UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

GILSON SANTOS RODRIGUES

PEDAGOGIA DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DA ARTE EM ESCOLAS BRASILEIRAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPINAS
2018

GILSON SANTOS RODRIGUES

PEDAGOGIA DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DA ARTE EM ESCOLAS BRASILEIRAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de Educação Física e Sociedade.

Orientador: PROF. DR. MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO GILSON SANTOS RODRIGUES, E ORIENTADA PELO PROF. DR. MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO.

CAMPINAS
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 01-P-1870/2016

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

Sa59p

Santos Rodrigues, Gilson, 1991-
Pedagogia das atividades circenses na educação física escolar : experiências da arte em escolas brasileiras de ensino fundamental / Gilson Santos Rodrigues. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

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

1. Circo. 2. Arte e educação. 3. Educação básica. 4. Educação Física escolar. 5. Fenomenologia. I. Bortoleto, Marco Antonio Coelho. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Pedagogy of circus activities in physical school education: : experiences of the art in brazilian schools of elementary school
Palavras-chave em inglês:
Circus
Art and education
Basic education
Physical school education
Phenomenology
Área de concentração: Educação Física e Sociedade
Titulação: Mestre em Educação Física
Banca examinadora:
Marco Antonio Coelho Bortoleto [Orientador]
Elenor Kunz
Lilian Aparecida Ferreira
Data de defesa: 01-10-2018
Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA[1]

Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto – Orientador

(FEF – Unicamp)

Prof. Dr. Elenor Kunz

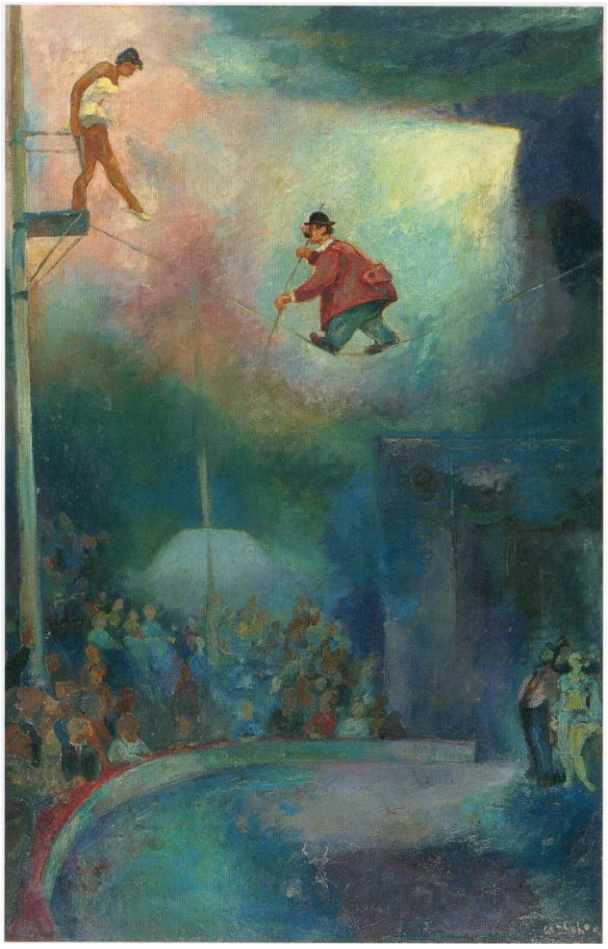
(Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria/RS)

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira

(Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Bauru/SP)

[1] A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema de Gestão Acadêmica – SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese da Unicamp e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – FEF/Unicamp.

DEDICATÓRIA



El circo - Luis García Ochoa, 1960.
Fonte: Eguizábal (2008).

Dedico esta dissertação a Ana Rodrigues (vó Ana) (*in memorian*) cuja partida nos privou da sua presença gentil, serena e generosa.

Com imensa gratidão dedico também aos meus pais – Hermelino Silva Rodrigues (Dú) e Hilda de Jesus Santos Rodrigues – que nunca permitiram que suas limitações fossem as minhas. Dedico aos meus irmãos Gildo (John) e Jonilda (Jô) a quem busquei ensinar que sob nenhuma circunstância minhas limitações poderiam ser as deles. Dedico ainda a minha pequena sobrinha Daniela (Dani) cuja alegria da infância encoraja-me a superar minhas próprias limitações.

Em especial, dedico a Ana Paula Rodrigues que a cada novo dia me encanta com sua fofurice.

Por fim, dedico também, ao meu querido e estimado tio Waldir de Jesus Santos (tio Di) que nunca mediu esforços para ajudar-me ou ajudar a minha família. É uma imensa alegria poder contar com este amigo tão dedicado!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao **Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto** que de início acreditou em meu potencial, teve fé no meu trabalho e, principalmente, por orientar-me na realização da pesquisa. Marco, eu imagino que não tenha sido fácil lidar com a minha peculiar personalidade, por isso agradeço imensamente a sua paciência e generosidade. Saiba que cada uma de suas palavras, inclusive aquelas ditas por email, foram grandes ensinamentos de vida.

Agradeço ao **Prof. Dr. Elenor Kunz** por sua disponibilidade e dedicação em contribuir com a minha formação intelectual e acadêmica. Sem dúvida, a sua participação nesta etapa de minha vida e neste trabalho agrega valor incomensurável à pesquisa e a minha formação intelectual.

Agradeço igualmente à **Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira** por participar deste momento e cooperar neste trabalho. Por certo, a sua participação é decisiva para que a pesquisa consiga atingir a qualidade que desejamos. É uma honra ter sua contribuição na minha formação.

Agradeço à **Profa. Dra. Rita de Cassia Fernandes Miranda** por sua inestimável e valiosa contribuição. A sua arguição cuidadosa na banca de qualificação bem como as considerações feitas nas reuniões do Circus/FEF/Unicamp foram particularmente decisivas para a realização da pesquisa. De modo ímpar, os comentários e sugestões da Profa. Rita incrementaram outro valor qualitativo à pesquisa.

Agradeço, em especial, à **Profa. Dra. Elaine Prodócimo** por me acompanhar por mais essa jornada na Universidade. Lembro-me de meu primeiro dia na FEF/Unicamp, ainda perdido na Faculdade, de poder contar com sua presença gentil, tranquila e generosa. Posteriormente, em outros momentos – no PIBID, na IC, na disciplina de Jogo, na pesquisa de TCC – tive a honra de contar com sua orientação atenciosa, olhar crítico e suas palavras de incentivo e apoio. Na banca de qualificação tive o prazer de ouvir sua carinhosa e criteriosa arguição, com sugestões e comentários que alavancaram a pesquisa a outro patamar de qualidade. Nesses oito anos na faculdade, eu pude contar com as palavras de sabedoria da professora, da orientadora, da mãe e da amiga Elaine. De coração, agradeço por você acompanhar minha trajetória e me conduzir por todas essas etapas, por certo, eu não chegaria tão longe sem a sua orientação para a vida.

Não poderia deixar de agradecer à **Profa. Dra. Heloisa Helena Baldy dos Reis** (profa. Helô), por seu imenso carinho comigo. Num momento de ruptura, de saída da Universidade, a Profa. Helô me incentivou a continuar estudando, a nunca desistir e persistir em minhas convicções. A sua força e coragem representam um símbolo de luta que me encoraja a lutar por um mundo melhor. É uma alegria poder contar com sua amizade. Agradeço de todo coração por você participar de forma tão decisiva de minha trajetória, por constatemente me encorajar a estudar e aperfeiçoar minha capacidade intelectual e por sua amizade dedicada. Profa. Helô, saiba que eu cheguei onde estou por sua causa, que teve fé em mim quando eu mesmo não acreditava.

Agradeço aos docentes que durante este período de mestrado tanto contribuíram com minha (de)formação intelectual, mais que formação acadêmica eles participaram de minha formação como sujeito cognoscente: Profa. Heloisa Reis, Prof. Mário Nunes, Prof. Edivaldo Góis, Prof. Jorge Schroeder, Profa. Silvia Nassif, Prof. Silvio Gamboa, Prof. Régis Silva, Prof. Adolfo Lamar, Prof. Guilherme Prado, Profa. Elaine Prodócimo, Prof. Odilon Roble.

Agradeço também aos meus amigos e colegas de mestrado que partilharam desta etapa de vida: Larissa Graner, Daniel Tancredi, Igor Dói, Alex Ribeiro, Renan, Leonora Cardani, Gabriel Spolaor, Camila Ribeiro, Carol Melo, Fernanda Menegaldo, Fidel, Samuel Ribeiro, João Barbieri, Marcos So, Aline Caramês e Daniele Medeiros.

Agradeço à generosidade, paciência, conversas, ensinamentos e trocas de experiências da Profa. Ma. Larissa Graner, da Profa. Ma. Aline Caramês e à Profa. Daniele Medeiros.

Agradeço ao coletivo Circus/FEF/Unicamp e ao grupo de trabalho do "Café do Circus" por acolher minhas inquietações e pelo suporte na pesquisa. Em especial agradeço: ao Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto, à Profa. Dra. Erminia Silva, ao Prof. Dr. Rodrigo Mallet Duprat, ao Prof. Me. Daniel de Carvalho Lopes, à Profa. Dra. Rita de Cassia Fernandes Miranda, ao Prof. Me. Felipe Braccialli, à Profa. Ma. Lua Barreto, à Profa. Leonora Cardani, à Profa. Ma. Camila Ribeiro, ao Prof. Me. Rômulo Osthues, ao acadêmico João, à acadêmica Lia, à acadêmica Milena, ao acadêmico Lucas, à acadêmica Ellen e à Profa. Jéssica.

Agradeço à CAPES pelo suporte e amparo financeiro. Por certo, foi somente por causa deste apoio da CAPES que pude manter uma dedicação exclusiva à pesquisa de mestrado.

Agradeço ainda a todos os funcionários da FEF/Unicamp cujo trabalho diário permitiu a dedicação exclusiva aos estudos e ao trabalho de pesquisa. Em especial, agradeço: ao Beeroth, ao Geraldinho, à Simone, ao Geraldo, à Dulce, à Andréia e, principalmente, à Marli por sua paciência, dedicação e colaboração, desde a minha inscrição na FEF/Unicamp, em 2010.

Agradeço singularmente a amizade e interlocução de três de meus principais interlocutores nesta jornada da pesquisa de mestrado: ao Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo por suas trocas de experiências, por suas indicações e pela amizade e paceria construída. Ao Prof. Me. Daniel de Carvalho Lopes pela amizade, pelas prosas, por seus questionamentos e problematizações e, principalmente, por sua serena paciência e generosidade. E, ao Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto por suas conversas, seus ensinamentos, sugestões, críticas e partilhas. Esses amigos partilharam de meus devaneios e epifanias na redação desta dissertação e graças a eles fui conduzido à lucidez necessária à concretização deste trabalho.

A cada um de vocês, minha eterna gratidão!!!



Circus – LeRoy Neiman, 2001. **Fonte**: http://www.progressiveart.com

SANTOS RODRIGUES, Gilson. **Pedagogia das atividades circenses na Educação Física escolar:** experiências da arte em escolas brasileiras de Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 2018.

RESUMO

A Educação Física escolar é uma das "portas de entrada" do Circo na escola. Todavia, questiona-se: "como a temática circense vem sendo incorporada por professores e instituições na Educação Física escolar?" E, "como as experiências desse processo podem contribuir com outros docentes que desejam abordar esse tema em suas aulas?" O objetivo da presente pesquisa é "descrever, compartilhar e analisar as experiências do processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar realizadas em duas escolas públicas brasileiras." Atinente ao percurso metodológico foi feito mapeamento de professores e instituições aptos para a pesquisa de campo. Para levantamento de informações realizou-se observação, entrevista semiestruturada e análise documental em duas escolas públicas de Ensino Fundamental. Na análise realizamos leituras, destaques das Unidades de Significado, conversão do discurso ingênuo em discurso educacional, criação de Unidades Temáticas e a construção dos resultados numa matriz nomotética. O estudo aponta que o fenômeno circense refere-se ao espetáculo como a obra de arte e cuja existência se expressa em potência e ato. Em essência a arte circense é uma linguagem, manifestação lúdica, relação antinômica e dialógica e rizoma. Dentre várias possibilidades, o Circo pode ser uma temática pertinente à Educação Física escolar. A pesquisa de campo mostrou que o contexto e a relação com os espaços arquitetônicos são particularidades de cada escola que pode influenciar nas aulas, não obstante, tais aulas são regidas por uma ordem escolar que lhes condicionam uma forma escolar, isto é, imputam-lhes limites e possibilidades as quais a arte circense precisa adaptar-se. As entrevistas mostraram duas professoras dedicadas à docência, pesquisadoras da escola e sensíveis à arte de picadeiro. A incorporação do tema foi motivada pelas experiências pessoais e pela formação inicial de cada docente. Os casos investigados confirmam que os professores são figuras centrais no processo de incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física, entretanto, indícios apontam que o tipo de apoio da gestão escolar pode condicionar a qualidade do trabalho desenvolvido. A observação e análise dos Planos de Aulas revelaram propostas de aulas distintas: na "escola 2" há proposição de atividades aludidas às representações do Circo com vivências acrobáticas, malabarísticas e encenação; as rodas de conversa são usadas para mediar a vivência com as representações circenses, a reação das crianças é favorável e a participação é total. Na "escola 3" há atividades de criação/experimentação, treino/ensaio e apresentações coreográficas, as rodas de conversas mediam as vivências com as representações e as rodas de apresentação abordam temas essenciais do espetáculo circense, a reação das crianças variam passando pelas zonas da negação e aceitação. A descrição destes casos não permite afirmar *a priori* o que é bom ou ruim para cada realidade escolar, todavia, descreve e compartilha experiências docentes em contextos singulares, sob uma mesma ordem, duas professoras que vêm incorporando a temática circense em suas aulas, dispondo de escolhas didático-pedagógicas, enfrentando desafios e logrando êxitos nesse processo. Por fim, esta pesquisa, como uma experiência compartilhada, pode representar o ponto de partida para outras experiências pedagógicas com Circo na escola.

Palavras-chaves: Circo; Arte e educação; Educação básica; Educação Física escolar; Fenomenologia.

SANTOS RODRIGUES, Gilson. **Pedagogy of circus activities in Physical School Education:** experiences of the art in Brazilian schools of Elementary School. Thesis to Master's degree in Physical Education, University of Campinas, Faculty of Physical Education, Campinas-SP, 2018.

ABSTRACT

Physical Education in School is one of the "gateways" to the circus at school. However, the question is: "how is the circus theme being incorporated by teachers and institutions in school Physical Education?" And, "How can the experiences of this process contribute to other teachers who wish to approach this theme in their classes?" Present research is "to describe and share the experiences of the process of incorporation of the circus theme in the Physical Education in School carried out in two Brazilian public schools". Regarding the methodological route was made mapping of teachers and institutions apt for the field research. For information gathering, observation, semi-structured interview and documentary analysis were carried out in two public elementary schools. In the analysis we performed readings, highlights of Units of Meaning, conversion of naive discourse into educational discourse, creation of Thematic Units and the construction of results in a nomothetic matrix. The study points out that the circus phenomenon refers to the spectacle as the work of art and whose existence is expressed in potency and act. In essence, circus art is a language, playfulness, antinomic and dialogic relationship and rhizome. Among several possibilities, the Circus can be a theme pertinent to Physical Education in School. The field research has shown that the context and the relation with the architectural spaces are particularities of each school that can influence in the classes, nevertheless, such classes are governed by a school order that condition them a school form, that is, impute them limits and possibilities that circus art needs to adapt. The interviews showed two teachers dedicated to teaching, researchers of the school and sensitive to the circus art. The incorporation of the theme was motivated by the personal experiences and the undergraduate program of each teacher. The investigated cases confirm that the teachers are central figures in the process of incorporating the circus theme in Physical Education classes, however, evidence indicates that the type of support of the school management can condition the quality of the work developed. The observation and analysis of the Lesson Plans revealed different class proposals: in "school 2" there is a proposal of activities referred to the representations of the Circus with acrobatic experiences, juggling and staging; the conversation circles are used to mediate the experience with the circus representations, the children's reaction is favorable and participation is total. In "school 3" there are activities of creation/experimentation, training/rehearsal and presentation choreographies, conversation circles are used to mediate the experiences with representations and the presentation circles address essential themes of the circus show, the children's reaction vary through the zones denial and acceptance. The description of these cases does not allow affirming *a priori* what is good or bad for each school reality, however, it describes and shares teaching experiences in singular contexts, but under the same order, two teachers who have been incorporating the circus theme in their classes, pedagogical choices, facing challenges and achieving success in this process. Finally, this research as a shared experience may represent the starting point for other pedagogical experiences with Circus in school.

KEYWORDS: Circus; Art and education; Basic education; Physial School Education; Phenomenology.

SANTOS RODRIGUES, Gilson. **Pedagogía de las actividades circenses en la Educación Física escolar:** experiencias del arte en escuelas brasileñas de Educación Primaria. Tesis de Máster (Máster en Educación Física), Universidad Estadual de Campinas, Facultad de Educación Física, Campinas-SP, 2018.

RESUMEN

La Educación Física escolar es una das la "puertas de entrada" del Circo en la escuela. Todavía, cuestiona-se: "como la temática circense viene siendo incorporada por profesores y instituciones en la Educación Física escolar?" Y, además, "cómo las experiencias de ese proceso pueden contribuir con los profesores que quieren abordar este tema en las clases?" El objetivo de la investigación es "describir y compartir las experiencias del proceso de incorporación de la temática circense en la Educación Física escolar realizadas en dos escuelas brasileñas." Para la investigación de campo se buscó profesores e instituciones. Para la recolección de datos se realizó observación, entrevistas semiestructuradas y análisis documental en dos escuelas públicas de Educación Primaria. En análisis hemos realizado lecturas, destaque de las Unidades de Significado, reescrita del discurso ingenuo en discurso educacional, creación de las Unidades Temáticas e la construcción de los resultados en Matriz Nomotética. El estudio apunta que el fenómeno circense refiere-se al espectáculo como obra de arte y por lo cual la existencia expresa-se en potencia y acto. En esencia el arte circense es un lenguaje, manifestación lúdica, relación antinómica y dialógica y rizoma. Entre las varias posibilidades, el Circo puede ser una temática pertinente a la Educación Física escolar. La investigación de campo mostró que el contexto y la relación con los espacios arquitectónicos son particularidades de cada escuela que pueden influir en las clases, no obstante, ellas son regidas por un orden que condiciona una forma escolar, es decir, les imputa límites y posibilidades que el arte circense precisa adaptarse. Las entrevistas mostraron dos profesoras dedicadas a la enseñanza, investigadoras de la escuela e sensibles al arte circense. La incorporación del tema fue debido a las experiencias personales y de la formación de Grado de cada maestra. Los casos investigados confirman que los maestros son figuras centrales en el proceso de incorporación de la temática circense en las clases de Educación Física, entretanto, indicios apuntan que el tipo de gestión escolar puede condicionar la calidad del trabajo pedagógico. La observación y análisis de la Planificación de las Clases revelaron propuestas pedagógicas distintas: en la "escuela 2" hubo la proposición de actividades aludidas a las representaciones del Circo con vivencias acrobáticas, malabarísticas y de acciones escénicas; las ruedas de conversación fueron utilizadas para mediar la vivencia con las representaciones circenses, la reacción de los niños fue favorable y la participación total. En la "escuela 3" hubieron actividades de creación/experimentación, entrenamiento/ensayo y presentaciones coreográficas, las ruedas de conversación mediaban las vivencias con las representaciones y las ruedas de presentaciones abordaban temas esenciales del espectáculo circense, la reacción de los niños variaron pasando por las zonas de la negación y aceptación. La descripción de los casos no permite nosotros afirmar *a priori* lo que es bueno o malo para cada realidad escolar, todavía, describe e comparte experiencias pedagógicas en contextos singulares, bajo un mismo orden, dos profesoras que vienen incorporando la temática circense en sus clases, haciendo opciones didáctico-pedagógicas, enfrentando desafíos y logrando éxitos en ese proceso. Por fin, esta investigación es una experiencia compartida que puede representar un punto de partida hacia otras experiencias pedagógicas con el Circo en la escuela.

PALABRAS-CLAVES: Circo; Arte y educación; Educación básica; Educación Física escolar; Fenomenología.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1*:* Leituras para familiarização com o material.....52
FIGURA 2: Destaque das Unidades de Significado - US.....52
FIGURA 3: Transformação da linguagem cotidiana em linguagem educacional.....53
FIGURA 4. Exemplo de matriz nomotética.....55
FIGURA 5: Subida chinesa (*chinese get-up*), adaptado de Dauer (1972).....128
FIGURA 6*:* Pirâmide em seis apoios, adaptado de Merida (2016).....128
FIGURA 7: Bandeira, adaptado de Merida (2016).....128
FIGURA 8: Avião, adaptado de Merida (2016).....128
FIGURA 9: Rolamento a frente, adaptado de Dauer (1972).....130
FIGURA 10: Rolamento "bolinha", adaptado de Dauer (1972).....130
FIGURA 11: Técnica de lançamento em cascata com três tules, adaptado de Invernó (2003).....132
FIGURA 12: Banco sueco (adaptado de NUNOMURA et al., 2016).....181
FIGURA 13: Plinto (NUNOMURA et al., 2016).....181
FIGURA 14: Prancha (CENTER MEDICAL, online).....181
FIGURA 15: Pé-de-lata (adaptado de BORTOLETO, 2003).....181
FIGURA 16: *Swing*. **Fonte:** <http://lutin-ludique.com/>.....184
FIGURA 17: Perna-de-pau com apoio das mãos (esquerda) e sem apoio das mãos (direita) (adaptado de BORTOLETO, 2003).....186
FIGURA 18: Paraquedas educativo disposto em forma de lona circense. **Fonte:** Nota de campo do autor.....203

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Contatos de professores e instituições aptas para a pesquisa de campo.....41
QUADRO 2: Organização da temática circense em unidades didático-pedagógicas.....179

SUMÁRIO

1 PROGRAMA.....16
1.1 Primeiro número: entrada.....16
1.2 Segundo número: Assomo de uma emergente área de estudos e pesquisas.....23
1.3 Terceiro número: Delineando uma incógnita e um objetivo de pesquisa.....29

2 BASTIDORES.....39
2.1 Quarto número: Observação.....45
2.2 Quinto número: Entrevista.....46
2.3 Sexto número: Pesquisa documental.....49
2.4 Sétimo número: Organização das fontes, Análise ideográfica e Análise nomotética.....50

3 *MISE EN PISTE*: NOTAS PARA UMA FENOMENOLOGIA DO CIRCO.....56
3.1. Oitavo número: Linguagem, ludicidade, dialogia e rizoma.....62
3.1.1 Linguagem e código linguístico.....62
3.1.2 Lúdico.....64
3.1.3 Dialogia e relação antinômica.....66
3.1.4 Rizoma.....71

4 ADÁGIO: O CIRCO-ESCOLA E PEDAGOGIA DAS ATIVIDADES CIRCENSES..... 75
4.1 Nono número: Escola - instituição, organização e forma escolar.....79
4.2 Décimo número: gretas da arte circense na disciplina curricular de Educação Física.....86
4.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.....89
4.2.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....92

5 FUNÇÃO: EXPERIÊNCIAS CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....98
5.1 Décimo primeiro número: Resultados da pesquisa de campo – escola 2.....98
5.1.1 Unidade temática: Localidade, contexto e arquitetura escolar.....98
5.1.2 Unidade temática: Ordem dos espaços e tempos escolares.....100
5.1.3 Unidade temática: A professora.....105
5.1.4 Unidade temática: A aula de Educação Física.....115
5.2 Décimo segundo número: Resultados da escola 3.....137
5.2.1 Unidade didática: Localização, contexto e arquitetura da escola.....137
5.2.2 Unidade temática: A ordem dos espaços e tempos escolares.....141
5.2.3 Unidade temática: A professora.....150
5.2.4 Unidade temática: A aula de Educação Física.....173
5.3 Décimo terceiro número: síntese das experiências compartilhadas.....225

6 REPRISE: CONSIDERAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS.....236

7 REFERÊNCIAS.....241
7.1 Referências da Literatura.....241
7.2 Filmografia.....241
7.3 Sites e referências multimídia.....242
7.4 Referências iconográficas.....244
7.5 Referências bibliográficas.....244

ANEXOS.....272
ANEXO I – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.....272
ANEXO II – Carta às instituição.....273
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....271
ANEXO IV – Diários de Campo.....277
ANEXO V – Entrevistas.....302
ANEXO VI – Análises Ideográficas.....340
ANEXO VII – Matrizes Nomotéticas.....361

1 PROGRAMA[2]

1.1 Primeiro número: entrada[3]

> *Hoje em dia podemos inventar uma app, fazer um blog, vender coisas online. Mas se formos um DJ temos de começar com uma faixa [música]. E se [ela] for mesmo real, suficientemente honesta, se for feita com tudo o que está dentro de nós, de onde viemos, quem conhecemos, a nossa história, talvez tenhamos a chance de nos conectarmos com outros. E talvez esta seja a nossa passagem... Para tudo.*
>
> ***Cole Carter - We are your friends***

Com o mesmo espírito enunciado pela personagem Cole Carter no filme *We are your friends* (2015), iniciamos esta dissertação anunciando como "número de entrada" a nossa particular "entrada em cena". Esperamos, com isso, sermos capazes de produzir uma escrita verdadeira, suficientemente honesta e apta a expressar o que temos de melhor: quem somos, de onde viemos, quem conhecemos, nossa história. Ela, a escrita, é uma verdadeira experiência em obra que não deixa inalterado quem a escreve, pelo contrário, ela o modifica, o afeta, em suma, transforma o escritor[4]. Escrever é uma, ou melhor, escrever é a oportunidade de nos conectarmos com outros. E se formos capazes de alcançar essa conexão, talvez, somente talvez, tenhamos a chance de comunicar as sensações, memórias, vivências e experiências que nos forma e nos (trans)forma. Sem dúvida, se a honestidade da escrita for suficiente, se conseguirmos expressar nossa verdade, se formos capazes de comunicar o que fazemos, aquilo em que acreditamos, nossas experiências..., talvez a leitura desse trabalho encoraje outros que assim como nós acreditam na composição arte circense e Educação Física escolar. De fato, tudo começa com a dissertação e para que ela seja real, começamos com a nossa "entrada em cena", essa, pelo menos, é a verdade que podemos atestar, quiçá, a única possível.

---

[2] Para Militello (1978, p.135) algumas palavras expressas no meio circense e no teatro têm conotações próprias, pois se referem a modos particulares de interpretar e agir no mundo, de pessoas imersas nos modos de produção do espetáculo. Isto posto, o termo "programa" pode designar "a ordem de entrada em cena de determinados números".

[3] De acordo com Fouchet (2006) o termo "número" refere-se ao conjunto de exercícios apresentados a partir de um tema e se constitui numa parte do espetáculo circense. É composto por uma entrada, desenvolvimento (variações de ritmos e rotinas) e saída. Ademais, o termo "entrada" designa as apresentações rápidas de palhaços (ROCHA, 2010).

[4] Inspira-nos as palavras de Larrosa e Kohan (2016, p. 5): "A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. […] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo."

Incitados pelo relato de memórias apresentado na obra literária intitulada "Picadeiro" de Militello (1978), nossa "entrada em cena" começa por uma escrita mais pessoal, autobiográfica, diríamos até, memorialista. Nesse sentido, nossa intenção é mostrar quem somos, indicar de qual lugar partimos, onde nos situamos, bem como pontuar com quem conversamos quando indagamos o fenômeno sob investigação.

Em consonância com a perspectiva epistemológica da fenomenologia, nosso "número de entrada" ressalta e valoriza as sensações, memórias, vivências e os saberes da experiência. Do mesmo modo, levamos em consideração que nossas experiências são permeadas por representações, como diria Ricoeur (2007), que no seu conjunto compõem o imaginário atinente ao fenômeno em investigação. Todavia, colocamos nossas ideias, crenças, opiniões, pré-concepções..., enfim, nossa "atitude natural"[5] em suspensão e direcionamos nosso olhar ao modo de ser, à verdade, daquilo que experienciamos. Para Gadamer (1997, p. 173), é assim "[…] que podemos ter esperança de compreender melhor qual é a verdade que nos vem ao encontro", em nossas experiências.

Seguindo por esse itinerário, tomo a liberdade de redigir algumas palavras em primeira pessoa. Esse eu, no singular, não significa uma produção solitária e individual, pelo contrário, uma escrita cúmplice ecoa por toda a dissertação, em cada palavra, em cada ideia que transcrevemos no texto. Neste sentido, seria injusto não mencionar a vivaz coautoria[6] do prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto, orientador dessa pesquisa. Certamente, sem a sua orientação esse trabalho não ganharia vida. Entretanto, gostaria de aproveitar essa "escada"[7] para falar das minhas vivências: pessoais, únicas, intransferíveis, perspectival e subjetiva. Desse modo, vamos partir deste lugar e rumar no sentido de justificar os motivos que me levaram até esta pesquisa polifônica e escrita em coautoria. Ressalto que, se parto de minhas memórias é porque sou incapaz de expressar de forma satisfatória como cada "eu de nós" está envolvido na pesquisa. Sendo assim, não é demérito anunciar: este estudo é resultante de um trabalho em conjunto, um esforço coletivo, uma composição das ideias de muitas pessoas, a junção de conversas com muitos interlocutores, escrito e reescrito em co-autoria, ainda que a redação não tenha logrado uma síntese a altura de todas as contribuições feitas.

---

[5] Atitude natural é uma terminologia própria da fenomenologia husserliana. Para Dartigues (1973, p.27) tal atitude representa o senso comum (do "homem da rua", mas, também, a do cientista) ao qual depreende o mundo como exterior e real, e o sujeito "[...] como uma coisa entre outras coisas, perdido sobre a terra, sob um céu, entre objetos e outros seres vivos conscientes, e até mesmo entre idéias, que encontrou 'já aí' independente de si próprio."

[6] Sobre a ideia de coadutoria nos textos científicos inspiramo-nos no belo texto de Duarte (2017).

[7] De acordo com Souza (2008, s/p) "'[e]scada' é o nome dado no Brasil para aquele que contracena e serve de apoio para a comicidade do palhaço."

Ao rememorar a relação que tenho com a arte circense a experiência universitária surge como algo marcante em minhas memórias. Particularmente, me considero parte de um crescente grupo de pessoas que tiveram as primeiras experiências com Circo no interior dos "muros universitários", como diriam Miranda e Ayoub (2017). Antes disso, isto é, anterior ao meu ingresso no curso de Educação Física na Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF/Unicamp), não havia posto os pés num picadeiro, não havia assistido a um espetáculo circense, desconhecia artistas de Circo, sequer me interessava por essa arte secular. Motivado por essa ausência de vivências com a arte de picadeiro[8] na infância, valorizo muito as minhas experiências com o Circo na Universidade. Destarte, vou partir deste lugar, da experiência na FEF/Unicamp, para falar do fenômeno circense.

A priori, uma ressalva, mesmo que eu não tenha vivido entre aqueles que têm "pó de serra nos pés" como diria Militello (1978) ou presenciado a "magia do espetáculo" como descreve Gómez de la Serna (1996), eu estava imerso em representações que compõem o imaginário atinente ao Circo. Para Bouissac (2012, p. 160), o imaginário circense é "[...] *an artistic and philosophical multimodal discourse which runs parallel to the performances themselves and amplifies their meaning like an orchestrated echo*."[9] Nesse contexto, Rocha (2013; 2016) afirma que é grande a quantidade e a diversidade de representações circenses expressas na poesia, literatura, música, teatro, cinema, artes plásticas, entre outras produções culturais. Isso dito, faço menção às representações circenses em c*artoons* (desenhos animados)[10], programas de TV[11], filmes infantis[12], filmes em geral[13], literatura[14], artes plásticas[15], videoclips[16] …, que me foram acessíveis. Todavia, mesmo que imerso num

---

[8] Na presente dissertação adotamos a expressão "arte de picadeiro" como sinônima à arte circense e ao Circo. Ainda, que o picadeiro possa denotar o espaço circular das apresentações circenses, inspiramo-nos na ideia de "círculo mágico" de Larsen (1991), para quem a noção de palco (ou picadeiro circense) adquire a conotação de um espaço ritual de metamorfoses do real e, desse modo, a expressão pode designar outras noções de palco.

[9] "[...] um discurso artístico e filosófico multimodal que corre em paralelo aos próprios espetáculos [circenses] e amplifica seus significados como um eco orquestrado." (BOUISSAC, 2012, p.160, tradução nossa).

[10] Cf. Turma do Pica-pau, episódio: "É preciso ser de Circo", e Turma da Mônica, episódios: "Mônica e Cebolinha em: Um dia No circo" e "Chico Bento em: O circo". Disponíveis em: < www.youtube.com.br>

[11] Cf. Castelo Rá-tim-bum, episódio: "O Palhaço que é?" Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=wUQQuVCq3X4&t=1340s > Acesso em: 28 dez. 2017.

[12] Cf. *A bug's life* (1998), *Madagascar 3: Europe's most wanted* (2012), outros.

[13] Cf. *The Circus* (1928), *Trapeze* (1956), *I clowns* (1970), *Wings of desire* (1987), O palhaço (2011), *The greatest showman* (2017), entre outros.

[14] Cf. Belli (s/d), Otis (1970), Kafka (2015), Bahkta (2011), Ziraldo (2009), outros.

[15] Um exemplo das representações circenses nas artes plásticas pode ser visto em Eguizábal (2008).

[16] Alguns exemplos de videoclipes ambientados na temática circense é caso da banda britânica de rock Coldplay com o videoclipe da música "Magic" (2014) e do dj italiano Magic Box, com o videoclipe do *single* "Carillon" (2000).

imaginário circense, foi na minha graduação em Educação Física na FEF/Unicamp que a arte circense transcende as representações e se constitui numa possibilidade de experiências estéticas, artísticas e pedagógicas.

A primeira experiência significativa com Circo na FEF/Unicamp foi numa disciplina de graduação. De fato, a disciplina de graduação "Educação Física e atividades circenses"[17] foi a minha "porta de entrada" para o "mundo mágico do Circo" [alusão à obra literária intitulada "História sem fim", de Michael Ende (1997)]. Cursada em sua sétima edição no ano de 2012, a disciplina foi ministrada pelo prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto e contou com as contribuições de pesquisadores/artistas/professores do Grupo de Estudos e Pesquisas das Artes Circenses – Circus/FEF/Unicamp[18].

Para ser bem sincero, no início eu não tinha pretensões com o Circo, longe disso, minha intenção era complementar a carga disciplinar exigida pelo curso de Educação Física. Porém, com o decorrer das aulas fui conhecendo e me encantando com as reflexões feitas pela historiadora Erminia Silva, com a vida e obra do ciclista e antipodista Ramón Ferroni[19], com o espetáculo musical do palhaço Jerônimo[20], com o espetáculo da dupla cômica da Cia. Los Circo Los[21] e com as instigantes aulas do prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto. Não tenho dúvida, essa disciplina, cursada em meu terceiro ano de graduação, transformou a forma como comecei a me relacionar com a arte circense. Foi a partir dela que passei a me envolver com muitas das atuais possibilidades circenses. Hoje, olhando para trás, rememorando os resquícios do passado em contraste aos meandros do presente, posso afirmar que uma disciplina de graduação mudou minha vida, talvez por isso eu tenha acompanhado a disciplina em mais outras duas ocasiões, em 2016 e 2017.

Da experiência vivida naquelas aulas decidi participar, no semestre seguinte (março a julho de 2013), do projeto de extensão universitária "Atividades circenses para crianças" oferecido na FEF/Unicamp todos os semestres de modo ininterrupto desde 2006[22]. Como colaborador do referido projeto extensionista fui coordenado e orientado pela profa.

---

[17] Em relação à disciplina Cf. Bortoleto e Celante (2011) e Miranda e Bortoleto (2018).

[18] Vinculado ao CNPq desde 2006 e fisicamente sitiado na FEF/Unicamp, o grupo Circus vêm estabelecendo mediante uma série contínua de atividades, diálogos tanto internos com a comunidade universitária quanto externos como, por exemplo, com instituições, artistas, educadores, companhias artísticas, empresas... (RIBEIRO et al, 2017). Cf. Bortoleto; Duprat e Tucunduva (2016) e Circus/FEF/Unicamp (s/d).

[19] Cf. Bravo Ramón! (LOPES; SILVA, 2010).

[20] Espetáculo "Jerônimo Show" estrelado por Thiago Sales da cia. campineira Circo Caramba. < http://www.circocaramba.com.br/ >.

[21] Espetáculo "Circulando" estrelado por Rodrigo Mallet e Vitor Poltronieri da Cia. Los Circo Los. < http://www.loscircolos.com.br/ >.

[22] Sobre o projeto extensionista, Cf. Ontañón et al, (2016) e Circus/FEF/Unicamp (s/d).

Dra. Teresa Ontañón Barragán[23] que de modo paciente e generoso me ensinou a estudar, praticar, organizar e ministrar as aulas com a temática circense no projeto. Na época, os acadêmicos Gabriel da Costa Spolaor e Leonora Tanasovici Cardani, estudantes da FEF/Unicamp, também estavam colaborando com o projeto de extensão. Certamente, a amizade, paciência e engajamento deles foram cruciais para a constituição desse significativo espaço universitário de formação docente do qual participei.

Resultante das experiências pedagógicas no projeto de extensão, escrevemos um relato de experiência que foi publicado na revista Pensar a Prática[24]. Mas o tempo passa e não nos damos conta, com isso data mais de cinco anos e eu ainda estou no projeto de extensão. Permaneço nesse lugar pelo fato de continuar aprendendo com as crianças a ser professor, descobrindo com amigos e colegas como estudar, aprendendo com professores/orientadores/cientistas a pesquisar. Desse envolvimento fui me aproximando, mediado pelo coordenador do projeto prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto, do grupo Circus/FEF/Unicamp, único grupo de estudos na área da Educação Física certificado no CNPq com a temática circense como linha de pesquisa (RIBEIRO, et al. 2017).

Situado nesse contexto que por um lado me deixava imerso nas atividades do projeto extensionista e por outro lado me colocava em contato com o coletivo Circus/FEF/Unicamp, não demorou a aflorar um interesse pela pesquisa com a temática circense. Quando isso aconteceu tive a honra de contar com a generosa orientação da profa. Dra. Elaine Prodócimo que juntamente com profa. Dra. Teresa Ontañón Barragán me encorajaram a escrever um projeto de pesquisa. Em colaboração escrevemos e submetemos esse projeto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e fomos agraciados com uma bolsa da Pró-Reitoria de Pesquisa – PRP/ Unicamp, vigente pelo período de agosto 2014 a julho de 2015. Esse período foi inteiramente dedicado ao processo de iniciação na pesquisa científica: leituras, debates, reuniões, mais leituras, levantamento de informações, trabalho com fontes, análises, enfim, foi um momento de muitos estudos e aprendizados para elaborar um trabalho a altura das orientações e orientadoras que eu tive.

A pesquisa de Iniciação Científica (IC) visou investigar a temática dos jogos circenses como estratégia didática no contexto da extensão universitária. A temática dos jogos circenses faz parte dos temas de investigação do coletivo Circus/FEF/Unicamp e já contou com as contribuições de Bortoleto (2006), Prodócimo; Pinheiro e Bortoleto (2010) e

[23] A titulação é atual ao momento de escrita, na época do relato a profa. Teresa Ontañón era mestra em Educação Física.
[24] Cf. Ontañón et al (2016).

Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo (2011). Na pesquisa que realizamos o objetivo foi analisar a contribuição dos jogos circenses para o processo de ensino sob o enfoque da psicologia histórico-cultural de Lev. S. Vigostki (2007). Com os resultados da pesquisa produzimos e apresentamos dois resumos em congressos[25] e publicamos um artigo na revista "Nuances: estudos sobre educação"[26]. Ademais, com o material excedente da pesquisa, estamos, em parceria com prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto, elaborando outro artigo para publicação. Dessa maneira, mesmo com o fim do período de vigência da bolsa PIBIC/CNPq, continuamos estudando a temática dos jogos circenses no intuito de alavancar novos debates para esse tema ainda incipiente, apesar de notarmos recentes contribuições como a de Silva e Gonçalves (2017).

Ao rememorar o percurso que fui seguindo, percebo que a experiência universitária me "abriu as cortinas" para um trabalho com a arte de picadeiro. Em primeiro lugar, a experiência na extensão universitária me mostrou a possibilidade de um trabalho docente tematizando a arte circense. Posteriormente, com a pesquisa de Iniciação Científica, percebi uma chance de pesquisar o Circo sob os cânones da ciência como um fenômeno cultural, artístico e pedagógico, como atestam Rocha (2004; 2010; 2013), Silva e Abreu (2009) e Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012). Destarte, apesar de eu notar outras potências do Circo na Universidade como indicam, por exemplo, Parma (2007), Matheus e Bortoleto (2015), entre outros, particularmente, eu vejo que minha oportunidade de um trabalho mais intenso com a arte circense é na docência ou na pesquisa acadêmico-científica.

De momento estou inclinado a seguir o caminho da pesquisa acadêmico-científica. Com esse intuito, participei de dois processos seletivos para ingressar no mestrado em Educação Física na FEF/Unicamp. Na segunda oportunidade, em julho de 2016, eu fui aprovado pelo prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto que aceitou orientar-me num projeto de mestrado que inicialmente já apontava para o ensino da temática circense da Educação Física escolar. Neste projeto de estudo, a intenção era contribuir com as pesquisas do Circus/FEF/Unicamp, coletivo que a mais de uma década vem realizando estudos na área da Pedagogia das atividades circenses (BORTOLETO, 2008; 2010). Totalmente engajado neste projeto de pesquisa dediquei os dois últimos anos na busca por ampliar o meu repertório de leituras, habilidade de escrita, capacidade análitica, enfim, em aprimorar todas as habilidades exigidas pela produção científica de conhecimento, como preconiza Eco (1992), para

[25] Cf. Santos Rodrigues; Prodócimo e Ontañón (2015) e Santos Rodrigues; Ontañón e Prodócimo (2016).
[26] Cf. Santos Rodrigues; Prodócimo e Ontañón (2016).

corresponder à confiança que tiveram em minhas capacidades. Dito isso, gostaria de agradecer e registrar o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que me possibilitou uma dedicação exclusiva à pesquisa de mestrado desenvolvendo ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária[27].

No âmbito de pesquisa mantive neste período de dois anos (2016-2017), importantes parcerias, colaborações e co-autorias com amigos e colegas do Circus/FEF/Unicamp. Não poderia deixar de mencionar a interlocução que tenho até hoje com o prof. Me. Daniel de Carvalho Lopes, que pacientemente tem lido, discutido e sugerido ideias para esse trabalho com imensa propriedade. Dessa interlocução conseguimos por um momento escrever e apresentar um pequeno resumo de congresso a respeito das experiências docentes com o ensino da historicidade circense no projeto de extensão universitária, trabalho que foi agraciado com menção honrosa em congresso[28]. Outrossim, mantive colaboração com alguns pesquisadores e membros do Circus/FEF/Unicamp. Desse trabalho colaborativo escrevemos resumos de congresso apresentando algumas das diversas linhas de estudos e pesquisas que o coletivo Circus/FEF/Unicamp vem se debruçando ao longo dos anos[29].

No âmbito de ensino tive algumas oportunidades de ministrar aulas e cursos (de curta duração) na condição de professor convidado tanto para estudantes no Ensino Básico quanto para o Ensino Superior. Essas experiências docentes ocorreram em parcerias com muitos amigos e colegas, em especial com a profa. Leonora T. Cardani, prof. Gabriel da Costa Spolaor, prof. Me. Daniel de Carvalho Lopes e profa. Ma. Camila da Silva Ribeiro. Sem dúvida, a convivência e o trabalho junto com eles foram decisivos para as experiências que estou relatando. É também a partir desse lugar, do eco das conversas que tive com essas pessoas, dos resíduos dessas memórias, que a escrita dessa dissertação ganha forma, ganha sentido…, em síntese, ganha vida.

Não poderia deixar passar outras contribuições que eu venho tendo neste período de escrita do mestrado. Neste sentido, gostaria de registrar as interlocuções com o prof. Dr. Rogério de Melo Grillo, com o prof. Me. Daniel de Carvalho Lopes e com o prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto. Esses grandes amigos aceitaram dialogar comigo nesta fase de elaboração da pesquisa, de modo que eu fico com a impressão de que quaisquer palavras de

---

[27] O tripé ensino, pesquisa e extensão é a base da Universidade pública brasileira, atestam Freire (1983) e Tonso (2012).

[28] Cf. Santos Rodrigues e Lopes (2016).

[29] Cf. Santos Rodrigues et al (2017), Cardani et al (2017a; 2017b), Ribeiro et al (2017) e Ontañón et al (2017).

gratidão que possa proferir são insuficientes para agradecê-los pelas sugestões, críticas e ponderações que fizeram sobre este trabalho.

Em 4 de setembro de 2017, data em que apresentei o projeto de pesquisa de mestrado para a banca de qualificação, tive a honra de contar com uma banca composta pela profa. Dra. Elaine Prodócimo e pela profa. Dra. Rita de Cássia Fernandes Miranda. Ambas as arguições foram de uma estupenda sensibilidade analítica, rigor conceitual e com indicações precisas a respeito das potencialidades da pesquisa. Sem dúvida, a leitura criteriosa, o carinho nas arguições, a atenção e fecundidade das indicações, sugestões e críticas, alavancaram essa dissertação a outro patamar. A (possível) qualidade da pesquisa tem a contribuição significativa da banca de qualificação.

Como mencionado anteriormente, este trabalho desde a elaboração do projeto até a fase de escrita da dissertação representa um esforço coletivo, ainda que a escrita não tenha a mão de todos (DUARTE, 2017). Porém, isso não significa que tenham menor importância, pelo contrário, foi pelo empenho e disponibilidade ao diálogo que esta dissertação ganhou forma. Sinceramente, de minha parte eu tenho dúvidas se fui capaz de contribuir com uma escrita a altura das contribuições dessas pessoas.

Em todo caso, a pesquisa precisa ganhar forma como dissertação de mestrado, afinal, foi com esse intuito que essa história começou. Nesse contexto, volto a escrever como sujeito coletivo (nós), no plural, pois é no eco de interlocuções com outras pessoas, bem como numa escrita coletiva que esta dissertação ganhou forma. De nosso ponto de vista uma escrita como “nós” é mais condizente com as condições de produção deste trabalho. Ademais, a partir desse momento deixamos em segundo plano a escrita autobiográfica e voltamos para uma escrita intersubjetiva, ou seja, uma escrita com sujeito determinado e no plural. Ideamos que seguir por esse caminho aproxima-nos da “objetividade científica” almejada por uma abordagem fenomenológica, como sugerem Martins e Bicudo (1989; 1994), Garnica (1997) e Moreira (2004).

1.2 Segundo número: Assomo de uma emergente área de estudos e pesquisas

Se no primeiro ato nós nos colocamos em cena, nos situamos como escritores de uma dissertação cuja redação é produzida de um certo lugar, em diálogo com algumas pessoas, a partir de um conjunto de vivências e experiências e sob um determinado paradigma epistemológico, neste segundo ato falamos de uma área de conhecimento específica na qual a

dissertação ganha sentido. Consideramos que situar este campo de conhecimentos significa avultar um debate crescente em relação ao potencial educativo do Circo, como afirmam Hotier (2003) e Rocha (2012; 2013). Sendo assim, abordamos a crescente importância que a temática circense logrou nas pesquisas científicas, sobretudo, em pesquisas na área da Educação Física, ao longo das últimas quatro décadas.

De acordo com Toole-Stott no livro *"The Circus and Allied Arts"* (1958, *apud.* COXE, 1988), havia até a década de 1950 aproximadamente 16 mil livros escritos sobre Circo no mundo. Apesar do indicativo dessa vasta bibliografia, Silva (1996, p.20) afirma que "[...] no Brasil, muito pouco se escreveu e se escreve sobre o circo", pelo menos até a década de 1990. No que se refere às pesquisas acadêmico-científicas, Silva e Abreu (2009) e Rocha (2010; 2012; 2013) mencionam que as pesquisas universitárias com o tema circense na área das ciências sociais e humanidades - História, Sociologia, Antropologia, Artes etc. -, datam do final da década de 1970 e início de 1980. Para Rocha (2010) esse crescente interesse acadêmico pela temática circense a partir dos anos 80 é motivado pela ascensão de novos temas de investigação atrelados às transformações e reflexões acerca das noções de cultura, patrimônio e corpo, em áreas de estudo tais como a História, a Antropologia e a Sociologia. Desse modo, reitera Rocha (2012), a partir da década de 1990 há um crescimento significativo do número de teses e dissertações sobre o Circo no Brasil.[30]

Se na década de 1980 as ciências sociais e humanidades começavam a ver o Circo como fenômeno de investigação, nesse mesmo período a Educação Física estava começando a sua prática científica (produção de conhecimento acadêmico-científico) com base nas áreas de humanidades e ciências sociais, sobretudo, porque estava em processo a criação dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil, como apontam Bracht (2003), Manoel e Carvalho (2011) e Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014). Apesar disso, não demorou nem duas décadas para a temática circense figurar nas pesquisas em Educação Física que encontrou na arte de picadeiro uma das possibilidades de tematização da matriz pedagógica e, portanto, epistemológica, da Educação Física, como discutem Bracht (2003) e Betti (2007).

Corroborando com essa perspectiva, Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012) realizaram um amplo levantamento bibliográfico e concluíram que a partir da década de 1990 houve um aumento considerável de estudos/publicações sobre a dimensão pedagógica do Circo. Nesse mesmo estudo os autores comentam que nos anos 2000 houve um "boom

[30] Um exemplo singular é a tese intitulada "Noites circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX" da historiadora Regina Horta Duarte publicada em 1993, e, dois anos após, em 1995, lançada em livro.

bibliográfico", ou seja, o aumento exponencial de produções acadêmico-científicas atinentes à dimensão educativa da arte circense em trabalhos da área de Educação Física. No ensejo dessa efervescência de produções sobre a temática circense, houve, movido por iniciativas múltiplas e esforços ímpares, a constituição de uma linha de estudos e pesquisas com o tema das atividades circenses[31] na área da Educação Física, que foi denominada por Bortoleto (2008; 2010) de Pedagogia das atividades circenses, como citam Bortoleto, Duprat e Tucunduva (2016), Bortoleto e Silva (2017) e Ribeiro et al (2017).

Além desse aumento no número de pesquisas e publicações científicas, é possível notar, cada vez mais, a presença da arte circense e de representações do Circo num amplo conjunto de espaços sociais, alguns deles até então pouco atentos à arte de picadeiro, como menciona Duprat (2014). Dentre esses "novos" espaços sociais estão as instituições escolares, indicam Kronbauer e Nascimento (2014). Ainda que a ideia de escola e em especial de "circo-escola", como definido por Rocha (2012), nos conduza a conotações e manifestações díspares de escolas e Circos no âmbito educativo, como debatemos adiante, não há dúvida que a temática da arte circense está cada vez mais presente nas aulas da disciplina curricular de Educação Física no ensino escolar básico.

De fato, inúmeros indícios apontam para essa maior presença do Circo nos programas e nas aulas da Educação Física escolar. Neste sentido, além do aumento nas pesquisas com a temática circense na área, como cita Ontañón (2012), diversos trabalhos aduzem por crescentes esforços para a incorporação da arte circense na Formação Inicial em Educação Física (formação de professores), é o que indicam os estudos de Bortoleto e Celante (2011), Tucunduva (2015), Miranda e Ayoub (2016; 2017) e Miranda e Bortoleto (2018). Completando os esforços na formação de professores na área, há trabalhos que mostram esforços para a inserção das atividades circense na extensão universitária, é o que denota De Gáspari e Schwartz (2007), Caramês (2014) e Ontañón et al (2016).

Outro indicativo importante dessa maior presença circense na Educação Física escolar é o reconhecimento do potencial do educativo do Circo, como expressa Hotier (2003), por parte de algumas propostas curriculares de ensino, conforme indicações de Duprat e Darido (2011). Para citar exemplos singulares desse reconhecimento político-institucional (governamental), indicamos a proposta curricular dos estados do Paraná (2006; 2008) e do Rio Grande do Sul (2009) e a cartilha de capacitação profissional do programa Segundo Tempo, iniciativa de abrangência nacional, como pode ser atestado em Goyaz (2005) e

[31] O debate acerca da terminologia "atividades circenses" é feito por Bortoleto (2014).

Duprat, Ontañón e Bortoleto (2014). Neste sentido, o espaço que o Circo vem progressivamente ocupando em contextos anteriormente pouco atentos a essa arte secular, denota uma ruptura paradigmática em relação ao valor educativo do Circo, como também argumenta Rocha (2012).

Barcellos (2014) e Netto (2016) sugerem que a que a incorporação das atividades circenses nas mais diversas propostas curriculares de ensino vinculadas ou não à Educação Física escolar representam uma verdadeira efervescência entre os grupos escolares. Vale ressaltar que esse movimento de incorporação da temática circense nas instituições de ensino, sobretudo, na disciplina curricular de Educação Física, conforme Bortoleto e Machado (2003), não é uma exclusividade do Brasil, pelo contrário, é um movimento que acompanha iniciativas em diversos países. Apenas para citar alguns exemplos, temos conhecimento de experiências realizadas na:

- Espanha (INVERNÓ, 2003; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2014; TORRES VERDÚ, 2016a; 2016b);
- França (HOTIER, 2003; TRIBALAT, 2003; FOUCHET, 2006);
- Finlândia (NEVANEN et al, 2014);
- Nova Zelândia (PRICE, 2012; BOLTON, 2004);
- Canadá (KIEZ, 2015);
- Uruguai (ALONSO; BARLOCCO, 2013);
- Chile (RETAMAL et al, 2012);
- Argentina (INFANTINO, 2016), entre outros.

Analisando rapidamente as produções acadêmico-científicas supracitadas, ficamos com a impressão que a Educação Física escolar é uma das principais "portas de entrada" da arte circense no ensino escolar básico, como fora apontado por Bortoleto e Machado (2003), Takamori et al (2010) e Cardani et al (2017b). No entanto, é necessário produzir mais estudos para corroborar ou mesmo refutar essa percepção. Em todo caso, não restam dúvidas de que vivemos um período de recente reaproximação da Educação Física escolar com a arte de picadeiro, áreas historicamente marcadas por "encontros e desencontros" como é atestado por Soares (2001; 2006; 2013), Hauffe e Góis Jr. (2014) e Quitzau (2015).

Em relação aos trabalhos que abordam a incorporação da arte de picadeiro ou mesmo da temática circense nas instituições escolares, em especial, como uma temática pertinente à disciplina curricular de Educação Física, consonante com Bortoleto e Machado

(2003), podemos organizá-los em categorias temáticas. Vale ressaltar que a categorização que fizemos não é exaustiva, como recomenda Bardin (1979; 2011), pelo contrário, o intuito foi organizar o material bibliográfico que consultamos para a pesquisa. Outros modos de organização da produção bibliográfica atinente à arte circense podem ser consultados em Rocha (2010), Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012) e Kronbauer e Nascimento (2013). Em nosso caso, organizamos a bibliografia nas seguintes categorias:

- Relevância histórico-cultural do fenômeno circense: estudos nessa proposta temática ressaltam o valor histórico, cultural e artístico do Circo na sociedade, sendo que essa presença já é um motivo mais que suficiente para a tematização da arte circense nas instituições escolares, inclusive, mas não exclusivamente na Educação Física escolar. A título de exemplo, publicações como a revista da Unesco (1988), os estudos de Silva (2008; 2011; 2013), entre outros, foram organizados neste grupo;
- Cruzamentos históricos da Ginástica com a arte circense e a sua relevância para Educação Física escolar: nesse agrupamento organizamos estudos que debatem os "encontros e desencontros" dessas áreas, considerando que esse assunto é pertinente para compreender a cultura corporal, como preconiza o Coletivo de Autores (1992; 2009). Os estudos de Soares (2001; 2006; 2013), Hauffe e Gois Jr. (2014) e Melo e Peres (2014), entre outros, podem ser alocados neste grupo;
- Potencialidades educativas do Circo atinente aos objetivos gerais da Educação Física escolar: Estudos que debatem e justificam a relevância da temática circense nas aulas de Educação Física. Este é foco de vários trabalhos, entre eles, Bortoleto e Machado (2003), Invernó (2003), Tribalat (2003), Fouchet (2006), Price (2012) e outros;
- Propostas teórico-metodológicas e sistematizações didáticas para uma abordagem da temática circense nas aulas de Educação Física: Nesse grupo foram compilados os estudos que têm por objetivo organizar os saberes e conhecimentos circenses, bem como apresentar estratégias de ensino para abordar as diferentes modalidades do Circo. Os estudos de Duprat e Bortoleto (2007), Bortoleto et al (2008; 2010), Duprat e Pérez Gallardo (2010) e Duprat, Ontañón e Bortoleto (2014), são alguns exemplos;

- ❖ Estratégias didáticas: estudos que debatem especificamente estratégias didáticas para o ensino da temática, tal como, por exemplo, a estratégia de ensino por meio de jogos circenses, como citam os estudos de Bortoleto (2006), Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), Santos Rodrigues, Prodócimo e Ontañón (2016), entre outros;
- ❖ Relatos de experiência com o ensino de atividades circenses: Neste agrupamento alocamos relatos de experiências com o ensino da temática circense de algum modo relacionados com a Educação Física escolar, tanto no contexto extraescolar, como no relato de Takamori et al (2010), quanto na aulas curriculares de Educação Física nos diversos níveis de ensino: Infantil[32], Fundamental[33], Médio[34], Educação de Jovens e Adultos - EJA[35], e inclusive, no Ensino Superior[36].

Nesta pesquisa bibliográfica constatamos que a maior incógnita em relação ao processo de incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física, refere-se aos acontecimentos do cotidiano escolar. Em consonância com Ontañón, Bortoleto e Silva (2013), reparamos que apesar de haver um número crescente de relatos de experiências mostrando que é possível realizar esse processo de incorporação, tais relatos ainda mostram fragilidades e inconsistências em relação ao processo mencionado. Para Bortoleto (2011, p. 44) "[n]estes relatos de experiência, observamos escassos avanços conceituais ou mesmo procedimentais, que certamente irão depor contra nossos objetivos pedagógicos num futuro próximo." Sendo assim, a revisão de literatura nos indicou que é preciso conhecer melhor o cotidiano das unidades escolares e relatar como o processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar vem ocorrendo.

A necessidade de estudos e pesquisas que investiguem o cotidiano de aula não é recente. Com efeito, Martins e Bicudo (1994, p.62) há mais de duas décadas já citavam a "[…] necessidade urgente de conduzirem-se pesquisas que focalizam o trabalho do professor

[32] Para conferir relatos no Ensino Infantil, cf: Dias (2009), Goulart (2011), Silva (2015), Silva e Martinelli (2016), Dolwitsch, Rosa e Guerra (2017), entre outros.
[33] No Ensino Fundamental, Cf.: Duprat (2007), Rodrigues (2007), Fernandes e Martins (2008), Munhoz e Ramos (2008), Vendruscolo (2009), Nascimento (2010), Gonçalves e Lavoura (2011), Neves e Quaresma (2014), Zanotto e Souza Jr. (2016), entre outros.
[34] No Ensino Médio, Cf.: Zanluca e Angulski (2010), Torres e Dantas (2017), entre outros.
[35] Na EJA, cf: Avellar (2015), entre outros relatos possíveis.
[36] No Ensino superior, Cf.: Miranda e Bortoleto (2018), entre outros.

na sala de aula." Especificamente, no que concerne à temática do Circo na Educação Física escolar, Ontañón, Bortoleto e Silva (2013, p.239) mencionam que:

> "[...] hoy el desafío es proporcionar medios a los profesores para poder llevar este contenido a las clases con total seguridad y conocimiento de lo que están haciendo. Se hace evidente la necesidad de investigar en este campo, para poder conocer de cerca las experiencias pedagógicas que están llevando a cabo profesores e instituciones. Un conocimiento que, en seguida, deberá destacar la necesidad del proceso de formación y calificación de los profesionales que desean actuar en este campo.[37]

Desse modo, depreendemos dessa pesquisa bibliográfica que há a necessidade de mais pesquisas descritivo/intepretativas que não apenas relatem o que professores e instituições vêm fazendo, mas, fundamentalmente, que incite, encoraje e instigue outros docentes a buscar caminhos, alternativas e recursos para incorporar a temática circense na Educação Física escolar. Destarte, acreditamos que a partilha de experiências docentes acompanhadas de análises descritivo/interpretativas do cotidiano das unidades escolares possuem potências criadoras capazes de inspirar e contribuir com o processo mencionado, como sugerem Linhares (2007), Silva e Bracht (2012) e Santos et al (2017). Assim, no intuito de delinear nosso fenômeno de investigação, a saber: o processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar, sob a premissa conceitual das experiências docentes compartilhadas; no ato seguinte é discutido a noção de experiência e de experiência compartilhada, respaldado no par conceitual experiência/sentido, expresso por Larrosa (2016).

1.3 Terceiro número: Delineando uma incógnita e um objetivo de pesquisa

Após tomarmos contato com a produção bibliografia existente a respeito do Circo e suas relações com a Educação Física e mapearmos uma temática de investigação, neste terceiro ato o intuito é mostrar o delineamento, como diria Gil (2010), da pesquisa realizada. Neste sentido, seguimos a sugestão apontada por Ontañón, Bortoleto e Silva (2013), de investigar as experiências pedagógicas e ao mesmo tempo contribuir com a formação e qualificação de outros docentes que desejam atuar com a temática das atividades circenses na

[37] "[...] hoje o desafio é proporcionar meios para que os professores possam levar este conteúdo para as aulas com total segurança e conhecimento do que está fazendo. Se faz evidente a necessidade de pesquisas neste campo, para poder conhecer sobre as experiências pedagógicas que estão sendo realizadas por professores e instituições. Um conhecimento que, em seguida, deverá destacar a necessidade do processo de formação e qualificação dos professores que desejam atuar neste campo." (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013, p. 239, tradução nossa).

Educação Física escolar, como no exemplo singular relatado por Chioda (2018). Para tanto, esclarecemos a perspectiva conceitual da experiência e da experiência compartilhada como arcabouço teórico-metodológico dessa pesquisa.

Com o propósito de nos afastarmos de um "excesso de discurso científico-educacional" e culminar incidindo numa pobreza de experiências pedagógicas[38] como salienta Nóvoa (1999), pesquisamos e apresentamos neste terceiro ato, referências atinentes às experiências docentes. Desta revisão bibliográfica encontramos estudos que não obstante às nuances teórico-conceituais, reiteram a centralidade dos professores[39] no processo pedagógico. Neste sentido, Silva e Bracht (2012, p.81) afirmam que a potência criadora das experiências docentes é dependente "[…] de nossa capacidade de reconhecê-las, de refletir suas promessas, possibilidades e limites, de interligá-las, sem achatá-las ou homogeneizá-las." Dessa maneira, temos a convicção de que o estudo mais detido da experiência será um alicerce para a apresentação de nossa incógnita (problema) e objetivos de pesquisa.

Decorrente das intenções supracitadas, investigamos alguns conceitos relacionados às experiências pedagógicas que vêm ganhando destaque em estudos e pesquisas na área da Educação e, também, na Educação Física, como nos indica Almeida (2017). Sendo assim, investigamos as:

- ❏ Boas práticas em educação[40] (ESTANQUEIRO, 2010);
- ❏ Práticas e professores inovadores (SILVA; BRACHT, 2012);
- ❏ Escolas inovadoras (ABRAMOVAY et al, 2004);
- ❏ E, a inovação pedagógica (FARIA et al, 2010; FINO, 2016; ALMEIDA, 2017).

Apesar de notarmos proposições e debates interessantes, tais trabalhos ainda apresentam certas obscuridades teóricas e metodológicas. Além disso, os estudos supracitados mostram divergências de fundamentação teórico-conceituais, percepção semelhante à de Almeida (2017). Neste sentido, parece-nos que alguns estudos ainda carecem de mais reflexões e aprofundamentos em relação às experiências pedagógicas analisadas para que não

[38] A expressão "pobreza de experiências" remete-nos ao texto clássico de Walter Benjamin (2012).

[39] Sobre a terminologia "centralidade dos professores", cf: O.C.D.E. (1998, apud. NÓVOA, 1999).

[40] Derivada do termo em inglês "*best practices*" e originário da área administrativa (BOGAN; ENGLISH, 1996), as "boas práticas" também denominada de *benchmarking* (OJALA; VARTIAINEN, 2008) ou "*best practice research*" (VESELÝ, 2011) ou ainda "*smart practice*" (BARDACH, 2004), vem ganhando visibilidade na área escolar como pode ser visto nos "Caderno de Boas Práticas" da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG.

apenas os investigadores fiquem conhecendo o que os professores sabem, mas que, também, os professores conheçam melhor aquilo que já fazem e permitam-se aberturas ao diálogo e às trocas de experiências, como sugere Nóvoa (1999). Ademais, para nós, enquanto pesquisadores/professores, é importante atentar-se para o fato de que tais concepções podem culminar, caso desconsidere a dimensão político-ideológica das proposições[41], por desapossar os professores de seus saberes e conhecimentos, conforme Nóvoa (1999), e criar situações de denegação do reconhecimento social da docência, cita Faria, Machado e Bracht (2012).

Com isso, decidimos seguir outro percurso e, para tanto, começamos por uma revisão da noção de experiência. Deste empreendimento, percebemos que as reflexões sobre a experiência não são recentes na história do pensamento Ocidental. De fato, segundo Ramaldes e Camargo (2017) a experiência, como conceito e ideia, remete-nos à Metafísica de Aristóteles (1984) que a considera uma das etapas para o conhecimento verdadeiro, a ciência[42]. Ademais, adicionam as autoras, esse tema atravessou as discussões de expoentes pensadores modernos como Kant, Dilthey, Husserl, Benjamin, Gadamer, apenas para citar alguns nomes. Afora estes, outra referência nos estudos sobre a experiência é Larrosa (2002; 2003; 2011; 2016), um dos autores responsáveis por dar visibilidade a essa discussão na área da Educação[43], em nosso entender, um dos primeiros a aproximar uma discussão originária da Antropologia Filosófica de Gadamer (1997) ao contexto escolar.

Neste sentido, coincidimos por centrar nossa abordagem no par conceitual experiência/sentido ao invés dos pares ciência/tecnologia ou teoria/prática[44]. Entendemos que seguir por este percurso é traçar outros caminhos para pensar as pesquisas sobre o cotidiano da Educação Física escolar. Tal perspectiva não é melhor nem pior que as demais, apenas outra maneira de conceber e interpretar a tríade pedagógica: professor, estudante e conhecimento, como menciona Geraldi (2010). Por seguirmos nesse itinerário, nesta redação são evitados termos como ação pedagógica (ZASLAVSKY, 2017), prática pedagógica

---

[41] Uma amostra de como, por exemplo, o termo "boas práticas" é incorporado nos discursos político-ideológicos pode ser acompanhado atualmente. Cf. Prêmio Professores do Brasil 2017 (BRASIL, 2017) e Boas práticas do programa Mais Educação (UNESCO, 2013). Acesso em: 10 jan. 2018.

[42] Sobre isso Aristóteles (1984, p. 11) afirma que "[…] a ciência e a arte vêm aos homens por intermédio da experiência, porque a experiência, como afirma Polos, e bem, criou a arte, e a inexperiência, o acaso."

[43] John Dewey, filósofo norte-americano de início do séc. XX, também se dedicou à experiência em muitas das suas obras e, além disso, foi responsável por relacionar a experiência com a arte (2010) e com educação.

[44] Segundo Larrosa (2016) os cientistas e os críticos da educação, que se arrolam aos pares conceituais ciência/tecnologia e teoria/prática, respectivamente, atualmente têm pouco a dizer sobre a educação, apesar disso, há a necessidade de continuar pesquisando o que pesquisam, dizendo o que já disseram e debatendo o que já debatiam.

(SILVA; BRACHT, 2010; ALMEIDA, 2017) e práxis pedagógica (VERDUM, 2013; RIBAS; FERREIRA, 2014), pois as bases epistemológicas que os respaldam não coadunam com a perspectiva na qual estamos nos referenciando.

Nos estudos sobre a experiência, os autores frequentemente denunciam um afastamento do pensamento científico da experiência. Para Rodríguez Giménez (2007, p.32) "*la noción de experiencia ha sido expropiada por el discurso de la ciencia moderna*"[45]. Para ser mais preciso, determinada noção de experiência deixou de coincidir com o discurso científico em favor de outra ou outras conotações. Na verdade, desde Aristóteles (1984), seguindo a tradição platônica, já havia uma desconfiança em relação a experiência por parte da ciência daquela época, argumenta Larrosa (2016). Por outro lado, reitera Larrosa (2002, p.28), é na modernidade que o pensamento científico retoma a experiência e a converte "[…] em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência". Com isso, sugere Reale (1977), o pensamento científico converteu a experiência em experimento, controlável, mensurável e analisável, noção totalmente diferente da imediaticidade, corporeidade, unicidade e passionalidade que anteriormente a conotava como uma forma de conhecer (sabedoria).

De acordo com Hill (2009), a fenomenologia husserliana foi uma das responsáveis por resgatar a subjetividade do conceito de experiência no discurso epistemológico, no início do século XX. Para a fenomenologia a experiência refere-se ao modo consciente pelo qual o sujeito percebe e se percebe no mundo, em síntese, a experiência é entendida como vivência. Neste sentido, Martins e Bicudo (1994) afirmam que a consciência da vivência é sempre intencional, ou seja, o sujeito está direcionado ao acontecimento e à própria vivência. Ademais, esta vivência "[p]ossui característicos constitutivos, como tempo em que se realiza, impressões, duração, está sempre sendo dirigida para alguma coisa, nunca é estática, há sempre uma relação entre o fenômeno que se mostra e o sujeito que experiencia" (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 76).

Com isso, depreendemos que a vivência é subjetiva, transformadora, incerta, singular, irrepetível, passional e finita, como descreve Larrosa (2011). Dessa maneira, percebemos que nesse conceito de vivência, se inscreve a dimensão subjetiva e intuitiva da experiência humana, aquilo que o sujeito está intencionalmente direcionado e do qual não consegue falar racionalmente sobre, pois na subjetividade está uma dimensão que escapa à linguagem (comunicação), fato que, todavia, não inviabiliza a sua expressão e inteligibilidade,

[45] "A noção de experiência foi expropriada pelo discurso da ciência moderna". (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2007, p.32, tradução nossa).

como atesta Van Manen (1990) e Gadamer (1997). Assim sendo, a perspectiva fenomenológica pauta-se na possibilidade de salvaguardar a noção de experiência para repensar o discurso do método, sugere Martins e Bicudo (1994) e Gadamer (1997).

Se por um lado os estudos sobre a experiência apontam essa re-valorização da vivência, da experiência e dos saberes da experiência no pensamento científico, por outro lado, há a crítica mencionada em diversos trabalhos, sobre a pobreza de experiências significativas que caracteriza o nosso cotidiano. Essa crítica é com frequência aludida a Benjamin (2009; 2012) que na década de 1930, a declarava como uma característica dos modos de vida nas modernas sociedades capitalistas européias, como citam Mitrovitch (2011) e Zanolla (2013). Adotando o referencial benjaminiano e transpondo suas análises para o cotidiano das escolas brasileiras, diversos trabalhos denunciam uma progressiva perda da capacidade de ser afetado, sensibilizado, de se apaixonar, de se emocionar, enfim, de ter experiências verdadeiras, numa sociedade altamente hiperestimulada como a nossa.

De fato, a crítica da pobreza de experiências significativas em nosso cotidiano faz sentido. Como cita Freitas (2013, p.68) "[o] caos urbano [que] favorece o individualismo e encerra o sujeito em seu apartamento ou casa, à frente das redes sociais virtuais ou da tevê.", é a condição cada vez mais comum entre nós. Para Larrosa (2002; 2011) há cada vez mais condicionantes que cancelam a possibilidade de experiências genuínas, são elas: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Para o autor, essas condicionantes culminam por criar um contexto no qual os sujeitos vivenciam muitas coisas, mas que nada lhe acontece, nada lhes afeta, pois "[é] incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre" (LARROSA, 2002, p.25).

De acordo com Shusterman (1997) a solução para a pobreza de experiências é evocada na própria teoria benjaminiana. Desse modo, adiciona o autor, a noção benjaminiana de experiência requer a mediação e o acréscimo temporalmente acumulado de coerente e transmissível sabedoria. Assim, Shusterman (1997), Mitrovitch (2011), Gagnebin (2012) e Zanolla (2013) sugerem que o pressuposto teórico do filósofo frankfurtiano convida-nos a repensar as narrativas, conversações, contos, sabedoria popular, entre outras formas de manifestação da sabedoria, como verdadeiras experiências, pois têm o potencial de conectar os sujeitos com o passado, com a história humana, e é nessa conexão que reside a possibilidade de conscientização dos sujeitos.

Ainda que originárias de perspectivas teóricas diferentes, a saber: a fenomenologia e o materialismo histórico benjaminiano, para o intuito deste trabalho parece-nos válido a tentativa de integrar numa mesma proposição essas duas dimensões da experiência. Isto posto, consideramos que a vivência (subjetiva) e a sabedoria (intersubjetiva) podem constituir-se numa base teórico-metodológica para descrever o processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar. Por esse viés, a experiência pode tornar-se conhecimento por meio da empatia, imaginação e linguagem, atestam Martins e Bicudo (1994). Em vista disso, depreendemos que a possibilidade de uma vivência e sabedoria pode tornar-se conhecimento para outros ocorre somente pelo reavivamento da experiência na linguagem, de forma empática e mediada pela imaginação.

Com essa concepção de experiência podemos apresentar uma noção fundamental para este estudo, que é a ideia de experiência compartilhada. Para este trabalho a noção de experiência parte do pressuposto que a vivência e a sabedoria docente quando compartilhada com outros são permeadas por uma intencionalidade pedagógica, isto é, visam o processo de ensino escolarizado. Outra premissa da experiência compartilhada é a ausência de juízos morais e/ou de gosto que *a priori* possam ser generalizadas como boa ou ruim, melhor ou pior, inovadora ou reacionária. Isto não significa que análises contextualizadas não possam ser realizadas por pesquisadores/professores ou mesmo por professores/pesquisadores com outras experiências docentes em outros contextos. Em síntese, uma experiência docente compartilhada é uma oportunidade para outros professores conhecerem aquilo que vem sendo realizado, como está sendo realizado e sob quais circunstâncias é realizado, a respeito do processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar.

A partir da troca de experiências é possível refletir a própria docência, contudo, não é uma exigência externa aos professores, pelo contrário, sob a premissa da experiência compartilhada a reflexão torna-se uma "exigência" dos próprios docentes. Para Caramês (2014) essas trocas de experiências docentes devem ser pautadas na reciprocidade das experiências vividas e na agregação de vivências e saberes desde a Formação Inicial até à docência no intuito de alcançar alternativas e soluções para as questões do cotidiano escolar. Neste sentido, há nesse modo singular de partilha de experiências uma intencionalidade que se caracteriza pela confluência de um duplo movimento, em primeiro lugar, do professor que expressa suas vivências e compartilha sua sabedoria comentando suas conquistas, desafios, limites, incertezas, equívocos, enfim, sua docência, e o segundo movimento é aquele do docente interlocutor que mediado pela empatia, linguagem e imaginação promove um

reavivamento da experiência docente, ambos intencionalmente confluindo em direção ao processo de ensino da temática circense nas aulas de Educação Física.

Em resumo, a experiência compartilhada refere-se às trocas de experiências docentes motivadas por uma intencionalidade pedagógica em que vivências e sabedorias são convertidas pelo professor/narrador em linguagens da experiência, a saber: conversas, relatos, poemas, ensaios, histórias, narrativas docentes, "pipocas pedagógicas"[46], expressões corporais na forma obras de artisticas, etc., como cita Larrosa (2016). Do ponto de vista do professor interlocutor há o reavivamento da experiência e mediante a empatia, imaginação e linguagem a sua possível conversão em conhecimento. Ademais, para nós é importante embutir na noção de experiência compartilhada a ausência de premiações, bonificações, julgamentos científicos, e quaisquer outras formas de incentivo, sobretudo, financeiro, que motive a troca de experiências docentes. Destarte, a experiência compartilhada é a tentativa para que professores dialoguem em igualdade com outros professores, para juntos continuarem aprendendo a serem professores, incorporando novos saberes e conhecimentos na sua docência. Dessa maneira, partimos dessa noção para construirmos um percurso teórico-metodológico para investigar o processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar.

Ante a premência de conhecer como o processo de incorporação da temática circense vendo sendo realizada por professores e instituições no cotidiano escolar e, sob a concepção da experiência compartilhada, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa: "como a temática circense vem sendo incorporada por professores e instituições na Educação Física escolar?" "Como as experiências desse processo podem contribuir com outros professores que desejam abordar a temática circense em suas aulas?"

Com essas questões, o presente estudo apresenta como objetivo geral:

- ★ Descrever[47], compartilhar e analisar as experiências do processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar realizadas em duas escolas públicas brasileiras.

[46] Sobre as experiências docentes concebidas como "pipocas pedagógicas", cf: Campos e Prado (2014).
[47] A este conceito de descrição está intrisecamente atrelado o de interpretação, conforme Van Manen (1990).

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Caracterizar as unidades escolares, a ordem escolar e o espaço-ambiente das aulas,
- Identificar a seleção didático-pedagógica dos saberes e conhecimentos circenses, as estratégias didáticas utilizadas e as reações dos estudantes e da direção da escola;
- Relatar os motivos e justificativas, bem como as dificuldades, desafios, equívocos, resultados e conquistas que cada docente e instituição tem logrado nesse processo;
- E, discutir os sentidos que foram depreendidos da experiência compartilhada pelos sujeitos da pesquisa em contraste com a experiência de pesquisa do investigador.

A redação final desta dissertação foi estruturada da seguinte forma: "Programa" (introdução), "Bastidores" (metodologia), "*Mise en piste*: notas para uma fenomenologia do Circo"; "Adágio: o Circo-escola e a Pedagogia das atividades circenses"; "Função: experiências circenses na Educação Física escolar"; "Reprise: considerações das experiências compartilhadas"; e, "Referências".

Os títulos de cada capítulo fazem alusão a termos e jargões muito comuns entre artistas circenses. As trupes de artistas de Circo, como outros grupos sociais com atividades semelhantes compartilham entre seus membros um "dialeto" próprio, um conjunto de jargões que somente quem participa daquele modo específico de produção cultural consegue compreender. Desse modo, os títulos dos capítulos da dissertação brincam com os conhecidos jargões da redação científica.

Em relação aos capítulos temos a seguinte organização:

O primeiro capítulo denominado de "Programa" representa a introdução à dissertação. Neste capítulo nos situamos como pesquisadores, professores e escritores de uma dissertação escrita em conjunto a partir de muitos diálogos e com vários interlocutores, descrevemos o campo de estudos na qual a pesquisa está inserida e apresentamos a noção teórico-metodológica da experiência e da experiência compartilhada para anunciar nosso problema, objetivos e justificativa de pesquisa.

No capítulo intitulado "Bastidores", nós relatamos o percurso metodológico de investigação do fenômeno de pesquisa. Neste capítulo é apresentada a base epistemológica, a

base conceitual do método de estudo de casos múltiplos de Yin (2001), as técnicas de levantamento de informações da pesquisa de campo observação e produção de notas e de Diário de Campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), entrevistas semiestruturadas (MARTINS; BICUDO, 1994; MOREIRA; 2004) e análise documental (MARCONI; LAKATOS; 2008; PROST, 2008), processo de organização, análise, interpretação e apresentação das informações (construção de matriz nomotética). As opções por este percurso metodológico têm por base a análise ideográfica e nomotética, conforme Martins e Bicudo (1994), Garnica (1997) e Moreira (2004).

No terceiro capítulo designado "*Mise en Piste*: notas para uma fenomenologia do Circo" é apresentado uma reflexão sobre o fenômeno circense a luz da perspectiva fenomenológica. Essa reflexão visa aventar ideias para conceber o Circo como uma temática pertinente à Educação Física escolar. A partir das reflexões a respeito de temas como o Ser de Aristóteles (1984), o lúdico de Gadamer (1997), a dialogia de Matraca, Wimmer e Araújo-Jorge (2011), a linguagem e o código linguístico de Bouissac (1976) e a noção rizomática de Silva e Abreu (2009), debatemos a seguinte afirmação: "o ser do Circo não é o circense, mas o espetáculo". Mesmo que tal definição tenda ao fracasso, como assevera Bailly (2009) e Silva (2011), a intenção com esse debate é nutrir ideias para repensar a composição da arte circense com a Educação Física escolar.

No quarto capítulo "Adágio: o Circo-escola e a Pedagogia das atividades circenses", é apresentada a noção de circo-escola descrita por Rocha (2010; 2012) e é feito uma leitura sincrônica da escolarização como processo histórico de socialização, como definem Faria Filho (1996; 1998), Vicent; Lehire e Thin (2001) e Canário (2002; 2005). Pautado no constructo teórico deste e do capítulo anterior, anunciamos diversas formas de manifestação da arte de picadeiro na instituição escolar, bem como, as polissemias que envolvem a relação do circense com a instituição escolar. Ademais, apontamos algumas aberturas da arte circense na instituição escolar como temática da Educação Física escolar e como mais uma dentre outras formas de manifestação do fenômeno circense nas unidades escolares.

No quinto capítulo nomeado como "Função: experiências circenses na Educação Física escolar" apresentamos duas experiências docentes de incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física. As experiências relatadas nesses dois casos mais do que mostrar que o processo de incorporação do Circo na escola é possível, mostra duas professoras de Educação Física situadas em contexto escolares diferentes, com condições institucionais de

trabalho singulares, abordando a temática circense com nuances pedagógica e didática, enfrentando dificuldades e desafios ora semelhantes ora diferentes, mas que, em conjunto, convergem com o intuito de compartilhar o mesmo impulso: dar vida (atualidade) à Pedagogia das atividades circenses nas unidades escolares.

No capítulo intitulado “Reprise: considerações das experiências compartilhadas” é feito uma retomada de todo o percurso realizado pela pesquisa. Com isso, os objetivos voltam a “entrar em cena”, bem como os principais resultados da investigação no intuito de apresentar aquilo que foi depreendido de todo esse processo de estudo.

De resto, no capítulo denominado de “Referências” todos os autores que nos ajudaram neste trabalho são trazidos ao centro do picadeiro para o aplauso final, antes de fecharmos as cortinas pela última vez, nessa temporada!

2 BASTIDORES

A ciência é uma função da vida. Justifica-se apenas como órgão adequado à nossa sobrevivência. Uma ciência que se divorciou da vida perdeu sua legitimação.

Rubem Alves

A ciência não está destinada a um outro mundo, mas a este; ela fala, afinal, das mesmas coisas que vivemos.

Maurice Merleau-Ponty

Neste capítulo anunciamos o percurso metodológico feito na pesquisa de campo. Para tanto, tivemos como inspiração o livro intitulado "Discurso do método" (2016) do pensador francês René Descartes. A partir da leitura dessa obra clássica decidimos relatar o percurso metodológico da pesquisa ao invés de rotular o estudo com base em tratados de metodologia científica, tal como nas obras de Marconi e Lakatos (2003), Gil (2010), entre outros. Para Silva (2009), René Descartes foi responsável por elaborar um método universal de busca pela verdade científica. Esse método é composto por quatro regras de investigação, a saber: regra da evidência, regra da análise, regra da síntese e regra da enumeração[48]. Com base nesta referência depreendemos que o rigor das análises científicas consiste na descrição do processo metodológico e não apenas na adoção de um protocolo de investigação. Portanto, com essa premissa e orientado pela incógnita (pergunta) e pelos objetivos do estudo, a pesquisa de campo consistiu num levantamento de ocorrências do fenômeno investigado, seleção de casos para serem acompanhados/observados, levantamento de informações no campo, organização de dados levantados e análise e interpretação das informações a partir seu contexto de emergência em contraste com pesquisa bibliográfica anunciada no capítulo anterior.

No intuito de situar o paradigma epistemológico da pesquisa realizada, sustentamo-nos em argumentos de Gadamer (1997) e Alcalá (2001) que apontam para diferenças metodológicas e epistemológicas da pesquisa qualitativa em relação à pesquisa quantitativa. Neste sentido, Martins e Bicudo (1994) mencionam que a pesquisa qualitativa tem por objetivo descrever fenômenos em si mesmos, situando-os. Ademais, a análise das informações levantadas consiste em "[…] recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo", destaca Yin (2001, p.131) e a generalização dos

[48] A saber: regra da evidência (princípio da dúvida metódica), regra da análise (princípio de redução da complexidade a elementos inteligíveis), regra da síntese (princípio de descrição da ordem de pensamentos e restauração da complexidade do conhecimento) e regra da enumeração (princípio de revisão crítica do conhecimento produzido) (SILVA, 2009).

resultados –finalidade básica da ciência, cita Hessen (1999) – é uma generalização formal, ou seja, refere-se às "[…] proposições gerais advindas de proposições particulares que se complementam num intrincado elo de referências e interpretações." (GARNICA, 1997, p.117).

Quanto ao delineamento metodológico, a pesquisa pode ser escrita como um estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2001, p.32) "[u]m estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos." Sendo assim, para fazer o levantamento de ocorrências do processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar, adotamos os seguintes critérios de inclusão:

- Ensino Fundamental: Reconhecendo as significativas diferenças entre os níveis de ensino escolar Infantil, Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e respeitando os limites (sobretudo, temporais) desta pesquisa, decidimos investigar somente o Ensino Fundamental. Este nível de ensino concentra a maior parcela de estudantes na educação escolar básica (BRASIL, 2018)[49]. No caso da Educação Física escolar na Educação Infantil, do ponto de vista legal parece haver uma exegese facultativa de sua obrigatoriedade. No Ensino Médio e na EJA a questão refere-se às condições legais de dispensa dos estudantes dessas aulas e em certos contextos brasileiros, há condições socioculturais que culminam por restringir a permanência dos estudantes nesses níveis de ensino[50]. As particularidades dos ensinos Infantil, do Médio e da EJA merecem análises específicas que não seríamos capazes de lograr neste estudo;
- Docentes responsáveis: As professoras e professores incluídos na pesquisa deveriam ter o tempo mínimo de dois anos de docência na unidade escolar com a temática circense: Tal critério visou abarcar experiências de ensino consolidadas e marcadas pela solidez, recorrência e continuidade da temática circense nas unidades escolares, critério que de nenhuma forma desqualifica as inúmeras iniciativas esporádicas ou ainda iniciantes;

[49] De acordo com as notas estatísticas do Censo Escolar – 2017, há 48,6 milhões de estudantes matriculados nas 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil. O Ensino Fundamental possui 27,3 milhões de matrículas contra 8,5 milhões na Educação Infantil e 7,9 milhões no Ensino Médio (BRASIL, 2018).

[50] Para mais detalhes. cf: < **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** > Acesso em: 12 de jul., 2018.

- ❖ Unidades escolares com diferentes representações geográficas e histórico-culturais do fenômeno circense: Apesar da enorme dificuldade de mapear uma possível geografia das representações circenses, no presente estudo tentamos investigar unidades escolares com diferentes referências de Circo. Para tanto, buscamos selecionar casos afastados entre si e, além disso, casos fora da região sudeste que de acordo com Rocha (2010) e Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012), é responsável por concentrar a maior parcela da produção científica atinente à temática circense;
- ❖ E, respeito ao calendário escolar: Esse critério visou respeitar, no período de visitas de campo, o calendário das unidades escolares e dos professores.

Para mapearmos professores e instituições aptas sob os critérios supracitados para fazer as visitas de campo, adotamos uma estratégia composta dos seguintes procedimentos:

- ➔ Envio de *e-mails* para autores de relatos de experiências sobre o tema;
- ➔ Criação de uma rede de contatos numa rede social (Facebook)[51],
- ➔ Envio de *e-mails* para professores que havíamos feito contato previamente;
- ➔ E, pedidos de indicação a colegas docentes. Vale mencionar que o grupo Circus/FEF/Unicamp foi de suma importância para estabelecermos esses contatos.

Dispondo dessas estratégias e sob os critérios de inclusão mencionados anteriormente, conseguimos contatar vários docentes e instituições para realizar as visitas de campo. O quadro a seguir ilustra os contatos que estabelecemos.

QUADRO 1. Contatos de professores e instituições aptas para a pesquisa de campo.

	Escola	**Cidade**	**Calendário escolar (com a temática circense)**	**Etapa de ensino**
1	Escola Municipal	Campinas-SP	Março, abril, maio e junho	Fundamental (1º a 3º)
2	Escola privada	Itatiba-SP	Agosto (2 aulas)	Fundamental e Médio
3	Escola Municipal	Itatiba-SP	Novembro ou Dezembro (3 aulas)	Fundamental II (8º e 9º)
4	Escola	Ribeirão Preto-	Março/abril	-

[51] Disponível no link: < https://www.facebook.com/groups/1588493398089176/?fref=ts >

	Municipal	SP		
5	Escola Municipal	Ribeirão Preto-SP	1º trimestre do ano	Fundamental I (1º-5ºanos)
6	Escola Municipal	Ribeirão Preto-SP	1º trimestre do ano	Fundamental I (1º-5º anos)
7	Escola Municipal	Salvador - BA	1 unidade (devido ao dia do Circo)	Fundamental I (1º-5º anos)
8	Escola Estadual	Santa Maria - RS	Junho/agosto (de 2 a 3 meses)	Fundamental I (1º-5º anos)
9	Escola Municipal	Vinhedo-SP	Setembro/Outubro	Fundamental I (1º-5º anos)
10	Escola Privada	Belo Horizonte - MG	24 aulas/ano (6/bimestre) 2(2x/semana-80/ano)	1 prof. (3º-9º anos); 2 profs. (integral, 3º- 9º anos)
11	-	Blumenau-SC	Depende do planej. anual (2017, 1º trim., c/ ginástica)	Fundamental I (1º-3º anos)
12	Escola Estadual	Rio Azul - PR	2º Bimestre (abril/junho?) (de 3 a 4 aulas)	Fundamental II (8º e 9º anos) e Médio (1º ano)
13	Escola Federal	Uberlândia-MG	-	Fundamental I (2º e/ou 3º anos)
14	Escola Federal	Uberlândia-MG	Outubro e novembro	Fundamental I (2º anos)

Fonte: Autoria própria.

Ao contrário das expectativas iniciais esse mapeamento teve algumas dificuldades. No que concerne aos autores de relatos de experiência, entre aqueles que responderam nossos *e-mails* a maioria deles não estavam trabalhando com a temática circense ou desenvolviam outras funções nas unidades escolares (coordenação, direção etc.,) ou mesmo por não trabalhar mais na docência. Em consonância com Ontañón (2012; 2016), consideramos que este fato é um indício de que em muitos casos a temática circense ainda é uma iniciativa pessoal de professores, sendo que a sua saída da docência significa a extinção deste tema na Educação Física escolar na unidade onde trabalhava.

Certamente que espalhados por todo o território nacional, deve haver outros professores em outras unidades escolares que vêm conduzindo o processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar. Porém, após dezoito meses tivemos que encerrar as buscas, em conformidade com o cronograma da pesquisa. Ainda assim, novos contatos estão sendo realizados e acrescentados à lista que está em posse do grupo Circus/FEF/Unicamp para contribuir com futuras pesquisas.

Outra dificuldade foi a demora no retorno dos docentes contatados, sendo que alguns deles tardaram meses para retornar nossos *e-mails*. Essa demora dificultou o cronograma das visitas de campo, sobretudo, pelo fato de muitos ministrarem a temática circense no mês de março devido ao Dia do Circo, 27 de março[52], e nos informar desse calendário em meados de abril, maio e junho, ou seja, com as aulas já concluídas ou em andamento. Evidentemente que não temos motivos para culpabilizar os professores por essa falta de agilidade para retornar nossos *e-mails*, sabemos que muitos docentes são atribulados com uma extensa carga horária e junto ao seu engajamento nas atividades docentes culminam por deixar outras questões em segundo plano. Porém, não há dúvida que para a pesquisa de campo esse atraso foi uma dificuldade.

Devido a pouca experiência de um dos autores desta dissertação com a pesquisa de campo, realizamos, profa. Leonora T. Cardani e prof. Gilson Santos Rodrigues, sob a orientação do prof. Marco Antonio C. Bortoleto, um estudo preliminar numa unidade escolar geograficamente mais próxima a nós, da FEF/Unicamp. Vale mencionar que a unidade escolar cumpre todos os critérios para a seleção dos casos e consta na lista apresentada anteriormente. Desta maneira, realizamos o total de treze visitas de campo numa escola municipal de Campinas-SP acompanhando a professora de Educação Física em aulas com a temática circense nas turmas dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Este caso foi nomeado como "escola 1". O intuito foi adquirir experiência no processo de visitas de campo bem como conhecer e refletir os limites e as potencialidades do método, técnicas e instrumentos de levantamento de informações.

As análises e interpretações deste estudo de caso preliminar foram apresentadas à banca de qualificação, citada anteriormente. As arguições da banca mencionaram que estávamos seguindo por um caminho adequado, porém era preciso rever certas escolhas na rota que havíamos tomado. Com esses indicativos, reorientamos nosso percurso metodológico para as demais visitas de campo. Com isso, optamos por retirar as informações, análises e interpretações do estudo de caso preliminar desta versão final da dissertação. Apesar de o estudo preliminar indicar informações valiosas para a compreensão do fenômeno estudado, sua principal contribuição foi para a formação dos pesquisadores que a partir dessa experiência puderam empreender estratégias mais adequadas para a pesquisa de campo. De

[52] O Dia do Circo, comemorado no dia 27 de março, é uma homenagem a data de nascimento do palhaço Piolin, nome artístico de Aberlardo Pinto, nascido em 1897. Para saber mais sobre o palhaço Piolin, cf: Sousa Jr. (2012).

modo a ressaltar a sabedoria dessas experiências renomeamos os estudos de casos de modo subsequente ao estudo preliminar, denominado de "escola 1".

Estabelecidos os contatos, conversamos por *e-mail* com os professores na intenção de combinarmos as visitas de campo, conforme as indicações de Godoy (1995) e Moreira (2004). Mesmo com as dificuldades que envolvem o processo de entrada em campo, tal como, por exemplo, o calendário escolar, autorizações dos professores e das instituições e, além disso, do dispêndio, sobretudo, financeiro, do pesquisador para viajar e realizar as visitas de campo, como citam Bogdan e Biklen (1994), conseguimos autorização para visitar uma unidade escolar em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, na Mesorregião do Centro Ocidental Rio-Grandense. Convém citar que se por um lado a escolha deste caso não seja randomizada, por outro lado não é simplesmente por conveniência, pois as visitas de campo dependiam tanto de fatores de calendário, retorno dos professores, autorização das instituições, etc., quanto dos critérios de inclusão que havíamos estipulado previamente para o estudo. Com isso, este estudo de caso foi denominado de "escola 2".

Após as visitas de campo na "escola 2", conseguimos avançar nas conversas com outro docente e tivemos autorização para acompanhar as aulas numa unidade escolar de um município do interior do estado de São Paulo, situada na região metropolitana de Campinas-SP. Essa foi a "escola 3" que junto à "escola 2", compuseram os casos analisados neste estudo. Com isso, tínhamos sob os critérios de pesquisa adotados dois casos para investigar o processo de incorporação e desenvolvimento da temática circense na Educação Física escolar, conforme o objetivo geral da pesquisa.

O processo de preparação para as visitas de campo começou com o contato e conversas com as professoras e com as instituições escolares via correio eletrônico (*e-mail*), um processo que demorou meses e resultou na autorização para as visitas de campo. No primeiro dia de visitas entregamos uma carta de apresentação/solicitação para a direção das escolas descrevendo a pesquisa, os objetivos do estudo e as atividades que seriam realizadas (Anexo 2). Além disso, conversamos diretamente com as professoras para combinarmos a melhor forma de acompanhar as aulas de Educação Física ministradas. Para Martins e Bicudo (1994) esse vínculo criado junto aos sujeitos da pesquisa é fundamental para a pesquisa qualitativa, pois é por meio da empatia criada que muitas informações são obtidas.[53]

Para o levantamento de informações em campo dispomos de três técnicas: Observação, Entrevista semiestruturada e Análise documental.

---

[53] Para maiores detalhes sobre pesquisa etnográfica na escola, confira Ludke e André (1986).

2.1 Quarto número: Observação

Neste quarto ato da dissertação apresentamos a observação como recurso para obtenção de informações na pesquisa de campo realizada. Vale ressaltar, como destaca Van Manen (1990), que a observação como uma técnica de investigação para levantamento de informações não está desvinculada da perspectiva epistemológica e teórico-metodológica explicitada anteriormente. Pelo contrário, a observação e as demais técnicas de investigação estão articuladas com os pressupostos epistemológicos citados. Assim, no que se refere à observação, Anguera (1997, p.20) afirma que.

> [...] observar es advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito, en primer lugar se perciben tales hechos, los cuales, después, se expresan mediante palabras, signos, u otros hechos, y precisamente el fundamento de la observación científica reside en la comprobación del fenómeno que se tiene frente a la vista, con la única preocupación de evitar y precaver los errores de observación que podrían alterar la percepción de un fenómeno, o la correcta expresión de éste.[54]

Essa definição coaduna com a concepção de Van Manen (1990) para quem a observação requer a participação, a observação e a reflexividade contra a atitude natural do próprio pesquisador. Com isso, pautamo-nos na noção de empatia de Stein (apud. GRZIBOWSKI; BAREA, 2015, p.45), para quem "[...] a empatia é um movimento cognitivo que possibilita o conhecimento do Outro, a percepção da sua comum-humanidade que jamais pode ser ferida do ponto de vista ético." Nesse sentido, a empatia permite-nos conhecer a experiência do Outro, na medida que, em certas situações, possibilita colocar-me na sua posição. Para nós, a observação do cotidiano da unidade escolar só foi possível pelo acompanhamento da vivência de Outro/em, sendo ele responsável por afetar nossos pensamentos, ações, desejos e sentimentos. Portanto, reitera Grzibowski e Barea (2015, p.45) "[o] conhecimento empático impulsiona os seres humanos a estarem sempre 'abertos' para o conhecimento do Outro, como seu semelhante", e foi essa atitude empática/ética de "abertura" à experiência que nos impulsionou nas visitas de campo.

---

[54] "[...] observar é anotar os fatos como espontaneamente se apresentam e registrar por escrito, em primeiro lugar se percebe tais fatos, os quais, depois, se expressam mediante palavras, signos ou outros feitos, e precisamente o fundamento da observação científica reside na comprovação do fenômeno que se tem em frente aos olhos, com a única preocupação de evitar e precaver os erros de observação que poderiam alterar a percepção de um fenômeno, ou a correta expressão dele." (ANGUERA, 1997, p. 20, tradução nossa).

Para documentar as observações das visitas nas unidades escolares, escrevemos notas de campo retratando os sujeitos, relatando diálogos, descrevendo a ordem espaço-temporal da unidade, os acontecimentos, as atividades e as reações de estudantes, docentes e funcionários, bem como as reflexões do próprio investigador. As *experiential anecdotes,* conforme Van Manen (1990), foram manuscritas imediatamente após as visitas e observações nas unidades escolares. Além disso, como estratégia mnemônica para a produção das *experiential anecdotes* utilizamos alguns registros fotográficos do espaço-ambiente da unidade escolar e das aulas, conforme Bogdan e Biklen (1994), porém as fotografias não fazem parte das análises e foram descartadas do estudo, como previsto com Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (Anexo I).

As *experiential anecdotes* (notas de campo) foram compiladas em Diários de Campo manuscritos, conforme indicações de Bogdan e Biklen (1994). Esses Diários foram, posteriormente, transcritos em arquivo digital (.doc) para organização e análise das informações. Para cada unidade escolar produzimos um Diário de Campo e cada um deles organiza as seguintes informações:

- ★ "Escola 2": nesta unidade escolar realizamos três visitas de campo, o que equivale a 60% das aulas com a temática circense ministradas, e acompanhamos nove aulas em três turmas/classes: 1º, 2º e 3º anos (três aulas em cada turma/classe).
- ★ "Escola 3": nesta unidade realizamos oito visitas de campo, observamos trinta e seis aulas com temática circense na Educação Física escolar, em dez turmas/classes: 2º A, 3º A, 3º B, 3º C, 3º D, 4º A, 4º C, 5º A, 5º B e 5º C.

2.2 Quinto número: Entrevista

Outra técnica de pesquisa utilizada para levantamento de informações foi a entrevista. Para Martins e Bicudo (1994, p.53-4, grifo dos autores) a entrevista pode ser compreendida como "[…] um *encontro social*, possuidor de característicos peculiares. Dentre esses característicos estão a empatia, a intuição e a imaginação" e seu objetivo é "[…] conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado", pois essa é a única possibilidade de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Em consonância, Moreira (2004, p. 54-5, grifos do autor) define a entrevista semiestruturada como:

> […] **uma conversa entre duas pessoas ou mais pessoas com um propósito específico em mente**. […] O entrevistador pergunta algumas questões em ordem predeterminada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado. Além disso, outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados, ou seja, podem existir questões suplementares sempre que algo de interessante e não previsto na lista original de questões aparecer.

Ainda que noção de entrevista apresentada por Rocha, Daher e Sant'Anna (2004) possa ter nos inspirado a refletir sobre a produção discursiva e a circulação textual da entrevista, em nossa perspectiva epistemológica ela assume outro caráter e finalidades bem específicas. Para Van Manen (1990) a entrevista como técnica de pesquisa pode servir tanto como fonte para compreensão mais profunda e enriquecedora de um determinado fenômeno humano quanto como um veículo capaz de conduzir uma conversa com companheiro (entrevistado) sobre os significados de uma experiência. Com base nisso e nas indicações de Martins e Bicudo (1989) e Moreira (2004), consideramos a entrevista como uma possibilidade de troca de experiências no sentido que outorgamos no primeiro capítulo e, desse modo, como uma chance de conhecer melhor, pela conversação com professores e gestores, o processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar a partir da sabedoria e das histórias pessoais narradas por pessoas diretamente envolvidas nesse processo.

Pautado nestes pressupostos realizamos 4 (quatro) entrevistas semiestruturadas, duas em cada unidade escolar. Na "escola 2" realizamos uma entrevista com a professora de Educação Física e outra com a diretora junto com a supervisora, realizada desse modo a pedido das próprias gestoras. Na "escola 3" a primeira entrevista foi feita com a professora e a segunda realizou-se com a diretora junto com a vice-diretora da escola, por indicação da coordenadora pedagógica que pediu para não ser entrevistada[55]. Todas as entrevistas foram conduzidas a partir de roteiro prévio criado com base em estudos similares com a temática circense, dentre eles Ontañón (2012; 2016), Silveira (2013), Cardani (2016) e outros, e, principalmente, com a experiência do estudo preliminar. Vale mencionar que vários

[55] Considerando as entrevistas realizadas no estudo preliminar, as entrevistas foram nomeadas assim:
- Professora da "escola 1" (Estudo Preliminar) – Entrevistada 1;
- Estagiária da professora da "escola 1" (Estudo Preliminar) – Entrevistada 2;
- Coordenadora pedagógica da "escola 1" (Estudo Preliminar) – Entrevistada 3;
- Professora da "escola 2" - Entrevista 4;
- Diretora junto à supervisora da "escola 2" - Entrevista 5;
- Professora da "escola 3" - Entrevista 7;
- E, diretora junto à vice-diretora da "escola 3" - Entrevista 8.

A entrevista 6, programada para ser feita com a coordenadora pedagógica da "escola 3" não ocorreu por pedido dela.

pesquisadores do coletivo Circus/FEF/Unicamp contribuíram com a produção do roteiro de orientação para as entrevistas.[56]

As entrevistas foram realizadas ao final do período de observação para que pudéssemos questionar algumas situações observadas. Além disso, tivemos como inspiração as indicações de Prost (2008) em relação à crítica da sinceridade e da exatidão dos testemunhos voluntários, para a elaboração e condução do roteiro de questões abertas. Em relação ao roteiro de questões, Yin (2001, p.113) cita que "[…] as questões devem ser cuidadosamente formuladas, a fim de que você pareça genuinamente ingênuo acerca do tópico e permita que o respondente faça comentários novos sobre ele". Mais do que uma aparente ingenuidade, nossa atitude de investigação teve como foco uma abertura para as ideias do Outro (entrevistado), para aquilo que de fato foi enunciado.

Porém, tivemos o cuidado de fiscalizar nossas reações para não induzir os entrevistados a falar aquilo que eles poderiam achar que queríamos ouvir. Sobre isso, Martins e Bicudo (1994, p.56) afirmam que "[…] é importante que o pesquisador esteja alerta para o fato de que o que deseja [na entrevista] é que seu entrevistado se expresse como pessoa e não como amigo." As perguntas do roteiro de questões eram abertas e permitiam que o entrevistado expressasse suas ideias, opiniões e dúvidas, bem como ao próprio entrevistador propor outras questões suscitadas ao longo da própria entrevista. Assim, o roteiro efetivamente se constituiu num apoio para a entrevista, evocando ideias para serem conversadas quando havia um hiato (pausa) nas conversas com os entrevistados e as questões abertas tornaram-se temas geradores (expressão adaptada de Paulo Freire) das entrevistas.

As questões do roteiro pediam que os professores falassem das vivências e sabedorias pessoais e profissionais com a temática circense na docência e na formação docente, e, para as gestoras, pediam-lhes que relatasse a percepção sobre a docência da professora e sobre a abordagem da temática circense na Educação Física escolar. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio (.mp4) e posteriormente transcritas em arquivo digital de texto (.doc), como sugere Yin (2001).

[56] Entre os colaboradores, destacamos a profa. Leonora Cardani, Prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto, Prof. Me. Daniel de Carvalho Lopes, e outros.

2.3 Sexto número: Pesquisa documental

Além da observação e da entrevista outra técnica de pesquisa utilizada na pesquisa de campo foi a pesquisa documental. Para tanto, neste sexto ato apresentamos os procedimentos que foram adotados para o levantamento, organização e análise de documentos. Antes, porém, vamos caracterizar a pesquisa documental. Para Marconi e Lakatos (1982, p.56) "[d]ocumentos de modo geral são todos os materiais escritos que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica e que ainda não foram elaborados". Ademais, os documentos podem ser dos tipos: oficial, como, por exemplo, jornais, revistas, ofícios, relatórios, atas, etc.; ou pessoal, a exemplo de cartas, diários, autobiografias, memórias, entre outros. Na pesquisa analisamos os seguintes documentos:

- "Escola 2":
  - Plano de Aulas com a temática circense disponibilizado pela professora;
  - Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar;
  - Proposta Curricular do estado do Rio Grande do Sul (2009);
  - Dados do Censo Escolar/2017, disponível na Secretaria estadual de Educação do Rio Grande do Sul.
- "Escola 3".
  - Plano de Aulas com a temática circense concedido pela professora;
  - Dissertação de mestrado de Pinto (2013) que realizou sua pesquisa na mesma unidade escolar investigando a docência da mesma professora. Convém ressaltar que tivemos conhecimento e acesso à dissertação de Pinto (2013) *a posteriori* às visitas de campo e, ademais, a autora citada investiga a formação docente com a temática da Ginástica no contexto escolar, portanto, um tema diferente do foco de interesse deste estudo;
  - Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015-2025, disponível *online* no site da Secretaria Municipal de Educação.

Esses documentos foram analisados tomando por base as considerações de Marconi e Lakatos (1982) e Prost (2008). Para Prost (2008) a análise documental consiste num método crítico documental. Esse método tem como base a crítica externa (em relação aos modos de produção do documento) e interna do documento (relativo às informações que são

apresentadas). Sobre a crítica interna, ela é composta pela análise sobre a veracidade das informações (sinceridade) e pelos erros ou equívocos das informações (crítica de exatidão). De acordo com Marconi e Lakatos (1982, p.63), na crítica interna do documento "[…] o interesse volta-se para dados sobre o autor, sua orientação fundamental, ambiente cultural, datas e locais mencionados. [Em suma] [a] crítica interna pode reduzir-se a dois aspectos: crítica e interpretação".

Com isso, depreendemos que a autenticidade e a fidedignidade dos documentos (crítica externa) que foram analisados são inquestionáveis, pois são produções oficiais recentes e com fortes evidências de sua autoria. Em relação à crítica interna, a análise documental foi feita pelo contraste com as informações da observação e entrevista. Assim, os resultados da pesquisa foram construídos e a experiência do processo de incorporação da temática circense foi revivida pelo confronto de informações encontradas na observação, na entrevista e na pesquisa documental.

2.4 Sétimo número: Organização das fontes, Análise ideográfica e Análise nomotética

Neste sétimo ato da dissertação apresentamos as análises das informações levantadas. Antes, porém, parece-nos importante conceituar os processos de análises que foram feitas: análise ideográfica e análise nomotética, conforme Moreira (2004). Neste tipo de pesquisa a organização das informações levantadas por meio da observação, entrevista semiestruturada e pesquisa documental, já são compreendidas como um componente do processo de análise hermenêutica dos dados, como afirmam Van Manen (1990) e Gadamer (1997). Porém, convém destacar que esse fato não significa ausência de critérios e rigor nas análises, como cita Reale (1977, p.187, grifos do autor).

> O fato de os critérios interpretativos ou hermenêuticos condicionarem todo o ato cognoscitivo, não nos autoriza a recusar *objetividade* à ciência, porquanto tais critérios […] são postos […] num processo crítico e intersubjetivo no qual o cientista se situa como partícipe de uma 'comunidade de pesquisadores e de pesquisa', a qual por sua vez se integra no processo global da cultura.

Com efeito, a abordagem fenomenológica pauta-se na intersubjetividade como critério de rigor e, portanto, a objetividade refere-se à transposição da análise ideográfica (subjetivo) para a análise nomotética (intersubjetivo), como apontam Martins e Bicudo (1989; 1994). Em relação à análise ideográfica, o processo consiste na compreensão da experiência vivida do fenômeno a partir das ideias evidenciadas na observação, expressas nas entrevistas

semiestruturadas e avultadas na pesquisa documental. Nesta acepção, compreender significa interpretar o fenômeno em investigação tal como ele se mostra à consciência, atesta Van Manen (1990). Sob o paradigma da hermenêutica Gadamer (1997, p.405) assinala o seguinte:

> Quem quer compreender um texto, em princípio, [está] disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Mas essa receptividade não pressupõe nem "neutralidade" com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das opiniões próprias prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se a sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias.

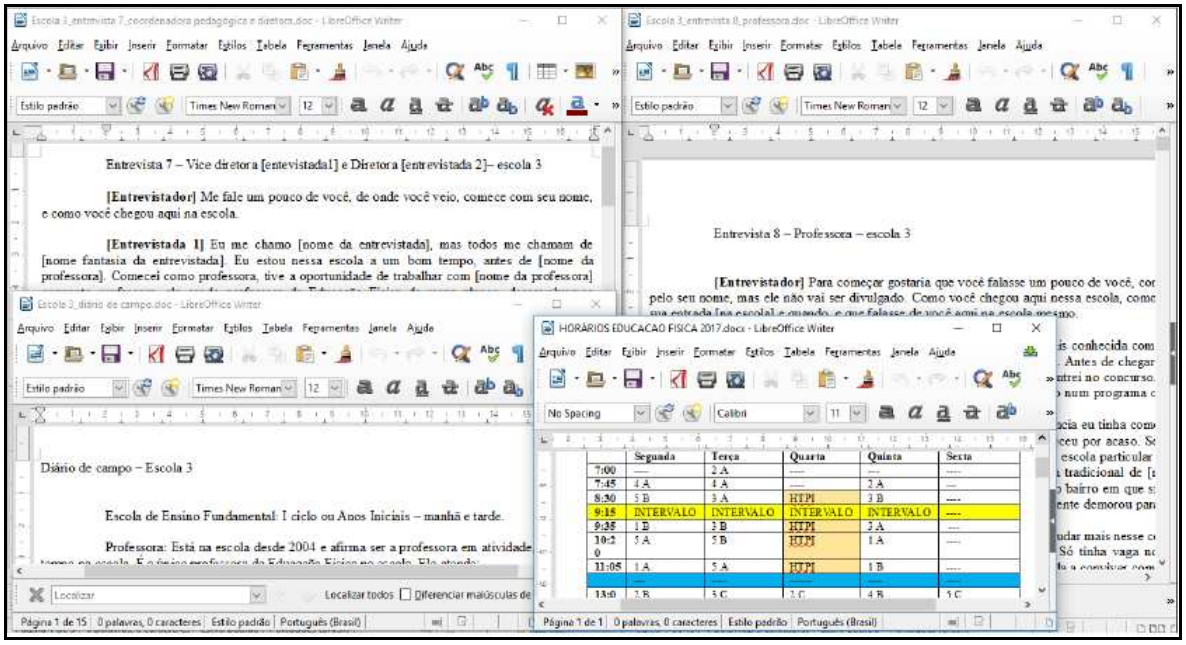
Com base nesses pressupostos, a análise ideográfica foi realizada da seguinte forma:

- ❑ Leituras para familiarização com o material: essa etapa tem por intuito apreender o sentido do todo a partir da linguagem expressa nas fontes de informações;
- ❑ Destaque das Unidades de Significado (US): nesta etapa são feitas novas leituras e o objetivo é destacar nos textos as ideias que são fundamentais, do ponto de vista do pesquisador, na compreensão e descrição do fenômeno investigado[57];
- ❑ Transformação da linguagem cotidiana das fontes em linguagem educacional que para Nista-Piccolo (1993) é a traasnposição do subjetivo ao intersubjetivo.

O material produzido a partir da análise ideográfica das fontes está em anexo (Anexo VI). Ademais, a sequência de figuras a seguir ilustra as etapas do processo realizado:

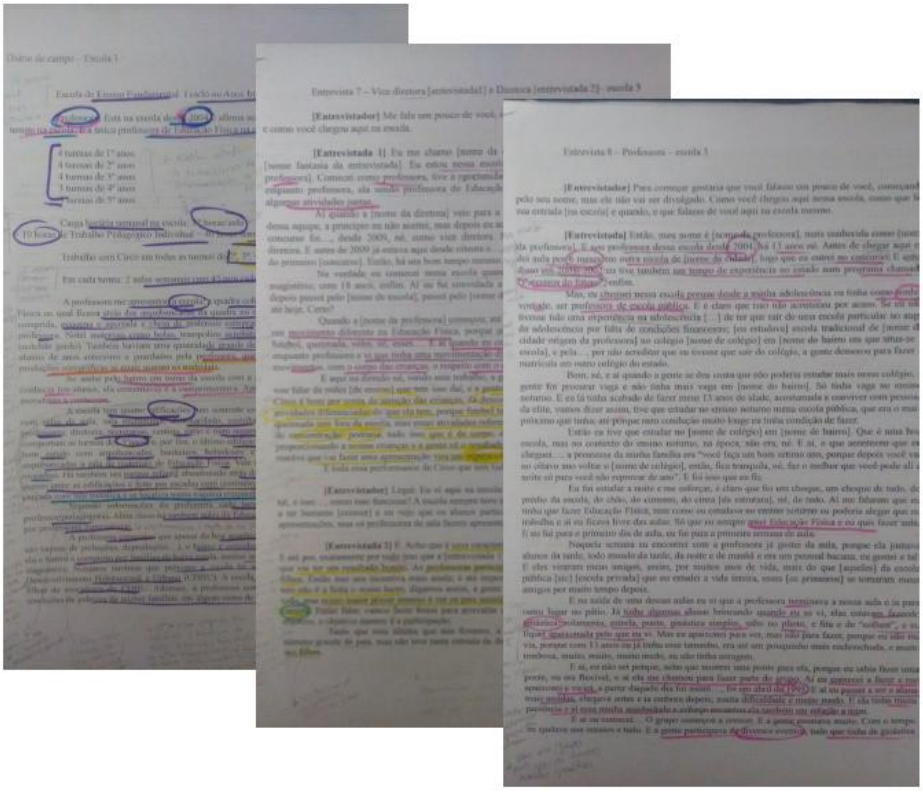
[57] Sobre isso, Martins e Bicudo (1989) parte dos pressupostos de que as US não estão prontas no texto, elas emergem em relação à atitude, disposição e perspectiva do investigador. Outrossim, reitera os autores, a realidade social não está aí no mundo aos olhos da Atitude Natural, pelo contrário, a realidade psico-social precisa ser constituída pelo pesquisador.

FIGURA 1*:* Leituras para familiarização com o material.



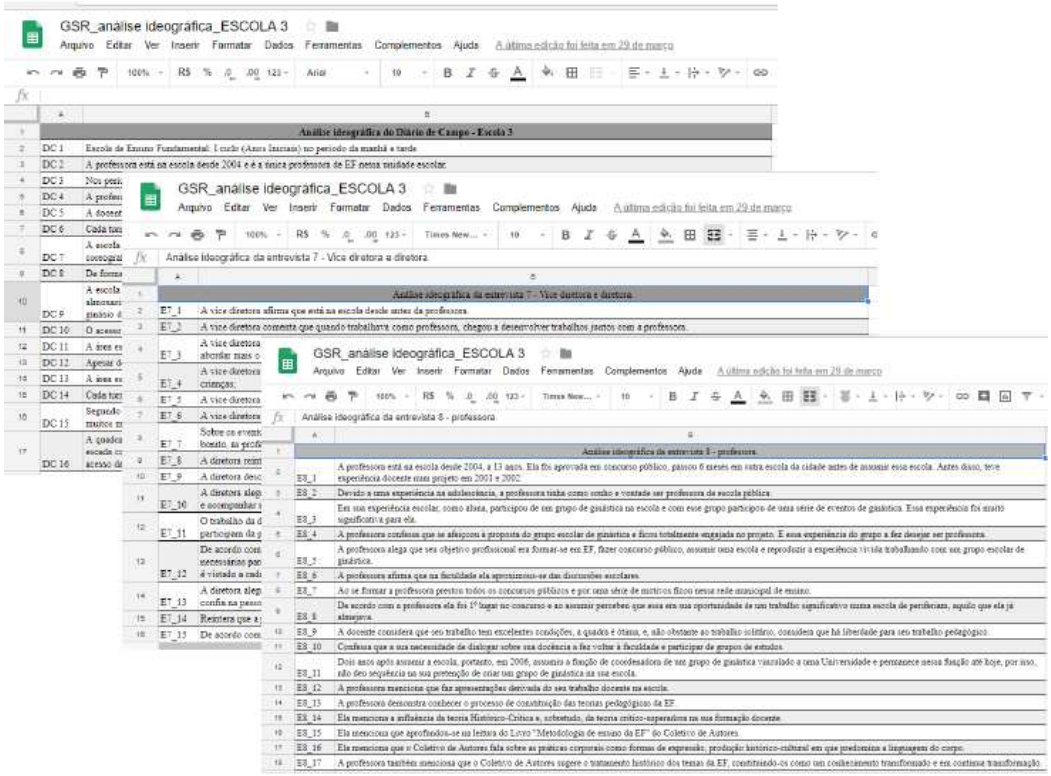
Fonte: Autoria própria.

FIGURA 2: Destaque das Unidades de Significado - US.



Fonte: Autoria própria.

FIGURA 3: Transformação da linguagem cotidiana em linguagem educacional.



Fonte: Autoria própria.

Após a análise ideográfica foi realizada a análise nomotética que refere-se à passagem do âmbito individual para o geral dos casos analisados, conforme indicações de Martins e Bicudo (1989; 1994) e Garnica (1997). A compreensão e descrição do processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar está respaldada nos pontos de convergência e divergências das fontes de informações, isto é, no Diário de Campo, nas entrevistas e nos documentos analisados.

Assim, a análise nomotética teve como primeira etapa a elaboração de temas sobre o fenômeno ou, como diria Martins e Bicudo (1989; 1994), desvelamento das estruturas do fenômeno situado. Para Van Manen (1990, p.78) *"[...] 'theme' refers to an element (motif, formula or device) which occurs frequently in the text [...]. [Therefore] '[t]heme analysis' refers then to process of recovering the theme or themes that are embodied and dramatized in the evolving meanings and imagery of the work."*[58] Sendo assim, os temas ajudaram na

[58] "[…] 'tema' refere-se a um elemento (motivo, formula ou dispositivo) que ocorre com frequência no texto […]. [Portanto] a 'análise temática' refere-se, então, ao processo de recuperação do tema ou temas que estão incorporados e dramatizados nos significados e imaginário envolvidos no trabalho" (VAN MANEN, 1990, p.78, tradução nossa).

compreensão e descrição do fenômeno incorporação da temática circense na Educação Física escolar.

Os temas que emergiram das análises foram os seguintes:

★ Unidade temática 1: “Localização, contexto e arquitetura da escola”;

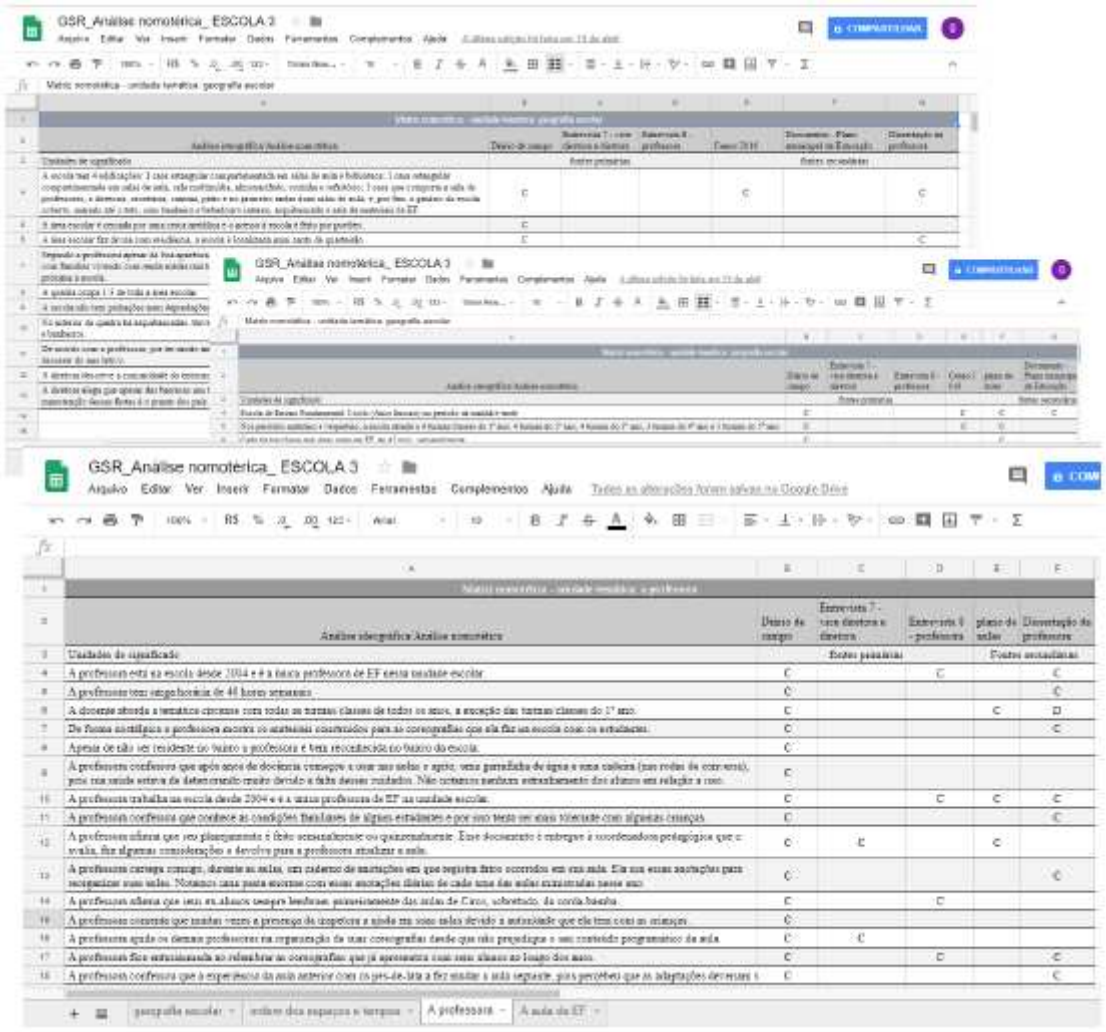
★ Unidade temática 2: “A ordem dos espaços e tempos escolares”;

★ Unidade temática 3: “A professora”;

★ Unidade temática 4: “A aula de Educação Física”.

Inspirado pelos trabalhos de Nista-Piccolo (1993) e Moreira (1995), construímos para a apresentação dos resultados da investigação uma matriz nomotética para cada uma das unidades temáticas em cada unidade escolar. A matriz nomotética caracteriza-se como uma tabela A=*m* x *n* (*m*-linhas e *n*-colunas) na qual os termos da matriz (a*m* x *n*) correspondem aos pontos de convergência e divergência das US em relação a cada uma das fontes de informações (observação, entrevistas, documentos). As US são alocadas nas linhas *m* e as fontes de informações nas colunas *n*. Os termos da matriz (a*m* x *n*) são correspondentes aos seguintes valores: “C” (convergente), “D” (divergente) ou “vazio” (nulo). Cada caso estudado conta com quatro matrizes nomotéticas relativas às quatro unidades temáticas citadas anteriormente. No anexo VI da dissertação constam todas as matrizes nomotéticas na íntegra, mas, de momento, a figura seguinte ilustra as matrizes nomotéticas.

FIGURA 4. Exemplo de matriz nomotética.



Fonte: Autoria própria.

Por fim, os resultados da pesquisa de campo apresentados na matriz nomotética foram confrontados com as informações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica (presente nos capítulos 3 e 4, intitulados "*Mise en piste:* notas para uma fenomenologia do Circo" e "Adagio: o circo-escola e a Pedagogia das atividades circenses", respectivamente) e apresentados em forma de narrativa no capítulo 5 da dissertação nomeado por "Função: experiências circenses na Educação Física escolar".

3 *MISE EN PISTE*[59]: NOTAS PARA UMA FENOMENOLOGIA DO CIRCO



Circle of Time – Michael Cheval. **Fonte:** chevalfineart.com (2018).

[59] Expressão de origem francesa que pode designar "[...] à ideia de montagem ou direção, mais especificamente quando se trata da pista de circo, que engloba o picadeiro e tudo o que ele carrega para dentro e para fora de seus limites." (WALLLON, 2009, p.13).

No presente capítulo esboçamos ideias para concebermos o fenômeno circense no interior da instituição escolar e, mais precisamente, como uma temática da Educação Física escolar. Para tanto, partimos de certas reflexões sobre o fenômeno circense baseado na leitura fenomenológica. Porém, antes de tudo, declaramos que a elaboração destas reflexões atende a nossa própria demanda como autores/leitores, que "contaminados"[60] com as experiências de leitura de uma série de estudos de outras áreas de conhecimento, deparamo-nos com uma diversidade de definições e concepções de Circo. Sendo assim, em primeiro lugar apresentamos algumas ideias associadas ao Circo e, posteriormente, avançamos no debate e apresentamos outras noções que, de nosso ponto de vista, são essenciais para a compreensão do fenômeno circense na Educação Física escolar.

Para Tamaoki (2017) a terminologia "Circo" pode denominar um tipo de espetáculo, um local de apresentação de espetáculos, um grupo de artistas ou mesmo um grupo de empresários que financiam artistas. Outra representação dessa terminologia, indicam Bolognesi (2003) e Tamaoki (2017), são os anfiteatros da Roma Antiga, local dos divertimentos públicos (jogos e espetáculos)[61]. Outras conotações aludidas ao termo Circo são as noções de bagunça, confusão, desordem etc., ou ainda as ideias de alegria, alvoroço, festa, entre outras, como menciona Bailly (2009). Além disso, muitas vezes o termo designa um tipo de diversão popular, tradicional[62] e normalmente itinerante que dentro de um "círculo mágico", como diriam Larsen (1991) e Juul (2008), provoca nos espectadores emoções que vão do riso ao pavor, sugerem Magnani (1984) e Bailly (2009). É possível notar por esses primeiros indícios que há uma diversidade de conotações aludidas ao termo "Circo".

Segundo Bailly (2009), a origem da terminologia pode estar associada à tradução latina da palavra "círculo", ao qual estava atrelada à realização dos jogos e espetáculos romanos antigos. Porém, Goudard (2001, apud. BAILLY, 2009, p.69) aponta para uma

---

[60] A expressão "contaminada" faz alusão à noção de pesquisadores "in-mundos" de Abrahão et al (2014).

[61] De acordo com Veyne (2015) a noção de *panem et circenses* (conhecida como política do "pão e circo") não era para os romanos antigos uma simples forma de alienação política como hoje é conhecida, pelo contrário, representava uma prática social herdada dos gregos e conotava um comprometimento da nobreza para com a vida social, inclusive, como um dos poucos espaços de participação popular nas decisões políticas dos soberanos.

[62] A terminologia "tradicional" é campo de debates entre diversos pesquisadores circenses, cf. Silva e Abreu (2009), Silva (2011), Lopes e Silva (2018) e outros. Na presente dissertação baseamo-nos na teoria benjaminiana que sugere um conceito de tradição concebido como uma experiência dialógica com a história, não com a nostalgia de um passado fixo e imutável, ao invés, como uma atitude de interrogação presentificada. Nesta acepção, olha-se para o passado no intuito de conhecer o presente, e deste modo, a história é aberta, pois toda vez que interroga-se o passado ele lhe apresenta uma resposta diferente, ele muda, transforma-se (GAGNEBIN, 2012). Assim, a tradição é concebida como uma experiência dialógica constantemente atualizada do passado, em suma, designa uma conversa com a história.

origem mítica da terminologia: "*se debe el primer espectáculo de circo a Circea*[63] *que lo habría dado en honor al Sol, su padre, según se pretende. El mismo nombre de circo, sacado de su nombre, sería la prueba*"[64]. Afora essas origens, o termo reaparece em fins do século XVIII graças a Charles Hughes, ex-artista da companhia de Philip Astley – suboficial da cavalaria inglesa que segundo Kwint (2002) e Silva (2008) é reconhecido por uma parte de pesquisadores e memorialistas circenses como "criador" da pista circular e de uma nova estrutura do espetáculo –, que montou sua própria companhia nos moldes do *Astley Royal Amphitheater of Arts* e a denominou de *Royal Circus*, sendo que a partir desse fato o termo torna-se comum para designar as companhias que oferecem esse tipo de espetáculo, como atestam Silva e Abreu (2009).

A partir desse acontecimento histórico na Inglaterra do séc. XVIII, em meados da era georgiana, companhias artísticas semelhantes às de Astley e Hughes se espalham pela Europa e também pelo continente americano, como menciona Bouissac (2012). Com essa expansão para outros povos com outras referências culturais e linguísticas, emergiram outras terminologias para designar aquilo que era concebido como "Circo". Em todo caso, o que merece destaque é que não apenas aquilo que a terminologia denominava [o ícone, diria Bouissac (1976; 2012)], mas a própria terminologia mudou ao longo do tempo. Em geral, a palavra "Circo" é adjetivada por outra palavra de modo a demarcar certas características do fenômeno circense, exemplo disso é a terminologia "circo de cavalinhos", citada por Silva e Abreu (2009). Assim, é possível constatar que há vários adjetivos que acompanham a palavra "Circo" e ressignificando-a culminam por "criar" outras ideias do fenômeno circense.[65]

Ainda que o debate terminológico seja importante para o crescimento das pesquisas na área, consideramos ser necessário ir além, transcender a língua falada para compreender o Circo. De fato, embora a língua seja capaz de dar acesso a um conhecimento prévio dos significados do fenômeno, nós a consideramos um ponto de partida para uma compreensão fenomenológica do Ser do Circo e não um ponto de chegada. Deste modo, Buytendijk (1977, p.64) afirma que "[o] uso linguístico desses termos exprime apenas a

---

[63] Circe é uma personagem homérica, uma feiticeira de beleza rara e que morava na ilha de Eéia na qual Ulisses, herói da guerra de Tróia, e seus companheiros atracou seu navio na viagem de volta a Ítaca (HOMERO, 2002).

[64] "[S]e deve ao primeiro espetáculo de circo a Circe que o havia dado em homenagem ao Sol [Helius], seu pai, segundo sua pretensão. O próprio nome de circo, derivado de seu nome, seria a prova". (GOUDARD, 2001, apud. BAILLY, 2009, p.69, tradução nossa).

[65] Para acompanhar o debate sobre as terminologias "Circo Novo", "Circo Tradicional", "Circo Contemporâneo", confira Silva (2011), Matheus (2015), Lopes e Silva (2018), entre outros, sobre o "Circo-Teatro", veja Magnani (1984), Silva (2007) e outros, sobre "Artes do Circo" veja Tamaoki (2017) e outros, sobre "Artes da Pista" confira Bailly (2009), Wallon (2009), entre outros, e, por fim, para a terminologia "Circo-escola" sugerimos Rocha (2010; 2012).

experiência que temos com os fenômenos que ocorrem em nosso meio." Portanto, para lograr uma compreensão mais profunda do Circo consideramos ser preciso transcender os usos linguísticos e adentrar nos meandros da experiência com o Circo.

Com isso, reafirmamos: este capítulo de reflexão sobre o Ser do Circo é uma síntese das ideias e debates que tivemos com interlocutores que tomaram como referência diversas linhas de pensamento[66]. Ademais, ela representa um elo de sustentação para as proposições que são apontadas mais a frente na dissertação. Isto posto, consideramos importante mostrar o percurso reflexivo de nossas proposições, sendo que ao final este trabalho almeja ser para o leitor um metadiálogo, como diria Bateson (1989)[67]. Sendo assim, o debate proposto visa, de antemão, evitar duas concepções que para nós percorrem algumas retóricas sobre o Circo, são eles: o panteísmo circense[68] sugerido pelo documentário dirigido por Daniela Cucchiarelli, intitulado "Circo é… circo" (2016) e a perspectiva do essencialismo ingênuo que tenta atribuir a um elemento ou atributo específico o fundamento para a diversidade de manifestações que caracterizam o Circo – semelhante aos pensadores pré-socráticos citados por Aristóteles (1984) –.

Para Burgess (1974) a compreensão daquilo que é essencial no fenômeno circense deve partir de uma análise sincrônica, ou seja, deve abarcar numa mesma ideia toda a produção histórica que influencia no espetáculo circense, bem como todas as inovações que poderão influenciar.

> In the final analysis, then, the essence of circus cannot be associated with any one particular time and place, nor even solely with the two-hundred-year history of the circus as a theatrical form. Rather, it must also take into account the origins of that form - the work of the ancient acrobats, medieval jongleurs, courtly vaulting masters, etc. - and the as yet unknown innovations that lie somewhere in the future (BURGUESS, 1974, p.66).[69]

---

[66] Para exemplificar mencionamos a perspectiva do Circo como manifestação lúdica que debatemos com prof. Dr. Rogério de Melo Grillo, da lógica interna da arte circense a partir da teoria praxiológica dialogada com prof. Dr. Marco Antonio C. Bortoleto e da perspectiva histórica e conceitual da manifestação circense com prof. Me. Daniel de Carvalho Lopes.

[67] Para Bateson (1989, p.7) pode-se definir o metadiálogo como "[...] uma conversa acerca dum assunto problemático. Esta conversa deve ser tal que não só o problema seja discutido pelos participantes, mas a estrutura da conversa como um todo seja também relevante para o mesmo problema."

[68] Designamos "panteísmo circense" todo discurso que conduza a uma identificação total do Circo com toda a produção cultural, isto é, "Circo é tudo e está em tudo" e vice-versa. Uma possível interpretação do título do documentário "Circo é… circo" (2016) pode incitar a uma anomia teórico-conceitual do conceito de Circo.

[69] "Numa análise final, então, a essência do Circo não pode ser associada a um determinado tempo e lugar, nem sequer unicamente com a história de duzentos anos do Circo como uma forma teatral. Ao invés, deve também levar em conta as origens daquela forma - o trabalho de antigos acrobatas, malabaristas medievais, ginetes [ou burlantins], etc. - e as ainda desconhecidas inovações que encontram algum lugar no futuro" (BURGUESS, 1974, p.66, tradução nossa).

Isto posto, consideramos que a base para essa compreensão é a experiência e a intuição do fenômeno experienciado. Em consonância, Merleau-Ponty (2013, p.46) argumenta que "[…] as ideias estão sempre sujeitas à condição de iluminar a opacidade dos fatos […]", e é por essa via que vamos abordar o Ser do Circo. Neste sentido, nosso ponto de partida é a manifestação circense no "mundo-vida" – do alemão, *Lebenswelt*, cita Moreira (2004) – pelo qual percorremos e reavivamos a experiência mediante a empatia, imaginação e linguagem até alcançar a intuição do Ser do Circo em sua essência fenomenológica. Esse percurso ou, poderíamos dizer, esse vai-vem da experiência à essência conforme Hill (2009), é a base para a nossa compreensão do fenômeno circense.

Inspirados pelas reflexões de Gadamer (1997) sobre o fenômeno lúdico, afirmamos o seguinte: "o Ser do Circo não são os circenses, mas o espetáculo."[70] Isto é, em ato é o próprio Circo que assenhora-se da associação dos artistas com os espectadores, como diria Campeanu (1980), para existir de fato. Porém, essa existência não é na condição de um objeto como outros, mas sim na condição de Fantasia[71] ou Representação, conforme Gadamer (1997). Diferente da percepção de Lurdes Talavera, artista entrevistada por Afonso (2002, p.25) que afirma: "[…] os circos não existem, o que existe são famílias de circo!", a realidade representada no espetáculo circense existe. Deste ponto de vista, ideamos que o espetáculo de Circo é, na verdade, uma aparência, como sugerem Buytendijk (1977) e Campeanu (1980). Nesta acepção, o conceito de aparência refere-se à ressignificação das acepções gerais relativas às coisas, pessoas, emoções, sentimentos etc., ou seja, é a transformação mágica dos significados hodiernos em Fantasia. Neste sentido, pode-se dizer que:

> Ele [o Circo] faz com que a gente acredite em tudo que ele mostra e é tão jeitoso que todo santo ano a gente cai na mesma armadilha que ele monta; cada ano é diferente, é lógico, e a gente já sabe que é só ilusão, mas, dito e feito, ele mostra e a gente acredita! (GIKOVATE, 1979, p.97).

Em suma, o espetáculo circense nega a essencialidade para ascender na aparência ou essência lúdica que, para Gadamer (1997), é o movimento de vai-vem da realidade da Fantasia à realidade do cotidiano. Logo, há muitas formas de ser circense, de conceber o espetáculo, e essa diversidade (que não nega ou se opõe à unidade) precisa ser considerada nesta proposição conceitual.

---

[70] No original Gadamer (1997, p.176) afirma: "[o] sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo, através dos que jogam, simplesmente ganha representação."

[71] A concepção de Fantasia é aludida à obra literária "A história sem fim" de Michael Ende (2010).

Alguns autores mesmo que aparentemente não familiarizados com a fenomenologia, já apontavam para essa conotação do fenômeno circense (espetáculo). Com efeito, Bouissac (1976; 2012), Magnani (1984; 2003), Larsen (1991) e Rocha (2013), ainda que baseados em abordagens teóricas distintas, indicam o espetáculo como elemento central para a compreensão do fenômeno circense. A partir da análise do espetáculo como linguagem, código linguístico, ritual e performance (Representação) os autores apontam para a aparência, no sentido outorgado por Buytendijk (1977), como elemento essencial da arte de picadeiro. Neste sentido, parece-nos que a maior contribuição da fenomenologia para esse debate é a proposição do Circo como fenômeno humano cuja existência transcende as atividades de produção do espetáculo e alcança na dimensão simbólica uma relativa autonomia em relação aos artistas circenses produtores do espetáculo.

Nesta concepção, o espetáculo apropria-se dos artistas e espectadores para tornar-se ato. Antes disso, porém, existe como potência de ser, conforme os conceitos da Metafísica aristotélica citados por Lima (2005). Deste modo, o Ser do Circo (como espetáculo) existe primeiramente como possibilidade de ser, pois é uma criação em aberto [mesmo que fundamentada nas representações de um imaginário circense, diria Bouissac (1976; 2012) e Rocha (2013; 2016)] tanto para o artista quanto para o espectador, conforme Eco (2015)[72]. De fato, a história da arte circense ou a história de quaisquer elementos de composição do espetáculo não lhe garante uma presença em ato, porém lhe imputa representações e possibilidades de ser, de ganhar atualidade, muitas vezes sendo capaz até de moldar as existências nos destinos escolhidos, como cita Bouissac (2012). Por outro lado, o Ser do Circo é em ato, presentificado pela comunhão da representação na ação. Sendo assim, o Circo existe enquanto potência de Ser, isto é, como possibilidade, ideias e representações que compõem o imaginário que está aí independentemente dos artistas e dos espectadores, e, por outro lado, existe em ato, num espaço, tempo e forma, diria Merleau-Ponty (2006), nas ações de artistas circenses em diálogo com os espectadores que co-produzem o espetáculo.

Como mencionado anteriormente às ideias aventadas apresentam uma possibilidade de definição da arte circense. De nosso ponto de vista, a definição apresentada pode contribuir com a compreensão do fenômeno circense na instituição escolar, ainda que essa definição, como qualquer outra. tenda ao fracasso, como declaram Bailly (2009) e Silva (2011). Todavia, mais que uma definição universal, a compreensão do fenômeno circense

[72] Para Eco (2015) uma obra de arte é uma forma acabada, uma unidade, porém, ao mesmo tempo é uma obra aberta a interpretações diversas, pois sua constituição semiótica pode engendrar diferentes significados.

apresentada tem como intenção ascender ideias para repensar a entrada da arte de picadeiro na instituição escolar, mais precisamente, a incorporação da temática circense na Educação Física escolar. Assim sendo, depreendemos que o Ser do Circo é o espetáculo sua essência é a aparência, fantasia ou Representação e sua existência é expressa em ato e potência (possibilidades para o espetáculo).

3.1. Oitavo número: Linguagem, ludicidade, dialogia e rizoma

> *It [the circus] is a kind of mirror in which the culture is reflected, condensed and at the same time transcended; perhaps the circus seems to stand outside the culture only because it is at its very center.*[73]
>
> ***Paul Bouissac***

Em consonância com a definição apresentada, o intuito deste oitavo ato da dissertação é evidenciar a essência ou temas essenciais, diria Van Manen (1990), do fenômeno circense. Partindo da experiência com o Circo e das experiências de leitura sobre o tema circense, depreendemos que a arte de picadeiro é essencialmente linguagem, manifestação do lúdico, dialogia e rizoma. Para nós, cada um destes temas é essencial para a compreensão do espetáculo circense.

3.1.1. Linguagem e código linguístico

Vários autores, dentre os quais podemos mencionar Bouissac (1976), Bolognesi (2001) e Silva e Abreu (2009), entre outros, afirmam que o espetáculo de Circo é uma linguagem. Do ponto de vista da abordagem semiótica, Bouissac (1976, p.15-6) afirma que:

> [The] constituents [linguistic messages, social behavior of the performer, the performer's costume, the accessories, the music and the lighting effects] are the *subcodes* that form the *code* of a circus act's message, but with respect to the contextual culture, each of these constituents is a code (i.e., clothing, music) that is part of the *supercode* that constitutes the language we call "the circus."[74]

---

[73] "Ele [o Circo] é um tipo de espelho o qual a cultura é refletida, condensada e ao mesmo tempo transcendida; talvez o Circo pareça ficar fora da cultura somente porque ele está no seu centro." (BOUISSAC, 1976, p.9, tradução nossa).

[74] "[Os] constituintes [mensagens linguística, comportamento social do artista, vestuário, acessórios, música e efeitos de iluminação] são *subcódigos* que formam um *código* da mensagem de um ato de circo, mas em relação à cultura do contexto, cada uma dessas constituintes são um código (i.e., roupas, música) que é parte do *supercódigo* que constitui a linguagem que chamamos 'circo'." (BOUISSAC, 1976, p.15-6, tradução nossa).

Neste sentido, o autor atesta que o espetáculo é um código linguístico metacultural que de modo implícito alude a outros códigos culturais, semelhante ao que declara Campeanu (1980) a respeito do teatro. No caso do espetáculo circense, Bouissac (1976) e Magnani (1984) afirmam que o código linguístico circense redunda outros códigos sociais e, de acordo com os autores, é esse fato que justifica o espetáculo ser entendido por públicos tão distintos. Para Magnani (2003, p.100).

> O caráter verossímil do espetáculo do circo, nesse sentido, reside· na presença desses princípios estruturadores, e não numa suposta capacidade de refletir com fidelidade situações concretas da vida do público: "O sentimento de realidade na ficção pressupõe o dado real mas não depende dele; depende de princípios mediadores, geralmente ocultos, que estruturam a obra e graças aos quais se tornam coerentes as duas séries, a real e a fictícia" (op. cit., p. 83). [...]
> [Ademais] [a] insistente procura de personalização e identificação que se manifesta, por exemplo, nas referências ao bairro onde o circo se instala, às famílias e tipos populares presentes, e as várias formas de participação do público no espetáculo completam este quadro e fecham o circuito entre o teatro circense e a trama do dia-a-dia dos espectadores.

Em consonância, Campeanu (1980) cita que o espectador, isto é, a quem é direcionado a mensagem emitida pelo artista circense, é ao mesmo tempo motivador e motivado pelo espetáculo. Ademais, Bouissac (1976) reitera que o processo de comunicação acontece por causa de um código compartilhado entre os artistas e os espectadores. Isto posto, do ponto de vista semiótico, o Circo é um código linguístico que implicitamente é acordado na associação entre protagonistas e audiência.

Em nosso entender, o código linguístico circense além de representar uma associação entre artistas e espectadores configura-se num acordo desses interlocutores no entendimento sobre a coisa, que para Gadamer (1997) refere-se à definição de linguagem. Porém, deve-se considerar que esse código circense não significa ausência de ruídos, afirma Eco (2015), nem a universalidade completa da comunicação, destaca Bouissac (1976). Neste sentido, a interpretação da mensagem do espetáculo circense, bem como os modos de produção da mensagem precisam de ajustes para serem acomodados aos contextos específicos em que são apresentados, pois a eficácia da comunicação "[...] depende da medida através da qual o emissor e o receptor atribuem significações análogas aos signos do código em que a comunicação se expressa." (CAMPEANU, 1980, p.99).

Por esse motivo, a linguagem circense, como toda obra de arte, é um paradoxo comunicativo, pois ao mesmo tempo em que ela representa um código de linguagem (um consenso), o espetáculo circense é um campo de possibilidades hermenêuticas. Com efeito, concebemos que o espetáculo circense pode ser compreendido como uma mensagem

ambígua, uma pluralidade de significados constituintes de um mesmo significante. Nesta acepção, a obra de arte circense, o espetáculo, é uma obra aberta. Para Eco (2015, p.68, grifos do autor) "[…] uma obra de arte, forma acabada e *fechada* em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também *aberta*, isto é, possível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade." Em consonância com Campeanu (1980) concebemos que essa abertura é justamente a essência da obra de arte circense, ou seja, seu valor estético e, portanto, epistemológico.

Isto posto, a noção de linguagem e a de código linguístico são essenciais à compreensão do fenômeno circense. Em síntese, parece-nos que a linguagem circense pode ser descrita com a mesma percepção que Merleau-Ponty (2013, p.40-1) tem da obra literária.

> […] o livro [e, para nós, o Circo] não me interessaria tanto se me falasse apenas do que eu conheço. De tudo que eu trazia ele serviu-se para atrair-me para mais além. Graças aos signos sobre os quais o autor [e, também, o artista circense] e eu concordamos, porque falamos a mesma língua, ele me fez justamente acreditar que estávamos no terreno já comum das significações adquiridas e disponíveis. Ele se instalou no meu mundo. Depois, imperceptivelmente, desviou os signos de seu sentido ordinário, e estes me arrastam como um turbilhão para um outro sentido que vou encontrar.

Compreender a arte de picadeiro como linguagem é essencial para a proposição de uma fenomenologia do Circo. Deste ponto de vista, o espetáculo como uma poética, como obra de arte, representa um paradoxo, pois usa uma mesma linguagem, hodierna e comum entre artistas e espectadores, permitindo o fenômeno da comunicação. Entrementes, fala do desconhecido, do novo, do extraordinário. Na acepção de Merleau-Ponty (2013), o espetáculo refere-se à metamorfose[75] dos signos ordinários que são adensados, convencionados em sentidos (extra)ordinários e, entrementes, anunciados no espetáculo como "pela primeira vez", "jamais vistos antes" e etc., como argumenta Carmeli (2012).

3.1.2. Lúdico

Para Gómez de la Serna (1998, p.285) "[…] *el circo es la verdadera y pura diversión, es la diversión que es más que diversión, es la diversión por la diversión*."[76] Essa descrição do escritor e periodista espanhol aponta para uma compreensão do Circo como uma manifestação do lúdico. Se considerarmos que a arte circense está de alguma forma vinculada

[75] A noção do Circo como metamorfose é anunciada por Bailly (2009).

[76] "[…] o circo é a verdadeira e pura diversão, é a diversão que é mais que diversão, é a diversão pela diversão." (GÓMEZ DE LA SERNA, 1998, p. 285, tradução nossa).

à festa popular, como menciona Caillois (1990), podemos apontar relações do espetáculo circense com os jogos, brincadeiras, festas, feiras, e outras formas de manifestação lúdica. De acordo com Caillois (1990, p.160) "[...] a vida circense não poderia nunca ser encarada como jogo", porém, as atividades acrobáticas, funambulescas, aéreas e as palhaçadas são típicas manifestações de jogo (as primeiras do tipo *ilinx* ou de vertigem e a última do tipo *mimicry* ou jogo de máscaras/teatro). Assim, os autores mencionados indicam para aquilo que havíamos mencionado, isto é, que o espetáculo circense é uma manifestação do lúdico.

Em contraste ao que foi exposto, Huizinga (2012, p.9) afirma que "[a] arte mímica do palhaço, cômica e risível, dificilmente pode ser considerada um verdadeiro jogo." Na ótica daquilo que argumenta o historiador holandês, os artistas circenses em cena são totalmente desprovidos de espírito lúdico, pois as atividades realizadas caracterizam-se como atividades de trabalho e isso já é suficiente para ferir os princípios do desinteresse e da não lucratividade, que para Huizinga (2012) são algumas das características que definem o jogo (lúdico). Porém, respaldando-se em Gadamer, Buytendijk e Sartre, Freire (2005) afirma que o lúdico também pode manifestar-se nas atividades de trabalho, como nos espetáculos circenses, pois aquilo que o define é a subjetividade dos jogadores. Desse modo, consideramos que o lúdico pode se manifestar no trabalho dos artistas circenses, pois como aponta Mauriras-Bousquet (1991), muitas atividades culturais que não são reconhecidas como jogo podem perfeitamente serem vivenciadas ludicamente.

Em consonância com a definição que apresentamos anteriormente, para alguns autores a Fantasia ou Representação é em si a manifestação do lúdico. Neste sentido, Fink (2012, p.9) sugere que o lúdico é *"[...] an 'oasis' of happiness arrived at in the desert of the striving for happiness".*[77] Nesta acepção, a dimensão lúdica do homem é depreendida como um lugar a ser alcançado, ainda que esse local seja totalmente subjetivo, conforme Freire (2005). Sendo assim, com tal definição de lúdico podemos considerar que *"[...] el circo implica una suspensión transitoria de la cotidianidad o la normalidad ('una ruptura de la lógica'), para reemplazarla por un tiempo de juego y fiesta en el que domina lo inverosímil, lo estrafalario o el prodigio."* (BONILLO, 2012, p. 515).[78]

---

[77] "[…] um oásis de felicidade alcançado num deserto de luta pela felicidade". (FINK, 2012, p. 9, tradução nossa)

[78] "[…] o circo implica uma suspensão transitória do cotidiano ou da normalidade ('uma ruptura da lógica'), para recolocá-la num tempo de jogo e festa em que prevalece (domina) o inverossímil, o bizarro ou o maravilhoso." (BONILLO, 2012, p. 515, tradução nossa).

Por outro lado, para Buytendijk (1977), Schiller (1989), Gadamer (1997), entre outros, o lúdico é um auto-movimento de ir e vir (vai-vém lúdico) da Fantasia ao cotidiano ou do "mundo mágico das aparências" ao "mundo das relações mundanas". Para ilustrar isso, recorremos a Caillois (1990, p.161) que cita "[o] funâmbulo só tem êxito se estiver hipnotizado pela corda, o acrobata, se estiver suficientemente seguro de si para ousar entregar-se à vertigem em vez de tentar resistir-lhe." Nessa concepção o lúdico é o impulso, diria Schiller (1989), que movimenta a subjetividade para ao mundo da Fantasia ou, nesse caso, para o "mundo mágico do Circo", diria Rocha (2013). Isto posto, poderíamos compreender que o Circo como movimento lúdico é a passagem de ida e volta da vida mundana à Fantasia, sendo esse movimento da subjetividade que fundamenta a dimensão estética do homem, como destacam Ávila (1994) e Retondar (2009).

Em todo caso, seja como sinônimo ou como passagem de ida e volta para a Fantasia, o lúdico está intimamente relacionado com a arte circense. Em nosso entender é de suma importância que a arte de picadeiro seja compreendida como uma manifestação do lúdico, sendo que esse tema é essencial para compreender o fenômeno circense. Porém, diferente de Huizinga (2012) entendemos que a manifestação lúdica não é apenas a característica do "jogo" dos espectadores, mas sim da dialogia desses com os artistas ou dos protagonistas com os espectadores, diria Campeanu (1980). A ambientação lúdica (FREIRE, 2005) do Circo pode ser expressa na ideia que Huizinga (2012) e, mais precisamente, Jull (2008) denominam de círculo mágico. Destarte, depreendemos que o ato circense manifesta-se numa estrutura dialógica dos artistas com os espectadores, como afirma Debord (2001, apud BAILLY, 2009), em que ambos compartilham a experiência de expressão da ludicidade numa dimensão intersubjetiva, ou seja, dialógica.

3.1.3. Dialogia e relação antinômica

Diversos autores, entre eles Campeanu (1980), Bennett (1997), Desgranges de Carvalho (2003) e outros, citam que o espetáculo é um diálogo dos artistas com os espectadores. Em relação ao espetáculo circense essa percepção não é diferente, sugerem Magnani (1984) e Bouissac (1976). Do ponto de vista conceitual Matraca, Wimmer e Araújo-Jorge (2011) e Eco (2015) definem que o diálogo é a essência da comunicação humana, sendo que para haver comunicação há duas funções ou posições básicas: a do locutor que expressa suas ideias num código linguístico – explícito ou implicitamente convencionado, indica

Merleau-Ponty (2013) – e apresenta num tema discursivo para o interlocutor que, por sua vez, percebe, decodifica, interpreta o código, reage, responde e constrói sentidos com o discurso que foi emitido a partir de suas experiências. Assim, o espetáculo circense em ato é uma situação lúdica na qual um código de linguagem é compartilhado entre os artistas e os espectadores, sendo que essa caracterização funcional dos papéis ou funções daqueles que agem e dos que olham, como diria Rancière (2012), é essencial para a compreensão do fenômeno circense.

Semelhante à performance teatral, o espetáculo circense não é um produto finalizado como uma novela, poema, quadro ou escultura, ainda que no caso das "artes visuais" a ideia de obra acabada possa ser problematizada ante as obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica, como cita Sogabe (2007). Neste sentido, depreende-se que a obra de arte circense, o espetáculo, *"[i]t is an interactive process, which relies on the presence of spectators to achieve its effects. A performance is, of course, unlike a printed work, always open to immediate and public acceptance, modification or rejection by those people it addresses."*[79] (BENNETT, 1997, p.67-8). Sendo assim, o artista circense sempre apresenta (ou representa) para alguém sendo este alguém o espectador, e como tal seu papel é a receptividade ou abertura ao arrebatamento por aquilo que lhe é apresentado, argumenta Cruz (2012). Portanto, o espetáculo de Circo em ato é inexistente sem o diálogo dos artistas com os espectadores, afirma Magnani (1984), que não apenas interpreta e responde, mas também coproduz a obra de arte circense, declara Bennett (1997). Em síntese, depreendemos que os papéis de artista e espectador são, como denomina Rancière (2012, p.24), "[...] duas maneiras de contar uma história".

Para Bennett (1997) e Rancière (2012), reformistas da performance teatral como Brecht e Artaud, foram alguns dos autores que problematizam a função do espectador. No que concerne ao Teatro Épico brechtiano sua proposta consiste na instituição de um distanciamento da função de artista da de espectador. Por outro lado, para Artaud e seu Teatro da Crueldade tal distanciamento deveria ser extinto em prol de uma maior interação entre palco e público. Em todo caso, o que para nós é importante de ser ressaltado nesses exemplos é a essencialidade da relação antinômica tanto de possibilidades quanto de posições dos artistas circenses com o "respeitável público", como diria Magnani (1984). Sendo assim,

[79] "[O espetáculo] é um processo interativo, que depende da presença de espectadores para alcançar seus efeitos. Uma performance é, claro, ao contrário de um trabalho impresso, sempre aberto à aceitação, modificação ou rejeição imediata e pública por aquelas pessoas as quais se destinam." (BENNETT, 1997, p.67-8, tradução nossa).

compreendemos que o contexto da ambientação lúdica do espetáculo de Circo estabelece regras de ação para protagonistas e espectadores, fronteiras entre os espaços de ação e de contemplação, relações de desempenho cênico para ambos e uma relação recíproca que, em síntese, representa uma confidência coletiva imaginária, conforme Campeanu (1980).

Para ilustrar a antinomia que representa a experiência do espetáculo circense recorremos à literatura. Para tanto, analisamos a obra literária "El circo" de Ramón Gómez de la Serna (1996) e o conto "Primeira dor" de Franz Kafka (2015). Em nosso entender, a extração e representação das ideias apresentadas nas duas obras evidenciam a dialogia como essência do espetáculo circense. Sendo assim, consideramos que Gómez de la Serna (1996) descreve de forma singular o papel/função do espectador de Circo. Em seu livro o autor e periodista espanhol se autointitula cronista de Circo e nessa posição privilegiada, como relata o próprio, sua função é assistir aos espetáculos várias vezes para poder vivenciar a realidade do espetáculo circense, ou como estamos nomeando: a Fantasia ou Representação circense. Nas palavras do próprio Gómez de La Serna (1996, p.286-7).

> El cronista del circo debe ver el espectáculo desde todas as localidades, y muchas veces desde la primera fila de la pista, para sentir la atena que salpica al que está en primera fila, porque esa es la mejor manera de probar la realidad del circo y de recibir unas gotas, lanzadas por el gran chapoteo que producen en el agua del circo esos caballos que bracean como nadando en su pista.[80]

Além disso, para não sair da ambientação lúdica do espetáculo ou do estado lúdico[81] que o Circo lhe proporciona, Gómez de la Serna (1996) atesta que o espectador (ou cronista) deve se ausentar da montagem, dos ensaios e de toda a produção do espetáculo. Para o escritor espanhol o "respeitável público" deve presenciar apenas a aparência, a Fantasia ou Representação, pois essa é a essência do Circo. Sendo assim, se para Lurdes Talavera, artista entrevistada por Afonso (2002), "os circos não existem", referindo-se à narrativa ou discurso metacultural do espetáculo circense, como denomina Bouissac (1976), por outro lado, para o mais assíduo dos espectadores, o cronista de Circo Gómez de la Serna (1996, p.286), é na ausência do espetáculo que o Circo não existe.

> El cronista del circo no debe ir jamás a los ensayos, esa es cosa del *repórter* del circo. No debe hacer tampoco entrevistas con ellos, porque eso descompone el secreto profesional. Así, para el que haya ido a un ensayo del circo, ha muerto el

[80] "O cronista de circo deve ver o espetáculo de todas as localidades, e muitas vezes da primeira fila da pista (picadeiro), para sentir a antena que espirra ao quem está na primeira fila, pois essa é a melhor maneira de provar a realidade do circo e de receber as gotas, lançadas pelo grande esguicho que produzem na água do circo esses cavalos que "movimentam os braços" (bracean) como que nadando na pista." (GÓMEZ DE LA SERNA, 1996, p.286-7, tradução nossa).

[81] Sobre as noções de "ambientação de jogo ou lúdica" e "estado de jogo ou lúdico", cf: Scaglia (2003), Freire (2005) e Grillo (2018).

> circo, ha perdido su ilusión, encontrándose con algo sin solemnidad, vacío, pobre, los gimnastas haciendo pesas en camiseta de rayas, con tirantes y con pantalones largos, sin música; […]. ¡Desdichada pérdida del Paraíso al entrar en ese ruedo sin público, desvanecido en la mañana, que es cuando no existe el circo![82]

Outra atribuição do espectador circense profissional, o cronista de Circo, são as leituras, estudos e pesquisas sobre o fenômeno circense. Dessa maneira, para o escritor e periodista espanhol, além de assistir aos espetáculos várias vezes em distintas posições da arquibancada e da abstenção de acompanhar a montagem, os ensaios e a produção do espetáculo, é preciso que o espectador vá pesquisar e estudar toda a produção cultural sobre o fenômeno circense, uma tarefa árdua se considerarmos toda a literatura já produzida sobre a arte de picadeiro mencionada pelo historiador inglês Raymond Toole-Stott (1958, apud. COXE, 1988). Em consonância com Bouissac (2012), para quem o imaginário circense representa um rico material de estudos, o espectador circense personificado na figura do cronista circense de Gómez de la Serna (1996, p.287-8), deve ler e estudar toda a extensa bibliografia já produzida sobre o tema.

> El cronista del circo debe haber estudiado toda la numerosa bibliografía del circo: *La historia de los malabaristas*, 80 tomos en folio, con 50.000 ilustraciones a todo color; la *Historia de las mujeres de circo*, 52 tomos com ilustraciones al desnudo; la *Pequeña historia de Mary Dolci* (la que inventó el juego sobre el caballo, que lleva su nombre, Juego Dolci), dos tomos, con diferentes retratos de la artista; el *Manual del perfecto ilusionista*, 91 tomos, sembrados de grabados en que se explican todos los secretos de la ilusión desde Moisés a nuestros días; *Las Cincuenta mil payasadas*, 60 tomos, con los retratos de los mejores payasos, y la transcripción de sus diálogos, sus bromas y sus engaños; el *Libro de las bellas bagatelas del Circo Japonés*, con ilustraciones de los mejores dibujantes japoneses, estampados sobre papel de Japón, 40 tomos, que comprenden desde la creación del circo por el dios Chis-Kahe, el dios del circo que trabajó en la primera pista que hubo en el mundo el año uno antes de nada, jugando con las estrellas y luciendo, amaestrado, un animal desaparecido [...], y muchos más libros inencontrables, sobre los que el cronista del circo ha debido pasar su vida.
> ¡Qué bella profesión la de cronista del circo, bajo la lluvia de confeti que cae en el circo y la gloriosa luz que la irisa![83]

---

[82] "O cronista de Circo não deve jamais ir aos ensaios, isso é coisa de *repórter* de circo. Também não deve fazer entrevistas com eles, pois isso quebra o segredo profissional. Assim, para quem foi num ensaio de circo, o circo morreu, perdeu sua ilusão, e encontrou algo sem solenidade, vazio, pobre, os ginastas fazendo "musculação" (*pesas*) com camisa listrada, com suspensórios e calças largas, sem música; [...]. ¡Miserável perda do Paraíso ao entrar nesse círculo [pista ou picadeiro] sem público, desfeito de manhã, que é quando não existe o circo!" (GÓMEZ DE LA SERNA, 1996, p.286, grifo do autor, tradução nossa).

[83] "O cronista de circo deve ter estudado toda a numerosa bibliografia do circo: *A Historia de las mujeres de circo*, 80 tomos em fólio, 50 mil ilustrações coloridas; a *Historia de las mujeres de circo*, 52 tomos com ilustrações nuas; a *Pequeña historia de Mary Dolci* (quem inventou o jogo sobre o cavalo, que leva seu nome, Jogo Dolci), dois tomos, com diferentes fotografias da artista; o *Manual del perfecto ilusionista*, 91 tomos, semeado com gravuras que explicam todos os segredos da ilusão desde Moisés até hoje; *Las Cincuenta mil payasadas*, 60 tomos, com fotografias das mulheres palhaças e a transcrição de seus diálogos, suas piadas e seus enganos; el *Libro de las bellas bagatelas del Circo Japonés*, com ilustrações dos melhores cartunistas japoneses, estampados sobre o papel do Japão, 40 tomos, que compreendem desde a criação do Circo pelo deus Chis-Kahe, o deus do circo que trabalhou na primeira pista que teve no mundo no ano um antes de nada. jogando com

As extrações da obra “El circo” do escritor espanhol aduzem para a compreensão do papel desempenhado pelo espectador circense, ainda que essa noção de espectador seja representada pela figura profissional do cronista de Circo. Em todo caso, a ideia contida nessa obra é a de quem olha para alguém em ação no espetáculo. Sobre esse outro alguém, que intencionalmente se mostra em cena, em suma, o artista; ilustramos a partir do conto “Primeira dor” do escritor de língua alemã Franz Kafka (1998). De nosso ponto de vista, o autor apresenta de forma singular o papel de um aerialista circense que numa busca incessante pela maior perfeição de sua arte, “enclausura-se” no trapézio circense e vive em tempo integral o papel/função de artista.[84]

> Um artista do trapézio - como se sabe, esta arte que se pratica no alto da cúpula dos grandes teatros de variedades é uma das mais difíceis entre todas as acessíveis aos homens - tinha organizado sua vida de tal maneira, primeiro pelo esforço de perfeição, mais tarde pelo hábito que se tornou tirânico, que enquanto trabalhava na mesma empresa permanecia dia e noite no trapézio. Todas as suas necessidades, aliás bem ínfimas, eram atendidas por criados que se revezavam, vigiavam embaixo e faziam subir e descer, em recipientes construídos especificamente para esses fins, tudo que era preciso lá em cima. (KAFKA, 1998, p.3).

Independentemente da conotação existencialista que é possível inferir desse excerto, o que é importante destacar aqui é o compromisso do artista com a produção do espetáculo, levando-o a viver integralmente no e do seu ofício artístico. O artista circense, nesse sentido, é aquele que atua no espaço da ação cênica e cuja ação é vista, observada, contemplada pelo espectador que em conjunto formam o “respeitável público”. Em outra passagem do conto, o autor pontua a relação antinômica do trapezista para com a audiência ao relatar que a condição do artista do trapézio não lhe permitia sair totalmente de cena durante os demais atos do espetáculo.

> Esse modo de viver não causava aos outros dificuldades especiais; era apenas um pouco incomodo que durante os demais números do programa ele ficasse lá no alto, o que não se podia ocultar: apesar de, nesses momentos, na maioria das vezes se conservar quieto, de quando em quando um olhar do público se desviara para ele (KAFKA, 1998, p.3).

A partir desse excerto podemos apontar algumas características do artista do trapézio e, mais precisamente, do papel ou função do artista/protagonista circense. Com base

---

estrelas e mostrando, amestrando um animal desaparecido [...], e muitos mais livros incontáveis, sobre o qual o cronista de circo deve passar sua vida.
Que bela profissão é de cronista de circo, sobre a chuva de confetes que caem no circo e a gloriosa luz que a ilumina! (GÓMEZ DE LA SERNA, 1996, p.287-8, tradução nossa).

[84] Sobre a estesia corporal com as modalidades aéreas, cf: Andrieu (2016).

nas indicações de Campeanu (1980), inferimos que para o artista há uma restrição de movimentação, haja vista suas ações em cena serem rigorosamente programadas, sobretudo, pelas particulares do trapézio, como sugerem Tait (2005), Andrieu (2016) e Stoppel (2017). Outra característica do protagonista é que sua vivência do espetáculo é um processo, ou seja, normalmente suas ações são descontínuas e sucessivas com momentos de entrada e saída de cena, relata Magnani (1984). Ademais, o espaço e o tempo de ação do artista são cênicos, ou seja, são fictícios, aparência, Fantasia. Diferente do espectador, a integração do artista com o programa transcende o espetáculo, pois, como sugere o conto de Kafka (1998), para lograr o domínio de sua arte é preciso que o artista dedique muito tempo de aprendizagem. No plano informacional o artista conhece totalmente as ações que serão realizadas, como mencionam Mateu e Bortoleto (2017). Assim, para Campeanu (1980, p.98-9) "os protagonistas se exprimem enquanto signos ou manipuladores de signos pela conversão desses signos em símbolos", sendo que os artistas "[...] aspiram, graças à sua experiência que ornamenta com imagens, a modificar a experiência real dos espectadores".

Com isso, com esses dois extratos retirados da literatura não-científica descrevemos a relação antinômica e dialógica que existe entre os artistas de picadeiro e o "respeitável público". Em consonância com o que foi exposto anteriormente, entendemos que esse diálogo de alguém que age e mostra-se para alguém que o olha, dentro do círculo mágico (JULL, 2008) ou ambientação lúdica (FREIRE, 2005) e movida por um espírito de ludicidade, cujo diálogo é permeado por um código de linguagem partilhado por ambos de modo a tornar a narrativa ou discurso inteligível, é um essencial para a compreensão do fenômeno circense. Isto posto, convém destacar que o Ser do Circo, o espetáculo, sincrônico em sua concepção eidética, manifesta-se na sua contemporaneidade, como diriam Lopes e Silva (2018), em diversos espaços sociais, tal como ressalta Duprat (2014). Destarte, corroboramos com a perspetiva de Silva e Abreu (2009) para quem o fenômeno circense concretiza-se de modo rizomático.

3.1.4. Rizoma

Outra essência para a compreensão do fenômeno da arte circense é a noção rizomática. De acordo com Sacchet (2009) o conceito de rizoma é concebido por Deleuze e Guattari no texto de intróito da obra "Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia" intitulado "Introdução: Rizoma" (1995). No texto os autores problematizam as elaborações

genealógicas, em especial, da Linguística e da Psicanálise por meio de analogias com a botânica. De modo sintético, a crítica é dirigida ao pensamento estruturado na forma de árvore genealógica (topográfica, centralizada e hierarquizante) e também na forma de sistemas radiculares (dicotômicos). Para Deleuze e Guattari (1995, p.4) um rizoma em sua constituição distingue-se das raízes e radículas, pois "[o] rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos". Sendo assim, a noção rizomática ancora-se nos fundamentos de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania, que articulam uma forma de pensamento na qual inexiste uma ordem topográfica e regras hierárquicas, com base numa lógica mutável, com origens múltiplas e plurais, e relações territoriais itinerantes, como afirma Sacchet (2009).

Na literatura circense a noção rizomática é uma apropriação conceitual encontrada em alguns trabalhos como em Sacchet (2009), Silva e Abreu (2009), Lopes e Silva (2018), entre outros. Neste sentido, Silva e Abreu (2009, p.180) após dissertarem sobre modos de produção e formação dos artistas circenses no Brasil no final do século XIX e meados do século XX, mencionam que "[o] surgimento de novas modalidades de formação dos circenses, como nas atuais escolas de circo 'fora da lona' é um componente desse rizoma [que é o Circo]." Nesta acepção, a autora aponta para os modos diversos e plurais de formação do artista circense como elemento da linguagem rizomática circense. Com isso, inferimos que o intercâmbio de novos sujeitos históricos atuando e produzindo o espetáculo, são atravessados por múltiplas origens, heterogêneas, com rupturas e permanências na formação artística, e que finda na produção de uma obra de arte circense, o espetáculo, rizomática.

Neste sentido, Bouissac (1976, p.7) sugere que a contemplação do espetáculo permite atestar essa noção rizomática de produção da linguagem circense.

> If we examine the components of some typical circus acts, we can identify elements coming from our cultural environment: objects, costumes, music, animals, patterned social behavior, and so on […]. A circus performance tends to represent the totality of our popular system of the world, i.e., it actualizes in one way or another all the fundamental categories through which we perceive our universe as a meaningful system.[85]

[85] Se examinarmos os componentes de algum ato circense típico [número circense], podemos identificar elementos advindos de nosso ambiente cultural: objetos, costumes, música, animais, comportamento social padronizado, e assim por diante […]. Uma performance circense tende a representar a totalidade de nosso sistema popular de mundo, i.e., ele atualiza de um modo ou de outro todas as categorias fundamentais através do qual nós percebemos nosso universo como um sistema significativo. (BOUISSAC, 1976, p. 7, tradução nossa.)

Desse ponto de vista, o espetáculo redunda o ambiente cultural na qual ele está inserido. Se considerarmos que nosso contexto cultural é atravessado por relações e conexões heterogêneas, de origens múltiplas, com transformações e permanências, aberta, com uma variedade de entradas e cujo valor performático se sobrepõe à carga genética e às estruturas profundas (ou condicionantes), como definem Deleuze e Guattari (1995), podemos conceber o espetáculo circense como rizoma.

Noutro momento, Silva e Abreu (2009) indicam que a linguagem circense manifesta-se de maneiras múltiplas, em diálogos com toda a produção cultural de seu tempo histórico, sendo constantemente atravessada por permanências, transformações, criações e reinvenções.

> É interessante que parte dos alunos formados nessas escolas, portadores de outras formações artísticas, como teatro, dança, cenografia, coreografia, entre outros, mesmo não recebendo uma formação metodológica global do artista do circo-família, acabaram por si, em suas próprias misturas, constituindo grupos que retomaram a linguagem circense no seu modo rizomático, múltipla, polissêmica e polifônica. (SILVA; ABREU, 2009, p.181)

Em nosso entender o conceito de rizoma circense expresso pelos autores é uma noção que abarca toda diversidade histórico-cultural que envolve as manifestações do espetáculo circense. Neste sentido, a noção rizomática sintetiza a pluralidade de formas e formatos da arte de picadeiro, sua multiplicidade de estilos, apropriações culturais, arquiteturas, pedagogias, enfim, as múltiplas relações que se materializam no espetáculo circense ao manifestar-se em distintos espaços sociais (e institucionais), alguns desses até pouco tempo atrás pouco atentos à arte circense, sugere Duprat (2014). Desse modo, a manifestação rizomática da linguagem circense é uma essência do Circo.

> O circo [o espetáculo] habitualmente fez rizoma com as artes circenses [atividades ou práticas sociais incorporadas ao circo], com os saltimbancos, os artistas de rua, levando tudo o que lhe interessava de fora para dentro do grande espetáculo, flertando com o lado artístico musical e de cavalaria dos militares, absorvendo do teatro a teatralidade que esteve sempre atualizada e presente nele. (SACCHET, 2009, p.9-10).

Inspirado nas características definidoras do conceito de rizoma enumerados por Deleuze e Guattari (1995), depreendemos que a vivacidade do rizoma circense que o (trans)forma numa arte contemporânea, portanto, atual ao seu tempo histórico, como atestam Lopes e Silva (2018), refuta toda argumentação que nega ou negligencia o "Circo da escola" (na educação escolar básica), ou mesmo, a tematização da arte circense na Educação Física escolar como manifestação da arte. De nosso ponto de vista, toda e qualquer manifestação

circense na sociedade é uma ramificação desse rizoma que, evidentemente, tem características, dimensões, repercussões e intenções particulares e distintas, mas que, ainda, preserva em seu modo particular de produção e organização a noção do espetáculo de Circo, conforme os princípios de conexão, heterogeneidade e multiplicidade, citados por Deleuze e Guattari (1995).

Ademais, a manifestação, ou melhor, as manifestações circenses na instituição escolar concebida sob a noção rizomática, permite-nos inferir que ante uma adversidade ou adversidades a ramificação circense se contorce e retorce até criar uma nova rota e modificar seu mapa. Inclusive, ante um obstáculo intransponível, o ramo rizomático pode desterritorializar-se e ser reterritorializado em outro lugar, correndo o risco, inclusive, de reencontrar por qualquer uma de suas ramificações a organização estruturada ou não, como indicam os princípios de ruptura a-significante e cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Sendo assim, ainda que o conceito de rizoma não esteja articulado com as proposições suscitadas pela abordagem fenomenológica, parece-nos que o mesmo possa ser integrado a nossa proposição de uma fenomenologia da arte circense, haja vista que ele elucida as múltiplas formas e formatos do fenômeno circense, falando em termos merleaupontianos (2006).

Em todo caso, o que é importante destacar nesse debate é que a forma circense escolar entendida como um dos modos de produção da arte circense com particularidades, tensões, rupturas e continuidades, a diferencia de todos os demais formatos circenses, porém não permite-nos nomear essa manifestação cultural como vulgarização ou mesmo reprodução (num sentido pejorativo) do Circo, como comenta Forquin (1992; 1993). Destarte, a manifestação circense na instituição escolar possui a mesma legitimidade das demais manifestações de Circo no teatro, na arena, no picadeiro, na rua, entre outros. Portanto, a manifestação circense no interior da instituição escolar deve e precisa ser reconhecida e fomentada pelo potencial pedagógico que representa como advogam, por exemplo, Fouchet (2006), Bortoleto, Ontañón e Silva (2016) e outros, mas, também e sobretudo, por seu valor artístico/cultural.

4 ADAGIO[86]: O CIRCO-ESCOLA E PEDAGOGIA DAS ATIVIDADES CIRCENSES

Neste quarto capítulo continuamos a elaboração teórico/conceitual que esboçamos no capítulo anterior, intitulado "*Mise en Piste:* notas para uma fenomenologia do Circo". Num primeiro momento debatemos uma compreensão do fenômeno circense à luz da abordagem fenomenológica e concluímos que o espetáculo circense é uma manifestação rizomática, ou seja, manifesta-se numa diversidade de espaços sociais, estando vinculados a objetivos múltiplos e diversos, sendo criado e assistido por pessoas com origens e destinos plurais e com ramificações marcadas por rupturas e permanências podendo ora convergir num sentido ora divergir recriado outra cartografia social. Deste tema essencial, concluímos o capítulo anterior argumentando que a escola é um dos territórios de ramificações do rizoma circense.

Todavia, na pesquisa bibliográfica constatamos que as terminologias "Circo" e "escola" bem como a associação entre elas designam manifestações histórico-culturais distintas entre si. Entendemos que negligenciar essa polissemia é desvalorizar as particularidades de cada uma dessas manifestações. Aparentemente, a preocupação pela ascensão deste debate não é somente de nossa parte, haja vista a presença desse assunto nos trabalhos antropológicos de Rocha (2010; 2012), entre outros estudos e pesquisas. Isto posto, retomamos as ideias atinentes ao conceito de "circo-escola" apresentado por Rocha em dois de seus trabalhos: "O circo no Brasil - estado da arte" (2010) e "O circo-escola e a reinvenção da educação" (2012).

De acordo com Rocha (2012), experiências pedagógicas empreendidas por professores em diversos níveis de ensino e arte-educadores em diversos espaços educativos (ONGS, projetos sociais, ensino escolar básico, "circo-família", entre outros) podem ser coligidas sob o signo do "circo-escola". Atento à polissemia terminológica, o autor argumenta que o conceito de Circo bem como de "circo-escola" vem sofrendo metamorfoses e gerando novos significados. Em todo caso o conceito pode representar uma excelente chance para problematizar os significados atuais de Circo bem como a sua função educativa, ainda que do ponto de vista histórico, afirma Rocha (2010), a relação da arte circense com a escola seja

[86] Segundo o glossário do site CircoData (*online*), a terminologia "adagio" no âmbito circense designa uma "[s]equência de movimentos apresentados por um portô [papel de quem apoia, equilibra e alavanca o volante] e um volante [papel do artista que salta e realiza poses amparado pelo portô] que alternam posições acrobáticas."

ambígua e muitas vezes desarmônica. Em síntese, Rocha (2012, p.144) define o conceito da seguinte forma:

> O "circo-escola", então, pode ser definido como espaço simbólico (real e imaginário) constituído por agentes (artistas de circo de famílias tradicionais, arte-educadores, estudantes e outros), objetos (aparelhos, indumentárias etc), práticas (ensaios, números) e saberes (tradicionais e modernos) por meio dos quais se transmite um conjunto de comportamentos (individuais e coletivos), valores (históricos, sociais, políticos, éticos, estéticos e morais) e técnicas (artísticas, corporais e outras) fundamentais à formação da pessoa (criança ou adulto) para a arte circense, para a cidadania, ou, simplesmente, para usar melhor o corpo e olhar a vida com mais alegria e magia.

Para o autor, ainda que a primeira experiência com escolas de Circo no mundo seja datada da década de 1920, com a Escola de Circo de Moscou, na Rússia, como citam Bolognesi (2010) e Ferreira (2010), é na década de 1980 que o debate sobre o potencial educativo do Circo emerge na produção científica. Segundo Rocha (2010) esse debate está concatenado com a ascensão de certos temas de pesquisas, em especial, os estudos, reflexões e políticas públicas atinentes às temáticas da cultura, patrimônio e corpo. A entrada nesse assunto é primordial para compreender o processo de incorporação da temática circense na instituição escolar, haja vista que por um momento histórico a arte circense representava uma simples e popular forma de entretenimento desprovida de funções e utilidade educativa, como apontam os estudos de Strasser (1991) e Soares (2001; 2006; 2013). Portanto, avultar esse assunto é importante para compreender as mudanças que permite-nos hoje falar de múltiplas representações do "circo-escola" e, além disso, apontar algumas possibilidades (ou potências) do Circo na escola.

Com uma finalidade semelhante a de Rocha (2012), mas seguindo um percurso distinto, analisamos algumas das conotações e representações que permeiam a palavra "escola" em textos e trabalhos sobre a temática circense. Ainda que não seja uma pesquisa exaustiva, esse exercício de análise permitiu fazer um mapeamento de distintas conotações do fenômeno circense relacionadas à polissemia do conceito "escola". Não obstante à ascensão do debate atinente ao potencial educativo da arte circense, não podemos negar que algumas conotações da terminologia Circo ainda produzem discursos avessos à sua relação com a escola[87]. Independentemente desses discursos, abordamos as diferentes manifestações circenses embutidas nas relações do Circo com a escola.

[87] Atinente a certa conotação da terminologia Circo, Lima (2011, p.88) que faz o seguinte comentário: "Ora, escola não é circo, professor não é palhaço!" Ainda que a autora pondere essa asserção, é plenamente criticável a conotação pejorativa e depreciativa que a referida enunciação carrega. Parece-nos, sobretudo, que a autora faz

Seguindo por este ângulo, Renevey (1988, p.24, grifos da autora) cita que *"[...] ese arte ancestral y único en su género que es el circo se perpetúa gracias a dos mecanismos: la transmisión* de padres a hijos *y la enseñanza impartida en una* escuela.*"*[88] No mesmo sentido, Fratellini (1988, p.28) afirma que *"[p]ara que un arte pueda sobrevivir necesita una escuela. Allí donde hay escuelas el circo pervive."*[89] Nesses dois excertos está implícito que as autoras estão argumentando em prol de uma escola para artistas (formação artística) cuja finalidade da instituição é formar a futura geração de artistas circenses. Para Silva (2008; 2011), Matheus (2015), e outros, a emergência das escolas de Circo no Brasil e no mundo, representa na história da arte circense uma mudança significativa no processo de formação artística e, consequentemente, novas relações com os espectadores, como sugere Wallon (2009). Portanto, inferimos que nesse contexto a expressão "escola de Circo", como um dos ramos rizomáticos circenses, representa as instituições profissionalizantes de ensino voltadas para a formação artística, como indica Duprat (2014).

Diferente das escolas de Circo, constatamos na literatura outra conotação da relação do Circo com a escola. Apesar de o reconhecimento dessa conotação ser recente, da década de 1980 como destacam Rocha (2013), Silva (2008; 2011), entre outros, historicamente essa manifestação circense constituiu-se antes do movimento de ascensão das escolas de Circo. Para Silva (2003; 2008; 2011) um dos modos de produção da linguagem circense representada pelo símbolo cônico da lona (toldo ou tenda), mantida por um modo de organização social familiar[90] (o "circo-família"), pelo processo de formação baseado na oralidade e no processo de socialização-formação-aprendizagem, representa para as trupes de artistas uma escola única e permanente.

Neste sentido, Silva e Abreu (2009, p.181) atestam: "[…] antes [da emergência histórica das escolas para formação de artistas], os saberes do circo eram passados dentro do circo, nas escolas permanentes e itinerantes que eram os circos de lona". Destarte, notamos que a expressão "Circo como escola" remete-nos a uma instituição responsável tanto pela

---

um uso inadequado de um estratagema retórico e equivoca-se ao negligenciar as trocas que Circo e escola já vêm empreendendo.

[88] "[…] essa arte ancestral e única em seu gênero que é o circo se perpetua graças a dois mecanismos: a transmissão *de pais para filhos* e o ensino transmitido na *escola*." (RENEVEY, 1988, p. 24, grifos da autora, tradução nossa)

[89] "Para que uma arte possa sobreviver [ela] necessita [de] uma escola. Onde há escola o circo sobrevive." (FRATELLINI, 1988, p. 28, tradução nossa).

[90] De acordo com Afonso (2002), no contexto dos Circos itinerantes de lona a noção de família ultrapassa as relações de consanguinidade e passa a incorporar as dimensões da convivência e do trabalho. Portanto, a ideia de família é alargada.

formação artística dos artistas da arte de picadeiro quanto pela manutenção de um estilo de vida particular de um grupo social, as trupes ou famílias circenses itinerantes de lona.

Outro significado dessa relação do Circo com a escola é apresentado por Macedo (2008) que aglutina duas conotações de escola. Corroborando com Silva (2003; 2008; 2011), a autora parte do pressuposto que o Circo itinerante de lona (seu modo de produção da obra de arte circense, sua organização social e seu processo de socialização/formação/aprendizagem) é uma escola única e permanente. Porém, complementa Macedo (2008), as pessoas envolvidas nesse processo, sobretudo as crianças, precisam de outra escola, referindo-se ao ensino escolar básico. Não obstante às várias dificuldades envolvidas na inclusão das crianças do Circo no ensino escolar básico apontadas por Xavier e Santos (2009) e Siqueira e Batanero (2010), para Macedo (2008, p.129) "[...] a escola formal torna-se indispensável para o circense ser incluído na sociedade." Em vista disso, consideramos que a autora aponta para outra manifestação rizomática da relação circense com a escola.

Autores como Lobo e Cassoli (2006), Dal Gallo (2010; 2011) e outros, sugerem que o "Circo Social" é outra das manifestações do "circo-escola". Para Rocha (2012, p.143).

> Os estudiosos do circo social são unânimes em afirmar o seu caráter político e educativo, ou seja, o objetivo principal é a formação de cidadãos e não a formação de profissionais circenses [...]. Filantropia, arte-educação, empoderamento, são algumas das palavras de ordem que se somam a essa metodologia.

Desta maneira, o autor sugere que a variedade de projetos de Circo Social representa uma das manifestações do rizoma circense que está atrelada à concepção de escola. Precipuamente, o Circo Social é uma forma de educação não-formal[91] que ascendeu dos movimentos sociais nos anos 1980, no Brasil. Neste sentido, Rocha (2012) indica que a metodologia de ensino do Circo Social visa atender pessoas e grupos sociais situados à margem do sistema de ensino escolar formal. Além disso, inspirado na obra do educador Paulo Freire, o processo pedagógico visa "[...] a aprendizagem da diferença, a convivência solidária, a valorização da identidade grupal, o resgate do sentimento pessoal, a troca de saberes, enfim, o fortalecimento da cultura local" (ROCHA, 2012, p.139). Logo, sob esses preceitos, podemos considerar o Circo Social como uma manifestação do "circo-escola".

Para sintetizar as diferentes manifestações rizomáticas da arte circense que mantêm uma estreita relação com a noção de escola (ou melhor, com as diferentes noções da mesma), apontamos algumas denominações que, no entanto, não significa uma caracterização

[91] A noçõa de escola formal, não-formal e informal é livremente adaptada de Libâneo (1994).

definitiva, ao invés, indica o anúncio de algumas manifestações da relação do Circo com a escola, dentre outras possíveis.

- Circo (itinerante de lona) como escola;
- Escola de Circo;
- Circo Social (escola não-formal);
- Circo na escola (no ensino escolar básico).

Inferimos que a noção de Pedagogia das atividades circenses, cunhada por Bortoleto (2008; 2010), possa permear todas essas manifestações rizomáticas da arte circense. No entanto, no presente trabalho focamos na manifestação circense no ensino escolar básico que apresenta aspectos e características particulares que a diferencia das demais manifestações rizomáticas do Circo. Isto posto, para não produzir uma argumentação dúbia por desacordo entre as ideias anunciadas e as expectativas que possam ser criadas, decidimos retomar uma das possíveis definições de escola que especificamente para o presente estudo, é fulcral na compreensão do processo de incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física. Em síntese, uma interpretação do que é a escola é feita para esclarecer o que estamos querendo dizer quando usamos a terminologia escola.

4.1 Nono número: Escola - instituição, organização e forma escolar

> *A busca de alternativas na educação precisa começar com um entendimento prévio sobre o que entendemos por "escola".*
>
> ***Ivan Illich.***

Em consonância com Illich (1985) admitimos a necessidade de situar em que plano estamos debatendo a questão escolar. Para Canário (2002; 2005) a indistinção conceitual em relação ao tema tende a confundir o debate, pois uma contraposição de críticas e argumentos que tendem a não situar a discussão num mesmo nível e, por consequência, inviabiliza uma abordagem compreensiva em sua globalidade. Isto posto, orientamos nosso debate abordando uma distinção analítica que trata a ideia de escola de um ponto de vista sincrônico. Assim, a partir dos argumentos de Faria Filho (1996; 1998), Canário (2002; 2005) e Perrenoud (2002), são tematizadas três dimensões da escola que são relativamente autônomas entre si, a saber: a instituição, a organização e a forma escolar.

Do ponto de vista histórico, Illich (1985) e Canário (2005) atestam que a escola é uma herdeira e, ao mesmo tempo, executora da promessa iluminista no triunfo da razão. Porém, numa perspectiva sociológica, argumenta Canário (2005), a constituição histórica da instituição escolar representa um produto de uma nova ordem social e tem como condicionantes a "invenção" da infância (ARIÈS, 1981), a ascensão e autonomização de uma relação social até então inédita – a relação pedagógica (PERRENOUD, 2001) –, e, ademais, uma nova forma de conceber a socialização humana. Além disso, essa forma de socialização foi instituída num espaço-tempo particular e distinto do cotidiano, foi estruturada pela linguagem, pela cultura do escrito (em detrimento da oralidade) e por um estatuto de regras e normas de socialização que transcende aos próprios sujeitos.

> Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica (CANÁRIO, 2005, p.61).

Neste sentido, a escola designa um processo histórico de constituição de determinado modo de socialização humana. Deste ponto de vista, a escolarização representa uma forma de aculturação ao qual foi arquitetada pela linguagem e cultura (e, entrementes, produz linguagem e cultura) que delimita um espaço, tempo, forma e formato para apreensão da produção humana historicamente produzida. Portanto, o conceito de escola ora apresentado designa esse processo histórico-cultural, o processo de escolarização da sociedade.

No que concerne à dimensão institucional, a escola configura-se num espaço-tempo de socialização distinto dos demais campos da atividade social. Nessa perspectiva, Perrenoud (2001) afirma que *"[l]'école a son espace propre, protégé des fureurs du monde. On y enseigne et on y apprend. Les autres activités sociales n'y ont pas droit de cité, ou alors seulement 'sur invitation' et parce qu'on leur prête des vertus éducatives."*[92] Desta maneira, como uma instituição distinta, autônoma e separada do cotidiano social, a escola funciona como uma "fábrica de cidadãos" por onde os indivíduos são inseridos na sociedade. Em consonância, Canário (2005) adiciona que nesse processo de socialização/aculturação a instituição escolar inscreve valores estáveis e intrínsecos e desempenha um papel fundamental na integração social, isto é, condiciona os sujeitos às atividades sociais (inculcando uma

[92] "A escola tem seu espaço próprio, protegido da fúria do mundo. Se ensina e se aprende. As outras atividades sociais não são permitidas, [elas são permitidas] somente "por convite" e por receberem valores educativos" (PERRENOUD, 2001, *online*, tradução nossa).

aversão à anomia) e os prepara para a inclusão na divisão social do trabalho. Sendo assim, a escola funciona dentro daquilo que Dubet (2002, *apud* CANÁRIO, 2005) denomina de programa institucional que refere-se a um processo social que por meio de um trabalho profissional específico e organizado, transforma valores e princípios em ação e subjetividades.

Outrossim, a instituição escolar representa na história das instituições um dos principais dispositivos de formação das nações e nacionalidades. Sobre isso Canário (2005, p.62-3) cita que "[c]omo instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estado-nação." Sob a perspectiva da constituição dos Estados nacionais, a arte circense por muito tempo figurou nos discursos do Movimento Ginástico Europeu, sobretudo, na França e Alemanha, conforme Soares (2013) e Quitzau (2015), respectivamente, como uma mera e popular forma de entretenimento ausente de função e/ou utilidade educativa. Nesta representação, a arte circense conotava inadequados valores morais pela promoção de um uso desregrado do corpo e de suas forças, sem contribuição para a formação de uma identidade nacional, e, sobretudo, como um fenômeno envolto em segredos, mistérios e fantasias, cita Duarte (1995, apud ROCHA, 2013).

Em suma, as características que definem a instituição escolar são a extraterritorialidade, a constituição de tipo específico de profissionalismo (autoridade profissional não restrita a valores técnicos e instrumentais, mas também à autoridade carismática) e o paradoxo da ação socializadora que concebe os estudantes (destinatários do processo educacional) simultaneamente como objetos e sujeitos de socialização. Destarte, depreendemos que a instituição escolar representa a consolidação de um espaço-tempo específico destinado a um modo particular de socialização cuja finalidade é a formação de cidadãos (ou certa maneira de conceber a cidadania) inculcados de certos valores.

No atinente à organização escolar, tal dimensão refere-se aos modos de organização dos espaços-ambientes (LIMA, 1989), dos tempos, do conglomerado de alunos e das modalidades de relação com o saber. Deste ponto de vista, Canário (2005) ratifica que a organização escolar (ainda) hegemônica possui como invariantes a estrutura nuclear da classe[93], a ordem espacial e temporal, a compartimentação disciplinar e a divisão do trabalho

[93] Para Canário (2005, p.76) a classe escolar pode ser "[…] entendida como grupo de alunos que recebe, de forma simultânea, o mesmo ensino."

entre professores e estudantes[94]. No tocante à relação com os saberes e conhecimentos, este sistema de ensino é responsável por sustentar a lógica de repetição de informações tanto por parte do professor (como requisito didático) quanto do aluno (mostrando e provando o que aprendeu).

De acordo com Perrenoud (2001) *"[l]'organisation pédagogique est un produit de l'histoire, mais les acteurs d'aujourd'hui semblent l'ignorer. Il leur paraît 'naturel' que la scolarité soit, presque partout dans le monde, organisée selon le modèle qui a paru le plus rationnel au XIX^e siècle."*[95] De fato, os estudos de Faria Filho (1996; 1998) a respeito da formação dos grupos escolares na cidade Belo Horizonte-MG no início do século XX, sugere que a organização interna da instituição escolar se mantém invariável a, pelo menos, mais de um século. Para Giolitto (1983, apud. PERRENOUD, 2001), a organização escolar resulta de "escolhas" históricas e de variações dessas escolhas ao longo do tempo, que a fez passar da desordem e heterogeneidade das primeiras escolas até culminar no modelo que se impôs no século XIX por toda parte. Ainda que essa organização seja reconhecida, Perrenoud (2001) atesta que a escola não pode reestruturar seu tempo e espaço como achar melhor. Pelo contrário, qualquer proposta de mudança deve, no mínimo, ser justificada, comprovar a falta de riscos à saúde, à segurança, promover equilíbrio, sociabilidade e, fundamentalmente, deve ser útil ao desenvolvimento e aprendizado dos estudantes.

Em consonância com este ponto de vista, corroboramos com Charlot (2013, p.190) quando afirma que "[u]ma escola assim instituída historicamente não podia conferir às artes uma vaga de relevo. Mas isso ainda não basta para entender o não lugar das artes na escola ocidental. Deve-se levar em conta, também, o ódio ao corpo que caracterizava a cultura ocidental clássica." Neste sentido, Lima (1989), Faria Filho (1996; 1998) e Strazzacappa (2001) sugerem que a escola foi historicamente organizada sob a lógica da mobilidade/imobilidade dos corpos. Logo, arremata Charlot (2013), a escola e as artes (com exceção da arte da palavra, tal como, a Literatura, Poesia e, inclusive, o texto de Teatro) permaneceram até o século XX, separadas.

---

[94] Na ótica de Joseph Jacotot persongaem da obra de Rancière (2010), essa divisão do trabalho escolar representa um embutecimento, isto é, uma diferenciação e hierarquização intelectual que na visão de Jacotot, não existe.

[95] "A organização pedagógica é um produto histórico, mas os atores [sociais] de hoje em dia parecem ignorá-la. Para eles parece 'natural' que a escolarização esteja, quase em toda parte do mundo, organizada segundo o modelo que parecia mais racional no século XIX." (PERRENOUD, 2001, *online*, tradução nossa).

Para Charlot (2013), foi no início do século XX com a crítica à "pedagogia tradicional"[96] e ascensão de movimentos contra-hegemônicos da organização escolar, que a arte pode vislumbrar melhor sorte. Para o autor, somente com a emergência das pedagogias "nova", "ativa" e "moderna" que as artes que têm o corpo como princípio, como diriam Bolognesi (2001) e Soares e Madureira (2005), passaram a ser reconhecidas como possibilidade educativa. Porém, como menciona Perrenoud (2001; 2002), ainda nessas propostas contra-hegemônicas de organização escolar a entrada da arte na escola precisa ser justificada. Independentemente dessa necessidade de justificar-se perante a instituição escolar, não há dúvidas que essas pedagogias representam uma abertura da escola para as artes.

Porém, Charlot (2013) lembra que essas pedagogias baseadas em ideais sociopolíticos nunca se consolidaram na instituição escolar. De fato, até hoje a "Escola Nova" inspirada no liberalismo político de John Dewey, a "Pedagogia Freinet" baseada socialismo marxista de Célestin Freinet, a *Summerhill School*[97] embasada no pensamento anarquista de Alexander S. Neill, a "Escuela Libre Paideia"[98] de Josefa Martín Luengo, as escolas libertárias alemãs (por exemplo, a pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner), entre outras, vivem sob o rótulo de pedagogias alternativas. Portanto, ainda que seja possível conceber outras formas de organização escolar, o sistema de ensino atual e hegemônico caracteriza-se pela uniformidade, universalidade, tecnologia de classe e controle disciplinar panóptico, conforme Lima (1989), Faria Filho (1996; 1998) e Perrenoud (2001; 2002).

Para Perrenoud (2001) os componentes mais universais da organização escolar são marcados pela uniformidade e estabilidade do trabalho no interior da instituição escolar. Ademais, adiciona o autor, tais características não mascaram os princípios de organização das atividades, tempo e espaço escolar, nem nega sua íntima relação os esquemas tayloristas da organização do trabalho típico das indústrias. Sendo assim, depreendemos que as críticas à escola, em especial aquelas apontadas pela Sociologia da Reprodução de Bourdieu (1998), são direcionadas ao anacronismo do sistema escolar que ainda persiste como sobrevivente de outro tempo histórico.

Em relação à terceira dimensão da escola, Canário (2005, p.62) a define da seguinte maneira: "[…] [a forma escolar] representa uma maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão

---

[96] Para um debate sobre a noção de Pedagogia Tradicional sugerimos Saviani (2005).
[97] Cf: A. S Neill's Summerhill School: Disponível em: http://www.summerhillschool.co.uk/ Acesso em: 21 nov., 2018.
[98] Cf: Paideia: Escuela Libre: Disponível em: < http://www.paideiaescuelalibre.org/ > Acesso em: 21 nov., 2018.

social". Em consonância, Vicent, Lehire e Thin (2001) atestam que essa forma de conceber a aprendizagem não pode ser concebida fora do processo de constituição histórica da escola nem deslocada do modelo hegemônico de organização interna do sistema escolar. Isto posto, Vicent, Lehire e Thin (2001, p.9-10) alegam que.

> Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto "compreensivo".

Nesta acepção, os autores lembram que a compreensão deste conceito pressupõe uma noção de unidade como princípio de engendramento ou inteligibilidade, a ideia de diversidade que está atrelada às formas (temporais e espaciais específicos de manifestação social) e, ademais, a perspectiva da formação ou constituição histórica desta modalidade de aprendizagem. Sendo assim, a forma escolar designa uma maneira singular de conceber a aprendizagem e, entrementes, as diversas manifestações sociais dessa modalidade de aprendizagem.

Canário (2005) afirma que a forma escolar tem como características a revelação, a cumulatividade e a exterioridade do conhecimento. Sob esta ótica, depreendemos que este modo de conceber o processo de aprendizagem valoriza a cultura escrita, a ciência, a racionalidade, a mente em detrimento da oralidade, sabedoria popular, intuição, corpo, enfim, a experiência. Além disso, outra característica fundamental desta modalidade de aprendizagem é a sua possibilidade de existir para além da instituição e organização. Isto posto, Canário (2005, p.62) indica que a forma escolar "[...] possui autonomia própria e pode, portanto, existir independentemente da organização e da instituição escolar, como acontece nos nossos dias". Assim, essa concepção de aprendizagem pode ser assimilada por outras instituições como, por exemplo, a família, ONG, a Igreja e outras.

Vale destacar que diferente da forma escolar, outras modalidades de aprendizagem como o processo de socialização/formação/aprendizagem próprio dos grupos circo-familiares, não são incorporadas pela escola. Isto ocorre porque a forma escolar foi instituída como único método de aprendizagem pertinente na escola. Deste modo, Canário (2002, p.144, grifo do autor) menciona.

> Esta *forma* escolar de conceber o processo de aprender […] teve duas consequências fundamentais: por um lado, conferir à escola o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar; por outro lado, a de contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança.

Deste ponto de vista, houve o depauperamento dos modos de aprender valorizados pela instituição escolar. Nesta perspectiva, Canário (2002) atesta que o empobrecimento do campo e do pensamento educativo privou a forma escolar de atentar-se a outros modos de conceber a educação. Perrenoud (2001; 2002) encoraja-nos a pensar que a abertura da escola para outros modos de aprender, externas à instituição, poderia provocar autocríticas e encorajar mudanças na escola.

Com base nos argumentos dos autores supracitados, ideamos ser possível "reinventar" a escola a partir da problematização das dificuldades atuais e visando soluções futuras. Diante disso, Canário (2005) aponta que a problematização da escola pode principiar com base em três aspectos: primeiramente, pelo fomento da reflexão do escolar a partir do não-escolar, em segundo lugar, pela promoção da "desalienação" do trabalho escolar e, por fim, pelo incitamento ao pensamento da escola a partir de um projeto de sociedade. Logo, parece-nos perfeitamente possível conceber outras formas de aprendizagem escolar, como sugere Canário (2005, p.62), "[…] podemos falar de uma escolarização das actividades educativas não escolares". Em suma, concebemos uma escola passível de mudanças, transformações, como diria Canário (2002), uma "escola em mutação [ou transformação]".

Concebida como instituição, organização e forma escolar, consideramos que muitas são as gretas pela qual a arte circense pode adentrar na escola. No intuito de indicar as possibilidades que já vêm sendo realizadas, destacamos algumas iniciativas que já apontam para aberturas da arte circense na escola. A seguir são listadas algumas dentre tantas outras possibilidades do fenômeno circense na escola:

- Apresentações circenses realizadas por artistas profissionais nas unidades escolares, como relatam Rocha (2013), Ontañón e Bortoleto (2014), Coringa (2017), Projeto Circo na Escola (*online*) e outros;
- A presença de artistas circenses profissionais nas escolas ministrando oficinas, cursos, palestras, entre tantas outras atividades, como citam Bortoleto et al (2011), entre outros;
- Projetos extracurriculares com a temática circense ocorrendo no interior das instituições escolares, como mostram Takamori et al (2010), entre outros;
- Disciplinas curriculares da arte de picadeiro integradas aos programas escolares, como indicado por Ontañón (2016), entre outros;

- A temática circense incorporada em várias das disciplinas curriculares: Artes[99], Física[100], Educação Física[101], entre outras possíveis.
- Circo como metodologia de ensino: por exemplo, utilizar malabares circenses para ensinar Aritmética ou dispor um trajeto de um grupo circo-familiar itinerante para ensinar Geografia, como sugerem Santos Rodrigues e Lopes (2016).

Dentre as possibilidades da arte circense na escola, há uma greta em expansão nas aulas de Educação Física. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394 de 1996, no art. 26, § 3º, estabelece que "[a] educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica". Assim, do ponto de vista institucional, esta área de conhecimento conquistou seu espaço entre as disciplinas do currículo escolar[102]. Então, apontamos para certas gretas do Circo na disciplina curricular de Educação Física.

4.2 Décimo número: gretas da arte circense na disciplina curricular de Educação Física

> *Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.*
> ***Jean-Claude Forquin***

Autores como Chervel (1990) e Forquin (1992; 1993) atestam que as condicionantes de constituição histórica da escola, das disciplinas escolares e da forma escolar de conceber a educação são originárias de várias ordens. Isto posto, Chervel (1990, p. 187) cita que "[p]ode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada" e daí emergiu a escola. Nesta acepção, reitera o autor, diferentes épocas constituíram diferentes finalidades (ou necessidades) sociais delegadas à instituição escolar. No entanto, mesmo que tais finalidades não operem no mesmo nível de prioridade em todas as sociedades, todas são igualmente imperativas.

---

[99] Cf. Coringa (2017) entre outros possíveis.
[100] Cf. Ward (2001) entre outros possíveis.
[101] Cf. Invernó (2003), Fouchet (2006), Munhoz e Ramos (2008), Vendruscolo (2009), Gonçalves e Lavoura (2011), Neves e Quaresma (2014), Santos et al, (2017), Torres e Dantas (2017) e outros.
[102] Sobre a constituição da Educação Física como disciplina curricular, cf. González e Fensterseifer (2009; 2010).

Deste ponto de vista, as finalidades sociais de constituição do ensino escolar provêm de ordens religiosas, sociopolíticas, psicológicas, de origens diversas (tais como a necessidade da leitura, a formação humanista, e outras) e, ainda, de "[f]inalidades mais sutis, de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, comportamento descente, etc." (CHERVEL, 1990, p.188). Evidentemente que a incorporação de uma nova finalidade na instituição escolar não é simples, pelo contrário, como argumenta Perrenoud (2001, *online*), depende de explicações, negociação e persuasão, entre os vários setores sociais, pois, *"[s]ouvent le statu quo prévaut, car une minorité active parvient à bloquer tout changement."*[103] Deste modo, a constituição da escola configura-se na delegação de tarefas educacionais por parte da sociedade à instituição responsável pela educação e instrução.

Como ressaltado, a constituição histórica da escola imputou-lhe uma relativa autonomia em relação a outras instituições sociais. Para Chervel (1990) e Vago (1996), esta autonomia relativa é manifesta, por exemplo, na constituição histórica das disciplinas escolares, na seleção dos saberes e conhecimentos tematizados, entre outras práticas curriculares. Em consonância com o exposto, Forquin (1992, p.31, grifo do autor) argumenta que "[…] nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerada como tendo tal importância, e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso uma *seleção* é necessária." Como define Silva (2010), esta seleção e os fundamentos que a sustenta constitui o currículo como forma de materialização das políticas curriculares. Tais políticas designam o signo de um determinado projeto de sociedade apregoado pelos grupos sociais no poder. Portanto, atesta Silva (2010), o currículo é a base da escola como prática de significação, isto é, como prática capaz de converter valores e princípios em ações e subjetividades.

Permeada pelo currículo como uma forma de governo no sentido foucaultiano (1995), os conhecimentos incorporados na escola e tematizados nas disciplinas escolares, são distintos de seus correspondentes extraescolares, modificados que são pela intencionalidade pedagógica. Com efeito, Chervel (1990, p.181) exemplifica esta questão ao afirmar que "[…] contrariamente ao que se teria podido acreditar, a 'teoria' gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas 'de referência', mas [...] ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola." Portanto, a escola não se limita à reprodução ou vulgarização dos conhecimentos das ciências, artes ou saberes dos adultos, se

[103] "Frequentemente o *status quo* prevalece, porque uma minoria ativa consegue bloquear toda qualquer mudança." (PERRENOUD, 2001, tradução nossa).

assim fosse não haveria necessidade da escola, ao invés disso, ensina suas próprias produções, ensina os saberes e conhecimentos escolarizados.

> Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas, [e] a elaboração de todos os elementos de saberes "intermediários" (FORQUIN, 1993, p.16).

Neste sentido, Forquin (1992; 1993) concebe a ideia de uma cultura escolar, e inclusive, uma linguagem escolar, a didática. Para o autor, cultura escolar refere-se ao simbolismo (campo de significação arrolado às atividades sociais) típico das unidades escolares e que são compartilhadas pelos sujeitos situados no interior desse espaço de significação. Além disso, este campo simbólico escolar é permeado pela Pedagogia que segundo Chervel (1990, p.182) "[…] longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo [métodos pedagógicos], não é senão um elemento desse mesmo mecanismo, aquele que transforma os ensinos em aprendizagens" e pela linguagem didática, como elemento de transposição da linguagem científica ou artística à linguagem dos estudantes. Deste jeito, Forquin (1993) argumenta que a escola ensina sua própria produção simbólica que, em última instância, é a ressignificação de saberes e conhecimentos exteriores à instituição escolar que foram selecionados, pedagogizados e transpostos numa linguagem acessível aos estudantes.

> A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de "transposição didática". (FORQUIN, 1992, p.33).

Nesta perspectiva, o sistema escolar como um componente do currículo apresenta um poder de criação, pois, além de (con)formar cidadãos, também engendra uma cultura que penetra, molda, modifica a cultura extra escolar. Neste seguimento, Vago (1996), ao discorrer sobre a cultura esportiva escolar, sugere uma relação de permanente tensão entre a cultura escolar e seu referente, a produção simbólica extraescolar. Assim, a escola ao problematizar certos saberes e conhecimentos culmina por ressignificá-los e, ademais, reverbera sua produção na sociedade ressignificando-a. Em síntse, a escola ao invés de reproduzir saberes e manifestações culturais extraescolares, tematiza-os como conhecimentos pertinentes à escola.

A autonomia didático-pedagógica na constituição curricular estende-se à disciplina de Educação Física. Como atesta Vago (1996, p.12) "[…] a escola [e a Educação Física escolar] possui sim autonomia didática e organizacional para transmitir a cultura

escolar gerada em seu próprio interior, dadas as suas especificidades". Portanto, como sugerido por Bortoleto e Machado (2003), Bortoleto (2014), entre outros, a tematização ou ensino do Circo na Educação Física escolar justifica-se pela pertinência desta arte secular junto à matriz pedagógico-epistemológica desta disciplina curricular. Porém, a incorporação da temática circense na Educação Física escolar não inviabiliza outras possibilidades da arte de picadeiro na escola.

Na intenção de cavar gretas da arte circense na disciplina curricular de Educação Física, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL; 1997; 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Dispondo de um critério de conveniência, analisamos a presença (ou ausência) bem como as brechas para a incorporação nesses documentos, especificamente, naquilo que tange ao Ensino Fundamental (1º a 9º ano - Anos Iniciais e Finais).

4.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Na medida em que instaurou uma nova perspectiva para a educação nacional, os PCNs (1997; 1998) representam um marco na política educacional brasileira. Como constam nos próprios documentos, o objetivo dos PCNs é dar subsídios para os estados, municípios, redes privadas e unidades escolares, idear e produzir seus currículos. Além disso, o documento pretende incitar a proposição de projetos educativos, bem como encorajar reflexões sobre o trabalho docente que está sendo conduzido. No que se refere à área da Educação Física, argumentam Darido et al. (2001), Gramorelli e Neira (2009) e Dal Lago e Marcon (2012), este foi o primeiro documento após a LDB nº 9.394/96 a reconhecer a obrigatoriedade legal desta disciplina como um componente curricular inserido na proposta pedagógica das escolas. Portanto, apesar de várias críticas, importantes e necessárias, como pontuam Gramorelli e Neira (2009), os PCNs foram fundamentais para a consolidação da Educação Física escolar nas últimas duas décadas.

Na análise dos PCNs para a Educação Física, destinada ao 1º e 2º ciclo (1997) e ao 3º e 4º ciclo (1998), buscamos as seguintes palavras-chaves: "circo", "arte circense" e "circense". Os resultados mostraram que nenhuns dos termos são citados nos PCNs. Em seguida, com a leitura dos documentos confirmamos que a temática circense e os elementos atrelados ao imaginário do Circo, tais como, por exemplo, as acrobacias circenses, não fazem parte da redação do referido documento. De modo sintomático, a ausência da arte circense é

notada com maior veemência na parte em que são destacados “Os Conteúdos de Educação Física no Ensino Fundamental” que são organizados em três blocos de conteúdos, a saber: “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”, “Atividades rítmicas e expressivas” e “Conhecimentos sobre o corpo”. Porém, nenhuma menção à arte de picadeiro é feita.

O estranhamento por essa ausência da arte circense nos PCNs para a Educação Física aumenta ao repararmos que em muitos dos “Critérios de seleção e organização dos conteúdos” podem coadunar com a temática circense. Dentre os critérios que permite-nos cogitar um processo de incorporação do Circo nos PCNs da Educação Física, citamos apenas o da “Relevância Social”.

> **RELEVÂNCIA SOCIAL**
> Foram selecionadas práticas da cultura corporal de movimento que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção da saúde pessoal e coletiva.
> Considerou-se também de fundamental importância que os conteúdos da área contemplem as demandas sociais apresentadas pelos temas transversais. (BRASIL, 1998, p.67).

Como foi apontado ao longo da dissertação, o Circo é uma arte viva e contemporânea (LOPES; SILVA, 2018), amplamente difundida por todo o território brasileiro (SILVA; ABREU, 2009) desde os tempos do Império, como é atestado nos estudos de Melo e Peres (2014) e Lopes e Silva (2015). Outrossim, a arte circense permeia as representações de muitas localidades brasileiras impactando significativamente no imaginário popular nacional (ROCHA, 2013; 2016). Portanto, com os pressupostos e argumentos expostos subjaz nosso entendimento de que a temática circense mostra-se pertinente para as aulas de Educação Física sob o critério da “Relevância Social”.

Segundo Duprat (2007), pelas características de sua constituição histórica o Circo pode ser incorporado à proposta dos PCNs no bloco de conteúdos “Atividades rítmicas e expressivas”.

> [...] o circo constitui-se como um conjunto de atividades expressivas possuindo uma teatralidade múltipla no fazer artístico. Esta característica desenvolveu-se ao longo de sua história, que incorpora, copia e recria diferentes manifestações artísticas, tais como música, dança, teatro, arte dos funâmbulos e saltimbancos, dos cavaleiros militares, entre outras. Desta forma, [o Circo] integra o grupo das atividades rítmicas e expressivas que devem incluir as manifestações da cultura corporal que tem como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos da presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. (DUPRAT, 2007, p.51)

Essa é uma possibilidade de inclusão da temática circense na proposta curricular para a área de Educação Física a partir dos PCNs. Outra possibilidade de incorporação da arte

circense como conhecimento a ser abordado junto à tematização da Ginástica do bloco de conteúdos "Esportes, jogos, lutas e ginásticas". Com efeito, algumas propostas curriculares já apontam essa possibilidade. As propostas curriculares dos estados do Paraná (2006; 2008) e do Rio Grande do Sul (2009), bem como a proposta curricular do Programa Segundo Tempo (GOYAZ, 2005), realizam essa incorporação da arte circense pela aproximação com a temática da Ginástica. Sendo assim, estes indícios sugerem outras brechas para que a arte de picadeiro possa ser incorporada na escola.

Em relação aos "Objetivos Gerais de Educação Física no Ensino Fundamental" ideamos que a maioria deles permite aberturas para a arte circense. Para ilustrar essa percepção destacamos dois dos objetivos pedagógicos dos PCNs para o Ensino Fundamental:

> Espera-se que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de:
> • participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
> [...]
> • conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais; (BRASIL, 1997, p.33).

Inferimos que a temática circense pode perfeitamente ser alocada nesses dois objetivos, bem como em outros que efetivamente constam nos PCNs (1997; 1998). Portanto, as aberturas para o Circo nos PCNs são várias e apontá-las significa um esforço coletivo de professores, gestores, artistas e pais e/ou responsáveis pode ser decisivo para a tematização da arte circense na Educação Física escolar. Em contrapartida, a ausência da terminologia "Circo", "arte circense" e outras, não deixa de suscitar uma exegese desfavorável a esse processo de incorporação. Porém, vale destacar que os PCNs são orientações para a estruturação curricular, como atesta Brasil (1997, p.IX).

> [Os PCNs] [f]oram elaborados de modo a servir de referencial para o [professor realizar o] seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.
> [...] os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Portanto, os PCNs sugerem que adaptações sejam realizadas na sua implementação nos currículos escolares. Deste modo, a análise deste documento apontou para

uma variedade de gretas por onde a arte circense como um dos temas pertinentes à Educação Física escolar- poderia ser incorporada nesta disciplina curricular.

4.2.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Segundo Neira e Souza Jr. (2016), desde a Constituição de 1988 já havia a previsão para uma política pública que pudesse orientar o engendramento dos currículos para a Educação Básica. À guisa da LDB nº 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013) e de diversos documentos orientadores para os diversos níveis de ensino escolar básico, como os PCNs, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) apontou para a necessidade de uma base curricular em âmbito nacional. Partindo também deste indicativo, o Ministério da Educação reuniu um grupo de professores para a elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi publicada em setembro de 2015. No ano seguinte, em abril de 2016, foi publicada a segunda versão deste documento após consulta pública da redação da primeira versão. Assim, após consulta pública e a divulgação da realização de muitas das sugestões propostas, em abril de 2017, foi enviada ao Conselho Nacional de Educação - CNE, a terceira e definitiva versão do documento da BNCC.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

Sem dúvida, atualmente a BNCC é o principal documento de orientação curricular nacional para educação escolar básica. Assim, considerando a importância deste documento para as políticas curriculares da área da Educação Física é preciso realizar mais estudos com o enfoque na a análise da presença (ou ausência) da arte circense neste documento e no impacto que nas propostas curriculares estuaduais e municipais quanto à temática circense, a exemplo, do Currículo Comum – Ensino Fundamental de Bauru (MESQUISTA; FANTIN; ASBHAR, 2016).

A análise do referido documento foi composta por uma pesquisa por palavras-chaves, leitura compreensiva e inferência das possíveis aberturas para o Circo nas proposições do BNCC. Dessa maneira, em primeiro lugar realizamos a busca pelas palavras-chaves “circo”, “circense” e “arte circense”. Comprovamos que nenhum desses termos constava na

parte da BNCC destinada à disciplina curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental. Com a leitura compreensiva, ratificamos a ausência da arte circense. Entretanto, notamos que na "unidade temática: Ginásticas", precisamente no "objeto de conhecimento" Ginástica Geral, há a menção a aparelhos e práticas que podem porventura ser relacionadas com o Circo. Com efeito, há na BNCC a menção ao "trapézio" e ao "malabarismo" como conhecimentos pertinentes à prática da Ginástica Geral.

> A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, [...] [p]odem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo. (BRASIL, 2017, p.215)

É importante destacar que essa aproximação das práticas do trapézio e malabares com as representações atinentes ao imaginário circense é uma possibilidade aventada nesta dissertação, *a priori* ela não existe na BNCC. Portanto, análise deste documento mostrou que a temática do Circo está ausente das proposições atinentes à disciplina curricular de Educação Física.

Todavia, ao longo do documento reparamos que a relativa flexibilização das disposições permite-nos alargar algumas gretas para a arte circense. Isto posto, notamos que a responsabilidade pela implementação da BNCC é dos estados, municípios e redes de ensino, portanto, a ausência da temática circense neste documento não representa, necessariamente, a sua ausência nos currículos e projetos educativos das unidades escolares.

> Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p.20).

Em consonância, Neira e Souza Jr. (2016, p.199) citam que "[...] a BNCC é tão somente o ponto de partida para elaboração ou revisão de orientações curriculares estaduais, municipais ou da iniciativa privada." Nesta lógica, a relação de "objetos de conhecimento"[104] citados no documento é de caráter aberto, de modo a inviabilizar a proposição de apenas um conhecimento. Neira e Souza Jr. (2016, p.199) ainda reiteram que "[é] importante ressaltar que a não discriminação de conteúdos foi proposital, o que implica na responsabilização dos coletivos docentes com aquilo que será efetivamente ensinado, tendo em vista as

[104] Na BNCC, subentende-se por "objetos de conhecimento" os conteúdos, conceitos e processos que, logo após, são organizados em "unidades temáticas". (BRASIL, 2017).

singularidades de cada escola.” Assim, esses indicativos apontam para a possibilidade da arte circense ser incorporada nos currículos das unidades escolares.

Outros indícios na BNCC apontam para a pertinência da arte circense como temática da Educação Física escolar. De modo singular, o documento atesta que a Educação Física escolar “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.” (BRASIL, 2017, p.211). Com base naquilo que a BNCC define como “elementos fundamentais comuns às práticas corporais”, a saber: movimento corporal, organização interna (lógica específica) e produto cultural atrelado ao lazer/entretenimento e/ou aos cuidados corporais e saúde, consideramos que o espetáculo circense é uma temática pertinente à Educação Física escolar. Esta percepção é compartilhada por vários autores, tais como Bortoleto e Machado (2003), para quem o Circo é uma temática pertinente à Educação Física escolar. Ainda que tais possibilidades para a abordagem circense na Educação Física escolar, do ponto retórico, mostre-se frágil, pois outros temas também podem ser tratados sob os mesmos critérios, o intuito aqui é mostrar que a ambragência deste documento concebe o Circo apenas como uma possibilidade aventada, ao invés de concebê-lo como conhecimento de pertinência própria na Educação Física escolar sem reduzí-lo em atividades circenses para serem tratadas junto às atividades pedagógicas de outros conhecimentos como o Jogo ou a Ginástica (MESQUISTA; FANTIN; ASBHAR, 2016).

Outro indício que permite abrir gretas da arte de picadeiro no texto da BNCC são as “Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental”. Para exemplificar essa proposição citamos competências[105] que podem ser alcançadas mediante o ensino da arte circense.

> 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
> 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
> 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
> 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. (BRASIL, 2017, p.221).

[105] O conceito de competência na BNCC refere-se à “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.8).

Ao conceber o espetáculo circense como saber e conhecimento pertinente à disciplina curricular de Educação Física, consideramos que a abordagem desta temática pode coadunar com o desenvolvimento das competências indicadas no documento. Sendo assim, a arte circense mostra-se relevante para lograr os objetivos traçados pela política curricular da BNCC.

Não obstante ao exercício de abertura de gretas para a temática circense na BNCC, a sua ausência no referido documento representa uma das grandes dificuldades ao seu processo de incorporação na Educação Física escolar. Isto indica que apesar de a pesquisa bibliográfica apontar avanços nesse processo ainda é preciso investir esforços para que o Circo deixe de ser um dentre tantas outras possibilidades aventadas e passe a ser lembrada e reconhecida na elaboração de currículos escolares. O excerto abaixo ilustra a condição do Circo tanto nos PCNs quanto na BNCC.

> É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (BRASIL, 2017, p.211).

Desta maneira, este excerto sugere que o Circo nos PCNs e na BNCC para a disciplina curricular de Educação Física atualmente representa uma possibilidade pedagógica não mencionada. Isto significa que há inúmeras brechas, gretas ou aberturas por onde a arte de picadeiro pode ser incorporada às aulas de Educação Física, todavia, a ausência de referências e menções nesses documentos sugere uma presença fortuita ou mesmo uma não-obrigatoriedade legal. Nesta acepção, especulamos que a tendência é que a arte circense continue "refém" das sensibilidades pessoais dos professores e gestores, e que a sua presença nos currículos escolares permaneça esporádica.

As análises que foram realizadas são incipientes e, certamente, há a necessidade de mais pesquisas investigando a presença (ou ausência) e as gretas da temática circense nas políticas e propostas curriculares. Somente assim os achados da análise empreendida podem ser corroborados ou refutados. De momento, a análise dos PCNs e da BNCC mostrou que a "presença" da temática circense nestes documentos está aquém das possibilidades educativas do Circo que vários estudos vêm apontando ao longo das últimas duas décadas, como, por

exemplo, em Bortoleto e Machado (2003), Invernó (2003), Fouchet (2017), entre outros, como é mostrado adiante. Isto posto, consideramos ser urgente e necessário que a arte de picadeiro passe a ser reconhecida nas propostas curriculares como uma temática relevante para a Educação Física escolar. Evidentemente, essa urgência e necessidade parte do pressuposto de que o objetivo pedagógico das políticas e propostas curriculares seja a ampliação das vivências e experiências estéticas, artísticas e críticas dos escolares do ensino escolar básico.

De modo complementar, a pesquisa bibliográfica mostrou que o processo de inserção da temática circense na Educação Física escolar pode contribuir com vários dos seus objetivos. Uma das peculiaridades da Educação Física escolar brasileira é sua variedade e abordagens curriculares, como cita os PCNs (1998). Neste contexto, não é surpresa que os objetivos apontados para justificar a temática circense nesta disciplina curricular sejam tão ecléticos. Em todo caso, a diversidade de potências da arte de picadeiro aponta que independentemente da abordagem pedagógica, o Circo pode ser incorporado às aulas de Educação Física contribuindo nos seguintes aspectos:

- ★ Na oferta de vivências e experiências de novas formas de expressão e comunicação corporal, como indicam Bortoleto, Pinheiro e Prodocimo (2011), entre outros;
- ★ Na possibilidade de desenvolver a criatividade, ludicidade e autonomia, como citam Ward (2001), Bortoleto e Machado (2003), Fouchet (2006) e outros;
- ★ Na diversificação dos conhecimentos tematizados na Educação Física escolar, como menciona Price (2012) e outros;
- ★ Na chance de desenvolver habilidades coordenativas, de socialização, de consciência corporal e competências comunicativas e expressivas, como aludem Invernó (2003), Duprat e Pérez Gallardo (2010), entre outros;

O presente capítulo demonstrou que a associação das terminologias “Circo” e “escola” pode referir-se a distintas conotações que designam diferentes manifestações do rizoma circense. Na sequência, tendo como inspiração a concepção de escalas citada por Ricoeur (2007), focalizamos na noção de escola concebida como produto de um processo

histórico-cultural de constituição social, a escolarização. Neste enfoque, indicamos um conjunto de possibilidades para a incorporação da arte circense na instituição escolar, dentre elas, destacamos a possibilidade dela constituir-se num tema pertinente à disciplina curricular de Educação Física. Por fim, apontamos algumas das gretas para a temática circense nos PCNs e na BNCC da Educação Física, destacando, ademais, que esta temática pode adequar-se aos objetivos das distintas abordagens pedagógicas da Educação Física.

5 FUNÇÃO: EXPERIÊNCIAS CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

5.1 Décimo primeiro número: Resultados da pesquisa de campo – escola 2

5.1.1 Unidade temática: Localidade, contexto e arquitetura escolar

As observações registradas no Diário de Campo, combinadas com as informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os dados do Censo/2016, permite-nos fazer uma descrição da localidade, do contexto social e da arquitetura da escola. Essa descrição, análoga e menos detalhada se comparada à caracterização da escola investigada por Paro (2016), ajudará a situar os resultados da pesquisa de campo expressos nas demais Unidades temáticas. Com efeito, estamos convictos que esta caracterização apontará indícios, como diriam Ginzburg e Davin (1980), do processo de incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física. Em consonância com Lima (1989, p. 9) entendemos que "De alguma maneira, a questão do espaço sempre esteve presente em nossas atividades. […] a forma como é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder e como esse espaço é apropriado ou não por aqueles a quem se destinaria". Dessa maneira, a caracterização da localidade, do contexto social e da arquitetura representa um primeiro olhar para os acontecimentos escolares, sobretudo, é na descrição desse pano de fundo que situamos a ordem dos espaços e tempos escolares, a professora e seu trabalho docente e as aulas de Educação Física com a temática circense, categorias que nos indicará como a arte de picadeiro está sendo incorporada nas aulas de Educação Física nessa unidade escolar.

As informações do Diário de Campo indicam que a área escolar ocupa um quarteirão de grandes proporções. Os limites desse quarteirão são balizados por muros que demarcam a fronteira física[106] do espaço escolar (área interna) com o espaço extraescolar, da comunidade ao entorno. O diagnóstico feito pelo PPP descreve a comunidade com uma "realidade cultural e econômica pluralista", com famílias vivendo com salários "extremamente baixos" advindos, sobretudo, de "trabalhos informais". Esse mesmo documento aponta que, em geral, as crianças da comunidade estudam todo o ensino escolar

[106] Para um debate sobre as implicações das fronteiras físicas no simbolismo da instituição escolar, Cf: Tiriba (2008).

básico na unidade escolar e, além disso, muitas delas têm seus pais matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na mesma escola.

No interior da área escolar (o quarteirão murado) uma cerca metálica demarca os limites de duas áreas. A primeira e interna à cerca circunscreve as casas e o pátio escolar, enquanto que a segunda, situando a diferença do espaço extraescolar em relação ao espaço escolar cercado, corresponde ao restante das dependências da escola. Nesta segunda área, encontramos uma extensa área verde, uma quadra poliesportiva descoberta em péssimas condições, um campo de futebol e um ginásio de esportes coberto e fechado. As informações do PPP indicam que o espaço escolar pode ser um local de lazer das famílias nos finais de semana e talvez por isso a ordem escolar tenha delineado uma área escolar cercada dentro da área escolar murada.

Dessas informações inferimos que diferentes representações da escola permeiam o imaginário da comunidade, parece-nos que por um lado, a área escolar representa um espaço diferenciado e separado do cotidiano, em que a socialização/aculturação dos futuros cidadãos ganha atualidade[107] (FORQUIN, 1992; 1993), por outro lado e ao mesmo tempo, a mesma área representa um espaço público de lazer a ser ocupado pelos moradores[108] nos finais de semanas, como atesta o PPP. É nesse espaço com suas áreas demarcadas, com seus muros e suas cercas, com suas casas e áreas abertas, com suas limitações e possibilidades, enfim, é efetivamente nesse espaço tal como descrito, que a escola e as aulas de Educação Física ganham atualidade.

Uma das propostas educativas da unidade escolar, descritas no PPP, é a "educação ambiental" e uma de suas ações é o "plantio e conservação de árvores, canteiros, pomar, horta, remédios naturais e chás". Em decorrência disso observamos uma grande quantidade de árvores e plantas, contudo, percebemos que alguns espaços, sobretudo, externos à área cercada, estavam com a grama alta, restos de alvenaria, folhas caídas, entre outros elementos, que aparentavam uma condição de subutilização ou abandono desses espaços. Possivelmente essa aparência seja motivada pelo momento de as visitas de campo coadunar com a época mais fria do ano na cidade, como atesta a professora. Em nosso entender, essas informações indicam elementos da particularidade da unidade escolar, como menciona Paro (2016), e, além disso, mostraremos mais adiante que esses indicativos arquitetônicos compõem, junto à

[107] No presente estudo o termo "atualidade" tem o sentido atribuído por Aristóteles (*apud* LIMA, 2005).

[108] Importante mencionar o movimento de grupos (em geral, de jovens) que visualizam na oferta de práticas circenses como opção de lazer, uma estratégia para a ocupação de espaços públicos, Cf: Fernandes; Ribeiro; Bortoleto (2016).

organização dos espaços e tempos escolares (CANÁRIO, 2002; 2005), saberes da experiência docente (GARIGLIO, 2013) aos quais influenciam diretamente nas escolhas didático-pedagógicas.

5.1.2 Unidade temática: Ordem dos espaços e tempos escolares

De acordo com Canário (2002; 2005) e Faria Filho (1996; 1998) o processo de institucionalização escolar é marcado histórico e socialmente pela diferenciação e autonomização de um espaço e tempo destinado ao processo de ensino/aprendizagem e, ademais, o interior da instituição escolar caracteriza-se pela ordenação dos espaços e tempos individuais e coletivos, as quais se tornaram, simultaneamente, pessoais e institucionais. Em síntese, argumenta Faria Filho (1996), as tentativas de delimitação e controle dos espaços e tempos em anos e séries, horários, relógios e campainhas devem ser entendidas como o movimento próprio do processo de institucionalização escolar. Neste sentido, a unidade escolar observada é uma escola estadual que atende ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio e a EJA. Em contraste ao Diário de Campo, o PPP da escola indica orientações, objetivos e disposições para o Ensino Infantil, mas a informação não coaduna com o Censo/2016 que não descreve a oferta desse nível de ensino nessa escola.

No período de visitas a escola, a saber: período vespertino, a unidade atendia aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), cujas disposições são o efetivo de "200 dias letivos de 4 horas [diárias ou 20 horas semanais], totalizando 800 horas anuais. [Sendo que] do 1º ano ao 5º ano o ensino é globalizado e do 6º ao 9º ano o ensino é trabalhado em 5 períodos de 50 minutos cada."[109] Dos objetivos específicos para esse nível de ensino, o PPP atesta a oferta de "[…] condições para que o aluno compreenda e desenvolva sua autonomia e cidadania, aperfeiçoando aprofundamento e ampliando conhecimentos e habilidades, desenvolvendo com responsabilidade e solidariedade o comprometimento com a transformação da sociedade." Ademais, a análise das notas de campo e da entrevista com a diretora em consonância com as disposições do PPP e do Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo: Ensino Fundamental, de dezembro de 2013, ressalta que as cinco turmas/classes, cada uma em correspondência aos cinco anos do I ciclo

[109] Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

do Ensino Fundamental, são regidos pelo "atendimento pedagógico [que] se caracteriza pelo ensino globalizado, unidocência."[110]

Nas aulas de Educação Física, descrita no Diário de Campo e no plano de aula, a professora atendia às turmas/classes do 1º, 2º e 3º anos do I ciclo do Ensino Fundamental. Tais informações contrastam e divergem do Referencial Curricular estadual da área de Educação Física (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e do Documento da Reestruturação Curricular, as quais determinam o ensino globalizado em regime de "unidocência", isto é, sem aulas de Educação Física ministrada por um docente especialista. A respeito desse tema, as entrevistas da professora, da diretora e da supervisora, nos esclarece que as aulas de Educação Física legalmente são reconhecidas como projeto escolar, informação corroborada pelo PPP que atesta como uma das propostas para "formação consciente e crítica do educando" o "projeto de Educação Artística e Educação Física no Ensino Fundamental (anos iniciais)". Em sua entrevista a supervisora evidencia essa condição.

> ***[Entrevistada 2 – supervisora]*** *"Eles não permitem que a professora de séries iniciais tenha outro professor auxiliar, na verdade..., seria uma ajuda de outro professor. Na verdade, as séries iniciais, elas são trabalhadas por um único professor em todas as áreas. Então, não poderia ter uma professora de Educação Física atuando junto com ela na mesma hora."* (EXTRATO DA ENTREVISTA 4 – ESCOLA 2: PROFESSORA E SUPERVISORA).

No interior da área escolar cercada, detalhada anteriormente, há aproximadamente 12 (doze) casas e dentro delas são compartimentadas as salas escolares. De acordo com informações do Censo/2016 há na escola 17 (dezessete) salas de aulas. De modo complementar às informações da fonte supracitada, as observações de campo e análise do PPP apontam que na escola há sala de informática, sala da rádio, sala de oficina, biblioteca, refeitório, sala de oficina, sala de leitura, área de parque (aberto) e pátio coberto e sem paredes (centralizado entre as casas). Além dessas, há também a sala da direção, sala de professores e sala da secretária, situadas geograficamente próximo ao portão de entrada. Entretanto, as observações mostraram que as salas de informática, de rádio, de oficina e a biblioteca, encontram-se trancadas e os motivos dessa falta de atividade são indicados na entrevista com a diretora e com a supervisora.

> ***[Entrevistada 2 – supervisora]*** "*A gente não tem assim, uma pessoa que possa atuar só na informática. Só, assim, se sobra alguém, mas,*

[110] Extrato do Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo: Ensino Fundamental, de dezembro de 2013, p. 16.

> *realmente, ter uma pessoa qualificada e competente para essas coisas, dificilmente…. Tem uma pessoa muito competente na informática, mas por ela ter uma delimitação de função [amparada]. Não porque eles querem deixar ela lá."*
> ***[Entrevistada 1 – diretora]*** *"Mesma situação da biblioteca, no caso né. Não sei se você observou a tarde nós não temos biblioteca aberta, a biblioteca só está aberta pela manhã e a noite. A tarde não temos ninguém com horário disponível para atender as crianças na biblioteca."* (EXTRATO DA ENTREVISTA 4 – ESCOLA 2: PROFESSORA E SUPERVISORA)

Assim, de acordo com as entrevistadas a falta de recursos, sobretudo, financeiros é um sério limitante das atividades escolares e isso justifica a aparente subutilização de algumas salas.

Consideramos que as condições estruturais da escola podem potencializar ou apresentar empecilhos ao processo de incorporação da temática circense. Neste sentido, a disponibilidade de espaços e dependências diversas podem potencializar a abordagem com a temática do Circo. Com efeito, as atividades pedagógicas com a temática circense podem ser propostas em diferentes espaços: na área verde, no ginásio, na quadra, no pátio…; pesquisas nos computadores da sala de informática, as quais a professora mencionou já ter realizado, podem ser feitas; leitura de livros ambientados ou com a temática da arte de picadeiro podem ser feitas na biblioteca, caso hajam livros disponíveis sobre o assunto (fato que não pudemos constatar, não foi questionado nem mencionado nas entrevistas); músicas aludidas a espetáculos ou às representações circenses, como a música "*Afro Circus"* do filme "Madagascar 3: os procurados" (2012) cantada pelas crianças durante a observação das aulas, poderiam compor a lista de músicas reproduzidas pela rádio da escola…, enfim, estas e outras proposições didáticas podem potencializar o trato com a temática circense. De modo contrário, com a escassez de espaços, materiais e com a falta de recursos humanos capazes de viabilizar o uso desses espaços, dificulta (porém não inviabiliza) o trato com a temática circense, como citam as entrevistadas.

Como assevera Canário (2002; 2005) a organização escolar delimita espaços, tempos e as relações com o saber do conglomerado de estudantes. Segundo Faria Filho (1996; 1998) a própria arquitetura escolar circunscreve uma arquitetura das relações com os saberes escolares. Deste modo, inferimos que o principal espaço escolar destinado às aulas de Educação Física é o ginásio, porém, as observações apontaram que além dele, a sala de oficina e a sala denominada "+ educação", também é usada com essa finalidade. De fato, das

9 (nove) aulas observadas 1 (uma) ocorreu na sala de oficina e 8 (oito) na sala "+ educação". Além desses, a quadra descoberta, o pátio, os espaços entre as casas e outras dependências escolares são citados como possibilidades para as aulas de Educação Física, conforme registros do Diário de Campo.

A única aula de Educação Física na sala de oficina ocorreu devido ao barulho provocado pelo projeto de percussão ou fanfarra escolar, que acontece na sala ao lado da sala "+ educação". Apesar disso, a sala de oficina tem um espaço amplo no qual após afastar as cadeiras e forrar o solo com colchonetes aparenta ser adequada para as aulas de Educação Física. Já a sala "+ educação", denominada assim devido ao fato de ter sido usada pelo projeto "Mais Educação", mas que atualmente não atende a essa unidade escolar, é:

> *"[...] uma sala ampla [situada] numa das casas mais afastadas [do pátio], [seu interior encontra-se] sem cadeiras, [e com o solo parcialmente forrado] com algumas placas de Etil Vinil Acetato (E.V.A.). A sala [tem uma aparência] descuidada e subutilizada, necessitando de faxina e maiores cuidados, devido, sobretudo a circulação de gatos pela escola."* [EXTRATO DE DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Para as aulas de Educação Física a professora segue uma rotina muito particular, como atesta os registros do Diário de Campo. A professora se dirige até a sala de aula da turma/classe, bate na porta e ao ser atendida saúda a professora polivalente e as crianças. Após algumas orientações ela pede aos estudantes que forme as filas (fila de meninos e meninas), ela se projeta a frente das filas e as conduz até o local de aula (dentre os já mencionados espaços destinados às aulas de Educação Física) passando pelo pátio. Após as aulas ela tem outra rotina, de retorno à sala de aula. A professora pede aos estudantes para colocar os calçados, formar as filas, ela toma-lhes a frente e os conduz até sala, novamente, passando pelo pátio. No centro do pátio, a professora faz uma pausa e orienta as crianças a passar no banheiro e bebedouro, antes de retornar à sala de aula.

Essa rotina sofre uma pequena alteração quando a aula precede ao horário de recreio, às 15hs30min. Nesse caso, em vez de retornar para a sala, os estudantes são conduzidos ao refeitório para receber o lanche oferecido pela escola. No resto do tempo as crianças ficam dispersas (correndo e brincando…) pela área escolar, no parque, na quadra descoberta, no pátio e na área verde. Ao final do recreio soa o sinal de uma campainha, alertando para o fim desse horário. O fim do horário de recreio marca o início da retomada de controle das crianças por meio da organização do corpo discente em filas e turmas/classes no

centro do pátio. Contudo, o sinal da campainha é desrespeitado pelos estudantes que eufóricos continuam correndo pela escola na tentativa estender o tempo de recreio. Inclusive, nesse horário registramos algumas crianças fazendo a pirâmide humana, um dos exercícios acrobáticos feito nas aulas de Educação Física. As inspetoras da escola têm como função retomar a ordem escolar e para isso elas conversam, orientam, chamam e bradam com as crianças no intuito de agrupá-los em filas e nas turmas/classes no centro do pátio. Com as turmas/classes agrupadas, as professoras polivalentes se dirigem ao pátio e conduzem as filas até as respectivas salas de aula. Essa rotina de transição dos espaços não é um mero acaso, ela desvela a geografia da ordem escolar na qual a transição pelo pátio, de acordo com Faria Filho (1998, p. 151), "[…] significava a 'passagem' de uma ordem a outra, de uma cultura a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espaço-corporal necessária à ordem escolar."

Por fim, o registro das observações aponta que a temática circense geralmente é tratada na época mais fria do ano na cidade. Na entrevista a professora justifica esse planejamento.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"O Circo, assim, eu sempre tento encaixar […] em algumas épocas do inverno. [Por]que aqui no Sul, em função do frio que faz né, as vezes fica complicado […] levar [os] alunos para uma quadra ou até para o próprio ginásio que…, a gente [tem] o ginásio coberto, mas é um ambiente diferente, para quem conhece minha realidade sabe que tem […] um caminho para passar e faz muita chuva e frio, então eu aproveito esse espaço para fazer numa sala, até na própria sala de aula muitas vezes né. Então, eu trabalho mais ou menos nessa época do ano."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Com efeito, as observações reiteram o que foi dito descrevendo um complicado percurso de transição das salas de aulas até o ginásio, com um trajeto longo, frio, molhado e lamacento. Igualmente, a temática circense tem como facilitador a possibilidade de ser abordada dentro das salas escolares. Além disso, nas três classes observadas, as turmas do 4º e 5º anos do I ciclo do Ensino Fundamental não são atendidas pela professora, a quantidade de estudantes varia de 10 a 12 (dez a doze) crianças por turma; situação que, a nosso ver, facilita o trabalho em espaço reduzido. Outra condicionante é o tempo das aulas, levando em consideração o dispêndio de tempo necessário para transição dos educandos até o ginásio e retorno até a sala de aula com as dificuldades do percurso, o período absoluto de 45 minutos de aula, uma vez por semana, pode comprometer o tempo necessário para um significativo

trabalho docente. Portanto, reiteramos que a arquitetura e o estado de conservação das dependências escolares, acrescida da ordem dos espaços e tempos, constituem-se fatores decisivos nas decisões didático-pedagógicas com a temática circense, mormente isso, depreendemos que o Circo adentra à escola adaptando-se à sua arquitetura (LIMA, 1989) e à forma escolar (VINCENT; LEHIRE; THIN, 2001) de conceber o processo de aprender baseado na revelação, cumulatividade e exterioridade dos saberes, como anuncia Canário (2005).

5.1.3 Unidade temática: A professora

Não obstante ao preceito de que "O professor não pode ficar restrito somente a práticas que ele tem mais afinidade, ou que sabe mais […]" (CARAMÊS, 2014, p. 68), parece-nos que no caso da temática circense na Educação Física escolar, ela ainda é reflexo da afinidade e do conhecimento prévio do professor com a arte de picadeiro. Com efeito, poucas informações de como abordar o tema são apresentadas no Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul para a área de "linguagens, códigos e suas tecnologias: Artes e Educação Física"[111]. Diferentemente das indicações de Mateu e Bortoleto (2011) que integram a arte circense entre as "práticas corporais expressivas", o referido documento aloca o Circo no tema estruturante Ginástica[112], semelhante à proposta curricular do estado do Paraná (2006). Deste modo, os "malabarismos simples" e as "acrobacias circenses", como descrito no Referencial Curricular, são mencionados como conteúdos do eixo saberes corporais "acrobacias para conhecer" recomendado para os 5ªs e 6ªs séries e para os 7ªs e 8ªs séries do Ensino Fundamental, respectivamente. Afora essas alusões, não há no documento menção às demais famílias de modalidades circenses (BORTOLETO, 2017), nem mesmo ao espetáculo circense como linguagem (BOUISSAC, 1976). Em consonância a essa falta de referências e

[111] A discussão atinente à integração da Educação Física na área de "linguagens, códigos e suas tecnologias" é apresentada pelo Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, para enriquecer o debate, Cf: Ladeira e Darido (2003).

[112] O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul é organizando em "temas estruturantes" divididos em dois grupos, o primeiro agrega as práticas consideradas tradicionais na área: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas; e o segundo refere-se às "representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral" (p.118). Daí cada um dos temas são subdivididos em dois eixos, o primeiro atinente aos saberes que se produzem/constroem a partir da experiência de ação, a estes se denomina "saberes corporais" e o outro, denominado de "saberes conceituais", é relativo aos dados e conceitos que explicam diferentes facetas das "práticas corporais sistematizadas". Por fim, os "saberes corporais" são divididos nos subeixos "praticar para conhecer" e "saber praticar" e os "saberes conceituais" apartados em "conhecimentos técnicos" e "conhecimentos críticos". Cf. Rio Grande do Sul (2009).

ante a novidade do tema na escola, mencionadas nas entrevistas, depreendemos que a experiência pessoal com a arte de picadeiro seja o fator decisivo para o processo de incorporação do Circo da escola. Destarte, reavivamos mediante a entrevista, as experiências da professora com a arte circense no intuito de acentuar as justificativas que a fez empreender na "aventura pedagógica" com a temática circense.

No atinente à formação universitária a professora é licenciada em Educação Física, com especialização em Educação Física escolar, concluídas em 2010 e 2011, respectivamente. Em 2012, ela ingressou no mestrado em Educação Física, como atesta na entrevista, e concluiu em 2014. Nos dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) (licenciatura e especialização) e na dissertação de mestrado constatamos que a professora investigou a temática circense no contexto da Educação Física escolar. Porém, atualmente seu vínculo com a Universidade é na função de supervisora de estágio docente na qual ela recebe estagiários de Educação Física na escola, conforme observações do Diário de Campo. Em fontes secundárias mapeamos o nome da docente em mais de cinco dezenas de trabalhos científicos (como autora ou coautora), muitos deles debatendo a temática circense e sua incorporação na Educação Física escolar. Isso mostra que apesar da tímida presença nos currículos oficiais das Universidades (CARAMÊS, 2014; MIRANDA; AYOUB, 2016; 2017), gretas educativas (BORTOLETO; SILVA, 2017) na formação inicial em Educação Física foram abertas (BORTOLETO; CELANTE, 2011; BORTOLETO et al, 2017) e a vasta produção científica da professora corrobora com essa abertura das faculdades de Educação Física à arte circense.

No que concerne às experiências com o Circo, há uma menção à experiência como espectadora de espetáculos circenses, contudo, foi na sua graduação em Educação Física, numa disciplina de primeiro ano, que percebeu a possibilidade de abordar a temática circense. Impelida pelas experiências na disciplina e em parceria com colegas afetos à arte de picadeiro, começaram a pensar num projeto de extensão universitária de Circo na faculdade. Neste ensejo, a participação num congresso da área que permitiu o contato com pesquisador especialista no tema a encorajou a avançar no trabalho. Fontes secundárias indicam que a professora apresentou trabalhos em cerca de vinte congressos diferentes, fato que avulta, além de uma dedicada estudante de graduação e engajada monitora de extensão universitária, uma competente e produtiva pesquisadora, que integrou em sua formação atividades de ensino, extensão e pesquisa, como almejam Freire (1983), Tonso (2012) e Ontañón et al (2016). Também daí, dessa experiência com o Circo na formação inicial, floresceu na professora um

gosto particular pelos malabares, informação que remete-nos aos estudos de Pitach (2000) e Ontañón; Duprat e Bortoleto (2012, p.158) que mencionam esses saberes como "[…] a modalidade circense mais popular, com excelente aceitação entre as crianças e jovens, e que raramente expõe os praticantes a situações de risco."

Atualmente, afirma a professora, atua na rede estadual do Rio Grande do Sul, desde novembro de 2012. Essa é a primeira escola, após sua formação universitária, na qual exerce sua docência, antes disso teve experiências de ensino em projetos de extensão universitária e em estágios em escolas. Porém, faz dois anos que está atuando como vice-diretora geral da escola. Desse modo, mediante um acordo administrativo interno ela atua no período matutino na vice-direção e no período vespertino atendendo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na entrevista ela confessa que imediatamente ao adentrar na escola, não fez intervenções com os estudantes.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Eu entrei, na verdade, no final do ano de 2012 aqui. […] o ano já estava encerrando e tinha outro professor que eu acompanhei […] [pois] faltava poucas semanas para acabar as aulas né."*
> *"[…] a gente conversou sobre a questão do planejamento e tal, mais ou menos para conhecer a realidade da escola, enfim. […] nesse ano eu não fiz intervenção nenhuma."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Conhecendo o trabalho do professor mencionado, a professora atesta que se questionou sobre as possibilidades temáticas de trabalho nas aulas de Educação Física[113] e pelo gosto e conhecimento prévio da temática circense conversou com a direção sobre a possibilidade de incorporação do tema nas suas aulas. Segundo a professora, a direção escolar considerou a proposta temática interessante, mas apresentou várias condições limitantes para materializá-la.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[…] eu comecei a me questionar, assim, até conversei na época com a diretora e a vice-diretora, cometei sobre as possibilidades que eu também gostava de incluir o Circo nas aulas de Educação Física. E aí na época, eu me lembro que elas elogiaram, acharam o tema bem interessante, e…. A primeira coisa que falaram foi 'ah, mas a gente não tem trapézio, a gente não tem cama elástica, a gente não tem…', e eu disse 'Não, mas são possibilidades que dá para se fazer dentro da escola', […] Naquela época eu trabalhava com os Anos Finais do Ensino Fundamental né, então eram alunos de 7º e 8º ano e aí eu inclui na Educação Física. Então, foi minha primeira inserção e até intervenção[…] com a parte*

[113] Questões relativas à tematização e problematização das práticas corporais nas aulas de Educação Física, Cf: Santos (2016).

> *do Circo né, com a questão dos malabares, algumas coisas da ginástica, algumas atividades expressivas."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

No início desse processo de incorporação da temática circense houve, de acordo com a professora, certo estranhamento dos colegas docentes e até resistências dos estudantes, devido, especula a professora, à experiência com a dinâmica de trabalho do professor anterior. Porém, com o passar do tempo tanto os estudantes quanto os demais docentes foram assimilando a ideia, como admite a diretora: "[…] *num primeiro momento, assim, eu não imaginava que ela viria com essas ideias, mas como eu te disse no início de nossa conversa ela sempre foi uma professora de iniciativa né*." [EXTRATO DA ENTREVISTA 4 – ESCOLA 2: DIRETORA E SUPERVISORA].

As entrevistadas atestam o caráter de novidade da temática circense nas aulas de Educação Física. Tanto a diretora e a supervisora quanto a professora alegam não ter havido experiências com a temática circense antes de a docente assumir as aulas de Educação Física. As diretoras são, normalmente, as funcionárias com maior tempo de atuação nas escolas, no caso estudado, deduzimos que a pessoa da diretora atua nessa mesma unidade a mais de cinco anos. Não obstante ao tempo de experiência na escola, a diretora declara o Circo como uma novidade, a ponto de surpreender-se com o trabalho da professora. Isso demonstra que apesar de muitos estudos apregoarem a incorporação da arte circense na Educação Física escolar, esse movimento ainda é recente na escola observada, apesar de indícios da proposta curricular estadual apontar para essa possibilidade. Mormente a premissa de que as aulas de Educação Física é uma das principais "portas de entrada" do Circo na escola (CARDANI et al, 2017), reiteramos a importância dos relatos de experiência que permitam as escolas e seus gestores reconhecerem e fomentarem o Circo na escola, daí nosso objetivo de compartilhar os saberes da experiência dessa docente.

Todavia, apesar de a diretora reiterar a iniciativa pessoal da professora no processo de incorporação do Circo na escola, a gestora (diretora) confessa desconhecer o trabalho da docente antes de assumir a diretoria. Neste sentido, apesar de a diretora afirmar: *"Vou ser bem franca, esse tema não é tratado pelos outros professores."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 4 – ESCOLA 2: DIRETORA E SUPERVISORA], há uma divergência em relação à alocução da professora que menciona, semelhante ao relato de Santos et. al. (2017), a parceria com a professora de Artes.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Tem também um trabalho aqui na escola que […] de certa forma já me ajudou bastante, […] tem uma professora de Artes [e] um dos temas é a questão do Circo […], as atividades circenses. E até, ela já me chamou algumas vezes nas aulas dela para contribuir com alguma coisa né. […] Então ela [a professora de artes] também é uma pessoa que de certa forma ajuda né. […] temos um diálogo muito significativo, muito bom que vai…, tanto pra mim quanto pra ela, né. A relação de troca de experiências isso é muito importante para a gente enquanto professor e para os próprios alunos né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Em relação à sua docência a professora comenta que o trato com a temática circense cria uma identidade profissional atrelada ao imaginário circense dos escolares. Neste sentido, atesta a professora, os educandos conversam com ela e mencionam as associações que fazem entre as experiências circenses extraescolares e as experiências escolares com o Circo nas aulas de Educação Física. Além disso, assuntamos que atualmente o trabalho da professora é caracterizado como um projeto escolar, como reforça a entrevista com a diretora e supervisora em consonância com as indicações do PPP, do Referencial Curricular e do Diário de Campo, documentos que apontam a ausência de professor especialista de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por esse caráter de projeto curricular, as aulas de Educação Física poderiam ter o Circo como temática de estudo durante todo o ano escolar, a sua diversidade de saberes possibilitaria isso, contudo, a professora considera essa proposta inadequada, pois tal abordagem desconsideraria a pluralidade de conhecimentos da Educação Física, como atesta o Referencial Curricular estadual.

> "[…] não dá para afirmar em um plano de estudo que a Educação Física busca fazer os alunos *conhecerem e apreciarem a pluralidade das práticas corporais sistematizadas, compreendendo suas características e a diversidade de significados a elas atribuídos*, se 90% das aulas da 5ª série do ensino fundamental ao 3° ano do ensino médio são dedicados à prática de dois ou três esportes. Essa situação mostra uma clara incompatibilidade entre o objetivo de ensino traçado e o tempo previsto para aprender o que foi formulado, já que aí nesse exemplo nem mesmo a diversidade interna ao próprio mundo esportivo poderia ser contemplada." (p. 125-6, grifo dos autores).

Ainda em relação à docência, a professora confessa que se realiza profissionalmente quando trabalha com os "pequenos" (Anos Iniciais), pois percebe que o imaginário e a fantasia do Circo são assimilados pelas crianças. Afirma a professora: *"Tu ver que eles têm aquela questão do brilho no olhar, […] a magia do Circo. […] [Com os] menores, assim, é quando eu me realizo, porque tem toda a questão do imaginário, a questão da fantasia, né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA]. De fato,

especulamos que "magia do Circo" aludida ao imaginário circense (BOUISSAC, 2012; ROCHA, 2016) é uma representação facilmente assimilada pelas crianças que devido às representações televisivas, cinematográficas, literárias…, associam o Circo à alegria, diversão e à fantasia. Não obstante ao apreço pelo trabalho com as crianças, observamos que em certos momentos, nas aulas com temática circense, a professora usa expressões que conotam suas aulas como "moeda de troca" pelo comportamento aceitável ("bom comportamento") das crianças, algo que, muitas vezes, pode reforçar um estereótipo negativo que perpassa as representações de professores e gestores de escolas, como menciona Borges (2014).

> *"[...] quando em situações de descontrole da ordem de aula a professora brada-lhes [os estudantes], os proíbe de fazer certas travessuras, etc. Ela também usa expressões que conotam a aula de Educação Física como 'moeda de troca' pelo bom comportamento nas aulas da professora regente, e isto é expresso quando diz: 'Se vocês tiverem bom comportamento na sala, nós vamos ter aula de Educação Física'. Efetivamente, dizeres como esse atuam como chamada de atenção [dos educandos, na intenção de orientá-los na] resolução de outras tarefas [de aula], contudo, gera uma dicotomia moral que permeia os discursos a respeito das aulas."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Estamos cientes que apesar de a docência ser uma relação dialógica, como assevera Freire (2011), há situações que o professor precisa tomar medidas enérgicas de controle dos educandos se a proposta e o objetivo de aula estiverem orientados para um sentido e o corpo estudantil estiver se orientando em outra direção. Assim, o que nos preocupa não são as tentativas da professora tentar controlar os impulsos lúdico/destrutivos[114] das crianças, mas sim, notarmos que um discurso que nos remete à Educação Física como atividade complementar à educação intelectual ministrada nas salas e laboratórios a qual considerávamos superado, ainda permeia os diálogos entre professores e estudantes, situação que não deve ser confundida com a necessidade docente de orientar o grupo escolar em certa direção propositiva.

A docência também é marcada por dificuldades, desafios e problemas. Na entrevista, a professora menciona dificuldades e desafios a serem superados, como a falta de tempo, a falta de apoio e ajuda com as dificuldades do cotidiano, a falta de materiais e a

[114] A terminologia "impulso lúdico" é aludida à Schiller (1989), porém, em interlocução com Rogério de Melo Grillo depreendemos que o impulso lúdico é, a um só tempo, liberdade de criação (BALLY, 1958) e liberdade de destruição estética. Em nossas visitas de campo reparamos que o impulso lúdico infantil oscila rapidamente de um extremo ao outro, sua potência de criação é, muitas vezes, potência de destruição.

incapacidade da instituição escolar tratar a expressividade de modo satisfatório. Neste sentido, ela confessa:

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Na verdade, os desafios são bem grandes assim né, […] a gente não tem muitos recursos [e] muitas vezes acaba limitando […] uma sequência no trabalho, assim. […] e por ser uma escola pública isso acaba limitando, porque tu precisa de material para confeccionar. Então, esse é um dos principais desafios […] eu gostaria de ter mais recursos, mais materiais, enfim, para conseguir…. Tanto que, por exemplo, […] os tatames ali que a gente estava trabalhando com as crianças […] aquilo ali não é nem da escola é de um professor que trouxe, mas ai o professor foi embora, saiu da escola, [e] enquanto o professor não vem buscar eu estou usando."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

No atinente à questão expressiva o assunto se desdobra em duas linhas de discussão. Em primeiro lugar, a professora considera que a instituição escolar limita a expressividade das crianças em prol da disciplina e racionalização, percepção semelhante à crítica de Charlot (2013). O PPP menciona o termo "expressividade" quando descreve "Construção Social do Conhecimento" dentre as "propostas pretendidas" pela unidade. No excerto a seguir destacamos o termo em questão.

> A Escola deve ter como ponto de partida o contexto social de seu aluno e, desta realidade, iniciar, com ele, a leitura do mundo, realizando um trabalho de construção do conhecimento, através de pesquisa da realidade (entrevistas, visitas, diálogo) aliando a teoria à prática, oferecendo opções de aprendizagem e **liberdade de expressão**, inovando técnicas, atualizando metodologias, contextualizando e buscando a interdisciplinaridade. [PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, grifo nosso].

Com essa menção parece-nos que a unidade escolar tem uma noção de expressividade atrelada a sínteses do trabalho escolar dos educandos que, muitas vezes, podem ser resumidas à produção de desenhos, redações, cartazes, coreografias para festividades…, entre outras estratégias didáticas, conforme o citado pelo Referencial Curricular. Mais adiante, o mesmo documento atesta que a missão democrática da unidade escolar tem como uma de suas proposições a organização de "grupos de música, banda, teatro, visando o civismo, atividades alternativas, a liberdade, a disciplina, a integração, a participação e a inclusão social." Neste outro trecho, apesar de não ser mencionado diretamente, parece-nos que a expressividade está arrolada a projetos artísticos (música e teatro) promovidos pela escola que visam à incorporação de conhecimentos, valores e atitudes fomentadas pela instituição escolar, além de ser, na apresentação desses grupos, uma

demonstração pública de que crianças incorporaram o projeto social de escola: a cidadania (CANÁRIO, 2002).

Por outro lado, e essa é a segunda linha de debate, a professora considera um desafio ao seu trabalho docente o adequado equilíbrio entre o rigor da disciplina exigida pelo processo de ensino/aprendizagem e o espaço necessário à expressão das sensações e emoções dos educandos. Tomando a entrevista da professora como referência, inferimos que ela depreende a expressividade como a capacidade das crianças expressarem sensações, sentimentos e emoções em aula[115] dentro dos limites impostos pelas "normas de convivência da escola" [116]. Se considerarmos que a expressão de sensações, sentimentos e emoções estão concatenados à ideia de experiência corporal imediata pré-linguística, como pressupõe a teoria do "se-movimentar" de Kunz (2005, *apud*. RIO GRANDE DO SUL, 2009), podemos pressupor que a professora adota uma noção de "expressividade" diferente daquela expressa no PPP. Todavia, parece-nos que essa expressividade corporal pré-linguística da qual emanam as sensações, sentimentos e emoções discentes, apesar da possibilidade de ser expressa em "linguagens da experiência" (LARROSA, 2016), destoa das justificativas que o Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul menciona ao alocar a Educação Física na área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias".

> […] cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo […] se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica. Através dela, os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. Isso significa que os sentidos produzidos se expressam por meio de palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Apesar de considerarmos que a noção de expressividade mencionada pela professora concatena com a teoria do "se-movimentar" do currículo crítico em sua perspectiva Emancipatória (KUNZ, 2005), a professora afirma não se respaldar em nenhuma proposta curricular de Educação Física.

Das aulas de Educação Física são produzidos registros do trabalho da professora que são postados num grupo de Facebook em nome da unidade escolar, no qual pais, mães, familiares e a comunidade podem acompanhar o trabalho feito. Todavia, tanto a diretora quanto a professora mencionaram que os pais e responsáveis não têm noção que as aulas tratam da temática circense. Na contramão daquilo que defende Paro (2016) que almeja uma

---

[115] Sobre a temática das emoções na Educação Física escolar, consultar: Prodócimo (2002).

[116] Esse título corresponde a um dos tópicos descritos no PPP da escola.

maior participação comunitária nas decisões escolares, as entrevistadas afirmam que não têm retorno direto das famílias das crianças e por isso não sabem as suas opiniões em relação ao trato com o Circo nas aulas de Educação Física.

De acordo com a professora, a unidade escolar trata o Circo com muito respeito, sobretudo, porque ela recebe "crianças de Circo"[117] com frequência.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] eu vejo que a escola trata com muito respeito, sabe? A questão do Circo em si. Até porque é [...] comum a gente receber aluno circense, já começa por aí, entende? Então a questão do Circo é uma coisa que já está incorporado na escola, a gente trabalhando com as atividades [circenses] com as crianças [...] ou não, entende?"*
> *"Então, isso eu acho que é bem importante de a gente destacar, [...] o respeito, tem muito respeito e isso daí é uma coisa que eu não posso me queixar assim. O Circo é uma questão cultural já da escola."*
> *"Todo ano, pelo menos uma vez por ano a gente recebe aluno circense."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Ademais, a professora afirma que a presença de "crianças do Circo" na unidade escolar configura-se num acontecimento. Ela adianta ou atrasa o planejamento das aulas de Educação Física com a temática circense, para poder convidar os estudantes para visitar os colegas e a assistir aos espetáculos e, sobretudo, ela conversa com os estudantes sobre o tema.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] aqui ao lado da escola tem um espaço [...] que normalmente os Circos [itinerantes de lona] que vêm à [nome da cidade] se instalam [...]. Então, como é do lado, sempre que vem um Circo [recebemos] alunos circenses, [e] eu tento explorar um pouco mais essa questão do Circo. [...] o próprio relato de experiência de um aluno [circense] eu também uso para a aula. [Porque] eu também gosto de aprender né, e os alunos [...], os demais alunos [também], né."*
> *"[...] é uma coisa bem válida [...], porque eles acrescentam muito né. Como eu tinha comentado contigo antes, até truques de malabares, por exemplo, eu já tive alunos que me ensinou e até, convites também para assistir os treinos deles, e até para conhecer né, a realidade."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

As observações indicam que a professora é bem-querida pelos estudantes, devido à dedicação e paciência que ela demonstra com os educandos. Observamos que ela ouve, conversa e orienta as crianças, inclusive, nos horários de recreio no qual ela permanece no pátio observando os estudantes e muitas vezes as crianças a abordam para conversar sobre

[117] Sobre o processo de inclusão/exclusão das "crianças de Circo" na Educação Escolar Básica, cf: Afonso (2002), Siqueira e Batanero (2010), Xavier; Santos (2010) e Silva (2013).

trivialidades. Reparamos que sua entrada nas salas de aula, início da rotina das aulas Educação Física já descrita, provoca uma euforia entre os estudantes. De acordo com Gariglio (2013) as dimensões afetivas e interações intersubjetivas são centrais no processo pedagógico, pois "Embora se possa manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não se pode obrigá-los a participar de um programa de ação orientado por finalidades de aprendizagem" (GARIGLIO, 2013, p.213), mais que isso, acrescenta o autor, para almejar alguma possibilidade de sucesso é necessário o engajamento dos estudantes no processo pedagógico. Em consonância, depreendemos que ações interativas como as conversas informais nas aulas e fora delas, o sentar-se no chão juntos aos educandos para conversar e avaliar a aula, o toque físico (segurar o braço, dar as mãos, fazer ajudas manuais), a encenação das tarefas, a constante presença do sorriso, o uso de uma linguagem mais próxima da cultura infantil, o brincar junto, as negociações e concessões quanto aos saberes e tempo das atividades, a preocupação com a vida das crianças, o costume de dirigir-se a cada estudante pelo seu nome, entre outras ações observadas, são eficientes estratégias de persuasão/sedução[118] para manter e sustentar o engajamento dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, acrescenta Gariglio (2013), as estratégias de persuasão/sedução, mencionadas acima, são formas mais sutis de imposição da autoridade institucional dos professores. Porém, essas mesmas estratégias exigem dos professores uma capacidade de reconhecer diferentes facetas da personalidade, dos desejos e das necessidades das crianças. Destarte, consideramos que o "bem-querer" da professora refere-se, também, a sua capacidade particular de persuadir/seduzir os estudantes a manter e sustentar o engajamento do processo de ensino/aprendizagem, algo que, ao nosso olhar, é muito significativo nas experiências discentes.

De modo complementar, a diretora menciona que a professora além de ser uma pessoa de "inteira confiança", é uma profissional muito engajada em todas as atividades escolares. Tal consideração reitera a particularidade da professora que integra em sua docência saberes e conhecimentos do grupo de estudantes e das individualidades das crianças para atualizar os projetos e objetivos da unidade escolar. A diretora atesta esse engajamento da docente com os estudantes.

> ***[Entrevistada 1 – diretora]*** *"A professora [nome da professora] quando ela chegou aqui..., [...] eu vi nela, assim, um potencial muito grande, os alunos gostavam muito [dela], ela é muito dinâmica, sempre com iniciativas..."*.

[118] Terminologia livremente adotada de Gariglio (2013).

> *"[...] quando ela começou a trabalhar aqui na escola, eu pedi..., na época eu era vice-diretora, eu pedi pra ela abraçar comigo os 'interséries', que eram jogos que aconteciam aqui na escola; e ela é muito receptiva a qualquer atividade que venha em favor dos alunos." "E como ela gosta dessa questão do Circo e ela sabe aproveitar isso muito bem. Ela soube aproveitar com as crianças pequenas."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 4 – ESCOLA 2: DIRETORA E SUPERVISORA]

Apesar da professora a surpreender com um trabalho com a temática circense, a diretora alega que considera notória as iniciativas da docente em atividades e eventos escolares como, por exemplo, nos jogos estaduais. Dessa maneira, a diretora declara que em relação "[…] *ao trabalho da [nome da professora] [ele] é maravilhoso [e] só vem a agregar coisas positivas para as nossas crianças."* (EXTRATO DA ENTREVISTA 4 – ESCOLA 2: PROFESSORA E SUPERVISORA).

Em síntese, a professora é um caso muito particular de alguém com conhecimento aprofundado da temática circense. Encorajada em sua formação inicial, ela é uma produtiva pesquisadora do tema e seus trabalhos são referências para outros pesquisadores. Decerto, o perfil de pesquisadora influencia na sua docência, pois é comum ela questionar suas escolhas didático-pedagógicas e, ao mesmo tempo, problematizar as informações da literatura científica. Esse perfil lhe permite articular saberes contextuais e conhecimentos da literatura em sua docência. Além disso, a professora é uma profunda conhecedora da unidade escolar e das especificidades das crianças, inclusive, das "crianças de Circo". Reparamos que a professora é benquista pelas crianças e inferimos que isso a permite conduzir uma relação de engajamento dos estudantes com o processo de ensino/aprendizagem. Seu trabalho é reconhecido pelas gestoras da unidade escolar e esse fato lhe permite uma maior autonomia docente dentro da escola. Por fim, concluímos que a incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física foi motivada pelo interesse pessoal da professora com a arte de picadeiro, pelo engajamento que tem nas atividades da unidade escolar e pelo reconhecimento que os estudantes e as gestoras têm de seu trabalho.

5.1.4 Unidade temática: A aula de Educação Física

Na concepção de Geraldi (2010, p. 81) a aula como acontecimento, é "[…] entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos". Neste ensejo, esmiuçamos a aula de Educação Física com

a temática circense ministrada pela professora, no intuito de entender a sua pedagogia e didática como ritual pedagógico. Como já mencionado, as aulas normalmente ocorrem na época mais fria do ano na região, podendo, em decorrência da presença de "crianças de Circo", ser atrasada ou adiantada. Parece-nos que essa flexibilidade do planejamento visa adequar o tema às condições ambientais (chuva, lama e frio) e organizacionais (deslocamento até o ginásio, barulho no local de aula e adequação do conteúdo pedagógico aos materiais e espaços disponíveis) da unidade escolar. Sendo assim, inferimos que a quantidade de aulas com a temática circense costuma variar de três a cinco aulas ao longo do planejamento anual, apesar disso, no plano de aula disponibilizado pela professora, há a descrição somente das três aulas observadas. Essas aulas ocorrem em meados de junho e início de julho, podendo ser postergado para agosto, após o recesso escolar do mês de julho.

Como já exposto, para a professora a aula de Educação Física começa com a rotina escolar de transição dos estudantes da sala de aula para o espaço de aula da Educação Física. Quando situados nesse local (que na maioria das vezes foi na sala "+ educação") a professora segue o roteiro descrito no plano de aula. Esse documento é produzido pela própria professora que o utiliza como material de orientação das proposições de aula e configura-se num registro do processo de seleção, organização e transposição didática da temática do Circo. Segundo as entrevistadas, tanto a diretora quanto a professora, a direção escolar não acessa esse plano de aula, fazendo um acompanhamento informal do trabalho docente com observação das aulas e diálogos em que a professora comenta e registra o trabalho realizado. Inclusive, alguns dos registros são divulgados no Facebook da escola para que pais e responsáveis possam acessar.

> ***[Entrevistador]*** *"Como é que você acompanha, em que instância você acompanha o trabalho da professora [nome da professora] quando ela trata do Circo? Ela passa algum tipo de documento ou é um acompanhamento mais 'de vista' [observação]?"*
> ***[Entrevistada 1 – diretora]*** *"É informal. Bem informal, assim, a gente acompanha algumas atividades, observa, há alguns registros que a própria professora faz e divulga no Face [Facebook] da escola, né. Aí gente pode..., a comunidade mesmo tem acesso e aí as pessoas curtem, elogiam; sempre como algo positivo que está acontecendo na escola."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 4 – ESCOLA 2: DIRETORA E SUPERVISORA]

Assim, depreendemos que a professora desfruta de significativa autonomia docente para desenvolver suas propostas didático-pedagógicas, devido, sobretudo, ao projeto curricular das aulas de Educação Física.

A professora confessa que não se respalda em nenhuma abordagem ou currículo de Educação Física. Apesar disso, a temática circense não é uma proposição aleatória e sem fundamentos. Pelo contrário, em sua entrevista a professora menciona uma série de referências que a respaldam na organização e problematização da temática do Circo. Dentre as referências usadas, ela cita a consulta a livros (menciona o livro "Jogando com Circo"[119]), artigos de periódicos e revistas científicas, relatos de experiência, vídeos do *Youtube* e DVDs (com destaque para DVDs do *Cirque du Soleil*), muito semelhante aos materiais consultados pelos professores da cidade de Campinas-SP (CARDANI et al, 2017). É importante mencionar que a temática circense é apenas aludida e sem maiores problematizações no Referencial Curricular estadual do Rio Grande do Sul, condição que contrasta com a gama de trabalhos que vêm defendendo e fomentando a incorporação dessa temática nas propostas curriculares. Além disso, apesar de haver gretas para um trabalho dessa natureza no PPP da escola (BORTOLETO; SILVA, 2017) e do contexto escolar favorecer a abordagem do tema, sobretudo, por receber "crianças de Circo", efetivamente não é feito nenhuma menção à arte de picadeiro nesse documento. Assim, parece-nos compreensível que a professora busque outras referências que não o Referencial Curricular para abordar o Circo da escola.

Dispondo dos materiais de consulta supraditos, a professora seleciona dentre o universo em expansão das práticas circenses (BORTOLETO, 2017), os saberes a serem tematizados na escola, nas aulas de Educação Física. No plano de aula há a descrição de um roteiro de aula para as turmas/classes do 1º, 2º e 3º anos. Esse roteiro tem uma estrutura comum para todas as aulas, mas também apresenta nuances, isto é, atividades, propostas e conteúdos específicos para determinadas turmas, por exemplo, a atividade com "pó mágico" que foi realizada somente com a turma/classe do 1º ano. Como atesta Santos et al (2017) a adaptação dos conteúdos de ensino e a progressão pedagógica são questões cruciais para o trabalho docente; mormente isso, uma efetiva organização cultural precisa ser realizada, como defende Lins e Silva (2007). Dessa maneira, no atinente à estrutura comum aos anos escolares (turmas/classes do 1º, 2º e 3º anos), descrito no roteiro de aulas, a professora planejou para a primeira aula atividades de mímica (ou atividades expressivas) e acrobacias de solo, para o segundo dia a proposta foi retomar e aprofundar as atividades acrobáticas e para a terceira aula estavam previstas atividades malabarísticas, conforme descrição do plano de aula disponibilizado pela professora.

---

[119] Cf. BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo.** Várzea Paulista, Brasil: Fontoura, 2011.

Como comentam Lins e Silva (2007, p.93) "[…] é preciso pedagogizar o circo, para viabilizar sua abordagem nas instituições escolares". Neste sentido, devemos reconhecer que "[…] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana." (FORQUIN, 1993, p.15). Sendo assim, uma primeira tarefa do processo de transposição didática (CHEVALLARD, 2013) é a seleção, organização e sistematização dos saberes circenses. Esse processo de sistematização para o âmbito escolar ainda é recente (SIZORN, 2014) e geralmente deriva de taxonomias já existentes, como indica Burgess (1974), Bortoleto e Machado (2003), Invernó (2003) e, sobretudo, Bortoleto (2017). Imersa nesse debate, a professora afirma que desde a primeira inserção da temática circense em suas aulas, ainda quando atuava com os 7º e 8º anos do ciclo II do Ensino Fundamental, ela tematiza os malabares (manipulações de objetos), as acrobacias e as atividades expressivas (aludidas à encenação/arte de palhaço).

Ao analisar alguns dos relatos de experiência disponíveis na literatura científica, reparamos certa obscuridade nos critérios de seleção didática dos saberes circenses. Inferimos, baseado nos relatos que descrevem essa seleção, que tais experiências têm como critérios de seleção didática a representatividade das personagens e saberes circenses no imaginário estudantil, na qual a seleção é debatida e acordada com os estudantes, e/ou a representatividade histórica das manifestações circenses cuja seleção é feita pelos professores sem consulta prévia aos estudantes. Numa outra perspectiva, autores como Invernó (2003), Fouchet (2006), Duprat; Bortoleto (2007) e Bortoleto (2017) defendem um critério de seleção didática pautado na diversidade das ações motrizes circenses[120]. Aparentemente, é sob esse último critério que a professora respalda suas aulas.

Ela, a professora, confessa que no início de sua docência trabalhava cada uma das categorias (ou famílias de modalidades) circenses em bloco de aulas, entretanto, mais recentemente ela se considera mais flexível e busca mesclar as "famílias" de modalidades numa mesma aula, como na primeira aula descrita no plano de aula no qual a proposta consiste em abordar as atividades expressivas (mímica) e as acrobacias. Essa adaptação didático-pedagógica demonstra que a professora, além de acessar literatura científica com a temática circense, também conhece com maior profundidade os critérios de seleção didática. Mormente o domínio dessas informações, a professora adapta e reorganiza suas aulas a partir

[120] Autores que adotam esse critério em geral possuem algum tipo de afinidade com a Teoria da Ação Motriz ou Praxiologia Motriz de Pierre Parlebás (2008).

das particularidades dos seus estudantes. Essas informações avultam ainda mais a particularidade da professora e de sua "aventura pedagógica".

De acordo com a professora, mesclar as diferentes modalidades circenses numa mesma aula lhe permite atender melhor aos interesses dos estudantes. Ela declara:

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Então, eu trabalho meio que misturando as coisas, […] as vezes me [detenho] mais numa coisa as vezes […] em outra. Isso [depende] um pouco […] do interesse dos alunos, né. Porque se tu está trabalhando uma coisa e a turma está respondendo bem […], porque [interromper] e começar outra coisa? Não. Segue ali."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Procedendo assim, entendemos que a docente consegue persuadir/seduzir [no sentido expresso por Gariglio (2013)] os estudantes ao engajarem-se nas aulas e na temática do Circo. Dessa maneira, quando a professora decide abordar diferentes categorias e modalidades circenses numa mesma aula, ela culmina por acessar uma maior diversidade de gostos e interesses dos estudantes. Além disso, a adaptação feita não apenas atualiza o princípio de diversificação das modalidades de Circo, apregoado por Ontañón; Bortoleto e Silva (2013), mas, também, anuncia para um princípio de diversidade de gostos, de interesses, de crianças. A "simples" ideia de abordar diferentes categorias circenses numa aula, fruto de uma perspicácia singular, nos fez problematizar aquilo que sabíamos e agora nos permite atentar para a necessidade de uma pedagogia circense da diversidade, não apenas a diversidade de saberes, mas uma diversidade de estudantes, de gostos, de interesses. Sem dúvida, sem a perspicácia na docência e a generosidade da partilha da professora não conseguiríamos compartilhar essas informações, originárias de um saber docente, um saber da experiência como anuncia Larrosa (2016).

Em relação a essa participação dos educandos na seleção temática, o Referencial Curricular menciona que a estratégia "A2) Participação dos alunos na escolha das práticas corporais específicas a serem tematizadas nas unidades didáticas" no qual "[…] consiste em possibilitar que os alunos participem da escolha das práticas corporais que serão tematizadas nas unidades didáticas." (p.161), pode contribuir para a seleção de determinadas modalidades a serem problematizadas. Contudo, isso não significa "[…] permitir aos alunos que escolham apenas com base em seus gostos imediatos [pois, tal conduta] pode levar à repetição de um número limitado de práticas corporais, ano após ano." (p. 161), pelo contrário, o professor conhecedor dos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição

pedagógica, da experiência e do trabalho docente, conforme descreve Gauthier (apud. SANTOS et al 2017), ainda é central na tríade pedagógica (professor, estudante e conhecimento) (GERALDI, 2010).

No que concerne à progressão pedagógica, a professora comenta que normalmente inicia a temática circense com as atividades rítmicas e expressivas, como por exemplo, a atividade de imitação (corporal) de animais e objetos, pois acredita que elas permitem que os estudantes percebam sua capacidade expressiva e *"[...] para eles se conhecerem [...], digamos assim, para se soltarem um pouco mais, né, digamos, corporalmente,"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA]. Em seguida, aborda as acrobacias e, por fim, trata dos malabares, pois, de acordo com a professora, as manipulações malabarísticas exigem maior coordenação motora fina. Em consonância, as observações mostraram que as atividades da turma/classe do 3º ano são providas de maior complexidade se comparado com o mesmo conteúdo proposto para a turma/classe do 1º ano. Por exemplo, na aula com temática dos malabares para o 3º ano, a proposta de aula consistiu na reprodução de técnicas de manipulação com tules (ou lenços), demonstradas pela professora.

> *[...] a primeira atividade consistiu em uma distribuição, por parte da professora, de um tule (lenço) por aluno. [...]*
> *Em outra atividade a professora entregou mais um tule para cada criança com a cor diferente daquela do primeiro. [...]*
> *Com dois tules a professora [nome da professora] também propôs (dirigiu) certas formas de manipulação. [...]*
> *Na atividade com três tules, ainda dispostos em roda, a professora logo após lhes entregar o terceiro material deixou os alunos manipular os materiais sem orientações prévias. Os alunos buscavam manipular os tules a seu modo, recuperando gestos realizados anteriormente, copiando gestos de colegas, recriavam outras formas de manipulação.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Em contraste, a mesma aula com a temática malabarística com a turma/classe do 1º ano, consistiu numa proposta de exploração não orientada dos materiais típicos de malabarismos (bolas de lançamento, bolas de contato e diabolô). Dessa maneira, apontamos que apesar de a professora não mencionar uma articulação da temática circense com o projeto institucional (PPP ou Referencial Curricular) como almeja Santos et al (2017), ela dispôs de suas pesquisas, de seus saberes e conhecimentos e construiu sua própria organização e progressão pedagógica com a temática circense. Em síntese, a transposição didática, ou seja, a

seleção, organização e progressão pedagógica da temática circense são feitas fundamentalmente a partir dos saberes e conhecimentos da professora.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Como eu organizo o Circo. É, eu trabalho assim, dentro de todas as possibilidades que eu consigo, entende? Que eu me sinto, não digo preparada, porque isso é uma coisa que a gente vai sempre tentando se organizar, mas algumas coisas que eu tenho uma boa vivência assim, sabe? Um conhecimento pelo menos o mínimo para explicar ou para dar o conteúdo né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Sob tal premissa a professora afirma que as acrobacias aéreas ou aéreos circenses ou ainda, modalidades aéreas (BORTOLETO; CALÇA, 2007) não fazem parte do seu planejamento nem de suas proposições de aulas. Na entrevista ela confessa que não se considera competente o suficiente para tratar do tema, sobretudo, por envolver o risco físico e questões de segurança, como mencionam Ferreira, Bortoleto e Silva (2015). Um atenuante para essa condição é a dificuldade de aquisição, instalação ou montagem e manutenção dos aparelhos aéreos, sobretudo, porque a diretora e a supervisora apontam para a falta de recursos que afeta e limita os projetos escolares. De acordo com a professora, mesmo ausente em seu planejamento os aéreos circenses são citados, comentados e, inclusive, justificados pela sua ausência nas proposições de aula.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] uma coisa que não trabalho e até nunca trabalhei na escola aqui, [...] são as atividades aéreas né, ali é algo bem complicado que envolve toda uma questão de segurança [e com] isso a gente [deve] tomar muito cuidado [além disso] a gente não tem nenhum material, não temos lira, não temos tecido, não temos trapézio, nada. Mas eu sempre deixo claro para os alunos que aquilo ali existe, pelo menos [para] eles saberem [...]. E organizo assim, de certa forma não excluindo totalmente a questão dos aéreos porque eu comento, mas a gente não tem nenhuma prática. [...]"*
> *"A própria questão, assim, de eu não trabalhar os aéreos, [...] eu sempre deixo claro [para os estudantes] que é uma questão de risco, que isso é uma coisa que pode comprometer uma vida, muitas vezes. Então isso daí é uma coisa que, como eu te falei, eu deixo claro para eles que existe e tal, mas que [...] não vamos fazer."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

No tocante à família de saberes circenses de equilíbrio corporal sobre objetos também denominados de funambulismo, não há informações de sua possível inclusão no planejamento das aulas. A única menção foi feita na entrevista da professora na qual ela comenta que já adaptou a corda-bamba em diferentes alturas (no solo, sobre cadeiras e sobre mesas) para torná-la uma vivência acessível ao contexto escolar. Parece-nos que também

nesse caso, a falta de materiais configura-se num limitante da inserção dos saberes funambulescos na escola. Todavia, quando a aquisição de materiais especializados torna-se inviável[121], devido, muitas vezes, ao alto valor dos aparelhos, ainda é possível dispor de materiais alternativos ou adaptados para proporcionar uma vivência com as modalidades funambulescas, como mencionam Ricken (2001), Bortoleto (2003), Oberschachtsiek (2003), Fouchet (2006) e Munhoz e Ramos (2008). Dessa maneira, a limitação mais significativa no processo de inserção do Circo da escola é a falta de criatividade; de modo que, com as informações adequadas e com encorajamento e suporte para a iniciativa e criatividade docente, acreditamos que os professores podem reverter essa falta de materiais como limitante de suas aulas.

No atinente à estrutura comum que permeia os roteiros de aula das turmas/classes, observamos que as rodas de conversa são atividades centrais. De fato, as informações do Diário de Campo apontam que essa atividade é o principal espaço no qual a professora conversa com todo o grupo escolar. Nela, nas rodas de conversa, a professora apresenta os temas de aula, define e problematiza conceitos e ideias, clarifica as proposições de aula e descreve as tarefas a serem realizadas. Ao longo da aula, a professora também agrupa as crianças em roda de conversa, retoma e problematiza os acontecimentos ocorridos em aula, atribuindo-lhes outros sentidos e significados. Além disso, reparamos que a docente encoraja os educandos a falar, articular seus saberes, expressar suas dúvidas e problematizar suas vivências em contraste às experiências extraescolares. Neste sentido, ao "receber a palavra", isto é, ao receber o consentimento para falar os educandos expressam, falam e gesticulam estabelecendo uma dialogia com a professora a respeito da temática em debate. No atinente à concessão para falar, notamos que a professora constantemente precisa articular os momentos de fala e escuta com os estudantes, pois as crianças tendem à verborragia coletiva, principalmente, nesse espaço de conversação.

> *Na sala de "oficina" ela [a professora] pediu que os alunos [formasse] uma roda de conversa. Ao comentar sobre o tema Circo nas aulas de Educação Física a reação dos alunos foi de alvoroço. As crianças gritavam expressando alegria e apreço pela ideia [...], muitos dos alunos levantavam a mão e pediam para falar sobre suas experiências ao assistir o Circo. Alguns comentavam que havia sido chamado [para ir] no palco. Contudo, no alvoroço de [falar] suas*

[121] Munhoz e Ramos (2008) afirmam a durabilidade do aparelho/equipamento e a acessibilidade comercial no que concerne a sua aquisição são questões a serem considerados. Neste sentido, parece-nos a decisão pela compra de equipamentos dependerá da sensibilidade, criticidade, pesquisa e dos recursos que cada instituição/profissional dispõe.

> *experiências no Circo, as crianças falavam [todas juntas], pois ao ouvir a fala [de algum] colega, rememorava suas experiências e ansiosamente falava de sua experiência, antes mesmo do colega acabar sua fala; e assim, [com todos falando juntos, a conversa tornou-se] incompreensível [...] tamanha a euforia verborrágica [das crianças]. Para conter essa verborragia a professora faz uma atividade lúdica cujo intuito é retomar a atenção dos alunos [...]: ela diz "- Olha a bomba!" e os alunos respondem "- Ohhhhhhh!", [e bate uma palma]. Essa atividade é [uma tentativa] da professora [retomar o controle e o] silêncio para falar [e conduzir a aula].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Dessa maneira, as rodas de conversa marcam o momento no qual as atividades de conceituação, rememoração, reflexão, debate e proposição dos conteúdos de aula, ganham forma e atualidade, semelhante ao discutido por Chioda (2018). Não por acaso as aulas iniciam e terminam com essa atividade, além disso, elas, as rodas de conversas, marcam a transição dos temas e proposições de aula. Em suma, é nas rodas de conversa que a professora articula as experiências vivenciadas em aula com as experiências extraescolares, atribuindo-lhes outros sentidos e significados articulando com conceitos e ideias que permite depreender outra significação para a arte de picadeiro, próprio da sua atualidade na instituição escolar.

As estratégias didáticas usadas durante a atividade de roda de conversa são variadas. Observamos que nas rodas de conversas iniciais a professora problematiza o tema de aula, questiona o que as crianças conhecem e faz a mediação dos momentos de fala e escuta das crianças.

> *A professora [nome da professora] perguntou quem saberia explicar o que é mímica. Alguns alunos levantaram a mão e pediram para falar ao passo que a professora lhes concedia a fala. Os alunos que falaram e se remetia aos jogos de mímica, imitação de gestos, jogos de adivinhação [gestual].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Também observamos que no início das aulas, ainda em roda de conversa, a professora retoma a aula anterior (temas, exercícios e acontecimentos), apresenta o tema do dia e incita os educandos a falar e expressar seus saberes. Ao nosso entender, essa conversação que visa ressaltar os saberes discentes e coaduna com a definição da estratégia "C8) Uso de ideias preconcebidas antes de trabalhar noções desconhecidas ou incomuns entre os alunos (dissonância cognitiva)" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.167). Sobre a dissonância cognitiva o documento a descreve da seguinte forma.

> Esta estratégia é uma ferramenta utilizada para provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos e atitudes já assimiladas direta e acriticamente pelos alunos nas práticas sociais. Parte do pressuposto que todo sujeito tem ideias preconcebidas sobre como as coisas são ou deveriam ser, e com elas opera e se relaciona com o mundo. Quando, por qualquer motivo, essas ideias preconcebidas se mostram insuficientes para explicar alguns fenômenos, e os sujeitos se dão conta das incoerências identificadas entre o que estava acostumado a pensar e a nova demanda apresentada (dissonância cognitiva), abre-se espaço para a busca de um novo patamar de entendimento. (p. 167).

Nas rodas de conversa organizadas ao longo das aulas essa estratégia didática também é retomada. Por exemplo, ao abordar as acrobacias *"Novamente a professora reuniu os alunos em roda e comentou sobre os riscos, os cuidados e as medidas de segurança que os alunos deveriam se atentar para com a realização das atividades acrobáticas."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2]. Também ao longo da aula a professora reúne os estudantes para explicar técnicas, no sentido outorgado por Daolio e Velozo (2008) e Bortoleto (2009), das modalidades circenses. Ela, a professora, também dispõe do espaço das rodas de conversa para fazer demonstrações de exercícios, e inclusive, pediu que eu também realizasse uma mini-apresentação de malabares (bola de contato e diabolô), fato que, apesar de não planejado e descrito no plano de aula, pôde contribuir com a aula. Além disso, a professora costuma problematizar questões sociais atreladas ao Circo, cita o exemplo da prática de malabares no semáforo e, inclusive, quando a escola conta com a presença de "crianças de Circo" eles contribuem com as reflexões e problematizações realizadas, atesta a professora. E nas rodas de conversas finais além de fechar a temática de aula, a professora costuma questionar as crianças sobre suas impressões e gosto pela aula, e observamos que elas gritam afirmativamente quando questionados se gostaram da aula, percepção semelhante ao mencionado pela diretora.

Além da dissonância cognitiva, da explicação e demonstração de técnicas circenses e da problematização de questões sociais arroladas aos saberes circenses, a professora também dispõe de outras estratégias didáticas. Uma delas é a reprodução de modelos técnicos demonstrados e na qual o *feedback* é dado pela própria professora que observa os estudantes e lhes dá dicas e/ou ajudas. Há também a proposta de atividades de exploração não orientada de materiais na qual a professora observa as crianças e media os conflitos e disputas pelos materiais. A professora alega que também dispõe de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como estratégia didática, inclusive, menciona que adapta

algumas das sugestões do livro "Jogando com o Circo" [122] para aproximar os saberes circenses do contexto escolar, como defende Bortoleto (2006), Prodócimo, Pinheiro e Bortoleto (2010), Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011) e Santos Rodrigues, Prodócimo e Ontañón (2016). Além disso, ela afirma que usa vídeos como recurso didático, informação que coaduna com o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul no qual menciona os vídeos como estratégia que, além de permitir uma abordagem de saberes circenses poucos habituais, como a percha, o faquirismo, número de força capilar…, entre outros, também dinamiza a aula com crianças e jovens integrados na internet e com pleno domínio do "[…] *You Tube* <http://www.youtube.com/>, o mais popular site dedicado ao compartilhamento de vídeos na internet, […] uma espécie de videoteca virtual de acesso gratuito." (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.168). Sobre o uso de vídeos a professora alega.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] eu sempre gosto de, por exemplo, com os maiores quando eu trabalhava [no ciclo II do Ensino Fundamental], eu gostava de trazer bastante vídeos assim, até para eles pesquisarem, né. As vezes a gente ia lá na sala de informática [e] eles tinham uma tarefa de pesquisar vídeos sobre Circo, sobre palhaços, sobre que interessasse eles dentro do Circo, né. […]"*
> *"Então eram trabalhos que eles pesquisavam sobre vídeos. Eu trazia uma ideia inicial para não ficar [algo] vago […] e a partir dali, […] eles pesquisavam […] e me mandavam o [hiper]link, por exemplo, [e] a gente acessava ali. Na época [tínhamos] um grupo ali, pela página do Facebook, que eles postavam coisas da turma. E aí a partir daquilo a gente ia fazendo alguns trabalhos né, e eles iam me relatando algumas coisas, o que eles observaram, o que acharam interessante, o que foi bom, o que não gostaram tanto."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Todavia, é importante levar em consideração "[…] que a internet dá acesso a uma série de materiais muito interessantes e outros pouco recomendados, por isso, o professor precisa percorrer com antecedência o caminho para que os alunos possam ali transitar com mais segurança e qualidade." (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.168). De fato, Cardani (2016) observou que um número significativo de professores da cidade de Campinas-SP, dispõe de recursos da internet para planejar suas aulas.

Observamos também que outra estratégia usada foram os "brinquedos historiados" que, de acordo com Ramos (2008, p.101), "São histórias representadas corporalmente por um narrador. Podem ser acompanhadas com a fala, a mímica, os cenários

---

[122] Cf. BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo.** Várzea Paulista, Brasil: Fontoura, 2011.

de sucata, jornais, recortes de revistas e (re)elaboradas verbalmente ou pela escrita." Com a turma/classe do 1º ano a professora propôs a atividade de "pó mágico" e a "história dos irmãos Pézinho e Pézão". Na primeira atividade observamos que a professora *"[...] pegou uma caixinha de pó brilhante e passou nas mãos de cada [uma das] crianças. [que] incorporaram a fantasia do pó mágico e durante a aula demonstrou gosto e interesse pelas atividades realizadas."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2]. No segundo caso, com a "história dos irmãos Pézinho e Pézão" a professora a adotou como atividade de preparação corporal ou alongamento para as atividades acrobáticas.

> *Todos começam sentados no tatame, [dispostos em] roda de conversa, [e] com os joelhos estendidos. Ela [a professora] começa: "- Era uma vez a história de um Pézinho – mostra aos alunos o pé esquerdo – e de seu irmão Pézão [mostra o pé direito]. Eles andavam – movimentos de flexão plantar e dorsiflexão – até chegar numa árvore – dorsiflexão. Pézinho subiu na árvore – elevação vagarosa da perna esquerda ou flexão de coxa – e caiu – retorno da perna ao solo – e chorou muito: buá buá buá (onomatopeia sonora de choro), e sua mãe o pegou no colo, o abraçou e lhe deu um beijinho – pega o pé esquerdo e o aproxima do tórax e cabeça com abdução e rotação lateral de coxa, flexão de joelhos e dorsiflexão plantar –. Os irmãos voltaram a andar e encontraram outra árvore e dessa vez foi Pézão que subiu, mas o que aconteceu? Ele caiu, e, chorou: buá buá buá. Sua mãe o pegou no colo e deu um beijinho. Novamente os dois irmãos saíram andando e encontraram outra árvore e subiram tanto Pézinho quanto Pézão. O que aconteceu? Os dois caíram, e choraram muito: buá buá buá. Sua mãe os viu, os pegou no colo e lhe deu um beijinho." Essa história corporificada foi a primeira atividade, o aquecimento, com os alunos do 1º ano.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Diferentemente desta última cuja função era a preparação corporal para as atividades acrobáticas, a primeira brincadeira historiada, do pó mágico, apesar de as crianças receberem de forma satisfatória e incorporar a fantasia da narrativa, a história não coaduna com a temática da aula nem com as problematizações ou proposições feitas nas rodas de conversas. Não obstante ao potencial educativo da arte de contar de histórias, aludida por Kraemer (2007), entendemos que as propostas de brincadeiras historiadas devem concatenar-se ou com as proposições de aula ou à historiografia circense (SANTOS RODRIGUES; LOPES, 2016). Neste sentido, consideramos extremamente importante conhecer minimamente a historiografia do Circo para não reproduzir equívocos históricos e simbólicos a respeito dessa arte secular. Em consonância, a análise pedagógica de obras da literatura infantil pode contribuir com esse intuito, sobretudo, obras como a de Eduar (2002), Bahkta

(2010) e Bedicks e Bortoleto (2015), que, aparentemente, derivam de pesquisas historiográficas.

A descrição de como cada um dos saberes circenses foram abordados nos indica a didática da professora. Outrossim, depreendemos que a partilha das experiências realizadas pode indicar caminhos para problematizar nossa própria didática. Neste sentido, mencionamos novamente a organização dos conteúdos das aulas: as atividades expressivas, as acrobacias e os malabares.

As atividades expressivas, atreladas à mímica e à arte de palhaço, foram observadas e constavam no plano de aula como tema da primeira aula com a temática circense. Reparamos que na roda de conversa inicial a professora problematizou e articulou os saberes prévios das crianças em relação à mímica. Várias crianças falaram e associaram a mímica a jogos de imitação gestual e adivinhação. Na sequência, a professora anunciou a proposta de atividade, conforme descrição do plano de aula.

> *Mímica = caminhando pelo espaço, ao sinal todos [deve] parar e imitar:*
> ** avião;*
> ** chaleira;*
> ** sofá;*
> ** ponte;*
> ** vela;*
> ** bandeira;*
> ** chuveiro;*
> ** casa.* [PLANO DE AULA – ESCOLA 2]

Notamos que nessa atividade as crianças criavam diferentes soluções para a tarefa, isto é, imitavam diferentes representações dos ícones nomeados pela professora. Decorrente disso, a docente enaltecia as soluções divergentes fomentando a criatividade das crianças. Inferimos, semelhante ao que expressa Ryngaert (2009), que a criatividade também decorre da imitação, pois reparamos que muitas crianças, na atividade de mímica, imitavam os colegas e recriavam a partir da sua imitação.

No que diz respeito às acrobacias, observamos que a professora a abordou na primeira aula, após tematizar as atividades expressivas e de mímica. Nesta aula, a professora propôs uma atividade pautada na reprodução de gestos acrobáticos[123] demonstrados, na qual a própria docente, mediante a observação das crianças, dava os *feedbacks* (dicas, explicações

[123] Terminologia adotada de Bortoleto (2008).

pormenorizadas e ajudas) [124] em relação à realização da tarefa. Os gestos acrobáticos descritos no plano de aula e no Diário de Campo foram: vela, ponte, avião, subida chinesa[125], bandeira (de frente) e pirâmide humana (Figuras 5, 6, 7 e 8). Importante mencionar que o Referencial Curricular ao atribuir as acrobacias como "subtema" do "tema estruturante" Ginástica, apresenta a proposta de trabalho com a temática acrobática a ser desenvolvido com as 5ª/6ª e 7ª/8ª séries do Ensino Fundamental. Possivelmente, esta condição seja motivada pela forte tradição da temática da Ginástica na Educação Física escolar.

No documento há a descrição de propostas de gestos acrobáticos individuais e grupais para conhecer, moção pela pesquisa por práticas acrobáticas antigas e emergentes, reconhecimento do "[...] processo de transformação da apropriação/transmissão/ institucionalização das acrobacias pelos métodos ginásticos" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.135); discernimento de "normas básicas de auxílio e cuidados para a realização das acrobacias" (p.136) (questões de risco e segurança), identificação de técnicas acrobáticas em diferentes práticas corporais e mapeamento de locais de oferta de acrobacias. Contudo, notamos que na aula a professora optou por centrar-se na vivência (corporal) das acrobacias.



FIGURA 5: Subida chinesa (*chinese get-up*), adaptado de Dauer (1972).

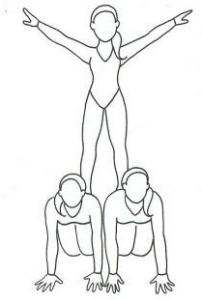


FIGURA 6*:* Pirâmide em seis apoios, adaptado de Merida (2016).

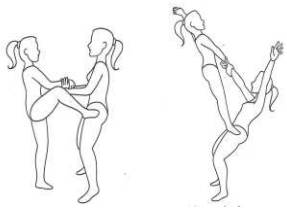


FIGURA 7: Bandeira, adaptado de Merida (2016).

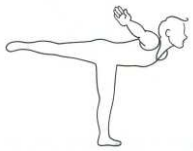


FIGURA 8: avião, adaptado de Merida (2016).

[124] Sobre a temática das ajudas manuais e instrumentais, cf. Araújo (2012) e Ferreira, Bortoleto e Silva (2015).

[125] De acordo com Dauer (1972, p.200) para a subida chinesa (*chinese get-up*) é necessário que "Duas crianças sentem-se costas a costas e com 'braços bloqueados' [cruzado os cotovelos]. Desta posição ambos tentam levantar empurrando um ao outro para trás [ou seja, empurrando suas costas contra a do colega]."

Constatamos que no segundo dia de aula a professora retomou, na roda de conversa inicial, a temática das acrobacias a qual foi vivenciada na aula anterior. A proposta dessa segunda aula foi retomar a temática acrobática, ampliar as experiências discentes e desenvolver atividades de rolamentos (laterais, frontais e para trás), conforme descrição do plano de aula. De acordo com o Referencial Curricular os "Rolamentos para frente [Exemplos: grupado, afastado, carpado], para trás [grupado, afastado, carpado]" (p.134), são conteúdos do eixo "acrobacias para conhecer" sugeridas para as turmas/classes das 5ª/6ª séries do Ensino Fundamental. Sobre a aula, reparamos que após a professora propor a atividade de rolamento "bolinha" (ou "rolinho", conforme nominado pela docente), as crianças realizavam as acrobacias de forma eufórica, antes mesmo de a professora explicar e orientar a técnica mais eficiente, como preconiza Bortoleto (2008).

Após uma experimentação do gesto acrobático[126] de rolamento, a professora organizou os estudantes em duas filas, explicou e demonstrou a técnica mais eficiente para rolamento à frente. Notamos que os meninos costumavam aventurar-se na execução dos exercícios, enquanto que as meninas, mais cautelosas, pediam ajuda à professora, mas ambos culminaram por executar a tarefa de forma bem-sucedida. Ademais, notamos que uma das meninas demonstrou grandes dificuldades na execução do rolamento, percebendo isto, a professora se deteve à menina e lhe propôs um exercício educativo, como sugere Merida (2016).

> *A professora [...] atentou-se para o "erro" na falta de apoio do queixo nas clavículas [ou no peito]. Para solucionar essa "deficiência" [...] ela sugeriu que a aluna prendesse um tule entre o queixo e clavícula e fizesse o "rolinho" sem deixar o tule cair. Ela [a menina] retornou à fila [e] ao realizar a tarefa conseguiu cumpri-la de forma satisfatória e sem maiores dificuldades.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].[127]

Observamos também as atividades de rolamento para trás, estrela e pirâmide humana[128]. Particularmente com a turma/classe do 1º ano a professora propôs uma brincadeira

---

[126] Para Dauer (1972) a experimentação de gestual (ou nos termos do autor, *Movement Exploration*) consiste na "[…] ideia de experimentar isto ou aquilo para descobrir qual é mais válido ou útil [como] um excelente reforço de aprendizagem […]. Dentro de um quadro de instruções, é importante que as crianças tenham uma oportunidade de experimentar diferentes modos e abordagens para aprender habilidades." (DAUER, 1972, p.53, tradução nossa). Para o autor, esse é um tipo de metodologia que implica num acordo de escolha de respostas, experimentação e exploração

[127] Para a descrição e problematização da técnica de rolamento a frente realizada pela professora, cf: Bortoleto (2008).

[128] Para descrição desses gestos acrobáticos, cf: Bortoleto (2008).

historiada como aquecimento (preparação corporal) e na sequência conduziu a atividade de "abraço rolamento", na qual a docente *"[...] pediu que os alunos [se agrupasse em] duplos, se abraçassem e rolasse pelo chão abraçado [em dupla] (rolamento no eixo longitudinal)."* [129][EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2]. Com a turma do 3º ano, a professora finalizou a aula com a atividade de "esteira humana" (nomeado assim pela professora, conforme plano de aula).

> *[...] nesta atividade vários alunos deitados no chão e dispostos um ao lado do outro rolava no eixo crânio-caudal [longitudinal], sequencialmente, como rolos de uma escada rolante. [...] um aluno deitado sobre os colegas num plano transversal aos [demais], numa postura rígida, era movimentado pelo rolamento dos colegas.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].



FIGURA 9: Rolamento à frente, adaptado de Dauer (1972).



FIGURA 10: Rolamento "bolinha", adaptado de Dauer (1972).

Durante essa aula com a temática acrobática a professora também agrupou os estudantes em roda de conversa e comentou sobre a questão dos riscos e as medidas de segurança durante a execução das acrobacias, sobretudo, os cuidados com o próprio corpo.

Para o terceiro dia estava planejado a aula com a temática dos malabares. Observamos que a primeira proposta de atividade para a turma/classe do 3º ano, a professora organizou os estudantes em roda e distribuiu um tule (lenço) para cada educando. A atividade

[129] As imagens ora mostradas são de modelos técnicos que do ponto de vista da eficiência biomecânica e da aprendizagem motora estão defasados, como aponta Bortoleto (2008; 2010), todavia, as imagens ilustram o modelo técnico que foi observado nas aulas e, do ponto de vista da eficácia simbólica, consideramos que este modelo ainda é capaz de proporcionar uma vivência das técnicas ora indicadas. Para discussão mais aprofundada sobre a eficiência e eficácia simbólica das técnicas, cf. Daolio e Velozo (2008) e Bortoleto (2009).

consistiu na reprodução de um modelo técnico de malabares de lançamento[130] demonstrados pela professora.

> *As formas de manipulação consistiram em tarefas de movimentos de balanço (*swing*), lançamentos e recepções. Com [uma] forma de "agarre" [com a] ponta dos dedos a professora demonstrou balanços do tule para cima e para baixo ou movimento de "coluna" [...], lançamentos em "coluna" (vertical) com uma mão e recepção com a mesma, lançamento em diagonal e recepção com a mão oposta ao lançamento [lançamento em "X"], lançamento por entre as pernas e recepção, pequenos tapinhas no tule para mantê-lo "flutuando.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Na sequência constatamos que a professora entregou a cada estudante mais um tule (lenço) de cor diferente daquela do primeiro. Semelhante à primeira atividade, nessa segunda proposição os estudantes deveriam reproduzir as técnicas de manipulação com lenços, demonstrada pela professora. Com dois materiais, os balanços, lançamentos e recepções eram realizados com ambas as mãos alternando lançamentos ora simultâneos ora alternados com ambas as mãos, semelhante às sugestões de DVD didático: "Jogos de malabares 'Lenços'" [131]. Todavia, não obstante a proposição de atividade orientada, percebemos que a professora também fomentava a exploração gestual dos tules e as crianças, ao conseguirem realizar a tarefa proposta, de modo alegre e eufórico corriam até a docente para demonstrar o que havia conseguido. Ante a demonstração das crianças a professora observava e os encorajava a continuar e criar outras formas de manipulação.

Sob o pressuposto de uma sequência pedagógica com malabares de lançamento com lenços, a professora distribuiu o terceiro tule para cada um dos estudantes. Reparamos que num primeiro momento ela propôs a atividade de exploração não orientada dos materiais e observou os educandos naquilo que realizavam. Na sequência a professora retomou a atenção dos estudantes, explicou e demonstrou a técnica e os tempos rítmicos da manipulação em "cascata" com três tules [Figura 7]. Os estudantes tentaram "malabarear" conforme a técnica demonstrada, porém com o decorrer da aula e a falta de êxito com a técnica demonstrada, as crianças deixaram a manipulação em cascata de lado e voltaram à manipulação não orientada. Somente um dos meninos manteve a persistência na manipulação

---

[130] De acordo com De Blás (2000), Duprat; Bortoleto (2008) e Libro Abierto de Circo (*online*) as manipulações malabarísticas podem ser agrupadas de acordo com a sua lógica de ação, em quatro categorias: lançamentos (ou *intercambios*), equilíbrio, giroscópicos e contato (ou *contact*).

[131] Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Z5xWeVNWKqA > Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

em cascata, desse modo, ao final da aula, era ele quem, aparentemente, estava mais próximo de conseguir dominar a técnica.

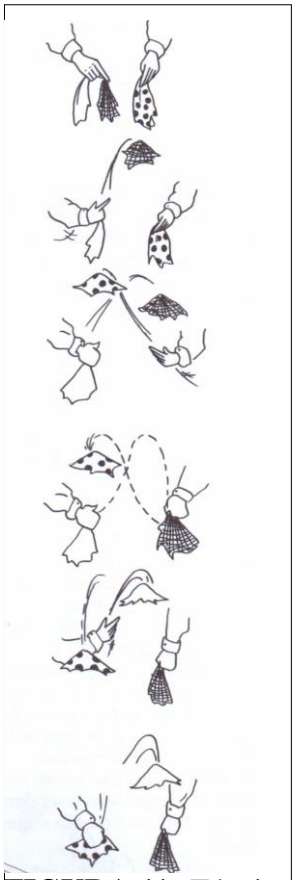


FIGURA 11: Técnica de lançamento em cascata com três tules, adaptado de Invernó (2003).

Apesar de não planejado e descrito no plano de aula, a professora dispôs de mini-apresentações de convidados como estratégia didática na aula com malabares. Dessa maneira, durante nossa visita e observação de campo, a professora pediu que eu demonstrasse para as turmas/classes do 2º e 1º anos, uma mini-apresentação com bola de contato e outra com diabolô. Com ambas as turmas a proposta de aula foi manipulação de materiais malabarísticos: quatro bolinhas, uma bola de contato e dois diabolôs, que aparentemente são de posse pessoal da professora. Notando essa escassez de materiais e dispondo de nossos aparelhos pessoais, disponibilizamos mais quatro bolinhas e um diabolô para a professora trabalhar na aula. A proposta didática consistiu na experimentação não orientada de materiais

de malabares, ao passo que a professora observava e mediava os educandos em suas disputas por materiais, negociação de posse dos mesmos e engajamento em atividades de *kinefantasía*[132], características próprias das crianças. Reparamos também que as crianças se engajavam na exploração dos materiais, brincavam e questionavam a professora como usar os aparelhos, ao passo que a professora argumentava questionando-lhes sobre as possibilidades e manipulação dos materiais. Parece-nos que dispondo dessa estratégia didática a professora avulta a expressividade corporal atrelada à vivência imediata dos materiais, ou seja, à consciência primária do mundo, ainda não atravessada, tanto quanto possível, pelos códigos e símbolos do mundo, como nos remete a "Fenomenologia da percepção" de Merleau-Ponty (2006).

Durante as aulas reparamos que o termo "Circo" pouco foi dito pela professora que optava pela terminologia "atividades circenses", como sugere Bortoleto (2014); todavia esse fato, aparentemente, não era um empecilho à compreensão das crianças que associavam a aula com as representações do espetáculo circense. Inclusive, notamos numa aula alguns meninos cantarolando a música "Afro circus" do filme "Madagascar 3: os procurados" (2012), algo que nos remete ao imaginário circense das crianças, mas que passou desapercebido por todos. Nesse sentido, ao questionar a professora sobre a historicidade circense como temática de aula capaz de ressignificar as representações circenses da qual as crianças dispõe, a docente alega que comenta o tema com as crianças. Além disso, ela rememora a parceria feita com a professora de História.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] teve até uma outra vez, a alguns anos[...] que até a professora de História trabalhou um texto de como era a questão lá [dos] saltimbancos lá, enfim. [...] e ela entrou com a questão de como surgiu o Circo e tinha até um texto que ela trabalhou.... E aí, [...] ela me chamou e a gente fez um trabalho [...] integrado da Educação Física com a História [...]. Então foi algo mais profundo assim, [...] a gente conseguiu se aprofundar um pouco mais, os alunos também tiveram interesse né. E até, um pouco depois que isso aconteceu, veio um aluno circense para cá e aí ele relatou um pouco assim do que ele sabia da história do Circo [...] ele é, acho que da sexta ou sétima geração circense,[...], então, são coisas assim que a gente vai pegando, né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Nas aulas observadas não percebemos o trato mais detido com historicidade circense. Todavia, a importância da temática é mencionada pela professora que afirma: *"[...]*

[132] De acordo com Gehlen (1987, p.241) a kinefantasía é a "[…] fantasía propria del movimiento", que, em nosso entender, equivale ao ápice da ludicidade expressa pela liberdade de expressão corporal.

é importante, eles [os estudantes] saberem da onde que surgiu, sabe? [...] Eu acredito [...] que a história; muitas vezes ver o passado para a gente entender como estão as coisas agora [e] até para a gente projetar [...] o futuro né." [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA]. Por outro lado, no trato com as questões expressivo-comunicativas atreladas à produção de apresentações e coreografias, como sugerem Coasne (1992), Alonso e Barlocco (2013), a professora confessa que não trabalha devido a falta de tempo. Segundo a docente, a questão expressiva é concatenada ao tema da mímica e expressão corporal, na qual as crianças dispõem de um maior espaço para expressar suas sensações e emoções.

No que concerne à avaliação, a professora, diretora e a supervisora confessam que nenhum documento com parecer avaliativo é produzido. A professora alega: *"Eu noto as mudanças significativas deles [os estudantes], né, mas não que eu faça uma avaliação, digamos um parecer, assim."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA]. Dessa maneira, a avaliação é feita mediante a percepção pessoal e subjetiva da professora em relação ao rendimento dos estudantes. Neste sentido, ela menciona alguns tipos de registros avaliativos: pesquisas de vídeos na internet, produção de desenhos e registro das discussões e debates, como recursos avaliativos. Além disso, decorrente das observações, a professora alega que percebe mudanças discentes na aprendizagem motora, na afetividade e cognição das crianças, além da ampliação da cultura circense. Um bom resultado desse processo de incorporação circense, alega a professora, é a mudança de percepção dos estudantes em relação à Educação Física, ultrapassando a associação direta da Educação Física com aulas de futebol, perspectiva também avultada pelo Referencial Curricular. Para finalizar a questão da avaliação a professora atesta que uma resposta positiva dos educandos é o brilho no olhar, a magia do Circo que elas expressam nas aulas.

Como já mencionado a professora atesta que a falta de recursos, de materiais e de tempo são grandes dificuldades para o trabalho docente. Dessa maneira, a professora alega que *"[...] o desafio principal é nessa parte assim, da questão dos recursos, de ter materiais..."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA]. Em consonância, observamos diversas questões que torna a docência um trabalho árduo. Exemplar dessa condição é aula com a turma do 2º ano.

> *[...] durante o jogo de mímica os meninos entravam em constantes atritos, eles empurravam-se, agarravam-se, reclamavam uns dos outros... Estas ações exigiram que por diversas vezes a professora [nome da professora] bradasse com eles [...]. O auge dessa situação foi quando a professora pediu que um dos meninos se retirasse da atividade e [se] sentasse [...].*

> *Essa aula foi conturbada [pois, também aconteceu de] uma aluna perdeu seu dente de leite e [isso] virou um acontecimento dentro da aula, pois os colegas queriam ver o dente [...]. Ademais, um dos meninos se negou a fazer dupla com uma menina, a professora conversou a parte com o menino sobre a situação, porém ele foi irredutível [...].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 2].

Como descrito no Diário de Campo, as ações e relações discentes em certos momentos exigem esforços hercúleos da professora. Com efeito, reparamos que as crianças brigavam, reclamavam e disputavam espaços e materiais ao passo que a professora constantemente precisava mediar os conflitos, controlar os impulsos lúdico-destrutivos dos educandos e retomar a atenção para si de modo a viabilizar as suas proposições de aula. No outro extremo a dificuldade é igual, pois reparamos que a docente precisou bradar com alguns estudantes que postergavam o fim da aula engajando-se na execução do movimento acrobático da pirâmide após o término do horário de aula. Ademais, outra dificuldade é que a professora, às vezes, precisou negociar a aula com a temática circense com os educandos, pois os meninos do 2º ano suplicavam aulas com a temática das lutas. Vale mencionar que o Referencial Curricular define as lutas como um tema estruturante das aulas de Educação Física e a professora argumentava que esse tema seria tratado noutro momento. Apesar disso, depreendemos que de modo geral, as crianças gostam e participam das aulas, demonstrando uma excelente receptividade à temática circense, como atesta a diretora.

Em relação à receptividade discente com a temática do Circo, notamos que as crianças não demonstravam nenhuma resistência às proposições de aula, pelo contrário, registramos crianças sorridentes e alegres durante as tarefas de aula. Essa percepção contrasta com o relato da professora: *"No início assim, teve também certa resistência [dos estudantes], né. Até por[que] [...] eles tinham uma vivência com outro professor que era bem diferente da minha [dinâmica de trabalho]. Entende?"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA]. Mesmo considerando essa resistência inicial, reparamos que as crianças, em todas as turmas, demonstravam interesse e vontade na realização das propostas de aula, elas gritavam, pulavam e corriam, expressando alegria e demonstrando contentamento com a experiência de aula. Inclusive, quando a realização de alguma tarefa era exitosa os educandos corriam para demonstrar para a professora que lhes atendia, os observava, conversava, incentivava e encorajava. Evidentemente há disparidades na receptividade das crianças, notamos que alguns educandos são mais engajados nas proposições técnicas demonstradas

pela professora e outros nas atividades com experimentação não orientada, alguns são eufóricos e disputam materiais, negociam sua posse, correm com eles, brincam e extravasam, com esses a docente conversa, observa, media as relações e problematiza questões. Podemos considerar que *"Elas [as aulas de Educação Física e de Artes] proporcionam esse momento para o aluno se expressar, se soltar, entende?"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA]. Assim, consideramos que a boa receptividade das crianças com a temática circense deriva de uma docência engajada com o projeto escolar, com o estudo da pedagogia das atividades circenses e, sobretudo, com uma relação na qual a professora observa, ouve e conversa com as crianças, construindo um espaço de ensino que valoriza a vivências, as expressões e as emoções discentes.

Por fim, inferimos que a professora considera o Circo da escola como um fenômeno derivado da manifestação circense dos Circos itinerantes de lona. Ela comenta.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Acho [...] importante, assim, o momento que tu consegue levar o aluno para o Circo, porque concretiza um pouco mais aquilo que tu está trabalhando né, porque por mais que tu tenha ali, que tu faça demonstração ou que tu apresente vídeos, imagens; não é a mesma coisa que tu [assistir ao espetáculo]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Nesse sentido, ela, a professora, relembra de um evento internacional de Circo ocorrido na cidade em que havia apresentações circenses em diferentes espaços da cidade. Numa manhã de aula, rememora a professora, ela juntou uma turma/classe com apoio, ajuda e acompanhamento da diretora (da época) e de outra professora, conseguiu fazer uma caravana com os próprios veículos e levar os estudantes para assistir a um dos espetáculos promovidos pelo evento. Isso demonstra o esforço pessoal da professora em parceria com a gestão escolar para dar vida, atualizar a Pedagogia das atividades circenses, algo que é reconhecido pelos estudantes, como alega a professora:

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Essa turma também comenta, até hoje eles comentam 'Ah professora eu fui lá no Circo e lembrei da senhora, porque eu lembro daquela vem que a gente foi e tal, e foi muito legal.' Então, acho que isso é também um retorno assim, que a gente tem que é bem interessante e..., bem significativo."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 5 – ESCOLA 2: PROFESSORA].

Em sua tese Ontañón (2016) esclarece que é precisamente o esforço e comprometimento do professor, como no relato acima, que torna possível a incorporação do Circo na escola. O fator docente, reitera autora, é decisivo nesse processo de incorporação,

pois é o professor que será capaz de materializar as gretas circenses na escola, de contornar as dificuldades arquitetônicas, estruturais e simbólicas, de avultar as potencialidades circenses, como a presença de "crianças de Circo" na unidade escolar. Em síntese, argumenta a autora, os materiais, recursos financeiros, pessoal qualificado, incentivo e apoio dos colegas docentes e da gestão escolar, podem dificultar ou potencializar uma abordagem com a temática circense, todavia, é na figura do professor, no seu engajamento com a pedagogia das atividades circenses que as dificuldades ou potencialidades ganharão atualidade, desse modo, reafirmamos aquilo que constata Ontañón (2016), a professora é a figura central do processo de incorporação da arte circense nas aulas de Educação Física, nessa unidade escolar.

5.2 Décimo terceiro número: Resultados da escola 3

5.2.1 Unidade didática: Localização, contexto e arquitetura da escola

De acordo com Pinto (2013), que realizou estudo na mesma unidade escolar e investigou a docência da mesma professora de Educação Física, a escola está localizada num bairro periférico de uma cidade do interior do estado de São Paulo, mais precisamente, numa cidade que faz parte da região metropolitana de Campinas-SP com aproximadamente 70 mil habitantes. No atinente à comunidade do entorno escolar a diretora a descreve como uma "comunidade carente". Em consonância ao proferido pela diretora, o Plano de Educação do município, datado de 23 de junho de 2015, menciona que o bairro, ao entorno da escola, é atendido pela Secretaria de Promoção e Assistência Social do Município, órgão responsável pela gestão e coordenação das ações de política de Assistência Social, e que executa.

> […] serviços, programas e projetos para atendimento de indivíduos e famílias que objetivam a garantia de direitos sociais, o enfrentamento a situações de pobreza e vulnerabilidade social e a correção sobre graves violações de direitos que ocasionam e comprometem o convívio familiar e comunitário. (PLANO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO, 2015).

Destaca-se no documento o "Centro de Referência de Assistência Social (CRAs)", o "Serviço de Convívio e Fortalecimento de Vínculos: Projeto 'Clube da Criança' - de 6 a 12 anos" e "Serviço de Convívio e Fortalecimento de Vínculos de Idosos: Grupo 'Bem-Viver', para pessoas com mais de 60 anos", as quais atendem as famílias do bairro do entorno escolar. Essas informações reforçam a percepção declarada pela diretora e, além disso, reitera a descrição da unidade escolar feita por Pinto (2013, p.95-6):

> A [unidade escolar] encontra-se em um bairro localizado na periferia de [nome da cidade], periferia esta não muito conhecida. Alguns de seus moradores vivem nesse bairro há muitos anos, são parte da família de antigas gerações que ali residiam. Provenientes tanto da imigração alemã e italiana como também de antigas gerações de escravos. Porém, este bairro é constituído em sua maioria por pessoas de diversas partes do país que tem buscado trabalho neste local, tanto em indústrias ao redor, como também nos ricos condomínios da cidade. Em sua maioria são pessoas do norte, nordeste e sul que chegam muitas vezes com toda a família e passam a morar em um cômodo da casa de algum parente até que possam encontrar emprego e melhores acomodações. Muitas vezes ficam apenas durante uma temporada e vão embora. Neste mesmo bairro, existem alguns condomínios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), sendo que um deles encontra-se muito próximo a escola. É possível perceber que as famílias que residem ali há muitos anos possuem uma condição social um pouco melhor frente as outras. A grande maioria são famílias de baixa renda.

No Diário de Campo registramos uma percepção semelhante, sobretudo, em relação à proximidade da escola com os condomínios da CDHU. A professora comentou, conforme registrado em Diário de Campo, que muitas crianças atendidas pela escola residem nesses condomínios, porém, devido à "sazonalidade" de muitas famílias é comum a escola ter matrículas e transferências de estudantes ao longo do ano letivo. Esses indícios apontam o perfil sociocultural de estudantes que frequentam a unidade escolar e vivenciam as aulas de Educação Física com a temática circense na referida unidade escolar. As crianças que frequentam a escola e vivenciam aulas com a temática da arte de picadeiro trazem consigo certas representações do fenômeno circense, como diriam Bouissac (2012) e Rocha (2016), que serão confrontadas com as experiências com a temática circense nas aulas de Educação Física. Assim, entender o contexto escolar em que estão situados os estudantes é considerar os significados de Circo que foram tematizados em aula, como será descrito adiante.

Ainda sobre a comunidade, a diretora mencionou que os pais costumam ir à escola acompanhar os filhos nas festas promovidas pela escola. Como será abordado mais a frente essas festas e eventos têm uma importância significativa para a abordagem da temática circense, de modo que, possivelmente elas sejam uma das poucas oportunidades para muitos moradores do entorno escolar assistirem a um espetáculo com apresentações de números e coreografias circenses, criadas pelas próprias crianças que frequentam a escola, condição essa que destoa daquele contexto do interior paulista descrito por Magnani (1984).

> ***[Entrevistada 2 – diretora]*** *"[...] os pais gostam de assistir aos filhos. Então isso nos incentiva mais ainda; é até importante colocar que apesar das barracas [...] a festa [não é] o nosso lucro, [...] a gente faz, lógico [...] tem que fazer para manter tudo, mas nosso maior prazer mesmo é ver os pais assistindo as crianças, porque é uma comunidade carente. Então [não podemos] falar, vamos fazer festas*

> *para arrecadar dinheiro, [...] não é esse o objetivo, o objetivo mesmo é a participação [dos pais e responsáveis]."*
> *"Tanto que essa última [festa] que nós fizemos, a Festa da Primavera, nós percebemos um número grande de pais, mas não teve tanta entrada de dinheiro [...]. Então eles [os pais, mães e responsáveis] gostam de assistir aos filhos [na unidade escolar]." (EXTRATO DA ENTREVISTA 7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA)*

Indícios apontam determinados nuances desta unidade escolar em relação à representação social (RICOEUR, 2007) da escola de periferia descrita por Lima (1989), que a percebe como local de precarização das condições humanas. Apesar de haver semelhanças em certos aspectos da unidade escolar com a representação social apresentada, para nós seria equivocado fazer uma generalização das características das escolas de periferia. Mostraremos mais adiante quando detalharmos a formação docente, mas também aqui na caracterização da unidade escolar que cada escola de periferia apresenta certas particularidades. Nesse sentido, depreendemos que investigar o cotidiano escolar significa situar o contexto, a localidade, a arquitetura, as dependências e as pessoas que nela atuam. Mesmo que não logremos uma descrição minuciosa, como aquela da escola investigada por Paro (2016), devemos minimamente situar a unidade escolar caracterizando-a, pois é nesse espaço-ambiente[133], com suas possibilidades e limitações que a professora trabalha.

O Plano de Educação do Município (2015) em consonância ao Censo/2016, que descreve a unidade escolar como uma das nove escolas do município que atende ao Ensino Fundamental I – Anos Iniciais. O referido documento menciona que a unidade escolar foi construída em 1984, porém a informação sobre o ano de fundação não coaduna com a descrição de Pinto (2013, p.96), para quem "[a] escola foi construída em 1983 como uma escola de primeiro e segundo grau da rede do estado de São Paulo. Em 1996, com a reorganização desta rede passou a atender apenas os alunos do ensino fundamental I e em 1998 passou por um processo de municipalização."

Ainda em consonância com Pinto (2013, p.96) a unidade escolar ocupa uma área "de 3.753m² com aproximadamente 1.600 metros quadrados de área construída". Registramos no Diário de Campo que a área escolar ocupa o canto de um quarteirão e faz divisa com residências do bairro. De acordo com Pinto (2013), em consonância ao Diário de Campo e o Censo/2016, a unidade escolar é constituída por três pavilhões que abrigam oito salas de aulas, laboratório de informática, cozinha, refeitório, sala de recursos multifuncionais para

[133] Expressão adotada de Lima (1989).

Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros, dois banheiros para funcionários, sala de materiais, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, almoxarifado, quadra de esportes coberta, biblioteca, pátio coberto e área verde. Toda essa área é demarcada por uma cerca metálica, com exceção dos limites com as residências no qual são muradas. O acesso à área interna da escola é feito por portões e entre os pavilhões a passagem é feita através de corredores e escadas com corrimão. No geral, a unidade apresenta infraestrutura adequada e bem conservada. Desa maneira, Lima (1989) cita que o espaço-ambiente escolar é um campo de possibilidades, mas também de limitações para atividades de ensino, nesse sentido, ao descrever e caracterizar as dependências escolares aventamos várias possibilidades de trabalhos com a temática circense, ainda que tais trabalhos se constituam numa potência de ser do Circo no âmbito escolar.

Reparamos que a ginásio esportivo coberto ocupa aproximadamente um terço (1/3) de toda a área escolar. Em seu interior, há a quadra murada até o teto, local no qual observamos todas as aulas de Educação Física. Há também arquibancadas, campo de futsal com gols e redes, quadra de basquetebol, banheiros e bebedouros. Numa sala anexada atrás dos banheiros havia a sala de materiais de Educação Física. Em síntese, é nesse contexto social, situado nessa localidade, sob a arquitetura e ambientação desse espaço escolar e com as dependências descritas que o trabalho docente ganha atualidade. Mais precisamente, é no espaço da quadra de esportes ambientado sob a ordem dos espaços e tempos da instituição escolar que a temática circense é abordada nas aulas de Educação Física.

Ao descrever a unidade escolar, o seu entorno (comunidade ao redor) e o contexto dos estudantes, podemos aventar muitas possibilidades de abordagem da temática circense, pois como já foi comentado há “aberturas” para a tematização da arte de picadeiro na instituição escolar. Por meio de pesquisa complementar que levantou as atividades de lazer oferecidas para a comunidade, semelhante ao estudo de Magnani (1984; 2003), notamos que há a ausência de manifestações circenses nessa comunidade, fato que valoriza o trabalho realizado na escola ao possibilitar o acesso a essa arte secular. Porém, a temática circense em ato nessa unidade escolar ocorre em certos espaços em detrimento de outros e em tempos específicos e demarcados, de modo que o Circo que ganha atualidade neste lugar não acontece na escola como um todo, pelo contrário, acontece somente no espaço e tempo destinado à Educação Física escolar. Por certo, é importante esse espaço das aulas de Educação Física, todavia, é um espaço mínimo considerando a várias gretas para o Circo na instituição escolar. Portanto, ante essa constatação, poderíamos questionar o que justifica essa seletividade dos

espaços e tempos do Circo na unidade escolar? Em nosso entender a resposta pode ser encontrada na ordem que permeia a instituição escolar.

5.2.2 Unidade temática: A ordem dos espaços e tempos escolares

Para compreender a ordem escolar de que falam Faria Filho (1996; 1998), Canário (2002; 2005) e Perrenoud (2002) é necessário descrever a organização interna da escola. Essa organização atravessa os corpos das pessoas, se inscreve na linguagem, permeia as relações e conduz as ações de todos no interior da instituição: gestores, professores, funcionários e estudantes. Compreender a lógica interna dessa ordem é entender as possibilidades e os limites da temática circense dentro da unidade escolar. Em outras palavras, não é mero acaso que a arte de picadeiro acontece somente nos tempos e espaços das aulas de Educação Física e que a mesma cria dentro da sua esfera de possibilidades e limites, outros tempos e espaços para a tematização da arte circense.

Como já mencionado a escola atende a todos os anos do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, nos períodos matutino e vespertino. Ao todo são quatro turmas/classes de 1º ano, três do 2º ano, quatro do 3º ano, três do 4º ano e três do 5º ano, num total de 17 turmas/classes (em dois períodos) alocados em 8 salas de aulas, conforme informações do Diário de Campo, Plano de Aulas e Censo/2016134. Pinto (2013, p.96) destaca que na escola "[e]studavam em média 500 alunos do ensino fundamental. Possuía […] 16 professoras polivalentes e um cargo para ministrar as aulas de educação física, aquele que assumi." Contudo, inferimos por observação e fontes secundárias que o número de estudantes não ultrapassa quatro centenas[135.] Em relação aos professores é importante frisar que além dos professores polivalentes[136] (pedagogas/os) há os professores/ras especialistas das aulas de Educação Física, Artes e Inglês, conforme conversas com a docente registradas no Diário de

[134] Atentamos para o fato de que 17 turmas/classes não podem ser totalmente alocadas nas 8 salas de aulas mencionadas pelo Censo/2016, mesmo que divididas em dois turnos. Especulamos que a unidade escolar converteu uma das dependências da escola em sala de aula para atender a demanda de mais uma turma/classe de estudantes.

[135] Das informações registradas em Diário de Campo calculamos uma média de 20,5 estudantes por turma/classe, sendo o 5º ano A e 4º ano A os mais populosos com média de 27 e 26,5 estudantes/aula, respectivamente; e o 3º ano A o menos populoso com média de 19 estudantes/aula.

[136] Em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da cidade de Campinas-SP (2012, p.70), depreendemos que a terminologia "professor polivalente" designa "[…] aquele que é responsável por uma turma nos ciclos I e II, planejando e ministrando as aulas dos componentes curriculares de: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática.".

Campo. Apesar desse contingente de professores, a professora de Educação Física é a única que aborda a temática circense em suas aulas.

Como mencionam Lima (1989) e Faria Filho (1996; 1998) a ordem escolar delimita a relação dos espaços com os saberes escolares. Desse modo, reparamos que a quadra é o principal espaço das aulas de Educação Física. Com efeito, todas as 36 aulas observadas ocorreram nesse local. A quadra é acessada por três portões conforme registrado no Diário de Campo.

> *Ela [a quadra] é coberta e fechada por muros até o teto e possui três portões de acesso: o primeiro e mais usado [permite acesso partindo do interior] da quadra [para] a uma escada que desemboca no pátio da escola, um segundo [portão] dá acesso a uma rampa de acessibilidade e também desemboca no pátio e o terceiro [portão] dá acesso a um corredor [demarcado] com cerca metálica que desemboca [num segundo] portão de acesso a [uma] rua do bairro […]. [No interior da] quadra [há] arquibancadas, [demarcações de campo] futsal […], [demarcações] de basquetebol e […] tudo aparenta excelentes condições de uso. Acima das arquibancadas há bebedouros e banheiros. [Normalmente] [n]as aulas de Educação Física [a professora usa como] acesso à quadra […] portão número 1.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Observamos que no espaço-ambiente da quadra também ocorrem aulas de Artes Marciais de um projeto extracurricular. Sobre isso, Pinto (2013, p.96) em acordo com o Plano de Educação do Município, cita que "[a] escola também abrigava alguns programas da Secretaria de Esportes e da Secretaria da Educação, os quais ofereciam aulas de voleibol, futebol e fanfarra. Todos oferecidos em horários extracurriculares." No Diário de Campo registramos que as terças-feiras a tarde após as aulas de Educação Física, um professor de Artes Marciais acessava a quadra pelo terceiro portão (que conecta a quadra ao bairro, sem passar pelas demais dependências da escola) e recebia as crianças do projeto, inclusive, algumas delas não frequenta essa escola. Aparentemente as aulas do projeto de Artes Marciais não estão conectadas com as proposições curriculares da escola e desse modo o projeto apenas utiliza o espaço da quadra da escola para suas atividades.

Indícios como o projeto de Artes Marciais apontam possíveis entradas de projetos com a temática circense na escola. De fato, reparamos que gretas educativas, como diriam Bortoleto e Silva (2017), podem ser abertas na unidade escolar. Contudo, o Plano de Educação do Município e a entrevista da diretora indicam que o fenômeno circense não faz parte da cultura local. No primeiro caso, o documento municipal menciona que a Secretaria de

Cultura e Turismo "[…] planeja e coordena o apoio e a execução de atividades para difusão e formação cultural e turística, bem como a valorização das raízes culturais da população e o desenvolvimento da cidadania" e como ações "oferece à população, nos Centros Culturais", oficinas de Artes Visuais, Artesanato, Expressão Cultural, Música e Teatro. Todavia, nenhuma menção ao Circo é feita no documento. No segundo caso a diretora alega que os Circos itinerantes de lona quando passam pelo município não se instalam nas proximidades do bairro, ao invés preferem fixar-se na região central, fato que inviabiliza as famílias de frequentar os espetáculos circenses, pois muitas delas não possuem condução própria. Decorrente disso, conclui a diretora: *"[...] [o] Circo não faz parte da vida das crianças né, não tem na cidade e quando tem, quando tem aqueles assim [itinerantes], não é aqui com a gente, no bairro. [...] Não é uma coisa que faz parte da rotina [das crianças]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA].

Diferente de outras regiões de periferia do estado de São Paulo, como a periferia que foi descrita por Magnani (1984), a comunidade do entorno escolar não tem a presença de manifestações circenses, nem mesmo de Circos itinerantes de lona de pequeno porte [conforme classificação de Afonso (2002)], que poderiam ser acessíveis à comunidade[137]. Devido a tal ausência, valoriza-se ainda mais o trabalho da professora, cujo esforço na tematização da arte circense na Educação Física escolar é responsável por manter viva a relação das pessoas dessa comunidade com apresentações circenses, como mostraremos ao longo desse capítulo. Ainda que os motivos pelo qual a professora aborde a temática circense não seja salvaguardar uma representação circense no imaginário dessa comunidade, não resta dúvida que de alguma forma o seu trabalho está mantendo acesa a chama da "magia do Circo", como diria Rocha (2013), entre os moradores dessa periferia.

Por outro lado, as observações registradas em Diário de Campo e as entrevistas com a vice-diretora e a diretora e com a professora indicam que a escola é habituada a fazer festas e comemorações. De fato, a própria diretora confessa: *"[a]cho que é uma característica nossa [da unidade escolar]. Nós gostamos muito de festas. [...] a gente sabe que vai ter um resultado bonito. As professoras participam junto e os pais gostam de assistir aos filhos."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA]. Ao longo das visitas de campo registramos as preparações para a Festa da Primavera, para a comemoração do 7 de

[137] Como menciona Bouissac (2012), atualmente é possível acompanhar o itinerário de muitas das companhias circenses itinerantes. Sendo assim, realizamos uma pesquisa complementar buscando informações de espetáculos circenses que passam pelo município e constatamos que o Circo Stankowich [http://www.stankowich.com.br/] costuma instalar-se na cidade, porém, em regiões afastadas da comunidade ao entorno da unidade escolar.

setembro – Dia da Independência do Brasil e para a Festa de Final de Ano. Reparamos que esses eventos movimentam a escola, as paredes são decoradas, os funcionários ajudam na organização, as professoras e professores produzem/ensaiam coreografias com as crianças para serem apresentadas e de acordo com as entrevistadas a comunidade participa dos eventos e acompanham as coregrafias,*"[e]les [os pais e comunidade] adoram a apresentação, eles lotam, [...]. Você tem que ver [...] a quadra não cabe, a gente pega as cadeiras, a gente pega todos os bancos da cantina, da merenda, a gente põe cadeira e não cabe, fica gente pra fora. É muito lotado."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

A professora de Educação Física é uma das mais engajadas na participação dos estudantes, elaborando coreografias, que têm os saberes circenses tematizados em aula na sua composição. Neste sentido, observamos que para a Festa da Primavera ela, a docente, havia preparado uma coregrafia com crianças de várias turmas/classes dos dois períodos que era ensaiada fora do período das aulas de Educação Física. Contudo ela confessa que *"[...] não queria [muito] trabalho, porque [...] não fazia parte desse processo [das aulas de Educação Física], era uma coisa pontual, [por isso] eu queria o menor número de alunos possível, porque nem está no compromisso lá do meu cronograma,"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA], mas contrariando suas expectativas apareceu muitas crianças para os ensaios, *"[...] eu pensei, 'ah, não, é só porque eles querem ficar fora da aula'. [...] eu já sofri esse golpe, aí no dia eles não vêm. Mas eles vieram, em peso. Eu acho que eu tinha uns 60 alunos, a expectativa era 15,"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Mais adiante detalharemos os antecedentes e as implicações desses eventos e produções para as aulas de Educação Física com a temática circense, de momento, vale mencionar que aparentemente esses eventos e as produções coreográficas são fomentadas pela direção escolar, pois elas avultam o nome da escola.

De fato, alguns desses eventos e suas apresentações são noticiadas, divulgadas levando o nome da escola por toda a cidade, como aponta a análise documental em fontes secundárias. Exemplo disso é a notícia datada de 25 de novembro de 2014 divulgada no site da prefeitura, anunciando a festa de final de ano escolar do referido ano. A notícia menciona que.

> Os 387 alunos da [nome da escola] se preparam durante as aulas de educação física para participarem nesta sexta-feira, dia 28, da festa de encerramento do ano letivo. Os estudantes farão apresentações de dança, com o tema "Sonhar, nunca desistir".

> A festa será realizada a partir das 18h, na quadra poliesportiva da escola com apresentação de várias coreografias e é aberta à comunidade. (SITE DA PREFEITURA, 2014).[138]

A análise dessa notícia permite-nos fazer duas inferências. Primeiramente, a ausência de uma menção ao Circo na notícia denota a falta de sensibilidade à arte circense pela cultura local, indício que corrobora com aquilo que já havíamos mencionado. Por outro lado, a divulgação desses eventos é uma oportunidade de valorização do trabalho escolar realizado na escola perante a comunidade e ao poder público. Depreendemos que essa valorização também se estende à temática da arte circense, pois os saberes circenses abordados nas aulas de Educação Física compõem as coreografias apresentadas nos eventos e festas mencionados. Para Rocha (2013) os espetáculos de Circo tendem a representar a si mesmos e nas apresentações escolares isso não é diferente, nessas apresentações as crianças mostram em números e coreografias as suas representações de Circo.

Como mencionam Faria Filho (1996; 1998) e Canário (2002; 2005) no interior da instituição escolar há uma organização dos espaços e tempos individuais e coletivos convertendo-os simultaneamente em espaços pessoais e institucionais. Nesse sentido, além das relações de poder inscritas na arquitetura (LIMA, 1989) a ordem escolar também a inscreve nas relações com as crianças. Dessa maneira reparamos que desde a sua entrada na escola as crianças já estão sob a "jurisdição" da ordem escolar. No Diário de Campo relatamos que.

> *[...] no momento de entrada das crianças na escola, eles são organizados pelas inspetoras e demais funcionários, em filas de meninos e meninas num espaço destinado às respectivas turmas/classes [no centro do pátio]. Antes de entrar nas salas [...] para início do período regular de aulas, todos os agentes escolares: professores, funcionários e crianças rezam uma oração.*
> *Após a oração as professoras assumem a sua turma e conduz as filas até a sala de aula. A professora de Educação Física conduziu a turma do 3º C [...] à quadra. [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].*

Mesmo que inscrito sob a jurisdição da ordem escolar reparamos num acontecimento singular na escola. Todas as sextas-feiras no horário de entrada das crianças na unidade, momento normalmente tenso devido ao imperativo por organizar as crianças no espaço-ambiente do pátio em filas e em turmas/classes, conforme a ordem escolar descrita por

[138] Acessado em 14 de abril de 2018.

Faria Filho (1996; 1998); ocorre uma atração musical. Um dos cuidadores anima o ambiente cantando e tocando violão.

> *Logo ao adentrar na escola notei os estudantes organizados [em] filas [e] turmas/classes, todos sentados no chão, sob a supervisão das inspetoras e de funcionários da administração escolar. A frente das filas um dos cuidadores das crianças com autismo estava com um violão e microfone cantando e animando as crianças no momento de organização para início do período escolar. Por intermédio da sua intervenção a oração inicial foi conduzida pelo "cuidador/artista".* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]

Em conversas com a professora, ela afirmou que esta iniciativa foi do próprio cuidador e que a escola aprovou a ideia. A professora acredita que essa iniciativa seja uma oportunidade da instituição valorizar o talento musical da pessoa do cuidador. Esses indícios demonstram que mesmo sob uma ordem que regula as formas de pensar e agir no interior da unidade escolar há aberturas para a sensibilidade que envolve a apreciação musical e o canto, por exemplo, mesmo que essas aberturas sejam reguladas. Assim sendo, é nessas gretas que visualizamos o Circo no âmbito escolar, porém, resta saber em quais delas a arte de picadeiro está presente, pois os cruzamentos históricos da arte circense com a Ginástica (que veio a se constituir na Educação Física) mostram que a ausência de valores morais, a falta de uma identidade nacional e a subversão da ordem social que o Circo representava num certo momento histórico, era justamente o que justificava a sua ausência das instituições escolares, como mencionam Soares (2001; 2006; 2013), Hauffe e Góis Jr. (2014) e outros.

Ainda sob a ordem escolar, as aulas de Educação Física ocorrem num tempo e espaço determinado. Cada uma das aulas com duração de 45 minutos/aula por turma, duas vezes por semana, conforme informações do Diário de Campo e Plano de Aula da professora, ocorrem no espaço-ambiente da quadra, como já mencionado. A transição da sala de aula até a quadra reafirma as diferentes relações entre os espaços e os saberes escolares. Nesse sentido, registramos que as aulas de Educação Física iniciam e terminam com uma rotina de transição dos espaços-ambientes: a professora *"[...] começa [...] indo até a sala de aula, atravessando o pátio e as escadas de acesso entre [os pavilhões]. Ela saúda o/a professor/a e os estudantes e, em geral, organiza [as crianças] em fila para [atravessar os pavilhões e o pátio] até a quadra"* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]. Ao final da aula uma rotina semelhante é realizada para retornar para a sala de aula, apenas sendo acrescida da autorização para os estudantes irem ao banheiro e ao bebedouro. A professora alega, conforme descrito no Diário de Campo, que não se preocupa com as formas de organização

das turmas/classes para essa transição pelos espaços-ambientes, podendo dispor de organizações em filas ou não, pois o objetivo dela é chegar rápido na quadra para conduzir as proposições de aula.

Em relação às rotinas escolares Lima (1989, p. 43) afirma que "[…] no trato com as crianças, poucas vezes e poucos professores costumam sair da rotina. [Pois, o] risco ou o medo do risco parece reforçar a questão da disciplina e da ordem no uso do espaço". Todavia, no caso da rotina de transição dos espaço-ambientes é importante destacar que ela não é uma proposta de aula. Nos Planos de Aulas da professora, não consta nenhuma menção a essa transferência das crianças pelos espaços escolares, sendo assim, inferimos que essa atividade deriva da ordem dos espaços e tempos escolares.

Se considerarmos o tempo cronológico das aulas de Educação Física (45 min.), o tempo subjetivo para a turma/classe assimilar a mudança da lógica da mobilidade/imobilidade das salas de aula (LIMA, 1989; STRAZZACAPPA, 2001) para a lógica da educação para e pela motricidade da quadra (MEDINA, 2013) e, ainda, o tempo subjetivo individual que cada criança precisa para controlar seus impulsos lúdicos/destrutivos[139] percebidos pela liberdade de movimentar-se, a *kinefantasía* como diria Gehlen (1987), a passagem das crianças da sala de aula à quadra deveria ser feita o mais rápido possível, como atesta a professora. Do contrário, as aulas poderiam ter seus objetivos comprometidos devido ao tempo gasto em atividades que não corroboram com as proposições de aula. Além da referida atividade, outras como as chamadas orais ou organização dos materiais no ambiente de aula, entre outras, também consomem o tempo das aulas de Educação Físcia. Assim, em consonância com o argumento da professora, entendemos que a instituição de uma rotina escolar de transição dos espaços, inclusive, dispondo da organização em formato de filas, é uma estratégia condizente com as condições do trabalho escolar nas aulas de Educação Física nessa unidade escolar.

O fator tempo é decisivo para entender as experiências com a temática circense. A temática do Circo está cincunscrita à disciplina curricular de Educação Física que por sua vez está dentro de uma ordem que delimita seus espaços e tempos dentro da unidade escolar. Em outras palavras, a experiência com Circo nesta unidade escolar está restrita à quadra e ao tempo absoluto de 45 minutos/aula. Em última instância, o espaço e tempo das aulas de Educação Física são os mesmos para a arte circense na escola. Todavia, no que concerne ao tempo de 45 min., ele não representa o tempo total de experiências do Circo, pelo contrário, ele é dividido entre as atividades de rotina da ordem escolar e as atividades circenses. Por

[139] Termo livremente adaptado de Schiller (1989).

consequência, o tempo gasto em atividades com a transição dos estudantes pelos espaços-ambientes, chamada, etc., representa menos tempo para as atividades circenses. Em nosso entender, a experiência circense é determinada pelo tempo das atividades circenses que detalharemos adiante, mas, sobretudo, pelo tempo da Educação Física escolar. O domínio dessa lógica dos espaços e tempos configura-se num saber da experiência que a professora administra quando planeja e administra suas aulas com a temática circense.

Ainda sobre a rotinização das atividades escolares, Gariglio (2013, p.211) afirma que "[a] inexistência de rotinas organizadoras [das] aulas, em virtude da sua maior abertura ao contexto e às improvisações, parece colocar em xeque os próprios objetivos a serem alcançados pelo professor." Nesse sentido, observamos que apesar das aulas de Educação Física possuir roteiro com atividades rotineiras, tais como as rodas de conversas (SISTE, 2003; CHIODA, 2018) no início das aulas, as atividades de criação e ensaio de pequenas coreografias em pequenos, médios e grandes grupos (COASNE; 1992; ALONSO; BARLOCCO, 2013; PINTO, 2013; CARDANI; SPOLAOR; ONTAÑÓN, 2015) e rodas de apresentação (RYNGAERT, 2009), conforme consta no Plano de Aulas, havia também, no interior dessas atividades, aberturas ao diálogo, às criações e até improvisações, sobretudo, dos estudantes. Desse modo, não obstante ao perigo da rotinização das atividades das aulas de Educação Física, como atestam Lima (1989) e Gariglio (2013), a rotina de atividades com a dosagem certa de aberturas à improvisação como incita Ryngaert (2009), é necessária na instituição escolar. Em nosso entender, o adequado equilíbrio entre rotinização e improvisação nas atividades escolares é uma conquista lograda pela professora.

Em sua entrevista a professora afirma que tem excelentes condições de trabalho. Do mesmo modo, Pinto (2013, p.97-8) descreve a opinião da professora sobre a docência "[s]entia-me com 'a faca e o queijo na mão'. Estava efetiva em uma escola pública, com excelentes condições de espaço e materiais. O bairro era um dos mais necessitados do município. Havia liberdade no planejamento das aulas." (2014, p. 97-8). A docente também menciona que a quadra, seu principal ambiente de aula, "é ótima" e que os materiais disponíveis para as aulas e guardados na sala de materiais, situada atrás da quadra, tais como bolas, colchões, trampolins e uma grande quantidade de materiais construídos para coreografias e com versatilidade para múltiplos usos (fitas, placas de Etil Venil Acetado – E.V.A., caixas, bastões, chapéus…), conforme os registros do Diário de Campo, são adequados. Inclusive, a professora alega que a aquisição de materiais não é um problema e

que a possível ausência de materiais como o tecido circense ocorre devido a sua falta de fôlego para pesquisar sobre o material:

> ***[Entrevistada – Professora]*** *"[...] eu acho que eu não tive fôlego como professora de buscar e conseguir o equipamento e comprar [...]. Eu compro tecido para apresentar na festa e eu não compro tecido para pendurar. Entendeu? Então esse não é um problema, comprar [não é um problema]. Poderia ser? Mas eu não posso dizer que é, é o fôlego mesmo."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – A PROFESSORA].

Em relação à compra de materiais específicos para a abordagem da temática circense, é evidente que materiais de qualidade são capazes de potencializar as vivências com Circo. Todavia, ao contrário do que mencionou a professora, a responsabilidade pela compra de materiais não pode recair apenas na figura pessoal do docente. De fato é necessário que haja engajamento de outras pessoas que trabalham na unidade escolar para dialogar com a docente e concretizar a compra de materiais, sugere Ontañón (2012). Ademais, é necessário conhecer de forma mais detalhada os equipamentos a serem adquiridos, não somente adqurir conhecimentos de como utilizar, mas também de como guardar, dos limites de uso, enfim, dos modos adequados de usar e preservar. Em suma, a compra de materiais é uma atividade que precisa ser realizada de forma dialogada entre professores e gestores das unidades escolares.

Estas informações indicam que a professora dispõe de recursos materiais para abordar a temática circense em suas aulas. Com efeito, a disponibilidade de materiais junto a espaços e ambientes diversificados amplia as possibilidades de trabalho, contudo, essa disponibilidade não é garantia de atualidade dessas potencialidades. Neste sentido, reparamos que a disponibilidade de materiais permite a proposição de atividades no pátio como já feito, de acordo com a menção da vice-diretora, na sala de recursos audiovisuais, como já realizado de acordo com a descrição na dissertação da professora, na pequena área verde e também na biblioteca. Vale mencionar que no pátio escolar fica acessível para as crianças uma caixa com livros infantis com indicações de leitura para os diferentes anos escolares. Verificamos os títulos e dentre as obras sugeridas para estudantes do 1º ano estava o livro de Roberto Belli (s/d) intitulado "Juba, o leãozinho de circo". Esse pequeno indício aponta para a oportunidade de um trabalho significativo com as atividades circenses a partir das representações circenses da literatura infantil (ROCHA, 2004), de fato, uma interessante estratégia didática utilizada pela professora, como detalharemos mais a frente.

5.2.3 Unidade temática: A professora

A professora trabalha na atual unidade escolar desde 2004, completando treze (13) anos de docência na mesma escola, como indicam o Diário de Campo, a entrevista e a dissertação de Pinto (2013). Em consonância com as fontes mencionadas, o Plano de Aulas aponta que a docente é a única professora da disciplina curricular de Educação Física[140], atendendo todas as dezessete (17) turmas/classes. Antes disso, outras experiências docentes foram vividas pela professora.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"E sou professora dessa escola desde 2004, há 13 anos né. Antes de chegar aqui eu dei aula por 6 meses em outra escola de [nome da cidade], logo que eu entrei no concurso. E antes disso, em 2001, 2002 eu tive também um tempo de experiência no estado num programa chamado 'Parceiros do futuro'"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Anterior a esse período de entrada na escola havia o desejo pessoal, alega a professora, de trabalhar numa escola pública de periferia. Com suas próprias palavras: *"[...] eu cheguei nessa escola porque desde a minha adolescência eu tinha como sonho, vontade, ser professora de escola pública. E é claro que isso não aconteceu por acaso."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Dito isso, a docente rememora sua experiência escolar como estudante numa escola pública por um breve período, no qual *"[...] eu lá tinha acabado de fazer meus 13 anos de idade, [...] tive que estudar no ensino noturno numa escola pública, [...]. Que é uma boa escola, mas no contexto do ensino noturno, na época, não era, né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Acostumada ao ambiente de um tradicional colégio particular, essa mudança foi uma experiência de choque, semelhante ao conceito benjaminiano atrelado à experiência estética (MITROVITCH, 2011). Porém, longe de ser um trauma, a mudança temporária de escola foi um marco significativo na sua formação pessoal e profissional.

Nessa escola a professora, no auge de seus treze anos, começou a participar de um projeto escolar de ginástica que sua professora de Educação Física na época conduzia no espaço-ambiente da escola. Encantada com a Ginástica, ela, a professora, se afeiçoou à proposta do grupo, integrou o projeto escolar e participou junto aos colegas de vários eventos

---

[140] Atinente à discussão sobre as aulas de Educação Física como disciplina curricular, Cf: González; Fensterseifer (2009; 2010).

de Ginástica, como detalhadamente descrito na sua dissertação. Essa experiência na escola pública de periferia a fez desejar ser professora.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"E aí eu decidi que eu queria fazer aquilo para sempre na minha vida. Então, […] eu [decidi que] prestaria concurso numa escola pública, fazer faculdade de Educação Física, prestar[ia] concurso, que eu daria aula e num horário especial eu teria meu grupinho [de ginástica]. Só que eu não imaginava que estaria no [nome de grupo de ginástica], de coordenadora. E aí, por isso eu prestei vestibular…."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

De volta à "escola tradicional particular", mas transformada pelas vivências e experiências na escola pública de periferia, a professora concluiu o Ensino Médio e ingressou numa Faculdade de Educação Física. Pinto (2013, p.55) relata esse evento de passagem da docente "[…] durante o ensino médio, voltei para a escola particular na qual havia estudado. Ao final deste, participei do processo seletivo […] para concorrer a uma vaga para o curso de Educação Física e, no ano seguinte, em 1998 ingressei na [Universidade]."

Motivada pela experiência na escola pública de periferia, ela, a professora, ingressou no curso superior de Educação Física com a intenção de tornar-se professora de escola pública.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Na faculdade eu já fui me inteirando dos assuntos relacionados à escola. E aí por isso eu me interessei pelas teorias da Educação Física, percebi que o que eu vivi foi significativo, mas que ele também merecia um novo olhar através dos novos estudos que eu estava tendo, né. Que não era pra eu reproduzir o que eu vivi, [mas] eu poderia dialogar com aquilo e reconstruir, recriar as práticas, né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Na Faculdade outras experiências constituíram a professora. Em primeiro lugar, sua paixão pela Ginástica foi "enriquecida" pelo acúmulo de novas experiências, como diria Benjamin (*apud*. SHUSTERMAN, 1997). Na dissertação de Pinto (2013) há o registro de que a docente "reencontra" a Ginástica na Universidade, ela participou de projetos de extensão universitária com práticas gímnicas, cursou disciplinas com a temática da Ginástica, apresentou trabalhos com a mesma temática em eventos acadêmico-científicos (seminários, encontros…) e, inclusive, ajudou na organização de festivais e coreografias. Decorrente dessas experiências a professora produziu uma série de trabalhos acadêmicos com a temática gímnica, dentre eles seu TCC e sua dissertação de mestrado.

A análise em fontes secundárias mostrou que o nome da professora está presente (como autora ou coautora) em vinte e sete (27) diferentes produções científicas dentre artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos, resumos e comunicações apresentados em eventos. Além desses, a docente tem o nome em quatorze (14) produções de coreografias, dezenas de cursos de curta duração (ministrados), dezenas de participações em eventos de natureza científica e na organização de onze (11) eventos acadêmicos. Vale mencionar que parte majoritária de sua produção tem a Ginástica e o contexto escolar como temas. Mormente as informações supracitadas, depreendemos que a professora tem um vínculo muito estreito com a produção acadêmica escrita, muito similar ao caso da professora da escola 2. Possivelmente o fato de ambas serem mestras[141] justifique essa afinidade com a produção acadêmico-científica escrita. Todavia, reparamos que no caso da professora da escola 3, a produção artística (de coregrafias) é uma particularidade que a destaca entre os professores. Sobretudo, se considerarmos que a docência é a principal atividade laboral da professora, o engajamento na atividade de coordenação de um grupo ginástico, como indicado na entrevista da professora e no estudo de Pinto (2013), sobressalta a singularidade do caso estudado.[142]

Ainda sobre a experiência na Faculdade, reparamos que foi nesse momento que a professora teve um contato mais aproximado com o Circo. Antes disso, isto é, antes de ingressar na Faculdade, relembra a professora, sua experiência com Circo foi ainda pequena, aos cinco anos, quando seu pai a levou num espetáculo circense.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] acho que a primeira [experiência com Circo foi] com cinco anos quando fui ao Circo pela primeira vez [...]. [M]eu pai levava a gente às festas de fim de ano da fábrica onde ele trabalhava, [ela, a fábrica] oferecia para os seus funcionários no final de ano uma apresentação de Circo. E aí os funcionários iam com seus filhos e o meu pai levava a gente. Eu lembro que eu fiquei fascinada com a apresentação [...]"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Na entrevista a professora também rememora a frustração de não conseguir assistir a um episódio de um programa de TV que teria o Circo como tema. Depois disso, afirma a professora, teve contato com práticas circenses durante a participação em eventos

---

[141] Como já mencionado no estudo de caso da escola 2, a professora é mestra em Educação Física; no caso da escola 3 a docente é mestra em Educação.

[142] Apesar de conhecermos casos de pessoas que atuam profissionalmente como professor e artista, é o caso, por exemplo, de Thiago Sales, artista como palhaço Jerônimo (CIRCO CARAMBA, *online*) e professor de Educação Física no Colégio Curumim, em Campinas-SP (ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2014) e de Márcio Parma, artista como palhaço Tachinha e professor de matemática (PARMA, 2007), entre outros; esse não parece ser o caso da maioria dos professores.

com seu grupo escolar de Ginástica citado anteriormente. Para a professora há muitas proximidades do Circo com a Ginástica, exemplo disso, argumenta a docente, é a história de vida do professor Ricieri Pastori, acrobata circense e atleta de Ginástica que segundo Murayama (2009) e Circo Vox (2011), corroborando com a entrevista da professora, é um precursor da Ginástica Acrobática no Brasil. Ademais, acrescenta a professora, houve experiências de assistir apresentações do *Cirque du Soleil* em DVDs.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Daí eu fui assistir em DVDs que a [nome de professora] trazia para a gente. E daí depois eu tive..., voltei para o Circo direto para o* Cirque du Soleil *quando ele veio com o espetáculo '*Alegria*' e depois o '*Corteo*' que foi para mim o espetáculo mais lindo que eu já assisti na vida, com uma sensibilidade absurda, né. É um cortejo de um funeral. Para mim, maravilhoso, lindo, maravilhoso, muito mais que o '*Alegria*' pela sensibilidade, né. Como que o cara conseguiu transformar um enterro, um funeral numa coisa tão linda?"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Além dos espetáculos da companhia canadense a professora alega que assiste algumas apresentações circenses de companhia nacionais que visitam a região onde reside.

Ainda em relação as suas experiências na Faculdade, a professora alega que presenciou a "explosão do Circo no Brasil", isto é, a emergência do Circo numa diversidade de espaços sociais antes pouco atentos à arte de picadeiro, como indica Duprat (2014). Durante sua graduação, alega a professora, praticou tecido acrobático e devido à participação no grupo de Ginástica teve a oportunidade de estudar e ensinar malabares com lenços, bolinhas e *swing*[143]. De acordo com a professora essas experimentações tinham o caráter de brincadeiras, sem pretensões artísticas nem orientações pedagógicas específicas. Sendo assim, ela buscou ampliar as vivências e experiências circenses, desse modo, cursou uma disciplina com a temática circense num curso de Artes Cênicas na qual teve aprendizados básicos de subida no trapézio circense, arame de equilíbrio e argolas[144].

Ademais, rememora a docente, participou de um grupo estudantil que estudava pirofagia (manipulações com fogo) e com os saberes e conhecimentos da "arte de manipular e

---

[143] De acordo com o Libro Abierto de Circo (*online*, s/p) "[e]l Swing consiste en hacer circunducciones de los brazos combinadas con rotaciones del implemento (utilizando como eje de giro la muñeca y/o el codo)." Ademais, as manipulações com *swing* podem ser realizadas com distintos objetos: cordas, correntes, meias, bandeiras, *swing poi*… A título de ilustração sugerimos o vídeo intitulado "Play 2013 – Ronan". Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=BKBeVDUP5yw > Acesso em: 30 de out., 2018.

[144] Para mais informações em relação à pedagogia das atividades circenses Cf: Bortoleto (2008; 2010), especificamente em relação aos malabares ver: Duprat; Bortoleto (2007; 2008); trapézio fixo, ver: Bortoleto; Calça (2007) e Calça; Bortoleto (2008); e arame fixo, ver: Bortoleto; Lopes (2010).

cuspir fogo" comprou seu próprio material, treinou bastante e teve a oportunidade de se apresentar cuspindo fogo em festas com amigos e numa oficina durante um período de intercâmbio. Ainda na graduação houve tempo para outra aventura, ela cursou por dois semestres uma disciplina universitária com a temática de *clown*, nessa disciplina, afirma a professora, conseguiu criar uma personagem cômica, uma palhaça. De resto, aponta a professora, é com base nessas vivências e experiências que ela aborda a temática circense nas aulas de Educação Física.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Algumas aventuras [...] eu fui tendo pela [nome da faculdade], naquele contexto, e algumas buscas minhas que ajud[aram] muito na prática [pedagógica] hoje, né. [...]" "Então eu tive algumas aventuras, curiosidades, eu experimentei um pouquinho de cada coisa né, e saí me exibindo também [com o] pouquinho [do] que eu aprendi. E aí é por isso que eu acho que aqui, com os alunos, eu trago exatamente o limite do que eu aprendi que foi o malabarismo com lenços, com bolas, o* swing*, a argola [...]"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Esses indícios apontam para a importância da incorporação da temática circense na Formação Inicial em Educação Física (FERNANDES; EHRENBERG, *online;* MIRANDA; BORTOLETO, 2018). De fato, estudos atestam uma incipiência do tema nos currículos dos cursos de Educação Física no Brasil (BORTOLETO; CELANTE, 2011; CARAMÊS, 2014; BORTOLETO et al, 2017). Apesar disso, Miranda e Ayoub (2016; 2017) apontam e descrevem experiências que vêm atuando entre as gretas da Universidade e constituindo uma Formação Inicial em Educação Física mais artística, mais expressiva e mais circense, como diria Bortoleto (2016). O relato da professora ressalta que a presença do Circo na Universidade pode ser muito significativa para a formação docente, mesmo que atuando entre as brechas dos currículos como mencionam Caramês (2014) e Miranda e Ayoub (2017). Sem dúvida a arte de picadeiro está cada vez mais presente no ambiente universitário impactando no aumento significativo do número de estudos e pesquisas com o Circo (ROCHA, 2010; ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012), com esforços na Formação Inicial em Educação Física (BORTOLETO; CELANTE, 2011; CARAMÊS, 2014; BORTOLETO et al, 2017; MIRANDA; BORTOLETO, 2018) e iniciativas na Extensão Universitária (ONTAÑÓN et al, 2016). Sem negligenciar os inegáveis avanços no ambiente universitário, parece-nos que o Circo ainda ocupa uma posição periférica na Universidade como indica Ribeiro et al (2017).

Para Pinto (2013) em consonância com a entrevista da professora, a docente conhece o processo de constituição das teorias pedagógicas da Educação Física (BRACHT, 1999). Neste sentido, a análise da dissertação de mestrado da professora e o seu discurso na entrevista indicam que suas propostas de aulas são fortemente influenciadas pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e pela perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física escolar do Coletivo de Autores (1992; 2009).

Em relação à perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física escolar a mesma foi promulgada pela obra "Metodologia de ensino da educação física" do Coletivo de Autores (1992; 2009). Essa obra é emblemática do "Movimento Renovador da Educação Física"[145] no Brasil e sua primeira edição, publicada em 1992, marcou a história da Educação Física brasileira. De acordo com Souza Jr. et al (2011) apesar de a obra ser datada, situada sob as inquietações de um contexto histórico-político singular e do grupo de autores, poucas vezes, terem voltado a se reunir em torno das proposições da obra, a sua leitura permanece indispensável. Certamente, declaram Souza Jr. et al (2011, p.393) "[…] o livro continua sendo referência central para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física, tornando-se, […] uma leitura imprescindível, um clássico da área, para aqueles que atuam na Educação Física escolar."

Apesar de haver muitas estudos e revisões sobre a obra, como nos indicou Souza Jr., et al (2011), nosso interesse está focalizado na interpretação e na influência que a obra tem no trabalho da professora. Certamente há a possibilidade de revisitar as proposições do livro e organizar uma proposição didático-pedagógica ou organização cultural, como definem Lins e Silva (2007), do tema circense sob a égide da perspectiva Crítico-Superadora, corroborando com as elaborações já feitas por Nascimento (2010) e Gonçalves e Lavoura (2011). Porém, nesse estudo o foco está direcionado ao modo como a professora interpretou a obra do Coletivo de Autores (1992; 2009), ressignificou suas proposições e construiu sua docência inspirada nessa abordagem. Em síntese, nosso olhar está voltado para a experiência e para os sentidos da experiência do cotidiano de aula.

Desse modo, a professora confirma que o livro do Coletivo de Autores é um referencial. Neste sentido, Pinto (2013) que também investigou o trabalho realizado pela docente, declara que na unidade escolar não há um Projeto Político Pedagógico (PPP) com diretrizes explicitamente expostas. Sendo assim, a docente possui autonomia para desenvolver sua abordagem pedagógica. Sob a perspectiva da professora, Pinto (2013, p.97) comenta:

[145] Sobre o Movimento Renovador da Educação Física, cf: Machado e Bracht (2016).

> Na reunião de planejamento, pude compreender um pouco melhor como se caracterizava o trabalho na Rede Municipal de Educação [nome da cidade]. Não havia um projeto político pedagógico exposto. Cada ano a Secretaria da Educação elaborava um tema e este deveria inspirar as ações pedagógicas nas escolas naquele ano. Em 2004 [por exemplo], o tema estabelecido foi: "Semeando no presente a arte de viver bem para colher no futuro igualdade, justiça e paz". Dentro deste grande tema, havia diversos programas a serem desenvolvidos, caracterizados de diferentes formas.

Corroborando com o excerto acima, a vice-diretora afirma que o planejamento anual vem da Secretaria de Educação do município. Desse documento, reitera a entrevistada, a professora faz as adaptações ao contexto da unidade escolar e das aulas. Na adaptação do documento municipal a professora incorpora as proposições do livro "Metodologia de ensino da Educação Física" (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009). Segundo a docente, a adoção desse referencial ocorre pelo fato de sua leitura esclarecer muitas questões relacionadas ao seu trabalho pedagógico.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[o livro 'Metodologia de ensino da Educação Física' (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009)] […] traz nos primeiros capítulos uma discussão bem legal, esclarecedora, mas não fácil, porque eu sempre tenho que voltar nela e ler, eu sempre preciso voltar, que é a questão do […] papel da escola para a pedagogia Crítico-Superadora. Ela não é uma [pedagogia] que entra […] numa escola pronta […]. A proposta dele [o livro] não é para uma escola comunista, de um país comunista. Ela é uma proposta que se insere no sistema capitalista, porque…, ele já entra com a dica que você vai 'contra a maré' […]. Ele explica o que é o currículo, que é a vida do aluno, mas a dinâmica curricular tem que buscar diagnosticar, julgar e transformar. Que as disciplinas, os temas […] sejam tratadas de maneira articulada, né. Que o conhecimento seja tratado de maneira espiralada onde você amplia e aprofunda em cada ciclo. Que numa mesma disciplina um assunto não seja trabalhado de maneira separada, mas que ele integre os elementos, por exemplo, o círculo do Circo ele está presente desde o início junto com a história e com os possíveis números [circenses] que a gente possa aprender."*
> *"Então, a gente começa integrando e não separando […]. Os espetáculos [circenses] eles estão presentes desde a primeira aula. É claro, ele vai aos poucos ampliando as referências do conhecimento, mas ele está presente de forma integrada. Então o Coletivo [de Autores] […] esclarece muitas coisas relacionados a currículo, disciplina, disciplina articulada uma com a outra, qual é o eixo curricular para uma sociedade que quer se transformar, os conhecimentos e as referências de maneira espiralada, integrada, articulada uma com outra para compreensão do aluno como um todo e não como coisas separadas em etapas, né. Então isso me ajudou bastante."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Ademais, adiciona a professora, a obra argumenta em favor das práticas corporais como formas de expressão e produção histórico-cultural em que predomina a linguagem do corpo. Nesse sentido, outorga o Coletivo de Autores (1992), a materialidade corpórea ao qual foi socialmente produzida e historicamente acumulada pelos Homens na forma de jogos, ginásticas, lutas, acrobacias, mímicas, esportes e outros (incluindo o Circo), constituem temas da "cultura corporal de movimento" conforme Betti (2007), que pedagogicamente tratados constituem os conteúdos da Educação Física escolar. "Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola." (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.43).

De acordo com a professora a perspectiva do Coletivo de Autores (1992; 2009) tem um viés propositivo de transformação da sociedade na qual o intuito é conduzir o estudante perceber-se como sujeito histórico e transformador da sua realidade social. Nesse sentido, a abordagem sugere um tratamento histórico dos conteúdos da cultura corporal, constituindo-os como conhecimentos historicamente transformados e em contínua transformação.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] [O] Coletivo [de Autores] tem esse viés de transformação da sociedade em que vivemos, [o estudante] ao perceber que uma prática foi produzida historicamente, se o aluno perceber isso, ele também se percebe como sujeito transformador. [Sendo assim] ele pode começar essa transformação pelas práticas, essa produção, essa criação, e também de outras coisas do mundo, né. Eu posso ser um agente transformador do Circo e eu posso ser o agente transformador de outras questões da sociedade. Então, na verdade, quando o Coletivo [de Autores] propõe o tratamento da historicidade, ele propõe [...] a ideia que as coisas se transformam e do aluno também como produtor de conhecimento."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Todavia, a intenção não é ministrar aulas de História sobre as temáticas da cultura corporal de movimento, mas sim construir situações pedagógicas na qual os estudantes conheçam e aprendem a ler a historicidade das práticas corporais e, sobretudo, se reconheçam como produtores de conhecimento, declarou a professora.

Na entrevista reparamos que a docente reiterou a influência do livro "Metodologia de ensino da Educação Física" na sua formação docente. A professora entende que essa abordagem coaduna com o contexto da escola pública de periferia, pois concebe os estudantes

como sujeitos conhecedores. Entretanto, a obra deixa muitas questões em aberto, conforme argumentos expressos tanto na entrevista quando em Pinto (2013). Ela afirma:

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] eu acho que o Coletivo [de Autores] deixa muitas questões. Por exemplo..., [...] o que a ciência trata como expressão corporal? O que a ciência trata como linguagem? Aí eu tentei buscar isso no mestrado. Não dei conta, não dei conta."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Em suma, argumenta a professora, apesar de deixar questões em aberto o Coletivo de Autores (1992; 2009) ainda é uma referência para suas aulas, porém, especula a professora, a obra ainda é permeada por equívocos de interpretação.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] não é que ele [o Coletivo de Autores] me trouxe todas as respostas. Ele traz coisas interessantes com aprofundamentos que eu acho que as pessoas já poderiam ter percebido, mas as pessoas não perceberam, elas colocaram os conteúdos em pacotes [...]. Então é isso do Coletivo [de Autores]. Eu acho que ele mereceria um tratamento melhor."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Ainda em relação à abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores (1992; 2009), a professora aponta três conceitos, a saber: diagnosticar, julgar e transformar, que para ela são centrais na sua abordagem curricular. De acordo com o próprio Coletivo de Autores (2009, p.27) a reflexão pedagógica sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento é "[d]iagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. […] [É] judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. [E] […] teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção.", sendo que essa direção, atesta a professora, ruma para uma transformação da realidade social diagnosticada e julgada.

Sob a perspectiva dessa abordagem, a temática circense é trabalhada a partir de indícios históricos, argumenta a docente. Abordado a partir dos indícios na história[146] a manifestação circense é diagnosticada e tematizada de modo a não perder sua essência, pois *"[s]e o Circo perder o riso, a alegria, o risco, o 'exibir-se', aquilo que tinha como essência no passado, talvez ele se perca hoje."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Sendo assim, depreende a professora, a compreensão da historicidade ajuda os educandos a entender os temas da cultura corporal e o Circo como um desses temas, como expressão corporal, como linguagem.

[146] Sob o paradigma indiciário, cf: Ginzburg e Davin (1980) e Prost (2008).

Sintetizando sua formação universitária, a professora confessa que suas experiências com o Circo foram decorrentes do contexto universitário em que viveu e das buscas pessoais que empreendeu. Constituindo-se em saberes docentes, como diria Gariglio (2013), as experiências mencionadas: com a Ginástica, com o Circo e com a leitura adensada do livro "Metodologia de ensino da Educação Física" do Coletivo de Autores (1992; 2009), são primordiais para compreender o processo de incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física nessa unidade escolar, pois são baseadas nelas que o trabalho docente é realizado. Novamente reiteramos a importância de experiências circenses no contexto da Formação Inicial em Educação Física para a incorporação e tematização do Circo na Educação Física escolar, como indicado pela professora.

Dando sequência ao seu projeto de tornar-se professora de escola pública de periferia, ao concluir o curso superior de Educação Física a professora prestou diversos concursos públicos.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"E aí eu prestei concurso no final da Faculdade, todos os concursos que apareceram e por uma série de motivos eu acabei ficando em [nome da cidade]. Eu passei em primeiro lugar aqui e no início foi um pouco difícil assumir por problemas do concurso. E aí eu acabei ficando, entrei e fiquei nessa escola, […]. E aí aqui eu me senti com a 'faca e o queijo na mão', o que eu sempre falo né, eu estou num bairro da periferia que era aonde eu queria estar, ainda mais de ter estudado na [nome da instituição superior de sua formação], na época com [nome de professor universitário], professores idealistas, comprometidos com a transformação social, cheio de sonhos. Então eu achava que aqui na periferia era o melhor lugar [para desempenhar a docência]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Pinto (2013) relata como foi o início do trabalho da professora e ao analisarmos esse documento conhecemos as diretrizes que orientaram a docente. Ademais, desse material foi possível inferir o processo de transposição didática (CHEVALLARD, 2013) da temática circense. Como já mencionado, a professora desenvolve seu trabalho pedagógico respaldando-se em um documento orientador enviado pela Secretária de Educação do município. Nesse sentido, Pinto (2013, p.97-8) descreve, do ponto de vista da docente, como ocorre o processo organização das aulas.

> Em relação à disciplina educação física, o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas aos projetos ficava a critério do professor. […]
> Um mês depois [da reunião de planejamento no início do ano], foi feito um pedido para que os professores entregassem o seu planejamento para o ano. Isso me trouxe a oportunidade de tornar público os princípios que guiariam minha prática docente naquele ano, algo que fiz e entreguei com tranquilidade, pois, acreditei que esse, ao

> menos aparentemente ia ao encontro do grande tema do ano para a educação em [nome do município]. […]
> Para começar, mantive a proposta do ano anterior de, ao longo do ano, estudar com os alunos quatro práticas corporais: o jogo, a dança, a capoeira e a ginástica [e o Circo integrado à Ginástica]. Assim como no ano anterior, estabeleci que iniciaria com o mesmo tema e atividades para as diferentes séries e que à medida que fosse conhecendo as turmas saberia que profundidade poderia trazer a reflexão nas aulas. Sentia-me com "a faca e o queijo na mão". Estava efetiva em uma escola pública, com excelentes condições de espaço e materiais. O bairro era um dos mais necessitados do município. Havia liberdade no planejamento das aulas. Faltava apenas começar.

Na sua entrevista a vice-diretora confirma as informações acima. De acordo com ela, a vice-diretora, o planejamento da professora segue o documento de orientação da Secretaria de Educação do município[147]. Desse documento a professora faz as adaptações necessárias e produz a "rotina semanal" (Plano de Aulas) que é entregue à coordenadora pedagógica que a devolve com sugestões e anotações. Outra forma de controle do trabalho docente são as anotações feitas no diário escolar ao qual é vistado pela direção ao final de cada bimestre. Ademais, comenta a vice-diretora, sempre que possível elas, a vice-diretora e a diretora, acompanham as aulas observando-as. Porém, tanto a diretora quanto a vice-diretora acompanham a distância o trabalho pedagógico realizado nas aulas de Educação Física[148]. Em consonância, a diretora confirma essa condição.

> ***[Entrevistada 2 – diretora]*** *"O nosso trabalho se resume assim, eu e a [nome da vice-diretora] nós estamos muito ligadas, porque a coordenadora que é a [nome da coordenadora] cuida mais da parte pedagógica e nós duas da parte administrativa, mas lógico caminhando junto, inclusive a par na execução da pauta dos HTPCs [Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos], ela é feita coletivamente, mas nós duas ficamos mais com essa parte administrativa. E pedagógica também, de uma certa maneira porque são os atendimentos aos pais, atendimentos aos alunos e toda a parte burocrática de escola mesmo."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA].

Na entrevista a vice-diretora afirma que está na unidade escolar a mais tempo que a professora, por isso acompanhou, mesmo que indiretamente, todo o trabalho desempenhado nas aulas de Educação Física.

---

147 Pedimos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou qualquer outro documento de orientação das atividades escolares, mas não recebemos retorno da direção nem da coordenação da unidade escolar.

148 Conversarmos com a coordenadora pedagógica sobre a possibilidade de realizarmos uma entrevista, porém ela sugeriu entrevistarmos a pessoa da vice-diretora sob alegação de que assumiu o cargo a pouco tempo (no último ano) e que a atual vice-diretora, já foi a coordenadora antes dela e acumula maior tempo na unidade escolar.

> ***[Entrevistada 1 – vice-diretora]*** *"Eu estou nessa escola a um bom tempo, antes de [nome da professora]. Comecei como professora, tive a oportunidade de trabalhar com [nome da professora] enquanto professora, ela sendo professora de Educação Física de meus alunos, desenvolvemos algumas atividades juntas."*
> *"Aí quando a [nome da diretora] veio para a direção ela me convidou para fazer parte dessa equipe, a princípio eu não aceitei, mas depois eu aceitei e estou aqui até hoje […]. Primeiro fui coordenadora e depois vice-diretora […]. Então, há um bom tempo mesmo."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA].

Dispondo dessa "autoridade da experiência" conforme menção de Benjamin (2012), a vice-diretora rememora que o início do trabalho da professora, ela (a vice-diretora) percebeu um movimento diferente nas aulas de Educação Física. Desde o início ela já percebia que a professora gostava de abordar mais o movimento, o corpo, o respeito com o corpo. Nesse sentido, a vice-diretora afirma que as aulas de Educação Física com a temática circense ajuda a melhorar a atenção, a concentração e possibilita a experiência de atividades diferenciadas de equilíbrio, corpo, concentração, pontaria, dança e movimentos para as crianças. Parece-nos evidente que há um distanciamento das gestoras do cotidiano das aulas de Educação Física no atinente aos objetivos dessa disciplina curricular, ao menos no discurso expresso nas entrevistas. Em nosso entender, tal distanciamento não nos permite depreender informações acerca das aulas de Educação Física, por outro lado, nos indica informações da relação docente com a gestão escolar. O estudo da relação docente com a direção escolar é importante pelo fato da temática circense por está vinculada ao trabalho pedagógico da professora que, por sua vez, é dependente do apoio (ou falta de) da direção.

Ontañón e Bortoleto (2014) e Ontañón (2016) destacam que o papel do professor é fundamental para o ensino da temática circense na Educação Física escolar. As informações levantadas corroboram com as observações desses pesquisadores, porém, a partir dos indícios apontados anteriormente é necessário que se faça uma ressalva. Não obstante à centralidade do professor na tematização da arte circense nas aulas de Educação Física, afinal de contas, destacam Forquin (1992; 1993) e Vago (1996), o professor tem autonomia pedagógica na abordagem das temáticas de ensino, os casos neste estudo investigados (escolas 2 e 3) indicam que a qualidade do ensino com a temática circense é condicionada pelo apoio e pelo tipo de apoio que a professora tem da direção escolar. Portanto, se no ensino da temática da arte de picadeiro nas aulas de Educação Física é primordial o papel do docente, a qualidade do ensino é condicionada pela relação do professor com a direção escolar.

Segundo a vice-diretora quando atuava na docência chegou a fazer trabalhos conjuntos com a professora. Por outro lado, a professora não fez menção a trabalhos com outros professores, contudo, observamos que *"[c]om a turma do 3º C não houve aula do conteúdo programático. A professora usou o momento de aula para ajudar a professora de sala no ensaio da coreografia da Festa da Primavera."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]. Por seu lado a vice-diretora comentou que as parcerias docentes dependem das relações pessoais entre os professores. Assim, apesar de a diretora ter afirmado que a proposta de ensino do Circo nas aulas de Educação Física não ter sofrido resistências, na entrevista da professora divergem dessa percepção.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Logo no início quando tudo é novidade e as pessoas não precisam assumir, isso foi recebido de maneira, assim, muito maravilhosa pelos meus colegas."[...]*
> *"Só que [agora], eu acredito que por parte de um ou outro [colega], por vaidade, agora eu passo a ter dificuldades [...]. E não é de maneira geral, não é. Porque eu não posso falar assim: 100% maravilhoso. Eu posso dizer assim: 70% muito apoio e 30%, agora, numa ação contrária, por vaidade humana, né, que a gente tem que aprender a contornar."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

No que concerne à diretora, ela afirma que ao longo dos anos foi conhecendo o trabalho da professora e isso foi importante para aumentar a autonomia docente havendo maior confiança na pessoa da professora e no seu trabalho. Sobre isso a docente confessa que há o apoio e uma boa relação de trabalho com a atual direção da unidade escolar: *"[e]u tenho liberdade [...] quanto ao espaço físico. Esse ano, por exemplo, ainda ganhei apoio do rádio, o 'super rádio', microfone. Eu não tenho intervenção quanto ao [assunto] que eu [ministro], quando e porque, então eu não posso reclamar."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Desse modo, as entrevistadas apontam que o apoio da direção da unidade escolar condiciona outra qualidade ao ensino da temática circense nas aulas de Educação Física.

Além disso, para a vice-diretora as crianças mais agitadas são aquelas que mais aproveitam as aulas de Educação Física com a temática circense. O resultado visual do trabalho docente nas aulas de Educação Física são as apresentações nas festas, comemorações, eventos escolares, citados anteriormente. Nas palavras da vice-diretora *"[...] a gente vê o resultado nas danças né. Que é no final, [pois] quando ela [a professora] resolve que vai fazer uma apresentação vira um espetáculo"* [EXTRATO DA ENTREVISTA

7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA]. Vale mencionar que a termo “dança” no contexto mencionado pela entrevistada não refere-se apenas às manifestações da dança, mas sim, às coreografias apresentadas nesses eventos escolares na qual a temática circense tem uma participação significativa, como mostraremos adiante.

A partir dessas informações outras duas inferências ganham destaque. Em primeiro lugar, o tempo de atuação da vice-diretora na unidade escolar nos aponta para a continuidade e consistência do trabalho com a temática circense nas aulas de Educação Física nessa escola. De fato, a temática circense está presente na Educação Física escolar continuamente a mais de dez anos, desde que a professora assumiu as aulas na unidade escolar, em 2004, conforme a análise realizada por Pinto (2013). Como indicam Bortoleto et al (2011), Ontañón (2012; 2016) e Ontañón e Bortoleto (2014), há diversos casos de trabalhos consolidados com a temática circense em escolas. Por outro lado, as informações apontam que a arte circense continua sendo uma temática curricular, predominantemente, circunscrita às aulas de Educação Física. Como mencionamos, há diversas aberturas na instituição escolar para a arte circense, todavia, apesar de haver um trabalho contínuo a mais de dez anos na unidade escolar o Circo permanece uma temática atrelada à Educação Física escolar. Sendo assim, reiteramos a percepção de que as aulas de Educação Física é uma das principais “portas de entrada” do Circo na escola (TAKAMORI et al 2010; CARDANI et al, 2017) e que o papel do professor é central nesse processo, como atesta Ontañón (2012; 2016).

Conhecendo as condicionantes que orientam o trabalho docente, depreendemos que a autonomia docente de que fala Vago (1996) é motivada pelas experiências pessoais da professora e circunscrita pelas diretrizes da instituição e da organização escolar. Como apontam Gariglio (2013) e Santos et al (2017), os saberes docentes também são compostos por saberes contextuais e circunstanciais e o domínio de saberes influeciam na docência. Por exemplo, a aparente abrangência propositiva do documento orientador da Secretaria de Educação do município, a relativa autonomia docente na elaboração de um plano curricular de aulas, o qual é feito pautado na proposição do livro “Metodologia de ensino da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009), e a liberdade de trabalho em relação ao espaço de aula junto às possibilidades materiais, são em sua totalidade, condicionantes estruturais de conhecimento da professora. Em última instância, é a partir dessas condicionantes e dos sentidos atribuído a elas que a temática circense nas aulas de Educação Física ganha atualidade.

Com isso, consideramos que conhecer as experiências (de)formativas da pessoa da professora e as condicionantes institucionais, espaço-ambientais e relacionais [atinente à relação docente com a gestão escolar, com os demais professores, com funcionários e com os estudantes, como descreve Paro (2016)] é situar o contexto de emergência do fenômeno em investigação. Isso dito, podemos direcionar nossa atenção ao impacto do trabalho docente na escola e desvelar a importância da pessoa da professora no processo de incorporação da temática circense nas aulas de Educação Física, como já foi apontado por Ontañón (2012; 2016).

Como já foi mencionado, a docente é a única professora de Educação Física na unidade escolar. Um indicativo dessa condição é feito por Pinto (2013) que relata sob ponto de vista da professora, a carga horária de trabalho semanal na escola:

> Quando comecei a trabalhar nessa escola, assumi 37 horas/aula de trabalho por semana. Correspondia 32 horas/aula com alunos. Das cinco horas restantes, três eram para trabalho pedagógico individual [TPI] e duas para trabalho pedagógico coletivo [TPC]. Eram cinco primeiras séries, quatro segundas séries, três terceiras séries, três quartas séries e uma classe de preparação para inclusão. (PINTO, 2013, p.96).

Conforme relato de Pinto (2013), essa condição de ser a única professora de Educação Física na unidade escolar apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens é a liberdade de uso da quadra e dos materiais próprios das aulas de Educação Física. No que concerne às desvantagens a professora menciona que o trabalho é solitário devido à ausência de outros professores da área para com quem dialogar. Com isso a docente sentiu a necessidade de voltar para a Universidade.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Eu estava de certa… [forma], sozinha é ruim, mas sozinha também é bom pela liberdade que você tem de criar as suas práticas. Então…, a necessidade de dialogar eu fui tratar em grupos de estudos na [nome de instituição de ensino superior] para tentar dialogar com o que [eu] estava fazendo […]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Nesse sentido, a professora confessa que a presença de estagiários e pesquisadores em visita a unidade escolar sempre traz contribuições para suas aulas. Na entrevista da professora e na dissertação de Pinto (2013), há o relato da presença de uma estagiária que trouxe contribuições para as aulas com a temática do Circo.

> Essa prática [malabares com arcos e diabolôs] foi enriquecida ao programa [planejamento das aulas] por influência de uma estagiária. Esta, além de artista circense, era integrante do [nome de grupo de estudos] e esteve comigo durante alguns meses em 2007. Ao pedir que eu disponibilizasse uma de minhas aulas para que ela tivesse oportunidade de ministrar aulas aos alunos com a minha supervisão,

> realizou um circuito com diversas atividades circenses. Vendo-a ministrar estas aulas aprendi e incorporei a ideia para o ano de 2008 e 2009 (não exatamente igual, pois não possuía todos os materiais que ela havia trazido no dia de sua aula). (PINTO, 2013, p.251-2).

Os estágios curriculares supervisionados podem tornar-se uma importante experiência formativa com a temática circense nas aulas de Educação Física. Em consonância com Fernandes e Martins (2008) e Caramês (2014) concebemos os estágios curriculares como as disciplinas que mais aproximam os estudantes universitários das condições do trabalho docente nas escolas. Para os estagiários é uma oportunidade de organizar, planejar e executar as informações teórico-metodológicas estudadas. Do ponto de vista dos professores formados o estágio é uma oportunidade de conhecer, aprofundar e ser encorajado ao estudo de novos temas, métodos, estratégias e didáticas de aulas, como indicou a professora. Sendo assim, a experiência dos estágios curriculares é uma oportunidade de troca de experiências a quais podem enriquecer tanto a formação dos estagiários quanto dos professores (CARAMÊS, 2014).

De acordo com a professora, a nossa presença nas aulas e os diálogos que estabelecemos impactou tanto nas aulas ministradas quanto nas proposições e reflexões docentes. De fato, no Diário de Campo e na entrevista com a professora constatamos que a nossa presença influenciou nas reações das crianças que para a professora podem ter sido mais "legais" do que normalmente são nas aulas. Além disso, a professora incorporou no planejamento das aulas o "número do atirador de facas" e o "número de manipulações de equilíbrio com chapéus", ideias que aventamos nas aulas. Em síntese, afirmou a professora, a pesquisa investigando o cotidiano das suas aulas é uma forma de incentivo ao seu trabalho, pois além de tornar as aulas mais interessantes para as crianças a encoraja a estudar e pesquisar ainda mais a temática circense.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Eu acho que, assim, eu não posso deixar de dizer que a pesquisa em si, aqui na escola, ela também é uma forma de incentivo. A presença de um pesquisador também faz com que as aulas sejam mais interessantes, com que eu busque isso, mas que eu acho que é bom, porque é uma possibilidade de melhora para as próximas [aulas], né. Então, é isso, se talvez você não viesse eu não teria acrescentado nada além do que eu já sabia, né. [Essa presença] é muito interessante. E talvez os alunos tenham [sido] um pouquinho mais legais do que eles [...] são, pela sua presença, então, talvez eu tivesse mais dificuldade do que você viu, sendo bem sincera, porque a sua presença como pesquisador influenciou. Mas de maneira geral essa é a essência do meu trabalho.* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Do nosso ponto de vista, a influência do pesquisador não interfere no percurso metodológico da pesquisa. Sob o paradigma, como diria Kuhn (2013), das epistemologias da prática (SCHÖN, 1992), o rigor da pesquisa não está na impessoalidade do pesquisador, mas sim no rigor das análises e interpretações (MARTINS; BICUDO, 1994). Sendo assim, ao partir do par conceitual experiência/sentido como preconiza Larrosa (2016), consideramos que o pesquisador não poderia passar despercebido nas visitas de campo, pelo contrário, sugere Abrahão et al (2014), o investigador é atravessando pela experiência de pesquisar e é justamente esse contato ("contaminação") com o fenômeno em investigação que qualifica as análises realizadas. Portanto, destacamos que o rigor do método, que almejamos, é baseado no valor da intersubjetividade (coerência externa), conforme as indicações de Martins e Bicudo (1994) e Moreira (2004).

Outra questão importante é a associação que a docente faz da temática circense com as aulas da temática da Ginástica. Com efeito, Pinto (2013) também cita que a incorporação da temática da arte de picadeiro Educação Física escolar está atrelada às aulas de Ginástica e à proposição de uma didática de ensino pautada na historicidade das práticas da cultura corporal de movimento. Na dissertação de Pinto (2013, p.107) isso fica evidenciado.

> Para iniciar toda esta ideia [apontar aos alunos os indícios da história da prática corporal estudada em sua gestualidade atualmente], partindo do princípio de que as primeiras formas de manifestação da ginástica na sociedade europeia do século XVIII localizavam-se no campo dos divertimentos, da arte, do riso e que muitas delas vieram integrar o circo moderno antes do Movimento Ginástico Europeu, no processo de ensino-aprendizado da ginástica, pensei em abordar nas primeiras aulas, algumas das formas de manifestação do circo. Com isso, além de tratar de um relevante conhecimento da cultura corporal na escola, poderia por meio deste estudo, explicitar um dos contextos nos quais antigas formas de manifestações gímnicas eram praticadas e com quais finalidades e como essas finalidades indiciavam-se nas atuais. Mas, para tratar do circo como um dos contextos em que antigas formas de manifestações gímnicas eram praticadas, necessitaria estudar também a história do circo. Desta forma, realizei uma pequena pesquisa a respeito da história do circo e após encontrar uma breve explicação a respeito da mesma na Enciclopédia Britânica do Brasil, selecionei a história do circo moderno para ser contada aos alunos por esta fazer parte da sociedade europeia do século XVIII.

Nesse sentido, tanto a entrevista com a docente quanto em Pinto (2013) há menção da temática circense como um contraponto da história da Ginástica. De fato, diversos estudos debatem as aproximações e os distanciamentos da Ginástica com o Circo (SOARES, 2001; 2006; 2013; MELO; PERES, 2014; HAUFFE; GÓIS JR., 2014; QUITZAU, 2015). Porém, por estar relacionada às aulas com a temática da Ginástica, a temática circense permaneceu, por muito tempo, implícita no planejamento, confessou a professora. Isso

ocorria, porque *"[...] eu tinha medo de tratar [da temática do Circo], porque eu tinha medo de falar coisa errada."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

A análise da dissertação de Pinto (2013) indica que se levarmos em consideração apenas o aprofundamento conceitual realmente a temática circense nas aulas era incipiente, pois as problematizações tomavam como referência a historiografia da Ginástica, ou melhor, do Movimento Ginástico Europeu (SOARES, 2013)[149]. Por outro lado, se considerarmos a quantidade de aulas e atividades nos Planos de Aulas descritos e analisados por Pinto (2013), dificilmente poderíamos considerar o Circo uma temática incipiente. Muito pelo contrário, a presença da temática circense nos planejamentos da professora ao longo dos anos é significativa. Ademais, aparentemente a reação dos estudantes sempre foi positiva, como cita a professora em conversas com ex-alunos: *"Aí eu pergunto:'[...] o que você mais lembra da minha aula?' [...]. Nem ginástica ele fala, ele fala Circo. Então, para eles eu posso fazer mil coisas [...]: capoeira, dança, jogo, o que é que fica? O Circo."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Talvez, esses relatos possam ter corroborado para que a docente percebesse a importância da temática circense na Educação Física escolar.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] com o tempo começou a ficar legal, porque.... A preocupação em trazer a história da Ginástica fez [com] que eu fosse para o Circo e aí eu entendi. Fui ler um pouquinho sobre a história do Circo e [...] foi interessante perceber [que] para os alunos [...] era legal entender o exibicionismo, o arriscar-se, aquilo que eu queria trazer do mundo do palhaço, as acrobacias e..., eu falei 'nossa, é muito legal o Circo'. E quando eles falavam na prova da corda-bamba, que era o máximo, poxa vida isso é a expressão corporal como linguagem e merece [o mesmo tratamento que] a Ginástica."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Na medida em que a temática circense foi se tornando mais evidente em seu planejamento, comenta a professora, ela foi reconhecendo a importância do Circo associado à ludicidade das festas, danças e lutas – semelhante à descrição de Bailly, (2009) –. Com isso, a docente foi sentido a necessidade de aprofundar seus estudos sobre a história do Circo [cita como materiais consultados a Enciclopédia Britânica do Brasil (1987) e o livro "Artes circenses no âmbito escolar" (2010)[150]], propor mais atividades, buscar mais materiais para as aulas e melhorar suas estratégias de ensino. Entretanto, ela confessa que não teve fôlego de

---

[149] A tese de Daniel de Carvalho Lopes (no prelo) vem adotando como justificativa o debate a partir dos cruzamentos da Ginástica com o Circo a partir do olhar da historiografia circense, em contraste à perspectiva da historiografia da Ginástica.

[150] Cf: DUPRAT, R. M.; PEREZ GALLARDO, J. S. **Artes circenses:** no âmbito escolar. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2010.

buscar mais e novos conhecimentos para além das vivências e experiências que teve com o Circo na sua formação. A professora considera que a "falta de fôlego" do professor é um sério limitante do processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar.

Partindo desse comentário, poderíamos indagar: será que os grupos de estudos das Universidades brasileiras e em particular os pesquisadores que se debruçam sobre a temática circense no âmbito escolar, estão abrindo espaços para a partilha de experiências docentes? Um espaço aonde não só os pesquisadores fiquem sabendo o que os professores fazem, como diria Nóvoa (1999), mas, sobretudo, que os professores reconheçam aquilo que já fazem e tenham condições para incorporar novos saberes e conhecimentos ao seu trabalho nas escolas? Sem dúvida, é urgente a necessidade de criação de mais espaços de trocas de experiências e informações entre pesquisadores e professores. Nesse contexto, devem ser ressaltadas as iniciativas de Cardani et al (2017, p.131) que ofereceu "[…] como contrapartida pela participação no estudo […] um curso [gratuito] de 4 horas de duração sobre o assunto [pedagogia das atividades circenses]" ou a de Santos et al (2017, p.164) que reconhecendo o estudo "[…] como produto derivado de um saber compartilhado e materializado nas práticas da professora Bianca Jahel Borelli.", construiu uma parceria com a professora Bianca para a produção escrita, tendo-a como coautora do trabalho que investiga sua própria docência. Com esse debate encorajamos a abertura de mais espaços para a partilha de experiências docentes, sobretudo, aquelas que visem as trocas entre os professores/pesquisadores das Universidades com os professores/pesquisadores do ensino escolar básico como realizaram Ferreira et al (2015) e como já indicaram, a mais de uma década, Costa, Tiaen e Sambugari (2008).

A professora considera que o Circo valoriza os diferentes talentos e habilidades das crianças. Apesar dessa consideração e de Pinto (2013) mostrar diversos trabalhos e Planos de Aulas para todos os anos escolares, o Diário de Campo e Plano de Aulas para o ano de 2017, indicam que a professora não organizou aulas com temática circense para as turmas/classes do 1º ano. Com a organização cultural da temática circense (LINS; SILVA, 2007) para as turmas/classes do 2º ao 5º ano, a professora reafirma que percebe uma diversidade de habilidades entre as crianças.

Nesse sentido, a docente alega que percebe que algumas crianças têm facilidades com algumas modalidades circenses e "se descobrem" nas aulas, com esses a sua ação é de incentivo, encorajamento, apoio e ajuda. Por outro lado, ela também percebe crianças com dificuldades, isto é, com inabilidades motoras e com esses a sua ação deve ser a de ensinar técnicas, incitar as potências das crianças e encorajá-las a treinar e empenhar-se no

aprendizado das técnicas. A técnica entendida a partir de Daolio e Velozo (2008) e Bortoleto (2009), quando compreendida pelas crianças pode fomentar o aprendizado de forma autônoma e quando isso acontece, complementa a professora, os próprios estudantes lhe chamam para demonstrar que a técnica foi aprendida.

Na sua entrevista a professora afirma que seu trabalho docente é marcado por pequenos momentos de conquista e êxito nos quais as suas proposições são compreendidas e assimiladas pelos estudantes e por muitos momentos de luta. Nesse sentido, ela destaca certas dificuldades ou desafios ao seu trabalho docente, no entanto, alega a professora, *"[n]enhuma dessas dificuldades fazem com que a aula seja impossível de ser dada. Muito pelo contrário, muitas coisas [...] legais podem ser dadas, mas são grandes dificuldades, tanto que eu estou sem voz (risos)."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Nesse sentido, o reconhecimento das adversidades que limitam o trabalho docente é encarado pela professora como um desafio a ser estudado e superado.

No Diário de Campo registramos uma conversa com a professora na qual ela confessa que após anos de docência começou a usar um apito, uma garrafinha de água e uma cadeira (durante as atividades de roda de conversa) nas aulas. Essa medida visou minimizar os danos à saúde as quais podem ser causados pelo uso excessivo da voz e dores lombares, por exemplo. Além dessa medida, reparamos que a professora carrega consigo durante as aulas um caderno de anotações em que registra fatos ocorridos na aula e usa essas notas para reorganizar o planejamento, sobre isso detalharemos mais adiante. A professora nos mostrou uma pasta com todos os Planos de Aulas de todas as aulas do ano e é impressionante a quantidade de material e anotações que a professora produz. Depreendemos que essas anotações visam registrar os acontecimentos de aulas, ideias de novas atividades, as reações dos estudantes às proposições feitas, possíveis mudanças etc. Exemplo disso foi a mudança na abordagem com os estudantes na atividade de pé-de-lata após ela não ter acontecido como a professora havia planejado.

Dentre as dificuldades anunciadas, a professora considera a falta de conhecimentos aprofundados sobre a história do Circo uma das mais significativas, pois ela esbarra na sua própria concepção curricular que é pautada na noção de historicidade das práticas da Cultura Corporal de Movimento da perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física, que inclusive, balizou outras iniciativas como relatam Nascimento (2010) e Gonçalves e Lavoura (2011). Outra dificuldade mencionada é a falta de conhecimento e domínio técnico de um amplo repertório de modalidades circenses. Não obstante às dificuldades citadas, a

professora considera *"[...] que o pouquinho que eu sei [é suficiente] para produzir muita coisa legal [sobre a temática circense]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

No atinente ao espaço e materiais de aula, a docente os considera adequados, inclusive, a compra de materiais não é um limitante de suas aulas, afirma a professora. Realmente, observamos que a professora dispõe de muitos recursos materiais.

> *"A sala [de materiais é um corredor] bem comprido [...] e [está] cheia de materiais comprados, recolhidos e/ou construídos pela professora. Notei materiais como bolas, trampolins acrobáticos, colchão de espuma para quedas (colchão gordo). Também haviam uma quantidade grande de materiais usados em coreografias de [estudantes] de anos anteriores e guardados pela professora, que de modo nostálgico me contou das produções coregráficas as quais usaram os materiais."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

No Diário de Campo registramos o estudo e pesquisa da professora na confecção dos materiais para a atividade do atirador de facas [atividade inspirada em Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo, (2011)]. Além disso, na entrevista a professora mencionou o estudo que empreendeu para a confecção do barangandã[151] para a atividade de manipulação com *swing*. Esses indícios apontam o engajamento da professora para transformar a temática circense em ato nas aulas, sem dúvida é esse esforço e empenho da professora que torna a temática circense uma possibilidade na Educação Física escolar, como relatou Ontañón (2012; 2016).

Outra dificuldade anunciada são questões atreladas ao contexto e ao cotidiano com os estudantes. *"Então, o contexto, os problemas que os alunos trazem de casa, as violências do mundo reproduzidas na aula, né. Que tem que ficar abafando, contornando. Também é uma dificuldade que eu posso [mencionar]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Em entrevista a professora afirmou que conhece as condições de vida de algumas famílias dos estudantes e por isso tenta ser mais tolerante em alguns momentos. Também reparamos, andando com a professora pelo bairro, que muitos moradores a reconhecem em seu cotidiano. Segundo a professora, os desafios enfrentados, longe de ser um empecilho, são motivações que a encoraja a estudar mais e a superar-se na busca pela superação das dificuldades. De nosso ponto de vista, a docência como uma profissão amorosa, como descreve Freire (2011), é encarnada pela professora na unidade escolar.

---

[151] Também denominado de "barangandam", "barangandão" e "balangandã", o barangandã "[…] é um 'brinquedo popular utilizado como réu na brincadeira de pipa' e o nome do brinquedo 'vem de 'balangar', ou seja, balançar'" (VENÂNCIO; CARREIRO, 2005*, apud.* MUNHOZ; RAMOS, 2008).

Porém, muitas vezes o desafio está na própria proposição de aula em que a professora trabalha no limiar tênue entre a "bagunça improdutiva" e a "desordem criativa". Em uma conversa registrada no Diário de Campo, a professora menciona que as vezes fica em dúvida entre inibir certos comportamentos das crianças e mantê-los controlados ou permitir que extravasem as suas potencialidades criativas. Exemplo disso foi o ocorrido na atividade de manipulação com o objeto barangandãs na turma/classe do 4º C.

> *"Durante a atividade de exploração do [material] balangandã os meninos começaram a arremessar [e] [...] destru[ir] o material [...]. Um dos meninos apanhou a fita sem autorização [da professora] e aumentou a cauda do balangandã produzindo um efeito vistoso e [bonito] isso motivou todas as crianças a pedir mais fita [...]. [Os estudantes] aglomeraram sobre a professora, pegando o material, arrancando-o das mãos da professora, ela indefesa não conseguia controlar os educandos [...]."*
> *"A fita [com cauda maior] [...] causou [...] brigas [entre as crianças]."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Nesses momentos em que a professora não consegue controlar os impulsos lúdico-destrutivos das crianças ela recorre à ajuda de uma inspetora que a ajuda a retomar o controle da aula, conforme informações no Diário de Campo. Ademais, reparamos que algumas proposições de aula, tal como as atividades de criação de números circenses a partir da exploração de materiais, evidencia o impulso lúdico das crianças como liberdade de criação, mas, também, de destruição (BALLY; 1958; SCHILLER, 1989; ÁVILA, 1994). Portanto, depreendemos que a professora constantemente precisa mediar pedagogicamente, como diria Freire (2011), o limiar entre o impulso lúdico de criação estética e o impulso lúdico de destruição do material. Como é possível notar no excerto do Diário de Campo, conhecer e trabalhar no limite do impulso lúdico de cada criança não é fácil, pois envolve muitas incertezas em relação ao produto final dessa criação e/ou destruição.

Outra particularidade da professora é a sua função de coreógrafa num grupo artístico de Ginástica vinculado a uma Universidade. Com sua vasta experiência em Ginástica vivenciada desde a época de colégio, a professora menciona em sua entrevista, bem como descreve Pinto (2013), que em 2007 assumiu a coordenação compartilhada desse grupo permanecendo na função até hoje (dia da entrevista). Devido a esse trabalho de coordenação de grupo ela não deu sequência na pretensão de criar um grupo de Ginástica na unidade escolar como almejava no começo da sua Formação Inicial. Destarte, inferimos que o trabalho de coreógrafa influencia diretamente na sua docência.

Possivelmente, a influência mais significativa da experiência na coordenação do grupo de Ginástica seja a proposta pedagógica de criação/experimentação, ensaio/treino e apresentação de números e coregrafias circenses com os estudantes para serem apresentadas nos eventos escolares já descritos. No Diário de Campo registramos que enquanto nos mostrava a sala de materiais de Educação Física a professora de forma nostálgica comentava sobre os materiais construídos ou concebidos por ela para realizar as coreografias escolares com os estudantes. Também a observamos ajudando uma professora polivalente da turma/classe do 3º ano C, na organização e ensaios de uma coreografia para a Festa da Primavera. Na entrevista, e mesmo nos dias de visitas de campo conversando conosco, a professora relembra com nostalgia e entusiasmo os processos de criação das coreografias e das apresentações realizadas pelos estudantes ao longo dos anos. Inclusive, Pinto (2013) descreve o esforço da docente na preparação e ensaio de uma coreografia e organização de uma excursão para os estudantes apresentarem sua coreografia num evento fora da escola.

> Durante o ano de 2007, foi elaborada, juntamente com os alunos, uma composição de ginástica que tinha como tema a reciclagem. Tratou-se de uma composição muito interessante e foi preparada para ser apresentada na Festa Junina da escola. Nesta, tivemos o privilégio de ter um artista circense fazendo a introdução da apresentação com um número de Pirofagia. Ao realizar esta composição com os alunos, havia o intuito também de levá-los para se apresentar no IV Fórum Internacional de Ginástica Geral. Não foi fácil explicar de que se tratava o evento tanto para os alunos da escola, como para a direção, mas logo que compreenderam apoiaram a ideia com entusiasmo. Mais difícil foi convencer a secretaria da educação do município a apoiar-nos com transporte até outra cidade. Com muita insistência, conseguimos ir abrindo caminhos para outras participações como esta no futuro. (PINTO, 2013, p. 214).

Nessas apresentações, sobretudo, nas apresentações de final de ano na escola na qual sintetiza todo o seu trabalho ao longo do ano, menciona a professora, há a integração da temática circense com a gímnica na composição do espetáculo de Final de Ano.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] [O] trabalho [final] [...] integrado [com a temática do] Circo e [da] Ginástica foi crescendo e se transformando em algo cada vez mais complexo, [...] começou aqui nas minhas aulas [de Educação Física], aí se transformou em show de talentos para todo mundo vir aqui em baixo [na quadra assistir]. E depois eu tive a coragem de fazer um espetáculo mesmo [...] [com] apresentações variadas [...] e agora ele [o espetáculo] geralmente tem um tema geral [e] norteador. Em 2014 foi 'sonhar', em 2015 foi 'unir e compartilhar' e em 2016 foi 'a caixa de presentes'."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

De resto, a professora considera que o prazer do aplauso nas apresentações culmina por motivar as crianças. Além disso, as apresentações, além de funcionar como uma síntese do trabalho escolar, proporcionam um espaço de aproximação da comunidade com o cotidiano escolar, permitindo que pais, mães e responsáveis vejam e reconheçam o trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física pela professora. Sem dúvida, se compararmos a apresentação de coreografias com a entrega de boletins com conceitos numéricos atribuídos ao rendimento escolar das crianças, certamente a apresentação é uma forma mais sensível, mais artística e mais poética de mostrar uma síntese do trabalho escolar realizado pelas crianças, como indicam Alonso e Barlocco (2013), Coasne (2005) e Cardani, Spolaor e Ontañón (2015).

5.2.4 Unidade temática: a aula de Educação Física

Em consonância com Geraldi (2010) concebemos a aula um acontecimento escolar, um encontro ritual em que gestos e fazeres determinados orientam o processo de ensino. Nesse sentido, nossa intenção é descrever o mais detalhado possível o cotidiano das aulas de Educação Física com a temática circense e compartilhar os *insights* que depreendemos dessa experiência relatada, como indicam Martins e Bicudo (1994) e Moreira (2004). Possivelmente, a leitura desse relato de experiência possa encorajar outras "aventuras pedagógicas", como diria Fouchet (2006), com a arte de picadeiro na Educação Física escolar. Como já mencionado, as aulas estão situadas numa localidade, contexto e arquitetura escolar específica e mesmo sob a égide de uma ordem que rege a instituição escolar (CANÁRIO, 2002; 2005; PERRENOUD, 2005), as vivências e experiências da professora a conduzem num trabalho docente marcado por muitas particularidades, portanto, nenhuma proposição da professora pode ser extrapolada *a priori* para outras unidades escolares. Sendo assim, ficará a critério dos leitores/professores, como sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2011), conhecedores e críticos das particularidades do seu cotidiano, a responsabilidade por possíveis aproximações com a experiência narrada e/ou apropriações, adaptações e ressignificações dos relataos.

As informações registradas no Diário de Campo, na entrevista da professora, no Plano de Aulas e na dissertação de Pinto (2013), convergem na indicação de que a transposição didática (CHEVALLARD, 2013) da arte circense é respaldada nos pressupostos teórico-metodológicos do livro "Metodologia do ensino da Educação Física" do Coletivo de Autores (1992; 2009). Sob o referencial mencionado, a professora adapta a concepção

espiralada de conhecimento para tematizar a arte circense. Nesse sentido, as fontes supracitadas atestam que a docente organiza blocos temáticos de conhecimento [ou conteúdos de ensino, conforme Coletivo de Autores (1992; 2009)] aos quais são abordados simultaneamente com todas as treze (13) turmas/classes dos 2ºs aos 5ºs anos. Sob a concepção espiral, a docente concebe cada ano escolar como um ciclo de aprendizagem e, desse modo, em cada ciclo são revisados e acrescidos novos saberes e conhecimentos no intuito de ampliar e ressignificar o repertório de saberes e conhecimentos tratados em aula.

Dentro dessa concepção espiral, a professora considera o círculo (picadeiro)[152], a história e os números artísticos (modalidades circenses) como elementos essenciais à tematização do Circo.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] a gente vai primeiro aprender os números [circenses] e depois o círculo [picadeiro] e depois..., né. Os espetáculos eles estão presentes desde a primeira aula. É claro, ele vai aos poucos ampliando as referências do conhecimento, mas ele está presente de forma integrada."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Nesse sentido, a história e a ideia de espetáculo são essenciais a sua abordagem didático-pedagógica estando presente desde o início do planejamento, nas primeiras aulas, conforme indicações do Diário de Campo, entrevista da professora e o Plano de Aulas.

De acordo com Pinto (2013), a história, os números circenses (modalidades) e o círculo (picadeiro) são elementos constantes no planejamento da docente desde 2004. A professora afirma que ao longo de seus anos de docência essa "essência circense" permaneceu e as mudanças foram o acréscimo de novas possibilidades de materiais e estratégias de ensino. Exemplo disso foi a retirada da aula de trapézio do seu Plano de Aulas devido à preocupação com a segurança dos estudantes. De fato, a análise da dissertação mencionada apontou que uma aula com trapézio circense constava no planejamento de vários anos, no entanto, houve a retirada desse conhecimento de suas aulas, conforme a afirmação da professora: *"[o] trapézio eu ensinava a mesma subida que eu aprendi, só que depois do acidente na trave eu parei de fazer [durante as aulas a professora comentou conosco da notícia de um acidente com aparelho aéreo numa escola]"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Depreendemos que as escolhas fundamentadas nos saberes da experiência docente

[152] Para Larsen (1991, p.284) "[o] picadeiro do circo simboliza um elo com o ritual, tão firme quanto o elo do sacerdote e o seu altar" sendo assim, adiciona o autor, "[d]entro desse círculo mágico, todas as direções são iguais: para cima, para baixo, para os lados […]. E a antiga relação xamânica entre animal e humano é evidente nesse mundo intemporal. Os elefantes dançam, os ursos brincam, os tigres obedecem" (LARSEN, 1991, p.282).

(GARIGLIO, 2013; SANTOS et al, 2017) fazem parte do processo de organização cultural da temática do Circo (LINS; SILVA, 2007).

Em relação aos saberes da experiência e a sua influência no planejamento das aulas, a professora exemplifica esse assunto com a temática dos malabares.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"No ano seguinte é que eu fui, acho que dois anos depois, que eu falei 'ela é muito legal e eu vou trazer o malabarismo'. E aí, você erra primeiro, na primeira aula, os métodos né, de ensinar, e aí cada um faz sua bolinha e foi um desastre, eles jogaram a bolinha um no outro e não conseguiu fazer malabarismos nenhum, porque destruiu o material. E aí você vai aprendendo como você fazer..., cada dois faz uma bolinha e tal, mais metódico para não estragar o material. Aí no outro ano você consegue ter tempo de ensinar direito, porque no outro você só aprendeu a fazer, né. Aí no outro você descobre que foi melhor começar assim e não assado. Então, o Circo foi ganhando espaço aos poucos, na medida que eu fui percebendo o quanto isso era legal."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Como já foi citado, para a professora a aula de Educação Física se inicia indo ao encontro dos estudantes nas salas de aulas ou no pátio da escola quando no início do período letivo. Para os estudantes a aula começa com a professora organizando o aglomerado de crianças para a transição do espaço-ambiente da sala de aula para a quadra. No Diário de Campo registramos que nessa transição os estudantes já percebem outra ordem de relação com os corpos nos espaços-ambientes escolares (LIMA, 1989). Ao atravessar o portão 1 de acesso a quadra as crianças correm, brincam, pulam, gritam…, extravasando aquilo que estamos denominando, conforme Gehlen (1987), de *kinefantasía*, isto é, o lúdico expresso na ação de movimentar-se. Enquanto isso a professora vai até uma mesa situada num canto da quadra na qual ela coloca seus pertences e apanha seu material de aula: lista com os nomes dos estudantes (a professora faz chamada nominal), caderno de anotações pessoais de aula, garrafa com água, apito e uma cadeira que é posicionada no centro da quadra, precisamente no círculo central do campo de futsal. A aula como concebida e descrita pela professora no Plano de Aulas, começa nesse momento, com uma atividade de roda de conversas com as crianças, semelhante ao que descreve Chioda (2018).

Atinente às rodas de conversas, constatamos a partir do Plano de Aulas, de Pinto (2013) e do Diário de Campo que ela é a primeira atividade em todas as aulas. Em consonância com Siste (2003, p.87-8) consideramos que "[a] própria situação física [da roda de conversa] já nos proporciona um prazer imenso: sentados no chão, em círculo […],

podemos ver e ouvir cada um, e somos vistos e ouvidos por todos também. É o momento da acolhida aos que chegam tímidos no início [da aula].” Todavia, reparamos que a roda de conversa inicial também é composta por uma rotina burocrática da instituição escolar na qual é feito a chamada oral dos estudantes pelo primeiro nome, após essa rotina são retomados os acontecimentos da aula anterior, o assunto da presente aula é problematizado e as proposições e atividades de aula são apresentadas e organizadas.

Muito próximo daquilo que narra Chioda (2018), nas rodas de conversas a professora incita e encoraja as crianças a rememorar, falar, criar associações e questionar a assunto tematizado na aula.

> *[...] a professora questiona sobre aquilo que as crianças conhecem de Circo. Alguns lembraram que no ano anterior a professora havia anunciando as origens do Circo. Na roda de conversa os educandos lentavam a mão e a professora lhes “passa a palavra”, ao passo que eles comentavam sobre as personagens e modalidades circenses [...] malabaristas, equilibristas, palhaços, entre outros. [As crianças lembravam e falavam de] [...] cavalos correndo em círculos, acrobacias [sobre] cavalos, o Circo como segredo passado entre os circenses, o cavaleiro [alusão à Philip Astley] chamando pessoas fascinantes, belas, engraçadas e malucas para se apresentar no círculo [picadeiro].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

O momento de fala dos estudantes na roda de conversa é delicado e exige sensibilidade e habilidade discursiva na mediação pedagógica (FREIRE, 2011). De acordo com Siste (2003, p.89) “[…] o fluxo de informações é intenso quando as crianças estão contando suas novidades, [sendo assim] o professor deve estar pronto a ouvi-las e perceber sensivelmente assuntos do interesse delas que possam gerar projetos, ou pesquisas.” Observamos que a professora consegue mediar e articular os momentos de fala e escuta dos estudantes, exemplo disso é a habilidade narrativa da professora de “tecer” um enredo discursivo a partir das memórias aventadas por diferentes crianças e, ademais, acrescentar à narrativa falada, novas informações. Inclusive, para que as crianças rememorem as informações de aula, às vezes a professora pede que as crianças repitam, falando em voz alta (como numa ladainha), a narrativa com a informação adicionada.

Para Siste (2003) e Chioda (2018) nas rodas de conversas as crianças contam suas novidades, agregam informações e saberes de seu cotidiano fora da escola e compartilham com o grupo escolar. A partilha desses saberes de seu cotidiano, reitera os autores, é de suma importância, pois são expressões livres dos pensamentos, desejos e sentimentos das crianças,

semelhante ao que destaca Kunz (2005). Sendo assim, "[a] Roda de conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si." (SISTE, 2003, p.90). Exemplo singular dessa situação na qual as crianças trazem saberes do seu cotidiano para compartilhar com o grupo escolar é o registro da turma do 3º D na roda de conversa para introdução da temática da mímica.

> *[...] [na] roda de conversa, após a professora elucidar as sensações do arriscar-se presente nas atividades circenses [...] uma menina questionou sobre a personagem do mímico, em que ele se arriscaria? [perguntou a menina] [...] o debate sobre mímica iniciado na roda de conversa incitou as crianças a [fazer e] apresentar [...] mímicas. Por iniciativa própria, um menino [levantou a mão e] pediu autorização da professora [para] apresent[ar] para a turma uma esquete de mímica [que foi feita com desenvoltura e bom domínio corporal. Os colegas o aplaudiu].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Desse modo as rodas de conversas iniciais são atividades rotineiras no planejamento da professora. Diferente de uma concepção que concebe a rotina como automatização de uma série de procedimentos que visam o controle e a coordenação dos comportamentos das crianças, reduzindo as incertezas e os improvisos docentes, como apresenta Gariglio (2013), reparamos que a rotina da roda de conversa inicial oportuniza um momento de partilha de experiências da professora com os estudantes e das crianças entre si, como mencionam Siste (2003) e Chioda (2018). Todavia, a organização das rodas de conversas não ocorre sem dificuldades, pois em diversos momentos observamos as dificuldades da professora para conduzir de forma satisfatória a atividade. Exemplo disso ocorreu *"[...] com a turma do 3º C, [na qual] a professora teve dificuldades para controlar euforia e organizar a roda de conversa, por causa de 2 meninos que não paravam de correr e explorar [antes de iniciar a aula] os materiais do circuito [de atividades]."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]. Ademais, observamos que a professora também organiza rodas de conversas no decorrer das aulas, momentos nos quais são problematizadas as vivências das atividades, apresentados conceitos e ideias e anunciadas outras proposições de aula.

Além das rodas de conversas no início e no decorrer das aulas, reparamos também a proposição das rodas de apresentação. Nos momentos finais das aulas, após as atividades de experimentação de materiais, criação e ensaio de coreografias a professora organiza uma roda de apresentação. De modo mais preciso, muitas vezes a roda de apresentação configura-se em

"[…] *um semicírculo voltado […] para as apresentações [no qual] a professora orientava as crianças que iriam se apresentar […]"* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]. Nas rodas de apresentação observamos que a professora problematiza com as crianças o modo de participação nas apresentações, ora como artista se apresentando ora como espectador assistindo as apresentações dos colegas. Em consonância com Larsen (1991) poderíamos afirmar que a professora assume no "picadeiro da escola" (rodas de apresentação) uma função hierofante, ou seja, no papel de Mestre de pista[153] ela organiza as crianças artistas, anuncia as apresentações, por vezes, narra a coreografia e ao final de cada apresentação instrui os artistas a cumprimentar o público ajoelhando-se em frente a plateia para receber os aplausos dos colegas e, do mesmo modo, orienta as crianças espectadoras a aplaudir, prestar atenção e evitar conversas paralelas durante as apresentações dos colegas, conforme observações registrados no Diário de Campo.

No momento central das aulas, após a roda de conversa inicial, eram realizadas as proposições de atividades de aula com saberes e conhecimentos relativos à temática circense. Como mencionado anteriormente, a professora adapta a perspectiva espiralada de ensino na qual os mesmos blocos temáticos são abordados com todas as turmas/classes sendo que a cada ciclo/ano escolar os saberes e conhecimentos são revisados e recebem novos acréscimos. Na análise do Plano de Aulas constatamos que a professora planejou as duas primeiras aulas (equivalente a uma semana) para a revisão da temática circense, no caso das turmas/classes dos 2ºs anos é feita a apresentação do tema. Nessa revisão, o tema "história e equilibrismo" era comum a todas as turmas/classes. Nas duas aulas seguintes as turmas/classes dos 2ºs anos tiveram como temas as "acrobacias [de] 'ponta a cabeça'" e o "contorcionismo" respectivamente, com os 3ºs anos "acrobacias [de] 'ponta a cabeça'", com os 4ºs anos malabares com *swing* (manipulações) e com os 5ºs anos equilíbrio com pé-de-lata [em alusão à perna de pau, conforme Bortoleto (2003; 2008)]. E por fim, na semana seguinte estava planejado para as turmas/classes dos 2ºs e 3ºs anos uma aula com "domadores, adestradores e animais" e outra com "mágicas e truques", com os 4ºs anos seriam retomados os malabares com *swing* e com os 5ºs anos seria tratado o "malabarismo".

Diferente das três semanas de aulas descritas do Plano de Aulas disponibilizados pela professora, registramos no Diário de Campo de cinco a seis semanas de aulas com a temática do Circo. Em conversa com a professora registrada no Diário de Campo, ela afirma

[153] Segundo Militelo (1978) o Mestre de pista, também conhecido como Mestre de picadeiro ou Mestre de cerimônias é o artista circense responsável por todo o andamento do espetáculo, sendo ele o encarregado de anunciar para o público as diferentes atrações circenses.

que quatro aulas foram acrescidas ao planejamento inicial, uma com o tema atirador de facas, outra de manipulações com chapéus, mais uma para experimentação, criação e ensaio e por fim, uma última aula com os últimos ensaios e apresentações fechando a temática circense. Ademais, nos meses das visitas de campo houve feriados e os preparativos para a Festa da Primavera que estenderam o tempo com a tematização da arte circense. Desses indicativos depreendemos que o Plano de Aulas é um documento de grande valor por registrar ideias, intenções, proposições e referências que a professora dispõe, contudo, a atualidade da aula, isto é, aquilo que do planejamento inicial efetivamente acontece depende de uma série de circunstâncias, como aponta Miranda e Bortoleto (2018). Sendo assim, constatamos que a professora trabalha com um planejamento de aulas flexível e condizente com os acontecimentos imprevistos que condicionam a atualidade das aulas. O quadro abaixo ilustra o foi descrito.

QUADRO 2: Organização da temática circense em unidades didático-pedagógicas.

Organização didático-pedagógica da temática circense nas aulas – Escola 3.		
Ano escolar	Unidades didáticas (aulas)	Temas
2ºs Anos	Aulas 1 e 2	História e equilibrismo
	Aulas 3 e 4	Acrobacias de ponta a cabeça e contorcionismo
	Aulas 5 e 6	Domadores, adestradores e animais.
	Aulas 7 e 8	Manipulações com chapéus e o número atirador de facas
	Aulas 9 e 10	Criação/exploração, ensaio/treino e apresentação de números circenses.
3ºs Anos	Aulas 1 e 2	História e equilibrismo
	Aulas 3 e 4	Acrobacias de ponta a cabeça
	Aulas 5 e 6	Domadores, adestradores e animais.
	Aulas 7 e 8	Manipulações com chapéus e o número atirador de facas
	Aulas 9 e 10	Criação/exploração, ensaio/treino e apresentação de números circenses.
4ºs Anos	Aulas 1 e 2	História e equilibrismo
	Aulas 3 e 4	Manipulações com barangandã (malabares com fitas)
	Aulas 5 e 6	Manipulações com barangandã (malabares com fitas)
	Aulas 7 e 8	Manipulações com chapéus e lenços (tule) e o número atirador de facas
	Aulas 9 e 10	Criação/exploração, ensaio/treino e apresentação de números circenses.
5ºs Anos	Aulas 1 e 2	História e equilibrismo
	Aulas 3 e 4	Equilíbrio com pé de lata (equilíbrios)
	Aulas 5 e 6	Manipulações com bolinhas (malabares de lançamento)
	Aulas 7 e 8	Manipulações com chapéus e lenços (tule) e o número

	atirador de facas
Aulas 9 e 10	Criação/exploração, ensaio/treino e apresentação de números circenses.

Fonte: Autoria própria.

Em relação aos saberes e conhecimentos circenses tematizados, constatamos que a professora inicia com um debate acerca dos cruzamentos históricos do Circo com a Ginástica desde os seus primeiros anos de docência. De fato, Pinto (2013) aponta, por meio da análise dos Planos de Aula da professora, que a temática da arte de picadeiro é abordada desde o ano de 2004.

> **Objetivo**: Apresentar um dos contextos em que antigas manifestações gímnicas eram realizadas (circo, sociedade ocidental europeia do século XVIII). Para isso, ensinar a gestualidade das práticas circenses na atualidade por meio de atividades e apontar indícios dos princípios e finalidades dessas práticas quando realizadas antigamente, nas práticas circenses atualmente.
> – Perguntar aos alunos o que sabem sobre o circo.
> – Falar sobre o início do circo moderno (partindo das informações encontradas na Enciclopédia Britânica do Brasil) e sobre objetivos das práticas corporais do mesmo naquele contexto. (PINTO, 2013, p. 109).

Com esse intuito, a proposta da professora é apresentar a temática circense a partir das personagens históricas do Circo (acrobatas, equilibristas, mágicos…) em contraste às personagens históricas e princípios da Ginástica Científica – retidão, seriedade e certeza – [aparentemente é feita uma alusão ao general Amorós y Ondeano (PINTO, 2013)]. Diversos elementos da aula remetem à história do Movimento Ginástico Europeu (SOARES, 2013) e ao cruzamento histórico com o Circo, conforme mencionam Soares (2001; 2006; 2013), Hauffe e Góis Jr. (2014) e Quitzau (2015). Tais elementos, além de serem apresentados e problematizados nas rodas de conversas, eram tematizados nas atividades da corda-bamba (referência ao funambulismo[154]), dos saltos sobre o cavalo (plinto com uma cabeça de cavalo feito com folha de Etil Venil Acetato – E.V.A.) e das acrobacias de "ponta a cabeça" [em alusão à inversão de valores que a Ginástica Científica imputava ao Circo (SOARES, 2001; 2013; MELO; PERES, 2014)]. Em suma, a proposta era problematizar com os estudantes os cruzamentos históricos que constituíram as manifestações histórico-culturais do Circo Moderno e da Ginástica Científica a partir do reconhecimento de alguns indícios históricos, como diriam Ginzburg e Davin (1980) e Prost (2008).

[154] De acordo com Hauffe e Góis Jr. (2014) apesar de o funambulismo representar os equilibristas da corda-bamba e/ou arame fixo (BORTOLETO; LOPES, 2010) "[…] no contexto de Amorós e de seus predecessores franceses [o funambulismo era um conceito mais amplo], pois envolvia as práticas corporais identificadas com o espetáculo, a exibição, a competição." (HAUFFE; GÓIS JR., 2014, p.552).

A análise do Plano de Aulas e do Diário de Campo mostrou que as aulas com a temática da história e do equilibrismo teve como orientação um circuito de atividades. Essa estratégia didática é semelhante ao circuito de treinamento que de acordo com Dauer (1972, p. 99) *"[...] is an exercise program consisting of number of stations arranged in the form of a circuit. Each of the stations demands an exercise task from the child, as he move from station to station is sequential order."*[155] O circuito de atividades era composto por seis estações com diferentes tarefas: passagem pelo banco sueco (equilíbrio) (Figura 12), salto sobre o "cavalo" (salto sobre plinto, em alusão ao volteio equestre) (Figura 13), duas estações de passagem pela primeira corda-bamba e equilíbrio sobre o rolo de espuma (alusão à bola de equilíbrio). Na análise do Plano de Aulas reparamos que a cada ano escolar a professora acrescentou uma atividade, sendo que nas turmas/classes dos 3ºs e 4ºs anos foi adicionada uma estação de equilíbrio sobre prancha [referência ao rola-rola (BORTOLETO, 2004; 2008)] (Figura 14) e nas turmas/classes dos 5ºs anos foi acrescida a estação do pé de lata [em alusão à perna de pau circense (BORTOLETO, 2003; 2008)] (Figura 15).







FIGURA 12: Banco sueco (adaptado de NUNOMURA et al., 2016). **FIGURA 13:** Plinto (NUNOMURA et al., 2016).





FIGURA 14: Prancha (CENTER MEDICAL, online) **FIGURA 15:** Pé-de-lata (adaptado de BORTOLETO, 2003)

[155] "O treinamento em circuito é um programa de exercícios que consiste de um número de estações dispostas na forma de um circuito. Cada uma das estações demandam uma tarefa das crianças, ele se move de uma estação a outra em ordem sequencial." (DAUER, 1972, p. 99, tradução nossa).

Após a "história e o equilibrismo" a temática seguinte foram as acrobacias de "ponta a cabeça" e o contorcionismo, conforme indicações do Diário de Campo, Plano de Aulas e Pinto (2013). Na primeira aula a professora propôs após a apresentação e problematização das acrobacias na roda de conversa, uma brincadeira historiada (DAUER, 1972; RAMOS, 2008) como atividade de aquecimento ou preparação corporal, conforme preconiza Ferreira; Bortoleto e Silva (2015). Segundo Dauer (1972, p.127) "[s]tory games are so labeled because the children regard it as a game to match the words of the story with movement patterns."[156] A brincadeira historiada denominava-se "gato rico" e consistia de uma cantiga na qual cada verso cantado era acompanhado de exercício de alongamento corporal.

Versos da cantina: [começa em posição anatômica]

Eu sou um gato rico [união das palmas das mãos com dedos para cima]
Moro numa casa grande [elevação das mãos unidas acima da cabeça]
Nessa casa grande tem um cachorro [posição de seis apoios]
E quando ele aparece eu tenho que disfarçar [posição de cócoras]
Como um sapo, olhando para lá e para cá [rotação cervical de cócoras]

Mas quando o cachorro sai, eu posso me espreguiçar [extensão das costas em seis apoios]
Batendo as mãos lá na frente e o bumbum no calcanhar [idem]
Posso tomar meu leitinho [flexão cervical]
Posso tomar um solzinho [extensão cervical]
Posso cheirar a flor cheirosa [inspiração profunda]
Posso soprar a vela do bolo [expiração]

Mas se o cachorro volta [posição de seis apoios]
Eu tenho que disfarçar [posição de cócoras]
Mas na verdade…[voltando a posição anatômica]
Eu sou um gato rico,[unir as palmas das mãos com dedos para cima]
Eu sou um gato rico, [idem]
Eu sou um gato rico [idem]
Moro uma casa grande [elevação das mãos unidas acima da cabeça]
Posso tomar banho de piscina [movimentos ondulares com as mãos]
E tenho que chacoalhar. [chacoalhar os membros].

[EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]

Outra brincadeira historiada proposta nas aulas foi a denominada "dança do palhaço". Pinto (2013, p.123) descreve a atividade da seguinte forma: "[…] em roda, [os

[156] "Jogos ou brincadeiras historiadas são tão marcantes porque as crianças as consideram como um jogo para combinar palavras da história com padrões de movimentos." (DAUER, 1972, p.127, tradução nossa).

estudantes devem] ‘desenhar no ar’ números com partes do corpo; iniciar propondo uma parte do corpo e aos poucos acrescentar outras. Por exemplo: ‘agora o número 1 com o nariz…, sem parar os outros desenhos, agora o número 7 com o joelho…’.” No Diário de Campo registramos as tarefas da brincadeira.

> *– desenhar o número 0 (zero) no ar com o nariz;*
> *– desenhar o número 8 (oito) no ar com os cotovelos;*
> *– desenhar o número 3 (três) no ar com o joelho;*
> *– desenhar o número 1 (um) no ar com o bumbum;*
> *– desenhar o número 7 (sete) no ar com o pé;*
> *– desenhar o número 8 (oito) e o número 3 (três) no ar simultaneamente;*
> *– desenhar o número 8 (oito), o número 3 (três) e o número 1 (um) no ar simultaneamente;*
> *– desenhar todos os números simultaneamente.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]

Consideramos que ambas as brincadeiras historiadas são atividades de preparação do corpo, como discutem Ferreira; Bortoleto e Silva (2015). De acordo com Pereira e Cesário (2011), essa preparação ou aquecimento corporal visa habilitar o corpo humano para a passagem de um estado de repouso para o de atividade, mediante a melhora nos aspectos fisiológicos (elevação da temperatura corporal, aumento do metabolismo energético, débito cardíaco e distribuição do fluxo sanguíneo), neuromusculares (diminuição da viscosidade do sistema músculo tendíneo, aumento da temperatura muscular, facilitação do recrutamento de unidades motoras, vasodilatação local dos tecidos ativos e vasoconstrição dos músculos inativos) e psicológicos (caracterizado pelo sentido de prontidão provocando a excitação do sistema nervoso e, consequentemente, melhorando concentração na atividade). Sendo assim, as brincadeiras historiadas como preparação corporal são indícios que apontam para o cuidado da professora em propor atividades de preparação do corpo das crianças que antecedem as atividades acrobáticas de inversão (ou “ponta a cabeça”, como denomina a professora).

Após as brincadeiras de preparação corporal a professora propôs a exploração corporal individual de posições ou exercícios acrobáticos de “ponta à cabeça”. Os estudantes se espalharam pelos espaços da quadra para realizar a tarefa. Depois de um tempo, a professora reúne as crianças em roda de conversas e pede que cada estudante demonstre sua criação aos colegas que são encorajados a realizar a pose ou exercício demonstrado. Reparamos em exercícios de parada de mãos, parada de cabeça, estrela ou roda, ponte, vela, entre outros. Em alguns momentos, quanto o exercício demonstrando aparentava ser de maior dificuldade, a professora intervia e *“[...] sugeria formas mais elementares, com maior segurança e menor complexidade, do exercício acrobático demonstrado.”* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Essa organização da aula: proposição de uma tarefa acrobática, experimentação corporal das crianças e agrupamento das crianças e roda de demonstrações, foi repetida duas vezes na mesma aula. Na entrevista a docente afirma que essas microapresentações individuais são fundamentais na proposição das apresentações em grupo, pois nas demonstrações individuais as crianças mostram corporalmente aquilo que gostariam e o que não gostariam de apresentar, sendo assim, reitera a professora, essa proposição de aula facilita os futuros diálogos de elaboração das macroapresentações, as quais detalharemos melhor adiante.

Com as turmas/classes dos 4º anos a proposta das aulas subsequentes ao tema da "história e equilibrismo" foi a manipulação com *swing,* a qual a professora remetia à pirofagia (manipulação com fogo). Vale mencionar que os estudantes dos 4ºs anos já tiveram contato com o tema das acrobacias de "ponta a cabeça" no ano anterior, quando cursavam o 3º ano, conforme a concepção espiralada do ensino preconizada pelo Coletivo de Autores (1992; 2009). Semelhante à aula descrita por Munhoz e Ramos (2008), o Diário de Campo e o Plano de Aulas convergem apontando que a professora tematizou a manipulação com *swing* em duas aulas: na primeira a proposta foi a construção do material barangandã e na segunda aula foi realizado experimentação de manipulações com o mesmo (Figura 16). Para a construção do material Munhoz e Ramos (2008) indicam:

> Para fazer o barangandam: precisamos de duas folhas de jornal, um metro de barbante, 3 fitas de Tecido Não Tecido (T.N.T.) de cores diferentes e fita adesiva transparente. Primeiro fazemos uma bolinha com duas folhas de jornal e passamos fita adesiva para ficar mais firme, em seguida amarra uma ponta do barbante em volta da bolinha deixando uma boa parte do barbante livre, que é onde a pessoa segura, e para ficar mais firme passa a fita adesiva em cima do barbante. Por fim, amarra as 3 fitas de T.N.T. no barbante na extremidade oposta de onde se segura. Está pronto. (p.266).



FIGURA 16: *Swing*. **Fonte:** http://lutin-ludique.com/

Reparamos que na intenção de aludir o barangandã à pirofagia, a professora usou no lugar das fitas de T.N.T., indicadas por Munhoz e Ramos (2008), fitas de papel metaloide

de cor dourada que proporcionou um efeito visual e sonoro muito bonito. Observamos que a proposta da segunda aula consistiu na reprodução das técnicas de manipulação dos barangandãs demonstradas pela professora. Ela, a docente, demonstrou manipulações em formas de giros nos planos frontal, lateral e superior, movimentos em oito[157] e molinetes[158]. Em conversa registrada no Diário de Campo a professora confessou que nessa aula prefere conduzir uma atividade orientada, pois em outras aulas com proposta de experimentação do aparelho notou que as crianças arremessavam o material para o teto ou os destruía. Essa reação das crianças é a mesma descrita por Pinto (2013, p.125-6).

> Improvisado pelo brinquedo barangandão, o *swing* foi bem recebido pelos alunos. […] [Porém] [a]lguns alunos passaram a ter como desafio lançar o brinquedo fazendo com que ficasse preso nos ferros do telhado da quadra. Em algumas turmas esse passou a ser o grande desafio. Com isso, faltou brinquedo para as próximas turmas fazendo com que tivessem de trabalhar em duplas e isso fez com que tanto eu, quanto os alunos explorássemos outros modos de utilizar o material.

As adaptações mencionadas tanto na opção pela fita metaloide quanto na reelaboração didática, decorrem dos estudos e dos saberes da experiência cotidiana da professora. Esses indícios permite-nos retratar a professora como uma pesquisadora da própria docência. Com efeito, ao realizar anotações pessoais a respeito das próprias aulas a docente produz informações que serão consideradas por ela, visando adaptações materiais, pedagógicas e didáticas.Com as turmas/classes dos 5ºs anos, que já haviam tido contato com as acrobacias de "ponta a cabeça" e com as manipulações com *swing* em anos anteriores, a proposta foi uma aula com o material pés-de-lata, em alusão à perna-de-pau (BORTOLETO, 2003; 2008). Para Bortoleto (2003) do ponto de vista da lógica da ação motriz e do princípio da transferência de aprendizagem, as "plataformas" de lata possuem maior semelhança com o aparelho perna-de-pau circense (sem apoio das mãos) se comparado ao brinquedo popular de perna-de-pau (com apoio das mãos) (Figura 17). As informações do Diário de Campo e do Plano de Aulas, em consonância com as descrições de Pinto (2013), apontaram que a proposta com pés-de-lata era uma aula experimental, ou seja, o tema foi tematizado pela primeira vez no planejamento da professora.

---

[157] De acordo com Toledo (2016) movimentos em oito consiste na combinação de dois movimentos circulares com o mesmo segmento corporal em lados opostos do corpo, por exemplo, acima-embaixo, direita-esquerda ou frente-atrás; desenhando um oito no ar.

[158] Para Toledo (2016) o molinete é a combinação de dois movimentos em oito executados de forma simultânea por dois segmentos corporais, normalmente realizado com ambas as mãos.

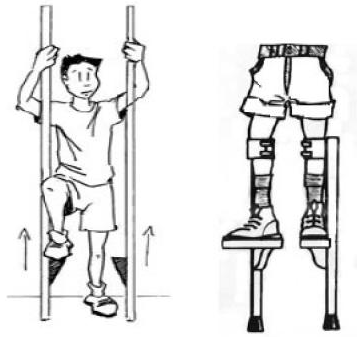


FIGURA 17: Perna-de-pau com apoio das mãos (esquerda) e sem apoio das mãos (direita) (adaptado de BORTOLETO, 2003).

A professora estudou como construir os pés-de-lata, juntou os materiais necessários e na primeira aula construiu os materiais junto aos estudantes das três turmas/classes dos 5ºs anos. A proposta para a aula seguinte com tema da perna-de-pau era a experimentação não orientada com os pés-de-lata, no entanto, com o 5º ano B, primeira turma/classe na qual a proposta foi conduzida, a aula não ocorreu conforme o planejamento.

> *[...] a professora entregou [...] a cada estudante um par de pés-de-lata e pediu que [as crianças] experimentassem andar [sobre] o material. A atividade causou um alvoroço entre as crianças, eles gritavam, sorriam, caiam, se levantavam. Rapidamente o material mostrou-se frágil, as faixas elásticas rompiam-se das fitas adesivas, a fita adesiva [rasgava], e [...] alguns educandos começaram a arrastar as latas pelo chão para fazer barulho e isso destruía tanto os elásticos quanto as latas. [Além disso] [...] algumas crianças começaram a atrapalhar os colegas puxando-os pela camisa ou empurrando-os para cair dos pés-de-lata.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

A professora pediu ajuda para a inspetora e somente com sua intervenção conseguiu retomar o controle da aula. Reparamos que a docente ficou visivelmente irritada com atitude das crianças e passou-lhes um sermão sobre responsabilidade com os materiais e com os colegas. Notamos que aproximadamente metade dos pés-de-lata ficaram destruídos (latas amassadas) em pouco mais de dez minutos de aula. Ante essa situação, rapidamente a professora mudou a didática, organizou os estudantes em duplas que revesariam os pés-de-lata e conduziu uma atividade rítmica orientada: andar sobre as plataformas de lata em diferentes direções (frente, trás e para os lados) e com ritmos externos indicados pela professora. Essa

forma de condução da aula com os estudantes organizados em duplas e revesando o material e com a atividade rítmica orientada foi a proposta desde o início com as demais turmas dos 5ºs anos (as turmas/classes do 5º A e 5º C).

Nesse relato, duas questões merecem destaque. Em primeiro lugar é importante ressaltar a boa relação da professora com a inspetora da escola, fato que foi primordial na condução dessa e de algumas outras aulas. Semelhante ao que observou Paro (2016), aparentemente a professora e os demais professores têm relações relativamente harmoniosas, e no caso específico da inspetora mencionada, a relação de companheirismo tem ajudado a professora nas aulas. Um segundo ponto a ser destacado é a capacidade da docente rapidamente mudar a aula, a atividade ou a didática do seu Plano de Aulas quando percebe, no decorrer da aula, que o objetivo proposto não será alcançado. Longe de um improviso sem fundamento, essas adaptações mostraram-se eficazes, pois nitidamente a aula com pé-de-lata, da forma como estava sendo realizada pelos estudantes, fugia dos objetivos propostos e, além disso, poderia representar um risco à integridade física das crianças. Sendo assim, depreendemos que a rápida intervenção docente, ajudada pela inspetora, permitiu reconduzir a aula ao objetivo proposto e, sobretudo, garantiu uma maior segurança nas vivências das crianças.

Na semana seguinte o tema abordado com as turmas dos 2ºs e 3ºs anos foi "domadores, adestradores e animais" no Circo, conforme indicam o Diário de Campo e o Plano de Aulas. A análise de Pinto (2013), em consonância com o Diário de Campo, aponta que essa também era uma aula experimental. Na roda de conversas a professora anunciou o tema e os estudantes ficaram eufóricos. Reparamos que durante as rodas de conversas houve comentários sobre a proibição de animais no Circo, no entanto a professora não aprofundou essa discussão. Ademais, algumas crianças mencionaram o filme "Madagascar 3: os procurados" (2012), aludindo à presença de animais no Circo, porém o filme mencionado ou qualquer outra representação do Circo na cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 2010) não foi problematizado pela professora.

As atividades de aulas consistiram num circuito de atividades na qual os estudantes realizavam em duplas. No Plano de Aulas a professora descreve esse circuito da seguinte forma:

> 3-Apresentar aos alunos a presença do domador e do adestrador de animais. Explicar que no circo da "nossa escola", em algumas atividades teremos animais de brinquedo e em outras representaremos os próprios animais. A partir disso, sugerir as seguintes atividades:

- Em duplas, um aluno segura o "arco de fogo" e o outro, como se fosse o leão, deve passar por dentro do arco de diversas formas. Depois, invertem-se os papéis;
- Em duplas, um aluno sobe na bola como se fosse o elefante e o outro ajuda a equilibrar, depois, invertem-se os papéis.
- Em duplas, um finge ser o cavalo (postura corporal em seis apoios no chão) e o outro sobe para se equilibrar (sentado ajoelhado, ou de pé);
- Em duplas, um finge ser o domador e o outro o animal que o domador escolher.
  Realizar os pedidos do domador fingindo ser um animal adestrado, ex. "deita, rola, equilibra de um pé só…" (sem ser perigoso). Depois invertem-se os papéis.
- Realizar uma breve apresentação no meio da roda (o picadeiro), para todos da classe assistirem (o respeitável público) a respeito das descobertas realizadas nas atividades sobre domadores e animais adestrados.
- Com todos da classe reunidos, cada aluno deve segurar uma ponta da rede de futebol imaginando ser a rede de proteção do circo, e jogar os animais (brinquedo inflável em forma de elefante, macaco, pinguim) para cima sem deixá-los cair para fora da rede.

Realizar estas atividades escutando músicas circenses. [PLANO DE AULAS].

A aula apresenta propostas bem interessantes, tais como a atividade de representação dos animais pela gestualidade corporal e por brinquedos infláveis, a ideia dos números com domadores e adestradores serem uma forma de comunicação homem-animal (BOUISSAC, 1976), a chance de apresentar as experiências vivenciadas (COASNE, 1992; ALONSO; BARLOCCO, 2013) e até de ouvir músicas circenses durante a aula. Sem dúvida essas ideias são muito enriquecedoras para as aulas de Educação Física com a temática circense. Todavia, acreditamos que a presença de animais no Circo é um tema que merece maior aprofundamento nas problematizações das aulas.

Decerto, o tema é complicado e envolve questões que transcendem a Educação Física. Nesse contexto, os professores que se aventuram a tematizar a presença de animais no Circo certamente se depararão com questões que envolvem o contraste entre as proibições legais de animais no Circo (MARTINS, 2014) e a permissão para adestramento e apresentações com animais em rodeios, competições esportivas, zoológicos, entre outros. Outra questão complicadora para o tema é que contrariando o sentido ecológico, as representações circenses do imaginário infantil concebem "[a] presença do animal no circo [como] […] um fato natural, senão normal; a ponto dos mesmos serem representados como seres que preferem a vida no circo a viverem livres em um ambiente natural (selvagem)." (ROCHA, 2004, p.156).

Com os 5ºs anos o tema abordado foi os malabares de lançamento com bolinhas. Na primeira aula com o tema, a proposta foi a confecção de bolinhas com materiais

alternativos, como defendem Lopes e Parma (2016) e Libro Abierto de Circo (*online*). A análise do Plano de Aulas indicou que na, roda de conversa, a professora problematizou as vantagens da confecção das bolinhas. Em consonância, o Libro Abierto de Circo (*online*) destaca.

> La construcción artesanal de los malabares puede ser un recurso muy importante para la motivación de los alumnos, además de potenciar el respeto por el material y también por entender el porqué que se debe atender a algunas características cuando se confecciona los objetos malabarísticos. Entre los objetivos de la construcción de material de malabarismo destacamos:
>
> - Reciclar
> - Potenciar la creatividad
> - Conocer los elementos a manipular, características y posibilidades
> - Adecuar el material a las características del alumnado (Bernal, 2003: 12)
> - Responsabilidad hacía la utilización del material (Bernal, 2003: 12)
> - Economía [159](LIBRO ABIERTO DE CIRCO, *online*, s/p)

No Plano de aulas consta que, após a construção do material, a proposta de atividade, que foi estendida pela aula seguinte, foi a experimentação, treino/ensaio e apresentação com até três bolinhas. No Diário de Campo constatamos que a professora demonstrava algumas técnicas de lançamento, com destaque para a técnica de lançamento "cascata"[160] (Figura 11). No Diário de Campo registramos, em contraste ao informado pelo Plano de Aulas, que muitas crianças vieram falar conosco pedindo ajuda nas manipulações.

> *"[Na] […] turma do 5º B as crianças me consultaram pedindo informações de como manipular o material [outras crianças] me desafiava a certos tipos de manipulação. Demonstrei [….] manipulações de lançamento e contato e [isso] incitou a curiosidade [dos estudantes] que me questionavam [sobre] a formas de manipulação demonstradas. Eu fui indicando alguns jogos-desafios de manipulação do material. […] A professora comentou com os alunos que eles poderiam conversar comigo […] sobre outras formas de manipulação.*[EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

---

[159] "A construção artesanal dos malabares pode ser um recuso muito importante para a motivação dos alunos, além de aumentar o respeito pelo material e também por entendimento os motivos de atender a algumas características quando se confecciona os objetos malabarísticos. Entre os objetivos da construção do material de malabarismo destacamos: - reciclar, - potencializar a criatividade, - conhecer elementos a manipular, suas características e possibilidades, - adequar o material às características dos alunos, - responsabilidade para a utilização do material, - economia" (LIBRO ABIERTO DE CIRCO, *online*, s/d, tradução nossa).

[160] Uma descrição detalhada dessa técnica seria: em posição anatômica uma bolinha é lançada de uma mão realizando uma trajetória em formato de parábola com concavidade voltada para baixo, vértice na altura dos olhos e recepção com a mão oposta à mão do lançamento.

Esse contato mais direto com as crianças ocorreu somente na terceira semana de visitas quando o estranhamento inicial com a presença do pesquisador havia diminuído. Em nosso entender não houve tempo para lograr um olhar "de perto" e "de dentro", como descreve Magnani (2003), todavia esse indício nos mostra que a partir de certo momento a presença do pesquisador começou a ser percebida como um componente do ritual de aula (GERALDI, 2010). Sendo assim, no Diário de Campo notamos que a partir dessa aula as crianças das turmas/classes dos 5ºs anos começaram a nos consultar com maior frequência. Esse relativo acolhimento das crianças permitiu descrever as reações dos estudantes nas aulas com a temática circense, como descreveremos adiante. De momento, vale mencionar que essas intervenções do pesquisador, as quais foram autorizadas pela professora, permitiram ampliar o repertório de saberes das crianças pelo incremento das técnicas de lançamento em coluna e das noções de malabares de contato[161]. Esse maior repertório de técnicas de manipulação de objetos foi constatado nas apresentações nas quais vimos uma maior variedade de números circenses apresentados pelas crianças.

Um dos temas que foi acrescido ao planejamento docente no decorrer das aulas foi o número do atirador de facas[162], conforme análise do Plano de Aulas e do Diário de Campo. Após a apresentação do tema na roda de conversas a professora apresentou a proposta de atividade:

> *[...] a professora pendurou na parede, em formato de cartaz, dois panos grandes de feltro e colou um boneco [...] no centro [de cada] pano. Ela [a professora] também produziu as "facas" com palitos de picolé acoplados em pedaços de velcro [cada pano equivale a uma atividade]. [...] [O] objetivo do jogo era que os estudantes [...] arremessasse os palitos de picolé ["facas"] no pano de modo que o palito acoplasse no feltro o mais próximo possível do boneco sem acertá-lo. Essa atividade [foi] feita em diferentes variações, arremessando com a mão dominante, com a mão não dominante e em forma de estafetas [...].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

No Diário de Campo registramos uma conversa com a professora na qual ela comentou que a proposta de atividade foi tematizada com todas as turmas/classes e que o

---

[161] De acordo com o Libro Abierto de Circo (*online*, s/p) "[l]lamamos contact a la manipulación o rodamiento de uno más objetos por el cuerpo de forma fluida.", podendo ser realizado por diversos materiais, tais como bolas de contato, agrupamento de bolas, chapéus, pratos, etc.

[162] Para mais detalhes sobre o jogo do atirador de facas, cf. Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011) e Bortoleto (2011).

tema e a atividade foram bem recebidos pelas crianças. Sendo assim, completou a professora, o tema será agregado ao seu planejamento permanente nos próximos anos.

Um tema que surgiu em algumas aulas, mas que não constava no Plano de Aulas foi a mímica e a "arte de palhaço" (encenação). De fato, no Plano de Aulas não constam referências à mímica e com exceção da brincadeira historiada "dança do palhaço" já descrita, também não há menção à "arte do palhaço". No entanto, no Diário de Campo registramos que esse tema emergiu em algumas aulas. Um primeiro evento, já descrito, foi motivado por um debate na roda de conversa na qual um menino apresentou uma esquete de mímica. Ademais, na entrevista a professora cita um estudante que normalmente gosta de chamar a atenção nas aulas e com ele a docente tenta realizar um trabalho cênico cômico, afirma a professora *"[...] foi o que eu tentei fazer hoje com o [nome de estudante]. Eu sei que ele quer aparecer, que ele..., então a partir da correria deles eu tentei criar um número [cômico]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Outra situação que aludimos ao tema ocorreu numa das microapresentações de aula.

> *[Na turma/classe do 3º D] [u]m dos meninos [é] normalmente agitado, comunicativo e inquieto [e nesse dia] estava incontrolável. [...] [e]le está sempre na contramão dos colegas [...] nas rodas de conversas ele não para de correr, pular, gesticular e falar, todavia, na atividade de criação na qual ele poderia fazer tudo isso ele se senta, fica quieto, [sem falar] e parado observado os colegas. [Na atividade de criação de apresentações] [...] ele formou dupla com outro colega também comunicativo e curioso, mas extremamente [controlado e] autoexigente e juntos preparam uma apresentação acrobática. Foi curioso notar que na apresentação eles formaram [aparentemente] sem querer, uma perfeita dupla cômica, um "Branco" sério, exigente, acrobático, flexível e elegante e um "Augusto"*[163] *travesso, inquieto e atrapalhado. E foi um sucesso, [...] os colegas gargalharam do início ao fim da apresentação [da dupla]. O menino "Augusto" se descobriu engraçado nessa aula, sentiu-se confortável em ser cômico e percebeu que a atenção que almejava [...] conseguiria por meio da comicidade nas apresentações nas aulas de Educação Física com a temática circense. Por outro lado, o menino "Branco" [a princípio] [...] se sentiu [des]confortável com a [cena] [...] cômica [improvisada, porém ao longo das aulas] ele entendeu a gargalhada como a proeza da comicidade.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

[163] Sobre a relação cômica dos palhaços Augusto e Branco, cf: Bolognesi (2003).

Por fim, outro evento que poderia ser atrelado ao tema da encenação ocorreu no último dia de visita de campo. Para situar o contexto, reparamos que um estudante do 3º C, rotulado na unidade escolar como "aluno-problema"[164] por estar envolvido em brigas e situações consideradas inadequadas com o papel de estudante, havia retornado de suspensão (período ausente da escola por decisão da direção escolar) após uma briga, por isso a relação com os colegas da turma/classe não parecia muito amistosa. Seu primeiro momento escolar, nesse retorno à unidade, foi na aula de Educação Física. Ao perceber certa rejeição dos colegas a professora pediu ao pesquisador que na atividade de criação e treino/ensaio intervisse junto ao menino rechaçado, ajudando-o a criar um número circense diferente e vistoso. Depreendemos que a ideia da professora foi que a apresentação de um número circense diferente valorizaria a pessoa do "aluno-problema" e poderia criar as condições propícias para a integração do menino com os colegas. Na intervenção realizada pelo pesquisador, tomamos a liberdade, em consonância com a professora, de conversar com os dois meninos que haviam brigado e propomos criar juntos uma cena cômica, uma cascata.[165]

> *[...] sugeri que os dois trabalhassem juntos na mesma apresentação [...] trabalhei detidamente com os dois meninos aperfeiçoando as acrobacias da cascata [que envolvia duas cenas: a primeira, era uma subida em cima de uma cadeira e rolamento a frente com a encenação de uma queda e a segunda foi a cena de uma subida mal sucedida numa mesa com simulação de uma batida de cabeça na mesa[166]][...]. Os meninos mostraram-se muito empolgados com a parceria e com as [cenas]. Na hora da apresentação a professora [...] deixou que a dupla finalizasse as apresentações. Os colegas adoraram a apresentação [...] [eles] os aplaudiram de pé, gritaram seus nomes, e pediram uma reprise. Atendendo aos pedidos a dupla apresentou novamente [as cenas] e novamente foram aplaudidos pelos colegas que ao final da aula perguntavam curiosos sobre o processo de criação e ensaio.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]

Esses eventos reiteram a percepção de que a aula não acontece somente no Plano de Aulas, mas, também, na atualidade desse planejamento no cotidiano escolar. Porém, a partir da análise desse documento depreendemos que "famílias" de modalidades circenses (BORTOLETO, 2017), como a encenação (mímica, palhaçaria, teatro…), apesar das

---

[164] Para iniciar um debate acerca da concepção de "aluno-problema", cf: Aquino (1998) e Rosale (2013).

[165] Segundo Passolo (*online*) "[a]s **Cascatas […]** são os tombos e quedas variados, sempre cheios de recursos acrobáticos."

[166] Vale citar que esse é um aprendizado do curso de comicidade excêntrica ministrado pela Cia. Los Circo Los (*online*).

ocorrências ao longo das aulas, estão ausentes do planejamento da professora. Aparentemente a organização cultural, como diriam Lins e Silva (2007), dos saberes e conhecimentos circenses a serem tematizados é fundamentada no critério de visibilidade historiográfica e representatividade das modalidades do Circo no imaginário infantil, critérios comuns nos relatos de Gonçalves e Lavoura (2011), Neves e Quaresma (2014), Santos et al (2017), entre outros. Porém, consideramos, baseando-nos em Bortoleto (2016), que esses critérios de organização cultural precisam ser superados, se considerarmos pertinente o princípio pedagógico de *"[d]iversificación de las modalidades circenses, tratando de mostrar el amplio y diverso universo del arte del circo"*[167] (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013, p. 239).

Em nosso entender uma seleção de saberes e conhecimentos circenses sob os critérios de visibilidade historiográfica e de representatividade no imaginário infantil, muito provavelmente não tematizaria modalidades pouco estudadas e conhecidas como a Báscula[168], a Percha de ombro[169], a Roda Cyr[170], para citar alguns exemplos dentre tantos outros (BORTOLETO, 2017). Sendo assim, consideramos que a classificação das modalidades circenses pode contribuir com esse princípio de uma abordagem ampla do conjunto de modalidades que podem compor o Circo, como indicam Duprat e Bortoleto (2007) e Chioda e Bortoleto (2014).

Diversos autores apresentam classificações para as atividades circenses. A classificação de Burgess (1974), por exemplo, é inspirada nas análises do movimento humano de Georges Hebert (1875-1957) e na classificação da *Moscow Circus School*[171]; a classificação de Bortoleto e Machado (2003) organiza os saberes circenses por tamanho dos aparelhos (pequeno, médio e grande porte); as classificações de Invernó (2003) e Fouchet (2006) são adaptações interessantes da taxonomia do *Centre National des Arts du Cirque* (*CNAC – França*) e da classificação CAI (PARLEBAS, 2008) da Ciência da Ação Motriz ou Praxiologia Motriz (CHIODA; BORTOLETO, 2014; BORTOLETO, 2017); a classificação

---

[167] "Diversificação das modalidades circenses, tratando de mostrar o amplo e diverso universo da arte do Circo" (ONTAÑÓN, BORTOLETO, SILVA, 2013, p. 239, tradução nossa).

[168] De acordo com o CircoData (Online) a báscula é um aparelho semelhante a uma gangorra que tem por função "[...] impulsionar o volante [acrobata mais leve] quando este se posiciona em uma das extremidades para ser lançado por um grupo de artistas que pula na outra ponta e lhe direciona para um plano mais alto."

[169] No que concerne à Percha de ombro o glossário do CircoData (Online) o descreve como "Tubo longo para ser apoiado no ombro ou na testa do portô enquanto o volante faz evoluções na outra extremidade."

[170] A Roda Cyr refere-se a invenção do acrobata francês Daniel Cyr e consiste numa "Grande estrutura metálica redonda na qual se apresenta o artista em número semelhante à roda alemã" (CIRCODATA, online).

[171] Sobre o trabalho realizado por Hovey Burgess, cf: < https://www.nytimes.com/2013/02/24/nyregion/hovey-burgesss-high-wire-act-as-teacher-juggler-unicyclist.html > Acesso em: 13 de maio de 2018.

de Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo (2011) organiza jogos e brincadeiras inspiradas ou derivadas das modalidades circenses (BORTOLETO, 2006; SANTOS RODRIGUES; PRODÓCIMO; ONTAÑÓN, 2016). Mais recentemente, Bortoleto (2017) sintetizou as proposições taxonômicas citadas e apresentou uma classificação em forma de árvore das modalidades circenses.

O estudo dessas taxonomias nos permite fazer duas considerações. Primeiramente, é possível notar que todas as classificações são tentativas de mapear o "universo em expansão" das modalidades circenses, como diria Bortoleto (2017), e organizá-las de modo racional num esquema lógico. Mesmo que muitas modalidades circenses escapem às taxonomias, todas as classificações convergem para um mesmo objetivo: uma organização pedagógica das modalidades circenses. Com efeito, as classificações mencionadas são esforços empreendidos por professores em diversos contextos, buscando uma pedagogia das atividades circenses mais atenta à diversidade de modalidades do Circo, como advogam Ontañón, Bortoleto e Silva (2013) e Bortoleto (2016).

Tomando como referência a taxonomia em forma de árvore de Bortoleto (2017) que descreve seis "domínios" ou categorias circenses, a saber: Acrobacias, Aéreos, Ator circense/palhaço, Equilíbrios, Manipulações de objetos e Outros[172], podemos constatar que metade delas não foram contempladas no Plano de Aulas da professora. De fato, a análise desse documento mostrou que as modalidades de Ator circense/palhaço, Aéreos e "Outros" não constavam nas proposições de aula. Como já mencionado, a mímica e a composição de cenas cômicas aludidas à categoria Ator circense/palhaço e o número do atirador de facas relativo aos "Outros" apesar de ausentes do Plano de Aulas, tiveram ocorrências na atualidade das aulas.

No caso dos Aéreos, a ausência nos Planos de Aulas foi justificada pela professora como decorrente da notícia de um acidente com trapézio numa escola que a deixou preocupada e a fez repensar suas aulas, retirando esse tema do seu planejamento, pelo menos a princípio, alegou a docente. Inferimos que alguns pontos de contraste do planejamento com a atualidade das aulas sejam decorrentes da falta de contato da professora com as taxonomias circenses citadas antes. Em nosso entender, essas classificações podem coadunar com a

[172] Segundo Ontañón et al (2016, p. 48) "[n]esse último grupo de atividades [Outros] oferecemos práticas que fazem parte da cultura do Circo, mas que, por apresentar maior risco à integridade dos alunos, requerem adaptações. [São as] […] modalidades circenses que exacerbam deformações corporais (freakismo), que utilizam materiais perfurantes (faquirismo), a manipulação de fogo (pirofagia) […] atividades que passam a contradizer valores educativos (mágica, ilusionismo, prestidigitação), e que apresentam grandes riscos à integridade física (globo da morte, homem-bala, atirador de facas etc.)"

proposta de ensino empreendida pela docente, cuja principal característica é abordar os indícios históricos da manifestação circense e a proposta de produção de apresentações circenses nas aulas.

No que concerne à proposta de experimentação/criação de números e coreografias, o treino/ensaio e a proposta de rodas de apresentação nas aulas de Educação Física, reparamos que, além de ter uma centralidade no planejamento das aulas, ela é, sem dúvida, a particularidade que melhor caracteriza o trabalho desenvolvido. Decerto, a proposta de apresentações é a Unidade de Significado mais recorrente nos registros do Diário de Campo, pois a ideia das apresentações permeia todo o planejamento e as aulas com a temática da arte circense, como apontam as análises do Plano de Aulas, Diário de Campo e a dissertação de Pinto (2013).

Observamos que na segunda aula com a temática circense, ou seja, no início do primeiro bloco de aulas, já estava planejada a atividade de "[…] [r]eunir todos os alunos da classe e pedir que cada aluno realize sua breve apresentação de equilíbrio para todos os colegas assistirem." Sendo assim, apesar de não haver um conjunto de aulas para abordar o tema, as apresentações expressam um saber e conhecimento integrado aos demais temas circenses descritos. Em relação à importância das apresentações no ensino da temática circense na Educação Física escolar, Dias (2009, p.101) destaca.

> Uma das características fundamentais do circo é a apresentação criada a partir das atividades desenvolvidas e do conhecimento acumulado, daquilo que o artista sabe fazer de melhor naquele momento. Dessa maneira, utilizar-se de aulas de circo sem uma apresentação final daquilo que as crianças aprenderam, é abster-se de um momento muito importante tanto para as crianças, que anseiam por um momento especial e se preparam para tanto, utilizando-se de sua capacidade motora e cognitiva, quanto para os professores que terão nesse momento uma oportunidade de refletir sobre seu próprio trabalho e assim melhorar seus ensinamentos e métodos a cada fechamento de ciclo de aprendizagem.

Para a professora, as apresentações e o público são uma essência do Circo. Porém, numa conversa registrada no Diário de Campo, a docente confessa que a proposta de apresentações não é exclusiva da temática circense, pelo contrário, o tema é abordado com outras temáticas da Educação Física. Exemplo disso é o caso das aulas com a temática da Ginástica, na qual são propostas as atividades de experimentação/criação, treino/ensaio e apresentação, como descrito por Pinto (2013). No que concerne às aulas com a temática da arte de picadeiro, essa proposta temática integra as atividades em todos os temas, constituindo-se numa síntese do assunto abordado. Portanto, apesar de a professora conceber as apresentações como uma essência circense, seria melhor afirmar que as apresentações são,

na verdade, uma característica estrutural das aulas de Educação Física nessa escola com o trabalho realizado por essa professora.

Semelhante ao que descreve Coasne (1992), reparamos que a proposta de criação de apresentações é uma rotina das aulas de Educação Física. Diferente da concepção de rotinização descrita por Gariglio (2013), essa rotina configura-se para a professora na "abertura" do processo de criação coletiva das apresentações. De acordo com a docente, a rotina de pequenas apresentações, criadas e apresentadas ao longo das aulas, é importante por três motivos: primeiramente, ela cria o hábito entre os estudantes de criar, treinar/ensaiar e apresentar um número ou coreografia e, esse hábito é essencial para a formação dos estudantes, pois de acordo com Cecília Sales (citado pela professora na entrevista)[173], não obstante ao "acabamento provisório"[174] das apresentações, o hábito de apresentar cria nas crianças um impulso do inacabamento no processo de constituição das subjetividades dos envolvidos no processo, como também apontam Pereira e Maheirie (2016).

Em segundo lugar, o processo de criação das pequenas apresentações é uma estratégia didático-pedagógica que visa o projeto mais amplo da criação coletiva, como destacam Cardani, Spolaor e Ontañón (2015). Essa apresentação (macroapresentação como denomina a professora) tem como proposta a integração e síntese da temática do Circo e da Ginástica e é apresentada para os pais e para a comunidade na Festa de Final de Ano na unidade escolar. Para a docente, deixar essa proposta para o final do planejamento dificultaria a compreensão das crianças do processo de criação das apresentações. E o terceiro motivo refere-se à concepção que as apresentações mostram aos estudantes uma "essência" do Circo. Nas palavras da professora esses três motivos justificam a proposta das apresentações como tema integrado nos demais temas circenses.

> **[Entrevistada – professora]** *"As apresentações pequenas eu acho importante que elas aconteçam desde o início para que eles [os estudantes] entendam a essência do Circo." [...]*
> *"O Circo como um espaço em que não tem sentido se não houver a apresentação e o público, essa essência. [...] [P]or isso, que eles [a apresentação e o público] estão desde o início [do planejamento]. E a apresentação, a pequena apresentação ela vai trazendo para o aluno desde o início a ideia do exibir-se, do desafio, do demonstrar, do arriscar-se diante dos outros. Então, a apresentação ela é..., ajuda a ensinar o que é o Circo. Ela traz todas essas possibilidades."*
> *"Por isso que é legal fazer desde a primeira aula. E a gente espera que com o tempo, por exemplo, primeiro no final de cada aula são as*

[173] Cf. SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Vinhedo, SP: Horizonte, 2006.
[174] Terminologia livremente adaptada de Pereira e Meheirie (2016).

> *micro [apresentações], no final do tema Circo é um pouquinho mais elaborada, quando junta com a Ginástica é um pouquinho maior, e para o fim de ano eles já estão mais preparados para [a apresentação para] os pais." [...]*
> *"Então, as apresentações micro, médias e grandes ajudam muito na essência do Circo desde o início e até o final. Até que na grande apresentação eles sentem um grande público."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Nas duas últimas aulas com a temática circense, observamos que a preparação da apresentação média, isto é, a apresentação de síntese da abordagem com a temática circense. Em duas aulas, a professora retomou todos os temas abordados e propôs a criação de apresentações, aludindo a tudo que foi estudado a respeito do Circo, semelhante às proposições de Dias (2009) e Alonso e Barlocco (2013). No final do ano letivo a proposta, segundo a entrevista da professora e indicações de Pinto (2013), é a criação da macroapresentação integrando o Circo, a Ginástica e as demais temáticas abordadas ao longo do ano. Essa macroapresentação, alega a professora, é a combinação daquilo que as crianças querem apresentar em consonância com o que ela gostaria que fosse apresentado, ou seja, é uma coprodução dos estudantes com a docente. Ademais, reiterou a professora, a apresentação coletiva no evento de final de ano letivo da unidade escolar, por um tempo foi um show de variedades, porém nos últimos anos passou a ser uma narrativa com um enredo: em 2014: sonhar, 2015: unir e compartilhar e 2016: a caixa de presentes, descrição que remete-nos às poéticas circenses do "Circo de Variedades" (BOUISSAC, 1976; GABER, 2009) e do "Circo-teatro" (HAMON-SIRÉJOLS, 2009; LACHAUD, 2009; ROCHA, 2013).

No que concerne à proposição da atividade de experimentação/criação e treino/ensaio observamos uma "abertura" (fomento) para a criatividade das crianças, como preconizam Péchillon (1989) e Coasne (2005). De fato, a partir do registrado no Diário de Campo, constatamos que nas rodas de conversas a professora estabelece poucas diretrizes para as crianças criarem e organizarem as apresentações. Nesse sentido, não há indicações para formação de grupos, nem de materiais a serem usados, nem mesmo ideias de como começar ou conduzir o processo de criação.

> *A professora [explicou de forma genérica] a proposta da aula [criar e treinar/ensaiar uma apresentação] e [ao soar do apito] rapidamente as crianças se dispersaram pela quadra formando grupos, trios, duplas[ou mesmo] sozinhos e colocando em práticas suas ideias de apresentação. É notável como os educandos criam coreografias incorporando elementos não tratados nas aulas como pirâmides,*

> *estrelas e acrobacias de solo diversas.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

As únicas indicações que a professora apresenta, durante a exposição da atividade nas rodas de conversas, é a tarefa de produzir uma apresentação e a indicação do tempo limite para concluir o processo. Porém, no concerne ao tempo de criação e ensaio a professora nos confessou que isso não passa de uma estratégia para agilizar o processo de criação e ensaio das crianças. Efetivamente, alegou a docente, o tempo estipulado na roda de conversa normalmente é ultrapassado e as rodas de apresentação são propostas somente quando ela percebe que as apresentações estão adequadas para serem apresentadas. Numa conversa informal de aula registrada no Diário de Campo, a professora afirmou que percebe os diferentes ritmos de criação e que a sua atenção é redobrada para a passagem de um impulso de criação ao impulso de destruição próprio das crianças, pois o mesmo prazer da criação é expresso na destruição (de materiais, por exemplo), por isso ela considera que é sua responsabilidade detectar esse limiar e constantemente propor desafios que renovem a potência criativa das crianças. Sendo assim, depreendemos que a mediação pedagógica (FREIRE, 2011) é feita de forma particularizada.

> *"A professora comentou que estabelece esse tempo limite, para acelerar o processo de criação, todavia, ela não o segue a 'pé da letra', pois entende que algumas propostas dos estudantes demandam mais tempo para adquirir qualidade. A[ssim, a] professora vai andando entre os grupos de estudantes e mediante a observação, conversa e problematização com as crianças [as ideias de apresentação, as criações e os ensaios] avaliam a necessidade de estender ou diminuir o tempo de criação das apresentações. Não houve instruções em relação a temas, atividades, materiais, quantidade de participantes..., todavia, as crianças [de forma autônoma] se organizaram em grupos, trios, duplas e até em apresentações individuais e criaram suas apresentações. Aparentemente, os educandos estão habituados ao processo de criação de apresentações nas aulas."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

A professora afirma que o seu papel é o da mediação da criação. Nessa função, suas tarefas docentes são observar, problematizar, sugerir, criar e coproduzir as ideias de apresentações das crianças. No Diário de Campo, foi registrado, que nos momentos de criação das coreografias e números circenses, a professora observa, conversa sobre as ideias, encoraja quem está disperso e inibe alguns exagerados. Para Dias (2009, p.101) a apresentação é primordial na formação dos estudantes, pois "[…] além de ser uma exibição daquilo que as

crianças aprenderam também envolve disciplina (necessita de atenção e ensaios regulares) e superação de medo e vergonha". Observamos que a mediação pedagógica é desempenhada de forma excepcional pela professora, e todos os méritos desse êxito deve ser creditado à sua organização didático-pedagógica das aulas que fomenta a autonomia discente, a criatividade, a socialização, o diálogo e a expressão/comunicação.

Para a professora, a ideia dos espetáculos é proporcionar uma vivência e experiência da criação coletiva aos estudantes, que, progressivamente, vão criando apresentações até culminar numa apresentação para a Festa de Fim de ano na unidade escolar, conforme as informações da entrevista da professora e de Pinto (2013). Nesse contexto, a docente considera que a apresentação final para os pais, mães e responsáveis, é o ápice do trabalho com a proposição de apresentações, pois mostra e valoriza o trabalho escolar desenvolvido pelas crianças e, consequentemente, pelos professores.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] eu queria que eles [os estudantes] sentissem como era o contexto de um espetáculo completo com começo, meio e fim. [Os estudantes, fazendo] [p]arte de um espetáculo, eles compondo essa parte [...] por meio da criação coletiva, eu com eles.... E [no fim, na apresentação] eles sentirem o aplauso, o prazer do aplauso, porque isso facilita o processo no ano que vem, porque eles já sabem o que é, a ideia do apresentar. Isso ajuda muito. E [cria] a expectativa [para a] próxima [apresentação]."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

De nosso ponto de vista, a proposição de apresentações nas aulas de Educação Física da forma como vem sendo realizada transcende o objetivo de proporcionar uma vivência às crianças. O modo como as apresentações são tratadas pela professora como uma proposta de longo prazo, planejada dentro da organização didático-pedagógica ao longo dos anos escolares, com diferentes temáticas da Educação Física e no caso específico da temática circense, dialogando diretamente com o espetáculo de Circo entendido como uma linguagem, isto é, como um código linguístico a ser aprendido e ao mesmo tempo como uma obra aberta (ECO, 2015) no processo de criação artística de números (COASNE, 1992; ALONSO; BARLOCCO, 2013), coreografias (AUMILLER, 2012) e espetáculos (COASNE, 2005; SCAPIN JR., 2011) quanto no processo de recepção e interpretação (apreciação) da obra de arte circense (BENNETT, 1997; DESGRANGES DE CARVALHO, 2003), mostra que a experiência empreendida não é somente uma reprodução ou vulgarização de representações circenses nas aulas de Educação Física. Mais que isso, a proposta de apresentações aponta que

essa aventura pedagógica é uma manifestação do fenômeno circense com as particularidades do âmbito escolar, contexto e modo como é abordado pela docente, que o distingue de outras manifestações de Circo, sobretudo, daqueles presentes nos âmbitos extraescolares, mas que, ainda assim, não a desqualifica como uma experiência da arte circense.

Nas aulas, a síntese do processo de criação das microapresentações é mostrada nas rodas de apresentação, conforme Paoliello et al (2014). Observamos que no momento final das aulas, após a proposta de experimentação/criação de números circenses e a atividade de treino/ensaio, a professora reúne os estudantes nas rodas de apresentação e comenta sobre a importância de apresentar e assistir a apresentação dos colegas de turma/classe. Para a professora, a estratégia didática de assistir e apresentar é primordial para os estudantes compreenderem a expressão corporal como linguagem, como indica a proposição do Coletivo de Autores (1992; 2009). Desse modo, a professora aborda, com bastante êxito, a relação dialógica do espetáculo, indicando alguns códigos para as "crianças artistas", isto é, para as crianças que estão se apresentado e outros códigos para as "crianças espectadoras".

> *Na hora da apresentação a professora reuniu a todos em roda [de apresentação] e comentou que a nota da aula é composta de 5 pontos pela criação e apresentação [...] mais 5 [pontos] pela participação como espectador. A professora anuncia as apresentações [e narra] a[s] apresentaç[ões] e ao final instrui os educandos a ajoelharem-se perante o público disposto em semicírculo, e cumprimentá-lo com um grito de "Hei!". Ela também instrui aos espectadores a aplaudir as apresentações e evitar vaias e conversas paralelas durante as apresentações.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Noutro momento, registramos que a professora pede aos espectadores que respeitem a apresentação dos colegas, independente, de ter ou não gostado da apresentação. Sem dúvida, os indícios apontados são uma amostra de que a abordagem pedagógica realizada pela professora, tematiza a arte circense nas aulas de Educação Física com um código de linguagem, como afirma Bouissac (1976). Compreendido assim, o espetáculo circense torna-se um conjunto de regras que as crianças precisam conhecer e dominar para que sua ação seja reconhecida dentro da lógica do "círculo mágico da Fantasia circense" (LARSEN, 1991; ROCHA, 2016). Neste sentido, o estabelecimento de uma estrutura de palco circular, a apresentação dentro desse palco, o anúncio das crianças artistas e de seus respectivos números, a entrada em cena, o ajoelhar-se diante do público e o grito de "hei!", o silêncio e a atenção para aquilo que é mostrado, o aplauso do público, entre outros aspectos, são regras da linguagem circense que as crianças vão conhecendo e aprendendo a dominar. Como indicam

Mateu e Bortoleto (2011; 2017), o domínio das regras de ação, estabelecidas no contrato lúdico (entendendo o espetáculo de Circo como um contrato lúdico), configura-se no domínio da lógica de ação nesse "oásis de felicidade"[175] que é o espetáculo circense.

Apesar de a mediação pedagógica ressaltar a dialogia, a ludicidade e a linguagem como essenciais da temática circense, consideramos que poderiam ser acrescidas outras problematizações. Por exemplo, reparamos que o fim dos espetáculos na roda de apresentação coaduna com o fim da aula, por vezes a professora precisou acelerar as apresentações para não ultrapassar o tempo de aula, porém, essa condição impede a problematização dos sentidos e significados atribuídos à narrativa apresentada. Consideramos pertinente nessa abordagem a problematização coletiva com as crianças artistas do seu processo de criação, das ideias da apresentação, das referências usadas, enfim, da mensagem da apresentação, como denomina Bouissac (1976). Do mesmo modo, poderiam ser feitas problematizações junto às crianças espectadoras tensionando aquilo que foi assistido, ou seja, quais significados a apresentação produziu, semelhante à proposição de Ryngaert (2009). Em síntese, poderiam ser criadas várias situações para uma troca de experiências entre as próprias crianças que, mediadas pela professora, converteria as vivências do espetáculo em linguagens da experiência expressas em conversas, desenhos, vídeos, redações, entre tantas outras possibilidades.

Daquilo que observamos e registramos no Diário de Campo, não foi possível perceber a proposição ou mesmo a problematização da produção total do espetáculo de Final de Ano, como sugerem Alonso e Barlocco (2013). Nas apresentações com a temática circense nas aulas de Educação Física reparamos que a professora usava um aparelho de som portátil para colocar música durante as rodas de apresentações, porém a música na composição das apresentações circenses não era problematizada em aula. Nesse contexto, Alonso e Barlocco (2013, p.53) sugerem algumas indicações para a composição da narrativa e do espetáculo circense total ao qual podem ser feitos elegendo *"[...] presentadores o personajes que actúen como hilo conductor de la función, quienes, a la vez que presentan los números, hacen intervenciones cómicas y dan espacio para entrar y sacar los objetos escenográficos necesarios."*[176]

---

[175] Expressão livremente adaptada de Fink (2012, p.9) que descreve o lúdico como "[...] an 'oasis' of happiness arrived at in the desert of the striving for happiness".

[176] "[…] apresentadores ou personagens que atuem como fio condutor da função [apresentação], quem, uma vez que apresentam seus números, fazem intervenções cômicas e dão espaço para entrar e tirar os objetos cenográficos necessários." (ALONSO; BARLOCCO, *online*, p.53).

Para a produção da narrativa ou discurso multimídia como diriam Bouissac (1976) e Bolognesi (2001), Coasne (2005) e Alonso e Barlocco (2013) sugerem as seguintes pautas:

– Espaço: atenção ao olhar e posição de cada "criança artista" em cena, evitando o amontoamento, a dispersão, esconder-se atrás dos outros, etc.;

– Tempo: controlar conscientemente o ritmo da cena, por exemplo, se segue o ritmo de uma música ou se marcam contrastes com ela;

– Energia: escolhas sobre a fluidez dos gestos, relacionando-os entre si. Ressaltando a intencionalidade gestual – rápidos, bruscos, suaves, harmônicos… - de acordo com o enredo;

– Incorporação de personagens: de forma individual ou em grupo podem ser propostos trabalhos de incorporação de personagens, dispondo de vestuário para uma melhor caracterização;

– Trabalho com imagens: os quais podem orientar as pautas acima mencionadas;

– Filmagem e fotografias: os recursos da fotografia e das gravações em vídeos podem ser adotados tanto como recurso didático-pedagógico quanto produto final da obra. Esse trabalho pode ser articulado com professores de outras disciplinas ou projetos escolares.

Vale mencionar que presenciamos alguns ensaios que a professora realizou para a Festa da Primavera. Nestes ensaios reparamos que os primeiros elementos da composição do enredo da obra – espaço, tempo, energia e incorporação de personagens – são saberes e conhecimentos dentro do repertório de saberes da docente. Portanto, não consideramos um exagero sugerir que tais elementos sejam problematizados nas aulas com a temática circense, pois entendemos que a tematização desses elementos poderá enriquecer ainda mais o trabalho que vem sendo realizado.

Ademais, Alonso e Barlocco (2013) sugerem para a produção de um espetáculo a organização de comissões de estudantes para as tarefas de cenografia, desenho de vestuário, maquiagem, relações-públicas, iluminação, difusão do evento e registro fotográfico e audiovisual. Podemos ainda prospectar a elaboração de cartazes do espetáculo que remetem à artesania circense, como mencionam Lopes e Parma (2016), e ao cartaz como "texto" de um discurso multimídia do espetáculo de Circo, conforme argumentações de Bouissac (1976) e Duarte (s/d). Um trabalho dessa natureza poderia envolver docentes, funcionários da escola (por exemplo, o "cuidador artista" que toca violão e canta no horário de entrada das crianças, às sextas-feiras, descrito anteriormente), pais, mães e profissionais de fora da escola,

constituindo um trabalho com enfoque interdisciplinar no interior da unidade escolar, como citam Costa, Tiaen e Sambugari (2008). Possivelmente, esse trabalho interdisciplinar possa ter sido realizado para a Festa de Fim de ano na unidade escolar, ao qual não presenciamos devido ao fim das visitas de campo. Porém, inferimos a partir dos indícios apontados que essa produção total do espetáculo, ao menos no espetáculo final da temática do Circo nas aulas de Educação Física, fica centralizada na pessoa da professora de Educação Física.

> *Essa foi a última aula com a temática circense e a proposta [foi] que os estudantes se organiz[assem] em grupos e cri[assem, um número ou] uma coreografia e ensai[asse] para apresentação final, dispondo de todo os [saberes e conhecimentos] tratados nas aulas. Para a apresentação, enquanto os grupos ensaiavam, a professora pendurou o paraquedas educativo [Figura 18] numa das paredes [...] representando a lona circense. A roda de apresentações tornou-se um semicírculo voltado para o paraquedas estendido na parede e para as apresentações a professora orientava as crianças que [a entrada em cena seria] sai[ndo] de trás do paraquedas para iniciar a sua coreografia. Nas apresentações houve coreografias acrobáticas, malabarísticas [com bastões, bolinhas, chapéus, tules (lenços)], de equilíbrio de objetos e com o atirador de facas.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].



FIGURA 18: Paraquedas educativo disposto em forma de lona circense. **Fonte:** Nota de campo do autor.

De modo geral, as reações das crianças ao processo de criação das apresentações são positivas. Observamos que a maioria dos estudantes mostrava-se engajados no processo de experimentação/criação das apresentações. Em algumas turmas/classes haviam crianças dispersas, mas a professora os encorajava a participar da proposição de aula e, muitas vezes, o resultado eram apresentações com temáticas não tratadas em aula, mas valorizadas de igual modo. Por exemplo, apesar de não ter sido abordado em aula, na turma/classe do *"4º C, [...]*

[os] educandos fizeram [como apresentação] uma pirâmide a meia altura. Era notável a vontade das crianças em apresentar as coreografias, participando de vários grupos de apresentação." [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]. Conforme o excerto do Diário de Campo citado, reparamos no engajamento dos estudantes em diversos grupos de apresentação compondo vários números e coreografias. Ademais, observamos que frequentemente as crianças pediam e/ou gritavam para serem os primeiros a apresentar, sendo que em alguns momentos a docente comentava que os primeiros seriam aqueles que estivessem mais comportados. Sendo assim, depreendemos que as crianças incorporam de forma bem satisfatória a proposição da criação de apresentações como um hábito que, não obstante à repetição quase como um ritual, permitem que as crianças expressem seu potencial criativo dentro dos limites estabelecidos no "contrato lúdico circense".

Todavia, as propostas de apresentações não ocorrem de forma isenta de dificuldades e desafios. Exemplo disso ocorreu na aula com experimentação/criação do material barangandã na turma/classe do 4º C, evento descrito anteriormente. Neste sentido, Pinto (2013, p.124) cita que "[a] dificuldade na atenção de alguns alunos, a dispersão de alguns grupos também constou nos registros." Devido a isso, a professora declarou ser um desafio a necessidade de incentivar os estudantes o tempo todo. Além disso, na sua entrevista a docente menciona que apesar de as microapresentações facilitarem a criação coletiva, a mediação das divergências de ideias no processo de criação é outro grande desafio. Portanto, a proposição de apresentações, como qualquer proposição, de aula apresenta dificuldades, porém, como foi sendo mostrado todos os empecilhos às proposições de aulas podem ser contornados se o professor estiver engajado na sua docência (ONTAÑÓN, 2016) e na tematização da arte circense como um espetáculo (COASNE, 2005; DIAS, 2009; ALONSO; BARLOCCO, 2013).

No atinente às estratégias didáticas de aula, como denominado por Silva et al (2016), constatamos pelo Plano de Aulas e Diário de Campo que a docente dispôs de um conjunto diverso delas. Logo na primeira aula com a temática circense abordando a "história e o equilibrismo" está a seguinte proposição:

> 3-Pedir que os alunos realizem as seguintes **atividades em circuito**:
> a) Passagem pela corda bamba improvisada: livremente;
> Passagem pelo "cavalo" de madeira: livremente;
> Passagem pelo banco sueco: livremente;
> b) Passagem pela "corda bamba" improvisada: caminhando de frente, apoiando apenas uma das mãos na parede e com o olhar direcionado para o final da corda;
> Passagem pelo "cavalo" de madeira: equilibrar com apenas um pé apoiado sobre o cavalo;

> Passagem pelo banco sueco: caminhar e em algum momento parar e equilibrar com apenas um pé sobre o banco;
> c) Passagem pela "corda bamba" improvisada: continuar caminhando de frente, apoiando apenas uma das mãos na parede e com o olhar direcionado para o final da corda;
> Passagem pelo "cavalo" de madeira: equilibrar com outras partes do corpo apoiadas no cavalo, exceto os pés;
> Passagem pelo banco sueco: caminhar de costas até o meio do caminho e girar uma volta e meia sobre o banco e caminhar até o final de frente. (PLANO DE AULAS, destaque nosso)

Esta descrição da atividade em circuito é semelhante à definição metodológica do treinamento em circuito (*circuit training*) de Dauer (1972) que o descreve da seguinte forma.

> Each station should provide an exercise task which is within the capacity of the children. The type of activity at each station should be one that the child can learn and do without the aid of another child. As the child moves from one station to the next, the exercises which directly follow each other should make demands of different parts of body. In this way the performance at any one station does not cause local fatigue which could affect the ability to perform the next task. (DAUER, 1972, p.99)[177].

Evidentemente que a definição de Dauer (1972) e a estratégia didática da professora são distintas no que concerne aos objetivos e ao paradigma de Educação Física. No caso da professora, a atividade em circuito permite coadunar e retomar vários saberes e conhecimentos já tematizados em anos anteriores. Mais que exercitar diferentes segmentos corporais, a atividade em circuito permite abordar diferentes modalidades circenses como, por exemplo, corda-bamba, volteio equestre, trave de equilíbrio (banco sueco), entre outros, ampliando, assim, o repertório de saberes e conhecimentos sobre o Circo. Também pode fomentar a autonomia, a disciplina e o respeito, pois a execução em cada estação fica a cargo de cada criança. Além disso, esta estratégia didática descentraliza as tarefas da figura da professora e isso lhe permite observar a dinâmica da aula e fazer intervenções mais pontuais, como as ajudas manuais (ARAÚJO, 2012) e instrumentais (FERREIRA; BORTOLETO; SILVA, 2015).

Reparamos que, ao longo da aula, as tarefas do circuito de atividades começam a perder o seu atrativo tornando-se banal para os estudantes, atenta a isso a docente renova o desafio das atividades, propondo variações das tarefas de aula. *"A professora soa o apito e [pausa a] atividade, com esforço organiza todos os estudantes sentados numa das linhas da*

[177] Cada estação deve fornecer uma tarefa de acordo com a capacidade da criança. O tipo de atividade em cada estação deve ser algo que a criança possa aprender e fazer sem ajuda de outra criança. Como as crianças se movimentam de uma estação a outra, os exercícios que se sucedem devem demandar diferentes partes do corpo. Nesse sentido, o desempenho em cada estação não pode causar fadiga local que poderia afetar a habilidade a capacidade de execução na próxima tarefa. (DAUER, 1972, p.99, tradução nossa).

quadra e explica uma variação das tarefas do circuito." [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3]. Nesse contexto, coadunamos com Dauer (1972, p.99) quando declara que "[i]t is important that sufficient instruction in the activities be given so that the children can perform correctly at each station."[178] De nosso ponto de vista, o circuito de atividades mostrou-se uma estratégia didática adaptada e condizente aos objetivos e proposições da professora.

Outra estratégia didática, mencionada tanto pela professora quanto pela vice-diretora, foi o uso de vídeos nas aulas de Educação Física com temática da arte de picadeiro.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] eu gosto muito dos vídeos de Circo, porque as crianças comentam coisas, o que elas estão entendendo: "ele está nervoso..., ele está isso..., ele está aquilo...", e nesse momento eu gosto de chamar a atenção e dizer: 'Vocês estão vendo que tudo o que vocês estão entendendo ele falou com o corpo?'"* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

> ***[Entrevistada 1 – Vice-diretora]*** *"Ela tem até vídeos, contribuições de vídeos, [que] as crianças assistem. Eu lembro, nesse ano eu não sei se ela fez [isso], mas ela traz o vídeo do* Cirque du Soleil *para que as crianças vejam como é e tal, tal, tal."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA].

Essas informações contrastam com o Plano de Aulas, no qual não é mencionado o uso de vídeos como estratégia didática. Não obstante ao indicativo acima, Pinto (2013) descreve que no ano de 2005, numa proposta de aula com a temática da Ginástica cujo objetivo era "[i]niciar o hábito da reflexão sobre as imagens tentando relacioná-las aos temas estudados.", a professora indicou como estratégia didática:

> – Passar vídeos para os alunos com imagens de ginástica acrobática, ginástica rítmica, ginástica artística atentando-os para os diferentes gestos, espaços, aparelhos, músicas, para o reconhecimento daquilo que já havia sido experimentado, aprendido nas aulas de educação física. **Falar sobre as influências da ginástica sobre o circo e mostrar imagens do *Cirque du Soleil.*** (PINTO, 2013, p.245, grifo nosso).

Podemos inferir, pelas informações citadas, que apesar da sua ausência na descrição do Plano de Aulas, o uso de vídeos como estratégia didática é um recurso nas aulas de Educação Física. Essa indicação corrobora com Cardani et al (2017) que, em estudo realizado na cidade de Campinas-SP, mostrou que essa estratégia didática é a mais utilizada pelos professores no planejamento e no desenvolvimento das aulas. Não há dúvida que a

---

[178] "É importante que sejam dadas instruções suficientes nas atividades para que as crianças possam executar corretamente cada estação" (DAUER, 1972, p.99, tradução nossa).

disponibilidade de vídeos na internet e a sua possibilidade de acesso torna essa estratégia um recurso importante na problematização das aulas, inclusive, podendo ser usado para tematizar modalidades que "[…] apresentam grandes riscos à integridade física [das crianças] (globo da morte, homem-bala, atirador de facas etc.)" (ONTAÑÓN et al, 2016, p.48). Todavia, reiteramos que o professor precisa pesquisar e fazer uma seleção desses materiais, em primeiro lugar por causa da falta de filtro da internet que, ao mesmo tempo em que permite um maior acesso às informações, também apresenta conteúdos pouco recomendados para o contexto escolar, como indica o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009). Em segundo lugar, o acesso a vídeos, DVDs, filmes, etc., sem uma mediação pedagógica pode contradizer as proposições de aula ou mesmo criar míopes representações circenses, por exemplo, associando o Circo unicamente às produções da companhia canadense do *Cirque du Soleil* (BACON; HEWARD, 2006) e, assim, desvalorizando a diversidade rizomática do fenômeno circense (SILVA; ABREU, 2009).

Além da estratégia didática de experimentação de materiais e possibilidades corporais acrobáticas (no caso das acrobacias) e criação/treino/ensaio das mesmas para apresentações em aula, como já descritas, outra estratégia que nos chamou a atenção foi o uso de literatura infantil como tema gerador nas rodas de conversas iniciais. No Diário de Campo registramos que em algumas aulas a professora mostrou imagens e realizou a contação de histórias de dois livros infantis: "O circo chegou" de Bedicks e Bortoleto (2015)[179] e o "Circo Mágico: poemas circenses para gente pequena, média e grande" de Brito (2007). A forma como a contação de histórias foi conduzida nas aulas coaduna com a descrição feita por Mendeleh (2015, p. 20).

> Na técnica do uso do livro, a maneira mais comum desenvolvida é o manuseio do livro de modo a mostrar ao ouvinte a gravura contida nele. O educador-contador vai mostrando a ilustração de cada página, apoiando o livro no colo quando sentado ou entre as mãos, estando em pé, de modo que todos possam ter acesso visual às gravuras.

Sobre a importância da literatura e da "arte de contar histórias" nas aulas de Educação Física com a temática circense, Rodrigues (2007, p.47) destaca:

> É interessante ressaltar aqui a importância do livro também nas aulas de Educação Física. A contação de histórias, a leitura de poemas, de lendas ou contos servem de ilustração para os momentos de encantamento e emoção. A cada página do livro, por

[179] Esse livro pode ser acessado gratuitamente em sua versão online (e-*book*) nos idiomas: português, inglês, espanhol, catalão, dinamarquês e alemão, além disso, há uma versão em *audiobook* para o idioma português. Todos disponíveis para baixar em: < http://www.circonaescola.com.br/livro.php > Acesso em: 02 de junho de 2018.

> meio de suas histórias, personagens e ilustrações era revelada às crianças a alma do circo.

Nas aulas notamos que a professora comentou de onde a história foi retirada, citou os nomes dos autores e explicou o tema das histórias, como sugere Kraemer (2007). A essa estratégia os estudantes reagem de diferentes maneiras. De modo geral, há aqueles estudantes que ficam atentos e reagindo à narrativa (por meio de expressões faciais, corporais e verbais), por outro lado há aqueles menos atentos e reativos, mas que permanecem quietos no momento da contação de histórias e, de resto, há aqueles estudantes que ficam alheios à contação de histórias, conversando, cochichando, "cutucando" os colegas, entre outras reações que denotam estar numa "zona de negação"[180] à ludicidade (fantasia) da narrativa.

Apesar do apelo de Rodrigues (2007), aparentemente, a contação de histórias, a partir de uma obra literária própria da cultura infantil, não é muito comum nas aulas de Educação Física. Salvo engano, não há muitos relatos escritos sobre a contação de histórias como estratégia didática para o ensino das atividades circenses na Educação Física escolar, apesar de constatarmos boas iniciativas como a de Mendeleh (2015). Para Kraemer (2007, p.20) "[q]uando o professor lê uma história, dá à criança a oportunidade de ter contato com a literatura infantil e de ver ilustrações que enriquecem a sua criatividade para criar histórias orais e futuramente redigir narrações." Parece-nos que, de modo geral, a contação de histórias é uma atividade comum na Educação Infantil, como indica Goulart (2011), porém, menos frequente no Ensino Fundamental ou nos demais níveis de ensino.

A potência da contação de histórias como estratégia didática para a problematização da temática circense no âmbito escolar é enorme. Além da possibilidade de tornar-se um tema gerador, como de fato observamos nas aulas, a "arte de contar histórias" pode ser prospectada para abordar a historicidade circense, debater representações do Circo no imaginário das crianças, da comunidade, da literatura infantil (ROCHA, 2004), inspirar ideias para outras atividades de aula ou mesmo apresentações, como descrito por Ontañón et al (2016), entre outras possibilidades. Sem dúvida, o destaque dessa estratégia didática que atendeu, de forma bem satisfatória, ao objetivo de ser um tema gerador nas rodas de conversas iniciais, pode incitar e encorajar outros relatos a respeito da contação de histórias como estratégia didática para a tematização da arte de picadeiro nas aulas de Educação Física, semelhante ao trabalho realizado por Mendeleh (2015).

---

[180] Terminologia livremente adaptada do Esquema de Campo de Jogo proposto por Godoy (2015).

Diferente da contação de histórias, uma das estratégias didáticas mais lembradas na literatura são os jogos circenses. De fato, o tema dos jogos circenses é recorrente em muitos trabalhos com a temática do Circo, como é possível notar em Pitarch (2000), Bortoleto (2006), Prodócimo; Pinheiro e Bortoleto (2010), Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo (2011), Santos Rodrigues; Prodócimo e Ontañón (2016), Silva e Gonçalves (2017), entre outros, que debatem esse assunto de forma mais detalhada. Para Prodócimo; Pinheiro e Bortoleto (2010, p.169) os jogos circenses são "[…] situações ludomotrizes adaptadas ou criadas com base nos movimentos exigidos nas atividades circenses." Ademais, Bortoleto (2006) e Duprat (2007) destacam que os jogos circenses são, acima de tudo, recursos didático-pedagógicos capazes aproximar o Circo e os desafios inerentes às diversas modalidades circenses, às pessoas pouco familiarizadas com as atividades de Circo.

Em entrevista, a professora afirmou que os jogos circenses são importantes nas aulas.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Eu acho que os jogos podem ajudar, né, por exemplo, aquela brincadeira do círculo que cada um está com um lenço [ou tule] na mão joga para cima e pega o [lenço do colega ao lado] […]. Com isso ele está trabalhando o círculo [picadeiro], um pouco do malabarismo e é muito legal para eles, trazer essa ideia da alegria, do lúdico."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].[181]

Apesar disso, reparamos na pouca proposição de jogos e brincadeiras circenses durante as aulas, conforme anotações do Diário de Campo. Aqui, nesse contexto, vale mencionar a distinção que Mauriras-Bousquet (1991, p.13) faz entre jogo e jogos.

> […] antes de cualquier afirmación o debate sobre el juego, hay que dejar sentado que "juegos" en plural (más o menos equivalente a *game* en inglés) y "juego" en singular (que sería más bien la traducción de *play*) designan dos realidades totalmente distintas. Los juegos son instituciones sociales, fragmentos del juego. Este es una actitud existencial, una manera concreta de abordar la vida, que se puede aplicar a todo sin corresponder específicamente a nada.[182]

Essa distinção é importante pelo seguinte fato, apesar de não observamos a proposição de uma variedade de jogos e brincadeiras circenses, tal como descritos na definição de Prodócimo; Pinheiro e Bortoleto (2010), reparamos que haviam crianças

---

[181] Para uma descrição mais detalhada desse jogo/brincadeira circense, cf: Duprat (2007, p.75).

[182] […] antes de qualquer afirmação ou debate sobre o jogo, há que deixar esclarecido que "jogos" no plural (mais ou menos ao equivalente a *game* em inglês) e "jogo" no singular (que seria melhor traduzido como *play*) designam duas realidades totalmente distintas. Os jogos são instituições sociais, fragmentos do jogo. Este [o jogo] é uma atitude existencial, uma maneira concreta de abordar a vida, que se pode aplicar a tudo sem corresponder especificamente a nada. (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991, p.13, tradução nossa).

motivadas, engajadas nas tarefas e, inclusive, arrebatadas [para usar uma expressão de Huizinga (2012)] nas atividades de aulas. Sendo assim, sob tais considerações, depreendemos que a proposição de jogos circenses sob a premissa de que os mesmos vão proporcionar maior engajamento, motivação ou arrebatamento nas atividades, não se sustenta, pois a ludicidade não está amalgamada às atividades de jogos. De novo recorremos a Mauriras-Bousquet (1991, p.14) que afirma: *"[...] muchas actividades que no suelen considerarse juegos pueden muy bien ser vividas lúdicamente"*[183], e esse parece ser o caso de muitas das atividades observadas nas aulas. Portanto, os indícios apontam que *"[n]ingún juego instituido garantiza el juego."*[184] (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991, p.14), de modo mais preciso, nenhum dos jogos circenses garante um espírito lúdico capaz de motivar, engajar e arrebatar os estudantes.

Conforme as descrições no Diário de Campo, constatamos que o trabalho da professora centrou-se na criação de um ambiente de aula lúdico junto aos estudantes em vez da proposição de jogos e brincadeiras diversas. Sendo assim, depreendemos que não obstante ao potencial dos jogos circenses, como estratégia didática no ensino da temática do Circo, sobretudo por sua relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, (SANTOS RODRIGUES; PRODÓCIMO; ONTAÑÓN, 2016), na atualidade das aulas nenhuma das atividades de jogos garante o Jogo (a ludicidade). Considerando que o lúdico é a fonte de motivação, engajamento e arrebatamento que afeta de modo tão decisivo a aprendizagem, como destacam Vigotsky (2007) e Prestes (2008), parece-nos importante nos atentarmos para a expressão do lúdico nas relações de aula, na qual o professor torna-se um mediador da expressão lúdica, independentemente das proposições serem atividades de jogos ou exercício circenses, como destaca Freire (2005).

O debate em relação ao lúdico e aos jogos circenses não é tão somente uma elaboração teórica, pelo contrário, a própria professora destaca esse assunto ao fazer a seguinte ponderação sobre o uso de jogos e brincadeiras como estratégia didática de ensino das atividades circenses:

> ***[Entrevistador – professora]*** *"A gente só tem que tomar o cuidado para não transformar o Circo em só jogo. Eu acho que o jogo descontextualizado da criação e do espetáculo numa aula, pode fazer com que uma aula vire só jogo. [Por outro lado][...] o jogo inserido numa aula em que tem todos esses elementos [história do circo, picadeiro, criação/apresentação], ele ajuda sim, tanto no aprender 'o*

[183] "[…] muitas atividades que normalmente não são consideradas jogos podem muito bem ser vivenciadas ludicamente" (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991, p.14, tradução nossa).
[184] "Nenhum jogo instituído garante o jogo [espírito lúdico]." (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991, p.14, tradução nossa).

> *fazer' quanto se ele for divertido para as crianças no sentido de sentir a alegria do ser artista, do fazer e do Circo […]. Eu acho que é só [ter o] cuidado para alguém não tratar do Circo, todas essas questões que a gente falou, e pegar só a atividade pura e passar para os alunos sem falar o que é Circo, sem tratar de alguns assuntos, aí vira um conjunto de joguinhos. Eu acho que eles [os jogos] servem inseridos em todas essas práticas, não só isolada."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]

Portanto, a docente destaca que a proposição de atividade de jogos por si mesma, não é suficiente para abordagem da temática circense. É necessário, de acordo com a premissa da docente, compreender o lúdico desvinculado das atividades de jogos e focar na criação conjunta de um ambiente lúdico de aula. Sendo assim, o papel do professor como mediador é primordial para essa ambientação lúdica das aulas, como destaca Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo (2011). De resto sobre a ludicidade e os jogos circenses, parece-nos, em suma, necessário investir mais estudos e pesquisas sobre esse assunto, aproximando a vasta produção das "Ciências dos jogos", como destaca Michelet (1985), das pesquisas com a arte de picadeiro.

Por outro lado, uma questão recorrente nos estudos circenses é a questão dos riscos e da segurança, como indicado por Ferreira; Bortoleto e Silva (2015)[185]. Como mencionado anteriormente, a professora retirou do seu planejamento a temática dos aéreos. *"Então, o risco me preocupa, sim. Tanto que, por exemplo, a atividade da trave eu tirei, do trapézio."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Aparentemente, no imaginário da professora a noção do risco no Circo está intimamente atrelada às modalidades aéreas, percepção corroborada pela literatura como é possível notar em Guzzo (2004), Bortoleto e Calça (2007), Peixoto (2013), Meyer (2014), Ferreira; Bortoleto e Silva (2015) e Santos Rodrigues et al (2018). Porém, avançando nesse debate a professora comenta que a questão do risco nas aulas com a temática circense é mais complexa, pois envolve a sua percepção e a dos estudantes sobre as atividades e condutas consideradas arriscadas. Semelhante ao que descrevem Le Breton (2009) e Meyer (2014), a professora afirma que o risco não está amalgamado nas atividades, mas na relação que as crianças estabelecem com o espaço, com os materiais e com seu corpo.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[…] eu percebi que o risco não depende tanto da minha proposta, mas do aluno que vai fazer, por exemplo, eu*

[185] Para um debate sobre as noções de risco poético (desejando na performance circense) e risco físico que incide na segurança dos praticantes, cf: Guzzo (2004) Ferreira, Bortoleto e Silva (2015), Mandell (2016), entre outros.

> *posso […] fazer um rolamento que é algo aceito pelas pessoas [como atividade sem riscos], de ser ensinado, né, ou [qualquer] outra coisa. E tem o aluno que ou ele é muito irresponsável ou ele tem muita dificuldade [na execução], isso é um risco. Agora [por outro lado] eu tenho um aluno que pode fazer uma coisa que é super perigosa [arriscada], por exemplo, quando o [nome de aluno] subia no cavalo e ficava na parada de mãos, eu não posso dar isso como algo para todos os alunos, mas o [nome de aluno] faz tranquilo e eu não me preocupo, porque para ele, eu sei que tem o domínio".* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Alertando que a percepção do risco envolve as experiências prévias, a relação com o corpo e a responsabilidade e disciplina pessoal de cada criança, a professora afirma que deve mediar o risco de modo diferenciado, em consonância com as limitações e potencialidades particulares de cada criança. De fato, a docente alega que o trato com a questão dos riscos depende do nível de disciplina e responsabilidade da turma/classe e dos estudantes.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"A corda bamba ali não é perigosa, mas se chega um aluno numa brincadeira de…, pode empurrar e fazer com que ele se machuque. Então, eu não acho que é o Circo em si é arriscado ou a atividade, ela pode ser simples, mas eu acho que se o aluno não tiver […] o respeito, o cuidado com o corpo do outro, uma brincadeira pode tornar uma atividade simples perigosa como na ponte, na corda bamba, o equilíbrio no cavalo com o plinto; alguém passou e empurrou, um simples empurrar pode tornar aquilo perigoso, mas não é aquilo que é perigoso, mas o empurrar."*
> *"E essa outra questão que é: para alguns alunos, algumas coisas são mais arriscadas e daí o seu cuidado, para outros elas são muito simples, então outros podem fazer aquilo, né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

A partir dessa fala depreendemos que o risco, na perspectiva da professora, não é um elemento constituinte das atividades circenses, mas sim, uma questão relacional, isto é, refere-se ao modo como as crianças se relacionam com seus corpos, com os materiais, com tarefas de aulas e, sobretudo, com as demais crianças.

Ainda sobre a questão dos riscos circenses, Ferreira (2012) e Ferreira; Bortoleto e Silva (2015) destacam que o risco no Circo está atrelado ao par conceitual controle-incerteza na execução das tarefas, aos danos possíveis que podem ser causados e às consequências para os envolvidos em caso de um acidente. Os autores sugerem que o risco (ou incerteza) é inerente à condição humana, portanto, impossível de ser anulado (zerado), porém a segurança nas atividades é uma questão de prioridade. Portanto, uma série de condutas devem garantir a

segurança dos estudantes nas aulas, outrossim, certo grau de incerteza (risco) deve ser minimamente preservado nas atividades no intuito de preservar o atrativo do risco para os praticantes, como sugere Le Breton (2009).

Mormente o exposto, Ferreira (2012) e Ferreira; Bortoleto e Silva (2015) fomentam a necessidade de uma cultura de segurança na abordagem da temática circense nas escolas. Essa cultura de segurança significa realizar práticas e condutas preventivas, paliativas (solução momentânea até obter uma solução definitiva) e de emergência (primeiros socorros em caso de acidentes) que visam garantir a segurança dos estudantes nas aulas. Neste sentido, os autores citam as ações preventivas a necessidade de atentar-se aos materiais utilizados, manutenção de aparelhos, aos cuidados com o corpo, à preparação de um ambiente seguro de aulas. Na obervação e na entrevista da professora, constatamos que tais cuidados estão presentes nas aulas, como declarou a docente.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"[...] as atividades de maneira geral, corda bamba eu coloco o colchão por baixo, no cavalo eu fico perto [fazendo ajudas], né, nas acrobacias, a ponte eu fico perto quanto tem ponte para ninguém passar, eu tenho um certo cuidado ali."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Porém, de nosso ponto de vista a mediação da professora poderia evidenciar com mais clareza a necessidade de uma segurança ativa nas aulas, como sugerem Mauriceau et al (2012). A segurança ativa respalda-se na compreensão e implementação nas condutas discentes baseadas em dois princípios complementares: o primeiro é a garantia da própria segurança nas atividades e o segundo princípio é a assunção da responsabilidade pela segurança do próximo, dos colegas de aula. De origem na Ginástica Acrobática, a segurança ativa para Mauriceau et al (2012, p.8) refere-se:

> L'apreentissage de la sécurité active est un long processus qui nécessite la mise en place d'une méthodologie particulière pour la construction des acrobaties et qui s'appuie sur des principes stricts des respect des rôles de chacun et sur la mise en place d'une communication efficace entre les partinaires.[186]

Assim, consideramos que além do fomento de uma cultura da segurança nas aulas como destacam Ferreira (2012) e Ferreira; Bortoleto e Silva (2015), é importante criar condições para a implementação de um segurança ativa entre os estudantes. Para isso é

[186] A aprendizagem da segurança ativa é um longo processo que precisa requer a implementação de uma metodologia particular para a construção de acrobacias e que se baseia em princípios estritos de respeito pelas funções de cada um e sobre o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre os participantes. (MAURICEAU et al, 2012, p.8, tradução nossa).

necessário descentralizar do professor toda a responsabilidade pela segurança das aulas, é importante que os estudantes assumam um papel ativo na segurança de si e dos colegas. Em suma, a discussão sobre os riscos nas aulas de Educação Física com a temática circense poderia abranger as questões do risco poético, risco físico, cultura de segurança e a segurança ativa, visando o ensino lúdico e seguro das atividades circenses.

Outra questão complexa e tratada de maneira delicada na Educação Física é a avaliação e/ou processo avaliativo, declaram González e Schwengber (2012). Para Luckesi (2000, s/p, grifos do autor) "[…] avaliar a aprendizagem escolar implica *estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam*, para, a partir daí, poder *auxiliá-los em sua trajetória de vida."* Desse modo, adiciona Luckesi (2000; 2007), a avaliação deve ser diagnóstica de resultados intermediários ou finais e, sobretudo, deve conduzir ao melhor caminho da aprendizagem. Portanto, nessa perspectiva "[…] a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede." (LUCKESI, 2000, s/p).

Para González e Schwengber (2012) a Educação Física escolar deve oferecer uma avaliação sistemática e formativa, que consiste num processo descritivo e analítico do trabalho escolar. De preferência, essa avaliação deve ser de cunho qualitativo, condição que não inviabiliza o uso de conceitos numéricos. Ademais, adicionam González e Schwengber (2012), é necessário que a Educação Física promova uma avaliação que possa indicar tanto as condições de ensino quanto de aprendizagem, ou seja, que sirva tanto para os alunos otimizar suas aprendizagens quanto para o professor indicando-lhe acertos e retomadas necessárias às práticas pedagógicas. Em síntese, a avaliação não pode mais ser vista como uma verificação e classificação, mas sim, como um processo dialógico, como preconiza Freire (2011).

Em consonância com as indicações de Luckesi (2000), a professora afirma em entrevista que a avaliação é um processo e não uma verificação final do desempenho dos estudantes. Apesar disso, não encontramos nenhuma referência a essa avaliação processual no Plano de Aulas, nem na dissertação de Pinto (2013) que narra esse trabalho docente. Diferente do que descreve Pinto (2013) a professora menciona que não faz prova escrita, isto é, registros ou documentos escritos pelos educandos em relação à temática circense. Além disso, não reparamos na produção de registros ou documentos fotográficos ou mesmo vídeos, exposições, entre outras formas de avaliação, como sugerem González e Schwengber (2012). Sendo assim, inferimos que a avaliação do processo de ensino decorre da percepção subjetiva

da professora que realiza, como descreve Luckesi (2007), medidas de aproveitamento escolar, transformação dessas medidas em notas ou conceitos e utiliza tais resultados para reorganização do planejamento das aulas.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"A avaliação é um processo né. Por exemplo, se eu fosse avaliar o [nome de aluno] nas [...] primeiras aulas, [em que] ele não estava fazendo nada e nem prestando atenção [seria um resultado], mas como as coisas foram acontecendo e aos poucos ele foi se interessando; [isto é] no conjunto eu vi que ele percebeu o que é Circo tanto em essência do é criar [quanto] do que é se apresentar [...]. [Desse modo] [e]u cobro aquilo que eu ofereço que é a criação e a produção, [mas] [...] eu não posso cobrar muito, porque o tempo é curto e eu não ofereci tanto [...] no limite do que eu ofereci ele aprendeu? Ou ele está no caminho de aprender? Ele se interessou e está treinando? [Bem] [e]le ainda não conseguiu, mas ele está lá, tentando. Para mim isso já é [nota] 10 [...]. Se ele está nesse caminho, ele já tem 10. [Porque] ele está na busca. Se ele entendeu o que é criar e o que é apresentar, ele também tem outro 10."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Ainda sobre a avaliação a professora sugere que os estudantes são avaliados durante as rodas de apresentação quando menciona que muitos estudantes perdem *"[...] perdem nota [...] na paciência do assistir, do apreciar."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Além das rodas de apresentação é mencionado que a compreensão da história do Circo, o engajamento nas propostas de aulas e a compreensão do processo de criação, ensaio/treino e apresentação nas aulas, são atividades avaliativas.

> ***[Entrevistada – professora]****"[E]u procuro avaliar não só através de uma atividade, mas através de muitas que envolvem a compreensão da história, superficialmente, porque foi o que eu ofereci; aprender a fazer, mas não no sentido do adquirido, mas no sentido da busca; o aprender a criar e o aprender a apresentar. [Com isso] [...] todo mundo acaba ficando com nota boa, né."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Decorrente dessa forma avaliar, a professora confessa que uma dificuldade dos registros avaliativos é sua incapacidade de conseguir documentar o que é significativo para cada estudante. Neste sentido, alega a docente, mesmo os educandos mais resistentes de uma forma ou outra acabam se envolvendo nas aulas e cumprindo os objetivos de ensino, de modo que *"[...] as notas variam sim, mas não são notas ruins né, é mais uma autoavaliação, a partir de várias avaliações do que uma avaliação deles."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Porém, baseando-nos nas indicações de González e Schwengber (2012) consideramos que além do caderno de anotações e da autoavaliação, poderiam ser realizados outros processos avaliativos dispondo de instrumentos e estratégias de avaliação múltiplas que valorizasse a diversidade de produções, tanto do professor quanto dos estudantes, ampliando, inclusive, as linguagens desses documentos. Com efeito, poderiam, considerando a natureza expressiva da temática circense, ser realizadas outros tipos de registros avaliativos, como, por exemplo, cadernos de aulas, fichas de autoavaliação [sugeridas por Invernó (2003)], fotografias, gravações de vídeos, desenhos, entre outros tipos de documentação citados por González e Schwengber (2012).

No que concerne à participação e à reação dos estudantes nas aulas de Educação Física com a temática circense, elas são as mais variadas possíveis. Para a diretora e vice-diretora em consonância com a fala da professora, os educandos reagem de maneira favorável à proposição da temática circense nas aulas de Educação, apesar disso, confessa a docente, há estudantes resistentes às atividades circenses, sobretudo, aqueles que vêm de outras escolas.

> ***[Entrevistada – professora]*** *"Eu acho que a resistência vem por parte de quem não conhece, por parte de quem chega [na escola], porque nem todo mundo que está no 5º ano foi meu aluno sempre, né. Então, a resistência é por parte de quem chega, eu acho. Mas, não que não haja, por exemplo, o [nome de aluno] está comigo desde o 1º ano, no começo ele foi resistente. Vamos colocar aí, dois ou três de cada turma de trinta são resistentes, até que a gente se aproxime e descubra quem é o cara e o que eu posso fazer com ele e o incentive, aí ele começa a valorizar e gostar."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Diferente do que sugere a descrição de Rodrigues (2007), consideramos compreensível a resistência de alguns estudantes, sobretudo, para quem a percepção de Educação Física está vinculada a certas modalidades esportivas, o futebol, por exemplo. Decerto, é possível considerar que algumas crianças podem não gostar da temática circense ou por desconhecimento ou mesmo pelo simples fato de não gostar da aula, da professora, da proposta de aulas ou do ambiente escolar. Os modos e maneiras como cada criança reagiu e poderia reagir em cada uma das aulas observadas não é possível ser descrita de forma minuciosa dispondo das informações levantadas nesse estudo. Assim, na impossibilidade de relatar como cada estudante reagiu à temática circense, descrevemos um esquema que permite conhecer, de modo genérico, as reações discentes às proposições de atividades com o tema da arte de picadeiro, a partir de uma variedade de circunstâncias de aula.

Inspirado no Esquema de Campo de Jogo de Godoy (2015), abordamos a reações dos estudantes em relação às proposições de aula a partir de três zonas relacionais: a primeira é a zona de aceitação na qual as crianças incorporam a proposta de atividade e a realiza de forma bem-sucedida. A segunda é a zona de transição, na qual situam-se aqueles que inicialmente mostraram-se resistentes à proposta de aula, mas com o poder de convencimento da docente, como diria Gariglio (2013), passaram para a zona de aceitação. Por fim, há a zona de negação que se encontram aqueles que se recusam ou se negam a realizar as proposições de aula.

Vale mencionar que essas zonas são dinâmicas e subjetivas, ou seja, uma criança pode começar a aula na zona de negação e terminar na zona de transição ou mesmo na de aceitação e vice-versa. Além disso, a caracterização de uma determinada criança numa dessas zonas é fruto da percepção do investigador, não podendo ser descrita de maneira objetiva. Não obstante à falta de objetividade desse esquema analítico, acreditamos que seja válido na medida em que nos indica, mesmo que genericamente, as reações dos estudantes ante as proposições de atividades circenses.

Em relação às crianças que se colocam na zona de negação é importante mencionar que elas não ficam alheias à aula, pelo contrário, elas participam ativamente da dinâmica relacional da turma/classe. De nosso ponto de vista, esses estudantes inclusive gostam das aulas, todavia custam para sair da zona de negação e passar à zona de transição ou mesmo até a zona de aceitação. Um exemplo dessa zona de negação foi observado nas reações de dois meninos da turma/classe do 5º A.

> *Dois meninos [logo no início da aula] se alijaram da aula e não participaram de nenhuma das atividades propostas [pela professora]. Posteriormente mais dois meninos se juntaram a eles e também ficaram alheios à aula. A professora comentou que não sabe exatamente como motivar estes estudantes a participar da aula, pois eles se alijam totalmente das atividades propostas.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Posteriormente, registramos que esses meninos foram efetivamente realizar as tarefas de aula somente no momento em que a professora tematizou as modalidades de manipulação (aulas 5 e 6, como demonstrado no Plano de Aulas). A partir dessa aula, os meninos engajaram-se em todas as atividades seguintes com a temática circense. Na entrevista a professora também mencionou isso como uma conquista do seu trabalho docente. Esse caso

mostra um menino que demorou a sair da zona de negação, normalmente a professora consegue convencer os estudantes a participar das atividades circenses em menor tempo.

De acordo com Bortoleto (2011; 2017) e Ontañón; Bortoleto e Silva (2013) uma das características mais potentes da temática circense é a diversidade de modalidades que pode configurar uma gama de oportunidades de experiências pedagógicas. Para Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo (2011) essa diversidade deve ser abordada no ensino, pois além de ampliar as referências circenses, como menciona Bortoleto (2017), também mostra o diálogo da arte de picadeiro com as demais produções culturais, do teatro ao esporte, do balonismo ao cinema, entre tantas outras, como mencionam Silva e Abreu (2009) e Rocha (2013), permite atender aos diferentes gostos e potencialidades das crianças.

Dessa maneira, se porventura alguém não gostar de determinadas modalidades, as acrobacias, por exemplo, ainda poderá encontrar outra que melhor se adapte ao seu gosto e interesse sem com isso sair da temática circense em estudo. De nosso ponto de vista, foi isso que ocorreu no caso mencionado, quando os meninos encontraram a manipulação de objeto (malabares) passaram de uma zona de negação para uma zona de aceitação das atividades circenses. Sendo assim, consideramos que a potência educativa da diversidade das modalidades do Circo foi abordada pela professora e a julgar pelo relato anterior, a docente foi bem-sucedida nesse objetivo.

Outro caso que exemplifica essa zona de negação à proposta de atividades circenses, foi visto na turma/classe do 3º D.

> *[...] [U]m menino não consegue se engajar em nenhuma das propostas de aula. [...] [E]le tem um [intenso] impulso agonístico [...], pois ele chuta, esmurra, empurra, "enforca", derruba os colegas e os materiais. Além disso, ele lidera um grupo de meninos que se relacionam somente por esse impulso agonístico pelo confronto. Raros foram os momentos em que ele engajou na proposta de criação de apresentações. A professora bradava, tentava conversar, porém o máximo que conseguia era controlar momentaneamente o impulso [destrutivo] dos meninos. [Quando não conseguiu mais controlar esses meninos, a professora] [...] cham[ou] a inspetora [...]. A professora comentou que a inspetora [nome da inspetora] é uma figura de autoridade entre as crianças [sobretudo entre os meninos] e muitas vezes a sua presença nas aulas é um auxílio necessário.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Esse menino é um caso particular de uma criança que custa muito a situar-se na zona de aceitação das propostas de atividades com a temática circense, porém a sua participação nas aulas é constante. Ela atrapalha os colegas, briga, empurra, chuta, puxa,

reclama, enfim, ela participa ativamente da aula, possivelmente, até goste das aulas com a temática circense, porém, raramente consegue engajar-se nelas. Evidente que há outras crianças que também reagem da mesma forma, que participam das aulas atrapalhando as proposições docentes e/ou os colegas na execução das atividades. Na verdade, em certas turmas/classes têm mais de uma criança reagindo dessa forma. Todavia, o caso desse menino é singular, pois foi o único em que observamos fugir ao controle da docente, fato que a fez pedir ajuda da inspetora. Aparentemente, o poder de convencimento ou mesmo de coerção verbal da professora, como diria Gariglio (2013), não tem a mesma efetividade com esse menino e por isso o pedido de apoio para a inspetora.

O caso de crianças que começam e terminam a aula na zona de negação das atividades circenses é o menos frequente, conforme os registros do Diário de Campo. Por outro lado, o número de estudantes que começam a aula ou no decorrer dela passam para a zona de transição é maior se comparado com aqueles que permanecem na zona anterior. Em algumas turmas/classes, no 3º D e no 4º C, por exemplo, notamos grupos de estudantes mais dispersos, agitados e desatentos, sobretudo, nas atividades de rodas de conversa e rodas de apresentação. *"No decorrer d[a atividade de] circuito a professora acompanhava os educandos mais dispersos, incentivando-os a se concentrarem nas tarefas, pois era comum eles dispersarem em outras atividades paralelas às propostas de aula."* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Com os estudantes situados na zona de transição, a professora precisa dispor de toda sua capacidade de convencimento, como também observou Gariglio (2013) em seu estudo. De maneira geral, a professora conversa bastante com os estudantes ouvindo, incentivando, sugerindo, explicando, bradando, enfim, a conversação amistosa é a principal forma de convencimento da professora. Como lembra Gariglio (2013, p.219) "[o] bom professor não é mais a figura autoritária, distante e depositária de um saber incontestável. Ele deve se aproximar dos seus alunos, escutá-los, responder as suas necessidades, tornar-se seu amigo". Sendo assim, percebemos que na maioria das vezes conversando com os estudantes a professora conseguia convencê-los a realizar as proposições de aula e, por consequência, conduzindo-os para a zona de aceitação, o que não significa a ausência de reações na contramão, isto é, reações que posteriormente desviavam-se das proposições de aula.

> *Após a primeira passagem de exploração dos materiais [na atividade de] circuito a professora percebeu que alguns estudantes estavam extrapolando na bagunça. Ela reuniu todos sentados numa das linhas da quadra e lhes passou um sermão comentando sobre quem estava*

> *atrapalhando os colegas, [...]. [Em seguida] [a] professora foi nomeando os educandos que poderiam retornar [para] [...] a atividade, e pouco a pouco, inclusive, os dois dos estudantes mais [bagunceiros], após a professora ter uma conversa pessoal, detida e franca sobre o comportamento desejado em aula [...].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Como mencionam Prodócimo; Pinheiro e Bortoleto (2010) e Bortoleto; Pinheiro e Prodócimo (2011) a mediação do professor na proposição das atividades circenses é primordial para o processo de ensino. Outrossim, apontamos anteriormente que a mediação do professor deve criar ou proporcionar um ambiente de aula lúdico e dialógico. Todavia, isso não significa a ausência de regras, de limites, de cobranças pelo engajamento no trabalho escolar. Sob tais pressupostos, tomamos por base as indicações de Schiller (1989) e Ávila (1994) que apontam as regras como um constituinte do lúdico e, também, os apontamentos de Freire (2011) para quem a relação pedagógica é dialógica e amorosa e, neste sentido, é uma luta contra a desigualdade, a tirania e o autoritarismo, inclusive, das crianças. Sobre isso, reparamos que em situações nas quais os estudantes "*[...] corriam loucamente pela quadra, subiam e perduravam-se nas colunas metálicas da estrutura da quadra e ainda atrapalhavam os colegas"* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3], na execução das tarefas de aula e nas apresentações, a professora bradava com eles. Portanto, quando numa zona de transição, as reações dos estudantes tiveram como respostas a conversação no intuito do convencimento, porém, também havia conversas mais enérgicas (sermões) para instituir os limites das reações discentes no contexto de aula.

Esse papel de mediadora das relações discentes com a temática circense desempenhado pela professora não é fácil nem simples de ser realizado.

> *Certas vezes acontece de [...] criança[s] se envolver[em] tanto com exploração do material que ao fim de sua apresentação não conseguem assistir aos demais [colegas, como preconizado na proposta de atividade da professora] [...]. Muitas vezes, como ocorreu nessa aula [com a turma/classe do 5º C, eles] culmina[m] atrapalhando os colegas em cena [distraindo a atenção da professora e dos colegas espectadores] [...]. A professora costuma bradar muito com os educandos que atrapalham as apresentações.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

> *Durante as rodas de conversas [na turma/classe do 3º A] as crianças fica[ram] bem ansiosas, agitadas e falantes o que exig[iu] [...] da professora esforços constantes [...] [na sua] fala, [pedindo e] [...] chama[ndo] a atenção para retomar o foco [...] dos educandos e*

> *impedir a dispersão deles.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].
>
> *Essa turma [4º C] é muito difícil de lidar, as crianças são bagunceiras e exige que a professora constantemente tenha que bradar-lhes para retomar a atenção [para si].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Esses excertos retratam situações marcadas pela euforia, verborragia, balbúrdia, enfim, situações aparentemente comuns nos relacionamentos entre as crianças. Porém, no contexto de aula a professora precisa otimizar o tempo de aula. Vale lembrar que o tempo e espaço do Circo na unidade escolar, tem o tempo absoluto de 45 minutos/aula, duas vezes na semana e, para isso, a professora precisa controlar a euforia dos estudantes, pois se não fizer isso a seria mais reduzida.

Considerando que a arte circense na unidade escolar está circunscrita ao tempo e espaço das aulas de Educação Física, que por sua vez é organizada junto aos demais temas da cultura corporal [conforme o Coletivo de Autores (1992; 2009) citado pela docente], esse controle dos estudantes é fundamental para garantir que o Circo seja tematizado. Sendo assim, depreendemos que os mecanismos de controle das reações dos estudantes utilizados pela professora (bradar, retirar da atividade ou da aula, chamar a atenção etc.) devem ser vistos como esforços para garantir ao acesso ao Circo como conhecimento abordado nas aulas de Educação Física.

No que concerne à zona de aceitação, esta refere-se aos estudantes que de início ou no decorrer das aulas situavam-se favoráveis, contentes, motivados e engajados na realização das atividades circenses propostas pela professora. Reparamos que a maioria dos estudantes culminava na zona de aceitação, apesar disso, havia casos, raros é verdade, mas existentes, de estudantes que saiam dessa zona e se recusavam a realizar as atividades circenses.

> *As crianças dessa turma [3 º A] ficam eufóricos com a aula, alguns ficam extremamente agitados e extravasam suas alegrias nas atividades, se arriscam em desafios, tentam variações mais difíceis das [tarefas] [...]. Todas as crianças [...] realizaram as atividades do circuito, inclusive a [menina] autista.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

No Diário de Campo registramos que muitas vezes no fim da aula de Educação Física com a temática circense, muitas crianças tentavam postergar o fim aula realizando as

atividades circenses “só mais uma última vez”, como os mesmos argumentam com a professora. Esse indício aponta para as crianças que incorporaram a proposta de atividades da aula, a realizaram de forma bem-sucedida e, como resultado, vivenciaram, experimentaram, criaram e produziram experiências com a temática circense. Em síntese, percebemos e registramos no Diário de Campo que a maioria dos estudantes situou-se na zona de aceitação das propostas de atividades da professora e cumpriram as tarefas de aulas com êxito.

Entretanto, não podemos afirmar o que foi aprendido em relação à temática circense. De fato, com as informações levantadas no estudo de campo não é possível saber exatamente o que foi apreendido, apenas o que, onde, quando, porque e como foi ensinado. Os registros documentais na forma de desenhos, poemas, fotografias, redações, entre outros, citados por Pinto (2013), indicam que algo sobre a temática circense é aprendido pelos estudantes que expressam e comunicam o que foi aprendido em diferentes linguagens da experiência, como diria Larrosa (2016). Sem dúvida, esse é um dos limites da pesquisa, possivelmente outros estudos dispondo de métodos experimentais e/ou estudos clínicos possam relatar com maior grau de certeza aquilo que aprendem as crianças que passam por um conjunto de aulas de Educação Física com a temática da arte circense.

A professora afirmou que a mediação daquilo que denominamos de zonas de reações em relação às propostas de atividades circenses, é difícil e marcado por desafios e dificuldades. Um desses desafios é a necessidade de perceber essas zonas de reação das crianças e, ademais, a premência de constantemente ter que incentivá-las a passar para a zona de aceitação.

> ***[Entrevistada – professora]*** *“Eu sinto [dificuldades], porque você [o professor] tem que incentivar os alunos o tempo todo. Alguns alunos vão sozinhos, outros dependem de uma insistência, de um cuidado maior, de ficar mais próximo, né, de entender quem é esse cara e o que eu posso fazer por ele, para que ele crie. E também as discussões dos grupos, um quer fazer uma coisa e outro quer outra, mas aí eles vão entendendo que as coisas têm que ser resolvidas, senão a apresentação não vai acontecer. Então tem esses desafios assim, e também aqueles outros que eu já falei, do contexto, do comportamento, do que eles reproduzem do que eles vivem na sociedade, né.”* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA].

Esse excerto indica que as diferentes reações às atividades circenses são percebidas pela professora, que realiza intervenções distintas em função das particularidades de cada criança. Como ressaltou a docente, essa mediação é um desafio de alta complexidade, exige atenção, empenho, empatia, enfim, como diria Freire (2011), exige uma relação de amor

pela profissão docente e domínio de conhecimentos tanto pedagógicos quanto específicos da temática ensinada. Com efeito, a profissão docente exige amor porque é árdua, como atesta a professora *"[...] hoje, com algumas turmas eu tive bastante dificuldade em fazer com que o colega respeitasse o outro e assistisse [as apresentações dos colegas] e isso pra mim é essencial."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 8 – PROFESSORA]. Sendo assim, constatamos o engajamento da professora com a sua profissão, seu esforço em ensinar as atividades circenses, tematizar a arte de picadeiro e dar atualidade à pedagogia das atividades circenses. Para Ontañón (2016) é justamente esse esforço da docente que garante a "entrada" do Circo na escola, mais precisamente, da incorporação da temática circense na Educação Física escolar.

Outra questão que apareceu nos registros do Diário de Campo foi a relação de crianças com desvantagens (deficiências)[187]. No Diário de Campo registramos a presença de três crianças com autismo na unidade escolar, a primeira era uma menina na turma/classe do 3º A que pareceu-nos estar bem integrada com as demais crianças na turma/classe. Ela é acompanhada normalmente por uma cuidadora que a acompanha nas atividades escolares, inclusive nas aulas de Educação Física.

> *[...] [E]la [a professora] deteve[-se] bastante com a [nome a menina com autismo] no intuito dela [conseguir] realizar as atividades [circenses]. A [nome da menina com autismo] tem dificuldades de fala, todavia consegue se comunicar com a professora e com a cuidadora. Aparentemente ela está adaptada com a turma que respeita as suas peculiaridades do seu tempo [de aprendizagem] e o modo de [ela] realizar [as tarefas de aula].* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

Outro caso era de um menino da turma/classe do 5º B ao qual era acompanhado por outro cuidador nas atividades escolares (esse é o cuidador músico que mencionamos anteriormente). Semelhante ao caso anterior, esse menino aparenta estar bem integrado junto às demais crianças da turma/classe. Nas aulas de Educação Física na qual foi abordado o tema da perna-de-pau (equilíbrio sobre objetos) com o brinquedo de pé-de-lata, o menino demonstrou grande habilidade e gosto com o material, como descrito no Diário de Campo:

---

[187] Neste estudo optamos por usar a terminologia "desvantagem" para caracterizar as crianças com autismo observadas na unidade escolar. Pautamo-nos em Amiralian et al (2000, p.98) para quem o termo desvantagem refere-se ao "[…] prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência."

> *[...] a professora liberou o pé-de-lata [para o menino com autismo] [...] acompanha[do] [pelo seu] cuidador [...], o estudante conseguiu andar com muita destreza [sobre o brinquedo], [a professora e o cuidador] reconheceram a alegria do [menino] ao andar de pé-de-lata.* [EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 3].

E a terceira criança com autismo na unidade escolar era outro menino que, diferente dos anteriores, não se integravam as turmas/classes. Ele vagava pela área escolar e nesse vagar era acompanhado por um terceiro cuidador. Sua comunicação era basicamente por meio de gritos e grunhidos em geral respondendo aos sons. Mais de uma vez ele adentrou à quadra durante as aulas de Educação Física, porém não participou das atividades circenses.

No Plano de Aulas, não constam atividades circenses adaptadas ou mesmo adaptações das mesmas atividades com a temática do Circo que foram propostas para as demais crianças. Em consonância com as observações descritas no Diário de Campo, inferimos que a professora não planeja adaptações das atividades que são realizadas pelas crianças com autismo, isto é, a realização das tarefas enfatizam a vivência e experiência dos saberes e conhecimentos atinentes ao Circo de modo que nenhuma atividade é adaptada exclusivamente para essas crianças. Isso não significa a ausência de adaptações, pelo contrário, a professora constantemente modifica as atividades de aula no intuito que todos consigam realizar a seu modo as tarefas propostas. Portanto, reparamos que a docente não faz adaptações das atividades circenses exclusivamente para as crianças autistas, mais que isso, as mudanças são para todas as crianças, pois o intuito é que todos vivenciem a temática do Circo da forma que conseguir.

Por fim, no que se refere às repercussões da temática circense nas aulas de Educação Física a partir do trabalho realizado pela docente, aparentemente a direção e vice-direção da unidade escolar a considera positiva para as crianças. Nas entrevistas da vice-diretora junto com a diretora e em consonância com a entrevista da professora, ambas reafirmam que os pais gostam de assistir os filhos, isto é, assistir as apresentações na qual o Circo compõe o espetáculo apresentado. Para a vice-diretora da unidade escolar, as aulas com a temática circense na Educação Física proporcionam aos estudantes uma possibilidade de experiência diferente que eles não teriam fora da escola.

> ***[Entrevistada 1 – vice-diretora]*** *"Foi o que eu disse para você. [O circo] [é] um movimento diferente que proporciona para as crianças uma atividade, uma vivência de atividades que [elas, as crianças] não teriam em outro lugar." [...]*

> *"Então, eu vejo que vem contribuir justamente para isso, para proporcionar às crianças esse outro tipo de movimento; diferenciar um pouco a Educação Física que acho que eu tive enquanto aluna, que a [nome da diretora] [...] você também deve ter tido enquanto aluno, aquela Educação Física engessada. E trabalhando com o Circo abre-se um leque para as nossas crianças."* [EXTRATO DA ENTREVISTA 7 – VICE-DIRETORA E DIRETORA].

Possivelmente, devido a essa percepção da importância da temática circense nas aulas de Educação Física que a mesma tenha o apoio da direção escolar, como declarou a professora. Na verdade, parece-nos que o maior contributo da direção da unidade escolar para o fomento da temática circense nas aulas com a temática do Circo refere-se ao apoio institucional relativo à liberdade do trabalho da docente, ao apoio na compra de materiais de aula (a professora citou a compra de um aparelho de som portátil que está facilitando suas aulas) e nos projetos desenvolvidos pela professora, em especial, a criação das apresentações para as festas e eventos escolares, como já foi dito, têm a temática circense como componente das apresentações. Portanto, em relação à repercussão do trabalho docente tematizando o Circo na Educação Física escolar, a direção o considera positivo para as crianças e com resultados bem-sucedidos, de acordo com a declaração das entrevistadas.

5.3 Décimo terceiro número: síntese das experiências compartilhadas

Neste décimo terceiro ato, retomamos os resultados da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo e sintetizamos os achados deste estudo.

- ★ Ideamos que o fenômeno circense, refere-se à obra de arte do Circo, o espetáculo, cuja existência é expressa em potência ou possibilidades de Ser – que permeia as ideias e representações de um imaginário circense –, e em ato – presentificado num espaço, tempo e forma, específico. Compreendido assim, em essência o espetáculo circense é uma linguagem (código de comunicação e obra aberta), manifestação lúdica, relação antinômica e dialógica e manifestação rizomática. Esta possibilidade de definição visa elucidar a essência da experiência circense, ainda que tal essência seja a produção e contemplação de uma aparência, fantasia ou Representação.

  A "Genealogia da moral" de Nietzsche (2009) incita-nos a pensar que toda definição está atrelada a um projeto, ou em termos nietzscheanos numa "vontade de poder". Esta proposta de definição não é diferente, ela está concatenada ao projeto de incorporação

da temática circense na Educação Física escolar. Consideramos que tal proposição conceitual não deve ser compreendida fora deste contexto nem deste projeto de origem que, em última instância, outorga-lhe sentido. Assim, anunciamos nossa convicção de que toda proposição e apropriação conceitual deve passar pelo crivo da crítica, no sentido foucaultiano (1995), e essa proposição não foge à regra, somente com a crítica reflexiva de estudiosos da temática circense podemos avançar neste debate conceitual.

- ★ A pesquisa bibliográfica indicou que vivenciamos um momento histórico em que relação da arte circense com a escola é polissêmica e pode referir-se a diferentes manifestações sociais. Dentre elas, há a relação do Circo com a instituição de ensino escolar básico que, por sua vez, apresenta várias possibilidades de incorporação da arte de picadeiro. Uma entre tantas possibilidades é a tematização da arte circense na disciplina curricular de Educação Física.

  Com a análise dos PCNs e da BNCC para a Educação Física escolar, apontamos para algumas gretas por onde a arte circense pode integrar-se nas políticas e propostas curriculares. Todavia, em tais documentos a arte de picadeiro ainda está na condição de uma possibilidade não mencionada, isto é, a exegese dos documentos permite-nos aventar aberturas e possibilidades, porém não há referências às terminologias "circo", "circense" ou "arte circense", nem representações aludidas ao fenômeno circense. Se considerarmos que as palavras têm o poder conjurar fenômenos, mostrar existências, conclamar representações e evidenciar possibilidades, a ausência destas terminologias e representações circenses nestas propostas curriculares pode sugerir a inexistência ou incongruência da arte circense como temática de ensino da Educação Física escolar. Assim sendo, consideramos ser fundamental que o Circo seja lembrado, reconhecido e mencionado nas políticas e propostas curriculares, como acontece, ainda que de forma tímida, em certas propostas curriculares estaduais e municipais.
- ★ Os resultados da pesquisa bibliográfica supracitados foram fundamentais para delinear o fenômeno investigado na pesquisa de campo. Dessa maneira, constatamos que em cada unidade escolar há particularidades e generalidades que afetam diretamente no processo de incorporação de temática circense na Educação Física escolar. Dentre os aspectos particulares destacamos:
  - Contexto social: a pesquisa de campo indicou que o contexto social na qual as unidades escolares estão inseridas e de onde provêm os estudantes é um fator que pode influenciar o processo de incorporação da temática circense. Na

"escola 2", por exemplo, foi reportado a proximidade geográfica da escola com Circos itinerantes de lona, inclusive, com a integração das crianças do Circo na unidade escolar. Essa proximidade influencia diretamente no imaginário de Circo da comunidade, de modo a afetar a aceitação ou negação da temática nas aulas. Ademais, há a possibilidade, como foi constatada na pesquisa de campo nesta unidade escolar, de as aulas com a temática circense abordarem as vivências de aula em contraste às representações circenses extraescolares, compondo, de modo singular, uma experiência pedagógica com o Circo.

No caso da "escola 3", os espetáculos circenses não faziam parte das atividades de lazer da comunidade ao entorno da escola. Por certo a falta de experiências contemplativas do Circo também implica no processo e nas aulas, pois outras representações (televisivas, literárias, da internet etc.) produzem expectativas que são ou confrontadas ou confirmadas nas vivências de aula. Consideramos que a correspondência ou divergência das experiências com Circo nas aulas de Educação Física em contraste às representações do imaginário circense de uma comunidade influencia diretamente no processo. Como constatado, as docentes sabem dessa influência e a organização didático-pedagógica desta temática de aula é modificada em função das expectativas dos estudantes. A proposição da atividade de rodas de conversas exemplifica isso, nessa atividade, as docentes mediam as vivências de aula com as representações circenses das crianças.

- Localidade e arquitetura da escola: de modo similar, a relação com os espaços arquitetônicos são particulares em cada unidade escolar. As dimensões da área escolar, os pavilhões, as áreas abertas, as salas de aula, o ginásio etc., são únicos em cada escola e denotam relações específicas com o espaço-ambiente. A descrição detalhada da arquitetura das unidades escolares indicou que a mesma gera impacto nas aulas com a temática circense. Para exemplificar, na "escola 2" a longa distância entre as salas de aulas e o ginásio, as dificuldades do percurso e o dispêndio de tempo na transição dos espaços demonstraram ser dificuldades que a professora reconhecia e precisava contornar para ministrar as aulas. A solução encontrada pela docente foi particularmente engenhosa, as aulas com a temática circense foram ministradas em salas de aula.

  No caso "escola 3" havia outra relação com a arquitetura escolar. Nesta escola a arquitetura condicionava a realização das aulas no ginásio, pois este espaço-

ambiente ocupava aproximadamente 1/3 (um terço) de toda a área da unidade escolar. Se por um lado, a temática circense ficou restrita ao espaço-ambiente do ginásio, por outro lado, acontecia na área mais ampla da escola. Assim, a relação com os espaços arquitetônicos, particulares em cada unidade escolar, influencia na tematização da arte circense na Educação Física escolar.

As observações e entrevistas apontaram que o contexto social e a relação com os espaços arquitetônicos são informações que fazem parte saberes docentes. Eles são considerados no planejamento, na organização e na condução das aulas com a temática circense. Portanto, cada realidade escolar apresenta elementos únicos, circunstanciais, de modo que para o processo de incorporação da temática circense ser efetivo cada docente precisa estar ciente dessas particularidades da unidade escolar.

Entrementes, ambas as unidades escolares são regidas por uma mesma ordem. Em consonância com pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo mostrou que essa ordem interna é uma característica da instituição escolar. Por certo não é possível negar sua influência no processo de incorporação da temática circense na escola. Com base na descrição dos horários escolares, da tecnologia de classe, na organização do coletivo de estudantes e da relação espacial com os saberes e conhecimento, inferimos:

- Ao contrário dos discursos que anunciam o Circo como interdisciplinar ou transdisciplinar, no caso das unidades escolares investigados a arte circense é uma temática disciplinar, ou seja, ela está circunscrita à disciplina curricular de Educação Física ou, no caso da "escola 2", ao projeto curricular de Educação Física, haja vista a falta dessa disciplina no currículo dessa escola. Na pesquisa bibliográfica anunciamos uma variedade de possibilidades para a arte circense na instituição escolar, não obstante, nas unidades investigadas o Circo mostra-se presente, majoritariamente, nas aulas de Educação Física ou em atividades vinculadas a essa disciplina curricular. Aparentemente, as aulas de Educação Física é uma das principais "portas de entrada" do Circo na escola.
- Estando restrita à Educação Física escolar, a arte de picadeiro fica circunscrita ao espaço-tempo que a escola destina às aulas desta disciplina curricular: 45 (quarenta e cinco) minutos de aula, 2 (duas) vezes por semana e num espaço-ambiente diferente das demais aulas e atividades escolares. Muitas vezes essas fronteiras são simbólicas, pois as aulas de Educação Física podem acontecer em diferentes espaços-ambientes escolares, tais como, por exemplo, nas salas

de vídeo, no pátio, etc., ainda nesses casos, reparamos que o Circo permanece atrelado à disciplina curricular de Educação Física.

- No caso da "escola 3" reparamos que as festas e eventos escolares podem representar momentos de suspensão da ordem escolar. Nas festas promovidas pela escola – a arte circense tem uma presença importante nas coreografias apresentadas para os familiares e para a comunidade local –, a ordem escolar é temporariamente suspensa. Indícios sugerem nas festas que a organização das crianças em turmas/classes desaparece, a relação dos conhecimentos com certos espaços-ambientes é suspensa, há uma não delimitação de horários, em síntese, a ordem interna vigente é momentaneamente interrompida. Se por um lado, não podemos atribuir inteiramente à arte de picadeiro a responsabilidade por essa suspensão da ordem escolar, por outro lado, não podemos negar a sua incomensurável contribuição.

  Com base nas reflexões de Bailly (2009), consideramos que o contrato lúdico que fundamenta o ritual das festividades escolares parte da premissa que a suspensão temporária da ordem cotidiana não a desqualifica, pelo contrário, ao final das festas a ordem que rege a escola retorna. Dessa maneira, diferente de uma representação circense de inversão dos valores, de anúncio de outra ordem social (itinerante), de outra relação topográfica dos corpos que, ao que consta, inspirava à sociedade europeia no final do século XIX e início do século XX, conforme Bolognesi (2001), Soares (2001; 2006; 2013), Hauffe e Góis Jr. (2014) e outros, nas unidades escolares investigadas o Circo está adaptando-se à ordem vigente e hegemônica, a ordem escolar.

  Cogitamos que a instituição de uma pedagogia das atividades circenses seja a melhor representação desta adaptação circense à ordem escolar. Deste ponto de vista, esta pedagogia do corpo é o que torna a arte circense acessível à escola, suas atividades de seleção cultural, organização, sistematização e didatização dos saberes circenses comprovam esta conversão e adaptação da arte em tema pedagógico acessível ao projeto de escolarização da sociedade. Sendo assim, a pedagogia das atividades circenses também adapta a arte de picadeiro à ordem, aos valores e à forma escolar de aprendizagem. Em síntese, diferente de uma ideia de subversão da ordem escolar, na verdade, a arte circense está de modo singular adaptando-se a ela.

Assim, o caráter disciplinar, restrito às aulas de Educação Física e a ordem espaço-temporal podem ser consideradas generalidades das escolas investigadas. Ainda que seja possível alastrar essa característica para todas as unidades escolares, ideamos que muitas possam ter características semelhantes. Independente disso, o que vale destacar é que as unidades escolares possuem particularidades e generalidades (ou poderia ser dito, aspectos comuns a outras unidades). Portanto, fica patente que para efetivamente lograr um processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar é preciso considerar o que é geral e comum às unidades escolares, pois estão vinculadas ao mesmo projeto de sociedade e, do mesmo modo, ao que é particular a cada escola, haja vista, as formas particulares de dos sujeitos reagirem às condicionantes sociais.

- ★ As entrevistas e as observações de campo corroboram com os estudos de Ontañón e Bortoleto (2014) e Ontañón (2012; 2016), ao evidenciar que as professoras são figuras centrais no processo de incorporação da temática do Circo na Educação Física escolar. Entretanto, indícios apontam que ambas as professoras têm algum tipo de suporte ou apoio das gestoras das unidades escolares (coordenação pedagógica e direção). Neste sentido, se os docentes são figuras fundamentais neste processo, pondera-se que o tipo de apoio da gestão condiciona a qualidade da abordagem. Constatamos que a simples demonstração de confiança por parte da direção e da coordenação pedagógica no trabalho das professoras, já condicionava outra qualidade ao processo. Isto posto, é fulcral para a qualidade da tematização do Circo o apoio e suporte da gestão escolar. Por certo, é necessário mais estudos para corroborar ou refutar estes achados. Além disso, é preciso investigar as nuances do apoio da gestão escolar (apoio pessoal, material, técnico-pedagógico etc.) e como cada tipo pode influenciar no processo.
- ★ A ausência de referências à temática circense em políticas e propostas curriculares tais como os PCNs e a BNCC, sugere que o processo de incorporação da temática do Circo é dependente da iniciativa pessoal dos professores. Decerto, constatamos que a história de vida das professoras e, principalmente, as experiências na Formação Inicial (graduação) foram decisivas para que a arte circense fosse incorporada às aulas de Educação Física. Ademais, em ambos os casos as aulas são respaldadas totalmente das experiências vividas no período da graduação. Portanto, reafirma-se a importância e necessidade de investimentos na Formação Inicial visando uma Educação Física mais sensível à arte circense e ao seu potencial educativo.

★ As observações, entrevistas e análise dos Planos de Aulas revelaram duas propostas de tematização da arte circense distintas, porém, com alguns aspectos em comum.

- No caso da "escola 2", inferimos que a proposta com a temática circense pode ser descrita como uma oferta de atividades aludidas às representações do Circo, ou seja, as aulas tinham como intuito proporcionar vivências das modalidades acrobáticas, malabarísticas e de encenação/arte de palhaço. Entre as estratégias didáticas destacam-se as rodas de conversa em que a professora mediava as vivências de aula com as representações e experiências com a arte de picadeiro extraescolares das crianças, a experimentação de materiais e possibilidades corporais, e brincadeiras historiadas como preparação corporal para as tarefas de aula. A professora era bem querida pelas crianças e este fato, junto a quantidade de estudantes por turma/classe, facilitava a proposição das tarefas de aula. A falta de recursos materiais e de tempo para aperfeiçoar suas aulas é a principal dificuldade declarada pela docente. A reação das crianças às aulas é favorável à temática circense. A participação dos estudantes nas atividades é total e eles demonstram alegria e satisfação na realização das tarefas propostas.
- No caso da "escola 3" a proposta pedagógica poderia ser descrita como a oferta de experiências de criação, apresentação e contemplação do Circo criado na unidade escolar. Decerto, a principal característica dessa abordagem são as atividades de criação/experimentação, treino/ensaio e apresentação de números e coreografias circenses ao longo das aulas. Dentre as principais estratégias didáticas utilizadas estão as rodas de conversas para mediar as vivências das aulas com as representações circenses, a contação de histórias a partir de livros infantis para introdução aos temas de aula, as brincadeiras historiadas como forma de preparação corporal e as rodas de apresentação na qual as crianças experimentam a ambientação lúdica e a relação antinômica e dialógica das apresentações criadas em aula. Com base da proposta didático-pedagógica do Coletivo de Autores (1992; 2009) a temática circense é abordada de forma espiralada, ou seja, a cada novo ciclo (ano escolar) novos saberes circenses vão sendo incorporados ao repertório dos estudantes. Ademais, as aulas em todos os ciclos de aprendizagem (anos escolares) fundamentam-se em três eixos, a saber: o círculo (picadeiro), a história do Circo e a criação e apresentação de

números e coreografias circenses. Os desafios relatados pela professora são relativos ao comportamento dos estudantes, não obstante, a docente demonstra total engajamento na docência. De resto, as reações discentes às proposições de aula variam de crianças para criança e por momentos de aula, porém, de modo geral, os estudantes passam pelas zonas de aceitação, transição (situação em que professora precisa seduzir/persuadir para realizar as tarefas) e negação.

Deste modo, a descrição das aulas mostram propostas pedagógicas singulares, de duas professoras de Educação Física pesquisadora da temática escolar, sensíveis à arte circense e mesmo estando circunscritas a uma ordem que rege a instituição vêm incorporando a temática circense nas suas aulas, fazendo escolhas didáticas e pedagógicas que ora assemelham-se ora distinguem-se, enfrentando dificuldades e desafios, mas também, logrando êxitos com o trabalho desenvolvido. Por fim, a descrição destas duas experiências pedagógicas não permite-nos definir *a priori* o que é bom ou ruim, melhor ou pior, inovador ou reacionário no trabalho docente, pelo contrário, as experiências compartilhadas são uma abertura ao diálogo, conversas, às trocas de experiências. Sendo assim, fica a critério de cada docente relacionar ou não as experiências ora compartilhadas com a sua realidade escolar.

QUADRO 3. Síntese dos resultados dos estudos de caso na "escola 2" e "escola 3".

Quadro de síntese dos estudos de caso			
		Escola 2	Escola 3
Localidade, conteto e arquitetura escolar.	Localidade	Mesorregião do Centro Ocidental Rio-Grandense, RS.	Região metropolitana de Campinas, SP.
	Acesso da comunidade a espetáculos e atividades de lazer com Circo	Presença de Circos itinerantes de lona próximos à escola;	Ausência de Circos itinerantes de lona na região
	Nível socio-econômico da comunidade do estorno escolar	Em média as famílias vivem de salários baixos	"Comunidade carente"
	Área escolar	Área ampla (sem informações)	Área pequena (3.753m^2)
	Quanto aos limites da área escolar	Separação da rua por muros e no interior os pavilhões são cercados	Toda a área escolar é cercada
espaços-tempos	Níveis de Ensino oferecido na unidade	Ensino Fundamental, Médio e EJA.	Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

	Espaço das aulas de Educação Física	Quadra, salas de aulas, pátio e área verde.	Quadra
	Número de turmas/classes	5 – no período vespertino	17 = (9) matutino + (8) vespertino
	Número de turmas/classes por ano escolar	1 - 1º ano, 1 - 2º ano, 1 - 3º, 1 - 4º ano e 1 - 5º ano	4 - 1º anos, 3 - 2ºanos, 4 - 3º aos, 3 - 4º anos e 3 - 5º anos
	Quantidade de estudantes por turma/classe	10 a 12 estudantes	Média aproximada de 21 estudantes
	Caráter das aulas de EF com Circo	Projeto curricular	Disciplina curricular
	Frequência e tempo de aula	1x por semana, 50 min./aula.	2x por semana 45 min./aula
A professora	Formação acadêmica	Graduação em EF, Especialização em EF e mestrado em EF	Graduação em EF e mestrado em Educação
	Formação específica com Circo	Formação Inicial: eventos acadêmcios e extensão universitária	Formação Inicial: grupos de estudo, cursos, disciplinas e extensão universitária.
	Experiências pessoais com Circo	Na infância como espectadora e na graduação como praticante	Na infância como espectadora e na graduação como espectadora, praticante e professora.
	Tempo de atuação na unidade escolar	6 anos	13 anos
	Atividades complementares à docência	Vice-diretora da unidade escolar	Coordenadora e coreógrafa de Ginástica
	Dificuldades e desafios	Falta de materiais, falta de tempo para formação continuada e falta de apoio e ajuda no cotidiano.	Falta de conhecimento aprofundado sobre a história do Circo, falta de domínio técnico sobre as diversas modalidades e problemas trazidos do cotidiano das crianças.
	Relação da professora com a temática circense	Única professora que é reconhecida pelo trabalho com a temática circense	Única professora que aborda a temática circense na escola
A aula	Planejamento das aulas de Circo	3-5 aulas/ano, entre junho e julho.	8-10 aulas/ano, entre agosto e setembro.
	Turmas/classes observadas com a temática circense	3 = 1 (1º ano), 1 (2º ano) e 1 (3º ano)	10 = 1 (2º ano), 4 (3º ano), 2 (4º ano) e 3 (5º ano).

	Orientação pedagógica para as aulas com a temática circense na EF escolar	Livros e artigos acessados pela professora	Orientação pedagógica do município, orientação da coordenadora pedagógica e o livro "Metodologia de Ensino da Educação Física" (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009).
	Organização cultural do conhecimento	Acrobacias, malabares e encenção.	História do Circo; Equilibrismo; Acrobacias; Domadores, adestradores e animais; Manipulações (malabares); criação/exploração, treino/ensaio e apresentação de coreografias de Circo
	Critérios de organização do conhecimento e seleção didática	Taxonomia validada pela literatura circense e a ausência de materiais	Concepção espiralada do conhecimento, eixos essenciais (círculo, história e modalidades).
	Objetivos das aulas com a temática circense	Vivências de atividades aludidas à determinada representação de Circo	Experiências de criação/exploração, treino/ensaio e apresentação de números e coreografias circenses.
	Principais propostas de atividades	Rodas de conversa, brincadeira historiada, jogos e brincadeiras com modalidades circenses, exploração não orientada de materiais e possibilidades corporais.	Rodas de conversa, rodas de apresentação, contação de história, brincadeira historiada, circuito de atividades, atividades de criação/exploração, criação de números e coreografias, amostra de vídeos e atividades orientadas.
	Quanto às apresentações	Não faz apresentações	Eixo essencial das aulas - microapresentações (a cada duas aulas), mesoapresentações (no final do tema Circo) e macroapresentações (nos eventos escolares).
	Quanto às atividades lúdicas	Utiliza jogos, brincadeiras e situações lúdicas como estratégia didática.	Lúdico atrelado ao Circo como conhecimento e ao ambiente de aula.

	Quanto à segurança	Atrelada às modalidades áreas: não as realiza por questão de segurança (falta de materiais e formação específica)	Atrelada à percepção e ações dos estudantes, mas não aborda as modalidades áreas por questões de segurança.
	Reação dos estudantes	Aceitação total das propostas de aula	Passagem por zonas de negação, transição (sedução/pesuasão da professora) e aceitação.
	Avaliação	Avaliação subjetiva da professora - sem registros de aula	Avaliação subjetiva da professora - com anotações pessoais da professora em diário de aula

Fonte: Autoria Própria

6 REPRISE[188]: CONSIDERAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

> *More than any other creative vocations, the circus implements the Nietzschean imperative which commands humans not to be artists but to become works of art themselves.*[189]
>
> ***Paul Bouissac***

Neste penúltimo capítulo, de considerações da experiência de pesquisa, a pergunta (ou incógnita) e os objetivos iniciais são retomados e problematizados à luz dos resultados construídos na investigação. Ao problematizar se os objetivos foram alcançados, sintetizamos o conhecimento produzido e, ademais, refletimos acerca da contribuição desta pesquisa. No que concerne à sua contribuição consideramos que a mesma não pode restringir-se aos valores acadêmico-científicos, não obstante, também não pode ser concebida somente por seu aporte pedagógico. Ao invés disso, este trabalho almeja atingir tanto aos professores/pesquisadores que trabalham no "chão da escola" enfrentando dificuldades e desafios, mas, também, logrando êxitos pedagógicos, quanto pesquisadores/professores que trabalham nas Faculdades, Institutos e Universidades encarando adversidades.

Como anunciamos anteriormente, após a realização da pesquisa bibliográfica estabelecemos como incógnita de investigação científica: "como a temática circense vem sendo incorporada por professores e instituições na Educação Física escolar?". Além disso, na intenção de também dialogar com professoras e professores do ensino escolar básico, adicionamos à questão supracitada a problemática: "como as experiências deste processo pode contribuir com outros docentes que desejam abordar a temática circense em suas aulas?" Logo, *a priori,* a pesquisa previa uma aproximação entre os conhecimentos do "chão da escola" com os dos "bancos universitários".

Com este escopo, dedicamos esforços na proposição da noção de experiência compartilhada. Com base em Merleau-Ponty, para quem as palavras são prenhes de sentido, ideamos que a experiência compartilhada refere-se à vivência e sabedoria convertidas em linguagens da experiência que, comunicadas a outros, são destituídas de juízos morais e de gosto generalizantes. Deste ponto de vista, a ideia anunciada configura-se numa "troca de ideias", numa partilha entre docentes em que as experiências pedagógicas em sua

---

188 De acordo com o site CircoData (online) a terminologia "reprise" no âmbito dos artistas circenses pode designar as cenas cômicas realizadas por palhaços durante as trocas de aparelhos em cena.

189 "Mais que quaisquer vocações criativas, o circo implementa o imperativo nietzschiano que comanda os humanos a não serem artistas, mas a tornarem-se obras de arte de si mesmos." (**Paul Bouissac**, tradução nossa).

complexidade, isto é, com as dificuldades, desafios, equívocos, e também, os êxitos, conquistas, triunfos etc., são partilhadas com outros docentes que, por meio da empatia, imaginação e linguagem, reavivam a experiência e, por consequência, problematizam e buscam reflexões para sua própria docência.

Com base nesta premissa, o objetivo geral do estudo foi "descrever, compartilhar e analisar as experiências do processo de incorporação da temática circense na Educação Física escolar realizadas em duas escolas públicas." Para lograr este objetivo geral, o trabalho foi organizado em objetivos específicos. Estipulado os objetivos específicos, conduzimos uma reflexão sobre o fenômeno circense bem como a delimitação teórico-conceitual do fenômeno em investigação. O fenômeno circense foi concebido como obra de arte, o espetáculo, que em essência é linguagem (código de comunicação e obra aberta), manifestação do lúdico, relação antinômica e dialógica e manifestação rizomática, cuja existência pode ser expressa em potência (ou possibilidade de Ser) e em ato. Dentre as manifestações rizomáticas da arte circense, há uma relação polissêmica com a instituição escolar que entre outras gretas tem nas aulas de Educação Física uma possibilidade. Esses resultados da pesquisa bibliográfica foram cruciais para discutir os sentidos das experiências compartilhadas por duas docentes em duas unidades escolares brasileiras singulares que foram investigados na pesquisa de campo.

Atinente à pesquisa de campo, descrevemos duas unidades escolares, o contexto social do entorno e a arquitetura como particularidades de cada unidade que influem de modo decisivo na proposição, organização e condução das aulas com a temática circense. De igual modo, descrevemos a influência da ordem escolar disciplinar, panóptica, com a forma única e hegemônica de conceber a aprendizagem, como generalidades e pelo qual o Circo por meio da pedagogia das atividades circenses está adaptando-se. Por certo, o processo de incorporação do Circo na instituição escolar, mais precisamente, como uma temática da Educação Física escolar que, aparentemente, representa uma das principais "portas de entrada" para a temática na escola, está atrelada à capacidade de adaptação do fenômeno circense ao projeto vigente de escolarização da sociedade. No entanto, ainda que tal processo seja fundado na capacidade de adaptação circense, ideamos que o seu potencial de subversão da ordem, de metamorfose, em suma, de ambientação lúdica como liberdade de expressão, que num certo contexto simboliza o Circo, não pode ser esquecido na sua tematização Educação Física escolar. Em todo caso, a pesquisa anuncia que as particularidades e as generalidades mencionadas são primordiais para o processo de incorporação da temática circense na instituição escolar.

Os motivos e justificativas referentes ao processo de incorporação desta temática nas aulas de Educação Física parte da sensibilidade pessoal das professoras. As políticas e propostas curriculares abordam a temática do Circo como uma possibilidade não mencionada, isto significa que há gretas na exegese dos documentos, porém contrasta com a ausência de termos, referências e representações circenses. Desta maneira, constatamos que a história de vida e as experiências na Formação Inicial é o que justifica a temática circense na Educação Física escolar. No entanto, ainda que os professores sejam figuras centrais nesse processo, o apoio e o tipo de apoio da gestão das unidades escolares podem gerar impactos significativos na qualidade da abordagem com a temática circense. Em todo caso, mais estudos e pesquisas precisam ser realizados para que estes achados possam ser mais bem caracterizados.

A caracterização das aulas mostrou abordagens pedagógicas distintas. Em um dos casos, da "escola 2", a proposta foi a vivência de atividades aludidas a certas representações do Circo, com a tematização das acrobacias, dos malabares e da encenação (arte de palhaço). As rodas de conversas (de mediação das vivências de aula com as representações circenses), a experimentação de materiais e possibilidades corporais e as brincadeiras historiadas foram as principais estratégias didáticas. A professora era benquista por todas as crianças, a quantidade de estudantes por turma/classe era pequena (de 10 a 12 crianças) e a participação e aceitação das propostas de aula era total e favorável. As dificuldades referiam-se à falta de recursos materiais e condições para a professora aperfeiçoar suas propostas de aula.

No caso da "escola 3" a abordagem consistiu na oferta de experiências de criação, apresentação e contemplação de números e coreografias que os próprios estudantes produziam ao longo das aulas, as atividades propostas foram a criação/experimentação, o treino/ensaio e a apresentação de números e coreografias com manipulação de objetos (malabares), acrobacias de solo (individuais e coletivas), cenas cômicas, equilíbrios sobre objetos, com o jogo do atirador de facas e com a brincadeira de adestramento de animais. As aulas eram concebidas de forma espiralada de modo que a cada ciclo de aprendizagem (ano escolar) era incoporado novos saberes circenses, porém, os ciclos tinham por base o círculo (picadeiro), a história do Circo e a criação/apresentação de números e coreografias. As principais estratégias didáticas foram as rodas de conversas, a contação de histórias a partir de livros da literatura circense infantil, as brincadeiras historiadas como preparação corporal e, sobretudo, as rodas de apresentação em que as crianças vivenciavam a ambientação lúdica e relação antinômica e dialógica do espetáculo de Circo. Os desafios da professora eram atrelados ao comportamento

dos estudantes. E as reações das crianças variaram das zonas subjetivas de aceitação, transição (necessidade de sedução/coerção por parte da professora) e negação das tarefas de aula.

Portanto, depreendemos que cada professora adotava uma abordagem pedagógica particular que, em síntese, representava uma possibilidade de tematização da arte circense nas aulas de Educação Física. A descrição desses dois casos mostrou propostas pedagógicas diferentes – sobretudo no que tange à representação do fenômeno e da temática circense, nas propostas didático-pedagógicas; nas condições materiais, de infraestrutura e arquitetônica; nas abordagens da disciplina de Educação Física escolar e nas relações com os estudantes – de duas professoras/pesquisadoras da temática escolar, sensíveis à arte de picadeiro e ao seu potencial pedagógico. As docentes fizerem opções didático-pedagógicas que ora semelhavam-se ora distinguiam-se, enfrentavam dificuldades e desafios, mas conseguia lograr êxitos e conquistas no processo. Neste sentido, ao caracterizar as abordagens pedagógicas com temática circense constatamos que cada caso investigado era único e mesmo que às vezes apresentasse aspectos comuns, consideramos que não é possível definir *a priori* o que é bom o ruim, melhor ou pior, inovador ou reacionário em cada caso analisado. Sendo assim, os casos estudados podem representar, tanto por aquilo que logrou de êxitos quanto pelo que cometeu de equívocos, uma oportunidade de aprendizagem para outros docentes que almejam levar a temática circense para suas aulas de Educação Física. Portanto, parece-nos fundamental anunciar que estes dois casos são duas experiências pedagógicas com a temática circense na Educação Física, compartilhadas.

Novamente, *per si* uma experiência pedagógica compartilhada não é boa ou ruim, ela é uma sabedoria. Uma sabedoria torna-se boa ou, ao invés, torna-se ruim na medida em que o sujeito cognoscente a interpreta e a incorpora em seu cotidiano. Nesta acepção, subjaz o valor desta dissertação, ela não anuncia verdades dogmáticas nem proclama certezas fixas, em vez disso, ela compartilha as experiências de duas professoras que vêm dando vida à Pedagogia das atividades circenses na Educação Física escolar, a experiência de pesquisa que foi feita nos ecos de muitas conversas, vivências, interlocuções e expressa numa redação feita a várias mãos. Assim sendo, o valor desta dissertação está naquilo que incita a outros docentes que acreditam numa Educação Física escolar mais sensível e reflexiva à arte circense, e, do mesmo modo, àquilo que a leitura encoraja a outros cientistas que também buscam questionar e problematizar o fenômeno circense em suas múltiplas possibilidades pedagógicas.

De resto, é importante ressaltar que a experiência de leitura desta dissertação não deve ser encarada como um ponto definitivo. Pelo contrário, cada um dos resultados que

anunciamos carece de problematizações, igualmente, todos os argumentos que apresentamos precisam ser rigorosamente questionados por outras pesquisas científicas e/ou pedagógicas. Em síntese, esta pesquisa como uma experiência compartilhada almeja representar o ponto de partida para outras experiências pedagógicas e científicas com Circo na Educação Física escolar.

Esta foi nossa dissertação de mestrado, com ela esperamos contribuir com outros estudos e outras tantas formas de expressar a vivência e a sabedoria. Como menciona Bouissac (2012) na epígrafe deste capítulo, talvez seja isso que a arte circense nos inspire: a sermos obras de arte de nós mesmos e compartilhar nossa vivência, nossa experiência, aquilo em que acreditamos, aquilo que fazemos, nossa história, nossos amigos, nossa origem, em suma, nossa essência. Esta é a verdade que anunciamos, quiçá, a única que podemos anunciar.

Por ora, essa é nossa despedida. “Até já, até breve, até logo!”

7 REFERÊNCIAS

7.1 Referências da Literatura

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

BEDICKS, Maria Gloria; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **O circo chegou!** Campinas-SP, FEF/Unicamp, 2015.

BELLI, Roberto. **Juba, o leãozinho de circo**. Ed. BrasiLeitura, s/d.

BHAKTA, Deva. **A grande História do Circo em quadrinhos**. Grupo Rosa dos Ventos: Presidente Prudente, 2011.

BRITO, Alexandre. **Circo mágico**: poemas circenses para gente pequena, média e grande. Porto Alegre: Editora projeto, 2007.

EDUAR, Gilles. **Todo o mundo vai ao circo**. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2002.

ENDE, Michael. **A história sem fim**. Tradução de Maria do Carmo Cary. 9. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

GIKOVATE, Ceci. **O circo vem aí**. – São Paulo: M.G. Ed. Associados, 1979.

GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. El circo. *In.* GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. **Obras completas.** Coautoria de Ioana Zlotescu, Pura Fernandez, Jose-Carlos Mainer. Barcelona: Circulo de Lectores: Galaxia Gutenberg, 1996.

KAFKA, Franz. **Um artista da fome, e, A construção**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

KAFKA, Franz. **Um artista da fome seguido de Na colônia penal & outras histórias**. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

OTIS, James. **Dez semanas num circo (Toby Tyler)**. Rio de Janeiro, RJ: Ouro: Tecnoprint, 1970.

ZIRALDO. **Tem bicho no circo.** 2. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2009.

7.2 Filmografia

A BUG'S LIFE. Direção: John Lasseter. Produção: Darla K. Anderson; Kevin Reher. Roteiro: Andrew Stanton; Donald McEnery; Bob Shaw. Companhia produtora: Pixar Animation Studies; Distribuição: Walt Disney Studios. USA, Cor, 96 min., 1998.

CIRCO É… CIRCO. Direção: Daniela Cucchiarelli. - Documentário – 1h. - SescTV, 2016. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=iB93B97GhC0 > Acesso em: 25 jul. 2017.

I CLOWNS. Direção: Federico Fellini. Produção: Elio Scardamaglia. Roteiro: Federico Fellini e Bernardino Zapponi. Companhia Produtora: RAI – Radiotelevisione italiana S.p.A. e Leone Film. Distribuição: RAI – Radiotelevisione italiana S.p.A., Italia, Cor. 92 min., 1970.

MADAGASCAR 3: EUROPE'S MOST WANTED. Direção: Eric Darnell; Tom McGrath e Conrad Vernon. Produção: Mireille Soria e Mark Swift. Roteiro: Eric Darnell e Noah Baumbach. Companhia Produtora: DreamWorks Animation e Pacific Data Imagens. Distribuição: Paramount Pictures, EUA, Cor., 93 min. 2012.

O PALHAÇO. Direção: Selton Mello. Produção: Vania Catani e Bananeira Filmes. Roteiro: Selton Mello e Marcelo Vindicatto. Companhia produtora: Globo Filmes. Distribuição: Imagem Filmes, Brasil, Cor. 90 min., 2011.

THE CIRCUS. Direção: Charlie Chaplin. Produção: Charlie Chaplin. Roteiro: Charlie Chaplin. Distribuição: United Artists, EUA, p&b, 71 min., 1928.

THE GREATEST SHOWMAN. Direção: Michael Gracey. Produção: Laurence Mark, Peter Chernin e Jenno Topping. Roteiro: Jenny Bicks e Bill Condon. Companhia produtora: Chernin Entertainment Seed Productions; Laurence Mark Productions e TSG Entertainment. Distribuição: 20th Century Fox. EUA, cor, 105 min., 2017.

TRAPEZE. Direção: Carol Reed. Produção: James Hill. Roteiro: Max Catto; Liam O'Brien; James R. Webb; Ben Hecht e Wolf Mankowitz. Companhia produtora: Hecht-Hill-Lancaster. Distribuição: United Artists. EUA, cor., 105 min., 1956.

WE ARE YOUR FRIENDS. Direção: Max Joseph: Produção: Tim Bevan, Eric Fellner e Liza Chasin. Roteiro: Richard Silverman. Companhia produtora: Studio Canal e Working title. Distribuição: Studio Canal e Warner Bros, EUA, cor., 96 min., 2015.

WINGS OF DESIRE (no original: Der Himmel über Berlin). Direção: Wim Wenders. Produção: Wim Wenders e Anatole Dauman. Roteiro: Wim Wenders, Peter Hamdke e Richard Reitinger. Companhia produtora: Road Movies, Argos Films, Filmproduktion e Wetdeutscher Rundfunk. Distribuição: Basis-Film-Verleih GmbH (Alemanha Ocidental) e Argos Films (França), Alemanha Ocidental/França, p&b/cor., 127 min., 1987.

7.3 Sites e referências multimídia

A. S NEILL'S SUMMERHILL SCHOOL. (online). Disponível em: < http://www.summerhillschool.co.uk/ > Acesso em: 21 nov., 2018.

A TURMADO PICA PAU – Episódio "É preciso ser de Circo." (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=xzaIbPhUbAw > Acesso em: 01 set., 2018.

CASTELO RÁ-TIM-BUM – Episódio "O palhaço que é?" (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=wUQQuVCq3X4 > Acesso em: 01 de set., 2018.

CHICO BENTO – Episódio "O circo". (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=qTBAdAysRFA > Acesso em: 01 de set., 2018.

CIRCO CARAMBA. (*Online*). Disponível em: < http://www.circocaramba.com.br/ > Acesso em: 01 de set., 2018.

CIRCO CARAMBA – Jerônimo Show. (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=WQWKa6creSI > Acesso em: 01 de set., 2018.

CIRCODATA . Dicionário do circo brasileiro. (*Online*). Disponível em: < http://www.circodata.com.br/ > Acesso em: 27 de ago., 2018.

CIRCONTEÚDO: O portal da diversidade circense. (*Online*). Disponível em: < http://www.circonteudo.com.br/ > Acesso em: 01 de set., 2018.

CIRCO STANKOWICH. (*Online*). Disponível em: < http://www.stankowich.com.br/ > Acesso em: 01 de set., 2018.

Circus/FEF/Unicamp. (*Online*). Disponível em: < https://www.fef.unicamp.br/fef/posgraduacao/gruposdepesquisa/circus > Acesso em: 20 de jul. 2018.

COLDPLAY – Magic. (Videoclipe). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Qtb11P1FWnc > Acesso em: 01 de set., 2018.

JOGOS DE MALABARES "LENÇOS". (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Z5xWeVNWKqA > Acesso em: 01 de set., 2018.

LIBRO ABIERTO DE CIRCO. (O*nline*). Disponível em: < https://es.wikibooks.org/wiki/Libro_Abierto_de_Circo > Acesso em 31 jul. 2018.

LOS CIRCOS LOS. (*Online*). Disponível em: < http://www.loscircolos.com.br/ > Acesso em: 31 ago. 2018.

LOS CIRCO LOS – Circulando. (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=dfrEpGYzDyQ > Acesso em: 01 de set., 2018.

MAGIC BOX – Carillon. (Videoclipe). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=M1Tca7BtH5I > Acesso em: 01 de set., 2018.

PLAY 2013 – Ronan. (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=BKBeVDUP5yw > Acesso em: 31 de ago., 2018.

PAIDEIA: ESCULEA LIBRE. (*Online*). Diponível em: < Acesso em: 21 nov., 2018.> Acesso em: 21 nov., 2018.

PROJETO CIRCO NA ESCOLA. (*Online*). Disponível em: < http://www.circonaescola.com.br/index > Acesso em: 25 jul. 2017.

THE NEW YORK TIMES. Teacher, Juggler, Unicyclist , by. Corey Kilgannon. (*Online News*). < https://www.nytimes.com/2013/02/24/nyregion/hovey-burgesss-high-wire-act-as-teacher-juggler-unicyclist.html > Acesso em: 01 de set., 2018.

TURMA DA MÔNICA - Episódio “Um dia no circo”. (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=aLjfJiuWQic > Acesso em: 01 de set., 2018.

UNESCO. **Boas práticas do Programa Mais Educação**. (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Hqa_CYl7vAk > Acesso em: 01 ago. 2018.

7.4 Referências iconográficas

Circle of Time – Michael Cheval.

Circus – LeRoy Neiman, 2001.

El circo - Luis García Ochoa, 1960.

7.5 Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Ana Lúcia; MERHY, Emerson Elias; GOMES, Maria Paula Cerqueira; TALLEMBERG, Claudia; CHAGAS, Magda de Souza; ROCHA, Monica, SANTOS, Nereida Lucia Palko dos; SILVA, Erminia; VIANNA, Leila. O pesquisador IN-MUNDO e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. *In:* GOMES, Maria Paula Cerqueira; MERHY, Emerson Elias (Orgs.). **Pesquisadores IN-MUNDO:** um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental. – Porto Alegre, RS: Rede Unida, 2014.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Escolas inovadoras:** experiências bem-sucedidas em escolas públicas. - Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.

AFONSO, Joana. **Os circos não existem:** família e trabalho no meio circense. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

ALCALÁ, Raúl Campos. Gadamer: Retórica y Hermenéutica. **Acta Poética**, v. 22, n. 1-2, 2015.

ALONSO, Virginia; BARLOCCO, Adriana. **Encastres: propuestas para una escuela en juego – circo**. Coordinación técnica MIDES-CEIP, URUGUAY. 2013. Disponível em: < http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/encastres/circo_imprenta3.pdf > Acesso em: 12 de abr. 2018.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Revista Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência:** introdução ao jogo e a suas regras. - 19. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2015.

AMIRALIAN, Maria L. T.; PINTO, Elizabeth B.; GHIRARDI, Maria I. G.; LICHTIG, Ida; MASINI, Elsie F.S.; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, p. 97-103, 2000.

ANDRIEU, Bernard. Aprenda de su cuerpo vivo: Una emersiología de los gestos circenses. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, v. 8, n. 20, p. 54-63, 2016.

ANGUERA, Maria Tereza. **Metodología de la observación en las ciencias humanas.** 6. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

ARAUJO, Carlos Manuel dos Reis. **Manual de ajudas em ginástica**. 2. ed. - Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2012.

ARIÈS, Philippe. Pequena contribuição à História dos jogos e das brincadeiras. *In*: ARIES, Philippe. **Historia social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 2006

ARISTÓTELES. **Metafísica:** (livro I e livro II). Tradução direta do grego por Vincezo Cocco e notas de Joaquim de Carvalho. Ed. Abril S. A., São Paulo, 1984.

AUMILLER, Renay. Choreography for Aerial Dance. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, n.8, v.83, p.6-8, 2012.

AVELLAR, Marcela. A inserção do circo na educação física de jovens e adultos: revelando pessoas, aproximando distâncias. *In:* CORREIA, Walter Roberto; RODRIGUES, Barbara Muglia. **Educação física no ensino fundamental:** da inspiração à realização. São Paulo: Fontoura, 2015.

ÁVILA, Affonso. **O lúdico e as projeções do mundo barroco**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1994

BACON, John U.; HEWARD, Lynn. **Cirque du soleil:** a reinvenção do espetáculo. 8.ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2006.

BAILLY, Brigitte. El circo: ¿mezcla de géneros? **Folios**, Bogotá, Colombia, n. 29, p. 63-81, 2009.

BALLY, Gustav. **El juego como expresión de libertad**. México, DF: Fondo de Cult. Económica, 1958.

BARCELLOS, Paula. Do picadeiro para a escola. **Pátio – Educação Infantil**, Ano XII, n. 40, jul./set., p. 36-9, 2014.

BARDACH, Eugene. Presidential address—The extrapolation problem: How can we learn from the experience of others? **Journal of policy analysis and management**, v.23, p.205–220, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. “Experiência”. *In:* BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari – 2. ed., São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet – 8.ed. - São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENNETT, Susan. **Theatre audiences**: a theory of production and reception. 2. Ed. London; New York, NY: Routledge, 1997.

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Journal of Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BOGAN, Christopher E.; ENGLISH, Michael J. **Benchmarking:** aplicações práticas e melhoria contínua. São Paulo, SP: Makron, c1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BOLOGNESI, Mário Fernando. O corpo como princípio. **Trans/Form/Ação**, v.24, n.1, p. 101-12, 2001.

BOLOGNESI, Mario Fernando. O circo na história: a pluralidade circense e as revoluções francesa e soviética. **REPERTÓRIO**: Teatro & Dança, 2010.

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Palhaços**. São Paulo, SP: UNESP, 2003.

BOLTON, Reginald. **Why circus works:** How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people. Tese de Doutorado, Murdoch University, 2004.

BONILLO, Antonio Rivas. Literatura y espectáculo: el circo (1917), de Ramón Gómez de la Serna. *In:* FERRER, Rafael Alemany; RICO, Francisco Chico (Eds.) **Literatura i espetacle / Literatura y espectáculo.** Universitat d’Alacant / Sociedad Española de Literatura General y Comparada, 2012.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba:** estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, SP, 2014.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A Perna de Pau circense: o mundo sob outra perspectiva. **Motriz**, Rio Claro, Brasil: v. 9, n. 3, p. 125-34, 2003.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; MACHADO, Gustavo Arruda. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Corpoconsciência** (São Paulo), Santo André – SP, v. 2, n. 12, p. 36-69, 2003.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Rola-bola: iniciação. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, Brasil, v. 4, n. 4-5, p. 100-9, 2004.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Circo y educación física: los juegos circenses como recurso pedagógico. **Revista Stadium,** Ed. Stadium, Buenos Aires, n.195, p.1-15, marzo. 2006.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CALÇA, Daniela Helena. Circo e educação física: compendium das modalidades aéreas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, Brasil: v.8, n. 11, p. 345-60, 2007.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses.** Jundiaí-SP: Fontoura, 2008.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Reflexões sobre o conceito de Técnica na Ginástica Geral. *In*: SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. (Org.). **Ginástica em foco**. São Paulo: Phorte, p. 123-41, 2009.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses – Vol. 2.** Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2010.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; LOPES, Daniel de Carvalho. Arame fixo. *In*: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses – Vol. 2.** Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2010.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses: Notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 43-55, jul. 2011.

BORTOLETO, Manco Antonio Coelho; CELANTE, Adriano Rogério. O ensino das atividades circenses no curso de Educação Física: experiências na universidade pública e privada. *In:* PEREIRA, E. M. Aguiar; CELANI, G.; GRASSI-KASSISSE, D. M. (orgs). **Inovações curriculares**: experiências no ensino superior. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CLARO, Thiago Sales; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; SERRA, Carolina Silveira. As artes circenses nas aulas de educação física. In: MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. (Org.). **Educação física escolar, desafios e propostas II**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Ed. Fontoura, p. 93-114, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o circo.** Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses. *In:* GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí-RS, Ed. Unijuí, 3. Ed. Revisada e Ampliada, p. 60-4, 2014.

BORTOLETO, Marco antonio Coelho; DUPRAT, Rodrigo Mallet; TUCUNDUVA, Bruno Barth P. 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, Erminia. **Circo:** Horizontes educativos. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Erminia. **Circo:** Horizontes educativos. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Um encontro entre o funâmbulo e o praxiólogo: ideias para mestres e discípulos. *In*. FERREIRA, Lílian Aparecida; RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz:** compreendendo as práticas corporais. Curitiba, Brasil: CRV, p. 55-79, 2017.

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

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; DUPRAT, Rodrigo Mallet; TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto. O circo na universidade: por uma coerência entre as práticas de ensino, pesquisas e extensão. *In:* SCHNEIDER, Omar; GAMA, Jean Carlos Freitas (Orgs.). **Educação Física e seus caminhos:** Programa de Educação Tutorial. Vitória, ES: Virtual Livros, 2017.

BOUISSAC, Paul. **Circus and culture:** a semiotic approach. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

BOUISSAC, Paul. The imaginary circus. *In:* BOUISSAC, Paul. **Circus as multimodal discourse:** performance, meaning and ritual. Bloomsbury Publishing PLC, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. *In.* BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Tradução de Aparecida Joly Gouveia e Maria Alice Nogueira – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, n. 48, p. 68-88, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 27 de ago., 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 26, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio professores do Brasil 2017**. (Vídeo). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=fnRKCnDiEaA > Acesso em: 09 de jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas – Censo escolar 2017**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Coautoria de Gisela Wajsko França. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BUYTENDIJK, Ultrecht F. J. J. O jogo humano. *In:* GADAMER, Hans-Georg; VOGLER, Paul. (Orgs.). **Nova antropologia:** o homem em sua existência biológica, social e cultural, v. 4, São Paulo, SP: EPU: USP, 1977.

BURGESS, Hovey. The Classification of Circus Techniques. **The Drama Review**, v.18, n.1, Popular Entertainments, mar., p. 65-70, 1974.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. [Lisboa]: Cotovia, 1990.

CALÇA, Daniela Helena; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Trapézio fixo. *In*: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses.** Jundiaí-SP: Fontoura, 2008.

CAMPEANU, Pavel. Um Papel secundário: o espectador. *In*: HELBO, Andre (org.). **Semiologia da representação:** teatro, televisão, história em quadrinhos. Tradução de Eduardo Penuela Canizal, Diana Luz Pessoa de Barros, Anna Maria Balogh. São Paulo, SP: Cultrix, 1980,

CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Pipocas pedagógicas II:** narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

CANÁRIO, Rui. Escola – Crise ou mutação? *In:* **ESPAÇOS de educação, tempos de formação.** Coautoria de Antoine Prost. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CANÁRIO, Rui. **O que é escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.

CARAMÊS, Aline de Souza. **Professores na corda bamba:** As atividades circenses na formação inicial enquanto conteúdo da educação física. Dissertação (mestrado em Educação Física), Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

CARDANI, Leonora Tanasovici; SPOLAOR, Gabriel da Costa; ONTAÑÓN, Teresa Barragán. O processo de criação coletiva no projeto de extensão universitária "Atividades Circenses para crianças" da FEF/Unicamp. *In:* **Anais…** XIX CONBRACE e VI CONICE – Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte, Vitória, ES, 2015.

CARDANI, Leonora Tanasovici. **O ensino das atividades circenses nas escolas municipais de Campinas-SP**. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 2016.

CARDANI, Leonora Tanasovici; SPOLAOR, Gabriel da Costa; SANTOS RODRIGUES, Gilson; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, Marco Antonio C. Pedagogia das atividades circenses: quando pais tornam-se aprendizes de seus filhos. *In:* A**nais…** XX CONBRACE/ VII CONICE: Democracia e emancipação: desafios para a Educação Física e a Ciências do Esporte na América Latina, Goiânia-GO, 2017a.

CARDANI, Leonora Tanasovici; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SANTOS RODRIGUES, Gilson; BORTOLETO, Marco Antonio C. Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas-SP. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 4, p. 128-140, 2017b.

CARMELI, Yoram S. Representar o Real e o Impossível: O Paradoxo do Espetáculo de Circo. **ILINX-Revista do LUME**, v. 1, n. 1, 2012.

CHARLOT, Bernard. Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea. *In*: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2013.

CHIODA, Rodrigo Antonio; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Contribuições da Praxiologia Motriz no planejamento e ensino das atividades circenses na escola. **I Congresso Internacional de Praxiologia Motriz**, UFAM - Manaus, 2014. Disponível em: < http://www.gpef.fe.usp.br/semef%202014/P%C3%B4ster%20Rodrigo%20Antonio%20Chioda%20e%20Marcos%20Antonio%20Coelho%20Bortoleto%20Circo.pdf > Acesso em: 31 jul. 2018.

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

CIRCO VOX. **Nostalgia:** à história que viveram, à que vivemos e à que virá. Que o circo persista! São Paulo: Nelpa, 2011.

COASNE, Joelle. A la découverte des arts du cirque. **Revue EPS**, París, n. 238, p. 17-19, 1992.

COASNE, Joëlle. Enseigner les arts du cirque. **Revue EP&S1**, Paris, n. 313, p. 39-44, 2005.

DAL GALLO, Fabio. **Repertório:** Teatro & Dança, v. 13, p.25-9, 2010.

DAL GALLO, Fábio. Circo-educação: Fundamentos da arte-educação na prática do circo social. **Lamparina-Revista de Ensino de Artes Cênicas**, v. 1, n. 2, p. 113-121, 2011.

DIAS, Lara Costa. **A arte circense no ensino infantil**: reflexões sobre uma proposta. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Educação Física), Faculdade de Educação Física – FEF, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

COSTA, Ana Carolina Pontes; TIAEN, Marcos Sergio; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Arte circense na escola: possibilidade de um enfoque curricular interdisciplinar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, Brasil, v. 11, n.1, p. 197-217, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

CORINGA, Emanuel. Lugar de Circo é na Escola: O Estudo da Palhaçaria em Experiência Artística Pedagógica. **Anais ABRACE**, v. 18, n. 1, 2017.

COXE, Anthony Hippisley. Nacimiento de un arte: el circo comenzó a lomos de un caballo. *In*: UNESCO – EL CORREO. **El circo:** un espectáculo del mundo. Año: XLI, n. 1, España, Enero, 1988.

CRUZ, Thiago de Paula. O jogo da obra de arte: uma compreensão fenomenológica. **Páginas de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 3-16, 2012.

DAL LAGO, Aline; MARCON, Daniel. Relações entre a prática pedagógica de professores e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais. **Cinergis**, v. 13, n. 2, p.8-20, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lílian Aparecida; MOTA E SILVA, Eduardo Vinícius; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARTIGUES, Andre. **O que é a fenomenologia?** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Eldorado, 1973.

DAOLIO, Jocimar; VELOZO, Emerson Luís. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 9-16, 2008.

DAUER, Victor Paul. **Essential movement experiences for pre-school and primary children**. Minneapolis: Burgess, 1972.

DE BLAS, Xavier. Los Malabarismos desde la Praxiología Motriz. **Actas del V Seminario Internacional de Praxiología Motriz**, INEF Galicia, La Coruña, p. 69-88, 2000.

DE GÁSPARI, Jossett Campagna; SCHWARTZ, Gisele Maria. Vivências em arte circense: motivos de aderência e expectativas. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 158-64, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia – vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. - Porto Alegre: L&PM, 2016.

DESGRANGES DE CARVALHO, Flávio Augusto. **A pedagogia do espectador**. São Paulo, SP: Hucitec, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Organização de Joann Boydston; Edição de Harriet Furst Simon; Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

DOLWITSCH, Natália; ROSA, Gelton Quadros da; GUERRA, Raquel. Circo com crianças: uma experimentação aérea. **Anais Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas**, 2017.

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

DUARTE, Regina Horta. **Noites circenses**: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

DUARTE, Regina Horta. A quatro mãos: encruzilhadas da coautoria na área de história. **Varia Historia**, v. 33, n. 63, p. 571-576, 2017.

DUARTE, Regina Horta. **O circo em cartaz**. Belo Horizonte: Eithoven, s/data.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Atividades circenses**: possibilidades e perspectivas para a educação fisica escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2007.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física Escolar: Pedagogia e didática nas atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Malabares: bolas. *In*: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses.** Jundiaí-SP: Fontoura, 2008.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; PEREZ GALLARDO, Jorge Sergio. **Artes circenses:** no âmbito escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; DARIDO, Suraya C. Uma possibilidade de organização curricular do conteúdo circo nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Motriz, Rio Claro**, v. 7, 2011.

DUPRAT, R. M. **Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil:** rumo a uma formação técnica e superior. 345 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades Circenses. *In:* GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (Org.). **Ginástica, dança e atividades circenses.** Maringá: Editora Da Universidade Estadual De Maringá – EDUEM, v. 3, p.119-57, 2014.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 9. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1992.

ECO, Umberto. **Obra aberta:** formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução de Giovanni Cutolo. 10. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2015.

EGUIZÁBAL, Raúl. **EL circo:** en el arte español. Segovia: Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente, 2008.

ESTANQUEIRO, Antonio. **Boas práticas na educação:** o papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2010.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter; MACHADO, Thiago da Silva; AGUIAR MORAES, Cláudia Emilía; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro-SP, v. 18, n. 1, p. 120-9, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918).** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de educação**, v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998.

FERNANDES, Carolina Noronha; MARTINS, Giorgia Enae. Circo da Escola: uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Física no 1º Ano do Ensino Fundamental. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 187-91, 2008.

FERNANDES, Jéssica Adriana Montanini, RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira, BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Lazer e Espaços Públicos: O Circo como Opção. **Licere,** n.19, v. 3, 2016.

FERNANDES, Rita de Cássia; EHRENBERG, Mônica C. **As práticas corporais circenses na formação inicial em educação física:** Gestualidade, expressividade e inovação curricular em foco. Disponível em: < http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/ > Acesso em: 31 de jul. 2018.

FERREIRA, Diego Leandro. **Segurança no circo**: questão de prioridade. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2012.

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

FERREIRA, Lílian Aparecida; SANCHES, JonathanWagner Ramos; GUIMARÃES, Jaqueline; NASCIMENTO, Karen Keiko Nichimoto Souza. O conteúdo atividades circenses na formação continuada de professores de Educação Física. *In:* COLVARA, Laurence Duarte; OLIVEIRA, José Brás Barreto de. (Orgd.). **Núcleos de Ensino da UNESP – Volume 5**: formação de professores e trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 32-52, 2015.

FERREIRA, Marcos Francisco Nery. O vertiginoso picadeiro soviético. **Revista Repertório**: Teatro & dança, ano 13, n.15, 2010.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. Inovação pedagógica e ortodoxia curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão – SE, v. 9, p. 13-22, 2016.

FINK, Eugen. Oasis of happiness: Thoughts toward an ontology of play. Translate I. Moore & C. Turner. **Purlieu:** A Philosophical Journal, v. 1, n. 4, p. 20-42, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.5, p.28-54, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. ¿Qué es la crítica?[Crítica y Aufklärung]. **Daimon Revista Internacional de Filosofía**, n. 11, p. 5-26, 1995.

FRATELLINI, Annie. La pista es la libertad: Una mujer payaso enseña circo haciéndolo. *In:* UNESCO – EL CORREO. **El circo:** un espectáculo del mundo. Año: XLI, n. 1, España, Enero, 1988.

FREIRE, João Batista. **O Jogo:** entre o riso e o choro. - 2.ed. - Autores Associados. Campinas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

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

FREITAS, Nivaldo Alexandre. Experiência e Formação do Indivíduo: reflexões com base na teoria crítica. *In:* ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (org.). **Arte, estética e formação humana:** possibilidades e críticas. Campinas, SP: Alínea, 2013.

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

GABER, Floriane. O Nascimento de um gênero híbrido. *In:* WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet – 8.ed. - São Paulo: Brasiliense, 2012.

GARIGLIO, José Angelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, p. 30-35, 2013.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface–Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1997.

GEHLEN, Arnold. **El hombre**: su naturaleza y su lugar en el mundo. 2. ed. Salamanca: Sigueme, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GINZBURG, Carlo; DAVIN, Anna. Morelli, Freud and Sherlock Holmes: clues and Scientific Method. **History Workshop Journal**, n. 9, p.5-36, 1980.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GODOY, Luis Bruno de. **O clown como ser do jogo**: estímulo provocador para cultura lúdica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira, SP, 2015.

GONÇALVES, Luiza Lana; LAVOURA Tiago Nicola. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v.19, n.4, p.77-88, 2011.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set., 2009.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, set., 2010.

GONZALEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em educação física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

GOULART, Michelle Cristina. Ginástica, circo e dança: um relato da Educação Física na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 2, 2011.

GOYAZ, Marília de. A pedagogia da ginástica e suas manifestações lúdicas. *In:* BRASIL. Ministério do Esporte. **Manifestações dos esportes.** Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2005. Disponível em: < http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/capacitacao/modulo05ManifestacoesEsportes.pdf > Acesso em: 11 de ago., 2018.

GRAMORELLI, Lílian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 107-26, 2009.

GRILLO, Rogério de Melo. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em Educação Física escolar.** Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2018.

GRZIBOWSKI, Silvestre; BAREA, Rudimar. Empatia e Ética na fenomenologia de Edith Stein. **Ágora Filosófica**, v. 1, n. 2, p. 34-46, 2015.

GUZZO, Marina Souza Lobo. O espetáculo do Circo e a estética do risco. **Corpoconsciência**, Santo André, n.14, p. 19-52, 2004.

HAMON-SIRÉJOLS, Christine. Formas teatrais no circo hoje. *In:* WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

HAUFFE, Mirian Kormann; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. A Educação Física e o funâmbulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, 2014.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** Tradução João Vergílio Gallerani Cuter; revisão técnica Sérgio Sérvulo da Cunha. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HILL, Claire Ortiz. Husserl and Phenomenology and Essence. *In:* TYMIENIECKA, Anna-Teresa. **Analecta Husserliana (The Yearbook of Phenomenological Research) – Phenomenology and Existentialism in the Twentieth Century:** Book 1: New Waves of Philosophical Inspirations. Vol.103, Springer, Dordrecht, 2009.

HOMERO. **Odisséia.** Tradução de Roberto Lacerda. 5.ed. Scipione, 2002.

HOTIER, Hugues. (org.) **La fonction éducative du cirque**. París: L'Harmattan. 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** O jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro – 7. ed. - São Paulo: Perspectiva. 2012.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Tradução de Lúcia Mathilde Edlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

INFANTINO, Julieta. La formación del artista circense en Argentina: una historia de revalorización, innovación y desafío. *In:* BORTOLETO, Marco Antonio Coelho;

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Erminia. **Circo:** Horizontes educativos. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

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

JUUL, Jesper. The magic circle and the puzzle piece. *In:* **Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008**. ed. by Stephan Günzel, Michael Liebe and Dieter Mersch, Potsdam: University Press 2008. Disponível em: < https://www.jesperjuul.net/text/magiccirclepuzzlepiece.pdf > Acesso em: 14 de nov., 2018.

KIEZ, Tia K. M. **The impact of circus arts instruction on the physical literacy of children in grades 4 and 5**. Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba, Winnipeg. 2015.

KRAEMER, Maria Luiza. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRONBAUER, Gláucia Andreza; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O circo e suas miragens: A Escola Nacional do Circo e a história dos espetáculos na produção acadêmica brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, p. 238-49, 2013.

KRONBAUER, Gláucia Andreza; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Circo e a Educação do Corpo–Da capitalização dos espetáculos à sala de aula. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 18, p. 317-337, 2014.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013.

KUNZ, Elenor (org**.). Didática da educação física:** 2. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

KWINT, Marius. The legitimization of the circus in late Georgian England. **Past & present**, n. 174, p. 72-115, 2002.

LACHAUD, Jean-Marc. Sob o risco da mistura. *In:* WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, v. 9, n. 1, 2003.

LARSEN, Stephen. O circo xamanístico. *In:* LARSEN, Stephen. **Imaginação mítica**: a busca de significado através da mitologia pessoal. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1991.

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

LARROSA, Jorge Bondía. Literatura, experiencia y formación: (Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). *In:* **La experiencia de la lectura:** estudios sobre literatura y formación. - Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. Experiência e alteridade em educação. **ReflexAção**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. 2.Reimpr. - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge Bondía; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In:* LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. 2.Reimpr. - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; MARCARENHAS, Fernando. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da educação física no Brasil: novos habitus, *modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, v. 20, 2014.

LE BRETON, David. **Condutas de risco:** dos jogos de morte ao jogo de viver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LIMA, Alexandre. **Ato e Potência:** um estudo sobre a relação entre o ser e movimento no livro Θ da metafísica de Aristóteles. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, SC, 2005.

LIMA, Lílian. **Escola não é circo, professor não é palhaço:** intencionalidade e educação. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo, SP: Nobel, 1989.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007.

LINS, Leonardo de Lima Borges; SILVA, Marcelo Moraes. Palhaçada na escola: o circo como conteúdo da educação física. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 87-103, 2007.

LOBO, Lilia; CASSOLI, Tiago. Circo social e práticas educacionais não governamentais. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 62-67, 2006.

LOPES, Daniel de Carvalho. **Don Ramón**: vida e obra nas artes circenses + DVD-ROM. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2010.

LOPES, Daniel; SILVA, Erminia. **Circo e palhaços no Rio de Janeiro:** Império. Rio de Janeiro: Off-Sina, 2015.

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

LOPES, Daniel; SILVA, Erminia. A contemporaneidade da linguagem circense no Rio de Janeiro do século XIX. **ILINX – Revista do LUME**, n. 13, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**, n. 8, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACEDO, Cristina Alves. **Educação no circo:** crianças e adolescentes no contexto itinerante. - Salvador, BA: Quarteto Editora, 2008.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "teoria do reconhecimento" de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, 2016.

MANDELL, Carolina Hamanaka. Circo: risco, performatividade e resistência. **Sala Preta**, v. 16, n. 1, p. 71-81, 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 3. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP: Hucitec, 2003.

MANOEL, Edison Manoel de; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.

MURAYAMA, Michele Naomy Gusikuda. **Composição coreográfica em ginástica geral como elemento principal a ginástica acrobática**: a dificuldade na elaboração de transições de uma figura para a outra. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1982.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5.ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

MARTINS, Renata de Freitas. O respeitável público não quer mais animais em circos! **Revista Brasileira de Direito Animal**, v. 3, n. 4, 2014.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo, SP: Ed. Moraes: EDUC, 1989.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. 2. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1994.

MATEU, Mercè Serra; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). **Emancipação**, v. 11, n. 1, p. 129-142, 2011.

MATEU, Mercè; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. La lógica interna del circo: rasgos fundamentales. *In:* RIBAS, João Francisco Magno (org.). **Praxiologia Motriz na América Latina:** aportes para a Didática na Educação Física. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2017.

MATHEUS, Rodrigo; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O processo de elaboração do espetáculo "Simbad, que conheceu o mundo" - Programa Artista Residente Circo-Unicamp. **ILINX-Revista do LUME**, v. 2, n. 8, 2015.

MATRACA, Marcus Vinicius Campos; WIMMER, Gert; ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini de. Dialogia do riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 4127-4138, 2011.

MAURICEAU, Éva; SIMON, Valentine; CHARLIER-PÉRIDY, Carine; AVISSE, Mélanie; LAGRANGE, Cédric. La sécurité active: êntre responsable de soi et de ses partenaires. **Revue EPS (Cahier 12 ans et plus),** 2012.

MAURIRAS-BOUSQUET, Martine. Un oasis de dicha. *In*: **UNESCO – EL CORREO:** el juego. Mayo, 1991.

MEDINA, João Paulo Subira. **A educação fisica cuida do corpo... e "mente"**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. rev e ampl. São Paulo, SP: Papirus, 2013.

MELO, Victor Andrade de; PERES, Fábio de Faria. A ginástica-espetáculo. *In:* MELO, Victor Andrade de; PERES, Fábio de Faria. **A gymnastica no tempo do império**. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2014.

MENDELEH, Isabela. **Contando histórias entre infâncias e outros mundos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2015.

MERIDA, Fernanda Vieira. Fundamentos da Ginástica Acrobática. *In:* NUNOMURA, Myrian (org.) **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Editora Cosac Naify, 2013.

MESQUISTA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (Orgs.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico]. – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

MEYER, Amy. **Peril or possibility?** the performance of risk in aerial circus arts and acrobatic theatre. Thesis of Master of Arts in Drama: Tufts University, 2014.

MICHELET, André. El maestro y el juego. **Perspectivas**, v.16, n.1, p. 117-126, 1986.

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

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; AYOUB, Eliana. As práticas circenses no "tear" da formação inicial em educação física: novas tessituras para além da lona. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 187-198, jan./mar. De 2016.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; AYOUB, Eliana. Por entre as brechas dos muros da universidade: O circo como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 61-83, 2017.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O circo na formação inicial em educação física: um relato autoetnográfico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, p. 39-45, 2018.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. - São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

MUNHOZ, Janaina de Freitas; RAMOS, Glauco Nunes Souto. O circo nas aulas de educação física: sua aplicação em uma escola pública no estado de São Paulo. *In:* **II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar. Anais**… São Carlos, Brasil: CEEFE/UFSCar, 255-92, 2008.

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

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NETTO, Carmo Gallo. O circo chega às escolas: Tese investiga alcance da introdução de atividades circenses nas grades curriculares. **Jornal da Unicamp**, n. 652, 2016.

NEVANEN, Saila; JUVONEN, Antti; RUISMÄKI, Heikki. Kindergarten and school as a learning environment for art. **International journal of Education Through Art**, v.10, n.1, 2014.

NEVES, Marcos Ribeiro das; QUARESMA, Felipe Nunes. Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos Culturais em ação. *In:* NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emília de (orgs.). **Educação física e culturas:** ensaios sobre a prática – volume II. - São Paulo: FEUSP, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Uma analise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 1993.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NUNOMURA, Myrian (org.) **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

OBERSCHACHTSIEK, Bernd. **Jonglieren und mehr…** Handbuch Bewegungskünste für Schule, Verein und Freizeit. Aachen: Meyer und Meyer, 2003.

OJALA, Ilpo; VARTIAINEN, Pirkko. Benchmarking effectiveness in the educational development of three Finnish universities using a multidimensional evaluation model (MdE). **International Journal of Public Administration**, v. 31, n. 10-11, p. 1182-1207, 2008.

ONTAÑON, Teresa Barragán. **Atividades circenses na educação física escolar**: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos. 142 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2012.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán, DUPRAT, Rodrigo Mallet, BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação física e atividades circenses: "o estado da arte". **Movimento**, vol. 18, 2, 2012.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, M.arco Antonio Coelho, SILVA, Erminia. Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. **Revista Iberoamericana De Educación**, n. 62, p. 233-43, 2013.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán, BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. **Apunts. Educación Física y Deportes**, Barcelona, Espanha, n. 115, 2014.

ONTAÑON, Teresa Barragán. **Circo na escola:** por uma educação corporal, estética e artística. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2016.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SANTOS RODRIGUES, Gilson; SPOLAOR, Gabriel da Costa; BORTOLETO, Marco antonio Coelho. O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, 2016.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; RIBEIRO, Camila da Silva; DUPRAT, Roderigo M.allet; LOPES, Daniel de Carvalho; CARDANI, Leonora Tanasovici; SANTOS RODRIGUES, Gilson; MELO, Caroline Capellato; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Arte, cuerpo y escuela: el potencial educativo del circo. *In*: **12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias,** La Plata, Argentina. Actas, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física: Ensino Médio**. 2. ed. Curitiba, PR: SEED-PR, 2006. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfisica.pdf > Acesso em: 01 ago., 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. 2008. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf > Acesso em: 04 de ago. 2017.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deportes y sociedades**: léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PARMA, Marcio. **Palhaço Tachinha**: do picadeiro para as aulas de educação física. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. Editora Cortez, 2016.

PASSOLO, Hugo. **Texto do Programa**. (*Online*). Disponível em: < http://parlapatoes.com.br/texto-programa-content.php?id=33 > Acesso em: 31 de jul. 2018.

PÉCHILLON, Françoise. Les activités corporelles d'expression. **Revue EP&S 1**, n.45, 1989.

PEIXOTO, Bianca Simões. Dança, circo e risco: diálogos na cena contemporânea. **Revista Aspas**, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2013.

PEREIRA, Eliane Regina; MAHEIRIE, Kátia. Aprendiz circense e contemplador: olhares que dialogam entre a incompletude e o acabamento. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 134-8, 2016.

PERRENOUD, Philippe. Espaces-Temps de formation et organisation du travail. **Colloque Repenser les espaces éducatifs**, Lisbonne, Fondation Gulbenkian, 2001. Disponível em: < https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_29.html > Acesso em: 15 de ago., 2018.

PERRENOUD, Philippe. Espaces-Temps de formation et organisation du travail. *In:* **ESPAÇOS de educação, tempos de formação.** Coautoria de Antoine Prost. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PINTO, Larissa Graner Silva. **O processo de ensino-aprendizado da ginástica na "minha escola"**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2013.

PITARCH, Roger. Los juegos malabares: justificación educativa y aplicación didáctica en la ESO. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 3, n. 61, p. 56-61, 2000.

PRESTES, Zoia. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico a criança – Lev S. Vigotski. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p.23-36, 2008.

PRICE, Christopher. Circus For Schools: Bringing a Circo Arts Dimension to Physical Education. **PHEnex Journal**, vol. 4, n.1, p.1-9, 2012.

PRODÓCIMO, Elaine. **As emoções na educação fisica escolar**. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2002.

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 das atividades circenses – vol. 2**. Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2010.

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 das atividades circenses – Vol. 2.** Várzea Paulista, SPl: Fontoura, p.161-78, 2010.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

QUITZAU, Evelise Amgarten. Da 'Ginástica para a juventude' a 'A ginástica alemã': observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, n. 2, p. 111-118, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2012.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Correa de. **Os jogos teatrais de Viola Spolin**: uma pedagogia da experiência. Goiânia, GO: Kelps, 2017.

RAMOS, José Ricardo da Silva. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos:** brincadeiras cantadas (inclui CD), brinquedos com sucata, jogos do cotidiano escolar, dinâmicas e alta e baixa intensidade motriz, jogos historiados. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RENEVEY, Monica j. Escuelas para los artistas. *In:* UNESCO – EL CORREO. **El circo:** un espectáculo del mundo. Año: XLI, n. 1, España, Enero, 1988.

REALE, Miguel. **Experiência e cultura:** para a fundação de uma teoria geral da experiência. São Paulo, Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

RETAMAL, Franklin Castillo; CÁCERES, Karen Huina; MORALES, Jorge Villalobos; MUÑOZ, Pablo Vega. Circo en la escuela: tiempo para la transformación, expansión y significación. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.4, dez., 2012.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. O fundamento lúdico na estética do jogo. **Revista Cocar**, v. 3, n. 5, p. 67-76, 2009.

RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, v. 20, n. 1, 2014.

RIBEIRO, Camila da Silva; CARDANI, Leonora Tanasovici; SANTOS RODRIGUES, Gilson; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Diálogos circenses: a construção de uma linha de pesquisa na pós-graduação em Educação Física. *In*: **Anais**... VII Fórum de Pós-Graduação em Ciências do Esporte e IV Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física. - Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICKEN, Olivia. **Zirkuspädagogik in der Kinder – und Jugendarbeit.** Diplomarbeit – Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Bielefeld, Deutschland, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico.** Coautoria Fernando Jaime González e Alex Branco Fraga. - v. 1, p. 113-181, 2009. Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf > Acesso em: 01 de set., 2018.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 08, 2004.

ROCHA, Gilmar. 'Dialética da brincadeira' – representações do circo na literatura infantil. **Grifos,** Chapecó, n.17, p. 145-68, 2004.

ROCHA, Gilmar. Circo no Brasil–Estado da Arte. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB**, v. 70, p. 51-70, 2010.

ROCHA, Gilmar. O "circo-escola" e a reinvenção da educação. *In:* ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Caminhos da pesquisa:** estudos em linguagem, antropologia e educação. Curitiba: CRV, 2012.

ROCHA, Gilmar. **A magia do circo**: a etnografia de uma cultura viajante. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina: FAPERJ, 2013.

ROCHA, Gilmar. Anjos e pernas: a "moça de circo" no imaginário artístico brasileiro. **Visualidades**, v. 14, n. 1, 2016.

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

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 8, n. esp., p. 48-58, 2007.

ROSALE, André Rodrigues. **Aluno-problema**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: praticas dramaticas e formação. Tradução de Cassia Raquel da Silveira. São Paulo, SP: CosacNaify, 2009.

SACCHET, Patrícia. As múltiplas genealogias de clownear-palhaçar. **Cena em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação:** construção da obra de arte. Vinhedo, SP: Horizonte, 2006.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. Tese (Doutorando em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 2016.

SANTOS, Wagner dos; BORELI, Bianca Jahel; FROSSARD, Matheus Lima; FREITAS, Matheus Marin de; MATOS, Juliana Martins Cassani. Projeto brincando de circo: práticas compartilhadas no cotidiano escolar. *In:* SCHNEIDER, Omar; GAMA, Jean Carlos Freitas (orgs.). **Educação física e seus caminhos:** Programa de Educação Tutorial. - Vitória, ES: Virtual Livros, 2017.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; PRODÓCIMO, Elaine; ONTAÑÓN, Teresa Barragán. "Circo Coragem": o jogo como estratégia de ensino das atividades circenses: *In:* **Anais…** XXIII Congresso de Iniciação Científica da Unicamp, Campinas, SP, 2015.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; LOPES, Daniel de Carvalho. Notas preliminares sobre as aulas de história do circo no ensino das atividades circenses. *In:* **Anais…** X Congresso Nacional de Educação Física – XXI Reunião Científica: "Práxis: baseando-se em evidência para revolucionar a prática", Bauru-SP, p. 47-8, 2016.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; PRODÓCIMO, Elaine. Potencialidades educativas dos jogos e mediação pedagógica no ensino das atividades circenses. *In:* **Anais…** VII Congresso de Iniciação Científica/USP-UNICAMP-UNESP, Campinas, SP, p.72, 2016.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; PRODÓCIMO, Elaine; ONTAÑÓN, Teresa Barragán. "Circo Coragem": O jogo como estratégia de ensino das atividades circenses. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 147-164, jan./abr. 2016.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; LOPES, Daniel de Carvalho; CARDANI, Leonora Tanasovici; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O globo sob seus

pés: uma pedagogia para o equilíbrio sobre bolas gigantes. *In*: **Anais…** XX CONBRACE/ VII CONICE: Democracia e emancipação: desafios para a Educação Física e a Ciências do Esporte na América Latina, Goiânia-GO, 2017.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; RIBEIRO, Camila da Silva; CARDANI, Leonora Tanasovici; MELO, Caroline Capellato; DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Corpo, arte e risco: ideias para uma pedagogia dos aéreos circenses. **Anais…** Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas, Campinas-SP, 2018.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa **"O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o "projeto20 anos do Histedbr"**, v. 20, 2005. Disponível em: < http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf > Acesso em: 21 de nov., 2018.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pes**: todos semelhantes, todos diferentes. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2003.

SCAPIN JR., Ary. **O design cênico do circo:** um olhar para o processo projetual. Dissertação (Mestrado em Design), Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, SP, 2011.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo, SP: Iluminuras, 1989.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e a sua formação**, v. 3, p. 79-91, 1992.

SHUSTERMAN, Richard. The end of aesthetic experience. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v.55, n.1, p. 29-41, 1997.

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

SILVA, Daiane Oliveira; SOUZA, Aline; TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Norberto; KUNZ, Elenor. Atividades circenses na escola: caminhos à organização didática a partir da concepção crítico-emancipatória. **Licere**, Belo Horizonte, v.19, n.1. mar/2016.

SILVA, Erminia. **O circo**: sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. 162f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 1996.

SILVA, Erminia. O circo era uma escola única e permanente. *In:* SILVEIRA, Cléia J. **Rede Circo do Mundo Brasil:** uma proposta metodológica em rede. - Rio de Janeiro. FASE, 2003.

SILVA, Erminia. **Circo-teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo, SP: Altana, 2007.

SILVA, Erminia. Saberes circenses: ensino/aprendizagem em movimentos e transformações. *In.* BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2008.

SILVA, Erminia; ABREU, Luís Alberto. **Respeitável público**: o circo em cena. Rio de Janeiro, RJ: FUNARTE, 2009.

SILVA, Erminia. O novo está em outro lugar. *In:* **Palco Giratório**. Rede Sesc de Difusão e Intercâmbio das Artes Cênicas. Rio de Janeiro; SESC, Departamento Nacional, p. 12-21, 2011.

SILVA, Ermínia. O ensino de Arte Circense no Brasil: Breve histórico e algumas reflexões. *(Online).* 2013. *In:* **Circonteúdo**. Disponível em: < http://www.circonteudo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3442:o-ensino-de-arte-circense-no-brasil-breve-historico-e-algumas-reflexoes&catid=189:erminia-silva&Itemid=510 > Acesso em: 30 de jul. 2018.

SILVA, Erminia. **O trabalho circense infantil na legislação brasileira** – primeira metade do século XX. *In:* **Circonteúdo**. 2013. Disponível em: < http://www.circonteudo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3580:trabalho-infantil&catid=189:erminia-silva&Itemid=510 > Acesso em: 01 de set., 2018.

SILVA, Lisandra Oliveira; MARTINELLI, Rafael. O circo itinerante: compartilhando experiências de estágio de Educação Física infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 2, 2017.

SILVA, Maria de Lourdes. A intencionalidade da consciência em Husserl. **Argumentos-Revista de Filosofia**, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

SILVA, Tiago Aquino da Costa e; GONÇALVES, Kaoê Giro Ferraz. Jogos e brincadeiras circenses: Manifestação lúdica da cultura corporal. *In:* SILVA, Tiago Aquino da Costa e; GONÇALVES, Kaoê Giro Ferraz. **Manual de lazer e recreação:** o mundo lúdico ao alcance de todos. - 2. ed., São Paulo: Phorte, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVEIRA, José Francisco Baroni. **No picadeiro da Educação Física:** o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2013.

SEQUEIRA, Herculano da Silva Pombo M.; BATANERO, José María Fernandez. Um estudo sobre os alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1º Ciclo no ensino básico, em Portugal. **Revista Educação em Questão**, v. 39, n. 25, 2010.

SISTE, Andréa de Fátima. Roda de conversa. *In:* FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SIZORN, Magali. Le cirque à l'épreuve de as scolarisation: Artification, légitimation… normalisation? **Staps**, n.103, p.23-38, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. Acrobacias e acrobatas: anotações para um estudo do corpo. *In:* BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.). **Representações do lúdico:** II ciclo de debates "Lazer e motricidade". - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, v. 11, n. 2, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e história.** - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. - 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOGABE, Milton. O corpo do observador nas artes visuais. *In:* **Anais…** 16º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores de Artes Plásticas, Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – ANPAP, Florianópolis, 2007.

SOUSA JR., Walter. **Entre o contemporâneo e o grotesco:** Piolin e as comédias de picadeiro encenadas entre 1933 e 1960. Relatório científico. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo-SP, 2012.

SOUZA, Cláudia Funchal Valente de. Criação e Aprendizado na Tradição do Palhaço de Circo. **Anais ABRACE**, v. 9, n. 1, 2008.

STRASSER, Catherine. **Seurat, Cirque:** pour un monde nouveau. A. Biro, 1991.

PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana de; AYOUB, Eliana ; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; GRANER, Larissa. **Grupo Ginástico Unicamp**: 25 anos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

SOUZA JR., Marcílio; BARBOZA, Roberta de Granville; LORENZINI, Ana Rita; GUIMARÃES, Gina; SAYONE, Hilda; FERREIRA, Rita Cláudia; PEREIRA, Eliene Lacerda; FRANÇA, Daise; TAVARES, Marcelo; LINDOSO, Rosângela Cely; SOUSA, Fábio Cunha de. Coletivo de Autores: A cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

STOPPEL, Erica Raquel. **O artista, o trapézio e o processo de criação:** reflexões de uma trapezista da cena contemporânea. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Ano XXI, n.53, 2001.

TAIT, Peta. **Circus bodies**: cultural identity in aerial performance. Routledge, 2005.

TAKAMORI, Flora Sumie, BORTOLETO, Marco Antonio C., LIPORONI, Maikon Oliveira, PALMEN, Mario Johannes H., CAVALLOTTI, Thais Di. Abrindo as portas para as atividades circenses na Educação Física escolar: um relato de experiência. **Revista Pensar a Prática**, UFG, vol. 13, n. 1, abril 2010.

TAMAOKI, Veronica. **Centro de memória do circo**. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 2017.

TIRIBA, Léa. Diálogos entre e a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p.23-36, 2008.

TOLEDO, Eliana de. Fundamentos da Ginástica Rítmica. *In:* NUNOMURA, Myrian (org.). **Fundamentos das ginásticas.** 2. ed., Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

TONSO, Sandro. A ambientalização da universidade e a extensão Universitária. In: LEME, Patrícia C. Silva; PAVESI, Alessandra; ALBA, David; GONZÁLEZ., M. José Diáz (Org.). **Visões e experiências iberoamericanas de sustentabilidade nas universidades**. 1 ed. Madrid: Alambra, v. 1, p. 65 – 70, 2012.

TORRES, Tallyta Gabriella de Oliveita; DANTAS, Renata Aparecida Elias. Artes circenses: acrobacia coletiva como conteúdo da educação física escolar. **Universitas:** Ciências da Saúde, Brasília, v. 15, n. 1, p. 1-7, 2017.

TORRES VERDÚ, Francisco. Aulas itinerantes en el circo: de la escuela de ladrillo y cemento a la escuela viajera sobre ruedas. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 9, n. 3, p. 63-74, 2016a.

TORRES VERDÚ, Francisco. El maestro y sus alumnos del aula itinerante de circo. Experiencia como docente. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 9, n. 2, p. 54-70, 2016b.

TRIBALAT, Thierry. Le cirque et les programmes d'EPS. *In:* HOTIER, Hugues. **La fonction éducative du cirque**. Paris: Harmattan, 2003.

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

UNESCO – EL CORREO. **El circo:** un espectáculo del mundo. Año: XLI, n. 1, España, Enero, 1988.

VAGO, Tarcísio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente: Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, ano 3, n.5, 1996.

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience:** human science for an action sensitive pedagogy. London: Althouse, 1990.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In:* VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 121-137.

VENDRUSCOLO, Cinthia Ramos Pereira. O circo na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 729-737, 2009.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, PUCRS, v.4, n.1, p. 91-105, 2013.

VESELÝ, Arnošt. Theory and methodology of best practice research: a critical review of the current state. **Central European Journal of Public Policy**, v. 5, n. 2, p. 98-117, 2011.

VEYNE, Paul. **Pão e circo**: sociologia histórica de um pluralismo político. Tradução de Lineimar Pereira Martins. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2015.

VINCENT, Guy; LEHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 7-49, jun., 2001.

WALLON, Emmanuel (org.). O circo no risco da arte. Coautoria de Béatrice Picon-Vallin. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

WARD. Stephen. Circus – The illegitimate child. **Teaching Elementary Physical Education** – Human Kinetics, University of South Carolina, Columbia-USA, may, 2001.

XAVIER, Gláucia do Carmo; SANTOS, Anderson Avelino de Oliveira. Exclusão escolar e a criança de circo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 2, p. 118-29, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi – 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANLUCA, Dirlene Maria; ANGULSKI, Cintia Muller. Arte circense: uma possibilidade nas aulas de educação física da escola pública. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, v. 1, 2010.

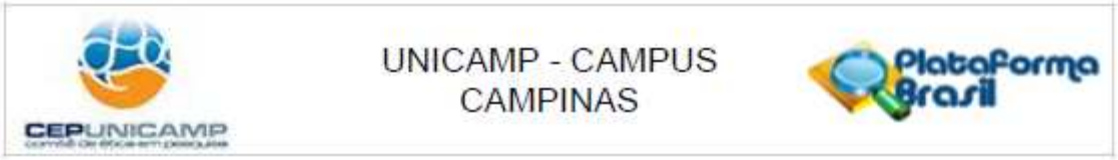
ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (org.). **Arte, estética e formação humana:** possibilidades e críticas. Campinas, SP: Alínea, 2013.

ZANOTTO, Luana; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Atividades circenses na Educação Física: transformando a escola em picadeiro. **Revista Corpoconsciência**, v. 20, n. 2, p. 23-32, 2016.

ZASLAVSKY, Alexandre. Ação pedagógica, ação comunicativa e Didática. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, n. 1, p. 69-81, 2017.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (1ª página).



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pedagogia do Circo na Educação Física escolar: compreendendo as "boas práticas" de ensino das atividades circenses em escolas brasileiras de ensino fundamental.

Pesquisador: Marco Antonio Coelho Bortoleto
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 66614417.3.0000.5404
Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.415.398

Apresentação do Projeto:
Introdução: O encanto e a alegria do Circo, destacada na epígrafe escrita por Gómez De La Serna (1998), por muito tempo só pôde ser experienciada na forma da contemplação do espetáculo circense (PEREIRA; MAHEIRIE, 2016). Contudo, a possibilidade de vivenciar os conhecimentos circenses vem se tornando uma realidade, devido, sobretudo, a emergências das "escolas de circo" e da posterior disseminação desses saberes em distintos espaços educativos, sociais e recreativos (BORTOLETO; MACHADO, 2003; DUPRAT; BORTOLETO, 2007). Este processo vem modificando a compreensão do fenômeno circense e permitindo a construção de novos sentidos e significados sobre essa arte secular (CIRCO É... CIRCO, 2015). Vemos, portanto, que para além de uma experiência contemplativa, a arte circense também está se constituindo como possibilidade de prática corporal (COSTA et al, 2008). Em suma, vivemos num período em que as possibilidades circenses ultrapassam as formas de contemplação do espetáculo, da formação artísticoprofissional (SILVA et al, 2009). Durante as últimas décadas, a popularidade do circo vem repercutindo de forma significativa no contexto universitário, principalmente, na área da Educação Física (ONTAÑÓN et al, 2012). Na produção de conhecimento há um significativo aumento de trabalhos abordando o tema (ONTAÑÓN, 2012), na formação inicial (graduação) há crescentes esforços no sentido de apresentar a temática circense (BORTOLETO; CELANTE, 2011; MIRANDA; AYOUB, 2016) e na extensão universitária há iniciativas que adotaram o Circo como estratégia de intercâmbio

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

ANEXO II – Carta às instituições



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física
Departamento de Educação Física e Humanidades
Programa de Pós – Graduação
Nível: Mestrado



CARTA DE SOLCITAÇÃO ÀS INTITUIÇÕES ONDE SERÃO REALIZADAS AS OBSERVAÇÕES

Ilmo. Sr (a) _____

Diretor (a) (coordenador a) do _____

Esta carta tem como objetivo solicitar junto a esta prestigiada instituição a autorização para realizar parte da pesquisa intitulada "Pedagogia do Circo na Educação Física escolar: compreendendo as "boas práticas" de ensino das atividades circenses em escolas brasileiras de ensino fundamental" nas dependências da mesma.

Pesquisador responsável: _____

Orientação da pesquisa: Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto – FEF/UNICAMP

OBJETIVO DA PESQUISA: Ante a escassez de estudos aprofundados e de uma reflexão crítica acerca do trato das atividades circenses na Educação Física escolar, e mais precisamente, a necessidade de ampliar o debate com respeito às orientações didático-pedagógicas e metodológicas das atividades circenses no contexto escolar, os objetivos da pesquisa são, compreender o processo de ensino-vivência-aprendizagem das atividades circenses nas aulas de Educação Física escolar em escolas brasileiras de ensino fundamental e ressaltar as best practices (experiências de referência) de ensino que podem ser extrapoladas para outras experiências e contextos.

JUSTIFICATIVA: Entendemos que a arte circense se manifesta em diferentes âmbitos, entre eles o recreativo, artístico e, especialmente, no educativo. Cada vez maior o interesse dos professores em incluir as atividades circenses como um dos conhecimentos a ser tratado nas escolas. Apesar desta tendência, constatamos a necessidade de ampliar o debate sobre o assunto especialmente com respeito às orientações didático-pedagógicas e metodológicas das atividades circenses no contexto escolar das aulas de Educação Física.

METODOLOGIA: O procedimento de coleta de informações consta de, por um lado, observação, não participativa e sistematizada, que se acompanhará de um "diário de campo" onde o observador anotará as informações referentes ao desenvolvimento da aula, os métodos empregados pelo professor, reações dos alunos, etc. Por outro lado, entrevista em profundidade e semi-estruturada, junto aos professores e coordenadores da escola, e orientada a conhecer o ponto de vista deles com respeito à experiência do ensino das atividades circenses, visando distinguir os motivos do uso destas, como prática corporal da Educação Física, tendo em vista reconhecer o "porquê" e o "como" destas relações;

TERMOS DA PARTICIPAÇÃO: Ao participar a instituição permitirá o uso das informações obtidas nestas atividades para usos única e exclusivamente acadêmico-científicos, com a preservação da identidade oficial dos envolvidos, o sigilo enquanto a identidade dos alunos será mantido em todo momento. Todos os implicados no estudo terão acesso a uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no final da pesquisa, será encaminhada uma cópia do relatório final.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física
Departamento de Educação Física e Humanidades
Programa de Pós – Graduação
Nível: Mestrado

AUTORIZAÇÃO: Tendo em vista os argumentos apresentados, entendo que tenho como garantia, como instituição participante da pesquisa, acesso à metodologia do trabalho, tendo total liberdade de me recusar a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, de modo que não haverá qualquer prejuízo a instituição por mim representada. Também estou esclarecendo que não há riscos previsíveis na participação desta instituição na respectiva pesquisa. É também de meu inteiro conhecimento que os dados obtidos terão uso exclusivo para fins da pesquisa em questão, mantendo em todo momento a garantia de sigilo sobre a identidade dos alunos e não havendo custos nem ganhos financeiros para a minha participação.

Em conformidade com o exposto acima, eu, _____, (nacionalidade)

_____, portador do documento _____, autorizo a realização da pesquisa "O ensino das atividades circenses na educação física escolar: em busca das 'boas práticas pedagógicas' " realizada pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, sob-responsabilidade do pesquisador _____, no período de _____

Observação: Os responsáveis pelo projeto pode ser encontrado através do seguinte endereço:

Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física – Coordenação de Pós-Graduação – Rua Érico Veríssimo 701, Cidade Universitária Campinas/SP, Caixa Postal 6134, CEP 13083-851

E-mail pesquisador: _____

Reclamações ou perguntas ao Comitê de Ética em Pesquisa podem ser feitas através do endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 - Caixa Postal 6111 – CEP 13083-887 Campinas – SP. Fone (019) 35218936 Fax (019) 3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

_____
Assinatura do diretor da instituição

_____
Pesquisador

_____
Orientador

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pedagogia do Circo na Educação Física escolar: compreendendo as "boas práticas" de ensino das atividades circenses em escolas brasileiras de ensino fundamental

Pesquisador responsável:_____
Orientador: Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto
Número do CAAE:_____

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Há cada vez mais o interesse de professores em incluir as atividades circenses como um dos conhecimentos nas aulas de educação física escolar e foi constatado por pesquisas anteriores a necessidade de ampliar o debate sobre o processo pedagógico nesse contexto, com particular atenção ao no ensino fundamental. Os objetivos dessa pesquisa são: compreender o processo de ensino-vivência-aprendizagem das atividades circenses nas aulas de Educação Física escolar em escolas brasileiras de ensino fundamental e ressaltar as *best practices* (experiências de referência) de ensino que podem ser extrapoladas para outras experiências e contextos.

Procedimentos:

O procedimento de coleta de informações será realizado por meio de observação participante, registrada em um "diário de campo" onde o observador anotará as informações referentes ao desenvolvimento da aula, os métodos empregados pelo professor, reações dos alunos, etc.

Por outro lado, será realizada uma entrevista em profundidade junto aos professores e coordenadores da escola, orientada a conhecer o ponto de vista deles com respeito à experiência do ensino das atividades circenses. As entrevistas terão duração de aproximadamente 40 minutos e serão gravadas em formato mp3, os arquivos serão apagados quando a pesquisa tiver concluído.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa não apresentar riscos previsíveis.

Benefícios:

Os benefícios esperados por participar neste estudo é poder contribuir para um trato ampliado e profundo deste conteúdo, compreendendo o potencial educativo das atividades circenses.

Acompanhamento e assistência:

A participação dos indivíduos é livre e poderão, a qualquer momento, desistir da participação, sem que isso implique responsabilização, ou o cancelamento dos serviços oferecidos por esta instituição.

Os participantes podem se dirigir, a qualquer momento, ao(s) pesquisador(es) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, para os esclarecimentos sobre dúvidas que surgirem durante a pesquisa, tendo portanto o direito à informação.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

O estudo será feito durante a rotina do participante, durante horário de trabalho.Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:
Nome:_____
Endereço profissional:_____
Telefone para contato:_____
E-mail:_____

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

ANEXO IV – Diários de Campo

DIÁRIO DE CAMPO – Escola 2

Escola Estadual [Nome da escola, localidade]

Professora A

Atua com uma turma 1º ano, uma turma 2º ano e uma turma 3º ano. O tema Circo é trabalhado nessas turmas.

Período da vespertino.

12 de junho – 1º dia (segunda-feira).

Ordem de passagem pelas turmas: 3º ano → 2ºano → 1ºano.

A escola. Espacialmente a escola é enorme, ocupa uma quadra inteira. Dentro do espaço escolar há diversas casas separadas as quais são divididas em salas de aulas e salas da escola, não há prédios (edifícios na escola). Centralizado nas casas, há um pátio coberto e aberto nas laterais. Além disso há um espaço amplo entre as casas, no qual são encontradas árvores e declives de escoamento de água das chuvas. Há na escola um parque infantil aberto aos alunos, além de diversos vasos de plantas pela escola. Entre as diversas salas da escola há algumas com indicações de biblioteca, sala de informática e sala de oficina. Uma das casas contém a cozinha e o refeitório. Em outra casa há uma sala com tatames, segundo informações, espaço anteriormente usado pelo projeto Mais Educação. Junto a essa sala há uma sala usada por alunos num projeto de Fanfarra. Por fim, este espaço descrito é cercado por tela metálica.

Ainda no espaço da escola, mas externo às casas usadas pela escola há um amplo espaço com campo gramado (grama alta) de futebol (demarcado por trazes fora do padrão da modalidade), uma quadra descoberta com mini traves de streetball, metade de uma tabela de basquetebol sustentada por postes, ainda com aros, em cada extremo da quadra. Ao que parece, a comunidade tem acesso a esse ambiente.

Também nesse espaço, dentro do território escolar, mas fora trela metálica que demarca as casas da escola, há um ginásio coberto em ótimas condições de uso. Por dentro, o ginásio tem arquibancadas, um palco elevado com acesso por escadas laterais, trazes e chão adequado à prática de futsal. Ademais há redes estendidas do teto ao chão separando a quadra de futsal da arquibancada, cujo intuito é impedir a saída da bola da quadra.

Além desses espaços, por todo o território da escola há uma série de outros espaços subutilizados, com plantas, grama alta, árvores grandes e inclusive, com restos de alvenaria. A escola está situada num quarteirão cujo espaço é bem extenso e no período de visita havia locais bem lamacentos pela escola.

Contudo, apesar desse enorme disposição espacial, no período visitado percebemos pouquíssimas crianças. De fato, no período vespertino dedicado ao Ciclo I do ensino Fundamental (1º a 5º ano) havia 5 turmas (uma por ano escolar) em toda a escola. Entre as turmas observadas (1º, 2º, 3º anos) a quantidade de alunos variou de 10 a 12 alunos por turma. Acompanhamos os intervalos dos alunos, e apesar da correria e agitação que caracteriza o intervalo da escola, em alguns momentos não vi alunos, tamanha a dimensão da escola em relação à quantidade de crianças.

No 3º ano havia duas meninas e 10 meninos, porém no fim da aula mais um aluno. Na turma do 2º ano havia 5 meninas e 7 meninos e, por fim, na turma do 1º ano havia 5 meninos e 5 meninas.

No período de visitas estavam no fim do outono brasileiro e a cidade estava passando por um período de tempo muito frio. A professora [nome da professora] comentou que os alunos costumam faltar nesses dias de muito frio, contudo, afirmou que a quantidade de alunos por turma é essa mesma. Ademais, a professora comentou que opta por abordar a temática circense no período de inverno (frio), pois com nessas aulas costuma-se usar espaços fechados, isto é, as salas ao invés do ginásio que exige um grande deslocamento pelo espaço da escola. Segundo informações de moradores locais e de funcionárias da escola, nesta época do ano chove com muita frequência na cidade e isso deixa o chão da escola muito lamacento.

A professora [nome da professora] me mostrou três espaços que podem ser usados nas aulas de Educação Física. Ela me mostrou uma sala ampla numa das casas mais afastadas, sem cadeiras, com algumas placas de E.V.A. A sala me pareceu descuidada e subutilizada, necessitando de faxina e maiores cuidados, devido, sobretudo a circulação de gatos pela escola. Segundo a professora, esse este foi usado pelo projeto Mais Educação (e por isso, denominam a sala como "sala do Mais Educação") enquanto fazia intervenções na escola, algo que, ao que parece, não ocorre mais. Essa sala, neste momento, passou a ser um dos espaços possíveis para as aulas de Educação Física.

Um outro espaço de aula mostrado é uma sala, numa outra casa afastada, no lado oposto à "sala do Mais Educação" a qual é denominada como "sala de oficina". Esta sala também é ampla para a quantidade de alunos, é retangular e possui cadeiras que foram afastadas para os cantos da sala. Nesta sala havia uma quantidade considerável de colchonetes finos em bom estado de conservação.

O terceiro espaço mostrado foi o ginásio. Todas as salas, e inclusive o ginásio são espaços de circulação privada, isto é, normalmente são trancados quando não há atividades programadas nos espaços.

A professora também comentou que durante o ano, em épocas mais quentes, costuma usar outros espaços da escola para atividades de Educação Física, por exemplo, ela comentou de um jogo de trilha coletando pista por todo o espaço da escola, ademais, o campo e a quadra externas ao ginásio também são utilizados, sobretudo, para jogos (esportivos).

Cada aula dura 45 minutos. A professora recebe estagiários e sob sua supervisão os estagiários fazem intervenções nas turmas. Estes estagiários fazem parte de uma projeto universitário a qual a professora [nome da professora] mantém vínculo.

3º ano. A professora foi até a sala da "professora regente" (professora de sala) e os cumprimentou, a professora e os alunos. Ela a professora [nome da professora] me apresentou e comentou sobre minha presença na aula. Para sair da sala de aula os alunos formaram a fila, fila de meninos e fila de meninas, e após a professora tomar a frente de ambas ela, a professora, conduziu as filas até a "sala de oficina". A professora comentou que devido ao grupo de percussão se localizar ao lado da "sala Mais Educação" fica inviável a aula naquele espaço, devido ao alto volume sonoro dos instrumentos. Assim, ela optou por usar esse espaço e, de fato, o grupo de percussão é muito barulhento.

A professora [nome da professora] comentou com os alunos na roda de conversa que nas próximas aulas trabalharia com o tema Circo. Ela questionou os alunos quem já havia ido ao Circo? A maioria dos alunos levantou a mão e comentou que já havia ido ao Circo. A professora comentou comigo que ao menos uma vez ao ano num espaço vago ("terreno abandonado") a poucos metros da escola costuma instalar-se um Circo (itinerante de lona) e que muitos dos alunos iam nesses Circos. Inclusive, crianças do Circo em geral ficam nessa escola devido à proximidade com a escola, comentou a professora [nome da professora].

Na sala de “oficina” ela pediu que os alunos fizesse uma roda de conversa. Ao comentar sobre o tema Circo nas aulas de Educação Física a reação dos alunos foi de alvoroço. As crianças gritaram expressando alegria e apreço pela ideia de tratar do tema em suas aulas, muitos dos alunos levantavam a mão e pediam para falar sobre suas experiências ao assistir ao Circo. Alguns comentaram que havia sido chamado por um artista no palco. Contudo, o alvoroço de comentar sobre suas experiências no Circo as crianças falavam conjuntamente, pois no ouvir alguma fala do colega, rememorava suas experiências e ansiosamente falava de sua experiência, antes mesmo do colega acabar sua fala; e assim, tomavam-se incompreensível o diálogo da professora com os alunos, tamanha a euforia verborrágica. Para conter essa verborragia a professora fez uma atividade lúdica cujo intuito é retomar a atenção dos alunos para a professora: ela diz “- Olha a bomba!” e os alunos respondem “- Ohhhhhhh!”, [e bate uma palma]. Essa atividade é um sinal da professora para os alunos que ela precisa de silêncio para falar-lhes.

A professora [nome da professora] perguntou por quem saberia explicar o que é mímica. Alguns alunos levantaram a mão e pediram pra falar ao passo que a professora lhes concedia a fala. Os alunos que falaram remetia aos jogos de mímica, imitação de gestos, jogos de adivinhação de mímicas. Aludindo a essa noção a professora explicou os procedimentos da próxima atividade: ela disse que os alunos deveriam andar pelo espaço da sala e ao sinal de seu apito ela descreveria uma tarefa a ser cumprida em forma de imitação, mímica. Os códigos falados foram os termos como: casa, vela, elefante, ponte, sofá, avião, carro… Curioso observar que nesta turma houve uma diversidade interessante nas formas imitadas, e isso foi enaltecido pela professora que fomentava a criatividade dos alunos pedindo por imitações divergentes e diversas dos mesmos termos. Evidentemente, que ao observar os colegas fazendo algo diferente que lhe agrada os alunos tendem a imitá-lo também.

Ao final da primeira atividade a professora [nome da professora] juntou os alunos novamente na roda de conversa. Ela pediu que cada aluno pegasse um colchonete e explicou quais seriam os procedimentos da atividade: ela demonstrava uma figura acrobática e as crianças deveriam imitá-la sob os colchonetes. A primeira figura acrobática foi a vela. Ao demonstrar a pose a professora passava observando como os alunos estavam realizando as tarefas e dando feedbacks aos alunos, instruindo-os, fazendo ajudas …. Posteriormente ela demonstrou a figura acrobática de ponte. Depois ela demonstrou, junto com uma estagiária, uma figura acrobática que consiste em situar duas pessoas sentadas no solo (posição grupada) e apoiadas costas sobre costas e num movimento colaborativo levar até posição ereta sem apoio das mãos no solo. Sequencialmente, ela demonstrou o princípio da pirâmide: com a base em seis apoios e volante sobre a base com quadro apoios (mãos e joelhos). No geral os alunos realizaram as tarefas de modo satisfatório. Aqueles que apresentavam maiores dúvidas era ajudado pela professora.

Novamente a professora reuniu os alunos em roda e comentou sobre os riscos. Cuidados e as medidas de segurança que os alunos deveriam se atentar para com a realização das atividades acrobáticas. Após expor essas preocupações, ela pediu que na figura da pirâmide mostrada antes o volante ficasse sobre a base em dois apoios (posição ereta). A maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade sem dificuldades.

Na roda de conversa final a professora questionou se os alunos gostaram da aula eufóricos os alunos responderam gritando que sim. Durante a aula percebi que os alunos foram totalmente receptivos com a aula e as proposições da professora, não percebi nenhuma resistência, inclusive, daqueles que cometiam erros e caiam. Durante as atividades notei sorrisos nos rostos das crianças, demonstrações de alegria e gosto pela tarefa realizada. Inclusive, ao final da aula a professora precisou bradar com os alunos pedindo a atenção para finalizar a aula, pois eles não queriam parar de fazer as atividades acrobáticas.

Ao final da aula a professora explicou como ocorreria a próximas aulas de Educação Física, e pediu que os alunos formasse as filas para ir ao recreio. O recreio ocorre às 15hs30.

No recreio os alunos além de ir ao refeitório podem desfrutar de todo o território da escola. Percebi que as crianças exploram esse amplo espaço correndo e brincando, e inclusive, muitos meninos ficam jogando bola na quadra descoberta. Ao final do horário de recreio soa um sinal sonoro demasiado agudo (campainha) que informa as crianças de formar as filas no centro do pátio para retornar para as salas de aula. Apesar do significado do sinal ser compreendido pelas crianças, eles continuam correndo pelo pátio, ao que inspetora brada-lhes tentando organizá-los nas filas. As professoras regentes retornam da sala de professores, na casa administrativa na entrada da escola, e se encontra no pátio com os alunos e os conduz até as salas de aula. Durante o intervalo a professora [nome da professora] ficou no pátio junto aos estagiários.

2º ano. A professora conduziu as filas de alunos 2º ano até a "sala Mais Educação". A sequência de proposições de tarefas da aula seguiu o mesmo roteiro descrito na aula com a turma do 3º ano: roda de conversa, conversa sobre a temática circense, proposição de atividades…. Nesta turma percebi que durante o jogo de mímica os meninos entravam em constantes atritos, eles empurravam-se, agarravam-se, reclamavam uns dos outros…. Estas ações exigiu que por diversas vezes a professora [nome da professora] bradasse com eles e lhes chamasse a atenção. O auge de situação foi quando a professora pediu que um dos meninos se retirasse da atividade e sentasse num local ao lado tatame.

Essa aula foi conturbada se comparada com a anterior. Durante a aula uma aluna perdeu seu dente de leite e esse fato virou um acontecimento dentro da aula, pois os colegas queriam ver o dente e a menina (dona do dente) ficou eufórica com o ocorrido. Ademais, um dos meninos se negou a fazer dupla com uma menina, a professora conversou a parte com o menino sobre a situação, porém ele foi irredutível e não quis formar a dupla com menina.

Na roda de conversa final a professora [nome da professora] conversou sobre os acontecimentos ocorridos em aula. Ela comentou sobretudo sobre a retirada de um aluno da atividade e qual era o sentido desse afastamento da atividade. Me parece que essa turma tem pouca coesão de grupo, os meninos, principalmente, brigam verbalmente entre si e constantemente tentam contato físico com os colegas, dando-lhe tapas, empurrões, puxões, agarres… Ao final da aula ela pediu que os alunos organizassem as filas e os conduziu até a sala de aula passando pelo pátio e espaços entre casas.

1º ano. A professora foi até a sala de aula e pediu que os alunos formassem as filas, ao passo que ela tomou a frente e os conduziu até a "sala Mais Educação" passando pelo pátio e pelos espaços entre casas. As propostas de aula e atividades seguiu o mesmo roteiro da aula já descrita: roda de conversa, jogo de mímica, demonstração de acrobacias individuais, atividades em duplas e grupos (pirâmide e avião), roda de conversa final (apreciação dos alunos pela aula). A professora comentou na roda de conversa inicial que trabalharia nas próximas aulas om as atividades circenses e isso provocou a euforia das crianças. Ela comentou que para brincar com as atividades circenses os alunos precisavam de muita magia (ao que parece ela havia contado uma história para os alunos sobre uma bruxa má numa aula anterior) e para isso eles usariam um pó mágico. Ela pegou uma caixinha de pó brilhante e passou-lhe nas mãos de cada criança. Parece que as crianças incorporaram a fantasia do pó mágico e durante a aula demonstrou gosto e interesse pelas atividades realizadas.

Durante todas as aulas percebi que o termo Circo pouco foi dito tanto pela professora como pelas crianças. A professora usa a expressão "atividades circenses" e apesar de na roda de conversa final os alunos relacionarem as atividades de aula e o termo atividades circenses com a experiência de assistir ao Circo (itinerante de lona) fora da escola, muito

pouco do Circo ou sobre o Circo foi comentado nessa aula. Em suma, me parece que a intenção é uma vivência de atividades aludidas ao imaginário do espetáculo circense.

13 de junho – 2º dia (terça-feira).

Aula com as turmas do 3º, 2º e 1º anos respectivamente.

Na turma do 3º ano haviam 2 meninas e 9 meninos. Na turma do 2º ano a quantidade era de 5 meninas e 6 meninos. E por fim, na turma do 1º ano havia a quantidade de 5 meninas e 5 meninos.

Neste dia todas as aulas ocorreram na "sala Mais Educação". Todas as aulas foram organizadas a partir do seguinte roteiro: roda de conversa, retomada do tema tratado na aula anterior, questionamentos sobre o tema, levantamento de dúvidas (pelos alunos) e comentários dos alunos sobre a temática circense e atividade principal da aula (acrobacias).

A primeira atividade proposta pela professora [nome da professora] foram rolamentos pelo solo (tatame) em posição agrupada (bolinha ou flexão de joelhos e quadril, abraço sobre as pernas). Os alunos realizaram essa atividade com tamanha euforia que surpreendia a velocidade dos rolamentos, feito em diferentes direções e eixos corporais. Curioso notar que a professora não direcionou a direção nem o eixo do rolamento.

Após essa primeira atividade ela, a professora, juntou os alunos na roda de conversa. Ela direcionou como seria feito o "rolinho" no solo (rolamento à frente no eixo látero-lateral). Os alunos de forma eufórica, não esperou o término da fala da professora e imediatamente já começaram a realizar a atividade e sem esperar a intervenção da professora, isto é, realizavam de forma mais autônoma.

Posteriormente a professora organizou duas filas e escolheu dois alunos para mostrar o início da fila. Foi notável que os alunos, sobretudo do 2º e 1º anos, formaram fila de meninos e meninas e em nenhuma situação trocou de fila, independente do tamanho da fila. Com as filas formadas a professora falou qual e como seria a próxima atividade: ela expôs uma explicação da técnica necessária ao rolamento a frente. Ela ressaltou em sua fala que deveria dobrar os joelhos (flexão de joelhos), esticar os braços a frente, colocar o queixo apoiado no tórax e desequilibrar-se à frente, apoiar as mãos no chão e empurrar o quadril à frente (acima da cabeça) e terminar em pé posição estendida). As meninas comentaram não saber fazer e a professora [nome da professora] foi ajudar-lhes de forma mais direta, por outro lado, os meninos começaram a fazer a atividade sozinho em sem auxílio da professora. A professora atentou-se predominantemente às meninas nessa atividade, e elas rapidamente conseguiram realizar as cambalhotas de forma bem satisfatória. Percebi que a professora não exigiu correções técnicas específicas, sua fala centrava-se no estímulo verbal e ajuda manual para as alunas conseguir realizar a tarefa.

Especificamente com uma aluna a professora percebeu uma maior dificuldade da tarefa do rolamento. A professora a ajudou a realizar a tarefa algumas vezes e atentou-se para o "erro" na falta de apoio do queixo nas clavículas. Para solucionar essa "deficiência" ela propôs um exercício educativo para a aluna, ela sugeriu que a aluna predesse um tule entre o queixo e clavícula e fizesse o "rolinho" sem deixar o tule cair. Ela retornou à fila de rolamentos e ao realizar a tarefa conseguiu cumpri-la de forma satisfatória e sem maiores dificuldades.

A professora juntou novamente os alunos na roda de conversa e comentou sobre os ocorridos da atividade anteriormente realizada. Ela falou sobre a importância da segurança com seu corpo nas atividades, sobretudo, as realizadas nessa aula (acrobacias). Após essa fala, ela comentou a possibilidade de fazer "rolinho" para trás. Imediatamente os alunos começaram a fazer esse tipo de rolamento sem mesmo a professora ter terminado de falar na

roda. Contudo, vendo a vontade dos alunos em realizar a tarefa ela deixou que eles extravasasse suas cambalhotas.

Após isso, a professora organizou novamente duas filas. Ela propôs aos alunos fazer estrela atravessando o tatame de um lado a outro. Na fila de meninos foi possível perceber que eles realizavam a estrela ao seu modo e rapidamente voltava para a fila de forma mais espontânea. Por outro lado, algumas meninas pediam a professora que ela as ajudasse e ela lhes explicava novamente, demonstrava como iniciar….

Ao final da aula foi feito a roda de conversa e nela a professora problematizou as atividades realizadas. Os alunos falaram suas opiniões, expressaram suas dúvidas e comentários, ao passo que a professora dialogava com eles e no fim, explicou a sequência das próximas aulas.

Esse foi o panorama comum entre as três aulas do dia. Contudo houve alguns acontecimentos específicos em certas aulas, por exemplo:

Na turma do 3º ano a professora finalizou a aula com a atividade de esteira rolante: nesta atividade vários alunos deitados no chão e sobrepostos um ao lado do outro rolava no eixo crânio-caudal, sequencialmente, como rolos de uma escada rolante. Ademais, um aluno deitado sobre os colegas num plano transversal aos colegas, numa postura rígida, era movimentado pelo rolamento dos colegas.

Na turma do 1º ano, a professora passou novamente o "pó mágico da alegria" nas mãos das crianças. A professora [nome da professora] pediu que os alunos todos juntos chacolhassem os pós mágicos e jogassem para o alto para ter uma boa aula. Na primeira atividade ela fez um aquecimento corporal por meio de um "história/brincadeira corporificada" (história coreografada). Nessa brincadeira a professora conta uma história falada e realiza alguns gestos de modo que as crianças também realize tais gestos.

História do Pezinho e Pezão.

Todos começam sentados no tatame da roda de conversa com os joelhos estendidos. Ela começa: "- Era uma vez a história de um Pezinho (mostra aos alunos o pé esquerdo) e de seu irmão, Pezão. Eles andavam (movimentos de flexão plantar e dorsiflexão) até chegar numa árvore (dorsiflexão). Pezinho subiu na árvore (elevação vagarosa da perna esquerda ou flexão de coxa) e caiu (retorno da perna ao solo) e chorou muito (onomatopeia sonora de choro) e sua mãe o pegou no colo, o abraçou e deu um beijinho (pega o pé esquerdo e o aproxima do tórax e cabeça com abdução e rotação lateral de coxa, flexão de joelhos e dorsiflexão plantar). Os irmão voltaram a andar e encontraram outra árvore e dessa vez foi Pezão que subiu, mas o que aconteceu? Ele caiu, e, chorou. Sua mãe o pegou colo e deu um beijinho. Novamente os dois irmãos saíram andando e encontraram uma árvore e subiram tanto Pezinho quanto Pezão. O que aconteceu? Os dois caíram, e choraram muito. Sua mãe os viu, os pegou no colo e lhe deu um beijinho." Essa história corporificada foi a primeira atividade, o aquecimento, com os alunos do 1º ano.

Com essa turma a professora também propôs uma atividade de abraço-rolamento. Ela pediu que os alunos fizessem duplas, se abraçassem e rolassem pelo chão abraçadas (rolamento no eixo longitudinal).

Em todas as aulas percebi as crianças gritando, pulando, sorrindo e correndo em forma plena, expressando sua alegria e contentamento com aula. A partir de alguns indícios percebi que as crianças gostavam das aulas: a chegada da professora [nome da professora] na sala de aula era acompanhado por gritos de euforia e alegria, no espaço de aula ("sala Mais Educação") os alunos se expressavam de forma espontânea em atividades lúdicas, rolando, correndo, empurrando e sorrindo, demonstrando entusiasmo em usufruir do espaço de aula. Ademais, eles expressam-se brigando, disputando espaços no tatame, o que exige da professora constante esforços para que eles atentem para as proposições de aula que ela ministra. Outros indícios do gosto das crianças é expresso no diálogo com a professora, que

durante as rodas de conversa lhes questiona se apreciaram a aula e, em uníssono todos gritam que sim.

Na turma do 2º ano alguns meninos nesta aula, do mesmo modo que na aula anterior, aulas de lutas e professora comentou que este tema seria tratado noutro momento. Também, nessa turma ficou muito evidenciado que os meninos tendem a relacionar-se predominantemente com meninos e as meninas do mesmo modo, tendem a agrupar-se com as colegas.

Percebi também que existem rotinas de transição de espaços que, parece-me, preparam a transição de uma ordem própria a um espaço/tempo para outra ordem de outro espaço/tempo. A professora busca os alunos na sala de aula, elas rapidamente os chama e os conduz em filas (de meninos e meninas) para a "sala Mais Educação". Na passagem pelo pátio e pelos corredores entre casas a euforia dos alunos tornava-se mais elevada, quando na entrada da sala (espaço da aula de Educação Física) há um extravasamento da empolgação dos alunos que rapidamente ao pedido da professora de retirar os calcados, expressam sua alegria correndo, pulando…. Na volta para a sala de aula ocorre a mesma organização em filas, passagem pelo pátio, e volta a sala. Alguns alunos pedem para tomar água e ir ao banheiro.

Durante o intervalo percebi um grupo de alunos brincando de fazer a pirâmide humana realizada na aula anterior. Essa atividade realizada no horário de recreio, que não sofre interferência direta dos adultos nas brincadeiras das crianças, demonstra o quão significativo foi a aula e as atividades propostas para o imaginário das crianças.

14 de junho – 3º dia (quarta-feira).

Sequência das turmas 3º, 2º e 1º anos.

3º ano. Neste dia a turma contou com um número de 2 meninos e 9 meninas

Com a turma do 3º ano, a professora [nome da professora] seguiu a seguinte estrutura de aula: busca dos alunos na sala de aula (rotina de formação de fila e passagem pelo pátio e corredores da escola), entrada na "sala Mais Educação" (rotina: extravasamento da alegria dos alunos e retirada dos calçados), formação da roda de conversa.

Na roda de conversa a professora [nome da professora] conversou com os alunos sobre as aulas anteriores. Ademais, ela comentou e explicou o tema desta aula: malabares. Ainda em formação em roda, a primeira atividade consistiu em uma distribuição, por parte da professora, de um tule (lenço) por aluno. A professora distribuiu pessoalmente, entregando na mão de cada aluno o material e comentou que não haveria escolha, por parte de aluno, das cores de tule. Em geral, a escolha de materiais com determinada cor tende a consumir boa parte da aula, pois as crianças demoram a escolher, discutir com os colegas e se organizar para a atividade proposta com o material escolhido, motivo pelo qual, parece-nos, a professora organizou a aula deste modo. Quando distribuído o material a professora propôs formas de manipulação do tule (atividade orientada).

As formas de manipulação consistiu em tarefas de movimentos de balanço (swing), lançamentos e recepções. Com forma de agarre pela ponta dos dedos a professora demonstrou balanços do tule para cima e para baixo ou movimento de coluna (swings com lenços no eixo látero-lateral e no plano frontal), lançamentos em coluna (vertical) com uma mão e recepção com mesma, lançamento em diagonal e recepção com a mão oposta ao lançamento, lançamento por entre as pernas e recepção, pequenos tapinhas no tule para mantê-lo "flutuando" (lançamento e empurrões com palma da mão sob o lenço na direção de baixo para cima)…. Percebi que as crianças realizavam as tarefas de modo eufórico e alegre, além disso, elas expressavam-se corporalmente e verbalmente de modo a confluir seus gostos à atividade.

Em outra atividade a professora entregou mais um tule para cada criança com a cor diferente daquela do primeiro. Percebi que alguns alunos cantavam uma música do Circo representado no filme Madagascar 3, além disso, ao longo da aula era recorrente os alunos expressarem-se cantado essa música. A professora não discutiu nem comentou a representação que essa música tinha no imaginário das crianças, por outro lado, também não rechaçou nem impediu que eles se expressassem.

Com 2 tules a professora [nome da professora] também propôs (dirigiu) certas formas de manipulação. Balanços na vertical (de baixo para cima), lançamentos na vertical (em coluna) e recepção com a mesma mão (simultâneo e alternados), lançamentos na diagonal (lançamento cascata) e recepção com mão oposta ao lançamento, tapinhas simultâneos com ambas mão e tules. Junto às formas descritas de manipulação sugeridas, a professora [nome da professora] também deixava os alunos explorarem formas próprias de manipulação e nestes momentos em que realizava algo diferente os alunos em alvoroço gritava chamando a professora para mostrar o que havia feito. Ela fomentava esse tipo de atitude e estimulava por meio de cumprimentos e saudações o aluno a continuar criando/experimentando. Essa dinâmica seguiu até o fim desta atividade.

Na atividade com três tules, ainda dispostos em roda, a professora logo após lhes entregar o terceiro material deixou os alunos manipular os materiais sem orientações prévias. Os alunos buscavam manipular os tules a seu modo, recuperando gestos realizados anteriormente, copiando gestos de colegas, recriavam outras formas de manipulação. Neste momento a professora acompanhava observando os diferentes modos como os alunos se relacionavam com os materiais. É comum ela deixar alguns momentos em que as crianças podem "expressar-se livremente" suas intenções corporais.

Após esse momento de "livre exploração" a professora reuniu seus alunos em roda de conversa e explicou demonstrando o tempo rítmico da manipulação de lançamento com 3 tules. Ela também comentou que essa atividade é uma atividade educativa para lançamento com 3 bolinhas. Após a explicação os alunos tentaram malabarear conforme a professora havia lhes mostrado, contudo, após algum tempo desistiam de tentar. Somente um menino permaneceu tentando essa forma de malabarear até o fim da aula, e perecia-me o mais próximo de conseguir realizar a sequência de cascata, as demais crianças, logo voltaram a manipular os tules conforme lhes convinham e distanciavam-se da sequência em cascata demonstrado pela professora.

Ao final da aula a professora juntou novamente a roda de conversa. Pediu que todos juntassem os tules nas mãos e juntasse as mãos ao centro da roda e num comando todos arremessarem (ao mesmo tempo) os tules acima da cabeça e evitasse que qualquer tule caísse no chão dando-lhes tapinhas de baixo para cima sob os tules. Ela repetiu essa atividade mais de uma vez.

Após essa atividade a professora reuniu os alunos para retornar à sala de aula com professora regente. Ela pediu que os alunos colocasse os calçados, fizesse a fila e ela os conduziu por entre os corredores e pelo pátio até a sala de aula.

Na turma do 2º ano haviam 5 meninas e 5 meninos. Rotina de condução dos alunos até a "sala Mais Educação". Novamente nesta turma os alunos pediam pela aula de lutas ao que a professora combinou com os alunos que se houvesse "bom comportamento" dos alunos nas aulas o próximo tema das aulas seria as lutas.

Na roda de conversa ela explicou que a aula seria de atividade circenses e que ela havia trazido materiais de Circo para a aula (ao que me pareceu, ela trouxe os materiais circenses pessoais da professora). Ao pronunciar "materiais de Circo" provocou uma grande empolgação entre os alunos, demonstrada com gestos e gritos eufóricos. Ela me apresentou formalmente aos alunos como professor de Circo, vindo de São Paulo, que sabia malabarear alguns materiais de Circo. A professora [nome da professora] pediu, mediante prévio

conhecimento do meu contato com modalidades malabarísticas, que eu demonstrasse algo com a bola de contato. Ao fazer a demonstração percebi os alunos muito animados com a demonstração.

A professora possuía 4 "bolinhas de palco" de malabares (bolinhas de vinil) e distribuiu entre os alunos para explorarem possibilidades de manipulação. Coincidentemente eu estava com meu material pessoal de malabares (de uso recreacional): 4 bolinhas e 1 diabolô. Perguntei se ela gostaria de usá-los na aula e aceitou e os distribuiu entre os alunos. Cada aluno ficou com uma bolinha de malabares, um ficou com a bola de contato e outro sem material, mas a professora pediu que os alunos revezasse os materiais entre si.

Após alguns momentos de exploração livre dos materiais a professora conversou comigo sobre a possibilidade de demonstrar alguns truques com o diabolô. Ela juntou os alunos sentados e diante das crianças fizemos uma demonstração simples de diabolô. Essa demonstração também deixou os alunos empolgados e eufóricos. Após a demonstração ela colocou todos os materiais no centro do tatame (8 bolinhas, 1 bola de contato e 3 diabolôs) e falou para os alunos brincar com os materiais. Percebi que as crianças usavam os materiais de distintas formas, "disputavam" os materiais, negociavam sua posse, corriam, gritavam…, enfim, expressavam-se na aula com os materiais. A professora ficou observado como os alunos se relacionavam entre si e com os materiais, somente, em situações de euforia exagerada que ela conversava com o aluno para ele conter sua empolgação.

A professora chamou a atenção dos alunos e os juntou na roda de conversa. Ela explicou a excepcionalidade da aula (normalmente os alunos têm aulas somente as segundas-feiras, contudo, devido a minha presença, ela condensou 3 segundas-feiras numa semana, contabilizando aulas na segunda, terça e quarta-feira da mesma semana) e explicou como seria as próximas aulas. Ao perceber, pela fala da professora [nome da professora], o final da aula os alunos em uníssono expressaram verbalmente seus desgostos pelo término da aula.

A professora retomou a rotina de retorno à sala de aula.

Ao fim da aula com a turma do segundo ano os materiais ficaram espalhados pelo tatame. A professora [nome da professora] seguiu a rotina de busca dos alunos na sala de aula, formação das filas, passagem pelo pátio e corredores e chegar até sala "Mais Educação". Havia o número igual de meninos e meninas, isto é, 5 em cada fila.

Ao entrar na sala "Mais Educação" as crianças se depararam com todo o material de malabares (8 bolinhas, 3diabolôs e 1 bola de contato de treino) espalhados pelo espaço. As ações imediatas das crianças foi apropriar-se dos materiais, manipulando-os. A professora havia comentado comigo anteriormente de deixá-los, nesse momento inicial, explorando livremente os materiais sem indicar-lhes o que fazer com eles. Ela se intencionalmente se distanciou e observava como as crianças lidavam com os aparelhos e se relacionavam entre si. Percebi que todos os alunos engajavam-se em manipular algum material ou vários ao mesmo tempo, e ademais, ao longo da aula nenhuma criança ficou alheia, sem se envolver com os materiais. Em certos momentos a professora [nome da professora] fazia intervenções pontuais problematizando a partilha do material. Alguns alunos peguntavam à professora sobre os significados, usos e utilidades dos aparelhos ("o que é isso?" Ou, "como se usa isso?", ou ainda "para que serve?") e ela lhes respondia indagando-os sobre as possibilidades dos materiais ("o que você acha que é isso?", "como você pode brincar disso?"). Nesse momento sua ação docente consistiu em problematizar as crianças sobre os sentidos que as crianças poderiam atribuir aos aparelhos, sentidos estes que eram possibilitados pela manipulação tátil dos objetos.

A professora formou a roda de conversa e após conversar com rapidamente com as crianças pediu que eu demonstrasse a manipulação com a bola de contato. Ao final da demonstração os alunos novamente ficaram livres para manipular os materiais, ao passo que agora a professora [nome da professora] e eu fazíamos intervenções indicando às crianças

possibilidades de manipulação dos aparelhos. Essas indicações eram feitas aproveitando aquilo que os alunos já estavam fazendo e era uma indicação pessoal a certos alunos, isto é, não era uma orientação uniforme ao grupo de alunos. Evidentemente que ao observar os colegas os alunos os imitava naquilo que lhes agradavam. A aula com esta turma seguiu essa dinâmica de exploração livre de materiais até seu término.

Alguns ocorridos me foram significativos sobre a relação que os alunos estabelecem com as aulas de Educação Física. A presença da professora [nome da professora] na sala de aula do professor polivalente era acompanhada por um alvoroço dos alunos que associavam a presença da professora às aulas de Educação Física. Os alunos expressavam, falavam, gesticulavam e demonstravam de diversas formas o gosto pelas aulas de Educação Física com a temática circense, fato estes que se repediam em todas as turmas observadas.

Além disso, ficou perceptível que a professora [nome da professora] é uma pessoa muito querida na escola, sobretudo, pelas crianças. Durante o horário de intervalo os alunos vinham lhe cumprimentar e conversar com ela, andando pelo pário as crianças falavam de acontecimentos e trivialidades de forma bem espontânea. Essa forma dos alunos se relacionar com a professora ocorre por todo a escola enquanto eu acompanhava sua rotina. Em suma, as crianças são afeitas e afetuosas com a professora que lhes retribui o carinho.

Durante o horário das aulas de Educação Física a professora [nome da professora] conversa com os alunos, dá azo as suas opiniões e anseios, dialoga sobre as dúvidas levantadas. Por outro lado, quando em situações de descontrole da ordem da aula a professora brada-lhes, os proíbe de fazer certas travessuras, etc. Ela também usa expressões que conotam a aula de Educação Física como "moeda de troca" pelo bom comportamento nas aulas da professora regente, isto é expresso nos dizeres "Se vocês tiverem bom comportamento na sala, nós vamos ter aula de Educação Física". Efetivamente, esses dizeres atuam como chamada de atenção pela resolução de outras tarefas, contudo, gera uma dicotomia moral que permeia os discursos a respeito das aulas.

Da parte dos alunos é perceptível sua alegria nos momentos das aulas. Ademais, foi possível perceber que as vivências de aula extrapolam as aulas de Educação Física de modo que, ao menos no horário de intervalo no pátio, eles incorporam certas atividades propostas em aula nas suas brincadeiras. Isso é muito interessante, pois uma atividade de aula repercutiu nas brincadeiras (jogo pelo jogo) de intervalo das crianças.

DIÁRIO DE CAMPO – Escola 3

Escola de Ensino Fundamental: I ciclo ou Anos Iniciais – manhã e tarde.

Professora: Está na escola desde 2004 e afirma ser a professora em atividade, com mais tempo na escola. É a única professora de Educação Física na escola. Ela atende:

4 turmas de 1º anos
4 turmas de 2º anos
4 turmas de 3º anos
3 turmas de 4º anos
3 turmas de 5º anos

Carga horária semanal na escola: 37 horas/aula + 3 horas Trabalho Pedagógico Coletivo + 10 horas de Trabalho Pedagógico Individual = 40 horas semanais.

Trabalho com Circo em todas as turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Em cada turma: 2 aulas semanais com 45 min cada aula.

A professora me apresentou a escola, a quadra coberta e a sala de materiais de Educação Física ao qual ficava atrás das arquibancadas da quadra no mesmo edifício da quadra. A sala tem comprida, pequena e apertada e cheia de materiais comprados, recolhidos e/ou construídos pela professora. Notei materiais como bolas, trampolins acrobáticos, colchão de espuma para quedas (colchão gordo). Também haviam uma quantidade grande de materiais usados em coreografias de alunos de anos anteriores e guardados pela professora, que de modo nostálgico me contou das produções coregráficas as quais usaram os materiais.

Ao andar pelo bairro em torno da escola com a professora notei que várias pessoas a conhecia (ex-alunos, ela comentava) e a cumprimentava. Apesar de não ser residente no bairro os moradores a conhecem.

A escola tem quatro edificações: um somente com sala de aulas e a biblioteca; outro com salas de aula, sala multimídia, almoxarifado, cozinha, refeitório; o terceiro com sala de professores, diretoria, secretarias, cantina, pátio e num segundo andar, duas salas de aulas as quais comportam as turmas dos 5ºanos; e, por fim, o último edifício é a quadra poliesportiva coberta e em bom estado com arquibancadas, banheiros, bebedouro e atrás dos banheiros e acima das arquibancadas a sala de materiais de Educação Física. Vale ressaltar que faz divisa de muro com moradias. Há também um parque infantil abandonado atrás da quadra e inacessível pelos alunos. O acesso entre as edificações é feito por escadas com corrimões e corredores. A escola tem uma área cercada com tela metálica e se localiza numa esquina ocupando a área de meio quarteirão.

Segundo informações da professora cada turma/grupo escolar é regido por um professor/pedagogo(a). Além disso há também aulas de Educação Física, Artes e Inglês, ministradas por professores especialistas.

A professora comentou que apesar da boa aparência e limpeza da escola (as edificações são isentas de pichações, depredações…), o bairro é considerado de alta vulnerabilidade. Segundo ela o bairro é composto por famílias de baixa renda, muitos imigrantes nordestinos (destacadamente alagoanos). Notamos também que próximo a escola há edifícios (prédios) do Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU). A escola atende, em sua maioria, aos filhos e filhas de moradores da CDHU. Ademais, a professora comentou que possivelmente devido às condições de pobreza de muitas famílias, em alguns casos de extrema pobreza, há relatos de roubo, tráfico de drogas, abusos de crianças, casos de negligência familiar…, na região, sobretudo, nos bairros próximos à escola que são considerados os de maior vulnerabilidade social. Tais condições contrastam com a boa aparência do bairro (tive a experiência de andar por algumas ruas do bairro) e da escola.

1º dia – 29 agosto 2017 (terça-feira).

Turma do 3º A – 5 meninos e 11 meninas.

A professora havia montado um circuito de atividades na quadra e me explicou a rotina da escola.

A quadra é um local das aulas de Educação Física. Ela é coberta e fechada por muros até o teto e possui três portões de acesso: o primeiro e mais usando liga a entrada da quadra a uma escada que desemboca no pátio da escola, um segundo dá acesso a uma rampa de acessibilidade e também desemboca no pátio e o terceiro dá acesso a um corredor feito com cerca metálica que desemboca num portão de acesso à rua do bairro. Segundo a professora esse portão é usando pelos moradores do bairro para acessar a quadra em atividades de lazer nos finais de semana, mas durante nossas visitas notamos um professor de

artes marciais que usava a quadra para ministrar suas aulas karatê (sic), as quais, todavia, se enquadrava como projeto extraescolar que atendia crianças dessa e de outras unidades escolares. A quadra tem arquibancadas, traves de futsal com redes, cestas de basquetebol e linhas demarcadas no chão e tudo aparenta excelentes condições de uso. Acima da arquibancada há bebedouros e banheiros. Nas aulas de Educação Física o acesso à quadra ocorre pelo portão número 1.

Na escola não haviam pichações, grafites e nem depredações. Mas segundo a professora a comunidade tem acesso à quadra pelo portão externo, terceiro portão. A estrutura da escola concentra 4 casas, sendo que uma possui um andar, e a quadra que ocupa aproximadamente 1/3 de toda a área escolar. A professora de Educação Física tem uma sala de materiais pequena, mas cheia de materiais, em sua maioria, criações da professora, e atrás da quadra há um parque aparentemente desativado.

A rotina de aula da professora começa com ela indo até as salas de aula, atravessando o pátio, as escadas de acesso entre as casas e o refeitório (dependendo da turma na qual vai ministrar). Ela saúda os professores e os estudantes e, em geral, os organiza em fila para ir até a quadra atravessando os mesmos espaços. A professora afirma não se preocupar com os modos de organização dos estudantes, mas confessa que as filas, normalmente usadas pelos professores de sala, são eficientes para o objetivo de rápida transição das crianças por esses espaços. É notável que nessa transição as reações das crianças aparentam uma maior espontaneidade.

Ao adentrar o espaço da quadra as crianças extravasam suas euforias correndo e pulando sobre os aparelhos do circuito da aula. A professora se encaminha até uma mesa de quadro na qual coloca seus pertences pessoais e apanha a lista de estudantes, seu caderno de anotações, uma garrafinha de água, um apito e a cadeira. Ela pede que todos os estudantes se reúnem no centro da quadra numa roda de conversas. A professora me confessou que no ano anterior, após anos de docência decidiu usar o apito para conseguir controlar minimamente os estudantes, a tomar água durante as aulas devido ao uso excessivo da voz e a sentar numa cadeira contrastando com as crianças que sentam no chão, devido a problemas ósteo-articulares nas costas. Ela disse que conversou com as crianças e expôs que suas condições de saúde estavam se deteriorando devido a falta de cuidados. Em nossas visitas não percebemos nenhum estranhamento das crianças em relação a essas ações da professora.

Todavia com a minha presença e a minha apresentação como professor, por parte da professora alguns estudantes cochichavam se eu sentaria e tomaria o lugar da professora.

A professora fez a chamada nominal dos estudantes.

A professora tomou o cuidado, em todas as aulas, de explicar a dinâmica escolar, as suas escolhas didáticas, me apresentavam às crianças, comentou sobre a minha função como “cientista de Circo”, explanou com as crianças o que é a Unicamp, o que são faculdades, o que é mestrado. Constantemente ela buscou me situar dos pormenores de sua aula. Após essas explanações a professora questiona sobre aquilo que as crianças conhecem de Circo. Alguns lembraram que no ano anterior a professora havia anunciando as origens do Circo. Na roda de conversa os educandos lentavam a mão e a professora lhes “passava a palavra”, ao passo que eles comentavam sobre as personagens e modalidades circenses, tais como: malabaristas, equilibristas, palhaços, entre outros. Quando questionados sobre as aulas do ano anterior sobre as origens do Circo, mencionaram cavalos correndo em círculos, acrobacias em cima de cavalos, o Circo como segredo passado entre os circenses, o cavaleiro chamando pessoas fascinantes, belas, engraçadas e malucas para se apresentar no círculo. A professora acrescentou que esse círculo de apresentações posteriormente foi chamado de Circo.

Nesta rememoração coletiva, a professora fazia o papel de mediação entre as memórias, ela juntava as informações faladas por diferentes crianças complementava algumas

delas e tecia um enredo discursivo. Além disso, quando queria que os educandos rememorasse um trecho do enredo, ela pedia que eles reproduzisse o enredo falado como uma ladainha. Ainda em roda de conversa e pediu a um estudante para demonstrar o circuito de atividades que ela havia montado para a aula:

– passagem pelo banco (equilibrando-se);

– salto sobre o plinto, cuidadosamente alinhado com uma cabeça de cavalo, feita de Etil Venil Acetato (E.V.A.) (acrobacias equestres);

– equilíbrio sobre prancha redonda, numa alusão ao rola-rola;

– passagem por duas estações de corda bamba amarrada entre as pilastras da quadra e;

– equilíbrio sobre rolo de espuma.

Em relação às cordas bambas a professora amarrou duas cordas de sisal grossas em duas pilastras da quadra, a 30 ou 50 centímetros do solo forrado com colchonetes. Devido à proximidade com as paredes da quadra os aprendizes enquanto atravessavam a corda poderiam facilmente apoiar uma das mãos na parede.

A professora propôs uma ordem de execução das estações, mas cada estudante poderia começar por qualquer uma das estações e seguir a ordem estabelecida. Ao apito da professora todas as crianças começaram a realizar os exercícios e nenhuma criança ficou sentada. A professora observa a atividade e ajuda os estudantes com maiores dificuldades. Nesta aula ela se deteve bastante com uma menina autista no intuito dela realizar as atividades. A menina autista tem dificuldades de fala, todavia consegue se comunicar com a professora e com a cuidadora. Aparentemente ela está adaptada com a turma que respeita as peculiaridades do seu tempo e modo de realizar os exercícios.

A professora soa o apito e para atividade, com esforço organiza todos os estudantes sentados numa das linhas da quadra e explica uma variação das tarefas do circuito. No banco sueco deveria haver uma pose sobre um pé, no plinto deveria ser feito outra pose de equilíbrio, na prancha o desafio era equilibrar-se por mais de 5 segundos e na corda a intenção era andar com apenas uma das mãos apoiadas na parede. Após a explicação ela libera os estudantes. Outra variação das tarefas do circuito foi: andar de costas sobre o banco sueco, equilíbrio sem apoio dos pés sobre o plinto e andar em apoio das mãos na corda bamba.

As crianças dessa turma ficam eufóricos com a aula, alguns ficam extremamente agitados e extravasam suas alegrias nas atividades, se arriscam em desafios, tentam variações mais difíceis das propostas de atividades. Além disso, na roda de conversa alguns ficam ansiosos para executar as tarefas e a professora fica no limiar entre o controle e a liberdade dos impulsos lúdicos infantis. Todas as crianças de todas as turmas realizaram as atividades do circuito, inclusive as crianças autistas, haviam três, um em cada turma.

A professora comentou que adota uma metodologia de ensino espiralada com base no Coletivo de Autores (1992). Ao que parece essa é a base teórico-conceitual na qual a professora se respalda. Ela comenta que trata, conforme a noção espiralada, dos mesmos blocos de conteúdos de ensino com todas as turmas em todos os anos escolares, todavia, a cada ciclo (ano) que o bloco é retomado ele recebe incrementos de saberes e conhecimentos aos quais vai ampliando o repertório de temas tratadas. Com o bloco de conteúdo Circo não é diferente e com as turmas dos 5ºs anos ela incrementou no circuito a estação de pé de lata, além disso, a professora comentou que nas turmas dos 3ºs anos ela acrescentou a prancha e rolo de espumas.

Na turma do 3º B na qual haviam 9 meninos e 9 meninas, a professora seguiu a rotina de transição dos alunos da sala de aula até a quadra e a roteiro de aula. Nesta turma os estudantes estavam extremamente agitados alguns corriam loucamente pela quadra, penduravam-se nas traves, subia nas pilastras da quadra e a professora tentava controlar todos

esses exageros bradando-lhes. Nesta turma há uma criança com autismo e para ele a professora liberou o pé de lata ao qual o acompanhamento detido do cuidador o estudante conseguiu andar com muita destreza, a professora e o cuidador reconheceram a alegria do estudante ao andar de pé de lata.

Com as turmas do 5ºs anos a professora estava realizando a segunda aula do planejamento semanal. A professora realizou a mesma rotina de transição dos estudantes. A proposta da aula foi que os educandos teriam 5 minutos para preparar uma apresentação com os materiais e atividades do circuito da outra aula. A professora comentou que estabelece esse tempo limite, para acelerar o processo de criação, todavia, ela não o segue a "pé da letra", pois entende que algumas propostas dos estudantes demandam mais tempo para adquirir qualidade. A professora vai andando entre os grupos de estudantes e mediante a observação, conversa e problematização com as crianças avaliam a necessidade de estender ou diminuir o tempo de criação das apresentações. Não houve instruções em relação a temas, atividades, materiais, quantidade de participantes…, todavia, as crianças se organizaram em grupos, trios, duplas e até em apresentações individuais e criaram suas apresentações. Aparentemente, os educandos estão habituados ao processo de criação de apresentações nas aulas.

Na hora da apresentação a professora reuniu a todos em roda e comentou que nota da aula é composta de 5 pontos pela criação e apresentação acrescida de mais 5 pela participação como espectador. A professora anuncia as apresentações aos espectadores, narra a apresentação e ao final instrui os educandos a ajoelharem-se perante o público disposto em semicírculo, e cumprimentá-lo com um grito de "Hei!". Ela também instrui aos espectadores a aplaudir as apresentações e evitar vaias e conversas paralelas durante as apresentações.

No fim da aula a professora liberam as crianças para tomar água e ir ao banheiro antes de retornarem para a sala. As vezes algumas turmas são organizadas em fila para retornar para a sala, em outras turmas os educandos voltar aleatoriamente.

A professora comentou que trabalha na escola desde 2004 e é a única professora de Educação Física na unidade escolar. Ao andar com ela pelo bairro no horário de almoço, percebi que vários moradores da comunidade a cumprimentam de longe e ela confessa que são ex-alunos da escola.

No período vespertino, no momento de entrada das crianças na escola, eles são organizados pelas inspetoras e demais funcionários, em filas de meninos e meninas num espaço destinado às respectivas turmas/classes. Antes de entrar nas salas de aula para início do período regular de aulas, todos os agentes escolares: professores, funcionários e crianças rezam uma oração.

Após a oração os professores assumem a sua turma e conduz as filas até a sala de aula. A professora de Educação Física conduziu a turma do 3º C, com 10 meninos e 9 meninas, à quadra. Nessa aula e na aula seguinte, com a turma do 3º D, 12 meninos e 6 meninas, a aula teve o mesmo roteiro da aula com os 3ºs anos pela manhã.

Particularmente com a turma do 3º C, a professora teve dificuldades para controlar euforia e organizar a roda de conversa, por causa de 2 meninos que não paravam de correr e explorar os materiais do circuito. Com muito esforço ela conseguiu agregá-los na roda de conversa. Após a primeira passagem de exploração dos materiais do circuito a professora percebeu que alguns estudantes estavam extrapolando na bagunça. Ela reuniu todos sentados numa das linhas da quadra e lhes passou um sermão comentando sobre quem estava atrapalhando os colegas, balançando a corda bamba no intuito de derrubar que se equilibrava, tumultuado as filas nas estações do circuito…. A professora foi nomeando os educandos que poderiam retornar a executar a atividade, e pouco a pouco, inclusive, os dois dos estudantes mais arteiros, após a professora ter uma conversa pessoal, detida e franca sobre o comportamento desejado em aula, retornaram à atividade.

Curioso notar que professora sempre pede postura aos estudantes, não apenas uma postura moral, mas corporal também, como, por exemplo, evitar deitar-se durante a roda de conversa. A professora também mencionou comigo que conhece as situações familiares de alguns educandos e devido a esse histórico busca ser mais tolerante com essas crianças. Ela comenta da situação de um estudante que sofreu de negligência materna e ainda vive em condições impróprias, mas que devido à educação escolar vem passando pelo que a professora denominou de "processo de humanização". Outra situação lembrada pela professora é a de outro educando cuja família é originária de Alagoas e que, a exemplo de muitas outras crianças, vivem trocando de escolas constantemente devido a itinerância da família.

A professora mencionou também que no tema tratado anteriormente, a capoeira, esse estudante alagoano tornou-se uma referência para os colegas, pois tinha a vivência da capoeira. Na aula ele mostrou-se curioso com a temática circense, questionou o tema e realizou as tarefas de aula e, inclusive, conseguiu andar na corda bamba sem apoios. Uma semana depois esse estudante saiu da escola ao que nos consta os pais retornaram para Alagoas.

A professora também atesta que seu planejamento das aulas é feito semanalmente ou quinzenalmente e que ele é entregue à coordenação pedagógica que avalia o documento, faz considerações e o devolve para professora as mudanças ou permanências para a atualidade das propostas de aulas. A própria professora carrega consigo um caderno de anotações na qual escreve notas sobre as suas aulas e os resguarda numa pasta com todos os planejamentos já realizados. Ela nos mostrou pasta com essas anotações e é impressionante o cuidado no manuseio e a quantidade de registros guardados pela professora somente nesse ano. Extrapolando isso para mais de 10 anos de docência na qual a professora se dedica a essas anotações, sem dúvida, é impressionante a quantidade de registros.

2º dia – 1 de setembro 2017 (sexta-feira).

Logo ao adentrar na escola notei os estudantes organizados nas filas de suas respectivas turmas, todos sentados no chão, sob a supervisão das inspetoras e de funcionários da administração escolar. A frente das filas um dos cuidadores das crianças com autismo estava com um violão e microfone cantando e animando as crianças no momento de organização para início do período escolar. Por intermédio da sua intervenção a oração inicial foi conduzida pelo "cuidador/artista".

Conversando com a professora, ela comentou que o início do período escolar, o momento de entrada das crianças na escola, normalmente é marcado por um clima tenso e para a surpresa de todos e inteira iniciativa da pessoa do cuidador, a escola acolheu o seu talento com a música. No início essa era feito diariamente, todavia, a banalidade do cotidiano estava retirando das crianças excepcionalidade dessa intervenção, daí que em comum acordo ficou decidido que essa intervenção musical seria feita todas as sextas-feiras.

5 º C, 4 meninos e 13 meninas. A aula seguiu o roteiro da segunda aula da semana: roda de conversa, processo de criação e ensaio e apresentações discentes. Os materiais disponíveis foram aqueles distribuídos no circuito destinado às turmas dos 3ºs anos: banco sueco, plinto (cavalo), prancha, corda-bamba e rolo de espuma.

Essa foi a primeira vez que acompanhei essa turma e a professora, no momento da roda de conversas, me apresentou formalmente aos estudantes. Algumas crianças me questionaram sobre coisas do Circo e com autorização da professora fui comentando algumas informações. A professora apreciou minhas colocações e pediu que as reproduzisse em outras turmas. Na fala mencionei a ancestralidade das práticas circenses e secularidade de sua organização em espetáculos circenses a partir da cavalaria inglesa, em alusão a Philip Astley, personagem da historicidade circense também mencionada pela professora, citei as

particularidades dos modos de produção e formação dos circenses itinerantes de lona, as quais tratavam os saberes de sua arte como "segredos" passados de pai para filhos (termo normalmente usado pela professora), e por fim, aduzi o esforço de várias estudiosos para permitir o acesso aos saberes circenses também nas escolas básicas reforçando a importância dos educandos atenderem à professora. Como exemplo, instiguei a curiosidade sobre o segredo do número de atirador de facas como uma possibilidade para todos brincarem na escola, sem o risco de machucar ninguém, saber do qual somente a professora nessa escola era a detentora. A estratégia alavancou a curiosidade das crianças que pediam a palavra para falar suas suposições e, posteriormente, percebi que desafiou a professora na proposição de alternativas à "jogo de atirador de facas com bolas de isopor e velcro".

A atividade de preparação corporal foi uma "brincadeira historiada" denominada "gato rico". A proposta da brincadeira é uma cantiga em coro composta por gestos típicos de alongamento corporal. A professora mencionou que essa é uma estratégia normalmente usada com os primeiros anos para eles conhecerem o mínimo do alongamento corporal.

Versos da cantina:

Eu sou um gato rico
Moro numa casa grande
Nessa casa grande tem um cachorro
E quando ele aparece eu tenho que disfarçar
Como um sapo, olhando para lá e para cá

Mas quando o cachorro sai, eu posso me espreguiçar
Batendo as mãos lá na frente e o bumbum no calcanhar
Posso tomar meu leitinho
Posso tomar um solzinho
Posso cheirar a flor cheirosa
Posso soprar a vela do bolo

Mas se o cachorro volta
Eu tenho que disfarçar
Mas na verdade…
Eu sou um gato rico,
eu sou um gato rico,
eu sou um gato rico
Moro uma casa grande
Posso tomar banho de piscina
E tenho que chacoalhar.

A professora falou a proposta da aula e rapidamente as crianças se dispersaram pela quadra formando grupos, trios e duplas e até sozinhos e colocando em práticas suas ideias de apresentação. É notável como os educandos criam coreografias incorporando elementos não tratados nas aulas como pirâmides, estrelas e acrobacias de solo diversas. A professora comentou que o processo de criação é uma atividade que atravessa todos os temas tratados na Educação Físicas, nos jogos, nas ginásticas, na capoeira…, há momentos de criação discentes e devido a esse hábito os estudantes tratam a criação e apresentação com muita tranquilidade e desenvoltura. Durante os momentos de criação a professora passa pelos grupos de educandos e os observa, conversa, alguns pedem sugestões e ao perceber que os grupos estão com proposições criativas em estágios de apresentação ela soa o apito e os reúne em roda para as apresentações.

Na roda de conversa para as apresentações a professora retoma a discussão sobre a importância de apresentar e assistir as apresentações. Ela comenta que independente do gosto ou desgosto pessoal de cada espectador, a atitude esperada é atenção e respeito com a apresentação e com os colegas em cena.

Dispondo de um aparelho de som portátil, segundo ela, uma novidade que a direção escolar lhe agraciou nesse ano, pois melhorou a qualidade e as condições das suas aulas; ela anunciava as crianças, fazia comentários da apresentação na personagem de "mestre de cerimônias" e ao final orientava aos estudantes ajoelharem-se perante o público e o cumprimentasse para receber a salva de palmas.

O final das apresentações coaduna com o fim da aula, e a professora pede que as crianças tomem água e vão ao banheiro antes de retornar à sala de aula. Muitas crianças dispensam esse momento para continuar brincando com os materiais e na hora das apresentações há pedidos insistentes para serem os primeiros a se apresentar. Certas vezes acontece de uma criança se envolver tanto com exploração do material que ao fim de sua apresentação não consegue assistir aos demais e continuar brincando com o material, muitas vezes, como ocorreu nessa aula, culmina atrapalhando os colegas em cena colocando a professora e os colegas em dois focos de atenção. A professora costuma bradar muito com os educandos que atrapalham as apresentações.

A professora confessou que conversando com ex-estudantes da escola o tema mais lembrando e comentado são as aulas de Circo, mais precisamente, a atividade de corda-bamba, uma unanimidade entre os gostos dos estudantes.

4º C, 7 meninos e 12 meninas. Com esta turma houve a mesma rotina e roteiro de aula dos 3ºs anos. Na atividade de criação de apresentações um grande grupo de educandos fizeram uma pirâmide a meia altura. Era notável a vontade das crianças em apresentar as coreografias, participando de vários grupos de apresentação.

Com a turma do 3º D, 7 meninas e 13 meninos, os estudantes aparentava mais euforia e agitação. Para conversar na roda de conversa a professora teve muitas dificuldades devido a dispersão, agitação, provocações, empurrões, tapas…, das crianças com seus colegas. Na atividade de criação de apresentações os educandos aparentaram engajamento e entusiasmo com a tarefa.

Um dos meninos normalmente agitado, comunicativo e inquieto estava incontrolável. A professora comentou que esse estudante é um desafio, pois ele está sempre na contramão dos colegas, por exemplo, na roda de conversas ele não para de correr, pular, gesticular e falar, todavia, na atividade de criação na qual ele poderia fazer tudo isso ele se senta, fica quieto, mudo e parado observado os colegas. Curiosamente, ele formou dupla com outro colega também comunicativo e curioso, mas extremamente autoexigente e juntos preparam uma apresentação acrobática. Foi curioso notar que na apresentação eles formaram "sem querer" uma perfeita dupla cômica, um "Branco" sério, exigente, acrobático, flexível e elegante e um "Augusto" travesso, inquieto e atrapalhado; e foi um sucesso, pois os colegas gargalharam do início ao fim da apresentação. O menino "Augusto" se descobriu engraçado nessa aula, sentiu-se confortável em ser cômico e percebeu que a atenção que almejava ele conseguiria por meio da comicidade nas apresentações nas aulas de Educação Física com a temática circense. Por outro lado, o menino "Branco" não se sentiu confortável com a posição cômica, ele busca o encanto, o sublime e a proeza de uma estrela ou reversão lateral bem executada e de um espacate (*spaccata*) perfeito, mas conversando ele entendeu a gargalhada como a proeza da comicidade.

Nesta mesma turma um menino não consegue se engajar em nenhuma das propostas de aula. Aparentemente ele tem um impulso agonístico para as lutas extremamente apurado, pois ele chuta, esmurra, empurra, "enforca", derruba os colegas e os materiais. Além disso, ele lidera um grupo de meninos que se relacionam somente por esse impulso agonístico

pelo confronto. Raros foram os momentos em que ele engajou na proposta de criação de apresentações. A professora bradava, tentava conversar, porém o máximo que conseguia era controlar momentaneamente o impulso de confronto dos meninos. No limite a professora parou a aula juntou todos os estudantes na roda de conversa e bradando com a turma destacou o comportamento esperado na aula, mencionou chamar e, por fim, culminado chamando a inspetora [nome da inspetora], cuja fama na escola é de uma pessoa brava, direta e cuja atitude impõe uma miscelânea de medo e respeito perante as crianças, para conduzir os meninos para a diretoria. A professora comentou que a inspetora [nome da inspetora] é uma figura de autoridade entre as crianças e muitas vezes a sua presença nas aulas é um auxílio necessário.

Visivelmente irritada com as atitudes dos meninos supracitados que após suas apresentações atrapalharam todas as demais, a professora, após a retirada deles para a diretoria, passou um sermão no restante da turma mencionando as atitudes necessárias para a atividade de apresentação. Aparentemente os educandos mostraram-se sensibilizados com a fala da professora.

3º dia – 5 de setembro de 2017 (terça-feira).

Neste dia a professora ministrou aula nas turmas:
2 A – 11 meninos e 7 meninas.
4 A – 16 meninos e 11 meninas.
3 A – 8 meninos e 13 meninas.
3 B – 11 meninos e 9 meninas.
5 B – 10 meninos e 9 meninas.
5 A – 17 meninos e 10 meninas.

E no período da tarde.
3 C – 7 meninos e 13 meninas.
3 D – 10 meninos e 7 meninas.

Acompanhamos a oração escolar no momento de entrada dos estudantes na escola. Neste dia, notei a movimentação dos funcionários para decorar a escola para as comemorações do Feriado de 7 de setembro, dia da Independência do Brasil. A professora disse que no dia comemorativo escola receberá a comunidade para apresentará coreografias com as crianças. Ela comentou que os "professores polivalentes" pediram sua colaboração no processo de criação e ensaios das coreografias, mas a professora condicionou que os ensaios não anulassem as aulas de Educação Física e mencionou que essa condição visa não perder o conteúdo programático das aulas.

Aparentemente a escola fomenta a criação de coreografias e apresentações. A professora menciona, orgulhosa e com brilho nos olhos, as diversas apresentações realizadas ao longo dos anos, mostra os materiais usados, explica as ideias do processo de criação e atesta se embasar nos trabalhos da autora Cecília Salles.

Excepcionalmente neste dia a diretora estava a frente dos educandos organizando-os e ensaiando para cantar o hino da nacional do Brasil e o hino da bandeira.

No momento de intervalo percebi que os alunos brincam em mesas de pebolim e tênis de mesa e diversos jogos de tabuleiro as quais ficam no pátio. Também há uma caixa de livros com indicações de leitura para os anos escolares.

As aulas tiveram um mesmo roteiro. Na roda de conversa a professora faz a chamada oral e retoma a temática da última aula. Ela menciona com os educandos que nas aulas anteriores eles foram para as alturas e nessa e nas próximas eles iriam para as

“baixuras”, de ponta a cabeça. Ou seja, o tema da aula é as inversões corporais, curiosamente a professora associou essa acrobacia com a personagem do palhaço.

Na turma do 3D, nesse momento da roda de conversa, após a professora elucidar as sensações do arriscar-se presente nas atividades circenses e mencionar os riscos do Circo, uma menina questionou sobre a personagem do mímico, em que ele se arriscaria? A a permissão da professora eu intervi, e mencionei que os riscos do mímico é de uma natureza dos riscos do equilibrista: no segundo caso o risco é físico e no caso do mímico é cênico, isto é, não agradar a plateia, não ser engraçado ou não ser compreendido. Curiosamente, o debate sobre mímica iniciado na roda de conversa incitou as crianças em apresentação de esquetes de mímica. Por iniciativa própria, um menino pediu autorização da professora e apresentou para a turma uma esquete de mímica.

Em todas as turmas foi feita a cantiga de alongamento “gato rico”. Outra atividade de preparação corporal foi desenhos no ar com partes do corpo:

– desenhar o número 0 (zero) no ar com o nariz;
– desenhar o número 8 (oito) no ar com os cotovelos;
– desenhar o número 3 (três) no ar com o joelho;
– desenhar o número 1 (um) no ar com o bumbum;
– desenhar o número 7 (sete) no ar com o pé;
– desenhar o número 8 (oito) e o número 3 (três) no ar simultaneamente;
– desenhar o número 8 (oito), o número 3 (três) e o número 1 (um) no ar simultaneamente;
– desenhar todos os números simultaneamente.

Na atividade principal da aula, a professora propôs o tempo de um minuto para os educandos criar e demonstrar uma pose acrobática de inversão (ponta a cabeça) para a turma. Ao soar do apito os estudantes espalharam-se pela quadra e engajavam-se na organização de grupos de apresentação, na exploração de possibilidades acrobáticas e na composição coreográfica. A professora juntou os estudantes em roda de conversa e pediu que os grupos demonstrasse a pose e os demais educandos deveriam imitar (tanto quanto possível) a pose apresentada. Dentre as poses foram feitas: paradas de mão, vela, parada de cabeça, ponte, entre outras. Quando a pose exigia maior coordenação a qual nem todas as crianças tinham total domínio, a professora sugeria formas mais elementares, com maior segurança e menor complexidade, do exercício acrobático demonstrado.

Nesta aula uma menina ficou sentada e alheia à aula, porém logo a professora a convenceu a participar minimamente da aula, naquelas acrobacias que ela pudesse realizar. A professora comentou comigo que a menina sofre de convulsões e dois eventos já ocorreram na escola, na sala de aula. A estudante inicialmente pareceu-me irritada com o pedido da professora, porém, no decorrer da aula parecia estar contente ao participar das propostas de aula.

A professora confessou que essa proposta de atividade é o primeiro momento do processo de criação: partindo das criações individuais as quais são socializadas com o grupo que incorporam ou rechaçam as ideias e assim vai compondo uma coreografia coletiva.

Com a turma do 4º A, a atividade principal da aula foi a manipulação de *swing* ou balangandã. Ela explanou para as crianças que no Circo essas manipulações são feitas com fogo (pirofagia) e que o papel laminado dos balangandãs simbolizam esse fogo. A professora demonstrou a manipulação com balangandãs em ambas as mãos. A proposta de atividade era a reprodução das manipulações demonstradas pela professora com avaliação de “auto checagem” discente. Ela começou com um balangandã demonstrando e nomeando as manipulações: rodas laterais direita e esquerda, frontal e posterior, alto e baixo, com ambas as mãos. Todas as crianças participaram da atividade.

A professora me confessou nessa atividade prefere orientar a atividade, pois em outras oportunidades as crianças arremessavam o material no teto da quadra tentando deixá-los preso.

Com as turmas dos 5ºs anos a professora comentou que faria uma aula experimental. Nas aulas anteriores as turmas dos 5ºs anos haviam construído pés-de-lata e nas aulas das respectivas turmas fariam uma exploração do material. Ela acredita que os pés-de-lata será o material promissor para a coreografia de fim de ano.

Os pés-de-lata foi uma iniciativa da professora que conseguiu angariar diversos tipos de latas de leite em pó, latas maiores e achocolatados, latas menores. Ela conseguiu faixas elásticas e dispondo de fitas adesivas para amarrar e acoplar os elásticos, ajudou a construir os pés-de-lata. Esse material é acoplado aos pés do praticante pelo elástico e permite andar sobre as latas sem auxílio das mãos e assemelha-se às pernas de pau típicas do Circo. Na proposta de aula a professora entregou manualmente a cada estudante um par de pés-de-lata e pediu que eles experimentasse andar com o material. A atividade causou um alvoroço entre as crianças, eles gritavam, sorriam, caiam, se levantavam. Rapidamente o material mostrou-se frágil, as faixas elásticas rompiam-se das fitas adesivas, a fita adesiva estourava, e além disso, alguns educandos começaram a arrastar as latas pelos chão para fazer barulho e isso destruía tanto os elásticos quanto as latas. Em acréscimo, algumas crianças começaram a atrapalhar os colegas puxando-os pela camisa ou empurrando-os para cair dos pés de lata. A professora não dava conta de todos os eventos que ocorriam simultaneamente, ela se desdobrava em oferecer auxílio a alguns, arrumar materiais de outros e ainda controlar a euforia de terceiros.

Ela pediu que chamasse a inspetora [nome da inspetora]. Num outro momento a professora me confessou que essa inspetora apesar de uma aparência autoritária, tem uma sensibilidade muito peculiar de modo que somente ela é capaz de alcançar as sensibilidades de algumas crianças, sobretudo, as mais travessas; devido a isso ambas têm uma boa aproximação. A intervenção da inspetora [nome da inspetora], suas ameaças e a forma como os alunos a respeitam ajudaram a professora a controlar a euforia das crianças. A professora visivelmente irritada passou um sermão aos educandos.

Muitos dos pés-de-lata foram inutilizados e as latas foram amassadas. Muitas das crianças que destruíram os pés-de-lata ficaram sem material. E com aqueles que conservaram os pés-de-lata a professora realizou uma atividade orientada: andar para frente, para trás, para os lados sob um ritmo determinado. Após isso, a professora finalizou a aula com essa turma.

Com a turma do 5º A, uma turma com 27 crianças a professora pediu que os estudantes se organizasse em duplas. Posicionados na arquibancada da quadra e entregou para cada duplas um par de pés-de-lata e conduziu uma atividade orientada de andar em diferentes sentidos num ritmo determinado pela professora e posteriormente por uma música. Os educandos de cada dupla revezavam os pés-de-lata em cada sequência frase da coreografia apresentada.

Dois meninos de antemão se alijou da aula e não participou de nenhuma das atividades propostas. Posteriormente mais dois meninos se juntou a eles e também ficaram alheios à aula. A professora comentou que não sabe exatamente como motivar estes estudantes a participar da aula, pois eles se alijam totalmente das atividades propostas. O menino autista desta turma, inicialmente ficou alheio à aula, porém, o cuidador apanhou um dos pés de lata e o ajudou a subir e participar das atividades da aula.

A professora me confessou que modificou o roteiro dessa segunda aula com o 5º ano A, pois percebeu que na aula anterior a proposta não havia saído como esperado. Assim, mudanças no roteiro de aula foram necessárias premente à experiência da aula anterior, segundo ela, essa adaptação é necessária para melhorar as aulas.

8 de setembro. Não houve aula.

4º dia – 12 de setembro de 2017 (terça-feira).
Turmas do dia:

2 A – 13 meninos e 7 meninas;
4 A – 15 meninos e 11 meninas;
3 A – 8 meninos e 12 meninas;
3 B – 11 meninos e 9 meninas;
5 B – 6 meninos e 13 meninas;
5 A – 16 meninos e 11 meninas.

A entrada da escola segue a mesma rotina: organização das crianças em filas por turmas, as classes dos primeiros anos a frente e os demais sequencialmente atrás, oração do dia e os professores conduzem os educandos paras as salas de aula.

A aula de EF não foge a regra e também possui a sua própria rotina. Após a professora conduzir os estudantes até a quadra ela trabalha o roteiro de aula na qual possui como rotinas: rodas de conversas, proposição da atividade de aula, roda de apresentações e fechamento da aula. As atividades da roda de conversas iniciais incluem a chamada oral, a problematização dos temas tratados nas aulas anteriores, apresentação do tema da presente aula e proposição de atividades.

Com as turmas do 2º e 3º anos a professora abordou superficialmente o tema da presença dos animais no Circo. Na roda de conversas ela problematizou os animais que poderiam ser vistos no Circo. Um dos educandos alertou que há uma proibição de animais no Circo. Algumas crianças aludia os animais do Circo aos personagens do filme Madagascar 3. A professora adaptou e apresentou (mostrando imagens) o livro "O circo Chegou" de Maria Bedicks e Marco Bortoleto, em outras aulas em também mencionou que costuma aludir o livro "Todo mundo vai ao circo" de Gilles Eduar. Todavia, ela não aprofundou sobre a temática dos animais no Circo.

Durante as rodas de conversas as crianças ficam bem ansiosas, agitadas e falantes o que exige que a professora constantes esforços de fala de chamada de atenção…, para retomar o foco de atenção dos educandos e impedir a dispersão deles. A proposta de atividade apresentada pela professora é o circuito de atividades realizado em duplas.

No circuito de atividades haviam 4 estações, sinalizadas com colchonetes.

– estação 1: exercício acrobático de pirâmide em dupla em seis apoios da base e do volante;

– estação 2: um dos educandos da dupla faz o papel de elefante equilibrando-se sobre o rolo de espuma e o outro o papel de domador;

– estação 3: ainda nos papéis de domador e animal, o primeiro seguraria um arco e o outro no papel de leão saltaria por dentro do arco ao comando do domador;

– estação 4: o domador escolheria qual animal o colega deveria imitar e exigiria três tarefas.

Em todas as estações os papéis de domador e animal eram revezados entre as crianças. A professora comentou que essa ainda é uma aula experimental, realizada pela primeira vez, e considera que fazendo boas avaliações da proposta de aula é possível melhorar e modificar a própria proposta de aula.

A professora comentou que a minha presença e algumas das falas em aula, estar fazendo com que ela reflita as mais sobre as suas aulas. Elas confessa que todos que de alguma forma acompanharam suas aulas, estagiários e pesquisadores, deixou vestígios que

modificaram as suas aulas, como exemplo, ela mencionou um estagiário adepto da capoeira que fez contribuições decisivas nas suas aulas com a temática da capoeira.

Ela também confessou a retirada da aula de tecido do seu planejamento. A professora comentou que costumava pendurar o tecido na trave de futsal e forrava o chão com muito colchonetes e conduzia todos os exercícios acrobáticos aéreos que, na verdade, eram exercícios simples de subida. Entretanto, ela soube de um acidente fatal com tecido em situação de aula semelhante ao realizado por ela (a trave caiu sobre a cabeça de uma criança) e isso a motivou a retirar, pelo menos por enquanto, a aula de tecido do seu planejamento. Essa aula com a temática dos animais, na verdade, é principiante porque antes estava programada a aula de aéreos.

No decorrer do circuito a professora acompanhava os educandos mais dispersos, os incentivando a concentrar-se nas tarefas, pois era comum elas dispersarem em outras atividades paralelas às propostas de aula.

Com a turma do 4º A a professora retomou a aula com barangandã. A proposta da aula era criar uma apresentação com o material. Os estudantes se espalharam pela quadra se auto-organizando em duplas, trios, grupos…., e organizam os ensaios e as coreografias. A professora andava pelos grupos conversando sobre as propostas de coregrafias, orientando as manipulações, demonstrando os planos e eixos das manipulações. É notável a capacidade criativa das crianças, se alguns convergiam com as sugestões da professora, outros incorporavam outras ideias, como mesclar acrobacias com manipulações e equilíbrio com manipulações. Por exemplo, alguns equilibravam-se sobre o banco sueco e manipulava o barangandã, alguns meninos faziam a parada sobre uma mão e manipulação com a outra.

Curiosos notar que dois meninos desde o início da aula ficaram afastados da aula. Paralelo aos grupos de ensaios eles tentavam viram mortal sobre os colchonetes. Vendo isso a professora os proibiu de fazer mortal e sugeriu usar os barangandãs o que os frustrou inicialmente. Sugeri que eles tentasse fazer a parada de mãos e manipular o barangandã com os pés e não obstante a enorme dificuldade, os meninos ficaram o resto da aula tentado fazer essa tarefa.

A professora juntou os estudantes na roda de apresentações. Muitos pediam para ser os primeiros a se apresentar a ponto de a professora falar que escolheria para apresentar primeiro que se comportasse melhor. Raríssimos são as crianças que não querem se apresentar. Todavia, devido ao curto tempo de aula, a professora teve de acelerar o tempo das apresentações.

Com a turma dos 5ºs anos a professora comentou que estava trabalhando a segunda aula de malabares de bolinha. Ela comentou que na aula anterior os estudantes ajudaram a construir as bolinhas com arroz e bexigas e nessa eles explorariam o material. Na roda de conversa a professora retomou as técnicas de lançamento “montanha” (ou cascata ou ainda lançamento 3 em notação siteswap) com uma bolinha. Devido a pouca quantidade de bolinhas para todos trabalharem com duas bolinhas a professora propôs uma que os educandos se agrupassem em duplas.

Com a turma do 5º B as crianças me consultaram pedindo informações de como manipular o material ou me desafiava a certos tipos de manipulação. Demonstrei algumas manipulações de lançamento e contato e incitou a curiosidade deles que me questionavam a formas de manipulação demonstradas. Eu fui indicando alguns jogos-desafios de manipulação do material. A professora juntou os estudantes e explicitou os diferentes formas de manipulação e pediu que eu fizesse uma miniapresentação demonstrando alguns truques malabarísticos. Instigados pela professora as crianças aplaudiram e mostraram-se mais entusiasmados para realizar as tarefas. A professora comentou com os alunos que eles poderiam conversar comigo e questionar sobre outras formas de manipulação.

Os estudantes espalharam-se pela quadra e se organizaram para criar as apresentações. Havia uma diversidade de propostas nos ensaios: alguns se interessaram mais pela manipulação de contato com uma bolinha, outros centraram-se nos lançamentos com duas bolinhas e houve ainda que tentasse com três bolinhas. A professora passava entre os educandos observando, incentivando e conversando com eles. Além disso, muitas crianças vieram conversar comigo ou mostrar aquilo que estavam fazendo.

A professora reuniu os estudantes em roda de apresentação. As apresentações só confirmaram a diversidade de manipulações observadas nos ensaios. Interessante notar que muitas crianças demonstraram rápida aprendizagem na manipulação com bolinhas, inclusive, teve alguns meninos fazendo as primeiras sequências da manipulação em cascata com três bolinhas. Por outro lado, havia também educandos com dificuldades na manipulação básica com duas bolinhas, o que indica uma diversidade de habilidades.

Com a turma do 5º B a professora pediu que realizasse a miniapresentação logo na roda de conversa inicial. As crianças ficaram eufóricas e entusiasmadas com os malabares. O roteiro de aula foi muito semelhante ao ocorrido na aula com a outra turma do 5º ano. Inclusive, nessa turma haviam sempre dois meninos que se recusavam a participar da aula, sendo considerado pela professora como estudantes desafiadores, porém nessa aula eles se integraram na aula jogando os malabares e ao final, também se apresentaram e foram aplaudidos pelos colegas. A partir dessa aula os meninos aparentaram mostrar-se mais receptivos com as propostas de aula participando ativamente delas.

A professora comentou comigo que está mais atenta aos ritmos de criação dos estudantes e o limiar da criação para a destruição que o impulso lúdico das crianças expressam nas aulas. Nesse sentido, ela comenta encorajar a constante recriação por meio de desafios, pois percebe esse limiar ocorrendo tempos diferentes em cada criança.

5º dia – 15 de setembro 2017 (sexta-feira).

5º C – 5 meninos e 13 meninas;
4º C – 9 meninos e 13 meninas;
3 º C – 10 meninos e 13 meninas;
3 º D – 14 meninos e 9 meninas.

Com a turma do 5º C a professora me pediu que fizesse uma miniapresentação de malabares com bolinhas. Após a demonstração ela propôs aos educandos a atividade de exploração malabarística do material. Observando os estudantes ele conversava e para alguns sugeria apanhar a segunda bolinha. Algumas crianças engajavam-se na manipulação de uma bolinha e outros engajavam-se na manipulação de três ou duas bolinhas. A professora reuniu os estudantes em roda de apresentações e realizou as apresentações malabarísticas dos estudantes. Ela ressaltou nas apresentações a diversidade das apresentações e das manipulações. Após as apresentações propôs a retomada da atividade de exploração. Fim da aula houve outra roda de apresentações. Nas apresentações a professora orienta tanto as condutas de quem se apresenta quanto da plateia, sugerindo cumprimentar o público, e o público aplaudir os artistas.

Com a turma do 4º C a professora retomou a aula com balangandã. Ela demonstrou as formas de manipulação do balangandã e pediu que os estudantes treinasse e ensaiasse as manipulações. Esta turma é muito difícil de lidar, as crianças são bagunceiras e exige que a professora constantemente tenha que bradar-lhes para retomar a atenção. Durante a atividade de exploração de balangandãs os meninos começaram a arremessar o material nos colegas, outros destruíam o material, a professora tentando reformar os balangandãs apanhou mais fita colorida e isso causou um alvoroço nas crianças. Um dos meninos apanhou a fita

sem autorização e aumentou a cauda do balangandã produzindo um efeito vistoso e isso motivou todas as crianças a pedir mais fita para a professora. Eles aglomeraram sobre a professora, pegando o material, arrancando-o das mãos da professora, ela indefesa não conseguia controlar os educandos, até que a fita acabou. Alunos mais tímidos ficaram sem fita.

A fita também causou outras brigas. Um dos meninos recolheu retalhos de fita pelo chão e as emendou formando uma cauda grande no balangandã. A demonstrar o que havia feito o menino foi perseguido por outros meninos que rasgaram seu material.

A professora, dispondo de seu apito, tentava controlar os estudantes, ele bradava, grita e apitava, e com muito pesar conseguir juntá-los numa roda de conversa. Ela passou-lhes um sermão falando das injustiças, da cobiça, da expropriação e da acumulação. Ela recolheu os balangandãs e ao final do sermão terminou a aula.

Ela comentou comigo que em certos momentos fica indecisa entre manter um grau muito rígido de controle e deixar que os estudantes extrapolem na criação coletiva. Foi o que ocorrei em aula, apesar do tumulto da aula as crianças reinventaram o material, deu-lhe novos significados e modificou qualitativamente o efeito visual do balangandã.

Com a turma do 3º C não houve aula do conteúdo programático. A professora usou o momento de aula para ajudar a professora de sala no ensaio da coreografia da festa da primavera.

Com a turma do 3º D a professora propôs a atividade do atirador de facas. Para preparar a atividade a professora pendurou na parede, em formato de cartaz, dois panos grandes de feltro e colou um boneco da personagem de um pirata no centro do pano. Ela também produziu as “facas” com palitos de picolé acoplados em pedaços de velcro. Sendo assim, o objetivo do jogo era que os estudantes, organizados em fila, a partir de uma distância determinada arremessasse os palitos de picolé no pano de modo que o palito acoplasse no feltro o mais próximo possível do boneco sem acertá-lo. Essa atividade feita em diferentes variações, arremessando com a mão dominante, com mão não dominante e em forma de estafetas ocupou toda a aula. Todas as crianças participaram da aula e demonstrou gostar da atividade. A professora comentou que repetiu essa atividade com todas as outras turmas e disse ter sido um sucesso a aula, e por isso, vai agregar permanentemente a atividade em seu planejamento de aulas com a temática circense.

Dia 19 de setembro 2017 – Estive ausente devido a compromissos acadêmicos.

Dia 22 de setembro 2017 – Seguindo a dinâmica da escola a professora suspendeu o planejamento das aulas e ensaiou uma coreografia com crianças de diversas turmas para a festa da primavera, que ocorreu no dia 23 de setembro.

Dia 26 de setembro 2017 – Estive ausente devido a compromissos acadêmicos.

6 º dia – 29 de setembro 2017 (sexta-feira).

Com todas as turmas a professora seguiu a mesma rotina e o mesmo roteiro de aula. Na atividade principal, ela propôs a criação e o ensaio de coreografias para apresentação usando os conteúdos das aulas anteriores. Nas rodas de apresentação, as crianças apresentaram manipulações de equilíbrio com bastões e chapéus e com lançamento de tules, acrobacias individuais, acrobacias em grupo com destaque para as pirâmides em seis apoios em grande grupo e com os pés-de-lata.

7 º dia – 03 de outubro 2017 (sexta-feira).

Essa foi a última aula com a temática circense e a proposta da aula é que os estudantes se organizem em grupos e criem uma coreografia e ensaie para apresentação final, dispondo de todo os conteúdos tratados nas aulas. Para a apresentação, enquanto os grupos ensaiavam, a professora pendurou o paraquedas educativo numa das paredes em formato triangular representando a lona circense. A roda de apresentações tornou-se um semicírculo voltado para o paraquedas estendido na parede e para as apresentações a professora orientava as crianças que iriam se apresentar a sair de trás do paraquedas para iniciar a sua coreografia. Nas apresentações houve coregrafias acrobáticas, malabarísticas, de equilíbrio de objetos e com o atirador de facas.

Um fato curioso ocorreu com a turma do 3º C. Nesta aula inicialmente percebi um certo mal estar com um menino que acabou de voltar a escola depois de um período de suspensão. Ele havia brigado com outro menino da turma, porém somente o primeiro, havia levado suspensão e ele é reconhecido na escola como "aluno problema". A turma o olhava com desconfiança e percebendo isso a professora bradou-lhes passando um sermão para a turma. O menino aparentava preocupação. Na proposta de atividade da aula, ela pediu que eu ajudasse, em particular, o menino a criar uma coreografia diferente.

Eu propus ao menino duas "cascatas" de palhaço (tombos e quedas variadas com acrobacias). O barulho das claques chamaram a atenção das crianças e pela presença dos meninos que brigaram eu sugeri que os dois trabalhasse juntos na mesma apresentação, a professora permitiu isso e eu trabalhei detidamente com os dois meninos aperfeiçoando as acrobacias das cascatas e cena das claques. Os meninos mostraram-se muito empolgados com a parceria e com as atividades. Na hora da apresentação a professora propositalmente deixou que a dupla finalizasse as apresentações. Os colegas adoraram a apresentação da dupla, os aplaudiram de pé, gritaram seus nomes, e pediram uma reprise. Atendendo aos pedidos a dupla apresentou novamente a coreografia e novamente foram aplaudidos pelos colegas que ao final da aula perguntavam curiosos sobre o processo de ensaio. Isso passaria desapercebido, se no intervalo não levássemos, a professora e eu, um susto com a notícia de um menino armado na escola. Após intervenção da diretora, soubemos que o menino que voltou da suspensão estava com uma faca em sua mochila. O menino ficou retido na diretoria pelo resto do período. A professora confessou que passamos por um sufoco, pois um dos momentos mais adequados para um possível ataque desse menino seria na aula de Educação Física devido à liberdade de circulação dos educandos dentro da quadra. Até a saída da escola não soube das medidas tomadas pela escola em relação ao caso.

ANEXO V – Entrevistas

Entrevista 4_Escola 2 – Diretora [entrevistada 1] e supervisora [entrevistada 2].

[Entrevistador] A ideia é que eu consiga entender mais ou menos como o Circo foi entrando na escola, como a professora [nome da professora] está sendo acompanhada….

[Entrevistada 1] A professora [nome da professora], ela é…, acho que ela comentou com você, ela é minha vice-diretora geral na escola.

A professora [nome da professora] quando ela chegou aqui…, nomeação nova, uma menina bem jovem…, eu vi nela, assim, um potencial muito grande, os alunos gostavam muito [dela], ela é muito dinâmica, sempre com iniciativas….

Aí quando houve o interesse da minha pessoa em me tornar diretora, tinha que montar uma equipe. Aí na época eu tive muita dificuldade, assim, em encontrar pessoas que aceitassem. Até que um dia eu resolvi…. Eu brinco com ela que eu estava assim, numa reunião e realmente aconteceu, observando o grupo e não sei, me deu… uma luz assim que eu poderia convidar a [nome da professora]. Ai não conversamos e ela aceitou.

Ai, ela não poderia dar aula de Educação Física né. Por que daí ela só tem 20 horas, passaria a atender no turno da manhã né [na direção], os alunos do turno da manhã e também o compromisso em outras reuniões, enfim, e ela não poderia mais atuar com os alunos. Mas ai veio outra necessidade, nós precisaríamos de um professor de Educação Física para trabalhar no turno da noite, pra atender os alunos do noturno.

Aí a professora [nome da professora]…. Eu fui na coordenadoria, e ela…, foi passado para ela 10 horas, mais 10 horas, uma convocação de 10 horas para ela trabalhar com esses alunos do noturno. Só que os alunos do noturno eles têm um diferencial, eles são alunos que trabalham, têm família, eles não praticam Educação Física, e eles já têm idade pra serem…

[Entrevistada 2] Dispensados.

[Entrevistada 1] Dispensados. Obrigada [nome da coordenadora]. Dispensados da Educação Física.

Aí eu fiz uma proposta para [nome da professora], da [nome da professora] vir fazer um trabalho junto as crianças, no turno da tarde né, com o currículo. E a [nome da professora] aceitou. E num primeiro momento, assim, eu não imaginava que ela viria com essas ideias, mas como eu te disse no início de nossa conversa ela sempre foi uma professora de iniciativa né. De fazer coisas, assim, de participar de eventos né, ainda hoje ela se envolve também em levar os alunos para participar de jogos, jogos municipais que acontecem aqui entre as escolas do estado. Este ano está acontecendo os jogos estaduais com escolas estaduais. E ai eu fiz a proposta e ela se interessou, e disse que ficava bom; para ambas as partes, para ela e para a escola.

Claro que isso é uma acordo informal. Tá? Quero que isso fique bem claro. Para a nossa coordenadoria a [nome da professora] está atendendo os alunos do noturno. Só que os nossos alunos do noturno são dispensados em função da idade, de ter filhos, de trabalho, eles não tem como frequentar durante o dia a escola para fazer essas aulas.

Ai a [nome da professora] aceitou a proposta de atender os pequenos e a partir disso ela começou a fazer esse trabalho, relacionado com o estudo dela que é sobre Circo, né. E aí ela começou a desenvolver e os alunos gostam e se encontram bem com ela, a receptividade foi excelente.

[Entrevistador] Quando que isso [aconteceu], temporalmente falando?

[Entrevistada 1] Olha já faz dois anos, né [nome da coordenadora]. Foi o ano passado que ela começou neste trabalho, este é o segundo ano.

[Entrevistador] Antes disso ela trabalhava com o Circo aqui na escola?

[Entrevistada 1] Não, não. Ela trabalhava… quando ela atuava como professora de Educação Física…. Eu não tenho conhecimento daí. De com as turmas regulares ela fazia esse tipo de atividade. Eu lembro que ela trabalhava aulas diversificadas, mas o Circo eu não tenho lembrança.

[Entrevistador] Como você percebe que as crianças recebe o Circo aqui na escola?

[Entrevistada 1] Ah eles gostam, eles gostam muito, eles acham uma atividade diferente. Nós aqui, anos atrás, tempo atrás, muitos aqui nas proximidades da escola…. Como tem um campo, um descampado, os proprietários alugavam para os Circos de outras cidades que vinham, passavam temporadas e a nossa escola também recebe os alunos daí, pelo período que o Circo fica na cidade estudarem aqui.

[Entrevistador] Os alunos do Circo vêm para essa escola?

[Entrevistada 1] Vêm para essa escola. Então assim, os maiores já têm esse convívio de receber essas crianças, esses colegas que são temporários. Mas um trabalho como a [nome da professora] está fazendo, com atividades, que envolvem o Circo, o movimento do Circo, nunca tinha acontecido aqui na escola anteriormente à professora [nome da professora].

[Entrevistador] Foi algo específico com o trabalho dela?

[Entrevistada 1] Com o trabalho dela, com a pessoa dela.

[Entrevistador] E como que isso influenciou a escola? Outros professores começaram a tratar desse tema?

[Entrevistada 1] Não. Vou ser bem franca, esse tema não é tratado pelos outros professores. Ele é visto pelos alunos e pelas professoras, no caso do currículo, não são feitos nem críticas, são, assim, elogios apenas do quando é um trabalho que os alunos gostam.

Agora, não…, ninguém pensa em aprimorar e a fazer alguma outra coisa, nunca ninguém pensou.

[Entrevistador] Isso não foi incorporado?

[Entrevistada 1] Não foi incorporado ainda. Nem por nós, falando como direção, também se poderia pensar para o futuro, até conversado com contigo, num projeto, mas neste momento não temos.

[Entrevistador] Ela comentou também, a professora [nome da professora], que teve alguns projetos, por exemplo o Mais Educação, nesses espaços também, chegou a ter algo com Circo ou também não teve?

[Entrevistada 1] Não. Também não teve. Não tem, assim, que eu tenho lembrança, não tivemos nenhum dos monitores que trabalharam na época, que tivesse esse tipo de envolvimento.

E conhecimento né. Porque eu acho que a questão do Circo ele é diferenciado realmente, tu precisa ter um conhecimento para fazer certos, vou chamar de exercícios ou malabarismos, enfim, de trejeitos, que não é qualquer pessoa que tem.

[Entrevistador] Como é que você acompanha, em que instância você acompanha o trabalho da professora [nome da professora] quando ela trata do Circo? Ela passa algum tipo de documento ou um acompanhamento mais de vista?

[Entrevistada 1] É informal. Bem informal, assim, a gente acompanha algumas atividades, observa, há alguns registros que a própria professora faz e divulga no Face [Facebook] da escola, né. Aí gente pode…, a comunidade mesmo tem acesso e aí as pessoas curtem, elogiam; sempre como algo positivo que está acontecendo na escola.

[Entrevistador] Como é que a comunidade recebeu isso? Não sei até que ponto os pais participam [das atividades da escola]. Como os pais receberam o Circo, assim, com os filhos tendo Circo.

[Entrevistada 1] Eu não sei se os pais essa noção que a professora [nome da professora] está trabalhando com atividades circenses. É assim que se pronuncia, eu acho. Eu não sei.

Eu acredito que para os pais está acontecendo aulas de Educação Física, atividades de Educação Física, não com esse enfoque. É uma atividade como outra que a escola desenvolve, mas eles não percebem esse enfoque. Esse, pelo menos, é o meu ponto de vista.

[Entrevistador] Eles também não dão nenhum retorno?

[Entrevistada 1] Não. Por exemplo, se eles percebem uma foto onde a filha ou um filho estão fazendo um movimento, eles elogiam, eles acham legal, mas eu reafirmo eu acho que eles não tem a noção que envolve o Circo.

Eu penso, posso está enganada.

[Entrevistador] O que tinha pensado é mais ou menos isso. Mais ou menos entender como o circo foi sendo incorporado na escola, se a senhora quiser complementar.

[Entrevistada 1] Foi uma iniciativa da professora. Isso tenho que deixar claro, assim, da professora [nome da professora].

Bem como eu disse no início da nossa conversa. A professora [nome da professora] sempre teve iniciativas, né. Algumas coisas no início, assim, quando ela começou a trabalhar aqui na escola, eu pedi… na época eu era vice diretora, eu pedi pra ela abraçar comigo os "interséries", que eram jogos que aconteciam aqui na escola; e ela é muito receptiva a qualquer atividade que venha em favor dos alunos.

E como ela gosta dessa questão do Circo e ela sabe aproveitar isso muito bem. Ela soube aproveitar com as crianças pequenas.

Eu acho que seria isso. [nome da supervisora] tu tem alguma coisa como supervisora para acrescentar no trabalho da [nome da professora].

[Entrevistada 2] Só em questão do registro. Que tu tava perguntando. É exatamente…

Como é informal, não é um trabalho formal, a gente não tem todos aqueles pré-requisitos colocados, exatamente porque é informal.

Se fosse uma trabalho formal, sim. Poderia ser como uma forma de projeto. Mas não como uma carga horária de um professor atuante, em regência.

[Entrevistada 1] Em tem, ela desenvolve, dentro daquelas horas, mas isso é uma acordo interno aqui da escola.

[Entrevistada 2] A coordenadoria, na verdade, não nos favoreceria nesse caso. Se a gente pedisse essas horas para fazer este trabalho, eles responderiam não. Então por isso que a gente faz dessa outra forma.

[Entrevistador] E vocês acompanham também, né, não é algo que ela faz sem consultar.

[Entrevistadas 1 e 2] Não.

[Entrevistada 1] Isso, assim. Mesmo porque ela é uma pessoa de inteira confiança, ela é minha vice diretora geral. Então, se eu tenho que responder logo após de mim é ela, né.

[Entrevistada 2] E os professores sempre comentam também, quando eles acham que alguma coisa não está andando, [incompressível]…. Reuniões, onde a gente discute e conversa sobre as questões que acontecem e… Então isso faz parte do diário da escola mesmo.

[…]

[Entrevistador] Bom. O que eu pensei para a conversa foi isso mesmo, você gostaria de complementar mais alguma coisa?

[Entrevistada 1] Eu te relatei bem como acontece, como é que nós chegamos nessa questão da Educação Física a tarde né. E a [nome da professora] passou a desenvolver essas atividades. Foi exatamente assim.

Foi feito um acordo interno né. Por que na verdade, se a gente fosse a partir da legislação que existe, nós não poderíamos ter a professora [nome da professora] desenvolvendo essas atividades. Nós teríamos que ter a professora de sala de aula, lá, reservando, dentro das quatro horas que ela trabalha com seu aluno o espaço para as atividades de Educação Física, de jogos, enfim, com os alunos….

[Entrevistada 2] Eles não permitem que a professora de séries iniciais tenham outro professor auxiliar na verdade… seria uma ajuda de outro professor. Na verdade, as

séries iniciais elas são trabalhadas pelo único professor em todas as áreas. Então não poderia ter uma professora de Educação Física atuando junto com ela na mesma hora.

[Entrevistada 1] A legislação estadual do nosso estado não permite isso. […].

Até tu poderia citar como um projeto, o trabalho da [nome da professora]. Que ela desenvolve um projeto, com as turmas do ensino fundamental do 1º ao 5º ano da escola [nome da escola]. […]

[Entrevistada 2] É porque a questão…. A gente tem… até muitas coisas boas pra fazer, mas a gente esbarra na questão da legislação, e da questão de como organizar a escola; algumas coisas que a gente faz, realmente, a gente faz porque a gente sabe que é bom para os nossos alunos, mas que se for legalmente ver, não é permitido, eles [a legislação] não permitiriam.

[Entrevistada 1] É, porque a [nome da professora] também ela tinha, no início do ano, 10 horas de dedicação à rádio escola da escola. E foi cortado, pelo próprio estado que cortou isso.

[Entrevistada 2] Economia de recursos humanos.

[Entrevistada 1] De recursos humanos, e leia-se: que têm que pagar, ele tem uma série de coisas. E ai [vão] tirando….

[Entrevistada 2] É que na verdade a gente não tem ninguém assim, né [nome da diretora], pra fora da sala de aula, a não ser nós aqui [da equipe]. A gente não tem assim, uma pessoa que possa atuar só na informática, [na biblioteca]. Só assim, se sobra alguém, mas realmente ter uma pessoa qualificada e competente para essas coisas dificilmente….

Tem uma pessoa muito competente na informática, mas por ela ter uma delimitação de função [ela está amparada]. Não porque eles querem deixar ela lá.

[Entrevistada 1] Mesma situação da biblioteca, no caso né. Não sei se você observou a tarde nós não temos biblioteca aberta, a biblioteca só está aberta pela manhã e a noite. A tarde não temos ninguém com horário disponível para atender as crianças na biblioteca.

[Entrevistador] Puxa que pena. Um pouco triste.

[Entrevistada 1] É a realidade. E não é só a nossa escola, eu tenho que te dizer que são várias escolas que estão nessa mesma ou até quem sabe piores que nós.

Mas quanto ao trabalho da [nome da professora] é maravilhoso, ele só vem a agregar coisas positivas para as nossas crianças.

Entrevista 5 – Professora – Escola 2

[Entrevistador] Pra começar, fale um pouco de você, se apresente, comece com seu nome.

[Entrevistada] Bom. Meu nome é [nome da professora] eu sou professora do estado do Rio Grande do Sul, trabalho na escola [nome da escola]. Trabalho também como

vice diretora no turno da manhã e a tarde trabalho com a Educação Física nos Anos Iniciais. Já faz uns 4 anos e meio, praticamente, que estou aqui na escola e tenho quase [idade] e não sei mais o que tu gostaria de saber de mim.

[Entrevistador] Fale da… essa é sua primeira escola que você dá aula ou já teve antes?

[Entrevistada] Isso, é. É a primeira escola oficialmente, assim, que eu dou aula, mas já trabalhei bastante com projeto da extensão na própria [Instituição universitária de formação da entrevistada] que eram trabalhados ligados à escola. Então…, e teve alguns outros estágios até em função de pesquisa, algumas coisas, já fiz algumas intervenções diretas assim na escola. Mas…, aqui nunca tinha feito nada.

[Entrevistador] Você teve contato com escolas então?

[Entrevistada] Isso. Mas diretamente assim, essa parte bem…, digamos mais profissional; não que as outras não sejam, obviamente, mas no sentido de…. Depois de formada essa é praticamente a primeira escola que eu atuo.

[Entrevistador] Fale um pouco como foi a sua graduação, sua formação.

[Entrevistada] Aqui em [nome da cidade] né, eu sou graduada em Educação Física – licenciatura, porque aqui são cursos separados né, tem licenciatura e bacharelado. Ai depois que eu me formei em 2010, em 2011 eu fiz especialização em Educação Física escolar e em 2012 eu entrei no mestrado em Educação Física, tudo aqui pela [Instituição universitária de formação da entrevistada].

[Entrevistador] Legal. Agora algumas perguntas mais sobre o Circo. Fale sobre a sua experiência sobre Circo, pode ser desde quando você era criança até hoje.

[Entrevistada] Sim. A questão do Circo foi uma coisa que…, acho que a maioria das crianças né, é coisa que acaba encantando até pela grande variedade de possibilidades de coisas que existem no Circo, eu sempre tive gosto, assim, sempre admirei essa arte assim, desde a infância; ai depois…. Mas a questão de surgir pra trabalhar especificamente com o Circo foi durante a graduação, mais especificamente, assim que, meio que comecei a me ligar a algumas coisas foi numa disciplina de ludicidade em Educação Física, foi uma disciplina no primeiro semestre daqui do curso de Educação Física. Ai foi um dos temas assim, da aula, foi a questão do Circo. A professora até trabalhou, nos mostrou algumas possibilidades, assim, a maioria delas voltadas à questão da ginástica né. Então já teve uma ligação assim nessa parte.

Ai surgiu aquele encantamento, que a gente conhecendo, vai conhecendo um pouco mais a arte em si, daí que a gente foi conhecendo, se apropriando de algumas coisas, enfim, amadurecendo um pouco mais a ideia. E ai foi que eu e um grupo de colegas nos questionamos: “Bah, mas, o Circo é uma possibilidade interessante de se trabalhar na Educação Física.”

Assim, só pensamos sem conhecer, mais na cara e na coragem. E nós começamos a pensar em fazer um projeto de extensão com esse tema. Então….

Coincidentemente ou não o professor [nome do professor] fez um evento de Praxiologia Motriz na [Instituição universitária de formação da entrevistada] e ai o professor [nome de professor] lá da [nome de instituição universitária] trabalhou lá, num dia específico, sobre atividades circenses e ai foi né. A gente acabou meio que se deslumbrando pela arte do

Circo, pelas possibilidades que a Educação Física poderia proporcionar; o Circo para a Educação Física e a Educação Física para o Circo digamos assim, uma troca. Então…., e ali começou a surgir né, e depois alguns pontos mais ligados assim, a gente teve algumas questões na própria disciplina de ginástica né, alguns pontos assim, que também foram tratados da ginástica no Circo.

E então foi tudo voltado assim, as coisas foram meio que se organizando. Mas, se a gente for pensar na nossa própria formação se não fosse aquela disciplina lá de ludicidade que tratou o tema do Circo a gente, eu digo por mim, eu nunca teria tido aquele estalo assim, pra começar a se ligar em algumas coisas né. E a coisa foi indo né.

Conversando até com alguns professores que embora não estudasse Circo tinha uma certa sensibilidade assim para essa questão e ai fomos construindo. Digo fomos assim, bem no plural mesmo, digamos, por que foi um trabalho em conjunto com outros colegas e até alguns deles continuaram depois até escrevendo e pesquisando sobre Circo outros não, outros dando aula e outros não. Então acabou indo para um lado, mas foi mais ou menos nesse sentido.

[Entrevistador] E você já tinha experiência com o Circo mesmo como expectadora ou acompanhado na graduação e antes da graduação.

[Entrevistada] Ah sim. Experiência assim, só de conhecer, sabe? Por exemplo, sempre que acontecia de vir para cá, em [nome da cidade] eu sempre ia né, e algumas apresentações assim que aconteciam, o próprio teatro mesmo com espetáculos circenses assim, eu tinha uma bastante ligação né, de certa forma…, de alguma forma eu ia atrás, gostava.

[Entrevistador] E ai você começou a praticar mesmo, brincar, em certo sentido, de Circo, a partir da sua graduação.

[Entrevistada] Foi. A partir da graduação que tudo foi se organizando para essa área. Daí eu comecei a perceber assim, que as possibilidades que o Circo me proporcionaram são praticamente infinitas né. Eu vejo assim, o Circo é algo que não tem como tu tornar tedioso, entende? Nesse sentido do tédio assim. Porque não adianta. O momento…, tem muitas possibilidades, por exemplo, malabares ai tem depois tem a parte da ginástica acrobática, das acrobacias, ai depois tem a parte do palhaço, aéreos, né, então são coisas assim que gente vai descobrindo. Então, não tem como enjoar. Não consigo imaginar isso.

Ou até, digamos assim, dentro do próprio malabares que é uma coisa que eu gosto bastante né. Tu sempre pode criar um truque novo, tu sempre pode conhecer um material novo para trabalhar e então, é mais ou menos por ai.

[Entrevistador] Legal. Fale um pouco, você falou que está aqui na escola a quatro anos e é sua primeira escola depois de formada, fale como você foi trabalhando o Circo ao longo desses quatro anos como professora.

[Entrevistada] Eu entrei, na verdade, no final do ano de 2012 aqui. Então o ano já estava encerrando e tinha outro professor que eu acompanhei ele até o fim, foi mais ou menos em novembro, então faltava poucas semanas para acabar as aulas né. E eu acompanhei ele e a gente conversou sobre a questão do planejamento e tal, mais ou menos para conhecer a realidade da escola, enfim. Ai nesse ano eu não fiz intervenção nenhuma. E ai, na época ele tinha comentado que ele trabalhava durante os anos era, acabava naquele parte bem esportiva, assim, que ele trabalhava os quatro esportes coletivos principais e deu né.

E ai, foi ai que eu comecei a me questionar, até por gostar, por conhecer um pouco do tema do Circo. E ai eu comecei a me questionar, assim, até conversei na época com a diretora e a vice diretora, cometei sobre as possibilidades que eu também gostava de incluir o Circo nas aulas de Educação Física. E ai na época, eu me lembro que elas elogiaram, acharam o tema bem interessante, e…. A primeira coisa que falaram foi "ah, mas a gente não tem trapézio, a gente não tem cama elástica, a gente não tem…", e eu disse "Não, mas são possibilidades que dá para se fazer dentro da escola", até porque trapézio nem eu tenho conhecimento suficiente assim para fazer, conheço o básico, mas não pra começar assim. Eu disse "não, mas tem algumas possibilidades…" que eu fui apresentando né, ao longo dos anos algumas possibilidades. Naquela época eu trabalhava com os Anos Finais do ensino fundamental né, então eram alunos de 7º e 8º ano e ai eu inclui na Educação Física. Então foi minha primeira inserção e até intervenção assim, digamos, com a parte do Circo né, com a questão dos malabares, algumas coisas da ginástica, algumas atividades expressivas. Então foi mais ou menos isso.

[Entrevistador] Como você encaixa o Circo no seu ano curricular, o que vem antes e o que vem depois.

[Entrevistada] O Circo, assim, eu sempre tento encaixar ele assim, em algumas épocas do inverno. Que aqui no sul, em função do frio que faz né, as vezes fica complicado tu levar um aluno para uma quadra ou até para o próprio ginásio que, a gente o ginásio coberto, mas é um ambiente diferente, para quem conhece minha realidade sabe que tem, as vezes a gente tem um caminho para passar e faz muita chuva e frio, então eu aproveito esse espaço para fazer numa sala até na própria sala de aula muitas vezes né. Então, eu trabalho mais ou menos nessa época do ano.

[Entrevistador] Entendi. Você comentou um pouco do trabalho próximo da ginástica, você trabalha alguma relação do Circo com outros conteúdos?

[Entrevistada] Assim. Dentro do tema do Circo tem algumas coisas que eu tento não ficar só ali nas atividades, no ensinar malabarismos, no ensinar alguma coisa, mas, as vezes, ir um pouco além.

Um fator que muitas vezes nos ajuda e que faz muita vezes até antecipar ou, enfim, ou adiar, mas mais antecipar…, é quando a gente recebe algum aluno circense aqui na escola. Esse é um fator que as vezes determina o meu planejamento, entende?

Por que aqui ao lado da escola tem um espaço ali que normalmente os Circos que vêm à [nome da cidade] se instalam ali. Então como é do lado, sempre que vem um Circo sempre temos alunos circenses, então eu tento explorar um pouco mais essa questão do Circo. Até, digamos, o próprio relato de experiência de um aluno eu também uso para a aula. Que eu também gosto de aprender né, e os alunos também, os demais alunos, né.

Então, eles… é uma coisa bem válida assim, porque eles acrescentam muito né, como eu tinha comentado contigo antes, até truques de malabares, por exemplo, eu já tive alunos que me ensinou e até, convites também para assistir os treinos deles, e até para conhecer né, a realidade. Então, sempre tento me encaixar nessas coisas assim, nessas questões. E também pra questionar um pouco mais, por exemplo, um lado mais crítico assim, da própria vida de um artista circense, por exemplo. Bah, mas será que…, aquilo ali é o trabalho deles, por exemplo né. Então é mais ou menos nesse sentido assim.

Outros temas também as vezes que eu pergunto para os alunos né, indo mais para a parte social da coisa, por exemplo, os malabaristas na sinalera, no semáforo. Isto eu também questiono os alunos: "ah, olha lá, será que ele está lá, porque ele está lá?" né. Sobre a questão

do próprio preconceito que muitas vezes existe porque as pessoas vão lá e xingam e chamam de vagabundos aquela coisa toda né. Então, toda a questão social.

As vezes, tem um menino de rua que vai lá aprende a fazer os malabares vai lá no sinal e faz; que não é um artista né, digamos assim, que a gente sabe né que tem vários tipos digamos de malabaristas no sinal. Tem o menino ali que pede dinheiro e tem o lado mais profissional né. Então todas essas questões assim, eu tento abordar com os alunos né, principalmente com os alunos maiores que eles tem um pouco mais de maturidade né. Então, tipo isso, foi um dos temas assim, que eu quando estava trabalhando com os Anos Finais foi uma possibilidade de a gente discutir um pouco mais né, porque eles já têm uma visão um pouco maior do mundo em relação aos pequenos ali dos primeiros anos, do Anos Iniciais, no caso.

[Entrevistador] Legal. Fale um pouco, nesse tempo em que você está tratando do Circo na escola, o que você teve de desafios, de dificuldades e também de resultados e de retornos.

[Entrevistada] É. Na verdade, os desafios são bem grandes assim né, porque como a gente não tem muito recurso muitas vezes acaba limitando a gente, né, de dar uma sequência no trabalho, assim. Desde o malabares que a gente vai trabalhar com sacolas, vai trabalhar com lenços, mas já com bolinhas ai já tem…, mesmo que a gente…. Eu penso em construir com os alunos, mas é uma coisa que tem gastos né, e por ser uma escola pública isso acaba limitando, porque tu precisa de material para confeccionar. Então, esse é um dos principais desafios assim, que eu gostaria de ter mais recursos, mais materiais, enfim, para conseguir….

Tanto que, por exemplo, ali, os tatames ali, que a gente estava trabalhando com as crianças ali, aquilo ali não é nem da escola é de um professor que trouxe, mas ai o professor foi embora, saiu da escola, enfim. E ai enquanto o professor não vem buscar eu estou usando.

Então isso é uma coisa que dificulta também. Por exemplo, para o chão o que a gente tem é alguns colchonetes também que isso eu uso. Então o desafio principal é nessa parte assim, da questão dos recursos, de ter materiais…, e o que mais que você tinha falado?

[Entrevistador] Além dos desafios e dificuldades, o que você já tem de retorno, de resultados.

[Entrevistada] Isso. Os bons resultados é no sentido assim de tu ver…, a questão dos alunos, sabe? Isso é uma coisa muita significativa, assim, das possibilidades que tu proporciona aos alunos, sabe? Que muitas vezes eles entendem que a Educação Física não é só futebol. Isso, assim, é o primordial. Então desde o primeiro dia de aula é uma coisa que eu digo, eu trato mais ou menos com eles o que eu vou trabalhar, e então; a gente sai um pouco desse senso comum, né.

E isso é um retorno que tenho, tanto que, por exemplo, a primeira turma que eu trabalhei aqui na escola com a Educação Física e atividades circenses, o Circo enfim; foi uma turma que concluiu o ensino médio o ano passado, entende? Então as vezes eles até me encontram e as vezes até me perguntam “ah professora e aí, e os malabares e como tá? Bah, eu achava legal que a senhora trabalhava com o Circo.” Então, eles já têm…, cria uma certa identidade do professor, né. Porque isso é um tema que não é tão comum, pelo menos aqui em [nome da cidade] não é uma coisa comum de a gente ver professores que trabalham com o Circo.

Eu acho que já evoluiu bastante, isso é um outro retorno que a gente tem, né. E de certa forma assim, é até deixar um certo legado, digamos assim. Da própria questão da

identidade que tu vai se afirmando através de todo um processo que tu construindo com algo assim, que foi o exemplo das atividades circenses, né.

E a gente vê também bastante questões assim, tanto a parte motora dos alunos como…, principalmente, os pequenos também a parte afetiva, cognitiva assim, a gente vê mudanças bem significativas, né. De eles entenderem um pouco também sobre a cultura do Circo assim, que eles também falam.

Uma outra experiência que eu fiz também foi…. Teve um evento aqui em [nome da cidade]; não lembro em que ano foi, retrasado eu acho…, não lembro agora. E ai tinha vários…, era o Sesc Circo que é um evento promovido pelo Sesc e eles trazem atrações de vários lugares do país e até de fora né. E ai fechou bem no dia que eu tinha aula com os alunos de manhã aqui, e de manhã estava acontecendo espetáculos lá no centro. Então eu disse "ah não, é a oportunidade que a gente tem de ir." Era uma turma pequena né. A gente conseguiu, levei alguns [alunos] no meu carro, outros a diretora e outra professora também ajudou e nos acompanharam, então são coisas assim. Acho que isso também importante, assim, o momento que tu consegue levar o aluno para o Circo, porque concretiza um pouco mais aquilo que tu está trabalhando né, porque por mais que tu tenha ali, que tu faça demonstração ou que tu apresente vídeos, imagens; não é a mesma coisa que tu está…. A maneira como eles vão se apropriar daquilo é algo bem interessante, assim. Essa turma também comenta, até hoje eles comentam "Ah professora eu fui lá no Circo e lembrei da senhora, porque eu lembro daquela vem que a gente foi e tal, e foi muito legal." Então, acho que isso é também um retorno assim, que a gente tem que é bem interessante e…, bem significativo.

[Entrevistador] Fale um pouco…, como você organiza o Circo como um conhecimento nas suas aulas.

[Entrevistada] Como eu organizo o Circo. É, eu trabalho assim, dentro de todas as possibilidades que eu consigo, entende? Que eu me sinto, não digo preparada, por que isso é uma coisa que a gente vai sempre tentando se organizar, mas algumas coisas que eu tenho uma boa vivência assim sabe? Um conhecimento pelo menos o mínimo para explicar ou para dar o conteúdo né.

No caso, uma coisa que não trabalho e até nunca trabalhei na escola aqui, por exemplo, são as atividades aéreas né, ali é algo bem complicado que envolve toda uma questão de segurança que isso a gente tem que tomar muito cuidado mesmo até porque a gente não nenhum material, não temos lira, não temos tecido, não temos trapézio, nada. Mas eu sempre deixo claro para os alunos que aquilo ali existe, pelo menos eles saberem, é isso, isso, isso e aquilo. E organizo assim, de certa forma não excluindo totalmente a questão dos aéreos porque eu comento, mas a gente não tem nenhuma prática.

Mas a maneira como eu organizo as outras coisas, os outros pontos assim do Circo né, é uma maneira assim, eu já fui meio…, sei lá assim, como eu vou te dizer. Não que eu fui mais organizada, assim. Mas eu tive, eu meio que separava muito as coisas assim, sabe? Por exemplo, eu vou trabalhar só com acrobacias, então vou trabalhar isso e isso de acrobacias, depois vou trabalhar só com malabarismos, isso, isso e isso de malabarismos, depois trabalhar só com a parte do palhaço, expressiva, enfim. Mas agora eu costumo misturar um pouco de todas as coisas. Assim, quando estou trabalhando, vou trabalhar ali acrobacias eu faço um aquecimento contando uma historinha para os alunos, como tu viu aquele dia do pézinho para eles alongarem e aquela coisa toda, né.

Então, aí por exemplo, outra coisa que eu fiz também que estava, está previsto para as próximas que, eu não sei se é esse nome, mas que eu chamo, que é uma história

vivenciada, né. Que eu vou contato uma história e eles vão vivendo a história e aí dentro da história eu já coloco mil outras coisas, entende? Dentro Circo.

Sei lá…, "daí agora eles estavam caminhando lá e deu um rolinho, aí ele saiu correndo e aí depois fez isso…", essas coisas assim, sabe?

Mas…, eu lembro que…, logo que eu comecei assim, eu meio que separava bem. Eu começava sempre com as atividades…, até de certa forma as vezes eu faço isso, dependendo do contexto, enfim. Mas, normalmente eu começava com atividades rítmicas e expressivas, enfim, para eles se conhecerem para, digamos assim, para se soltarem um pouco mais, né, digamos, corporalmente, digamos. Aí depois eu trabalho e trabalhava com, por exemplo, as ginásticas, acrobacias até para uma questão do corpo, enfim, e ai eu trabalhava por último a questão do malabarismo, entende? Porque, acredito eu que tem um refinamento motor um pouco mais apurado assim, que exige um pouco mais…, não que os outros não exigem, obviamente, mas que é diferente a maneira como tu vai trabalhar, né. Então eu trabalhava mais ou menos nessa ordem, mas hoje eu já estou um pouco mais flexível.

Não sei se isso é certo ou não, mas é a maneira que eu encontrei, né. Então eu trabalho meio que misturando as coisas, mas as vezes me detendo mais numa coisa as vezes me detendo mais em outra. Isso é também um pouco que vai [depender] também do interesse dos alunos, né. Porque se tu está trabalhando uma coisa e a turma está respondendo bem aquilo, porque tu vai quebrar e começar outra coisa? Não. Segue ali.

Então é mais ou menos nesse sentido assim, que eu costumo organizar, sabe?

[Entrevistador] Entendi. Você comentou sobre a história vivenciada, né. Como você trata a questão da história do Circo nas suas aulas?

[Entrevistada] Como eu trato? Eu… é uma tema que eu comento assim com eles, sabe?

Até, teve até uma outra vez, a alguns anos anteriores assim, que até a professora de história trabalhou um texto de como era a questão lá do grupo, os saltimbancos lá, enfim. E contexto histórico estava acontecendo tal coisa e ela entrou com a questão de como surgiu o Circo e tinha até um texto que ela trabalhou…. E aí que ela me chamou e a gente fez um trabalho meio que integrado da Educação Física com a História assim né. Então foi algo mais profundo assim, que a gente conseguiu se aprofundar um pouco mais, os alunos também tiveram interesse né. E até, um pouco depois que isso aconteceu, veio um aluno circense para cá e aí ele relatou um pouco assim do que ele sabia da história do Circo até porque ele é, acho que da sexta ou sétima geração circense, aquela coisa toda, então, são coisas assim que a gente vai pegando, né.

Mas é um tema que é importante, eles saberem da onde que surgiu, sabe? Assim como quando eu vou trabalhar com o futebol, por exemplo, eles terem uma noção da onde surgiu, o por que… Eu acredito assim né, que a história muitas vezes ver o passado para a gente entender como estão as coisas agora né. O presente até para a gente projetar, digamos assim, o futuro né. Então é uma sequência, então, não tem como tu não…, passar um pouco do conhecimento assim, para eles terem uma noção de certas coisas.

[Entrevistador] Entendi. Fale um pouco…, dos materiais que você acessa, desde livros, vídeos, assistir espetáculos, para…, como referência para as suas aulas.

[Entrevistada] É, na verdade, eu uso basicamente os livros do Marco [Bortoleto], né. Acho que a referência principal que a gente tem assim, na área…, na parte do Circo, principalmente na questão escolar assim. Eu uso as referências dele assim. Eu sempre vejo, assim, as vezes quando sai em alguns períodos, nas revistas, as vezes sai algum artigo alguma coisa até de relato de experiência, nesse sentido, assim, vídeos, espetáculos ali que as vezes

gente ver no Youtube, né. Até que tem algumas questões ali também. Aquele DVD do Marco [Bortoleto] também, dos lenços que também é bem interessante para trabalhar os malabares, eu uso bastante.

[Entrevistador] Está no Youtube, né.

[Entrevistada] Não sei eu nunca vi no Youtube. Eu tenho o DVD. Interessante!

[Entrevistada] É basicamente isso assim. Eu sempre tento procurar um pouco mais, assim, me inteirar de algumas coisas, né. Até quando tem um professor as vezes me procuram pra saber alguma coisa, né, para…, que gostariam de trabalhar e isso é sempre uma troca boa de experiências assim.

Mesmo com alguns professores que têm a vontade de trabalhar o Circo eles sempre também vão desenvolvendo coisas novas né. Então a gente vai pegando um pouco de cada coisa assim.

[Entrevistador] Você chega a adotar alguma, o que costuma chamar-se na Educação Física de abordagens de área ou você transcende isso e se preocupa mais com a sua prática?

[Entrevistada] Sim. É, eu não costumo me deter muito nas abordagens assim, sabe? Claro as vezes a gente puxa mais para um lado as vezes mais para o outro né. Como no exemplo que comentei contigo a questão do malabarismo eu posso trabalhar a psicomotricidade assim como eu posso trabalhar a parte crítico superadora, digamos assim.

A questão ali que eu comentei contigo de trabalhar os alunos com temas do malabarismo que estão no sinal, enfim. Então eu não costumo me deter muito nessa questão assim. Mas é mais ou menos por ai.

[Entrevistador] É. Você comentou um pouquinho sobre um trabalho com uma outra professora, a professora de História. Fale como o Circo entrou aqui na escola se ele acabou, a partir do que você percebe, se ele virou um tema da escola toda e se os outros professores adotaram em suas aulas, os professores de sala.

[Entrevistada] Sim [entendi]. Ah não isso é uma coisa que a gente vai…, como eu comentei antes, se afirmando com a questão da identidade assim né.

Sempre que eu falei sobre Circo, sempre foi uma coisa que causou um certo, no início, um estranhamento: "Mas, Circo?" Dos próprios colegas professores, mas depois aí eles foram vendo que era mais tranquilo de trabalhar, não era tudo aquilo que eles imaginavam, mas eram tudo coisas adaptadas né.

Tem também um trabalho aqui na escola que até de certa forma já me ajudou bastante, até foi bom essa pergunta que eu me lembrei, que é, tem uma professora de artes também. Que ela, dentro da arte assim, ela vai muito além daquela coisa que gente via algum tempo atrás que era o caderninho de desenho e fazia os desenhos e deu.

É artes mesmo, sabe? Então um dos temas é a questão do Circo também, as atividades circenses. E até ela já me chamou algumas vezes nas aulas dela para contribuir com alguma coisa, né. E, ela também, até já me encontrei com ela algumas vezes para a gente fazer malabares e se encontrar né, até já convidados alguns alunos para ir para o parque, por exemplo para fazer malabares e essas coisas assim. Então ela também é uma pessoa que de certa forma ajuda, né. Também a parte bem teatral assim, essa é uma coisa que muitas vezes

eu pergunto algumas coisas para ela e ela também me pergunta e a gente vai…, temos um diálogo muito significativo, muito bom que vai…, tanto pra mim quanto pra ela, né. A relação de troca de experiências isso é muito importante para a gente enquanto professor e para os próprios alunos, né. Nesse sentido.

[Entrevistador] Fale como você percebe o envolvimento dos alunos com Circo a partir das suas aulas.

[Entrevistada] No início assim, teve também uma certa resistência, né. Até por alunos assim, que eles tinham uma vivência com outro professor que era bem diferente da minha digamos, né. Entende? […]

Assim como os professores rolou um certo estranhamento no início, né. Por alguns assim. E aí eu…, e a partir daí que eu fui mostrando para eles que alternativas a gente tinha pra fazer. E como eu tinha comentado que a foi a primeira turma foi a turma que se formou [acabou de se formar]. Então, eles gostam bastante, isso é uma coisa assim, visível assim, sabe? Que a gente percebe na ação deles e muitas vezes assim dá para explorar muito isso. Até se fosse….

É porque assim, está dentro da Educação Física, né; a maneira como eu trabalho, mas teria como trabalhar Circo o ano inteiro. O único tema da Educação Física, né. Mas aí por exemplo, a gente critica tanto a questão do professor que vai lá e trabalha só o futebol porque gosta de futebol, né. É meio hipócrita eu trabalhar Circo, só Circo porque eu gosto de Circo.

Mas a resposta deles é muito boa assim, sabe? Tu ver que eles têm aquela questão do brilho no olhar, isso a gente percebe né, a magia do Circo. Principalmente agora trabalhando com os pequenos. Os menores assim, é quando eu me realizo porque tem toda a questão do imaginário, a questão da fantasia, né. Tem a questão ali que eu trabalho com os pequenininhos as vezes eu uso o pózinho mágico e se eu falar que isso é Circo, vai se transformar num Circo, isso é um Circo mesmo. Então eles encaram de uma maneira muito boa assim.

[Entrevistador] Fale também como você trata da questão expressiva, do Circo como arte, com as crianças.

[Entrevistada] A questão expressiva, como eu trato, eu trato…, tu diz assim, como um tipo de atividade, assim?

[Entrevistador] Não. Como você entender a questão expressiva.

[Entrevistada] Algo que eu trabalho assim, bastante com eles é a questão da mímica mesmo, entende? Da representação corporal, de eles ter que se expressar corporalmente através das atividades do Circo, né. A própria questão ali das sensações e emoções, né, isso é algo assim que muitas vezes a gente precisa trabalhar na escola. E a questão da expressão assim, a gente ver muita limitação hoje em dia que as crianças ficam muito tempo no celular, no computador, nos joguinhos eletrônicos, então não tem muita….

Aqui talvez nessa escola, talvez não seja tanto porque são crianças de baixa renda, muita vezes tem uma questão da vulnerabilidade social bem grande, né. Então, mais ainda que tu tem que ter esse cuidado porque eles não têm muita coisa assim.

Então essa questão da expressão assim, mais ou menos nesse sentido, assim, que eu trabalho com eles. Sobre a importância de eles demonstrarem os tipos de sentimentos, as sensações e as emoções que estão vivendo. Porque aquela coisa do aluno ficar sentado na

classe e vira pra frente e fica quieto isso já era, digamos. Então gente sempre tem que trabalhar….

Mas é um negócio complicado assim. Até era um ponto que eu estava conversando com a professora de artes esses dias, sobre isso. Porque a maioria dos professores quer isso, porque quer dá o conteúdo, quer fazer o trabalho, e a Educação Física e as artes não. Elas proporcionam esse momento para o aluno se expressar, se soltar, entende? Aí é muito complicado a gente ter que jogar com essa situação.

Aí eu digo para os alunos que eles podem, obviamente não fazer o que quer, porque aí já é demais; mas eu digo para os alunos se sentarem corporalmente, com os sentimentos e emoções que for e aí depois eles entram para a sala e a professora manda ficar sentado, quieto e virado para frente.

Claro que tem que ter a questão da disciplina que é fundamental para qualquer coisa que a gente for fazer. Mas tem que saber limitar né.

Mas é um outro desafio que a gente encontra. E é bem grande.

[Entrevistador] Você chega a fazer algum tipo de apresentação, coreografia com eles nas aulas ou mesmo para fora das aulas.

[Entrevistada] Não. Isso é uma coisa que eu até gostaria de ter mais tempo, porque, por exemplo, assim, eu tenho 45 minutos com cada turma, por semana. Então é uma coisa que a questão do tempo complica muito, entende? Então, é uma coisa que falta, que eu sinto falta, eu gostaria de ter mais tempo para trabalhar com isso, mas em função das outras atividades que eu exerço aqui na escola não tem como.

Eu precisaria também de um apoio de mais alguma outra pessoa que pudesse, entende? Ajudar. Isso também é uma coisa que pra mim seria bem interessante, né.

[Entrevistador] Legal. Fale também como você avalia suas aulas.

[Entrevistada] Como que eu avalio os alunos? Não? Ou como que eu avalio as minhas aulas?

[Entrevistador] Para tudo, alunos, aulas e o seu trabalho. Como que você avalia. Avaliação em sentido amplo.

[Entrevistada] Avaliação assim, eu noto a questão de como os alunos evoluíram assim, em determinadas situações, sabe? O quanto eles cresceram dentro daquilo ali. E, mas que é assim, a avaliação em si é um troço bem complicado assim, porque na verdade isso que…, acho que até tu conversou com a diretora, o que já havia te falado; na verdade é um acerto, porque pela lei, digamos assim, os alunos não têm essa Educação Física, esses dos Anos Iniciais. É só um complemento, uma atividade para as aulas. Mas….

Então para fazer uma avaliação assim, também é outra coisa que eu gostaria de fazer, mas eu função do tempo não teria como. Eu gostaria de avaliar cada aluno, mas só que isso não cabe a mim, entende? Porque eu estou só no ajuste, digamos. Mas é nesse sentido assim a questão de avaliação dos alunos.

Eu noto as mudanças significativas deles, né, mas não que eu faça uma avaliação, digamos um parecer, assim.

[Entrevistador] Legal. Fale mais ou menos quais estratégias ou recursos você trabalha para aproximar o Circo das crianças.

[Entrevistada] Eu trabalho bastante com…, estratégia que eu encontro, é a questão de materiais alternativos né. Eu uso bastante jornal, balão também, os próprios lenços né, algumas vezes também….

Só que outra coisa em função do tempo assim, é meio complicado é a questão de construir as bolinhas, por exemplo, para os malabares, né. Então são algumas estratégias que eu uso de recursos digamos assim, que como eu te falei é tudo adaptado. Porque se torna bem difícil. Então eu acho que isso.

[Entrevistador] Você chega a usar vídeos….

[Entrevistada] Isso também, isso também. Até com essas turmas como o tempo é menor eu ainda não consegui, mas eu sempre gosto de, por exemplo, com os maiores quando eu trabalhava, eu gostava de trazer bastante vídeos assim, até para eles pesquisarem, né. As vezes a gente ia lá na sala de informática eles tinham uma tarefa de pesquisar vídeos sobre Circo, sobre palhaços, sobre que interessasse eles dentro do Circo, né. E aí eles tinham que….

Era uma das avaliações que eu fazia, que lá sim, com os maiores eu tinha possibilidade de fazer uma avaliação. Então eram trabalhos que eles pesquisavam sobre vídeos. Eu trazia uma ideia inicial para não ficar aquilo vago assim, para eles irem…, para eles como seguir e a partir dali, por exemplo, eles pesquisavam sobre vídeos e me mandavam o link, por exemplo, a gente acessava ali. Na época tinha até um grupo ali pela página do Facebook que eles postavam coisas da turma. E aí a partir daquilo a gente ia fazendo alguns trabalhos né, e eles iam me relatando algumas coisas, o que eles observaram, o que acharam interessante, o que foi bom, o que não gostaram tanto.

Também gosto de trazer DVD assim, tipo do Cirque du Soleil, também para eles terem uma noção assim, do que é…, claro que aquilo é um Circo assim, outro nível que eles vão…, seria interessante que todo mundo visse porque eu fui uma vez…, é um troço impressionante. A gente ver uma coisa, uma coisa é tu ver no vídeo outra coisa é tu ver ao vivo, é fora do comum, não sei se tu conhece. […]

Nossa, eu fui uma vez e gostaria muito de ir de novo. Então são algumas outras possibilidades do Circo né, que o Circo de…, num nível muito mais elevado do que eles estão, do que eles vêm, por exemplo, aqui, obvio que aqui na escola ou em algum Circo que vêm pela cidade, né.

Então é um tipo também de estratégia que eu uso. E a partir dali…. E também com os pequenos também já apresentei alguns vídeos do Cirque du Soleil e pedi para eles desenharem a parte que mais gostaram do vídeo, sabe? O que mais lhes chamou a atenção. E com os maiores a gente pode discutir um pouco mais algumas coisas, né. Então tem mais possibilidades, ainda.

[Entrevistador] Legal. Você chega a usar algum tipo de jogo/brincadeira para aproximar o Circo das crianças?

[Entrevistada] Sim. Sim. Eu utilizo bastante, assim, até algumas sugestões que tem naquele livro "Jogando com o Circo", né. Eu uso algumas coisas daquilo lá também. Obviamente que né, uma coisa que é interessante assim do Circo e da Educação Física é a questão de tu conseguir adaptar algumas coisas né, que tem algumas possibilidades lá que aí tu de acordo com a realidade que tu tem, aquilo ali te dar uma noção, um norte assim e dali você vai puxando várias coisas. […]

Alguns jogos assim, circenses, jogos expressivos também, jogos de malabares, jogos de…, para que se utilize assim as atividades do Circo.

[Entrevistador] Uma questão muito presente no Circo é a questão dos riscos, algumas práticas envolvem o risco. Como você trata essa questão dos riscos nas aulas tratando do Circo.

[Entrevistada] Como eu trato. A própria questão assim, de eu não trabalhar os aéreos, por exemplo, é uma questão que…, eu sempre deixo claro isso que é uma questão de risco, que isso é uma coisa que pode comprometer uma vida, muitas vezes. Então isso daí é uma coisa que, como eu te falei, eu deixo claro para eles que existe e tal, mas que a gente não vamos fazer.

E coisas também que pode acontecer, a gente sempre, eu sempre gosto de conversar com eles sobre isso. Até o próprio…, até o rolinho mesmo, a questão do auxílio tem que tomar muito cuidado, né. Eu gosto de conversar com os alunos sobre isso até para eles entenderem o seu próprio corpo, digamos assim, né. Para saber que tal movimento pode prejudicar, pode acontecer isso, pode acontecer aquilo. Então, é assim, mais ou menos.

[Entrevistador] Entendi. Você faz alguma adaptação quanto a algum tipo de risco físico que algumas práticas têm?

[Entrevistada] […] alguma adaptação?

[Entrevistador] Por exemplo, a corda bamba é um pouco arriscado se você colocando na altura de uma corda bamba mesmo.

[Entrevistada] Ah sim! Sim, sim. Agora eu entendi, assim, om certeza eu faço. Por exemplo, já que tu citou o exemplo, foi um exemplo que as vezes a gente trabalha. Por exemplo eu começo com eles explicando o que é e tal. E aí por exemplo, uma atividade que eu faço é no chão mesmo, né. Com os pequenos que eles têm que cruzar, né, mas toda a questão, envolvendo a questão da magia que…, né.

Teve até uma vez que foi até bem engraçado assim, a gente estava dando aula num projeto e aí estava aquela imaginação toda, né. A gente colocou a corda bamba e aí no lago estava cheio de jacarés, aquela coisa bem lúdica assim, aí teve um menino que começou a ir para o final da fila. Eu disse "vamos" e aí ele respondeu "não prof., nesse eu posso cair no jacaré", sabe? Coisas bem lúdicas, bem…. Mas, só para descontrair, digamos.

Mas é um tipo de adaptações. Eu começo por exemplo, no chão, depois eu começo…, já fiz também juntando as cadeiras uma ao lado da outra e coloquei a corda. E aí ia dando auxílio com as mãos, depois em cima das classes, das mesas assim, até para eles experienciar; porque acho que é importante eles terem essa vivência de diferentes alturas, né. Por mais que a gente não tenha outros recursos mais rebuscados, digamos. Eles terem essa noção de que existe e que existe o perigo também e que é importante eles saber, porque senão eles não vão ter medo das coisas, né.

Mas são adaptações desse tipo assim. Que eu faço também.

A questão que a gente tem que tomar bastante cuidado ali. A questão…, aquela coisa de uma colega subir em outro, né. Acho que tu percebeu, algumas turmas foram até para o recreio fazendo aquilo. Isso é uma coisa que, por exemplo, eu já vou ter que pensar, vou ter…, até para a conversar com eles para tomar um certo cuidado. Não que seja uma coisa errada, mas pode ser uma coisa…, se tu levanta ali ou um colega pisa mal em ti e tu se machuca. Então é por aí.

[Entrevistador] Você comentou também que trabalha muito a questão deles se expressarem na sua aula, né. E uma coisa no Circo, que existe, é o risco simbólico, né. Mais

ou menos assim, o se colocar numa apresentação ou se expressar é um risco também para a pessoa que se mostra, como você trata isso nas suas aulas.

[Entrevistada] Ah sim. Na verdade, assim, é uma coisa que, a parte da expressão, é uma coisa que eu dou bastante liberdade para eles, sabe? Até, por exemplo, assim, já aconteceu de algum aluno não querer, entende? Uma questão de mímica as vezes, sei lá, a criança muito envergonhada e isso pode acontecer. E as vezes tu está achando que está fazendo um bem e tá…, […] isso, causando um trauma na criança. Então, sempre que percebo assim, que algum aluno não fez a aula e depois eu consigo conversar assim: "porque tu não fez a aula, o que…,". Até para entender um pouco mais.

Assim como eu dou liberdade para eles se expressarem eu também dou a liberdade para eles…, assim, não forçar muito. Mas, mas assim, eles tem que ter uma noção que isso é importante. Isso é uma coisa que eles podem…, que eles vão levar para a vida depois, né. A questão da….

Mas eu deixo de certa forma livre, não forço muito a barra para não dá problemas.

[Entrevistador] Legal. Fale também como você percebe que a escola trata do Circo. A escola como instituição, para além das suas aulas, especificamente. Se ele é um projeto da escola, se os outros professores incorporam em suas aulas, se já incorporavam antes de você.

[Entrevistada] Antes de mim eu acredito que não, assim, sabe? Não teve nada…, sobre isso assim, sabe? Mas é um processo que vai aos poucos, né, que não é da noite para o dia que a gente vai ser valorizado e vai ter…, um retorno significativo assim. Mas eu vejo que a escola trata com muito respeito, sabe? A questão do Circo em si. Até porque é uma coisa comum a gente receber aluno circense, já começa por aí, entende? Então a questão do Circo é uma coisa que já está incorporado na escola. A gente trabalhando com as atividades com as crianças ali ou não, entende?

Então isso eu acho que é bem importante de a gente destacar, sabe? Então, o respeito, tem muito respeito e isso daí é uma coisa que eu não posso me queixar assim. O Circo é uma questão cultural já da escola.

Todo ano, pelo menos uma vez por ano a gente recebe aluno circense. Então eu valorizo isso bastante. Até, por exemplo, com os maiores que eu não estou dando aula eu recebi alunos circenses esse ano que vieram pra cá e ficaram o que, um mês e meio, dois meses, mais ou menos. E aí, obviamente, eu fiz questão, o Circo ao lado da escola, eu fiz questão de passar de sala em sala e convidar os alunos para ir assistir aos colegas, né. E até depois quando eu fui eu fiz a mesma coisa, eu passei nas salas que tinham os alunos circenses e conversei com eles sobre o tema mesmo, invadi uma aula, enfim, e conversei com eles. E até de certa forma valorizei, elogiei, enfim, e também é um estímulo também, né.

Então, a escola de certa forma teria que ser muito hipócrita se não respeitasse a cultura do Circo, por ter todo esse contexto que favorece, né. A questão geográfica que favorece a vinda do Circo.

[Entrevistador] Você tem algum retorno dos pais em relação as suas aulas de Circo com as crianças, se os pais resistem ou se eles apoiam esse conteúdo nas suas aulas?

[Entrevistada] Já. Eu já ouvi relatos assim sabe? Dos próprios alunos que vêm contar alguma coisa assim, né. Porque principalmente com os pequenos ali que eu estava falando do pózinho mágico "Ah leve o pózinho mágico pra brincar com a tua mãe, com teu pai em casa", sabe? Então acho que, eu não sei muito o que os pais acham né. Mas as vezes

eles [os alunos] até comentam, uma menina veio me relatar segunda-feira, no primeiro dia ali, ela disse "Ai prof., eu estava brincando com meu pai e com minha mãe com a atividade de estátua", eu disse:"Ah com a estátua que a gente fez em aula", ela disse: "Isso. Depois eu transformei eles em palhaço".

Então eu vejo assim que as vezes; não todo mundo, obviamente, isso a gente não vai conseguir, mas que uma coisa ou outra, por vezes acontece, né. Isso é uma coisa que acaba motivando a gente.

[Entrevistador] Este retorno é indireto das crianças ou os pais retornam?

[Entrevistada] Exatamente. É um retorno indireto, entende? Não me recordo assim, que ter, por exemplo, algum pai comentar comigo alguma coisa. Até porque é mais complicado, eu tenho aula uma vez por semana com eles.

[Entrevistador] Você se a participação dos pais na escola como um todo é frequente ou é mais esporádico?

[Entrevistada] Infelizmente é um pouco complicado. A gente está tendo alguns problemas em questão de comportamento, assim., de alunos com turmas do sexto e sétimo anos.

Para ti ter uma noção a gente chamou entorno de 15 pais mais ou menos. 12, de 12 a 15 pais, mais ou menos né. Para fazer uma reunião com esses pais para tratar desses alunos que devam bastante trabalho, incomodavam bastante. Para tu ter uma noção vieram 6 pais. Sendo que os alunos levaram bilhete para casa, trouxeram assinados, para os pais ficarem cientes. Então é uma coisa que até entristece a gente de alguma forma. Claro que isso não vai desmotivar por…, né.

Mas é uma coisa que a gente nota, que a participação é um pouco complicada. No início do ano também, eu e a diretora fizemos uma reunião de pais, tradicional para explicar como funciona a escola né, aquela coisa assim. E de todo, dos cento e poucos quase duzentos alunos da manhã vieram 30 pais. Imagine, de turmas do ensino fundamental e médio juntos. […]

Muito reduzido. Mas, então isso é uma coisa que dificulta. E aí muitas vezes, assim…. O papel né, a função social de tu ser professor, isso é uma coisa que, por exemplo, os alunos muitas vezes passam mais tempo com o professor do que com o pai ou alguém em casa.

Então, por isso que a gente tem que dá um retorno assim, dá alguma coisa para eles, né. Até para ter esse carinho, esse contato melhor, porque, as vezes…, a gente percebe ali que são muito carentes assim, não carentes da parte financeira, mas a questão afetiva, sabe? Isso falta bastante, a participação é bem complicada.

Ainda que dos menores é um pouco melhor a participação, mas com os maiores é bem mais difícil. Por isso que a função social do professor é algo bem mais importante do que a gente imagina, né.

[Entrevistador] O que eu tinha pensado para entrevista é mais ou menos isso. Ai se você quiser algum comentário final, alguma colocação ou mesmo questionar alguma pergunta que eu deveria ter feito e não fiz.

[Entrevistada] Eu acho que é mais ou menos isso assim. É bom a gente conversar um pouco. Algumas perguntas me fizeram pensar bastante assim, até para a gente começar a rever um pouco a nossa prática enquanto professor.

Entrevista 7 – Vice diretora [entevistada1] e Diretora [entrevistada 2]– escola 3

[Entrevistador] Me fale um pouco de você, de onde você veio, comece com seu nome, e como você chegou aqui na escola.

[Entrevistada 1] Eu me chamo [nome da entrevistada], mas todos me chamam de [nome fantasia da entrevistada]. Eu estou nessa escola a um bom tempo, antes de [nome da professora]. Comecei como professora, tive a oportunidade de trabalhar com [nome da professora] enquanto professora, ela sendo professora de Educação Física de meus alunos, desenvolvemos algumas atividades juntas.

Aí quando a [nome da diretora] veio para a direção ela me convidou para fazer parte dessa equipe, a princípio eu não aceitei, mas depois eu aceitei e estou aqui até hoje. Eu, desde…, o concurso foi…, desde 2009, né, como vice diretora. Primeiro fui coordenadora e depois vice diretora. E antes de 2009 já estava aqui desde oitenta e…, quatro, noventa e quatro. […] Mas eu sou do primeiro [concurso]. Então, há um bom tempo mesmo.

Na verdade eu comecei nessa escola quando eu entrei…, estava me formando no magistério; com 18 anos, enfim. Aí eu fui convidada a ser professora itinerante e aqui também, depois passei pelo [nome de escola], passei pelo [nome de outra escola], voltei para cá e estou aqui até hoje. Certo?

Quando a [nome da professora] começou; até então quando eu era professora eu percebi um movimento diferente na Educação Física, porque até então a Educação Física para mim era futebol, queimada, vólei, né, esses…. E aí quando eu conheci o trabalho da [nome da professora] enquanto professora e vi que tinha uma movimentação diferente, ela gostava de trabalhar mais com movimentos, com o corpo das crianças, o respeito com o corpo e nisso ela ia para outras atividades.

E aqui na direção né, vendo esse trabalho, a gente vê que são poucas as professoras; não vou falar de redes [de ensino] que tem isso daí, e a gente percebe que essa proposta que ela traz de Circo é bom por conta de atenção das crianças, da descontração e de proporcionar para as crianças atividades diferenciadas do que ela tem, porque futebol tem fora da escola, vólei tem fora da escola, queimada tem fora da escola, mas essas atividades referentes ao que ela faz de equilíbrio, de corpo, de concentração, pontaria, tudo isso que é de corpo, de dança, de movimentos, é ela que está proporcionando a nossas crianças e a gente vê o resultado nas danças né. Que é no final, quando ela resolve que vai fazer uma apresentação vira um espetáculo, não é uma apresentação.

E toda essa performance de Circo que tem tudo, ajuda nisso.

[Entrevistador] Legal. Eu vi aqui na escola que vocês têm bastantes eventos, festas e tal, e isso…, como isso funciona? A escola sempre teve isso ou foi um processo que foi começando a ter bastante [crescer] e eu vejo que os alunos participam, não só a [nome da professora] faz apresentações, mas os professores de sala fazem apresentações, como funciona isso?

[Entrevistada 2] É. Acho que é uma característica nossa. Nós gostamos muito de festas. E até por, exatamente por tudo isso que a [entrevistada 1] falou por ela proporcionar, e a gente sabe que vai ter um resultado bonito. As professoras participam junto e os pais gostam de assistir aos filhos. Então isso nos incentiva mais ainda; é até importante colocar que apesar das barracas que tem não é a festa o nosso lucro, digamos assim, a gente faz, lógico que tem que fazer para manter tudo, mas nosso maior prazer mesmo é ver os pais assistindo as

crianças, porque é uma comunidade carente. Então falar, vamos fazer festas para arrecadar dinheiro, a gente já sabe que não é esse o objetivo, o objetivo mesmo é a participação.

Tanto que essa última que nós fizemos, a festa da primavera, nós percebemos um número grande de pais, mas não teve tanta entrada de dinheiro assim. Então eles gostam de assistir aos filhos.

[Entrevistador] Legal. Falando sobre a participação dos pais, os pais participam constantemente da escola assim, além das festas, ou a festa é maior encontro da escola com os pais.

[Entrevistador 2] Olha de uns anos para cá a gente observou que, nós observamos que o número na participação de pais aumentou, inclusive, na reunião de pais. Mas é lógico que as festas atraem bastante também, acho que é exatamente por isso, como são pais que estão sempre em festas eu acho que isso ajuda, na participação, mas ainda falta para…, nós gostaríamos que fosse ainda mais, que houvesse mais participação. Mas do que era, melhorou, melhorou mesmo.

[Entrevistador] Fale como funciona o trabalho de vocês aqui na escola. […]

[Entrevistada 2] Eu sou [nome da diretora], diretora da escola. Aqui nessa escola estou desde 2009, comecei…, fiquei uns meses como coordenadora e vim a ser diretora foi aí que a [nome da vice-diretora] entrou.

O nosso trabalho se resume assim, eu e a [nome da vice diretora] nós estamos muito ligadas, porque a coordenadora que é a [nome da coordenadora] cuida mais da parte pedagógica e nós duas da parte administrativa, mas lógico caminhando junto, inclusive a par na execução da pauta dos HTPCs, ela é feita coletivamente, mas nós duas ficamos mais com essa parte administrativa. E pedagógica também, de uma certa maneira porque são os atendimentos aos pais, atendimentos aos alunos e toda a parte burocrática de escola mesmo.

[Entrevistador] Entendi. Legal. Agora falando mais ou menos do trabalho da [nome da professora] como vocês acompanham esse trabalho dela, tem algum tipo de documentação….

[Entrevistada 1] Tem o planejamento. […]. Tem o planejamento anual que vem da Secretaria de Educação, né. E dentro desse planejamento anual que já vem da Secretária de Educação ela tem as adequações maravilhosas que ela faz, tem a rotina que entregue semanalmente para a coordenadora pedagógica e as anotações no diário que todo bimestre a gente vista o diário para isso e tirando isso, três por quatro a gente está lá na quadra para a gente está também acompanhando.

Ela gosta também, a [nome da professora], quando ela começa uma atividade diferenciada, de dar aula aqui no pátio, aonde eles formam fila [no horário de entrada da escola] e como a gente está aqui próximo dá para a gente acompanhar isso daí. Então…. Quando ela tem uma ideia né, que ela quer também quer fazer alguma coisa ela chega e ela fala "oh, estou com a ideia assim, assim, assim. Estou precisando desse material. Posso trazer tal pessoa? Eu acho interessante…." E aí a gente acaba decidindo junto, então é uma parceria bem legal.

[Entrevistada 2] E é importante colocar assim, que, lógico que no decorrer dos anos nós aprendemos a conhecer bem mais o trabalho dela, então isso aumenta, ainda mais, a autonomia dela. Então, eu acho que a [nome da professora] aqui tem um espaço muito grande

porque nós confiamos demais no trabalho dela. Nela enquanto pessoa, enquanto professora, mas ainda mais no trabalho dela.

Então tem coisas que a gente já sabe que…, realmente, as festas são uma das coisas que acontece e a gente percebe um fechamento, mas ela tem uma autonomia muito grande aqui. Exatamente por isso, porque ela conquistou mesmo a nossa confiança. Nós confiamos muito no trabalho dela.

O que ela fala pode ter certeza que vai dar certo. Pelo menos, sempre deu até agora.

[Entrevistador] Legal. Fale como vocês entendem e percebem esse trabalho que ela faz com o Circo, especificamente. Eu sei que ela trabalha com outras coisas que não Circo, Ginásticas, Capoeira, enfim, mas fazendo recorte para o trato com o Circo. Como vocês vêm isso e como que vocês percebem que a escola ver esse trabalho?

[Entrevistada 1] Foi o que eu disse para você. É um movimento diferente que proporciona para as crianças uma atividade, uma vivência de atividades que [elas] não teriam em outro lugar. Porque ela traz esse trabalho…, não é só assim: agora vai ser malabarismo, não. Ela tem a té vídeos, contribuições de vídeos, as crianças assistem. Eu lembro, nesse ano eu não sei se ela fez, mas ela traz o vídeo do Cirque du Soleil para que as crianças vejam como é e tal, tal, tal.

Parte dessa visualização para a criança ter a vivência. Então, eu vejo que vem contribuir justamente para isso, para proporcionar às crianças esse outro tipo de movimento; diferenciar um pouco a Educação Física que acho que eu tive enquanto aluna, que a [nome da diretora] […] você também deve ter tido enquanto aluno, aquela Educação Física engessada. E trabalhando com o Circo abre-se um leque para as nossas crianças.

[Entrevistada 2] E sem contar que Circo não faz parte da vida das crianças né, não tem na cidade e quando tem, quando tem aqueles assim, não é aqui com a gente, no bairro. Então para eles é um diferencial assim, por isso que dá certo. Não é uma coisa que faz parte da rotina deles.

[Entrevistador] […]

[Entrevistada 2] Não têm acesso ao Circo não. Nem esses que vêm e ficam uma temporada e sai; e quando vem, que já faz um bom tempo inclusive, vão mais na região central da cidade. Enfim, olha, eu não me lembro de ter tipo por aqui.

[Entrevistada 1] Inclusive, quando esses vêm eles trazem até o panfletinho para a gente entregar para as crianças que é aquele que vem desconto. Não tem.

[Entrevistada 2] O Circo que é longe, eles dependem de condução, nem todos têm carro. Então eles não tem acesso ao Circo. Você pode contar aqui os alunos que realmente já foram ao Circo.

[Entrevistador] Que pena. Fale também…, se o Circo virou[tornou-se] um tema aqui da escola, se os outros professores, acho que não tem outro professor de Educação Física só a [nome da professora] [gesto afirmativo], se os professores de sala, os professores polivalentes, se eles também tratam desse tema ou se ele passa.

[Entrevistada 2] Sim. Ela tem essa parceria com os demais professores. E aí, lógico, vai de cada um, tem uns que contemplam mais o tema outros nem tanto. Mas aí ela

vai…, quando o professor dá essa abertura para ela, ela tem uma parceria muito grande com outros professores aqui.

[Entrevistada 1] E isso eu posso falar porque eu presenciei isso, enquanto eu estava em sala de aula a gente já chegou a fazer muitas coisas juntas.

[…]

[Entrevistador] Você sentiram se quando ela começou a tratar do Circo se teve alguma resistência de algum professor ou de alunos mesmo.

[Entrevistada 2] Não teve resistência.

[Entrevistador] Vocês percebem alguma diferença assim, em termos de desenvolvimento, melhora no desenvolvimento das crianças, no trato….

[Entrevistada 1] Em questão de concentração né, a coordenação motora e concentração. Aquelas crianças que mais são agitadas são as crianças que [se] desenvolvem melhor lá, as atividades de Circo.

Entrevista 8 – Professora – escola 3

[Entrevistador] Para começar gostaria que você falasse um pouco de você, começando pelo seu nome, mas ele não vai ser divulgado. Como você chegou aqui nessa escola, como que foi sua entrada [na escola] e quando, e que falasse de você aqui na escola mesmo.

[Entrevistada] Então, meu nome é [nome da professora], mais conhecida como [nome da professora]. E sou professora dessa escola desde 2004, há 13 anos né. Antes de chegar aqui eu dei aula por 6 meses em outra escola de [nome da cidade], logo que eu entrei no concurso. E antes disso em 2001, 2002 eu tive também um tempo de experiência no estado num programa chamado "Parceiros do futuro", enfim.

Mas, eu cheguei nessa escola porque desde a minha adolescência eu tinha como sonho, vontade, ser professora de escola pública. E é claro que isso não aconteceu por acaso. Se eu não tivesse tido uma experiência na adolescência […] de ter que sair de uma escola particular no auge da adolescência por falta de condições financeiras; [eu estudava] escola tradicional de [nome da cidade origem da professora] no colégio [nome de colégio] em [nome do bairro em que situa-se a escola], e pela…, por não acreditar que eu tivesse que sair do colégio, a gente demorou para fazer a matrícula em outro colégio do estado.

Bom, né, e aí quando a gente se deu conta que não poderia estudar mais nesse colégio, a gente foi procurar vaga e não tinha mais vaga em [nome do bairro]. Só tinha vaga no ensino noturno. E eu lá tinha acabado de fazer meus 13 anos de idade, acostumada a conviver com pessoas da elite, vamos dizer assim, tive que estudar no ensino noturno numa escola pública, que era o mais próximo que tinha, até porque nem condução muito longe eu tinha condição de fazer.

Então eu tive que estudar no [nome de colégio] em [nome de bairro]. Que é uma boa escola, mas no contexto do ensino noturno, na época, não era, né. E aí, o que aconteceu que eu cheguei…, a promessa da minha família era "você faça um bom sétimo ano, porque depois você vai no oitavo ano voltar o [nome de colégio], então, fica tranquila, né, faz o melhor que você pode ali a noite só para você não reprovar de ano". E foi isso que eu fiz.

Eu fui estudar a noite e me esforçar, é claro que foi um choque, um choque de tudo, do prédio da escola, do chão, do cimento, do cinza [da estrutura], né, de tudo. Aí me falaram que eu tinha que fazer Educação Física, mas como eu estudava no ensino noturno eu poderia alegar que eu trabalha e aí eu ficava livre das aulas. Só que eu sempre amei Educação Física e eu quis fazer aula. E eu fui para o primeiro dia de aula, eu fui para a primeira semana de aula.

Naquela semana eu encontrei com a professora já gostei da aula, porque ela juntava alunos da tarde, todo mundo da tarde, da noite e de manhã e era um pessoal bacana, eu gostei e tal. E eles viraram meus amigos, assim, por muitos anos de vida, mais do que [aqueles] da escola pública [sic] [escola privada] que eu estudei a vida inteira, esses [os primeiros] se tornaram meus amigos por muito tempo depois.

E na saída de uma dessas aulas eu vi que a professora terminava a nossa aula e ia para outro lugar no pátio. Já tinha algumas alunas brincando quando eu as vi, elas estavam fazendo ginástica: rolamento, estrela, ponte, ginástica simples, salto no plinto, e fita e de "collant", e eu fiquei apaixonada pelo que eu vi. Mas eu apaixonei para ver, mas não para fazer, porque eu não me via, porque com 13 anos eu já tinha esse tamanho, era até um pouquinho mais rechonchuda, e muito medrosa, muito, muito, muito medo, eu não tinha coragem.

E aí, eu não sei porque, acho que mostrei uma ponte para ela, porque eu sabia fazer uma ponte, eu era flexível, e aí ela me chamou para fazer parte do grupo. Aí eu comecei a fazer e me apaixonei e viciei, a partir daquele dia foi assim…, foi em abril de 1993. E aí eu passei a ser a aluna mais assídua, chegava antes e ia embora depois; muita dificuldade e muito medo. E ela tinha muita paciência e aí essa minha assiduidade e esforço encantou ela também em relação a mim.

E aí eu comecei… O grupo começou a crescer. E a gente ensaiava muito. Com o tempo eu ajudava nos ensaios e tudo. E a gente participava de diversos eventos, tudo que tinha de ginástica acrobática, rítmica, artística, sempre com a perspectiva de participar e não de ganhar, então a gente já sabia que a gente não ia ganhar, mas a gente ia para participar. Então eu fui criando uma paixão por essa forma de fazer ginástica que eu não conhecia como Ginástica Geral ou Ginástica Para Todos, eu conhecia fazendo, porque era o que a [nome da professora] fazia lá. Ela abraçava todo mundo que quisesse mesmo que não tinha uma facilidade, inclusive, os que tinham maior dificuldade ela ajudava muito. E eu me apaixonei por essa forma dela de enxergar a aula, e o outro, e o aluno, e o esforçado.

E aí eu fiquei muito bem na escola pública, porque eu ia de manhã e ficava das 7 [horas], o grupo começava as 7 [horas] e terminava lá pelas 10 [horas] e tal, só que eu ficava até meio-dia, porque a minha aula era só a noite. E eu ficava lá inventado coreografia com fitas, bolas, colchões, ela levava música, vídeos do Cirque du Soleil; eu levo…. Porque que eu trago hoje para os meus alunos, por causa do encanto que isso traz para o aluno quando ele ver pela primeira vez, que foi o que a [nome da professora] fazia em 93, 94, 95 [anos de 199?]com a gente.

E aí eu decidi que eu queria fazer aquilo para sempre na minha vida. Então, que eu prestaria concurso numa escola pública, fazer faculdade de Educação Física, prestar concurso, que eu daria aula e num horário especial eu teria meu grupinho [de ginástica]. Só que eu não imaginava que estaria no está [nome de grupo], de coordenadora. E aí, por isso eu prestei vestibular….

Na faculdade eu já fui me inteirando dos assuntos relacionados à escola. E aí por isso eu me interessei pelas teorias da Educação Física, percebi que o que eu vivi foi significativo, mas que ele também merecia um novo olhar através dos novos estudos que eu estava tendo, né. Que não era pra eu reproduzi o que eu vivi, eu poderia dialogar com aquilo e reconstruir, recriar as práticas, né.

E aí eu prestei concurso no final da faculdade, todos os concursos que apareceram e por uma série de motivos eu acabei ficando em [nome da cidade]. Eu passei em primeiro lugar aqui e no início foi um pouco difícil assumir por problemas do concurso. E aí eu acabei ficando, entrei e fiquei nessa escola, depois de 6 meses em outra, porque aqui que abriu vaga mesma, na outra era só substituição. E aí aqui eu me senti com a faca e o queijo na mão, o que eu sempre falo né, eu estou num bairro da periferia que era aonde eu queria estar, ainda mais de ter estudado na [nome da instituição superior de formação], na época com [nome de professor universitário de renome na área], professores idealistas, comprometidos com a transformação social, cheio de sonhos. Então eu achava que aqui na periferia era o melhor lugar.

Mas que eu tinha excelentes condições, né. A quadra é ótima. Eu estava de certa…, sozinha é ruim, mas sozinha também é bom pela liberdade que você tem de criar as suas práticas. Então…, a necessidade de dialogar eu fui tratar em grupos de estudos na [nome de instituição de ensino superior] para tentar dialogar com o que estava fazendo e aí foi por isso que eu vim parar aqui.

Só que eu não criei meu grupo aqui, porque logo depois, 2 anos depois que eu entrei aqui eu acabei assumindo o [nome de grupo ginástico] que eu coordeno a 10 anos, então não teve como ter mais um grupo.

Mas eu percebi, já meio que entrando na ginástica assim, que talvez se eu tivesse um grupo de ginástica aqui eu não daria tanta importância para a aula de ginástica como disciplina curricular. E, eu vejo que as apresentações que a gente faz, o que ela tem de diferente do que já existe, do que eu vejo no mundo da ginástica, é que elas não são feitas por aqueles que escolhem estar aqui no horário extracurricular. Eles procuram envolver o resultado de um processo trabalhado em disciplina que é oferecido para todos, garantida para todos aquele conhecimento, e não só para quem teve incentivo do pai ou teve uma pequena busca, né. Então eu acabei tendo esse olhar sobre a importância da ginástica, no caso, das outras disciplinas…, estando no currículo, integrada no currículo, porque assim, todos têm acesso a ela. Bom. Foi por isso.

[Entrevistador] Quais materiais você se respalda para dar as suas aulas, algum material de base assim, você comenta sobre o Coletivo de Autores que é uma abordagem de área, comente um pouco sobre isso.

[Entrevistada] Ok. Então, quando eu entrei na faculdade né. Eu…. A gente passou por um processo de muitas críticas. Talvez, na época em que eu entrei [na faculdade], os alunos escutavam mais críticas as aulas da Educação Física do que possibilidades. Eu acho que hoje os alunos que fazem licenciatura eles escutam as teorias da Educação Física, influenciadas pelas teorias da Educação, influenciadas pelos referenciais filosóficos diferentes, da filosofia e também de outras áreas…. Só que havia, o embate entre as teorias, naquela época, e não havia tantos trabalhos mostrando as possibilidades tanto a partir de uma quanto a partir de outra.

Havia sim já alguma coisa de modelo a partir da Educação Física tradicional, mas que estava sendo seriamente criticado e questionado. Havia também o construtivismo, porém havia uma grande crítica também do desenvolvimentismo por tratar o gesto, as práticas corporais como movimento, com um olhar muito voltado para as transformações biológicas e neuro comportamentais, onde a principal crítica era de que a Educação Física servia para e não era, não tratava de uma área de conhecimento.

Então havia exemplos de aula disso né, como desenvolver coordenação motora fina, global, coordenação óculo motora, equilíbrio, enfim, você tinha livros em que você podia montar aulas, porque ali tinham modelos que você poderia seguir e você poderia ir para

a escola, apresentar isso como programa, os seus alunos fariam isso e a gente acreditaria que aquilo desenvolveria os alunos. Pode ser até que sim, mas isso não foi que me interessou.

Quando vem a discussão, influenciada pela Pedagogia Histórico-crítica, que influenciou a Crítica-superadora que tem alguns…, depois, ela mesma se divide em Crítica-Emancipadora, ai tem a Crítica-superadora e tem outras abordagens de cultura, que surgem a partir do olhar da cultura sobre o corpo e sobre as práticas corporais, que tem suas diferenças, mas que tem uma certa proximidade por ter um olhar da cultura produzindo as práticas corporais e não de um fazer para. Não como um olhar de fisioterapeuta ou médico, né. Não seria a nossa função.

Quando eu vejo isso, isso me encanta…. E aí eu fui entrar na leitura, um pouco tentar aprofundar a leitura do Coletivo de Autores. E o que o Coletivo de Autores me traz que eu achei que era além de enxergar o nosso conhecimento como jogo, luta, dança, ginástica [e esporte], os cinco. Eu acho que muito além disso, o Coletivo de Autores ele fala sobre essas práticas como formas de expressão. Ou seja, se existem jogos, lutas, dança, Circo, Ginástica e muitas outras no mundo, é porque em algum momento da história alguma cultura, ou grupo de pessoas, produziu aquilo como expressão. É claro que existem outras linguagens entorno, mas a que predominou é corporal, é a que predomina.

Então isso não aconteceu para melhorar a coordenação motora, isso não aconteceu para melhorar o equilíbrio, isso aconteceu como forma de expressão de um povo, de uma cultura. E tem outra coisa no Coletivo [de Autores] que eu acho que é pouco visualizada pelas pessoas que dizem que tratam do Coletivo [de Autores] como sua base, é que seus conhecimentos…, ele [o Coletivo de Autores] sugere que esses conhecimentos já que foram produzidos historicamente que isso seja tratado de alguma forma também [historicamente] pelos alunos. Ou seja, não é para dar aula de História em Educação Física, mas que o aluno perceba de alguma forma que o conhecimento que existe hoje em algum momento foi construído, transformado e que continua em transformação. Que ele não se cristaliza.

Então, também não é para ler e dar aula de História, mas que ele [o estudante] perceba isso como transformação. Porque, como o Coletivo [de Autores] tem esse viés de transformação da sociedade em que vivemos, ao perceber que uma prática foi produzida historicamente, se o aluno perceber isso, ele também se percebe como sujeito transformador. Que ele pode começar essa transformação pelas práticas, essa produção, essa criação, e também de outras coisas do mundo, né. Eu posso ser um agente transformador do Circo e eu posso ser o agente transformador de outras questões da sociedade. Então, na verdade, quando o Coletivo [de Autores] propõe o tratamento da historicidade, ele propõe não só porque tem que aprender a história, leu e acabou. Mas que isso traga a ideia que as coisas se transformam e do aluno também como produtor de conhecimento.

E aí, então, as práticas, a ideia de serem discutidas, porque o produzir o conhecimento para quem? Em que sentido? Em que caminho? Então, para escolher esse caminho que o aluno tenha um bom tratamento e que ele seja indicado a pensar na sociedade como um todo e não só nele mesmo.

Então, eu me apaixonei por isso, entendeu? E no contexto da escola pública, da realidade em que eles vivem, nas dificuldades com as quais eles chegam, né. Então como sujeitos produtores e transformadores.

E eu acho que o Coletivo de Autores durante muito tempo ficou sendo lido como aquele livro que deu aqueles cinco nomes de conteúdos para a gente trabalhar na escola. E aí a gente divide nosso bimestre…, mas aí a gente fala que trata o jogo porque a gente se inspira no Coletivo [de Autores], mas trata o jogo igualzinho à Educação Física tradicional. Então, talvez não seja essa a proposta, de trabalhar igual, mas trabalhar problematizando e tudo mais.

É claro que se fizer a proposta tradicional bem feita já é uma grande coisa, né. Isso também não significa que ao tentar fazer uma proposta mais crítica aqui eu consiga dar

conta do que eu estou querendo do Coletivo [de Autores]. Também é outra questão, mas é uma tentativa.

Então, o Coletivo [de Autores] ele tem isso com relação, uma influência grande, com relação ao que eu compreendi para a vida sobre quais são os temas da Educação Física e sobre o olhar que eu poderia trazer para as práticas corporais. Então, quando eu olho uma luta, né, como será que aquela luta surgiu e em que contexto? Foi numa guerra? Sabe? Você começa a viajar né. Aquela dança? Que sentido aquele gesto têm para aquela sociedade? Então as práticas ficam mais interessantes a partir desse olhar, né. Então, tentar trazer de forma pincelada para os alunos. Eu não vou aqui com o agito deles, a impaciência e vontade de mexer o corpo ficar falando da história de maneira linear, até mesmo porque eu não dou conta, eu não sou historiadora e me falta tempo como professora de me aprofundar nesses assuntos; apesar de que eu acho que isso não se justifica.

Então…, eu trago indícios da história, né, indícios do que podemos reconhecer do passado no presente para que também o que foi, a essência não se perca, também, né. Se o Circo perder o riso, a alegria, o risco, o exibir-se aquilo que tinha como essência no passado, talvez ele se perca hoje.

[…] [interrupção]

Então eu trago aquele indício que é importante para manter a essência. Por mais que ele tenha transformações, transformações a favor de todos que de alguma forma ele mantenha a essência, assim como o jogo, assim como a luta, assim como a dança…, e entender a historicidade também nos ajuda a entender o que é no sentido da expressão corporal como linguagem. Se eu entendo que uma coisa foi criada para expressar com o corpo, logo ela não é uma fisioterapia, ela é uma expressão com o corpo, por isso que ontem com o vídeo…, eu gosto muito dos vídeos de Circo, porque as crianças comentam coisas, o que elas estão entendendo: "ele está nervoso…, ele está isso…, ele está aquilo…", e nesse momento eu gosto de chamar a atenção e dizer: "Vocês estão vendo que tudo o que vocês estão entendendo ele falou com o corpo? Isso é expressão corporal. Ele fala com corpo." Então aqui também, né, o momento de assistir e apresentar. "O colega não falou nada com a boca, com palavras, mas ele disse com o corpo e vocês entenderam."

Então esse é um método de assistir e apresentar para entender que a expressão corporal é uma linguagem, mas entender que algo foi criado para expressar alguma coisa de antigamente. Também ajuda a entender que a expressão corporal é uma linguagem. Ou seja, o aluno entendendo a expressão corporal como linguagem. Eu acho que esse tratamento do Coletivo [de Autores] é mais profundo.

Eu tento, não que eu consiga. Eu tenho pequenos momentos de conseguir e muitos de luta. [Em] pequenos momentos a gente consegue amarrar isso com os alunos, né. Mas ele é mais profundo que só pegar o conjunto de coisas e colocar no pacote jogo e falar que eu me inspiro no Coletivo de Autores.

Aliás eu acho que o Coletivo [de Autores] deixa muitas questões. Por exemplo…, depois eu fui pensar, mas o que a ciência trata como expressão corporal? O que a ciência trata como linguagem? Aí eu tentei buscar isso no mestrado. Não dei conta, não dei conta. Vai ficar para depois, para o resto da vida.

Então são questões que o Coletivo…, não é que ele me trouxe todas as respostas. Ele traz coisas interessantes com aprofundamentos que eu acho que as pessoas já poderiam ter percebido, mas as pessoas não perceberam elas colocaram os conteúdos em pacotes. Talvez, né, eu não sei se estou exagerando, pode ser que sim.

Agora sim, eu vejo relatos de experiência interessantes, mais profundos que tem a ver com….

[…]

Então é isso do Coletivo [de Autores]. Eu acho que ele mereceria um tratamento melhor.

Agora, ele também traz nos primeiros capítulos uma discussão bem legal, esclarecedora, mas não fácil, porque eu sempre tenho que voltar nela e ler, eu sempre preciso voltar, que é a questão do que é o papel da escola para a Pedagogia Crítico-superadora. Ela não…, é uma escola que entra inserida numa escola pronta. Ela não é uma escola…. A proposta dele não é para uma escola comunista, de um país comunista. Ela é uma proposta que se insere no sistema capitalista, porque…, ele já entra com a dica que você vai contra a maré. Então ele propõe que o currículo, as disciplinas, tenham como eixo orientador o currículo, né. Ele explica o que é o currículo, que é a vida do aluno, mas a dinâmica curricular tem que buscar diagnosticar, julgar e transformar. Que as disciplinas, os temas em cada…, as disciplinas sejam tratadas de maneira articulada, né. Que o conhecimento seja tratado de maneira espiralada onde você amplia e aprofunda em cada ciclo. Que numa mesma disciplina um assunto não seja trabalhado de maneira separada, mas que ele integre os elementos, por exemplo, o círculo do Circo ele está presente desde o início junto com a história e com os possíveis números [circenses] que a gente possa aprender.

Então, a gente começa integrando e não separando. Hoje a gente vai primeiro aprender os números e depois o círculo e depois…, né. Os espetáculos eles estão presentes desde a primeira aula. É claro, ele vai aos poucos ampliando as referências do conhecimento, mas ele está presente de forma integrada. E isso o Coletivo [de Autores] propõe, né. Eu tento fazer isso com a Capoeira, com a roda de capoeira com a história tudo desde o início. Então o Coletivo [de Autores] ele esclarece muitas coisas relacionados a currículo, disciplina, disciplina articulada uma com a outra, qual é o eixo curricular para uma sociedade que quer se transformar, os conhecimentos e as referências de maneira espiralada, integrada, articulada uma com outra para compreensão do aluno como um todo e não como coisas separadas em etapas, né. Então isso me ajudou bastante.

Eu tenho muitas questões a partir do Coletivo [de Autores], mas ele ainda sim, é uma base para mim.

[Entrevistador] Legal. Fale um pouco da sua experiência com Circo, já entrando no tema Circo, não só com a experiência de dar aulas, mas com a sua experiência pessoal mesmo.

[Entrevistada] Minha experiência pessoal tem…, acho que a primeira com cinco anos quando fui ao Circo pela primeira vez e fiquei fascinada. Que meu pai levava a gente às festas de fim de ano da fábrica onde ele trabalhava, [ela] oferecia para os seus funcionários no final de ano uma apresentação de Circo. E aí os funcionários iam com seus filhos e o meu pai levava a gente. Eu lembro que eu fiquei fascinada com a apresentação assim, a primeira vez. Depois eu lembro que eu queria muito assistir um Globo Repórter que ia falar sobre Circo, eu tinha uns sete anos, eu estava na casa de uma amiguinha e eu lembro que a mãe da amiguinha falou para mim que aquilo era errado, porque as pessoas…, eu não poderia gostar daquilo, porque as pessoas arriscavam suas próprias vidas. Eu fiquei tão triste porque eu queria tanto ter assistido ao programa e não consegui.

E depois a experiência com Circo começou assim, por meio dos eventos que eu participava na Ginástica e que tinha apresentações circenses. Por exemplo, o professor Riciere Pastore ele sempre…, é uma pessoa que veio do Circo e tal, não sei se você chegou a conhecer. Ele foi um dos precursores da Ginástica Acrobática assim, no Brasil e inclusive, a de competição. Formou muitas pessoas, formou…, trouxe muitos cursos de fora para cá, de Ginástica, inclusive que a [nome da professora] minha professora fez. E ele veio do Circo. E é claro que….

E isso existe até hoje né, Circo para a Ginástica e Ginástica para o Circo.

E nos eventos ele levava alguns alunos para fazer números de paradas de mãos que faz naquele…, esqueci o nome daquele aparelho. E começou com essas pequenas apresentações. Não tanto eu ter ido para o Circo. Depois eu acho que…, eu fui ter experiência até nessa época com a [nome de professora], com a apresentação do Cirque du Soleil, mas não fui ao vivo. Eu fiquei um bom espaço de tempo longo sem ir ao Circo. Eu via essas pequenas apresentações de pessoas de Circo em contextos fora de Circo.

Daí eu fui assistir em dvds que a [nome de professora] trazia para a gente. E daí depois eu tive…, voltei para o Circo direto para o Cirque de Soleil quando ele veio com o espetáculo Alegria e depois o Corteo que foi para mim o espetáculo mais lindo que eu já assisti na vida, com uma sensibilidade absurda, né. É um cortejo de um funeral. Para mim, maravilhoso, lindo, maravilhoso, muito mais que o Alegria pela sensibilidade, né. Como que o cara conseguiu transformar um enterro, um funeral numa coisa tão linda?

E foi isso. Depois que eu fui voltar para o Circo, que eu criei a curiosidade de ver o Circo popular. E aí eu acho que eu fui muito rápido num Circo que eu esqueci o nome. E foi isso.

Aí na faculdade por influência da professora [nome de professora] e do professor [nome de professor]. O pessoal falava muito do [nome de estudante] que estava na Espanha, estudava Circo e tal. E a gente estava naquela explosão do Circo no Brasil, então as pessoas da [artes] cênicas iam para a [faculdade] treinar tecido, pediam para as professoras da [nome da faculdade] e tal.

E aí eu fiz um pouco de tecido acrobático por 2 meses. Aí eu tive a experiência no [nome de grupo], coordenar o [nome de grupo] junto com o professor [nome de professor], que apesar de a experiência ser de Ginástica Para Todos, Ginástica Geral, a nossa proposta para aquele [nome de grupo] foi fazer o diálogo entre Capoeira, Circo e Ginástica. Os elementos que eram comuns a eles e como esses gestos se diferenciavam a partir do contexto pelo qual eles vinham. Como era parada de mãos no Circo, na Ginástica e na Capoeira. E a gente tentou trazer isso para os alunos e por causa desses blocos [de conteúdos] Ginástica, Circo e Capoeira a gente acabou tendo que ensinar algumas coisas de Circo e com isso eu tive que aprender. Então, eu tive um pouco de experiência de malabarismos com lenços, bolinhas e *swings*. Então eu estudava antes com o [nome de professor], pedia para ele me ensinar e também com outras pessoas do [nome do grupo] que estavam, como o [nome de colega estudante]. Quem me ensinou malabarismos mesmo foi o [nome de colega estudante], no *swing* o [nome de colega professor] me ajudou bastante. E essa foi uma experiência boa que me serviu muito para o que eu faço hoje.

E ai eu fui procurar a disciplina do [nome de professor] nas [artes] cênicas, porque na [nome da faculdade] não tinha disciplina, nem projetos de extensão, a gente brincava no ginásio. Não tinha. Tinha só tecido, mas de manipulação de objetos não tinha. A gente brincava no ginásio, copiava os colegas e de maneira informal um ensinava o outro, ali no contexto do [nome de grupo]. E aí, então, o que me serviu mesmo foi isso.

E nas [artes] cênicas eu fui procurar a disciplina do [nome de professor] e não consegui a disciplina. Consegui ficar lá de meio-dia às duas [horas] que era o pessoal que treinava com ele e eu ia meio de curiosa e intrometida. Tive, então, também alguns ensinamentos básicos de subida no trapézio, arame e argolas, porque bolinha e lenço e já sabia então eu fui para a argola, né. Só que eu não me senti acolhida e logo depois e comecei a trabalhar, porque foi no final do curso. E aí, foi isso que eu tive.

Aí logo depois surgiu na [nome da faculdade]…. Lembrando de outras coisas, agora a memória vem.

Tinha um grupinho na [nome da faculdade] meio doidinho, que era…, inclusive eles são artistas, são os irmãos… […]. E eu tinha um grupinho que eu…, o [nome de colega

de faculdade] a gente tinha um grupinho que aprendia shiatsu que se encontrava na [nome da faculdade] com um cara e energia e corpo e tal. E aí o [nome de colega] treinava algumas coisas na [nome da faculdade], tinha a [nome de colega] também. E o que aconteceu. A [nome de colega] da empresa jr., e o [nome de colega]…, não sei como a gente se juntou, não lembro mais, começaram a estudar, a fazer na [nome da faculdade] pirofagia, tanto com *swing*, porque nessa que a gente começou a brincar com *swing*.... Então eu comecei a estudar o *swing* com a meia e aí a [nome de colega] me ensinou a soprar o fogo e eu aprendi aquele método do querosene e com manteiga melada na boca. Aí eu fui comprei meu cabo de vassoura, cortei, fiz o paninho, a flanela e enrolei, comprei meu querosene; fiquei treinando com água um tempão lá na [nome da faculdade]. Eu, a [nome de colega] e [nome de colega] também estavam um dia…. Eu acho que foi o pessoal da empresa jr., isso mesmo, eu me intrometi na empresa jr., para aprender isso. Aí eu aprendi, assim, [com] muito medo, mas aprendi. Aí eu lembro que eu fiz isso uma vez com eles no dia em que eu aprendi, depois a gente marcou um encerramento […] a gente fez um encerramento no…, na [nome de local da faculdade] a gente se vestiu de *clown* e tudo e foi na [nome de local da universidade] e sopramos fogo, eu tirei foto.

Depois eu lembro que em uma viagem que eu fiz com meus amigos, assim, para Campos do Jordão, eram aqueles meus amigos da escola pública, a gente foi para a casa de uma prima minha. Aí um dia a gente inventou de fazer um luau aí eu levei, cuspi fogo, me exibi, fiz o *swing* com fogo.

Aí depois disso, quando eu fiz intercâmbio na Dinamarca apareceu um cara na escola com…. A gente foi em 11 brasileiros e a gente se achava na obrigação, já que estávamos em 11, de trazer coisas novas; trocar mesmo, porque como eles não poderiam ir ao Brasil que o Brasil lá pudesse trazer experiências. Então além da rotina longa que a gente tinha das 8 da manhã, as vezes ia até as 9 [horas] da noite de programa da escola, né, porque é uma escola em que a gente dorme e faz tudo junto. A gente separou um horário de *workshop* do Brasil, as 6 [horas] da tarde. Então toda semana tinha um *workshop* diferente e aí a gente fez um de Forró, um de Capoeira, um de Samba, um de Ginástica Acrobática e um a gente fez de Circo que envolveu Roda Alemã, *swing*…, aí nesse dia, foi incrível, apareceu um cara com a corrente do *swing* para a gente fazer o *swing* com fogo. E aí a gente falou: "beleza, então agora a gente vai também ensinar o *swing* e no final a gente apresenta com fogo." E aí fiz o *swing* com fogo, eu lembro que a [nome de colega] também sabia e a [nome de colega], porque a [nome de colega] é da [Ginástica] Rítmica e a [nome de colega] estava mais inserida no Circo do que eu, porque ela fazia tecido acrobático. E aí eu lembro que nesse dia, de novo…, eu lembro que eu fiz o *swing,* porque eu tenho uma foto e lembro que, eu acho, cuspi fogo nesse dia e tal.

Então eu tive algumas aventuras, curiosidades, eu experimentei um pouquinho de cada coisa né, e saí me exibindo também do pouquinho que eu aprendi. E aí é por isso que eu acho que aqui, com os alunos, eu trago exatamente o limite do que eu aprendi que foi o malabarismo com lenços, com bolas, o *swing*, a argola eu acho que eu cheguei a fazer alguma com papelão, mas estragou, daí eu não fiz mais. O trapézio eu ensinava a mesma subida que eu aprendi, só que depois do acidente na trave eu parei de fazer [durante as aulas ela comentou da notícia de um acidente com tecido pendurado sobre a trave de futsal numa escola] [possível associação com acidente de Caraguatatuba]. O *clown* foi outra experiência que eu busquei também relacionada ao Circo na disciplina da [nome de professora especialista em estudo de *clowns*]. Eu fiz, inclusive, essa disciplina acho que duas vezes para continuar desenvolvendo meu *clown*, né, que chamava Abelerdinha, porque eu era lerdinha e medrosa, era um *clown* todo lerdinho e medroso e tal. Mas tinha uma dupla que era a [nome de colega]. Nessa disciplina foi legal para eu entender um pouquinho de como eu poderia ver o palhaço e foi só assim também que eu consegui trazer o palhaço para os alunos. Tentando ver neles

mesmos aquilo que poderia ser exagerado, mas do que eu percebia no acaso do contexto da aula de Circo e não que eu mandasse eles fazerem.

Então, foi o que eu tentei fazer hoje com o [nome de aluno]. Eu sei que ele quer aparecer, que ele…, então a partir da correria deles eu tentei criar um número. Então essa também foi uma experiência de Circo legal, assim.

Fui naquele Circo em São Paulo na Vila Mariana chamado Íncaros, é uma companhia…, assisti a um espetáculo também, porque o pessoal do [nome de grupo] ia e tal.

Algumas aventuras que eu fui tendo pela [nome da faculdade], naquele contexto, e algumas buscas minhas que ajudou muito na prática hoje, né. Foi isso.

[Entrevistador] Fale um pouco como você começou a tratar do Circo aqui nas suas aulas, como você vem entendendo esse processo. Como começou. Fale o que você observa o que vem tendo de mudança, de resultado, dificuldades, desafios e suas conquistas; fale um pouco sobre isso.

[Entrevistada] Ok. Então, o Circo apesar de eu ter buscado tanto, né. Eu busquei até bastante, agora olhando né. Até que eu busquei, assim, me aventurei e tal.

Mas, eu tinha medo, eu tinha medo de tratar, porque eu tinha medo de falar coisa errada. Então ele começou mais como uma parte da ginástica para fazer um confronto, porque para falar da história da ginástica eu tinha que falar que as práticas corporais da ginástica eram mais lúdicas, não no sentido [de] hoje, mas que eles tentaram aprisionar essas formas lúdicas em formas mais disciplinadoras, morais e saudáveis, né, é claro que com toda a questão política e econômica por trás. E aprisionaram essas formas e transformaram em ginástica, retificaram, mediaram pelo olhar, agora, da biomecânica, da ciência da época, né, que nem era tão fisiológico era mais biomecânico. E daí, então, eu queria falar para os alunos que antes de ter esse aprisionamento elas eram livres, lúdicas, e não era só o Circo, eram [também] as festas populares, as danças, as lutas e tal. E daí quando eu fui tratar disso eu fiquei pensando: "qual é a melhor maneira de representar o lúdico das práticas corporais da ginástica para os alunos?" Aí veio o Circo.

Então ele começa como um por acaso da ginástica. Por isso que ele ficou muito tempo tímido nas aulas, porque ele servia para. Só que….

E aí então, eu fui fazendo e ele vinha como um confronto daquilo que o general iria aprisionar [associação ao general Amoros y Ondeano] depois, é claro que com toda a compreensão de que não é porque aprisionou que a ginástica perdeu a sua ludicidade na aula. Não. Quando eu faço a aventura do general aqui, os alunos amam, porque eles têm que pular e tal, para ir para a guerra. É o máximo, super divertido. Mas, [foi] para eles entenderem, né, aquilo.

Então foi a maneira como eu trouxe…, os personagens e os princípios que estavam para falar que a ginástica…, o porquê aquele movimento tinha que ser reto, né, com postura e sério e de um jeito certo de fazer, né. Para eles entenderem isso e, é claro, depois na Ginástica Para Todos eu voltaria a essa abertura e a criação e tal.

Só que com o tempo começou a ficar legal, porque…. A preocupação em trazer a história da ginástica fez que eu fosse para o Circo e aí eu entendi. Fui ler um pouquinho sobre a história do Circo e ficou interessante para a aula. E foi interessante perceber para os alunos, o quanto era legal entender o exibicionismo, o arriscar-se, aquilo que eu queria trazer do mundo do palhaço, as acrobacias e…, eu falei "nossa, é muito legal o Circo". E quando eles falavam na prova da corda bamba, que era o máximo, poxa vida isso é a expressão corporal como linguagem e merece tanto quanto…, um peso como a ginástica.

E aí. Então, tanto que no primeiro ano eu não ensinei malabarismo, eu ensinei só a corda-bamba, o cavalo e acho que, no máximo, ponta a cabeça. No ano seguinte é que eu fui,

acho que dois anos depois, que eu falei "ela é muito legal e eu vou trazer o malabarismo". E aí, você erra primeiro, na primeira aula, os métodos né, de ensinar, e aí cada um faz sua bolinha e foi um desastre, eles jogaram a bolinha um no outro e não conseguiu fazer malabarismos nenhum, porque destruiu o material. E aí você vai aprendendo como você fazer…, cada dois faz uma bolinha e tal, mais metódico para não estragar o material. Aí no outro ano você consegue ter tempo de ensinar direito, porque no outro você só aprendeu a fazer, né. Aí no outro você descobre que foi melhor começar assim e não assado. Então, o Circo foi ganhando espaço aos poucos, na medida que eu fui percebendo o quanto isso era legal.

Também posso dizer que a presença da [nome de estagiária] aqui, quanto ela foi estagiária, e ela tinha que…, isso em 2007. Ela tinha que fazer uma proposta de aula e eu tinha que abrir algumas aulas para ela e ela escolheu o Circo. Eu falei "ótimo". E foi super legal, eu vi outras possibilidades. Ela trouxe a lira, o trapézio de verdade…, ela pendurou no gol, ela trouxe a corda que gira. E as outras coisas ela aproveitou da minha própria aula, assim. Mas acrescentou também como um olhar de outras possibilidades para as aulas.

E ai ele [o Circo] ele foi ganhando [espaço nas aulas]. Só que nesse ganhar entra o fôlego da professora de poder buscar. Então eu acho que, assim, eu busquei poucas coisas novas, eu fui aprendendo a ensinar com o que eu já tinha de todas essas vivências que eu te falei. Por exemplo, o barangandã esse ano ele ganhou uma evolução. Eu vi que eu não conseguia ensinar, porque…, o primeiro papel era crepom, a graça para eles [os alunos] não era fazer o *swing* era quebrar o crepom dos outros; o fio era barbante, aqui não resiste, eles queriam quebrar o fio. Quando eu trouxe, esse ano, mais resistência tanto no fio quanto no colorido, o colorido mais interessante e tal, perdeu a graça de estragar e querer fazer mais. Então houve um conhecimento no tratamento com os materiais.

Primeiro, o interessante do Circo trouxe a necessidade de eu trazer mais práticas. Mais práticas implica também em mais materiais e métodos, e aí eu tive que pegar os materiais e ir aprendendo a cada ano como melhorar, né, e os métodos também. Porque quando eu conseguia evoluir o material, o método já foi. E foi isso.

Eu sempre tentei trazer…, a ideia do todo, do espetáculo sempre presente, da história. O que mudou mesmo não foi a essência que era o círculo, a história, o cavalo, o espetáculo em pequenas partes e o grande espetáculo no final, o que mudou foi o que eu posso trazer de possibilidades, os materiais e os métodos. Como eu posso melhorar para ensinar isso? Isso eu acho que foi a grande mudança. E cada visita que tem, como a sua visita agora, o número de atirador de facas, que [foi] sucesso, eles amaram, e o chapéu que eles gostaram muito né. Muitos números usaram o chapéu no final.

Então eu acho que foi isso, foi o número de atividades e os métodos, acho né. Dei um pouquinho mais de tempo, ele ganhou mais umas duas, três semanas de aulas.

Nossa, eu falo demais né?

[Entrevistador] É assim mesmo. Mas é bom falar né.

[Entrevistada] É. É bom falar.

[Entrevistador] Fale o que sente de dificuldades, desafios de tratar do Circo como tema em suas aulas.

[Entrevistada] Olha eu sinto dificuldade, assim, eu acho que eu preciso de mais conhecimento né. Se minha proposta é trabalhar a história me falta compreender mais a história [do Circo], apesar de que eu tentei de alguma forma incorporar, além do que eu já tinha feito a 10 anos, né, através de um livro ou outro, por exemplo, aquele livro do Jorge e do

Mallet [Artes circenses no âmbito escolar] que traz um capítulo interessante sobre a história do Circo, né, de maneira geral. E também de…, aprender mais a fazer as coisas para saber ensinar, porque eu acho que o professor precisa aprender, assim, não ser um artista e tal, mas ele precisa conhecer de maneira mais próxima, porque chega um ponto que o aluno precisa de umas dicas que se a gente não experimentou a gente não vai conseguir [ajudar]. Então eu sinto falta disso. Eu gostaria de ter alguns equipamentos aqui como trapézio, lira, tecido, mas que eu tenho receio ainda. Mas eu acho que é mais falta de fôlego do que [de] possibilidade. Então, eu acho que falta conhecer mais história, mais de outras práticas e eu não acho que isso é culpa de alguém assim, eu acho que eu não tive fôlego como professora de buscar e conseguir o equipamento e comprar, porque se eu compro para outras coisas porque não comprar para o tecido…. Eu compro tecido para apresentar na festa e eu não compro tecido para pendurar. Entendeu? Então esse não é um problema comprar. Poderia ser? Mas eu não posso dizer que é, é o fôlego mesmo.

Talvez se eu aprendesse mais em outras aulas, eu também me encorajasse. Eu acho que falta sim muito mais conhecimento relacionado ao Circo, mas eu também acho que o pouquinho que eu sei dá pra produzir muita coisa legal.

Outra dificuldade além dessa são aquelas próprias dos alunos no contexto que eles vivem que são as questões relacionadas a convivência, respeito, como o respeito ao espetáculo do outro. Isso tem a ver com questões mais profundas de respeitar o outro como um todo e não só porque ele está apresentando, né. Então, esse é um exemplo, hoje, com algumas turmas eu tive bastante dificuldade em fazer com que o colega respeitasse o outro e assistisse e isso pra mim é essencial. Mas também porque ele tem problemas para compreender o respeito do outro como um todo e com questões mais profundas.

Então, o contexto, os problemas que os alunos trazem de casa, as violências do mundo reproduzidas na aula, né. Que tem que ficar abafando, contornando. Também é uma dificuldade que eu posso dizer.

Não limita e nem deixa impossível. Nenhuma dessas dificuldades fazem com que a aula seja impossível de ser dada. Muito pelo contrário, muitas coisas muito legais podem ser dadas, mas são grandes dificuldades, tanto que eu estou sem voz (risos).

[Entrevistador] Você sente que o espaço de aula, o diálogo com os demais professores, os professores polivalentes, como dificuldades ou como facilidades. Em relação ao espaço e o diálogo com os colegas.

[Entrevistada] Olha. Como eu já te disse né. Isso variou com o tempo.

Logo no início quando tudo é novidade e as pessoas não precisam assumir, isso foi recebido de maneira, assim, muito maravilhosa pelos meus colegas. De maneira…, mesmo, assim, de aplauso, de apoio…, isso é lindo, isso é maravilhoso. Durante muito tempo.

A medida que esse trabalho que é trabalho é integrado Circo e Ginástica foi crescendo e se transformando em algo cada vez mais complexo, porque começou aqui nas minhas aulas, aí se transformou em show de talentos para todo mundo vir aqui em baixo [na quadra]. E depois eu tive a coragem de fazer um espetáculo mesmo que primeiro foi de apresentações variadas sem um tema geral norteador e agora ele geralmente tem um tema geral [e] norteador. Em 2014 foi "sonhar", em 2015 foi "unir e compartilhar" e em 2016 foi "a caixa de presentes". Isso ficou muito espetaculoso, ficou mesmo, como eu não esperava. Nem era essa a ideia. Super sucesso. Mas eu queria que eles sentissem como era o contexto de um espetáculo completo com começo, meio e fim. Parte de um espetáculo, eles compondo essa parte do espetáculo, né, por meio da criação coletiva, eu com eles…. E eles sentirem o aplauso, o prazer do aplauso, porque isso facilita o processo no ano que vem, porque eles já sabem o que é, a ideia do apresentar. Isso ajuda muito. E a expectativa da próxima.

Só que, eu acredito que por parte de um ou outro [colega], por vaidade, agora eu passo a ter dificuldades. Por vaidade. E não é de maneira geral, não é. Porque eu não posso falar assim: 100% maravilhoso. Eu posso dizer assim: 70% muito apoio e 30%, agora, numa ação contrária, por vaidade humana, né, que a gente tem que aprender a contornar.

[Entrevistador] E em relação ao espaço de aula com percebe como dificuldade?

[Entrevistada] O espaço. Eu acho que eu tenho um bom espaço. Eu tenho liberdade tanto quanto ao espaço físico. Esse ano, por exemplo, ainda ganhei apoio do rádio, o super rádio, microfone. Eu não tenho intervenção quanto ao que eu dou, quando e porque, então eu não posso reclamar.

[Entrevistador] Você ver a habilidade, o repertório motor ou o interesse e a motivação dos alunos como dificuldade, como desafio ou como possibilidade.

[Entrevistada] Eu vejo como os dois. Eu vejo que alguns alunos têm a facilidade muito grande e se encontram ali, na prática, né, e a gente pode ajudar ele a se ver nela incentivando-o: "olha, isso que você faz é lindo no Circo". Aí a gente multiplica aquela prática, aumenta, exagera, e tal. E que outros também tem dificuldade. Muitos aqui queriam ter conseguido fazer malabarismo com as três bolinhas e ainda não conseguiu, mas eu vejo um outro ponto positivo que se nós ensinarmos com a perspectiva que ele não precisa aprender agora, mas que ele pode aprender a técnica para ir treinando e algum dia aprender, ela não é desanimadora.

Então, eu tenho dificuldades com alguns e facilidades com outros, mas eu não acho que a dificuldade seja um problema, desde que eu deixe para o aluno alguma dica da qual ele possa se apropriar e treinar sozinho, de que ele entenda que aquilo faz parte de um treinamento em processo e não ele sabe ou não sabe. Assim acontece com a estrelinha, com a parada de mãos, com o malabarismo, com o *swing*, no final do ano eles vêm mostrar "oh! Eu consegui". Entendeu? Então, eu acho que é isso.

[Entrevistador] Você comentou sobre as apresentações. Fale como você percebe a importância dessas apresentações para tratar do tema do Circo.

[Entrevistada] Então, essas apresentações eu vejo a importância nelas desde as micro-aparesentações, né, até as mais elaboradas, enfim. As apresentações pequenas eu acho importante que elas aconteçam desde o início para que eles entendam a essência do Circo. […]

O Circo como um espaço em que não tem sentido se não houver a apresentação e o público, essa essência. Isso então…, por isso, que eles está desde o início. E a apresentação, a pequena apresentação ela vai trazendo para o aluno desde o início a ideia do exibir-se, do desafio, do demonstrar, do arriscar-se diante dos outros. Então, a apresentação ela é…, ajuda a ensinar o que é o Circo. Ela traz todas essas possibilidades.

Eu penso que se eu fosse fazer um dia especial, só de apresentação para os pais, eu acho que seria muito longe, muito distante, para entender isso. Por isso que é legal fazer desde a primeira aula. E a gente espera que com o tempo, por exemplo, primeiro no final de cada aula são as micro [apresentações], no final do tema Circo é um pouquinho mais elaborada, quando junta com a Ginástica é um pouquinho maior, e para o fim de ano eles já estão mais preparados para os pais. Até porque eu fui descobrindo o que eles querem apresentar e não que eu quero que eles apresentem. As vezes isso acontece também. Mas aí a gente mistura, um pouquinho do que eu quero, porque eu não vou falar, porque eu gosto disso

e então eu quero que eles façam também isso. E eles colocam um pouquinho do que eles querem também. Então, ajuda no processo de, desde o início, além da essência do Circo, ajuda no processo de criação coletiva, né, porque ao invés de a gente ter que decidir tudo no final, a gente já está descobrindo aqui, o que vai…, pode vir a ser no final. Entendeu?

Então, as apresentações micro, médias e grandes ajudam muito na essência do Circo desde o início e até o final. Até que na grande apresentação eles sentem um grande público. E muito com…, quando os pais estão presentes eu acho que, junto com tudo isso que eu falei, das outras, o prazer do aplauso. É um momento mágico. Para aquele aluno que…, até por mim: "Ô menino! Fica quieto! Não se mexe. Nem respira!". Entendeu?

Então, nesse dia ele vem para ser aplaudido [pela] família, a comunidade. E eu acho que é essencial para a formação do artista sentir o prazer do aplauso daquilo que ele produziu e eu acho que isso gera um ciclo de querer novamente. Isso vicia: "ah, como é bom!" "para a próxima eu vou fazer isso", aplaudiu de novo "como é bom". Para a próxima gera o…, como a Cecília Salles fala né, o impulso, o impulso do inacabamento no processo de criação, porque eu tenho agora esse impulso de querer criar e apresentar e ter o aplauso em mim. E acho que…, porque eu tinha na festa da primavera; você presenciou, eu tentei, eu não queria trabalho, porque como não fazia parte desse processo longo, era uma coisa pontual, eu queria o menor número de alunos possível, porque nem está no compromisso lá do meu cronograma, é uma coisa fora. E eu tentei por toda lei espantar os alunos, fazer só com 15 [alunos].

A primeira e segunda parte seria só com 15, eles sairiam da flor e pegariam o bambolê e fariam o bambolê, na hora que eu vi o tanto de alunos que se interessaram, da manhã e da tarde, eu me assustei e aí tentei assustá-los e não consegui. Porque, porque eles já perceberam o prazer do aplauso nas apresentações. Então eles querem vir, porque eles sabem que vão gostar, que vai ser legal, que vão filmar, que vão comentar, que vão por no Face, que vai ser lindo e eles querem. Então, quando é…, eu pensei, "ah, não, é só porque eles querem ficar fora da aula". Quando é assim, eu já sofri esse golpe, aí no dia eles vêm. Mas eles vieram, em peso. Eu acho que eu tinha uns 60 alunos, a expectativa era 15, porque o prazer, o hábito dos espetáculos de final de ano, das apresentações, o público, o prazer, na formação daquele que quer se apresentar sempre, do aluno-artista.

[Entrevistador] Legal. Fale o que você sente como potencial e como dificuldade e um pouco sobre os resultados com esse processo de criação que você trata com os alunos.

[Entrevistada] Então, o processo de criação, como eu falei, né, ele tem esse potencial…. Eu crio para apresentar. E nisso eu acho que está a essência do Circo, da formação do artista, do aluno entender o que é o Circo. Então, esse processo tem quer vir deles, porque se vier de mim eles não vão entender. E eu também não vou descobrir o que cada aluno tem de talento, que é muito importante para o aluno…, essa possibilidade que o Circo traz de valorizar as diferenças, as diferentes habilidades, ele é muito variado nos tipos de habilidades. Então, é isso.

E eu acho que, então, essa coisa de começar aos poucos no final de cada aula e ir progredindo até o final do ano, ela possibilita, então, que aconteça essa criação coletiva, uma criação que não depende tanto de uma reunião de diálogos com palavras, mas a percepção do aluno com o professor. O professor perceber aquilo que o aluno tem…, do que eu falei, do que pode vir a ser parte daquilo que vai ser coletivamente apresentado por todos. Por isso da importância em começar cedo essa descoberta. E ai, a partir do que eu vejo que é interessante eu tempero mais, [se] isso para ele não foi interessante eu não tempero muito, mas [se] ele quer esse caminho, de que maneira eu posso temperar para que ele possa se desenvolver nesse caminho que ele quer? E que isso…, e se isso foi comum a outros, poxa, então eles estão

falando a mesma língua aqui, do que é interessante para eles, ah!, então isso pode ir para apresentação. Exemplo, o *swing* comprido, que tinha um pedaço eles amarraram, amarraram, amarraram e ficou legal…, todo mundo foi achando legal e foi mudando seu próprio *swing* e achando legal. Essa é uma possibilidade para o fim de ano. É uma dica do corpo deles. E eles falando com eles mesmos, um copiando o outro, mas quem decidiu isso, quem decidiu um copiar o outro e fazer uma coisa conjunta? O próprio corpo, a linguagem corporal de um olhar o outro na aula e querer fazer igual, vai criando uma coisa que é comum e que pode ser de todos sem eu precisar perguntar. É claro que no final eu vou perguntar, eu vou ter esse diálogo, mas ele está assim, bem fácil de ser resolvido.

Acho que é isso. Não sei se eu entendi, se eu respondi.

[Entrevistador] você sente algum desafio de tratar com esse processo?

[Entrevistada] Ah eu sinto também. Eu sinto, porque você tem que incentivar os alunos o tempo todo. Alguns alunos vão sozinho, outros dependem de uma insistência, de um cuidado maior, de ficar mais próximo, né, de entender quem é esse cara e o que eu posso fazer por ele para que ele crie. E também as discussões dos grupos, um quer fazer uma coisa e outro quer outra, mas aí eles vão entendendo que as coisas têm que ser resolvidas, senão a apresentação não vai acontecer. Então tem esses desafios assim, e também aqueles outros que eu já falei, do contexto, do comportamento, do que eles reproduzem do que eles vivem na sociedade, né.

[Entrevistador] Fale como você trata da questão avaliativa com eles em relação ao Circo.

[Entrevistada] A avaliação é um processo né. Por exemplo, se eu fosse avaliar o [nome de aluno] nas aulas, primeiras aulas, ele não estava fazendo nada e nem prestando atenção, mas como as coisas foram acontecendo e aos poucos ele foi se interessando; no conjunto eu vi que ele percebeu o que é Circo tanto em essência do é criar [quanto] do que é se apresentar. Então, não é porque ele teve um mal comportamento que eu vou dar nota ruim para ele. Para mim ele entendeu, mas o que me fez perceber que ele entendeu? Eu poderia ter feito um prova escrita cobrando mais elementos, mas eu não ofereci tantos. Eu cobro aquilo que eu ofereço que é a criação e a produção, até mesmo de habilidade, eu não cobro, eu não posso cobrar muito, porque o tempo é curto e eu não ofereci de tanto…, com tanta didática para que ele entendesse, mas no limite do que eu ofereci ele aprendeu? Ou ele está no caminho de aprender? Ele se interessou e está treinando? Ele ainda não conseguiu, mas ele está lá, tentando. Para mim isso já é 10, porque acho que para qualquer artista de Circo o processo de não saber ainda e querer, acontece, então, eles estão iguais, eles não sabem ainda, aprenderam alguma técnica e estão no processo de aprender. Se ele está nesse caminho, ele já tem 10. [Porque] ele está na busca. Se ele entendeu o que é criar e o que é apresentar, ele também tem outro 10.

Acho que a maior dificuldade de avaliar e que é aonde eles perdem nota é na paciência do assistir, do apreciar. Mas ontem com vídeo eu vi que eles gostam de assistir, a paciência que na euforia da criação; eles querem…, eles acabaram de fazer, então, eles estão com adrenalina e eles não querem assistir. Porque é uma coisa de adrenalina "ai, eu acabei de apresentar!". É difícil sentar depois que apresentou e aí eu quero forçar né.

Mas então a avaliação, eu procuro avaliar não só através de uma atividade, mas através de muitas que envolvem a compreensão da história, superficialmente, porque foi o que eu ofereci; aprender a fazer, mas não no sentido do adquirido, mas no sentido da busca; o

aprender a criar e o aprender a apresentar. Então…, e aí todo mundo acaba ficando com nota boa, né.

Porque, como eu posso dizer como foi mais significativo para um do que para outro, a não ser aquele que se negou mesmo e tal. Mas você como é difícil? Até os mais resistentes em todos os conteúdos, nesses eles se descobrem. Então, e aí eu procuro…, as notas variam sim, mas não são notas ruins né, é mais uma autoavaliação, a partir de várias avaliações do que uma avaliação deles. Sabe?

[Entrevistador] Entendi. Outra questão é sobre o risco. Como você trata dessa questão com as crianças.

[Entrevistada] Então, o risco me preocupa, sim. Tanto que, por exemplo, a atividade da trave eu tirei, do trapézio. Mas eu percebi que o risco não depende tanto da minha proposta, mas do aluno que vai fazer, por exemplo, eu posso dar, fazer um rolamento que é algo aceito pelas pessoas, de ser ensinado né, ou outra coisa. E tem o aluno que ou ele é muito irresponsável ou ele tem muita dificuldade, isso é um risco. Agora eu tenho um aluno que pode fazer uma coisa que é super perigosa, por exemplo, quando o [nome de aluno] subia no cavalo e ficava na parada de mãos, eu não posso dar isso como algo para todos os alunos, mas o [nome de aluno] faz tranquilo e eu não me preocupo, porque para ele, eu sei que tem o domínio. Então, o arriscado…, é claro, as atividades de maneira geral, corda bamba eu coloco o colchão por baixo, no cavalo eu fico perto, né, nas acrobacias, a ponte eu fico perto quanto tem ponte para ninguém passar, eu tenho um certo cuidado ali. Mas o risco eu acho que depende da turma e dos alunos, se a turma é disciplinada ou indisciplinada, porque o fato, o ano não pode…. Brincar com o outro […]. Eu posso brincar com outro, mas…, ele pode no brincar com o outro que era uma coisa simples machucar.

A corda bamba ali não é perigosa, mas se chega um aluno numa brincadeira de…, pode empurrar e fazer com que ele se machuque. Então, eu não acho que é o Circo em si o arriscado ou a atividade, ela pode ser simples, mas eu acho que se o aluno não tiver, não a disciplina, mas o respeito, o cuidado com o corpo do outro, uma brincadeira pode tornar uma atividade simples perigosa como na ponte, na corda bamba, o equilíbrio no cavalo com o plinto; alguém passou e empurrou, um simples empurrar pode tornar aquilo perigoso, mas não é aquilo que é perigoso, mas o empurrar.

E essa outra questão que é: para alguns alunos, algumas coisas são mais arriscadas e daí o seu cuidado, para outros elas são muito simples, então outros podem fazer aquilo, né.

[Entrevistador] Outro ponto é como você percebe a questão dos jogos e atividades lúdicas como forma de aproximar o Circo como elemento lúdico para as crianças?

[Entrevistador] Difícil a pergunta. Eu acho que os jogos podem ajudar, né, por exemplo, aquela brincadeira do círculo que cada um está com um lenço na mão joga para cima e pega o da frente. Com isso ele está trabalhando o círculo, um pouco do malabarismo e é muito legal para eles, trazer essa ideia da alegria, do lúdico.

A gente só tem que tomar o cuidado para não transformar o Circo em só jogo. Eu acho que o jogo descontextualizado da criação e do espetáculo numa aula, pode fazer com que uma aula vire só jogo. Mas o jogo inserido numa aula em que tem todos esses elementos, ele ajuda sim, tanto no aprender o fazer quanto se ele for divertido para as crianças no sentido de sentir a alegria do ser artista, do fazer e do Circo. Por exemplo, o atirador de facas isolado pode ser só um jogo de mira, mas…, ele tem a questão do risco também né, o coleguinha está ali sentido o risco, mas ele no contexto, em todo um contexto, eu acho que ela pode ajudar bastante. Eu acho que é só cuidado para alguém não tratar do Circo, todas essas questões que

a gente falou, e pegar só a atividade pura e passar para os alunos sem falar o que é Circo, sem tratar de alguns assuntos, aí vira um conjunto de joguinhos. Eu acho que eles servem inseridos em todas essas práticas, não só isolada. Acho que ficou claro né.

[Entrevistador] Legal. Fale também como você percebe que a escola recebeu e vem recebendo o Circo. A escola como instituição.

[Entrevistada] Não aqui, no caso? De maneira ampla?

[Entrevistador] Não. Aqui mesmo.

[Entrevistada] Eu acho que eles vêm como uma coisa muito legal, diferente. Eles vêm como valorização daqueles alunos que normalmente não são valorizados […]

Então, a escola ver como algo bom tanto porque apresenta, como porque é um conteúdo diferente, tanto porque valoriza esses alunos; eles devem olhar também com olhar, com o viés…, de servir para alguma coisa. Entendeu?

[Entrevistador] Legal. Fale também como você percebe que as crianças reagem com o tema do Circo, como você percebe que eles percebem esse seu trabalho.

[Entrevistada] Eles reagem bem, eles gostam muito. Eu acho né. Pode ter uma ou outra resistência de alunos que chegam de fora que querem jogar queimada e futebol até conhecer. Por exemplo, dois alunos do 5º C foram muito resistentes quando chegaram, já no 5º ano: "cadê a queimada e o futebol? E porque do Circo?" e foram os apresentadores da "laranja", da aula passada, que ficou super bonitinho né? Assim, simples, mas…, de maneira geral.

E quando eu encontro eles na rua depois de algum tempo, 5 anos, agora 10 anos eu posso encontrar. Para eles a experiência mais significativa é o Circo. Tem um aluno que estudou aqui comigo só dois anos, o [nome de ex-aluno], saiu, aí ele foi para o Fundamental II, se tornou atleta de handebol, e se tornou, fez Educação Física, acho que está terminando o curso, e ele sempre me procura, assim, por aí. Aí eu pergunto: "[nome de ex-aluno] foi tão pouco tempo…", e ainda quando eu estava entrando, em 2004 e 2005, o Circo nem era tão assim na minha aula, "… o que você mais lembra da minha aula?" "professora, inesquecível, o Circo". Nem ginástica ele fala, ele fala Circo. Então, para eles eu posso fazer mil coisas com eles, capoeira, dança, jogo, o que é que fica? O Circo. É bem legal.

[Entrevistador] Você sente alguma tipo de resistência ou no geral você sente que os alunos aceitam.

[Entrevistada] Eu acho que sim. Eu acho que a resistência vem por parte de quem não conhece, por parte de quem chega, porque nem todo mundo que está no 5º ano foi meu aluno sempre, né. Então, a resistência é por parte de quem chega, eu acho. Mas, não que não haja, por exemplo, o [nome de aluno] está comigo desde o 1º ano, no começo ele foi resistente. Vamos colocar aí, dois ou três de cada turma de trinta são resistentes, até que a gente se aproxime e descubra quem é o cara e o que eu posso fazer com ele e o incentive, aí ele começa a valorizar e gostar.

[Entrevistador] Legal. Comente um pouco se você tem algum retorno com os pais, sobre as suas aulas com Circo, se eles dão algum retorno para vocês, se algo chega na escola em relação as suas aulas.

[Entrevistada] Olha, eu tive algum retorno assim, mas tudo sem querer. Por exemplo, a mãe do [nome de aluno] um dia eu a encontrei na farmácia e aí ela falou dele, entendeu? Mas, os pais aqui, vou ser bem sincera, eles têm medo de mim, assim, eles me acham um pouco brava…. Eles adoram a apresentação, eles lotam, eles não perdem por nada. Eles só não vêm quando é em festa junina porque, alguns, muito por questões financeiras e muitos por religião, mas no final de ano que não envolve financeiro e nem religião, eles lotam.

Você tem que ver no final de ano a quadra não cabe, a gente pega as cadeiras, a gente pega todos os bancos da cantina, da merenda, a gente põe cadeira e não cabe, fica gente pra fora. É muito lotado. Eles vêm, mas eles não me falam, eles não são assim, eles não me falam.

[Entrevistador] Parece, pela sua fala, que não existem nenhuma resistência por parte dos pais.

[Entrevistada] Não. Nunca tive. Nunca tive. De medo, de nada. Pode até ser assim, no começo, pirâmide, aí subiu nas costas…. Nesses dez anos, muito pouco, assim, quase não lembro disso.

Eles reclamam dos meus gritos, do que eu falei e não do Circo. Entendeu?

[Entrevistador] O que eu tinha preparado é mais ou menos isso. Agora você um momento para falar, se alguma pergunta que eu deveria ter feito, algum comentário, acrescentar alguma questão que eu deixei de fazer, se você gostaria de comentar também.

[Entrevistada] Eu acho que eu falei tudo. Eu acho que, assim, eu não posso deixar de dizer que a pesquisa em si, aqui na escola, ela também é uma forma de incentivo. A presença de um pesquisador também faz com que as aulas sejam mais interessantes, com que eu busque isso, mas que eu acho que é bom, porque é uma possibilidade de melhora para as próximas, né. Então, é isso, se talvez você não viesse eu não teria acrescentado nada além do que eu já sabia, né. O que é muito interessante. E talvez os alunos tenham um pouquinho mais legais do que eles foram, do que são, pela sua presença, então, talvez eu tivesse mais dificuldade do que você viu, sendo bem sincera, porque a sua presença como pesquisador influenciou. Mas de maneira geral essa é a essência do meu trabalho. Eu acho que é isso.

ANEXO VI – Análises Ideográficas

Análise ideográfica do Diário de Campo - Escola 2	
DC 1	A escola visitada é uma escola estadual, atende ao Ensino Fundamental, Médio e EJA. No período vespertino ela atende aos alunos dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Observamos as aulas da professora nas turmas do 1º, 2º e 3º anos.
DC 2	A escola ocupa a área de um quarteirão (grande) e é demarcada por muros que marcam os limites do espaço escolar (interno) e extraescolar (comunidade ao entorno).
DC 3	Dentro do espaço escolar há a demarcação, dentro dos limites dos muros escolares, de uma área cercada, delimitada por uma cerca metálica.
DC 4	No interior da área cercada há cerca de 12 casas e no interior delas são compartimentadas as salas escolares.
DC 5	Na casa mais próxima ao portão de entrada da escola encontra-se a casa em que encontram-se as salas administrativas: direção, secretárias....
DC 6	As casas com salas de aula, contém cerca 4 salas de aulas.
DC 7	No período visitado haviam 5 turmas, uma de cada ano do ciclo I do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cada turma é regida por uma professora.
DC 8	Haviam diversas salas fechadas no período visitado, entre elas salas indicadas como: sala de informática, sala da rádio, sala de oficina, biblioteca....
DC 9	Tive acesso ao refeitório, sala de oficina, sala do "+ educação", área de parque (aberto) e pátio coberto e sem paredes (centralizado entre as casas).
DC 10	Fora da área cercada há um amplo espaço gramado com quadra de futsal descoberta (em péssimas condições), marcação de campo de futebol e o ginásio escolar coberto e fechado.
DC 11	Outros espaços escolares se encontram embaixo de árvores, entre as casas na área cercada e em volta o ginásio na área não cercada. Esses espaços têm como características a grama alta, restos de alvenaria, folhas caídas..., em suma, tem uma aparência de subutilização ou abandono.
DC 12	Os espaços em que ocorrem as aulas de Educação Física são: o ginásio, principalmente, mas, também, a sala de oficina e a sala "+ educação" (observadas). Além disso, a professora comentou que em outras oportunidades costuma utilizar outro espaços escolares como a quadra de futsal descoberta, debaixo das árvores....
DC 13	A área escolar é muito grande para a quantidade de crianças na escola. Nas turmas observadas em média têm entre 10 e 12 crianças.
DC 14	As turmas de 4º e 5º anos não têm aulas com a professora.
DC 15	O intervalo ocorre as aproximadamente às 15:30. As crianças correm por toda a escola nesse horário.
DC 16	O tempo de visita na escola coaduna com a época mais fria do ano na cidade.
DC 17	A professora afirma que opta por trabalhar com a temática circense nas épocas mais frias do ano, pois a temática possibilita o trabalho em áreas cobertas e fechadas como as salas.
DC 18	A professora comenta que o deslocamento até o ginásio durante as épocas frias e chuvosas, torna-se um percurso longo e cheios de poças d'águas e lama. Isso dificulta as aulas de EF e por isso, opta por trabalhar o Circo em salas mais próximas como a sala de oficina e a sala "+ educação".
DC 19	O ginásio, a sala de oficina e a sala "+ educação", são os espaços normalmente destinados às aulas de EF. No período observado acompanhamos 1 aula na sala de oficina e 8 aulas na sala "+ educação".
DC 20	A sala "+ educação" é caracterizada por ser uma sala mais próxima das salas de aula, fica trancada quando não usada, internamente não tem cadeiras, e revestida por placas de Etil Vinil Acetato (E.V.A.) e sua aparência é descuidada (necessitando de faxina). Segundo a professora essa sala anteriormente foi usada pelo pelo projeto "+ educação" que no momento não atende a escola.
DC 21	A sala de oficina foi usada devido ao projeto Fanfarra, no momento da aula, está acontecendo na sala ao lado da sala "+ educação". Ela é caracterizada por comprida e ampla, ter cadeiras e colchonetes em bom estado.
DC 22	Todos os espaços em que ocorrem as aulas de EF são trancados em horários em que não têm atividades.
DC 23	As aulas duram 45 minutos.
DC	A professora e supervisora de estágio docente e mediante esse vínculo com uma Universidade da cidade,

24	recebe estagiários de EF.
DC 25	Observação da turma do 3º ano: a professora vai até a sala de aula da turma do 3º ano, ela saúda a professora e os estudantes, pede aos alunos para formar as filas (fila de meninos e meninas), se projeta à frente das filas e as conduz passando pelo pátio até a sala de oficina.
DC 26	A professora comenta que a opção por usar essa sala é devido ao barulho sonoro provocado pelo projeto da fanfarra.
DC 27	Na sala de oficina, na aula de EF, a professora forma uma roda de conversa com os alunos e comenta que o tema das próximas aulas serão as atividades circenses.
DC 28	Ainda na roda de conversa ela perguntou aos alunos quem já havia visitado ao Circo (espetáculo) e muitas crianças levantaram as mãos.
DC 29	A professora comentou comigo que num terreno próximo à escola costuma ser um local onde se instalam circos itinerantes de lona e, inclusive, as crianças, filhos e filhas dos artistas, durante o período de permanência na cidade, costuma frequentar essa escola devido a proximidade desse terreno com a escola.
DC 30	Ainda na roda de conversa: os alunos ficaram em alvoroço ao saber que o tema das aulas seriam as atividades circenses.
DC 31	A professora lhes passou a palavra e as crianças falavam, eufóricas, praticamente todos ao mesmo tempo, das suas lembranças e memórias ao visitar o Circo.
DC 32	Esse alvoroço e euforia tornou incompreensível a fala dos alunos e isso exigiu que a professora fizesse alguma atividade (atividade: "olha a bomba!" "ooooh!" - a resposta acompanhada de uma palma), para retomar a fala para si a atenção dos alunos.
DC 33	Ao retomar a palavra a professora pediu que quem soubesse explicar o que é mímica que levantasse a mão. Os alunos de forma mais organizada o fizeram (vários ao mesmo tempo) e a professora lhes concedia a fala.
DC 34	Os estudantes associaram a mímica a imitação gestual e jogos de mímica e adivinhação.
DC 35	A professora retomou a fala e explicou a proposta da atividade que seria realizada em seguida, explicando os procedimentos.
DC 36	A atividade consistia em andar pelos espaços da sala e ao silvo do apito da professora todos deveriam representar a imagem que ela falasse: casa, vela, elefante, ponte, sofá, avião, carro..., foram algumas das imagens que a professora falou.
DC 37	Nesta atividade de mímica os estudantes criaram soluções diferentes para as tarefas, ao passo que a professora enaltece as soluções diferentes e fomentava a criatividade das soluções divergentes dos estudantes.
DC 38	Apesar do fomento de soluções divergentes nas tarefas, os alunos imitavam as soluções dadas pelos colegas e, às vezes, conseguem recriar outra solução sobre a imitação.
DC 39	A professora juntou os alunos numa roda de conversa e nela propôs e explicou a próxima atividade.
DC 40	A atividade era um conjunto de tarefas acrobáticas: a professora pediu que cada um dos alunos pegasse um colchonete e dispondo de um estilo modelar, propôs que os alunos reproduzisse as figuras acrobáticas que ela demonstrava: as figuras acrobáticas de vela, ponte, subida de costas e pirâmide humana foram demonstradas.
DC 41	Nas demonstrações, entre cada uma das tarefas, a professora andava pela observando os estudantes e dando-lhes feedbacks e fazendo ajudas quando considerava necessário.
DC 42	A professora formou outra roda de conversa e comentou sobre os riscos, os cuidados e as medidas de segurança (sobre o corpo próprio e dos colegas) durante a realização de exercícios acrobáticos.
DC 43	Novamente a professora propôs o exercício de pirâmide humana com três pessoas (em 6 apoios na base e 2 apoios no volante).
DC 44	Na roda de conversa final a professora questionou os alunos se haviam gostado da aula e todos eles gritaram que sim.
DC45	Nesta aula percebi os estudantes bem receptivos às propostas de aula, sem nenhuma resistência, sorridentes e alegres durante as tarefas.
DC46	No final da aula a professora precisou bradar com algumas crianças que mesmo após finalizar as aulas, continuavam realizado o exercício de pirâmide humana.
DC 47	A pedido da professora os estudantes calçaram os calçados, formaram as filas e elas o conduziu até o refeitório. Era hora do recreio 15hs30min.
DC 48	No horário de recreio as crianças são conduzidos até o refeitório para o lanche oferecido pela escola e o no resto do tempo as crianças ficam dispersos pelo espaço escolar.

DC 49	Ao final do recreio soa um sinal sonoro de uma campainha que sinaliza o fim do horário de recreio e momento de formar as filas por turmas no pátio para retorno à sala de aula. Contudo, o sinal é desrespeitado pelos alunos que continuam correndo pela escola, ao passo que a inspetora de alunos brada-lhes, na intenção de organizá-los nas filas.
DC 50	Com as filas formadas as professores de sala (regentes) tomam a frente das filas e as conduz até as respectivas salas.
DC 51	Durante o horário de recreio, ao contrário das professoras de sala, a professora ficou no pátio junto aos estagiários, observando as crianças.
DC 52	Com a aula do 2º ano a professora seguiu uma rotina com turma: ida até a sala de aula, saudações à professora e estudantes, formação das filas, ida até à sala "+ educação" passando pelo pátio. Após a aula há a rotina de retorno à sala de aula.
DC 53	A aula com a turma do 2º ano foi muito tumultuada: os meninos estavam em constante atrito (empurrões, agarrões, gritos entre si ...). Além disso, outros eventos como a queda de um dente de leite de uma menina ajudou a conturbar a aula.
DC 54	Os atritos entre os meninos, nessa aula, exigiu que a professora tomasse medidas enérgicas para retomar o controle da aula. Tanto que, durante a última tarefa de aula, ela retirou um estudante da atividade e o deixou sentado por uns minutos.
DC 55	Outro acontecimento dessa aula, foi que um menino se recusou a fazer dupla com uma menina na exercício da pirâmide humana. A professora conversou com o menino, mas ele irredutível.
DC 56	Na roda de conversa final a professora comentou sobre os ocorridos na aula, sobretudo, sobre o aluno que foi retirado da atividade.
DC 57	Aula com turma do 1º ano: a professora seguiu a rotina de condução dos alunos até à sala "+ educação".
DC 58	Com nas outras duas turmas, com o 1º ano a professora seguiu o mesmo roteiro de aula: rodas de conversa, jogos de mímica como preparação corporal, atividades acrobáticas (individual, duplas e grupos), e fechamento com a roda de conversa final.
DC 59	Especificamente com a turma do 1º ano a professora fez a contextualização da aula com uma história de pó mágico da alegria.
DC 60	A história do pó mágico foi bem recebida pelas crianças e elas incorporaram a fantasia da narrativa da professora, contudo, a história não possui nenhum vínculo com as propostas da aula.
DC 61	As crianças de todas as turmas demonstraram interesse e vontade na realização das propostas de aula.
DC 62	O termo "Circo" pouco foi dito durante as aulas, por outro lado, o termo "atividades circenses" era mais comum de ser usado. Todavia as crianças associavam as atividades circenses com as representações e memórias do espetáculo de Circo.
DC 63	No 2º dia de observação todas as aulas ocorreram na sala "+ educação". Todas as aulas tiveram a mesma rotina de transferência de sala dos estudantes, e as aulas tiveram um roteiro comum.
DC 64	Na roda de conversa a professora retomou o tema da última aula, introduziu o tema da aula do dia, instigou os alunos a falar e se expressar sobre o tema, e explicou o tema e a proposta da aula: acrobacias
DC 65	O primeiro exercício foi o rolamento no solo (sobre o tatame de E.V.A.) em posição grupada ("bolinha"). Curioso notar que a professora não direcionou a atividade, mas os alunos a realizaram de forma bem eufórica.
DC 66	Após o primeiro exercício a professora juntou os estudantes numa roda de conversa e começou a explicar sobre o rolamento a frente, mas a euforia dos estudantes foi tanta que antes mesmo da professora terminar de falar eles começaram a realizar a tarefa. Ela não os impediu e interrompeu sua fala em favor das crianças.
DC 67	Após a euforia inicial com o exercício do rolamento a frente a professora organizou duas filas, que apesar de não ser pedido os crianças separaram em filas de meninos e meninas.
DC 68	Com as filas formadas a professora explicou a técnica para rolamento a frente, em seguida fez uma demonstração.
DC 69	Ao contrário dos meninos que imediatamente começaram a realizar o exercício, as meninas pediram ajuda para a professora. Mas ambos realizaram o exercício de forma satisfatória.
DC 70	Somente uma menina demonstrou grandes dificuldades com o exercício e a professora lhe dedicou mais atenção durante a tarefa. A professora dispôs de um exercício educativo: rolar para frente com um tule apoiado entre o queixo e o tórax sem deixá-lo cair. Após as intervenções da professora a estudante conseguiu realizar o exercício.
DC	Após o exercício a professora os juntou numa roda de conversa e fez comentários gerais sobre a atividade

71	anterior, falou sobre a segurança nas acrobacias, sobretudo, na segurança com o próprio corpo.
DC 72	Na atividade seguinte, rolamento para trás, a professora começou a explicar a tarefa e as crianças já começaram a fazê-la. A professora interrompeu sua fala e permitiu que os alunos continuasse.
DC 73	Na atividade seguinte, a professora formou duas filas e propôs o exercício da estrela ou roda acrobática. Novamente as meninas pediram a ajuda da professora para realizar a tarefa.
DC 74	Na roda de conversa final a professora comentou sobre os acontecimentos da aula, passou a falar aos estudantes que falam suas opiniões, dúvidas e comentários sobre a aula.
DC 75	Com a turma do 3º ano, a última atividade, ante da roda de conversa final, foi o exercício de escada rolante acrobática.
DC 76	Com a turma do 1º ano, novamente a professora contextualizou a aula com história do pó mágico da alegria.
DC 77	Ainda com a turma do 1º ano ela fez a preparação corporal (aquecimento) com um "história corporificada": a atividade consiste numa história contada pela professora e representações das ações da narrativa com gestos, esses gestos são condizentes excitações corporais típicas dos alongamentos.
DC 78	Outra atividade feita somente com o primeiro tempo foi o "abraço rolamento": em duplas as crianças deveriam se abraçar e rolar pelo chão abraçados.
DC 79	Durante as aulas as crianças gritavam, pulavam e corriam expressando alegria nas aulas. As crianças também demonstravam-se eufóricos e alegres com as proposições de aula da professora.
DC 80	Por outro lado, além de demonstrar alegria, os alunos também brigavam, reclamavam e disputavam espaços no tatame, e isso exigia que a professora mediasse os conflitos e retomasse o controle da aula para poder conduzir sua proposições.
DC 81	Na roda de conversa final, ao ser questionados se gostaram da aula as crianças respondem que sim em alvoroço.
DC 82	Com a turma do 2º ano alguns meninos pediram para ter aulas de lutas e a professora comentou que as lutas seria o tema de outras aulas.
DC 83	Com o 2º ano se repetiu a rotina de transição da sala de aula para a sala "+ educação" e a aula teve o mesmo roteiro.
DC 84	Durante o intervalo, em que os alunos ficam pelo espaço escolar, sem atividades dirigidas, algumas crianças faziam o exercício de pirâmide humana.
DC 85	No 3º dia de observação com a turma do 3º ano, ocorreu a mesma rotina de transição de sala de aula para sala "+ educação".
DC 86	Na roda de conversa inicial a professora retomou o assunto da última aula, introduziu o tema da aula do dia e propôs a primeira atividade.
DC 87	Na primeira atividade com turma do 3º ano, a professora distribuiu para cada aluno um tule (lenço) de uma cor. A tarefa consistia em reproduzir as formas de manipulação demonstradas pela professora. (Estilo de ensino de reprodução da tarefa).
DC 88	As manipulações demonstradas pela professora podem ser agrupadas em balanços (swings), lançamentos e recepções. Os lançamentos podem ser definidas pela orientação na vertical, horizontal ou diagonal. E as dificuldades das recepções foram recepcionar com a mão oposta ao lançamento, bater palmas no intervalo entre lançamento e recepção, lançar por entre as pernas, tentar aumentar o tempo de voo do lenço com assopro ou palmadas leves....
DC 89	Durante essa tarefa de manipulação os estudantes demonstravam alegria e vontade de realizar os exercícios.
DC 90	Na segunda proposta de aula a professora entregou mais um tule (lenço) de cor diferente ao do primeiro lenço, a cada um dos estudantes. A proposta consistia na reprodução de tarefas com os mesmos exercícios da atividade anterior com um tule. Em relação ao ritmo da manipulação de lançamento com dois tules eles podem ser definidos como lançamentos simultâneos (com ambas as mão) ou alternados (com ambas as mãos).
DC 91	Algumas crianças durante a aula estavam cantando a música "Afro circus" do filme Madagascar 3. A professora não explorou esse acontecimento, por outro lado, também não os impediu de cantar.
DC 92	Apesar de inicialmente as tarefas serem conduzidas por um estilo de ensino de reprodução da tarefa, a professora também fomentava a exploração não orientada do material e em momentos em que as crianças conseguiam algum feito rapidamente chamavam a professora para mostrar. A professora os incentivava com palavras de apoio, a criar e experimentar novas formas de manipulação não demonstradas por ela.
DC 93	Na terceira tarefa a professora entregou a cada aluno o terceiro tule e lhe propôs a exploração não orientada do material. Ela ficou os observando os alunos.
DC	Após o momento de exploração não orientada do material, a professora reuniu os estudantes em roda de

94	conversa e explicou e demonstrou a técnica dos tempos rítmicos da manipulação em cascata com 3 tules e acrescentou que esse exercício precede a manipulação com 3 bolas.
DC 95	Após a explicação da professora os estudantes começaram a tentar malabarear conforme a técnica proposta, porém, após algum tempo e falta de êxito nos exercícios eles pararam de seguir a técnica de manipulação em cascata de voltaram a manipular conforme lhes interessava.
DC 96	Somente um estudante manteve a persistência na técnica de manipulação em cascata até o fim da aula pareceu, dentre todos as crianças, quem estava muito próximo de conseguir malabarear com técnica da cascata.
DC 97	No fim da aula a professora propôs uma atividade coletiva: todos os estudantes em roda estendiam a mão ao centro com a palma da mão estendida mantendo os tules. O objetivo da brincadeira era todos juntos lançar os tule o mais alto possível e com palmas no material tentar prolongar o tempo de vôo dos tules e impedir-lhes de cair no solo. Pelo gosto das crianças nessa atividade a professora repetiu a brincadeira.
DC 98	Com a turma do 2º ano a professora fez um combinado: caso houvesse bom comportamento da turma nesta aula, nas próximas aulas seriam tratado o tema as lutas.
DC 99	Na roda de conversa inicial a professora comentou sobre os materiais circenses que ela trouxe e isso causou euforia entre as crianças.
DC 100	A professora sabendo de meu contato com alguns modalidades circenses, pediu que eu fizesse uma mini apresentação com a bola de contato. Os alunos ficaram bem empolgados com a demonstração.
DC 101	Após a demonstração a professora distribuiu o material (4 bolinhas, 1 bola de contato e 2 diabolôs) entre os alunos. Eu sugeri que a professora usasse na aula o meu material de malabares que levava comigo (4 bolinhas e 1 diabolô) e ela aceitou.
DC 102	Com esses materiais a professora propôs a exploração não orientada dos materiais e pediu que os estudantes se revezam com eles.
DC 103	Durante a tarefa de exploração não orientada a professora pediu que fizessemos, ela e eu, uma mini apresentação com diabolôs.
DC 104	Após a mini apresentação a professora deixou as crianças brincar com os materiais. Nas suas brincadeiras as crianças disputavam materiais, negociavam sua posse, corriam com eles, brincavam..., e a professora os observava e intervir somente em situações de brigas ou descontrole das crianças.
DC 105	Na roda de conversa final a professora explicou a excepcionalidade da aula. E as crianças expressaram ter gostado da aula.
DC 106	Com a turma do 1º ano, logo a entrar na sala a professora deixou as crianças explorar os materiais, calculadamente deixados espalhados pelo tatame, sem nenhuma intervenção.
DC 107	Todas as crianças instigados pela curiosidade, brincavam com os materiais experimentando possibilidades diversas.
DC 108	Durante a exploração algumas crianças questionavam a professora que estava os observando atentamente, sobre os usos dos materiais e ela lhes respondiam instigando as possibilidades que a criança poderia criar com os materiais. Além disso, ela intervia somente quando as crianças começavam a brigar pelos materiais.
DC 109	Nesse momento, a mediação da professora foi problematizar os sentidos que as crianças poderiam dar aos materiais sem dizer ou mostrar como fazer.
DC 110	A professora juntou as crianças numa roda de conversa e pediu que eu fizesse uma breve apresentação com a bola de contato.
DC 111	Após a apresentação a professora propôs que as crianças brincassem com os materiais e passava junto a eles sugerido pontualmente formas de manipulação de acordo com aquilo que os próprios estudantes já vinham realizando.
DC 112	Durante suas brincadeiras as crianças imitavam seus colegas naquilo que lhes interessava.
DC 113	Durante nossa visita a escola, a presença da professora ao chegar na sala de aula era sempre acompanhada de uma euforia dos alunos. A professora é bem querida pelos estudantes, inclusive, nos horários de recreio a abordava para conversar sobre trivialidades.
DC 114	Durante a visita a professora aparentou ter dedicação e paciência com as crianças, elas os ouvia, conversava, os orientava....
DC 115	Em alguns momentos, a professora usou expressões que conotam as aulas de EF como "moeda de troca" pelo comportamento aceitável (bom comportamento) das crianças.
DC 116	No pátio, na hora do recreio, os estudantes novamente estavam realizando o exercício de pirâmide humana.

Análise ideográfica da entrevista 4 da escola 2 - diretora e supervisora.	
E4_1	A professora também atua como vice diretora geral na escola.
E4_2	Foi feito um acordo para que a professora possa atuar no turno matutino na vice direação e no turno vespertino na docência com os Anos Iniciais.
E4_3	Para a diretora foi uma supresa o trabalho da professora com a temática circense. Porém, já conhecia, afirma, o engajamento da professora em atividades e eventos escolares e extraescolares como, por exemplo, os jogos estaduais.
E4_4	Afirma que os estudantes gostam e a receptividade deles é excelente nas aulas com a temática circense.
E4_5	Faz dois anos que a professora atua na vice direção.
E4_6	Desconhece o trabalho com Circo da professora antes da sua entrada na direção.
E4_7	Reafirma que os estudantes gostam das atividades circenses.
E4_8	Comenta que há uma área descampada próxima à escola em que os Circos itinerantes de lona se instalam em suas visitas à cidade. As crianças desses Circos, filhos de artistas, costumam frequentar essa escola durante o período de permanência na cidade.
E4_9	Afirma que o trabalho com temática circense não havia acontecido na escola antes do trabalho da professora.
E4_10	Comenta que a temática circense é algo específico do trabalho da professora, os demais professores não tratam do tema como conteúdo curricular, mas da parte dos demais docentes só há elogios, afirma.
E4_11	Afirma que o Circo na escola é uma exeperiência isolada, não incorporada pela escola nem pelos demais professores. Todavia não descarta a possibilidade para o desenvolvimento de um projeto futuro.
E4_12	O acompanhamento do trabalho da professora é informal: ela acompanha pela observação de atividades, comentários e registros da própria professora.
E4_13	Alguns registros das aulas são divulgados num grupo no Facebook e por essa mídia a comunidade acessa o trabalho realizado na escola.
E4_14	Acredita que apesar dos registros divulgados no Facebook, os pais não têm noção que o trabalho feito com a temática circense.
E4_15	Reafirma que esse trabalho com a temática circense foi uma iniciativa da professora.
E4_16	Comenta que o trabalho da professora pode ser caracterizado como um projeto escolar, por questões vinculadas à legislação estadual.
E4_17	Comenta também que nas séries iniciais não há aulas de EF.
E4_18	Reafirma o caráter de projeto do trabalho as aulas da professora por questões limitantes da legislação estadual.
E4_19	Comenta que a falta de recursos é um limitante para mais projetos na escola, cita como exemplos a falta de funcionário na sala de informática e falta de funcionário na biblioteca no período vespertino.
E4_20	Em relação ao trabalho da professora o considera maravilhoso e que só acrescenta coisas positivas à experiência escolar das crianças.

Análise ideográfica da entrevista 5 da escola 2 - professora.	
E5_1	Professora do estado do Rio Grande do Sul, está em 4 anos e meio nessa escola.
E5_2	No período matutino a professora atua na escola como vice diretora e no período vespertino atua como professora de EF com os Anos Iniciais.
E5_3	A escola visitada é a primeira escola na qual a professora atua após sua formação. Antes disso, teve experiência atuando em projetos de extensão e fazendo estágios em escola.
E5_4	A professora é em licenciada em EF, formada em 2010, tem especialização em EF escolar concluída em 2011 e mestrado em EF concluído em 2014.
E5_5	Afirma que começou a perceber o Circo como possibilidade da EF numa disciplina de graduação (1º semestre) quando o tema foi abordado.
E5_6	A partir dessa disciplina e junto a colegas sensibilizados com a temática circense, começaram a pensar na possibilidade de fazer um projeto de extensão de Circo na faculdade.
E5_7	A participação num congresso que contou com a presença de um pesquisador especialista no tema só aumentou o interesse no trabalho com Circo.
E5_8	Reafirma que todo o seu envolvimento com temática circense começou por causa da disciplina cursada no primeiro semestre de faculdade.
E5_9	Reafirma que o seu envolvimento com o Circo foi um movimento conjunto de um grupo de estudantes

	sensibilizados com o tema.
E5_10	A professora comenta que antes da graduação teve a experiência como expectadora dos espetáculos circenses.
E5_11	Novamente a professora reafirma que foi a partir da graduação que percebeu a possibilidade de composição Circo e EF.
E5_12	A professora afirma gosto particular pelos malabares.
E5_13	Começou na atual escola em novembro de 2012, mas nesse ano não fez intervenções, apenas acompanhou o trabalho de outro professor de EF.
E5_14	Após conhecer o trabalho do professor observado, começou a se questionar sobre as possibilidades da EF na escola e por gostar e conhecer a temática circense conversou com a direção sobre a possibilidade de inclusão do Circo nas suas aulas de EF.
E5_15	Afirma que a direção considerou a proposta interessante, mas que apresentou várias condições limitantes.
E5_16	A primeira inserção da temática circense em suas aulas, enquanto atuava com estudantes de 7º e 8º anos, tratou dos malabares, das acrobacias e atividades expressivas.
E5_17	A professora comenta que costuma abordar a temática circense em épocas do inverno, devido a condições adversas (chuva, frio, lama...) para o uso dos demais espaços escolares. Outrossim, a temática circense tem como facilidade a possibilidade de ser abordado dentro das salas.
E5_18	Outro fator que, as vezes, antecipa a época de trato com a temática circense é presença de crianças de Circo na escola.
E5_19	A professora comenta que próximo à escola tem uma área na qual os Circo intinerantes de lona se instalam e durante o período de estadia na cidade as crianças circenses, filhos e filhas de artistas, vão a essa escola.
E5_20	A presença das crianças de Circo contribui para a problematização do tema, atesta a professora.
E5_21	A professora alega que costuma problematizar questões sociais atreladas à temática circense como, por exemplo, os malabaristas de semáforo.
E5_22	Considera que um grande desafio que limita o trabalho docente é a falta de recursos e materiais.
E5_23	Comenta que um bom resultado observado é que a percepção dos estudantes a respeito da EF é modificado, para além de uma associação direta da Educação Física com futebol.
E5_24	Ela comenta que seu trabalho com a temática circense cria uma identidade profissional a qual é reconhecida pelos estudantes.
E5_25	A professora atesta que percebe mudanças discentes na aprendizagem motora, afetividade e cognição. Além disso percebe que as crianças ampliam suas referências da cultura circense.
E5_26	A professora fala da lembrança de um caso, na qual ocorreu na cidade um evento com diversas apresentações circenses e numa manhã de aula ela, com apoio da diretora e de outra professora conseguiram levar uma turma para assistir a um dos espetáculos circenses do evento.
E5_27	Ela considera importante levar os estudantes aos espetáculos, pois isso pode concretizar o trabalho escolar com a temática circense.
E5_28	Ela afirma que em conversas com os estudantes, eles lhe confessam associações das experiências circenses extraescolares com as aulas com o Circo.
E5_29	Afirma que alguns dos critérios para seleção dos conteúdos tratados nas aulas com o Circo são as vivências prévias, o conhecimento mínimo e a percepção de sentir-se preparada para tematizar o tema.
E5_30	Confessa nunca ter trabalhado com atividades aéreas pela falta de materiais e por questões de segurança, pois considera que estas atividades envolvem grandes riscos. Todavia, atesta que menciona a existência dessas atividades no Circo.
E5_31	Ela também diz que usa a contação de história (algo que denominado de história vivenciada) como estratégia didática.
E5_32	Alega que costuma mirar as categorias circenses nas aulas.
E5_33	Ela confessa que por um tempo trabalhou com a seguinte ordem de conteúdos: atividades rítmicas e expressivas, acrobacias e malabares. Todavia, atualmente se considera mais flexível e comenta mesclar essas categorias numa mesma aula.
E5_34	Considera que a flexibilidade ao mesclar as categorias nas aulas permite atender melhor aos interesses dos estudantes.
E5_35	Afirma que a questão histórica é algo comentado com os estudantes.
E5_36	A professora lembra de um trabalho conjunto feito com a professora de história que permitiu um trato mais detido com a questão histórica do Circo.
E5_37	Também lembra que a presença de crianças do Circo ajudou a abordar a história do Circo.

E5_38	Atesta que usa como materiais de referências livros, artigos de periódicos e revistas, relatos de experiência, vídeos de espetáculos do Youtube e DVDs.
E5_39	A professora afirma que não debruça sobre nenhuma abordagem ou currículo de EF.
E5_40	Demonstra certo desconhecimento das abordagens ou currículos da EF ao afirmar que com um mesmo tema, cita o malabares, pode tratar tanto de questões da Psicomotricidade quanto da Crítica Superadora.
E5_41	Comenta que no início do trabalho com o tema do Circo causou certo estranhamento dos colegas docentes, mas com o tempo eles foram assimilando a ideia.
E5_42	A professora atesta que a professora de artes também aborda a temática circense. Afirma que ambas têm diálogos e trocas de experiências bem significativos e com isso, fazem algumas parcerias nas aulas de artes com a temática circense.
E5_43	Reitera que no início sentiu resistências dos estudantes com o tema e considera que isso ocorria pelas experiências na EF com outros docentes.
E5_44	Também reitera que no início houve estranhamentos dos professores.
E5_45	Comenta que apesar da possibilidade, o Circo não deveria ser o tema da EF o ano todo.
E5_46	Afirma que a resposta positiva das crianças nas aulas é o brilho no olhar, a magia do Circo que as crianças expressam nas aulas.
E5_47	A professora confessa que se realiza na profissão docente trabalho com as crianças menores quando percebe que o imaginário e a fantasia do Circo é assimilada pelas crianças.
E5_48	Atesta que trata da questão expressiva abordando questões da mímica, da expressão corporal, as sensações e emoções.
E5_49	A professora alega perceber que a questão expressiva é algo limitado na escola.
E5_50	Também considera importante que as crianças expressem seus sentimentos e emoções.
E5_51	Comenta que o limite entre a necessidade de disciplina junto à necessidade expressiva das sensações e emoções é outro desafio.
E5_52	Atesta que cada aula dura 45 minutos e oferecida 1 vez por semana.
E5_53	Confessa que não trabalha com apresentações e coreografias por falta de tempo.
E5_54	Aponta a falta de tempo e a falta de apoio e ajuda como dificuldades.
E5_55	Reafirma que suas aulas é um acordo, pois os Anos Iniciais não podem ter aulas curriculares de EF.
E5_56	A avaliação é uma percepção subjetiva em relação aos rendimentos dos estudantes, não é feito nenhum parecer avaliativo.
E5_57	Afirma que usa materiais alternativos como estratégia didática.
E5_58	Reafirma a falta de tempo como dificuldade.
E5_59	Reafirma a falta de materiais como uma dificuldade.
E5_60	Comenta do uso de vídeos como estratégia didática e relembra de uma atividade realizada na sala de informática na qual os estudantes faziam pesquisas por vídeos sobre Circo.
E5_61	As pesquisas dos estudantes também são um registro de avaliação.
E5_62	Também atesta que gosta de mostrar aos alunos DVDs do Cirque du Soleil.
E5_63	Além dos vídeos afirma usar desenhos e as discussões dos estudantes como estratégia didática.
E5_64	Em relação ao uso de jogos e brincadeiras como estratégia didática confessa utilizar as sugestões do livro "jogando com o circo". Ela as adapta de acordo com as condições de sua realidade.
E5_65	Reitera que não trabalha com aéreos por envolver questões de risco e deixa isso claro para os estudantes. De modo complementar, afirma conversar com os estudantes sobre questões de ajuda e cuidados com os corpos.
E5_66	Confirma que "manipula" algumas variáveis para tratar de algumas atividades circenses. Como exemplo cita o uso da corda bamba realizada no solo, sobre cadeiras ou sobre mesas no intuito de proporcionar a experiência de distintas alturas.
E5_67	Novamente comenta que permite que as crianças expressem seus gostos, sensações e emoções, mas acrescenta que não "força" os estudantes a fazer as atividades.
E5_68	Atesta que antes dela não havia professores que tratavam da temática circense na escola.
E5_69	Para ela a escola trata o Circo com muito respeito. Independentemente das aulas com a temática circense, a presença se crianças circenses, proporcionadas pela proximidade geográfica da unidade escolar e da instituição circense, criou um hábito de a escola respeitar o Circo.
E5_70	Reitera a presença de crianças circenses ao menos uma vez ano na escola.
E5_71	Acrescenta que ao receber crianças circenses na escola ela se esforça para tornar esse fato um acontecimento escolar, ela convida os estudantes para assistir o Circo, conversa as crianças....
E5_72	Em relação à percepção dos pais comenta que tem um retorno indireto e não sabe o que os pais acham do

	trabalho com a temática circense.

Análise ideográfica do Diário de Campo - Escola 3	
DC 1	Escola de Ensino Fundamental: I ciclo (Anos Iniciais) no período da manhã e tarde
DC 2	A professora está na escola desde 2004 e é a única professora de EF nessa unidade escolar.
DC 3	Nos períodos matutino e vespertino, a escola atende a 4 turmas/classes do 1º ano, 4 turmas do 2º ano, 4 turmas do 3º ano, 3 turmas do 4º ano e 3 turmas do 5º ano.
DC 4	A professora tem carga horária de 40 horas semanais
DC 5	A docente aborda a temática circense com todas as turmas/classes de todos os anos, a exceção das turmas/classes do 1º ano.
DC 6	Cada turma/classe tem duas aulas de EF, de 45 min. semanalmente.
DC 7	A escola tem uma quadra coberta, sala de materiais de EF com diversos materiais: bolas, colchões, trampolins e muitos materiais construídos pela professora para coreografias escolares
DC 8	De forma nostálgica a professora mostra os materiais construídos para as coreografias que ela faz na escola com os estudantes.
DC 9	A escola tem 4 edificações: 1 casa retangular compartimentada em salas de aula e biblioteca; 1 casa retangular compartimentada em salas de aula, sala multimídia, almoxarifado, cozinha e refeitório; 1 casa que comporta a sala de professores, a diretoria, secretaria, cantina, pátio e no primeiro andar duas salas de aula; e, por fim, o ginásio da escola coberto, murado até o teto, com banheiro e bebedouro interno, arquibancada e sala de materiais de EF.
DC 10	O acesso entre as casas é feito mediante escadas e corrimões.
DC 11	A área escolar é cercada por uma cerca metálica e o acesso a escola é feito por portões.
DC 12	Apesar de não ser residente no bairro a professora é bem reconhecida no bairro da escola.
DC 13	A área escolar faz divisa com residência, a escola é localizada num cando de quarteirão.
DC 14	Cada turma/classe é regida por um professor/pedagogo(a) e cada turma/classe tem aulas de EF, artes e inglês com professores especialistas.
DC 15	Segundo a professora apesar da boa aparência a escola está localizada num bairro considerado de alta vulnerabilidade, com famílias vivendo com renda média muito baixa, muitos moradores são imigrantes que moram numa CDHU próxima à escola.
DC 16	A quadra é o principal espaço para as aulas de EF, ela é coberta, murada até o teto por todos os lados e tem 3 portões de acesso: o 1º portão desemboca mediante uma escada com corrimão no pátio escolar, o 2º portão também desemboca no pátio mediante uma rampa de acessibilidade e o terceiro portão desemboca na rua e é portão de acesso da comunidade na quadra.
DC 17	A quadra ocupa 1/3 de toda a área escolar.
DC 18	A escola não tem pichações nem depredações.
DC 19	Para aula a professora preparou um circuito de atividades.
DC 20	No período da tarde das terças-feiras após as aulas de EF, a quadra recebe um projeto extraescolar de artes marciais ministrada por um professor não vinculado à escola que acessa a quadra pelo portão 3.
DC 21	No interior da quadra há arquibancadas, traves de futsal, cestos de basquetebol e acima das arquibancadas há bebedouro e banheiros.
DC 22	A professora tem uma rotina de aula, ela vai até a sala de aula, ela saúda o professor(a) da classe e os alunos, organiza os alunos e os conduz até a quadra atravessando as escadas e o pátio.
DC 23	A professora mencionou que não importa muito como organizar os alunos para a transição desses espaços, o importante é chegar na quadra logo para iniciar a aula.

DC 24	A professora confessou que após anos de docência começou a usar nas aulas o apito, uma garrafinha de água e uma cadeira (nas rodas de conversa), pois sua saúde estava de deteriorando muito devido a falta desses cuidados. Não notamos nenhum estranhamento dos alunos em relação a isso.
DC 25	A adentrar na quadra a professora fecha o portão, apanha seu material de aula: lista de chamada (ela faz chamada oral), caderno de anotações, garrafinha de água, apito e cadeira e os os estudantes no centro da quadra em roda de conversas.
DC 26	Quando adentra a quadra as crianças extravasam sua euforia correndo, brincando e pulando, enquanto a professora apanha seu material.
DC 27	Na roda de conversas a professora questiona os alunos pelo que conhecem de Circo.
DC 28	A professora tomou o cuidado de me explicar suas aulas, mostrou as dependências da escola e me apresentou a seus alunos como "cientista de Circo".
DC 29	Na roda de conversa a professora media os momentos de fala e escuta das crianças.
DC 30	Os estudantes associam o Circo à personagens e modalidades circenses. Eles também lembraram das aulas no ano anterior com a temática circense e mencionaram as ideias: "cavalo correndo em círculo", acrobacias sobre os cavalos, Circo como um segredo.
DC 31	A professora media as memórias aventadas pelos estudantes, ela junta as informações e tece um enredo discursivo agregando novas informações em relação ao tema. Quando ela quer que os estudantes guardem uma informação ela pede que eles repita a informação após ela falar, como numa ladainha.
DC 32	Ainda na roda de conversa a professora explica a proposta de atividade da aula.
DC 33	A primeira atividade foi um circuito com 5 estações: passagem pelo banco sueco, passagem pelo plinto (cavalo), equilíbrio sobre prancha, passagem por corda-bamba (duas estações) e equilíbrio sobre rolo de espuma.
DC 34	Durante a execução das tarefas do circuito a professora observa os alunos e ajuda quem está com dificuldades.
DC 35	Todos os estudantes participaram da aula, inclusive a menina autista.
DC 36	Nesta aula a professora dedicou bastante atenção a uma menina com autismo que é acompanhada por uma cuidadora nas aulas.
DC 37	A professora soa o apito para chamar a atenção das crianças e propõem uma variação das tarefas de cada estação.
DC 38	Aparentemente a menina autista está integrada na turma, pois os colegas respeitam as peculiaridades do seu tempo e modos de execução das tarefas.
DC 39	As crianças ficaram eufóricas com a aula: realizaram as tarefas, se arriscaram em desafios, tentaram variações dos exercícios propostos e na roda de conversa a euforia é tanta que a professora precisar bradar com alguns para conseguir conduzir sua fala.
DC 40	A professora confessou que adota uma metodologia de ensino espiralada, baseada no Coletivo de Autores (1992). Tendo esse referencial ela trabalha anualmente os mesmos blocos de conteúdos com todos os anos escolares, porém em cada ciclo (ano escolar) são acrescentadas saberes e conhecimentos no intuito de ampliar o repertório de conhecimentos tratados com o mesmo tema.
DC 41	Na turma/classe dos 5ºs anos a professora acrescentou a estação de pés-de-lata e nas turmas/classes dos 3ºs e 4ºs anos houve o acréscimo das estações da prancha e rolo de espuma.
DC 42	Na turma/classe do 3º B os estudantes estavam muito agitados, eles corriam loucamente pela quadra, subiam e penduravam-se nas pilastras da quadra e a professora bradava-lhes no intuito de retomar o controle da aula.
DC 43	Na turma/classe do 3º B a professora liberou o pé-de-lata para o menino autista brincar.
DC 44	A professora observa as criações dos estudantes, conversa com eles, problematiza as ideias.
DC 45	A professora estabelece um tempo para a criação, mas efetivamente esse tempo é ultrapassado, ela comenta que estabelecer limites de tempo acelera o processo de criação das crianças.
DC 46	Reparamos que a professora não estabelece nenhuma diretriz de atividades, materiais, número de integrantes por grupos..., os próprios se dispersam pela quadra se auto organizam em grupos, duplas, trios, sozinhos, organizam suas ideias e ensaiam suas apresentações. Aparentemente, eles estão habituados com esse processo.

DC 47	No fim da aula a professora pede que os educandos vão ao banheiro e tomar água antes de retornar à sala de aula.
DC 48	A professora trabalha na escola desde 2004 e é a única professora de EF na unidade escolar.
DC 49	Antes de começar o período de aulas, na entrada das crianças na unidade escolar, as inspetoras organizam as crianças no pátio por turmas/classes e filas (meninos e meninas). Antes de iniciar as aulas todos realizam uma oração e logo após, os professores/pedagogos(as) assumem a frente das filas de sua turma/classe e os conduzem até as salas de aula.
DC 50	Após o processo de criação, a professora reúne os estudantes em roda de apresentação (semicírculo) e comenta que nota da aula é dividida em 5 pontos pela criação e apresentação, mais 5 pontos pela participação como espectador. Ela anuncia as apresentações, narra a apresentação e ao final instruiu as crianças a cumprimentar o público e instrui o público a aplaudir os artistas e evitar conversas paralelas à apresentação.
DC 51	Com a turma/classe do 3º C a professora teve enormes dificuldades para controlar a euforia das crianças e organizá-los na roda de conversa, sobretudo, por causa de dois alunos que não pararam de correr pela quadra.
DC 52	Ao perceber que alguns meninos estavam extrapolando na bagunça na atividade de circuito, atrapalhando os colegas, tumultuando as filas, empurrando os colegas durante as tarefas, a professora parou atividade reuniu todos em fila, bradou-lhes e foi liberando os educandos da fila para continuar a atividade em circuito. Apesar de reter alguns alunos por mais tempo, no fim todos voltaram a atividade, após a professora conversar demoradamente sobre o comportamento esperado dos meninos bagunceiros.
DC 53	A professora confessou que conhece as condições familiares de alguns estudantes e por isso tenta ser mais tolerante com algumas crianças.
DC 54	De acordo com a professora, por ter muito imigrantes no bairro é comum a saída e chegada de crianças na escola no decorrer do ano letivo.
DC 55	A professora afirma que seu planejamento é feito semanalmente ou quinzenalmente. Esse documento é entregue à coordenadora pedagógica que o avalia, faz algumas considerações e devolve para a professora atualizar a aula.
DC 56	A professora carrega consigo, durante as aulas, um caderno de anotações em que registra fatos ocorridos em sua aula. Ela usa essas anotações para reorganizar suas aulas. Notamos uma pasta enorme com essas anotações diárias de cada uma das aulas ministradas nesse ano.
DC 57	As sextas-feiras um dos cuidadores anima a entrada e organização das crianças no patio, tocando um violão e cantando junto com as crianças.
DC 58	A aula segue um roteiro comum em todas as turmas: rodas de conversa, processo de criação e rodas de apresentação.
DC 59	Conversando com as crianças sugeri que elas deveriam se atentar para as aulas de Circo, pois a professora conhecia segredos do Circo, como por exemplo, o jogo do atirador de facas, isso aguçou a curiosidade das crianças.
DC 60	Nesta aula a professora propôs como atividade de preparação corporal a brincadeira historiada "gato rico", cuja versão cantada em ladainha era acompanhada por gestos próprios de alongamento corporal.
DC 61	Roteiro da segunda aula da semana foi a criação e apresentação.
DC 62	As crianças parecem habituadas com a atividade de criação, ensaio e apresentação. Elas se auto organizam, levantam suas ideias, criam coreografias com elementos tratados em outras aulas, como por exemplo, elementos acrobáticos como pirâmide humana, estrela, parada de mãos....
DC 63	A professora comenta que o processo de criação é um tema que atravessa todos os seus temas de aulas, devido a isso a crianças habituam-se à atividade de criar, ensaiar e apresentar e realizam essas atividades de forma bem tranquila e desenvolta.
DC 64	Durante a atividade de criação a professora observa os alunos, conversa com alguns que lhe pede ajuda, encoraja outros mais dispersos, inibe alguns exagerados e ao perceber que criações bem avançadas reúne todos ao sinal do apito em roda de apresentações.
DC 65	Nas rodas de apresentação ele comenta sobre a importância de apresentar e assistir.
DC 66	Ela pede que as crianças respeitem as apresentações, independente do seu gosto.
DC 67	O fim das apresentações coaduna com o fim da aula.
DC	A professora usa um aparelho de som portátil para colocar música durante as apresentações.

68	
DC 69	Muitas crianças tentam postergar o fim da aula, realizando as atividades "mais uma última vez".
DC 70	Algumas crianças ficam tão eufóricas com as apresentações que não conseguem assistir aos colegas, eles ficam tão ansiosos que as vezes atrapalha quem está se apresentando. A professora brada muito com quem atrapalha as apresentações.
DC 71	A professora afirma que seus ex-alunos sempre lembram primeiramente das aulas de Circo, sobretudo, da corda-bamba.
DC 72	Na turma/classe do 4º C muitos alunos apresentaram uma pirâmide em meia altura.
DC 73	Na turma/classe do 3º D a professora teve muitas dificuldades ao conduzir a aula, pois os estudantes estavam dispersos, agitados e brigando.
DC 74	Na turma/classe do 3º D os alunos estavam bem engajados no processo de criação.
DC 75	Um menino muito agitado se descobriu engraçado durante a atividade de apresentação.
DC 76	Na turma/classe do 3º D há um menino que não consegue se engajar em nenhuma proposta de aula. Ele tem um impulso agonístico para as lutas de modo que em toda a aula ele "brinca" de chutar, empurrar, enforcar, derrubar..., e além disso, eles agrupa outros meninos com gostos semelhantes.
DC 77	A professora tenta conversar com os estudantes agitados, quando não consegue ela costuma bradar-lhes e em último caso ela ameaça chamar uma inspetora cuja fama é de uma pessoa brava e que entre as crianças causa uma mistura de medo e respeito.
DC 78	A professora comenta que muitas vezes a presença da inspetora a ajuda em suas aulas devido à autoridade que ela tem com as crianças.
DC 79	A professora ficou visivelmente irritada com as atitudes de alguns meninos que após se apresentarem ficaram atrapalhando as apresentações dos colegas. A chamou a inspetora e pediu que ela conduzisse alguns alunos até a diretoria (medida disciplinar comum nas escolas) e ela, a professora, deu um sermão nos demais alunos comentando sobre o comportamento esperado por eles nas aulas. Aparentemente os alunos ficaram sensibilizados com suas palavras.
DC 80	A escola é habituada a fazer festas comemorativas, nessa semana estavam sendo feito preparativos para a festa de 7 de setembro, dia da Independência, e vários professores estavam agitados organizando coreografias para ser apresentadas com as crianças na festa.
DC 81	A escola fomenta essas festas e criação, ensaio e apresentação de coreografias.
DC 82	A professora ajuda os demais professores na organização de suas coreografias desde que não prejudique o seu conteúdo programático de aula.
DC 83	A professora fica entusiasmada ao relembrar as coreografias que já apresentou com seus alunos ao longo dos anos.
DC 84	No intervalo as crianças brincam no pátio e percebemos que nesse pátio fica uma caixa de livros acessíveis a todos os alunos. Nos livros há indicações da faixa etária recomendada para o livro, inclusive, encontramos um livro intitulado "juba, o leãozinho do circo", indicado para o 1º ano, com enrendo ambientado no Circo.
DC 85	As aulas tiveram o mesmo roteiro: na roda de conversa a professora faz a chamada e retoma a última aula, além disso, ela apresenta o tema da aula.
DC 86	O tema da aula foi inversões corporais (ponta a cabeça).
DC 87	Na roda de conversa a professora fala sobre as sensações de arriscar-se e menciona o risco como algo essencial ao Circo, porém, uma menina pede a fala e questiona aonde teria risco na mímica. Eu peço a palavra e com autorização da professora comentei com as crianças que na mímica o risco não é físico, de cair, se machucar, mas simbólico de não agradar ou não ser compreendido.
DC 88	O debate no 3º D sobre mímica incitou os alunos que preparam esquetes de mímica para apresentar. Ainda na roda de conversas um menino pediu a professora para demonstrar uma esquete de mímica e ele a fez com desenvoltura.
DC 89	Com todas as turmas/classes a professora fez a atividade de preparação corporal "gato rico".
DC 90	A professora também fez como atividade de preparação corporal o desenho de números no ar com partes do corpo, por exemplo, desenhar número 1 com o nariz, etc.
DC	A proposta de aula consistiu na criação de poses acrobáticas de inversão, logo após a professora juntou os

91	estudantes para demonstrar suas criações e os colegas deveriam imitar as criações individuais; quando alguma pose exigia maior coordenação a professora propunha uma versão mais elementar do exercício. Dentre as poses demonstradas estavam paradas de mãos, paradas de cabeça, estrelas, ponte....
DC 92	Uma menina estava sentada e alheia à aula por sofrer de convulsões, já tendo duas ocorrências na escola, em nenhuma estava na aula de EF, mas a professora insistiu que participasse da aula realizando os exercícios dentro as suas possibilidades.
DC 93	A professora mencionou que o primeiro momento do processo de criação são as criações individuais, as quais são socializadas e corporalmente aceitas ou rechaçadas pelo grupo, e, a partir dessas ideias socializadas a coreografia coletiva vai sendo construída.
DC 94	Na turma/classe do 4º A a proposta de aula foi a manipulação de swing (barangandã) na qual a professora associou às manipulações com fogo (pirofagia).
DC 95	A professora demonstrou as manipulações com swing e a proposta de aula era a reprodução das técnicas demonstradas pela professora. Todas as crianças participaram da atividade.
DC 96	A professora confessou que nesta atividade com swing prefere uma atividade orientada pois em outros momentos, percebeu que os estudantes arremessavam os materiais no teto ou os destruía tentando.
DC 97	Com a turma/classes dos 5ºs anos a professora fez uma aula experimental. A proposta de aula era a exploração não orientada do material pés-de-lata construído na aula anterior. A ideia dos pés de lata, a sua construção e os materiais usados foram uma iniciativa da professora.
DC 98	A atividade de pé-de-lata causou alvoroço entre as crianças, eles gritavam, sorriam, caiam, se levantavam.... O material não aguentou, as latas amassaram, os elásticos se romperam. Além disso as crianças começaram a empurrar e derrubar os colegas. Muitos pés de lata foram destruídos.
DC 99	A professora pediu ajuda a inspetora e somente com sua intervenção, da inspetora, com sua presença forte e suas ameaças conseguiu controlar as crianças. A professora ficou visivelmente irritada com a atitude das crianças.
DC 100	Após controlar os estudantes e com a presença da inspetora na aula, a professora conduziu com os estudantes que não destruíram os pés de lata uma atividade rítmica orientada.
DC 101	Com o 5º A a professora organizou a aula de outra forma, ela conduziu desde o início a atividade rítmica orientada e organizou os estudantes em duplas, dividindo os pés-de-lata, pois cerca de metade dos materiais haviam sido destruídos.
DC 102	O menino autista desta turma inicialmente havia ficado alheio nessa aula, mas o cuidador pegou um pé-de-lata e ele foi integrado na atividade de aula. Ela anda muito bem com pés-de-lata.
DC 103	Nesta aula dois meninos não se engajaram nas atividades, eles normalmente não fazem a aula de EF e ficam alheios à proposta de aula, ao longo dessa aula mais dois meninos se juntou a eles.
DC 104	A professora confessou que a experiência da aula anterior com os pés-de-lata a fez mudar a aula seguinte, pois percebeu que as adaptações deveriam ser feitas logo para tornar a aula possível.
DC 105	A aula de EF tem uma rotina: a professora conduz as crianças até o ginásio, os reúne em roda de conversas, propõe atividade de criação e por fim, reúne todos em roda de apresentação.
DC 106	A entrada na escola segue a rotina: organização das crianças em filas por turmas/classes no pátio, oração do dia e condução das turmas até a sala de aula.
DC 107	Nas rodas de conversas a professora segue uma rotina também: chamada oral, problematização do tema de aula, proposta de criação e ensaio, organização dos alunos em roda de apresentação, apresentações e fechamento da aula.
DC 108	Com as turmas do 2ºs e 3ºs anos a professora abordou superficialmente a presença dos animais no Circo. Numa turma uma menina comentou da proibição dos animais no Circo, entretanto, a professora não aprofundou a discussão.
DC 109	Algumas crianças aludiam a presença de animais no Circo com o filme Madagascar 3: os procurados.
DC 110	A professora adaptou a história e dois livros e mostrou as imagens dos livros, a saber: "O Circo chegou" e "Circo mágico: poesias para crianças pequenas, médias e grandes".
DC 111	A proposta de atividade foi a passagem por um circuito de atividades na qual os alunos em duplas revezavam na tarefas de animal ou amestrador/domador.
DC 112	Nas rodas de conversas os estudantes ficam ansiosos, falantes e agitados e isso exige esforços da professora para retomar a atenção dos educandos e impedir eles de dispersarem em sua atenção.
DC 113	Essa aula com a temática dos animais de Circo ainda é uma aula experimental.
DC 114	A professora comentou que minha presença e comentários, assim como a outros estagiários ou pesquisadores que visitam a escola, a está fazendo refletir sobre suas aulas.

DC 115	A professora comentou que retirou provisoriamente e por tempo indeterminado a aula com tecido circense do seu planejamento. Ela soube de um acidente com tecido, em condições semelhantes a sua realidade escolar e isso a fez repensar e retirar essa aula do seu planejamento.
DC 116	A aula com a temática dos animais de Circo está ocupando a aula com tecido.
DC 117	A professora observa os estudantes na atividade de circuito incentivando-os a realizar a tarefa.
DC 118	Com o 4º ano a professora retomou a aula com barangandã e a proposta foi criar e ensaiar uma coreografia. Os estudantes espalharam-se pela quadra, se auto organizavam e ensaiavam. A professora os reunia em roda de apresentações e conduzia as apresentações.
DC 119	As crianças criam apresentações interessantes, elas misturam gestos malabarísticos com gestos acrobáticos.
DC 120	A professora proibiu dois meninos de realizar saltos mortais e os indicou a realizar manipulações com barangandãs.
DC 121	Nas rodas de apresentação os meninos gritam para ser os primeiros a se apresentarem, e muitas vezes a professora precisa acelerar as apresentações para dar tempo de todos apresentarem.
DC 122	Com os 5ºs anos a professora estava trabalhando a segunda aula da semana, de malabares com bolinhas. A proposta de aula era a exploração do material e ele explicou a técnica lançamento "montanha".
DC 123	As crianças do 5º B me pediam ajuda e dicas para manipulação com as bolinhas. A professora juntou os estudantes em roda de apresentações e pediu que eu fizesse uma miniapresentação com bolinhas. A miniapresentação aguçou a curiosidade das crianças.
DC 124	A proposta de aula foi experimentar, treinar e ensaiar formas de manipulação com bolinhas. Os alunos se auto organizavam e criavam diferentes propostas de apresentação, alguns com uma bolinha, outros com duas e outros com três bolinhas. Muitas crianças vieram falar comigo e pedir ajuda com as manipulações.
DC 125	As bolinhas foram construídas com arroz e bexigas, e devido a pouca quantidade de material, em média um por aluno, a professora sugeriu que os alunos se organizasse em duplas.
DC 126	Nas apresentações notei que as crianças tiveram uma rápida aprendizagem, alguns já manipulavam minimamente as três bolinhas.
DC 127	Na turma/classe do 5º B, dois meninos que normalmente costumam não participar das aulas, se engajaram na atividade de manipulação com bolinhas.
DC 128	A professora comenta que percebe os diferentes ritmos de criação das crianças, sua atenção é redobrada quando as crianças chegam no limiar da criação para a destruição, pois o mesmo prazer que eles têm de criar eles manifestam em destruir, por isso ela se sente responsável por constantemente criar novos desafios para manter o processo de criação das crianças ativo e renovado.
DC 129	A professora pediu que eu fizesse uma miniapresentação com manipulação de bolinhas.
DC 130	A proposta de aula era retomar o processo de criação com manipulação de bolinhas: exploração do material, roda de apresentação, nova exploração, roda de apresentação, orientação sobre as condutas de artistas e plateia nas apresentações e a apresentação em ato.
DC 131	Com a turma/classe do 4º C a proposta era a criação de apresentações com barangandã.
DC 132	A turma/classe do 4º C é grupo muito difícil de lidar, as crianças são agitadas, bagunceiras e exige muito esforço da professora para tomar a atenção deles para suas proposições de aula.
DC 133	A fita do barangandã causou briga entre os meninos, inclusive, um menino que ampliou as fitas de seu barangandã foi perseguido pelos colegas que destruíram seu material. A professora apitou, bradou, gritou e só com muito custo conseguiu controlar os estudantes em roda de conversa, ela lhes passou um sermão comentado sobre a injustiça social, cobiça, expropriação e acumulação. Após isso ela finalizou a aula.
DC 134	Na proposta de atividade com os barangandãs alguns meninos começaram a arremessar o material e brigar por ele, ao mesmo tempo, eles recriavam o material ampliando o tamanho das fitas e manipulando de formas diferentes.
DC 135	A confessa que em certos momentos fica com dúvida entre inibir certos comportamentos e manter uma turma mais controlada ou permitir que eles extravasem, mas que crie e ressignifique as proposições de aula.
DC 136	Com a turma do 3º a professora propôs a atividade do atirador de facas. A atividade consiste em pendurar um pano de feltro com um boneco de plástico colado ao centro, a certa distância as crianças com um palito de picolé com ponta retangular com velcro arremessa-o no intuito de acertar no pano o mais próximo possível do boneco sem acertá-lo. As crianças aparentemente gostaram da atividade, e todos participaram.
DC	A própria professora estudou e pesquisou o material para confeccionar a atividade de atirador de facas.

137	
DC 138	A atividade de atirador de facas teve várias variações, arremesso com mão dominante, com a mão não dominante; em estafetas....
DC 139	A professora comentou que gostou do resultado da atividade de atirador de facas e vai agregá-la permanentemente no seu planejamento.
DC 140	A professora dispondo da mesma proposta de atividade de criação, ensaio e apresentação propôs a manipulação de bastões, chapéus, tules (lenços) como elementos das coreografias. Além desses, os estudantes incorporam elementos de acrobacias individuais e coletivas nas apresentações.
DC 141	Para a última aula com a temática circense a professora preparou, enquanto as crianças criavam e ensaiavam, um fundo de palco pendurando um paraquedas educativo na parede em alusão à lona circense.
DC 142	A proposta da última aula com a temática circense é criar uma apresentação dispondo de todos o conteúdo tratado nas aulas. Houve coreografias com malabares, com equilíbrio de objetos, com acrobacias e com o atirador de facas.
DC 143	A professora pediu que eu realizasse um trabalho em especial com um estudante que tem uma situação complicada na escola e com turma/classe.

Análise ideográfica da entrevista 7 da escola 3- Vice diretora e diretora.	
E7_1	A vice diretora afirma que está na escola desde antes da professora.
E7_2	A vice diretora comenta que quando trabalhava como professora, chegou a desenvolver trabalhos juntos com a professora.
E7_3	A vice diretora comenta que olhando o início do trabalho da professora ela percebeu um movimento diferente nas aulas de EF, e percebeu que a professora gostava de abordar mais o movimento, o corpo, o respeito com o corpo.
E7_4	A vice diretora considera que a proposta de trabalho com Circo é boa por melhorar a atenção, concentração, a possibilidade de atividades diferenciadas para as crianças;
E7_5	A vice diretora também menciona que as aulas de Circo tem atividades de equilíbrio, corpo, concentração, pontaria, corpo, dança e movimentos.
E7_6	A vice diretora comenta que o resultado do trabalho docente é visível nos espetáculos.
E7_7	Sobre os eventos e festas escolares, a diretora afirma que esta é uma característica da escola. Ela comenta que eles sabem que o resultado das apresentações nas festa é bonito, as professoras participam e os pais gostam de assistir aos filhos.
E7_8	A diretora reitera que os pais gostam de assistir aos filhos.
E7_9	A diretora descreve a comunidade do entorno escolar como comunidade carente.
E7_10	A diretora alega que apesar das barracas nas festas, elas não trazem tanto lucro assim, e o principal motivo para a manutenção dessas festas é o prazer dos pais assistir e acompanhar seus filhos na escola.
E7_11	O trabalho da diretora e da vice é mais administrativo, a coordenadora pedagógica é quem trata das questões diretamente ligadas ao cotidiano de aula. Todavia, elas participam da pauta dos HTPCs, elas são responsáveis pelo atendimento dos pais das crianças e pela parte mais burocrática da unidade escolar.
E7_12	De acordo com a vice diretora, o trabalho da professora segue o planejamento da Secretaria de Educação. Dentro desse planejamento, a professora faz as adaptações necessárias para atualidade da aula. Há a rotina semanal que é feito pela professora que entrega à coordenadora pedagógica. Há as anotações no diário escolar no qual é vistado a cada bimestre. Além disso, elas também acompanham as aulas observando-as.
E7_13	A diretora alega que com o decorrer dos anos ela aprendeu a conhecer mais o trabalho da professora e isso aumentou a autonomia docente, pois, afirma ela, a direção confia na pessoa da professora e no seu trabalho.
E7_14	Reitera que a professora conquistou a confiança da direção.
E7_15	De acordo com a diretora as festas são um fechamento do trabalho desenvolvido.
E7_16	A vice diretora percebe o Circo como um movimento diferente que proporciona para as crianças uma atividade, uma vivência de atividades na qual as crianças não teriam fora da escola.
E7_17	A vice diretora menciona que a professora usa vídeos, cita o exemplo, do Cirque du Soleil, nas aulas.
E7_18	A vice diretora atesta que o Circo vem contribuir para as crianças com outro tipo de movimento que permite uma diferenciação da EF engessada.
E7_19	A vice diretora também considera que o trabalho com Circo abre um leque de possibilidades para as crianças.
E7_20	A diretora menciona que o Circo não faz parte da vida das crianças, não faz parte da cultura da cidade e

	quando têm Circos itinerantes eles não passam pelo bairro, portanto, o Circo não faz parte da rotina deles.
E7_21	De acordo com a diretora os Circos itinerantes de lona só vão na região central da cidade, que é afastado da escola e do bairro.
E7_22	A diretora reitera que as crianças não têm acesso ao Circo.
E7_23	A diretora afirma que a professora faz parcerias com os demais professores, mas o desenvolvimento do trabalho depende da relação a cada docente.
E7_24	A vice diretora menciona que enquanto atuava como professora fez trabalhos conjuntos com a professora.
E7_25	A diretora alega que não houve resistências ao tema Circo na escola.
E7_26	De acordo com a vice diretora as crianças mais agitadas são aquelas que mais aproveitamento nas aulas com a temática circense.

Análise ideográfica da entrevista 8 da escola 3 – professora.	
E8_1	A professora está na escola desde 2004, a 13 anos. Ela foi aprovada em concurso público, passou 6 meses em outra escola da cidade antes de assumir essa escola. Antes disso, teve experiência docente num projeto em 2001 e 2002.
E8_2	Devido a uma experiência na adolescência, a professora tinha como sonho e vontade ser professora de escola pública.
E8_3	Em sua experiência escolar, como aluna, participou de um grupo de ginástica na escola e com esse grupo participou de uma série de eventos de ginástica. Essa experiência foi muito significativa para ela.
E8_4	A professora confessa que se afeiçoou à proposta do grupo escolar de ginástica e ficou totalmente engajada no projeto. E essa experiência do grupo a fez desejar ser professora.
E8_5	A professora alega que seu objetivo profissional era formar-se em EF, fazer concurso público, assumir uma escola e reproduzir a experiência vivida trabalhando com um grupo escolar de ginástica.
E8_6	A professora afirma que na faculdade ela aproximou-se das discussões escolares.
E8_7	Ao se formar a professora prestou todos os concursos públicos e por uma série de motivos ficou nessa rede municipal de ensino.
E8_8	De acordo com a professora ela foi 1º lugar no concurso e ao assumir percebeu que essa era sua oportunidade de um trabalho significativo numa escola de periferia, aquilo que ela já almejava.
E8_9	A docente considera que seu trabalho tem excelentes condições, a quadra é ótima, e, não obstante ao trabalho solitário, considera que há liberdade para seu trabalho pedagógico.
E8_10	Confessa que a sua necessidade de dialogar sobre sua docência a fez voltar à faculdade e participar de grupos de estudos.
E8_11	Dois anos após assumir a escola, portanto, em 2006, assumiu a função de coordenadora de um grupo de ginástica vinculado a uma Universidade e permanece nessa função até hoje, por isso, não deu sequência na sua pretensão de criar um grupo de ginástica na sua escola.
E8_12	A professora menciona que faz apresentações derivadas do seu trabalho docente na escola.
E8_13	A professora demonstra conhecer o processo de constituição das teorias pedagógicas da EF.
E8_14	Ela menciona a influência da teoria Histórico-Crítica e, sobretudo, da teoria crítico-superadora na sua formação docente.
E8_15	Ela menciona que aprofundou-se na leitura do Livro "Metodologia de ensino da EF" do Coletivo de Autores.
E8_16	Ela menciona que o Coletivo de Autores fala sobre as práticas corporais como formas de expressão, produção histórico-cultural em que predomina a linguagem do corpo.
E8_17	A professora também menciona que o Coletivo de Autores sugere o tratamento histórico dos temas da EF, constituindo-os como um conhecimento transformado e em contínua transformação.
E8_18	Considera que o Coletivo de Autores tem um viés propositivo de transformação da sociedade e a proposta é que o estudante se perceba como ser histórico, sujeito transformador.
E8_19	Assim, depreende a professora, o Coletivo de Autores propõe um tratamento da historicidade e que o sujeito conhecedor, o estudante, não só conheça e leia a história, mas, sobretudo, que se reconheça como produtor de conhecimento.
E8_20	Nesse sentido, os temas a serem discutidos deve situar os sujeitos produtores de conhecimento, os sentidos dados e quais transformações foram agregadas para o aluno pensar a sociedade como um todo.
E8_21	A professora reitera que simpatiza com o contexto da escola pública e da perspectiva que concebe os sujeitos como produtores e transformadores da realidade social.

E8_22	A professora considera que apesar da influência do Coletivo de Autores, ainda há equívocos de interpretação da obra, por exemplo, a adoção desse referencial, mas respaldado numa docência tradicional.
E8_23	Reafirma a grande influência do Coletivo de Autores na forma como ela compreende as práticas corporais, seu contexto de emergência e os sentidos outorgados a eles.
E8_24	A professora afirma que ante o agito, a impaciência e a vontade pela motricidade das crianças, não vai trabalhar uma história linear em suas aulas, assim, sua intenção é apresentar indícios da história para os estudantes conhecerem indícios do passado no presente e reconhecer a essência do conhecimento, o indício essencial.
E8_25	A docente menciona que a essência da manifestação circense é o riso, a alegria, o risco e o exibir-se.
E8_26	A professora reitera que o trabalho a partir do indício histórico é para manter a essência do fenômeno em estudo. Assim, entende que a compreensão da historicidade ajuda os educandos a entender os temas da cultura corporal como expressão corporal, como linguagem.
E8_27	A professora menciona o uso de vídeos de Circo nas aulas como "faísca" para problematização da expressão/comunicação corporal.
E8_28	Ela, a professora, afirma que nas aulas há momentos de assistir e de apresentar.
E8_29	A professora acredita que o método de assistir e apresentar é importante para os estudantes entenderem a expressão corporal como linguagem, algo criado para expressar alguma coisa de antigamente e considera que esse indicativo já foi feito pelo Coletivo de Autores.
E8_30	Menciona que cursou mestrado.
E8_31	Também considera que o Coletivo de Autores deixou questões em aberto.
E8_32	A professora alega que seu trabalho é marcado por pequenos momentos de conquista, de êxito na sua proposta de ensino e muito momentos de luta.
E8_33	Em síntese, a docente considera que o Coletivo de Autores merece um tratamento melhor. Ele apresenta nos primeiros capítulos uma complexa discussão sobre o papel da escola para a pedagogia Crítico-Superadora como proposta para uma escola situada no sistema capitalista e por princípio remando na contramão desse sistema político-ideológico; propõe uma compreensão de currículo, o explica e expõe sua dinâmica que consiste em diagnosticar, julgar e transformar; a concepção de conhecimento tratado de forma espiralada em ciclos e de disciplinas integradas.
E8_34	Exemplificando a tematização do Circo sob a proposta Crítico-Superadora, considera primordial a integração dos elementos circenses no círculo (picadeiro) do Circo, a história e os números artísticos. Desse modo, os espetáculos são abordados e propostos desde a primeira aula e aos poucos vai sendo ampliadas as referências. Esse é o tratamento com todos os temas de suas aulas.
E8_35	A docente reafirma que apesar do Coletivo de Autores ser o seu referencial de base, mas, ainda assim, deixa muitas gretas em aberto.
E8_36	Reafirma a importância do Coletivo de Autores por esclarecer questões relacionadas ao currículo, disciplinas articuladas, teleologia para a sociedade, a organização didática, conhecimento espiralado, integrada e articulada.
E8_37	Sua primeira experiência pessoal com Circo foi aos cinco anos quando seu pai a levou num Circo e ela ficou fascinada. Ela também rememora um programa de TV sobre Circo que gostaria de ter assistido, mas não conseguiu.
E8_38	Com a participação em eventos com seu grupo ginástica, durante sua época de escola, teve experiências com apresentações circenses. Cita o contato com o professor Riciere Pastore, circense precursor da Ginástica Acrobática no Brasil que formou muitos ginastas brasileiros.
E8_39	Reitera as proximidades do Circo com a Ginástica.
E8_40	A professora também cita a experiência de assistir apresentações do Cirque du Soleil, menciona os espetáculos "Alegria" e "Corteo" e acompanhar apresentações circenses em fora das apresentações de lona.
E8_41	A professora alega que na faculdade presenciou a explosão do Circo no Brasil: ela praticou tecido acrobático (2 meses), com a proposta de um grupo ginástico da faculdade teve que estudar e ensinar práticas circenses (teve experiências com malabares com lenços, bolinhas e swing); e, é embasada nessa experiência que aborda a temática circense na sua docência atualmente.
E8_42	Considera que na faculdade ela brincava com práticas circenses, sem pretensões artísticas, nem orientações.
E8_43	A docente buscou num curso de Artes Cênicas uma disciplina com a temática circense. Nesta disciplina teve aprendizados básicos de subida em trapézio, arame e argolas, porém, não se sentiu bem acolhida, ao final, começou sua carreira docente.

E8_44	A professora rememora que participou de um grupo estudantil da faculdade que estudavam pirofagia com swing e cuspindo fogo.
E8_45	Ela comenta que aprendeu o método para cuspir fogo, comprou seu próprio material, treinou bastante e se apresentou algumas vezes cuspindo fogo (em festas com amigos e workshop na Dinamarca).
E8_46	Em suma, comenta a professora, teve algumas aventuras, curiosidades e experimetou um pouco de tudo e teve a oportunidade de apresentar aquilo que aprendeu. Assim, em seu trabalho docente busca levar essas mesmas experiências para os estudantes.
E8_47	A professora alega que ensinava trapézio, mas ficou assustada com a notícia de uma acidente e por isso retirou esse conhecimento de suas aulas.
E8_48	Comentando sobre a aula, a professora, cita um menino na qual o seu trabalho foi aflorar a comicidade do aluno buscando atrelar à sua personalidade.
E8_49	A professora comenta que buscou experiências com Clown numa disciplina da Universidade. Inclusive, nesta disciplina, ela criou uma personagem se juntou com uma colega e criaram uma dupla cômica. Também com essa experiência ela busca levar o tema para os estudantes em suas aulas, buscando aflorar a comicidade das crianças.
E8_50	Acompanha e assiste algumas companhias de Circo.
E8_51	A professora confessa que suas experiências foram decorrentes do contexto universitário em que viveu, mas por suas buscas pessoais.
E8_52	No início de sua docência, confessa, tinha medo de abordara temática circense por medo de falar coisas erradas.
E8_53	Menciona que a temática circense surgiu em suas aulas como um contraponto da história da ginástica.
E8_54	A professora associa o Circo com práticas lúdicas, tais como festas, danças e lutas.
E8_55	A professora confessa que o Circo começa como um assunto atrelado à Ginástica e por isso permaneceu tímido em suas aulas.
E8_56	Ela menciona que para tratar da historicidade da Ginástica, cita o Método Ginástico Francês do Amorós, associava o Circo como um contraponto.
E8_57	Comenta que ao levar para os estudantes a história da Ginástica começou a perceber a importância da temática circense, além disso, percebeu a importância do exibicionismo, do arriscar-se, do palhaço, das acrobacias, e os estudantes responderam bem a essas temáticas e isso a fez estudar minimamente a história do Circo e tratá-lo em suas aulas como a mesma importância que a temática da Ginástica.
E8_58	A professora comenta que a estratégia didática para tratar da temática circense era abordar as personagens históricas e princípios da Ginástica (retidão, sinceridade e certeza). E na primeira vez abordou a corda-bamba, o cavalo (plinto) e ponta-a-cabeça (inversões).
E8_59	A professora confessa que no início ela erradas nos métodos (estratégias) de ensino, não conseguia conduzir as aulas, a construção de materiais era um desastre, os estudantes destruíam os materiais. Mas tudo isso foram aprendizados e com essas experiências ela melhorava suas aulas para o próximo oferecimento.
E8_60	A docente alega que a temática circense foi ganhando espaço em seu planejamento e suas aulas aos poucos, na medida que ela foi percebendo a importância do tema.
E8_61	A professora menciona que a presença de uma estagiária, em 2007, cujas intervenções foram com a temática circense contribuiu com sua perspectiva sobre a temática circense, e a estagiária acrescentou bastante ao processo e inserção da temática circense na escola mostrando outras possibilidades para o trato com o Circo.
E8_62	Não obstante ao espaço que o Circo ganhou em seu planejamento, a professora confessa que ela não teve fôlego para buscar mais e novos conhecimentos além das suas vivências. Ela considera que isso é um limitante do processo de inserção do tema na escola, a falta de fôlego do professor/a.
E8_63	A professora destaca o estudo que ela empreendeu para a confecção do barangandã, após ela experimentar com os materiais.
E8_64	Ela atesta que na medida que o Circo foi sendo incorporado houve a necessidade de abordar mais práticas circenses, de buscar mais materiais e de melhorar as estratégias de ensino.
E8_65	A professora que desde o início a essência do Circo: o espetáculo e a história, está presenta em suas aulas, o que houve de mudanças, ao longo dos anos, foram as possibilidades de materiais e estratégias de ensino.
E8_66	A professora afirma que cada uma das visitas que recebeu de estagiários, pesquisadores..., acrescentou muitas coisas às suas aulas. Ela complementa afirmando que minha presença impactou na incorporação do número do atirador de facas, no uso do chapéu de equilíbrio e essas saberes foram incorporados no seu planejamento.

E8_67	A professora cita o livro "Artes circenses no âmbito escolar" como uma referência da história do Circo.
E8_68	A docente considera como dificuldades a sua falta de domínio da história do Circo, a falta de domínio gestual de mais práticas circenses e a falta de alguns materiais. Também considera como dificuldade a falta de fôlego docente para buscar mais informações sobre o tema.
E8_69	Ela, a professora, confessa que apesar de sua falta de mais conhecimentos relacionados ao Circo, considera que o pouco que ela conhece seja suficiente para produzir um trabalho legal.
E8_70	A professora afirma que no seu caso, a inviabilidade para comprar materiais não é um limitante para suas aulas.
E8_71	A professora também menciona que outras dificuldades enfrentadas são aquelas relacionadas ao contexto e ao cotidiano com os estudantes, são questões relativas à convivência, respeito entre as crianças, respeito com as criações dos espetáculos dos colegas.
E8_72	Comentando sobre a aula, a professora confessa que teve dificuldades em fazer com que os estudantes respeitasse e assistissem as apresentações dos colegas, algo essencial em sua proposta de aula. Mas considera que essa falta de respeito com os colegas é algo presente em suas aulas, mas que ultrapassa os limites disciplinares de sua aula.
E8_73	Portanto, sintetiza a professora, os problemas que as crianças trazem de casa, as violências do mundo, sua necessidade de mediar conflitos entre as crianças, são dificuldades cotidianas, contudo, nada disso torna a aula impossível, pelo contrário, a encoraja a superar as dificuldades.
E8_74	De acordo com a professora, inicialmente seu trabalho foi recebido de forma satisfatória pelos colegas, mas pelo fato das apresentações ganharem grandes proporções na escola, ela começou a ter dificuldades devido, especula, a vaidade de certas pessoas.
E8_75	Ela, a docente, menciona que a integração do Circo com a Ginástica ajuda a compor o espetáculo de final de ano com apresentações variadas. Desde 2014, esse espetáculo deixou de ser um espetáculo de variedades e passou a ter um tema norteador: em 2014, sonhos; em 2015, unir e compartilhar; em 2016, a caixa de presentes.
E8_76	A professora comenta que a apresentação facilita o trabalho docente no ano seguinte.
E8_77	A ideia do espetáculo, comenta a professora, era proporcionar a vivência da criação coletiva, do aplauso, o prazer do aplauso.
E8_78	A docente considera que tem um bom espaço de aula, com liberdade e no presente ano ainda foi agraciada com um aparelho de som portátil.
E8_79	A professora afirma que tem autonomia didático-pedagógica.
E8_80	A professora percebe a diversidade de habilidades entre as crianças, alguns têm facilidade e se descobrem em algumas práticas com esses ela os incentiva e ajuda; por outro lado, outros têm dificuldades e para esses ela tem de incitar potências da criança, encorajá-la a treinar e se empenhar nas técnicas ensinadas.
E8_81	A professora considera que a inabilidade motora (falta de coordenação) pode ser suprimida se a compreensão da técnica for adequadamente apropriada pela criança e se ele engajar-se no treino das técnicas.
E8_82	Ela, a professora, comenta que ensinado as técnicas e encorajando os educandos ao treino, normalmente, quando eles conseguem executar uma tarefa de forma autônoma, os próprios estudantes lhe chamam para demonstrar o aprendido.
E8_83	A professora considera que o Circo não tem sentido se não houver apresentação e público. Além disso, complementa que a apresentação deve ser tratada desde o início do trabalho para que os estudantes tenham a ideia de exibir-se, o desafio de demonstrar-se, de arriscar-se diante dos outros.
E8_84	A professora menciona que as apresentações, micro-apresentações devem acontecer desde o início para as crianças entender o Circo. Pois se a apresentação for resumida a um único momento dificultaria a compreensão do Circo como apresentação.
E8_85	A professora considera que as apresentações são uma mescla de interesses dos estudantes em concordância com a professora.
E8_86	A docente considera que a apresentação para os pais, são o ápice do trabalho de criação de apresentações por valorizar o trabalho escolar das crianças.
E8_87	A professora que essa abordagem das apresentações desde o início ajuda a entender o Circo, ajuda no processo de criação coletiva.
E8_88	A professora cita que primeiramente trabalha com as microapresentações nas aulas, num segundo momento ocorre uma apresentação coletiva no fim das aulas com a temática circense, logo após, há outra apresentação integrando o Circo com a temática da Ginástica e por fim, no final de ano, sintetizando o trabalho anual, é feita uma apresentação final no evento escolar com presença dos pais.

E8_89	A professora considera que a apresentação é essencial para a formação dos estudantes, pois, respaldando-se em Cecília Salles, ela concebe que as apresentações criam um impulso do inacabamento no processo de criação.
E8_90	A professora cita a festa da primavera, evento escolar em que criou uma apresentação interclasses que apesar de sua expectativa houve a presença de muitas crianças.
E8_91	A professora considera que o prazer do aplauso nas apresentações motivam as crianças (Sociedade do espetáculo).
E8_92	A professora acredita que a essência do Circo está no processo de criação e apresentação e esse processo também deve ser feito pelos estudantes para eles compreender o processo.
E8_93	A professora considera que o Circo valoriza os diferentes talentos, as diferentes habilidades.
E8_94	A docente considera que as mircoapresentações em progresso às macroapresentações, possibilita a criação coletiva não dependente de uma reunião convencional, mas como um processo de síntese das microapresentações.
E8_95	A docente menciona o papel do professor como mediador do processo de criação: observador, produtor, coprodutor das ideias de apresentações.
E8_96	A professora menciona que nas mircoapresentações as crianças já "falam" corporalmente o que eles querem apresentar e isso facilita o diálogo de elaboração para as macroapresentações.
E8_97	A professora considera como desafio ao processo de criação das apresentações a necessidade de incentivar os estudantes o tempo todo.
E8_98	Outro desafio, alega a professora, são as divergências de ideias nas discussões em grupo, mas que tudo é contornado. Além disso, a professora considera como desafio o contexto e o comportamento próprio das crianças.
E8_99	A professora percebe as diferentes reações das crianças no processo de criação, alguns vão “sozinhos” e outros precisam de insistência e cuidados.
E8_100	A professora afirma que a avaliação é um processo.
E8_101	A professora cita que percebeu um menino em crescente engajamento nas suas aulas.
E8_102	A professora menciona que não faz prova escrita.
E8_103	A docente confessa que cobra nas provas aquilo que ela oferece em suas aulas e o que ela oferece é a criação e a produção.
E8_104	A avaliação é sua percepção sobre os estudantes: se eles aprenderam ou está em vias de aprender, o interesse pelo tema, se está engajado nos treinos/ensaios e se demonstram ter compreendido o processo de criação e apresentação.
E8_105	A professora menciona que a dificuldade de avaliar é uma relação de impaciência dos educandos em assistir e apreciar a produção dos colegas.
E8_106	Menciona o uso de vídeos nas aulas.
E8_107	Em síntese a avaliação é feita a partir da percepção pessoal de várias atividades como compreensão da história, engajamento nas propostas de ensino, compreensão do processo de criação e apresentação, e no fim, considera que todo mundo acaba tirando boa nota.
E8_108	A professora menciona a dificuldade de avaliar, devido à incapacidade de mapear o que é mais significativo, pois de alguma forma, até os estudantes mais resistentes culminam se engajando em algum de tema de algumas das aulas.
E8_109	De acordo com a professora as noas variam, mas não geral, não são ruins, pois as avaliações servem mais como autoavaliação a partir de várias avaliações.
E8_110	Em relação à questão do risco ela alega que preocupa-se e por isso retirou a atividade de trapézio.
E8_111	A docente também comenta que percebe o risco muito mais atrelado à percepção subjetiva das crianças do que somente em relação às suas propostas de aula.
E8_112	Também cita que o risco está arrolado à disciplina ou indisciplina dos estudantes. Assim, o risco está intimamente atrelado ao respeito, ao cuidado com o corpo dos outros e não exatamente em relação à simplicidade da atividade.
E8_113	A professora também considera que o risco também varia de acordo com as habilidades das crianças.
E8_114	Considera que os jogos podem ajudar a trabalhar noções importantes das aulas.
E8_115	A professora alerta para não transformar o Circo em só jogo, descontextualizado da criação e do espetáculo. Porém, quando contextualizado o jogo ajuda sobremaneira a ressaltar os elementos do Circo e a mostrar as noções de alegria e divertir-se, importantes na temática circense.
E8_116	A professora reitera que deve-se tomar cuidado para não reduzir a arte circense a joguinhos descontextualizados do universo circense.

E8_117	A professora considera que a escola percebe as suas aulas com a temática circense como algo legal, diferente e que valoriza os estudantes que normalmente não menos valorizados em outros contextos. Ela também considera que o tema pode ser visto como atividade utilitária.
E8_118	A professora alega que as crianças reagem bem as aulas, eles gostam. Apesar disso, há resistências dos estudantes, sobretudo, de estudantes que vêm de outra escola.
E8_119	A professora afirma que o Circo é o tema mais significativo no imaginário das crianças sobre as aulas, inclusive, os seus ex-alunos sempre comentam que a lembrança mais significativa das aulas são as aulas de Circo.
E8_120	A professora comenta que há resistências entre os estudantes, em geral, de alunos recém-chegados na escola que ainda não conhece seu trabalho. Ela contabiliza de dois a três crianças por turma como resistentes, mas essa resistência é superada quando ela consegue atingir aquilo que afeta e valoriza a criança resistente.
E8_121	A professora comenta que os pais acompanham seu trabalho mediante as apresentações escolares que são cheias, contudo, os pais não falam diretamente com ela a respeito do seu trabalho.
E8_122	A professora comenta que as vezes os pais reclamam dela, mas não são reclamações relativas à temática circense.
E8_123	A professora relata que a pesquisa feita na sua escola é uma forma de incentivo, torna as aulas mais interessantes, a encoraja a estudar mais e considera isso muito bom, pois ajuda a melhorar o seu trabalho docente.
E8_124	A professora considera que a minha presença também impactou nas reações das crianças que podem ter sido mais "legais" do que normalmente são, mas aquilo que mostrou é a essência do seu trabalho.

ANEXO VII – Matrizes Nomotéticas

Matriz nomotética – Unidade temática: geografia escolar – Escola 2				
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de campo	Entrevista 5 - professora	Doc. 3 - dados do Censo/2016	Doc. 4 - Projeto Político Pedagógico da escola
Unidades de Significado	Fontes primárias		Fonte secundárias	
A escola ocupa a área de um quarteirão e os muros no seu entorno marca os limites do espaço escolar (área interna) em relação ao espaço extraescolar (comunidade ao entorno).	C			
No interior do espaço escolar há uma cerca metálica que limita uma área cercada (com casas) do restante das dependências da escola.	C			
Fora da área cercada há uma área grande gramada, há uma quadra de futsal descoberta (em péssimas condições), marcação de campo de futebol com traves e um ginásio de esportes coberto e fechado.	C		C	C
Outros espaços escolares se encontram embaixo de árvores, entre as casas na área cercada e em volta o ginásio na área não cercada. Esses espaços têm como características a grama alta, restos de alvenaria, folhas caídas..., em suma, tem uma aparência de subutilização ou abandono.	C			
O tempo de visita na escola coaduna com a época mais fria do ano na cidade.	C	C		

Matriz nomotética - Unidade temática: Ordem dos espaços/tempos escolares – escola 2								
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de campo	Entrevista 4 - diretora e supervisora	Entrevista 5 - professora	Doc. 1 - plano de aula	Doc. 2 - proposta curricular estadual	Doc. 3 - dados do Censo/2016	Doc. 4 - Projeto Político Pedagógico da escola	Doc. 4 - Doc. da Secretaria de Educação de Estado - RS
Unidades de Significado	Fontes primárias				Fontes secundárias			
Escola estadual que atende ao Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No período vespertino atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).	C					C	C	
As aulas de EF observadas ocorreram no período vespertino com a turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental - I	C			C	D		C	D

ciclo (Anos Iniciais).								
No interior da área cercada há cerca de 12 casas e no interior delas são compartimentadas as salas escolares.	C							
Próximo ao portão de entrada da escola há a casa em que encontram-se as salas administrativas: direção, secretárias....	C					C		
As casas são compartimentadas em salas e dentre elas se encontram as salas de aula e outras salas de uso escolar.	C					C		
No período vespertino haviam 5 turmas/classes. Cada turma corresponde a um dos anos do ciclo I do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cada turma é regida por uma professora.	C	C			C			C
Na escola há sala de informática, sala da rádio, sala de oficina, biblioteca, refeitório, sala de oficina, sala do "+ educação", área de parque (aberto) e pátio coberto e sem paredes (centralizado entre as casas).	C	C				C	C	
Haviam diversas salas fechadas no período visitado, entre elas: sala de informática, sala de rádio, sala de oficina e biblioteca. Por outro lado, eu tive acesso ao refeitório, sala de oficina, sala do "+ educação", parque e pátio.	C	C						
O espaço destinado às aulas de EF é o ginásio, mas também são usadas a sala de oficina e a sala "+ educação". Além disso, outros espaços (quadra descoberta, pátio, embaixo das árvores...) costumam ser usadas nas aulas de EF.	C							
Cada turma observada tinha em média de 10 a 12 crianças.	C							
As turmas de 4º e 5º anos, também do período verspertino, não têm aulas com a professora.	C			C				
O horário de recreio ocorre as 15:30. Nesse período as crianças são conduzidas ao refeitório para receber o lanche oferecido pela escola e logo após, ficam dispersos (correndo, brincando...) pelo pela área escolar.	C						C	
Somente umas das aulas observadas ocorreram na sala de oficina as demais 8 aulas ocorreram na sala "+ educação".	C							
A sala "+ educação" se encontra mais próxima das salas de aula (em relação ao ginásio) e normalmente fica trancada quando	C							

não usada. Em seu interior não há cadeiras e o solo é parcialmente revestido por placas de Etil Vinil Acetato (E.V.A.). Todavia a sala tem aparência descuidada (necessitando de faxina). Segundo a professora, a sala foi anteriormente usada pelo projeto "+ educação", do qual deriva seu nome, mas no momento o projeto não atende a escola.								
A sala de oficina foi usada na primeira aula devido ao projeto Fanfarra ocorrer na sala ao lado da sala "+ educação". A sala de oficina é caracterizada por ser comprida, ampla, ter algumas cadeiras e colchonetes em bom estado.	C						C	
O ginásio, a sala de oficina e a sala "+ educação", principais espaços das aulas de EF permanecem trancados nos horários em que não há atividades progamadas.	C							
Cada uma das aulas de EF observadas duram 45 minutos e ocorrem semanalmente.	C		C					
A professora segue uma rotina em todas as aulas com todas as turmas: ela vai na sala de aula da turma, bate na porta, saúda a professora e as crianças e lhes pede que forme as filas (fila de meninos e meninas), em seguida, ela se projeta a frente das filas e as conduz até o local de aula, passando pelo pátio.	C							
Ao final do horário de recreio soa um sinal sonoro de uma campainha. Ele sinaliza o fim do horário de recreio e início do processo de organização das turmas/classes, no espaço do pátio coberto, em filas (de meninos e meninas) para retornar à sala de aula e ao horário de aula. Contudo, o sinal é desrespeitado pelos estudantes que eufóricos continuam correndo pela escola tentando estender o horário de recreio. Na tentativa de retomar a ordem escolar a inspetora de alunos brada-lhes para juntar-se com as turmas em filas.	C						C	
Com a ordem escolar retomada após o recreio, as professoras das classes vão ao pátio e conduz as filas de suas respectivas turmas até a sala de aula própria da turma.	C							
Após a aula de EF há outra rotina repetida em todas as aulas com todas a turmas: a professora pede aos alunos para recolocar os calçados, formar as filas, a professora toma a frente das turmas e os cunduz até ao pátio, permite a ida ao banheiro e	C							

bebedouro, para, logo após, retornar à sala de aula com a professora de classe.								
No recreio haviam crianças reproduzindo o exercício acrobático feito na aula de EF.	C		C					
A temática circense é tratada, em geral, na época mais fria do ano na cidade. Isto ocorre devido a condições adversas para a utilização de certas dependências próprias da EF, sobretudo, devido à dificuldades de deslocamente (chuva, frio, lama...) até o ginásio. Outrossim, a temática circense tem como facilitador a possibilidade de ser abordado dentro das salas escolares.	C		C					
As aulas de EF observadas funcionam em caráter projeto devido a um acordo interno na instituição, pois a legislação proíbe aulas curriculares de EF com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	C	C	C		C		C	C

Matriz nomotética - Unidade temática: A professora – escola 2							
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de campo	Entrevista 4 - diretora e supervisora	Entrevista 5 - professora	Doc. 1 - plano de aula	Doc. 2 - proposta curricular estadual	Doc. 4 - Projeto Político Pedagógico da escola	Doc. 4 - Doc. da Secretaria de Educação de Estado - RS
Unidades de Significado	Fontes primárias				Fontes secundárias		
A professora é supervisora de estágio docente e recebe estagiários de EF mediante vínculo com uma Universidade.	C						
No horário de recreio a professora permanece com seus estagiários no pário observando as crianças.	C						
A professora é bem querida pelos estudantes, a sua presença nas salas de aula ao iniciar a rotina das aulas EF é acompanhada da euforia das crianças e no intervalo as crianças a abordavam para conversar sobre trivialidades.	C	C					
A professora demonstra dedicação e paciência com as crianças, ela os ouve, conversa, os orienta.	C						

Em alguns momentos, a professora usou expressões que conotam as aulas de EF como "moeda de troca" pelo comportamento aceitável (bom comportamento) das crianças.	C						
A professora atua como vice diretora geral na escola no período vespertino e, a partir de um acordo escolar interno, no período vespertino atua como professora com os Anos Iniciais.		C	C	C			C
Para a diretora foi uma supresa o trabalho da professora com a temática circense. Porém, já conhecia o engajamento da professora em atividades e eventos escolares e extraescolares como, por exemplo, os jogos estaduais.		C					
A professora atua na vice direção a dois.		C					
A diretora desconhece o trabalho da professora com a temática circense antes da sua entrada na direção.		C	D				
Antes da professora não havia nenhum trabalho na escola com a temática circense.		C	C				
Para a diretora a temática circense é um trabalho específico da professora, os demais professores não tratam do tema como conteúdo curricular, mas a elogia pelo trabalho.		C	D				
A diretora afirma que a temática circense na escola é uma experiência isolada, não incorporada pela escola nem pelos demais professores. Todavia não descarta a possibilidade para o desenvolvimento de um projeto futuro.		C	D				
São produzidos registros das aulas e divulgados no Facebook, apesar disso os pais não têm noção do trabalho feito com a temática circense.		C	C				
A diretora afirma que esse trabalho com a temática circense foi uma iniciativa da professora.		C					
A diretora comenta que o trabalho da professora pode ser caracterizado como um projeto escolar, por questões vinculadas à legislação estadual.	C	C				C	C
Nas séries iniciais do Ensino Fundamental não há aulas de EF.		C			C		C
Em relação ao trabalho da professora a diretora o considera maravilhoso e atesta que ele só acrescenta coisas positivas à		C					

experiência escolar das crianças.							
Professora do estado do Rio Grande do Sul, está a 4 anos e meio nessa escola.			C				
A instituição visitada é a primeira escola na qual a professora atua após sua formação. Antes disso, teve experiência atuando em projetos de extensão e fazendo estágios em escola.			C				
A professora é em licenciada em EF, formada em 2010, tem especialização em EF escolar concluída em 2011 e mestrado em EF concluído em 2014.			C				
A professora afirma que começou a perceber o Circo como possibilidade da EF numa disciplina de graduação (1º semestre) quando o tema foi abordado.			C				
A partir dessa disciplina e junto a colegas sensibilizados com a temática circense, começaram a pensar na possibilidade de fazer um projeto de extensão de Circo na faculdade.			C III				
A participação num congresso que contou com a presença de um pesquisador especialista no tema só aumentou o interesse no trabalaho com Circo.			C				
A professora comenta que antes da graduação teve a experiência como expectadora dos espetáculos circenses.			C				
A professora afirma gosto particular pelos malabares.	C		C				
A professora começou na atual escola em novembro de 2012, mas nesse ano não fez intervenções, apenas acompanhou o trabalho de outro professor de EF.			C				
Após conhecer o trabalho do professor observado, a professora se questionou sobre as possibilidades da EF na escola e por gostar e conhecer a temática circense conversou com a direção sobre a possibilidade de inclusão do Circo nas suas aulas de EF.		C	C				
A professora afirma que a direção considerou a proposta de trabalho com a temática interessante, mas que apresentou várias condições limitantes.			C				
A professora comenta que seu trabalho com a temática circense cria uma identidade profissional a qual é reconhecida pelos estudantes.	C	C	C				

A professora demonstra certo desconhecimento das abordagens ou currículos da EF ao afirmar que com um mesmo tema, cita o malabares, pode ser tratado tanto do ponto vista do currículo da psicomotricidade quanto do currículo crítico.			C				
A professora comenta que no início do trabalho com o tema Circo, houve certo estranhamento dos colegas docentes, mas com o tempo eles foram assimilando a ideia.		C	C				
A professora de artes também aborda a temática circense. A professora de EF afirma que elas têm diálogos e trocas de experiências bem significativos e com isso, fazem algumas parcerias nas aulas de artes com a temática circense.		D	C				
Reitera que no início sentiu resistências dos estudantes com o tema e considera que isso ocorria pelas experiências na EF com outros docentes.			C				
A professora atesta que apesar da possibilidade, o Circo não deveria ser o tema da EF o ano todo.			C		C		
A professora confessa que se realiza na profissão docente trabalho com as crianças menores quando percebe que o imaginário e a fantasia do Circo é assimilada pelas crianças.			C				
A professora alega perceber que a questão expressiva é algo limitado na escola.			C			C	
A professora também considera importante que as crianças expressem seus sentimentos e emoções.			C		C		
A professora também comenta que o limite entre a necessidade de disciplina junto à necessidade expressiva das sensações e emoções é outro desafio.			C		C	C	
A professora aponta a falta de tempo e a falta de apoio e ajuda como dificuldades.		C	C				
A professora reafirma a falta de materiais como uma dificuldade.	C		C				
Para a professora a escola trata o Circo com muito respeito. Independentemente das aulas com a temática circense, a presença se crianças circenses, proporcionadas pela proximidade geográfica da unidade escolar e da instituição circense, criou um hábito de a escola respeitar o Circo.			C				

A professora alega que ao receber crianças circenses na escola ela se esforça para tornar esse fato um acontecimento escolar, ela convida os estudantes para assitir o Circo, conversa as crianças....		C	C				
A professora comenta que em relação à perceção dos pais não há um retorno direto e não sabe o que os pais acham do trabalho com a temática circense.		C	C				

Matriz nomotética - Unidade temática: A aula de Educação Física – escola 2						
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de campo	Entrevista 4 - diretora e supervisora	Entrevista 5 - professora	Doc. 1 - plano de aula	Doc. 2 - proposta curricular estadual	Doc. 4 - Projeto Político Pedagógico da escola
Unidades de Significado	Fontes primárias				Fontes secundárias	
A professora trabalha com a temática circense nas épocas mais frias do ano, pois o tema possibilita o trabalho nas salas da escola.	C					
O deslocamento até o ginásio durante as épocas frias e chuvosas é um percurso longo, cheios de poças d'águas e lama. Isso dificulta as aulas de EF no ginásio fato que justifica o trabalho da professora nas salas escolares, como as salas observadas, e a temática circense se encaixa nessas propostas de aula em sala.	C					
A professora comenta que a opção por usar especificamente a sala de oficina é devido ao barulho provocado pelo projeto da fanfarra.	C					
No início da aula a professora junta os estudantes numa roda de conversa e atesta a temática circense como conteúdo das das próximas aulas. Ela também questiona os estudantes se eles já haviam visitado ao Circo (espetáculo) e muitas crianças levantaram a mão.	C					
Há um terreno próximo da escola que costuma ser local onde se instalam circos itinerantes de lona e as "crianças de Circo", possivelmente, filhos e filhas dos artistas, durante o período de permanência do Circo na cidade, frequenta essa escola.	C	C	C			
Ainda na roda de conversa: os alunos ficaram em alvoroço ao saber que o tema das aulas seriam as atividades circenses.	C	C				

Na roda de conversa a professora "passa a palavra" para as crianças que eufóricos, falam, muitas vezes vários falam ao mesmo tempo. Todavia, todos eles buscam falar de suas lembranças, memórias e experiências de visita ao Circo. O alvoroço da fala das crianças exige que a professora tome atitudes e faça atividades para retomar o controle da aula, a sua posse da palavra a atenção de todos.	C		C			
Ainda em roda de conversa a professora retoma a palavra pede que alguém dos estudantes comente sobre o tema da aula, nessa aula o tema foi a mímica. Vários estudantes levantaram a mão e a professora lhes concedia palavra. Os estudantes associaram a mímica a imitação gestual e jogos de mímica e adivinhação.	C				C	
Ainda em roda de conversa a professora retoma a palavra e explica a proposta de atividade a ser realizada.	C					
A atividade consiste em andar pelos espaços da sala e ao silvo do apito da professora todos deveriam representar a imagem que ela falasse: casa, vela, elefante, ponte, sofá, avião, carro.	C			C		
Na atividade de mímica os estudantes criaram soluções diferentes para as tarefas e a professora enaltece as soluções diferentes e fomenta a criatividade das soluções divergentes. Apesar disso, os estudantes também imitam as soluções dadas pelos colegas.	C					
A professora junta os estudantes em roda de conversa, comenta sobre o realizado e explica a próxima prosposta de atividade.	C					
A atividade consiste numa série de exercícios acrobáticas: vela, ponte, exercício sincronizado e pirâmide humana. O estilo de ensino é a reprodução de modelo demonstrado pela professora. O feedback da atividade é dado pela própria professora que anda pela sala observando os estudantes, dando dicas e fazendo ajudas.	C		C	C	C	
A professora junta os estudantes em roda de conversa e comenta a respeito dos riscos, cuidados e medidas de segurança (sobre o corpo próprio e dos colegas) durante a realização de exercícios acrobáticos.	C				C	
Uma das atividades de aula foi o exercício acrobático de pirâmide humana.	C			C	C	
A professora juntou os estudantes numa roda de conversa final e os questionou se haviam gostado da aula e todos eles gritaram que sim.	C	C				
Os estudantes mostram-se bem receptivos às propostas de aula, sem nenhuma resistência, sorridentes e alegres durante as tarefas.	C		D			
A professora brada com algumas crianças que postergam o fim da aula, eles estão fazendo o exercício acrobático da pirâmide.	C			C	C	

Rotina escolar: pedido da professora aos estudantes para colocar os calçados, composiçaõ das filas e elas o conduze até o refeitório.	C					C
A aula com a turma do 2º ano é tumultuada, os meninos se empurram, agarram, gritam com os colegas.... Além disso, outros eventos como a queda de um dente de leite de uma menina, são motivos para a algazarra dos estudantes. Outro acontecimento foi a recusa de um menino em trabalhar em dupla com uma menina. Devido às relações discentes conturbadas a professora com frequência toma medidas enérgicas para retomar o controle da aula. Uma medida extrema, foi retirar um estudante da atividade e o deixou sentado por uns minutos. Na roda de conversa ela comentou sobre o ocorrido.	C					C
Na roda de conversa final a professora retoma os ocorridos em aula.	C					
Em todas aulas com todas as turmas a professora segue o mesmo roteiro de aula: rodas de conversa inicial, atividades temáticas, roda de conversa para fala coletiva, e roda de conversa final como fechamento da aula.	C			C		
Apesar do roteiro comum entre as turmas, certas atividades são programadas somente com algumas turmas.	C		C			
A atividade da história com pó mágico, feita somente com a turma do 1º ano, foi bem recebida pelas crianças que incorporaram a fantasia da narrativa, todavia, a história não coaduna com o temática nem com as problematizações feitas em aula.	C					
As crianças de todas as turmas demonstraram interesse e vontade na realização das propostas de aula.	C	C				
O termo "Circo" pouco foi dito durante as aulas, por outro lado, o termo "atividades circenses" era mais comum de ser usado. Todavia as crianças associavam as atividades circenses com as representações e memórias do espetáculo de Circo.	C					
O trabalho docente segue certas rotinas: a professora vai até a sala de aula, organiza os estudantes para transferência das sala de aula para o espaço de aula de EF, e ao final, preparação e retorno à sala de aula.	C					
Na roda de conversa inicial a professora retoma a última aula, apresenta o tema do dia, instiga os estudantes falar sobre o assunto tematizado e propõe as atividades de aula: o tema do dia foram as acrobacias	C		C	C	C	
Na aula cujo tema eram as acrobacias um dos exercícios foi o rolamento (sobre o tatame de E.V.A.) em posição grupada ("bolinha"). Curioso notar que a professora não direcionou a atividade, mas os alunos a realizaram de forma bem eufórica.	C				C	
A professora, na roda de conversa, tenta explicar a téncica de rolamento a frente, mas a euforia dos estudantes não a deixou terminar de falar e começaram a realizar a tarefa.	C			C	C	

Ela interrompeu sua fala e acompanhou os estudantes observando-os.						
A professora organizou duas filas explicou e demonstrou o exercício acrobático do rolamento a frente.	C			C	C	
Na atividade acrobática de rolamento, os meninos costumam realizar o exercício sem apoios, por outro lado, as meninas costumam pedir ajuda da professora. Ambos realizaram o exercício de forma satisfatória.	C				C	
No exercício de rolamento uma menina demonstrou grandes dificuldades em executá-lo. A professora lhe propôs um exercício educativo: rolar para frente com um tule apoiado entre o queixo e o tórax sem deixá-lo cair e o educativo foi eficaz pois a menina realizou o exercício.	C			C	C	
A professora juntou os estudantes em roda de conversa e mencionou a segurança nas acrobacias, sobretudo, com o próprio corpo.	C			C	C	
Na aula de acrobacias também teve como atividade o exercício de rolamento para trás. Novamente a professora começou a explicar a técnica e os alunos começaram a executá-lo, de novo a professora interrompeu sua fala e os observou.	C			C	C	
Outra atividade da aula de acrobacias foi o exercício da estrela ou reversão lateral. Novamente as meninas pediram a ajuda da professora para executar o exercício.	C			D	C	
Somente com a turma do 3º ano a professora propôs o exercício de escada rolante acrobática.	C			C		
Somente com a turma do 1º ano a professora fez um alongamento com um "história vivenciada": a atividade consiste numa história contada e representada com gestos típicos de um alongamento corporal aos quais os estudantes deveriam reproduzir.	C			C		
Somente com a turma do 1º ano a professora propôs a atividadade de "abraço rolamento": em duplas as crianças deveriam se abraçar e rolar pelo chão abraçados.	C			D		
Nas aulas as crianças gritam, pulam e correm expressando alegria e, além disso, demonstram-se contentes com as proposições de aula.	C	C				
Os estudantes brigam, reclamam e disputam espaços e materiais. Essas atitudes são mediadas pela professora no intuito de retomar o controle da aula e tornar possíveis as proposições de atividades.	C					
Os meninos da turma do 2º ano costumam pedir o tema lutas nas aulas. A professora comenta que o tema será tratado em seguida.	C				C	
No terceiro dia de observação na turma do 3º ano, o tema da aula foi malabares e na primeira atividade a professora distribuiu para cada estudante um tule (lenço) de uma	C		C	C	D	

cor. A tarefa consistia em reproduzir as formas de manipulação demonstradas pela professora.						
As manipulações demonstradas pela professora podem ser agrupadas em: balanços (*swings*), lançamentos e recepções. Os lançamentos são orientados pelos planos: vertical, horizontal ou diagonal. As recepções apresentam como dificuldades: recepção com a mão oposta ao lançamento, bater palmas no intervalo entre lançamento e recepção (tempo de voo), lançar por entre as coxas e recepcionar a frente do corpo e tentativa de aumentar o tempo de voo do lenço com assopros e palmadas no lenço.	C		C	C		
As crianças dmeonstravam alegria com as atividades de manipulação.	C	C				
Na segunda proposta de atividade a professora entregou mais um tule ou lenço de cor diferente para cada estudante. A atividade consiste na reprodução de tarefas demonstradas pela professora. Com dois tules o ritmo de lançamento, considerando um tule em cada mão, eram ora simultâneos ou alternados (com ambas as mãos).	C		C	C		
Algumas crianças estavam cantando a música "Afro circus" do filme Madagascar 3, mas o fato assou desapercebido pela professora.	C					
A professora fomenta a exploração não orientada de materiais e quando as crianças conseguem realizar os exercícios eles querem demonstrar para ela. A professora os observa e incentiva a criar e experimentar novas formas de manipulação.	C					
A terceira proposta de atividade malabarística, em progressão às duas anteriores, a professora entregou a cada aluno o terceiro tule e lhe propôs a exploração não orientada do material. Ela ficou observando os estudantes em suas soluções para a atividade.	C					
A professora reuniu os estudantes em roda de conversa explicou e demonstrou a técnica dos tempos rítmicos da manipulação em cascata com 3 tules e acrescentou que esse exercício precede a manipulação com 3 bolas. Os estudantes tentaram malabarear conforme a técnica explicitada, porém, com o decorrer do tempo e a falta de êxito na exercução do exercício as crianças deixaram a manipulação em cascata de lado e voltou à manipulação não orientada.	C					
Na aula com temática malabarística, somente um estudante manteve a persistência na técnica de manipulação de tules em cascata, ao final da aula ele aparentava ser quem estava mais próximo de conseguir dominar a técnica.	C		C		C	
Como os estudantes vinham pedido aula de lutas, com a turma do 2º ano a professora fez um combinado: caso houvesse "bom comportamento" da turma nesta aula, nas próximas aulas seriam tratado o tema das lutas.	C				C	
Na aula com a temática dos malabares, a professora pediu que eu demonstrasse uma	C			D		

mini apresentação com bola de contato e diabolôs.						
A professora distribuiu entre as crianças materiais típicos de malabares: 4 bolinhas, 1 bola de contato e 2 diabolôs. Sugeri que também usasse meu material de malabares e ela aceitou (4 bolinhas e 1 diabolô). A proposta de atividade consiste na exploração não orientada dos materiais.	C	C	C	D		
Na atividade de exploração não orientada de materiais a professora observa as crianças que disputam materiais, negociam sua posse, correm com eles, brincam....	C					
Com a turma do 1º ano a aula consistiu inteiramente na exploração não orientada de materiais. Todas as crianças instigados pela curiosidade brincavam com os materiais experimentando possibilidades diversas. As crianças questionavam os usos dos materiais e a professora instiga-lhes sobre as possibilidades de uso. A professora os observa a aula e media os conflitos. Além disso, ela problematiza os sentidos que as crianças podem dar aos materiais.	C					
Também com a turma do 1º ano a professora pediu que demonstrasse uma mini apresentação com a bola de contato.	C					
A proposta de aula foi a exploração não orientada, todavia, conforme a aula decorria a professora pontualmente sugere às crianças formas de manipulação. Durante a atividade as crianças imitavam formas de manipulação de seus colegas.	C					
Para a diretora os estudantes gostam das aulas com temática circense e a receptividade deles é excelente.		C				
Segundo a diretora o acompanhamento do trabalho da professora é informal. Basicamente a direção a acompanha pela observação de atividades, comentários e registros da própria professora.		C	C			
Registros das aulas de EF com a temática circense são divulgados no Facebook e por essa mídia a comunidade acessa o trabalho realizado na escola.		C	C			
A diretora atesta que a falta de recusos é um limitante para mais projetos na escola, cita como exemplos a falta de funcionário na sala de informática e falta de funcionário na biblioteca no período vespertino.		C	C			D
Segundo a professora na primeira vez que abordou a temática circense na escola ela atuava com o 7º e 8º anos e tematiou os malabares, acrobacias e atividades expressivas.		D	C			
Outro fator que pode antecipar o planejamento de trabalho com a temática circense é presença de "crianças de Circo" na escola, além disso, a presença dessas crianças contribui para a problematização do tema, atesta a professora.		C	C			

A professora alega que costuma problematizar questões sociais atreladas Circo como, por exemplo, os malabaristas de semáforo.			C			
A professora considera que um grande desafio e limitante do trabalho docente é a falta de recursos e materiais.		C	C			
A professora confessa que um bom resultado observado é que a mudança de percepção dos estudantes da EF, ultrapassando a associação direta com o futebol.			C		C	
A professora alega que percebe mudanças discentes na aprendizagem motora, afetividade e cognição, e, além disso, percebe uma ampliação das referências da cultura circense.			C			
A professora lembra de um caso no qual ocorreu um evento com apresentações circenses na cidade e numa manhã de aula ela contou com apoio da diretora e de uma professora (da época), para levar uma turma de EF para assistir a um dos espetáculos circenses promovidos pelo evento.			C			
A professora considera importante levar os estudantes a espetáculos pelo fato da visita concretizar a temática circense tratada nas aulas.			C			
A professora afirma que nas conversas com os estudantes, eles comentam sobre associações das experiências circenses extraescolares com as aulas.	C		C			
A professora assevera que alguns dos critérios para seleção dos temas das aulas são as vivências e conhecimentos prévios acerca do assunto e a percepção de sentir-se preparada para abordar o tema.			C			
A professora atesta nunca ter trabalhado com os aéreas circenses pela falta de materiais e por questões de segurança, pois considera que estas atividades envolvem grandes riscos. Todavia, menciona a existência dessas atividades no Circo.			C			
A professora admite usar a contação de história como estratégia didática.	C		C	C		
A professora confessa que por algum tempo trabalhou com a seguinte ordem de temas: atividades rítmicas e expressivas, acrobacias e malabares. Todavia, atualmente se considera mais flexível e costuma mesclar as categorias numa mesma aula, assim, é possível atender melhor aos interesses dos estudantes.			C	C		
A professora afirma que a questão histórica é algo comentado com os estudantes. Também lembra de um trabalho feito em parceria com a professora de história que permitiu um trato mais detido com a questão histórica do Circo. Além disso, a professora menciona que a presença das "crianças de Circo" ajuda na abordagem da história do Circo.		D	C			

A professora confessa que usa como materiais de referências livros, artigos de periódicos e revistas, relatos de experiência, vídeos de espetáculos do Youtube e DVDs. Dentre eles, ela mostra DVDs do Cirque du Soleil.			C			
A professora não debruça sobre nenhuma abordagem ou currículo de EF.			C			
A professora afirma que uma resposta positiva das crianças é o brilho no olhar, a magia do Circo que elas expressam nas aulas de Circo.		C	C			
Atesta que trata da questão expressiva abordando questões da mímica, da expressão corporal, as sensações e emoções.						
Não há nenhum trabalho com apresentações ou coreografias por falta de tempo.			C			
A avaliação é uma percepção subjetiva em relação aos rendimentos dos estudantes e não é feito nenhum parecer avaliativo.		C	C		D	D
A professora afirma que usa materiais alternativos como estratégia didática.			C			
A professora alega que a falta de tempo como dificulta o trabalho docente.			C			
A professora atesta o uso de vídeos como estratégia didática e relembra de uma atividade realizada na sala de informática na qual os estudantes faziam pesquisas por vídeos sobre Circo. Os registros dessas pesquisas também eram registro avaliativos. Outros registros como desenhos e discussões dos estudantes são recursos avaliativos.			C			
A professora confessa usar e adaptar jogos e brincadeiras sugeridas no livro "jogando com o circo", como estratégia didática.			C			
A professora "manipula" variáveis para tratar de algumas modalidades circenses, ela cita como exemplo o uso de uma corda no solo, sobre cadeiras ou sobre mesas como experiência simulada da corda bamba.			C			
A professora assevera que permite as crianças expressem seus gostos, sensações e emoções, além da vontade de não fazer as atividades.			C			

Matriz nomotética - unidade temática: geografia escolar – Escola 3						
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de campo	Entrevista 7 - vice diretora e diretora	Entrevista 8 - professora	Censo/2016	Documento - Plano municipal de Educação	Dissertação da professora

Unidades de significado	fontes primárias			fontes secundárias		
A escola tem 4 edificações: 1 casa retangular compartimentada em salas de aula e biblioteca; 1 casa retangular compartimentada em salas de aula, sala multimídia, almoxarifado, cozinha e refeitório; 1 casa que comporta a sala de professores, a diretoria, secretaria, cantina, pátio e no primeiro andar duas salas de aula; e, por fim, o ginásio da escola coberto, murado até o teto, com banheiro e bebedouro interno, arquibancada e sala de materiais de EF.	C			C		C
A área escolar é cercada por uma cerca metálica e o acesso à escola é feito por portões.	C					
A área escolar faz divisa com residência, a escola é localizada num canto de quarteirão.	C					C
Segundo a professora apesar da boa aparência a escola está localizada num bairro considerado de alta vulnerabilidade, com famílias vivendo com renda média muito baixa, muitos moradores são imigrantes que moram numa CDHU próxima à escola.	C					C
A quadra ocupa 1/3 de toda a área escolar.	C					C
A escola não tem pichações nem depredações.	C					
No interior da quadra há arquibancadas, traves de futsal, cestos de basquetebol e acima das arquibancadas há bebedouro e banheiros.	C					
De acordo com a professora, por ter muito imigrantes no bairro é comum a saída e chegada de crianças na escola no decorrer do ano letivo.	C					C
A diretora descreve a comunidade do entorno escolar como comunidade carente.		C				C
A diretora alega que apesar das barracas nas festas, elas não trazem tanto lucro assim, e o principal motivo para a manutenção dessas festas é o prazer dos pais assistir e acompanhar seus filhos na escola.		C				

Matriz nomotética - unidade temática: geografia escolar - Escola 3							
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de campo	Entrevista 7 - vice diretora e diretora	Entrevista 8 - professora	Censo/2016	plano de aulas	Documento - Plano municipal de Educação	Dissertação da professora
Unidades de significado	fontes primárias			fontes secundárias			

Escola de Ensino Fundamental: I ciclo (Anos Iniciais) no período da manhã e tarde	C			C	C	C	C
Nos períodos matutino e vespertino, a escola atende a 4 turmas/classes do 1º ano, 4 turmas do 2º ano, 4 turmas do 3º ano, 3 turmas do 4º ano e 3 turmas do 5º ano.	C			C	C		
Cada turma/classe tem duas aulas de EF, de 45 min., semanalmente.	C				C		
A escola tem uma quadra coberta, sala de materiais de EF com diversos materiais: bolas, colchões, trampolins e muitos materiais construídos pela professora para coreografias escolares	C						C
O acesso entre as casas é feito mediante escadas e corrimões.	C						C
Cada turma/classe é regida por um professor/pedagogo(a) e cada turma/classe tem aulas de EF, artes e inglês com professores especialistas.	C						
A quadra é o principal espaço para as aulas de EF, ela é coberta, murada até o teto por todos os lados e tem 3 portões de acesso: o 1º portão desemboca mediante uma escada com corrimão no pátio escolar, o 2º portão também desemboca no pátio mediante uma rampa de acessibilidade e o terceiro portão desemboca na rua e é portão de acesso da comunidade na quadra.	C			C		C	
No período da tarde das terças-feiras após as aulas de EF, a quadra recebe um projeto extraescolar de artes marciais ministrada por um professor não vinculado à escola que acessa a quadra pelo portão 3.	C					C	
A professora tem uma rotina de aula, ela vai até a sala de aula, ela saúda o professor(a) da classe e os alunos, organiza os alunos e os conduz até a quadra atravessando as escadas e o pátio.	C						
A professora mencionou que não importa muito como organizar os alunos para a transição desses espaços, o importante é chegar na quadra logo para iniciar a aula.	C						
Antes de começar o período de aulas, na entrada das crianças na unidade escolar, as inspetoras organizam as crianças no pátio por turmas/classes e filas (meninos e meninas). Antes de iniciar as aulas todos realizam uma oração e logo após, os professores/pedagogos(as) assumem a frente das filas de sua turma/classe e os conduzem até as salas de aula.	C						
As sextas-feiras um dos cuidadores anima a entrada e organização das crianças no pátio, tocando um violão e cantando junto com as crianças.	C						
A escola é habituada a fazer festas comemorativas, nessa semana estavam sendo	C	C	C				C

feito preparativos para a festa de 7 de setembro, dia da Independência, e vários professores estavam agitados organizando coreografias para ser apresentadas com as crianças na festa.							
A escola fomenta essas festas e criação, ensaio e apresentação de coreografias.	C	C	C				C
No intervalo as crianças brincam no pátio e percebemos que nesse pátio fica uma caixa de livros acessíveis a todos os alunos. Nos livros há indicações da faixa etária recomendada para o livro, inclusive, encontramos um livro intitulado "juba, o leãozinho do circo", indicado para o 1º ano, com enrendo ambientado no Circo.	C						
A aula de EF tem uma rotina: a professora conduz as crianças até o ginásio, os reúne em roda de conversas, propõe atividade de criação e por fim, reúne todos em roda de apresentação.	C				C		
A entrada na escola segue a rotina: organização das crianças em filas por turmas/classes no pátio, oração do dia e condução das turmas até a sala de aula.	C						
Sobre os eventos e festas escolares, a diretora afirma que esta é uma característica da escola. Ela comenta que eles sabem que o resultado das apresentações nas festas são bonitos, as professoras participam e os pais gostam de assistir aos filhos.		C	C				C
A diretora menciona que o Circo não faz parte da vida das crianças, não faz parte da cultura da cidade e quando têm Circos itinerantes eles não passam pelo bairro, portanto, o Circo não faz parte da rotina deles.		C				C	
De acordo com a diretora os Circos itinerantes de lona só vão na região central da cidade, que é afastado da escola e do bairro.		C					
A diretora reitera que as crianças não têm acesso ao Circo.		C					
A docente considera que seu trabalho tem excelentes condições, a quadra é ótima, e, não obstante ao trabalho solitário, considera que há liberdade para seu trabalho pedagógico.	C	C	C				C
A professora cita a festa da primavera, evento escolar em que criou uma apresentação interclasses que apesar de sua expectativa houve a presença de muitas crianças.	C	C	C				
A professora considera que a escola percebe as suas aulas com a temática circense como algo legal, diferente e que valoriza os estudantes que normalmente não menos valorizados em outros contextos. Ela também considera que o tema pode ser visto como atividade utilitária.		C	C				

A professora comenta que os pais acompanham seu trabalho mediante as apresentações escolares que são cheias, contudo, os pais não falam diretamente com ela a respeito do seu trabalho.		C	C				

Matriz nomotética - unidade temática: a professora - Escola 3					
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de campo	Entrevista 7 - vice diretora e diretora	Entrevista 8 - professora	plano de aulas	Dissertação da professora
Unidades de significado	fontes primárias			Fontes secundárias	
A professora está na escola desde 2004 e é a única professora de EF nessa unidade escolar.	C		C		C
A professora tem carga horária de 40 horas semanais	C				C
A docente aborda a temática circense com todas as turmas/classes de todos os anos, a exceção das turmas/classes do 1º ano.	C			C	D
De forma nostálgica a professora mostra os materiais construídos para as coreografias que ela faz na escola com os estudantes.	C				C
Apesar de não ser residente no bairro a professora é bem reconhecida no bairro da escola.	C				
A professora confessou que após anos de docência começou a usar nas aulas o apito, uma garrafinha de água e uma cadeira (nas rodas de conversa), pois sua saúde estava de deteriorando muito devido a falta desses cuidados. Não notamos nenhum estranhamento dos alunos em relação a isso.	C				
A professora trabalha na escola desde 2004 e é a única professora de EF na unidade escolar.	C		C	C	C
A professora confessou que conhece as condições familiares de alguns estudantes e por isso tenta ser mais tolerante com algumas crianças.	C				C
A professora afirma que seu planejamento é feito semanalmente ou quinzenalmente. Esse documento é entregue à coordenadora pedagógica que o avalia, faz algumas considerações e devolve para a professora atualizar a aula.	C	C		C	
A professora carrega consigo, durante as aulas, um caderno de anotações em que registra fatos ocorridos em sua aula. Ela usa essas anotações para reorganizar suas aulas. Notamos uma pasta enorme com essas anotações diárias de cada uma das aulas ministradas nesse ano.	C				C

A professora afirma que seus ex-alunos sempre lembram primeiramente das aulas de Circo, sobretudo, da corda-bamba.	C		C		
A professora comenta que muitas vezes a presença da inspetora a ajuda em suas aulas devido à autoridade que ela tem com as crianças.	C				
A professora ajuda os demais professores na organização de suas coreografias desde que não prejudique o seu conteúdo programático de aula.	C	C			
A professora fica entusiasmada ao relembrar as coreografias que já apresentou com seus alunos ao longo dos anos.	C		C		C
A professora confessou que a experiência da aula anterior com os pés-de-lata a fez mudar a aula seguinte, pois percebeu que as adaptações deveriam ser feitas logo para tornar a aula possível.	C				C
A professora comentou que minha presença e comentários, assim como a outros estagiários ou pesquisadores que visitam a escola, a está fazendo refletir sobre suas aulas.	C		C		C
A professora comentou que retirou provisoriamente e por tempo indeterminado a aula com tecido circense do seu planejamento. Ela soube de um acidente com tecido, em condições semelhantes a sua realidade escolar e isso a fez repensar e retirar essa aula do seu planejamento.	C		C	C	D
A confessa que em certos momentos fica com dúvida entre inibir certos comportamentos e manter uma turma mais controlada ou permitir que eles extravasem, mas que crie e ressignifique as proposições de aula.	C		C		C
A própria professora estudou e pesquisou o material para confeccionar a atividade de atirador de facas.	C		C		C
A professora comentou que gostou do resultado da atividade de atirador de facas e vai agregá-la permanentemente no seu planejamento.	C		C		
A vice diretora afirma que está na escola desde antes da professora.		C			
A vice diretora comenta que quando trabalhava como professora, chegou a desenvolver trabalhos juntos com a professora.	C	C			
A vice diretora comenta que olhando o início do trabalho da professora ela percebeu um movimento diferente nas aulas de EF, e percebeu que a professora gostava de abordar mais o movimento, o corpo, o respeito com o corpo.		C	C	D	D
A vice diretora considera que a proposta de trabalho com Circo é boa por melhorar a atenção, concentração, a possibilidade de atividades diferenciadas para as crianças.		C	C		
A vice diretora também menciona que as aulas de Circo tem atividades de equilíbrio, corpo, concentração, pontaria, corpo, dança e movimentos.		C	C	D	D
A vice diretora comenta que o resultado do trabalho docente é visível nos espetáculos.		C	C		C

O trabalho da diretora e da vice é mais administrativo, a coordenadora pedagógica é quem trata das questões diretamente ligadas ao cotidiano de aula. Todavia, elas participam da pauta dos HTPCs, elas são responsáveis pelo atendimento dos pais das crianças e pela parte mais burocrática da unidade escolar.		C			C
De acordo com a vice diretora, o trabalho da professora segue o planejamento da Secretaria de Educação. Dentro desse planejamento, a professora faz as adaptações necessárias para atualidade da aula. Há a rotina semanal que é feito pela professora que entrega à coordenadora pedagógica. Há as anotações no diário escolar no qual é vistado a cada bimestre. Além disso, elas também acompanham as aulas observando-as.		C			C
A diretora alega que com o decorrer dos anos ela aprendeu a conhecer mais o trabalho da professora e isso aumentou a autonomia docente, pois, afirma ela, a direção confia na pessoa da professora e no seu trabalho.		C	C		C
Reitera que a professora conquistou a confiança da direção.		C			
A diretora afirma que a professora faz parcerias com os demais professores, mas o desenvolvimento do trabalho depende da relação a cada docente.	C	C			
A vice diretora menciona que enquanto atuava como professora fez trabalhos conjuntos com a professora.		C			
A diretora alega que não houve resistências ao tema Circo na escola.	D	C	D		D
De acordo com a vice diretora as crianças mais agitadas são aquelas que mais aproveitamento nas aulas com a temática circense.		C	C		C
A professora está na escola desde 2004, a 13 anos. Ela foi aprovada em concurso público, passou 6 meses em outra escola da cidade antes de assumir essa escola. Antes disso, teve experiência docente num projeto em 2001 e 2002.	C		C		C
Devido a uma experiência na adolescência, a professora tinha como sonho e vontade ser professora de escola pública.			C		C
Em sua experiência escolar, como aluna, participou de um grupo de ginástica na escola e com esse grupo participou de uma série de eventos de ginástica. Essa experiência foi muito significativa para ela.			C		C
A professora confessa que se afeiçoou à proposta do grupo escolar de ginástica e ficou totalmente engajada no projeto. E essa experiência do grupo a fez desejar ser professora.			C		C
A professora alega que seu objetivo profissional era formar-se em EF, fazer concurso público, assumir uma escola e reproduzir a experiência vivida trabalhando com um grupo escolar de ginástica.			C		
A professora afirma que na faculdade ela aproximou-se das discussões escolares.			C		C
Ao se formar a professora prestou todos os concursos públicos e por uma série de motivos ficou nessa rede municipal de ensino.			C		C

De acordo com a professora ela foi 1º lugar no concurso e ao assumir percebeu que essa era sua oportunidade de um trabalho significativo numa escola de preferiam, aquilo que ela já almejava.			C		C
Confessa que a sua necessidade de dialogar sobre sua docência a fez voltar à faculdade e participar de grupos de estudos.			C		C
Dois anos após assumir a escola, portanto, em 2007, assumiu a função de coordenadora de um grupo de ginástica vinculado a uma Universidade e permanece nessa função até hoje, por isso, não deu sequência na sua pretensão de criar um grupo de ginástica na sua escola.			C		C
A professora menciona que faz apresentações derivadas do seu trabalho docente na escola.			C		C
A professora demonstra conhecer o processo de constituição das teorias pedagógicas da EF.			C		C
Ela menciona a influência da teoria Histórico-Crítica e, sobretudo, da teoria crítico-superadora na sua formação docente.			C		C
Ela menciona que aprofundou-se na leitura do Livro "Metodologia de ensino da EF" do Coletivo de Autores.			C		C
Ela menciona que o Coletivo de Autores fala sobre as práticas corporais como formas de expressão, produção histórico-cultural em que predomina a linguagem do corpo.			C		C
A professora também menciona que o Coletivo de Autores sugere o tratamento histórico dos temas da EF, constituindo-os como um conhecimento transformado e em contínua transformação.			C		C
Considera que o Coletivo de Autores tem um viés propositivo de transformação da sociedade e a proposta é que o estudante se perceba como ser histórico, sujeito transformador.			C		C
Assim, depreende a professora, o Coletivo de Autores propõe um tratamento da historicidade e que o sujeito conhecedor, o estudante, não só conheça e leia a história, mas, sobretudo, que se reconheça como produtor de conhecimento.			C		C
Nesse sentido, os temas a serem discutidos deve situar os sujeitos produtores de conhecimento, os sentidos dados e quais transformações foram agregadas para o aluno pensar a sociedade como um todo.			C		C
A professora reitera que simpatiza com o contexto da escola pública e da perspectiva que concebe os sujeitos como produtores e transformadores da realidade social.			C		C
A professora considera que apesar da influência do Coletivo de Autores, ainda há equívocos de interpretação da obra, por exemplo, a adoção desse referencial, mas respaldado numa docência tradicional.			C		C
Reafirma a grande influência do Coletivo de Autores na forma como ela compreende as práticas corporais, seu contexto de emergência e os sentidos outorgados a eles.			C		C
A professora afirma que ante o agito, a impaciência e a vontade pela motricidade das crianças, não vai trabalhar uma história linear em suas aulas, assim, sua intenção é apresentar indícios da história para os			C		C

estudantes conhecerem indícios do passado no presente e reconhecer a essência do conhecimento, o indício essencial.					
A docente menciona que a essência da manifestação circense é o riso, a alegria, o risco e o exibir-se.			C		
A professora reitera que o trabalho a partir do indício histórico é para manter a essência do fenômeno em estudo. Assim, entende que a compreensão da historicidade ajuda os educandos a entender os temas da cultura corporal como expressão corporal, como linguagem.			C		C
Menciona que cursou mestrado.			C		C
Também considera que o Coletivo de Autores deixou questões em aberto.			C		C
A professora alega que seu trabalho é marcado por pequenos momentos de conquista, de êxito na sua proposta de ensino e muito momentos de luta.			C		C
Em síntese, a docente considera que o Coletivo de Autores merece um tratamento melhor. Ele apresenta nos primeiros capítulos uma complexa discussão sobre o papel da escola para a pedagogia Crítico-Superadora como proposta para uma escola situada no sistema capitalista e por princípio remando na contramão desse sistema político-ideológico; propõe um compreenssão de currículo, o explica e expõe sua dinâmica que consiste em diagnosticar, julgar e transformar; a concepção de conhecimento tratado de forma espiralada em ciclos e de disciplinas integradas.			C		C
A docente reafirma que apesar do Coletivo de Autores ser o seu referencial de base, mas, ainda assim, deixa muitas gretas em aberto.			C		C
Reafirma a importância do Coletivo de Autores por esclarecer questões relacionadas ao currículo, disciplinas articuladas, teleologia para a sociedade, a organização didática, conhecimento espiralado, integrada e articulada.			C		C
Sua primeira experiência pessoal com Circo foi aos cinco anos quando seu pai a levou num Circo e ela ficou fascinada. Ela também rememora um programa de TV sobre Circo que gostaria de ter assistido, mas não conseguiu.			C		
Com a participação em eventos com seu grupo ginástica, durante sua época de escola, teve experiências com apresentações circenses. Cita o contato com o professor Riciere Pastore, circense precursor da Ginástica Acrobática no Brasil que formou muitos ginastas brasileiros.			C		
Reitera as proximidades do Circo com a Ginástica.			C	C	C
A professora também cita a experiência de assistir apresentações do Cirque du Soleil, menciona os espetáculos "Alegria" e "Corteo" e acompanhar apresentações circenses em fora das apresentações de lona.			C		
A professora alega que na faculdade presenciou a explosão do Circo no Brasil: ela praticou tecido acrobático (2 meses), com a proposta de um grupo ginástico da faculdade teve que estudar e ensinar			C		C

práticas circenses (teve experiências com malabares com lenços, bolinhas e swing); e, é embasada nessa experiência que aborda a temática circense na sua docência atualmente.					
Considera que na faculdade ela brincava com práticas circenses, sem pretensões artísticas, nem orientações.			C		
A docente buscou num curso de Artes Cênicas uma disciplina com a temática circense. Nesta disciplina teve aprendizados básicos de subida em trapézio, arame e argolas, porém, não se sentiu bem acolhida, ao final, começou sua carreira docente.			C		
A professora rememora que participou de um grupo estudantil da faculdade que estudavam pirofagia com swing e cuspindo fogo.			C		
Ela comenta que aprendeu o método para cuspir fogo, comprou seu próprio material, treinou bastante e se apresentou algumas vezes cuspindo fogo (em festas com amigos e workshop na Dinamarca).			C		
Em suma, comenta a professora, teve algumas aventuras, curiosidades e experimentou um pouco de tudo e teve a oportunidade de apresentar aquilo que aprendeu. Assim, em seu trabalho docente busca levar essas mesmas experiências para os estudantes.			C		
A professora comenta que buscou experiências com Clown numa disciplina da Universidade. Inclusive, nesta disciplina, ela criou uma personagem se juntou com uma colega e criaram uma dupla cômica. Também com essa experiência ela busca levar o tema para os estudantes em suas aulas, buscando aflorar a comicidade das crianças.			C		
Acompanha e assiste algumas companhias de Circo.			C		
A professora confessa que suas experiências foram decorrentes do contexto universitário em que viveu, mas por suas buscas pessoais.			C		
No início de sua docência, confessa, tinha medo de abordara temática circense por medo de falar coisas erradas.			C		D
Menciona que a temática circense surgiu em suas aulas como um contraponto da história da ginástica.			C		C
A professora associa o Circo com práticas lúdicas, tais como festas, danças e lutas.			C		C
A professora confessa que o Circo começa como um assunto atrelado à Ginástica e por isso permaneceu tímido em suas aulas.			C		D
Ela menciona que para tratar da historicidade da Ginástica, cita o Método Ginástico Francês do Amorós, associava o Circo como um contraponto.			C		C
Comenta que ao levar para os estudantes a história da Ginástica começou a perceber a importância da temática circense, além disso, percebeu a importância do exibicionismo, do arriscar-se, do palhaço, das acrobacias, e os estudantes responderam bem a essas temáticas e isso a fez estudar minimamente a história			C		

do Circo e tratá-lo em suas aulas como a mesma importância que a temática da Ginástica.					
A docente alega que a temática circense foi ganhando espaço em seu planejamento e suas aulas aos poucos, na medida que ela foi percebendo a importância do tema.			C		C
A professora menciona que a presença de uma estagiária, em 2007, cujas intervenções foram com a temática circense contribuiu com sua perspectiva sobre a temática circense, e a estagiária acrescentou bastante ao processo e inserção da temática circense na escola mostrando outras possibilidades para o trato com o Circo.	C		C		C
Não obstante ao espaço que o Circo ganhou em seu planejamento, a professora confessa que ela não teve fôlego para buscar mais e novos conhecimentos além das suas vivências. Ela considera que isso é um limitante do processo de inserção do tema na escola, a falta de fôlego do professor/a.			C		
A professora destaca o estudo que ela empreendeu para a confecção do barangandã, após ela experimentar com os materiais.			C		C
Ela atesta que na medida que o Circo foi sendo incorporado houve a necessidade de abordar mais práticas circenses, de buscar mais materiais e de melhorar as estratégias de ensino.			C		
A professora afirma que cada uma das visitas que recebeu de estagiários, pesquisadores..., acrescentou muitas coisas às suas aulas. Ela complementa afirmando que minha presença impactou na incorporação do número do atirador de facas, no uso do chapéu de equilíbrio e essas saberes foram incorporados no seu planejamento.			C	C	C
A professora cita o livro "Artes circenses no âmbito escolar" como uma referência da história do Circo.			C		
A docente considera como dificuldades a sua falta de domínio da história do Circo, a falta de domínio gestual de mais práticas circenses e a falta de alguns materiais. Também considera como dificuldade a falta de fôlego docente para buscar mais informações sobre o tema.			C		
Ela, a professora, confessa que apesar de sua falta de mais conhecimentos relacionados ao Circo, considera que o pouco que ela conhece seja suficiente para produzir um trabalho legal.			C		
A professora afirma que no seu caso, a inviabilidade para comprar materiais não é um limitante para suas aulas.			C		
A professora também menciona que outras dificuldades enfrentadas são aquelas relacionadas ao contexto e ao cotidiano com os estudantes, são questões relativas à convivência, respeito entre as crianças, respeito com as criações dos espetáculos dos colegas.			C		C
Portanto, sintetiza a professora, os problemas que as crianças trazem de casa, as violências do mundo, sua necessidade de mediar conflitos entre as crianças, são dificuldades cotidianas, contudo, nada disso torna a aula impossível, pelo contrário, a encoraja a superar as dificuldades.			C		C

De acordo com a professora, inicialmente seu trabalho foi recebido de forma satisfatória pelos colegas, mas pelo fato das apresentações ganharem grandes proporções na escola, ela começou a ter dificuldades devido, especula, a vaidade de certas pessoas.		D	C		
Ela, a docente, menciona que a integração do Circo com a Ginástica ajuda a compor o espetáculo de final de ano com apresentações variadas. Desde 2014, esse espetáculo deixou de ser um espetáculo de variedades e passou a ter um tema norteador: em 2014, sonhos; em 2015, unir e compartilhar; em 2016, a caixa de presentes.			C		C
A professora afirma que tem autonomia didático-pedagógica.		C	C		C
A professora percebe a diversidade de habilidades entre as crianças, alguns têm facilidade e se descobrem em algumas práticas com esses ela os incentiva e ajuda; por outro lado, outros têm dificuldades e para esses ela tem de incitar potências da criança, encorajá-la a treinar e se empenhar nas técnicas ensinadas.			C		C
A professora considera que a inabilidade motora (falta de coordenação) pode ser suprimida se a compreensão da técnica for adequadamente apropriada pela criança e se ele engajar-se no treino das técnicas.			C		
Ela, a professora, comenta que ensinado as técnicas e encorajando os educandos ao treino, normalmente, quando eles conseguem executar uma tarefa de forma autônoma, os próprios estudantes lhe chamam para demonstrar o aprendido.			C		C
A professora considera que o prazer do aplauso nas apresentações culmina por motivar as crianças (Sociedade do espetáculo).			C		C
A professora considera que o Circo valoriza os diferentes talentos, as diferentes habilidades.			C		
A professora comenta que as vezes os pais reclamam dela, mas não são reclamações relativas à temática circense.			C		
A professora relata que a pesquisa feita na sua escola é uma forma de incentivo, torna as aulas mais interessantes, a encoraja a estudar mais e considera isso muito bom, pois ajuda a melhorar o seu trabalho docente.			C		
A professora considera que a minha presença também impactou nas reações das crianças que podem ter sido mais "legais" do que normalmente são, mas aquilo que mostrou é a essência do seu trabalho.			C		

Matriz nomotética - unidade temática: a aula de Educação Física - Escola 3						
Análise ideográfica/Análise nomotética	Diário de	Entrevista 7 - vice diretora e	Entrevista 8 - professora	Censo/2016	plano de	Documento - Plano municipal	Dissertação da professora

	campo	diretora			aulas	de Educação	
Unidades de significado	fontes primárias			fontes secundárias			
Para aula a professora preparou um circuito de atividades.	C				C		C
A adentrar na quadra a professora fecha o portão, apanha seu material de aula: lista de chamada (ela faz chamada oral), caderno de anotações, garrafinha de água, apito e cadeira e os estudantes no centro da quadra em roda de conversas.	C						
Quando adentra a quadra as crianças extravasam sua euforia correndo, brincando e pulando, enquanto a professora apanha seu material.	C		C				C
Na roda de conversas a professora questiona os alunos pelo que conhecem de Circo.	C				C		C
A professora tomou o cuidado de me explicar suas aulas, mostrou as dependências da escola e me apresentou a seus alunos como "cientista de Circo".	C		C				C
Na roda de conversa a professora media os momentos de fala e escuta das crianças.	C				C		C
Os estudantes associam o Circo à personagens e modalidades circenses. Eles também lembraram das aulas no ano anterior com a temática circense e mencionaram as ideias: "cavalo correndo em círculo", acrobacias sobre os cavalos, Circo como um segredo.	C		C		C		C
A professora media as memórias aventadas pelos estudantes, ela junta as informações e tece um enredo discursivo agregando novas informações em relação ao tema. Quando ela quer que os estudantes guardem uma informação ela pede que eles repita a informação após ela falar, como numa ladainha.	C						
Ainda na roda de conversa a professora explica a proposta de atividade da aula.	C				C		C
A primeira atividade foi um circuito com 5 estações: passagem pelo banco sueco, passagem pelo plinto (cavalo), equilíbrio sobre prancha, passagem por corda-bamba (duas estações) e equilíbrio sobre rolo de espuma.	C				C		C
Durante a execução das tarefas do circuito a professora observa os alunos e ajuda quem está com dificuldades.	C						C
Todos os estudantes participaram da aula, inclusive a menina autista.	C		D				C
Nesta aula a professora dedicou bastante atenção a uma menina com autismo que é acompanhada por uma cuidadora nas aulas.	C						

A professora soa o apito para chamar a atenção das crianças e propõem uma variação das tarefas de cada estação.	C				C		C
Aparentemente a menina autista está integrada na turma, pois os colegas respeitam as peculiaridades do seu tempo e modos de execução das tarefas.	C						
As crianças ficaram eufóricas com a aula: realizaram as tarefas, se arriscaram em desafios, tentaram variações dos exercícios propostos e na roda de conversa a euforia é tanta que a professora precisar bradar com alguns para conseguir conduzir sua fala.	C						
A professora confessou que adota uma metodologia de ensino espiralada, baseada no Coletivo de Autores (1992). Tendo esse referencial ela trabalha anualmente os mesmos blocos de conteúdos com todos os anos escolares, porém em cada ciclo (ano escolar) são acrescentadas saberes e conhecimentos no intuito de ampliar o repertório de conhecimentos tratados com o mesmo tema.	C		C		C		C
Na turma/classe dos 5ºs anos a professora acrescentou a estação de pé de lata e nas turmas/classes dos 3ºs e 4ºs anos houve o acréscimo das estações da prancha e rolo de espuma.	C				C		
Na turma/classe do 3º B os estudantes estavam muito agitados, eles corriam loucamente pela quadra, subiam e penduravam-se nas pilastras da quadra e a professora bradava-lhes no intuito de retomar o controle da aula.	C						
Na turma/classe do 3º B a professora liberou o pé-de-lata para o menino autista brincar.	C						
A professora observa as criações dos estudantes, conversa com eles, problematiza as ideias.	C						C
A professora estabelece um tempo para a criação, mas efetivamente esse tempo é ultrapassado, ela comenta que estabelecer limites de tempo acelera o processo de criação das crianças.	C				C		C
Reparamos que a professora não estabelece nenhuma diretriz de atividades, materiais, número de integrantes por grupos..., os próprios se dispersam pela quadra se auto organizam em grupos, duplas, trios, sozinhos, organizam suas ideias e ensaiam suas apresentações. Aparentemente, eles estão habituados com esse processo.	C						C
No fim da aula a professora pede que os educandos vão ao banheiro e tomar água antes de retornar à sala de aula.	C						
Após o processo de criação, a professora reúne os estudantes em roda de apresentação (semicírculo) e comenta que nota da aula é dividida em 5 pontos	C		C				

pela criação e apresentação, mais 5 pontos pela participação como espectador. Ela anuncia as apresentações, narra a apresentação e ao final instruiu as crianças a cumprimentar o público e instrui o público a aplaudir os artistas e evitar conversas paralelas à apresentação.							
Com a turma/classe do 3º C a professora teve enormes dificuldades para controlar a euforia das crianças e organizá-los na roda de conversa, sobretudo, por causa de dois alunos que não pararam de correr pela quadra.	C						
Ao perceber que alguns meninos estavam extrapolando na bagunça na atividade de circuito, atrapalhando os colegas, tumultuando as filas, empurrando os colegas durante as tarefas, a professora parou atividade reuniu todos em fila, bradou-lhes e foi liberando os educandos da fila para continuar a atividade em circuito. Apesar de reter alguns alunos por mais tempo, no fim todos voltaram a atividade, após a professora conversar demoradamente sobre o comportamento esperado dos meninos bagunceiros.	C						
A aula segue um roteiro comum em todas as turmas: rodas de conversa, processo de criação e rodas de apresentação.	C				D		
Conversando com as crianças sugeri que elas deveriam se atentar para as aulas de Circo, pois a professora conhecia segredos do Circo, como por exemplo, o jogo do atirador de facas, isso aguçou a curiosidade das crianças.	C						
Nesta aula a professora propôs como atividade de preparação corporal a brincadeira historiada "gato rico", cuja versão cantada em ladainha era acompanhada por gestos próprios de alongamento corporal.	C						
Roteiro da segunda aula da semana foi a criação e apresentação.	C				C		
As crianças parecem habituadas com a atividade de criação, ensaio e apresentação. Elas se auto organizam, levantam suas ideias, criam coreografias com elementos tratados em outras aulas, como por exemplo, elementos acrobáticos como pirâmide humana, estrela, parada de mãos....	C				C		C
A professora comenta que o processo de criação é um tema que atravessa todos os seus temas de aulas, devido a isso a crianças habituam-se à atividade de criar, ensaiar e apresentar e realizam essas atividades de forma bem tranquila e desenvolta.	C						C
Durante a atividade de criação a professora observa os alunos, conversa com alguns que lhe pede ajuda, encoraja outros mais dispersos, inibe alguns exagerados e ao perceber que criações bem avançadas reúne todos ao sinal do apito em roda de apresentações.	C						

Nas rodas de apresentação ele comenta sobre a importância de apresentar e assistir.	C						
Ela pede que as crianças respeitem as apresentações, independente do seu gosto.	C						
O fim das apresentações coaduna com o fim da aula.	C						
A professora usa um aparelho de som portátil para colocar música durante as apresentações.	C		C				
Muitas crianças tentam postergar o fim da aula, realizando as atividades "mais uma última vez".	C						
Algumas crianças ficam tão eufóricas com as apresentações que não conseguem assistir aos colegas, eles ficam tão ansiosos que as vezes atrapalha quem está se apresentando. A professora brada muito com quem atrapalha as apresentações.	C		C				
Na turma/classe do 4º C muitos alunos apresentaram uma pirâmide em meia altura.	C						
Na turma/classe do 3º D a professora teve muitas dificuldades ao conduzir a aula, pois os estudantes estavam dispersos, agitados e brigando.	C		C				
Na turma/classe do 3º D os alunos estavam bem engajados no processo de criação.	C						
Um menino muito agitado se descobriu engraçado durante a atividade de apresentação.	C						
Na turma/classe do 3º D há um menino que não consegue se engajar em nenhuma proposta de aula. Ele tem um impulso agonístico para as lutas de modo que em toda a aula ele "brinca" de chutar, empurrar, enforcar, derrubar..., e além disso, eles agrupa outros meninos com gostos semelhantes.	C		C				
A professora tenta conversar com os estudantes agitados, quando não consegue ela costuma bradar-lhes e em último caso ela ameaça chamar uma inspetora cuja fama é de uma pessoa brava e que entre as crianças causa uma mistura de medo e respeito.	C						
A professora ficou visivelmente irritada com as atitudes de alguns meninos que após se apresentarem ficaram atrapalhando as apresentações dos colegas. A chamou a inspetora e pediu que ela conduzisse alguns alunos até a diretoria (medida disciplinar comum nas escolas) e ela, a professora, deu um sermão nos demais alunos comentando sobre o comportamento esperado por eles nas aulas. Aparentemente os alunos ficaram sensibilizados com suas palavras.	C						

As aulas tiveram o mesmo roteiro: na roda de conversa a professora faz a chamada e retoma a última aula, além disso, ela apresenta o tema da aula.	C				C		
O tema da aula foi inversões corporais (ponta a cabeça).	C				C		C
Na roda de conversa a professora fala sobre as sensações de arriscar-se e menciona o risco como algo essencial ao Circo, porém, uma menina pede a fala e questiona aonde teria risco na mímica. Eu peço a palavra e com autorização da professora comentei com as crianças que na mímica o risco não é físico, de cair, se machucar, mas simbólico de não agradar ou não ser compreendido.	C				C		
O debate no 3º D sobre mímica incitou os alunos que preparam esquetes de mímica para apresentar. Ainda na roda de conversas um menino pediu a professora para demonstrar uma esquete de mímica e ele a fez com desenvoltura.	C						
Com todas as turmas/classes a professora fez a atividade de preparação corporal "gato rico".	C						
A professora também fez como atividade de preparação corporal o desenho de números no ar com partes do corpo, por exemplo, desenhar número 1 com o nariz, etc. (Dança do palahaço)	C				C		C
A proposta de aula consistiu na criação de poses acrobáticas de inversão, logo após a professora juntou os estudantes para demonstrar suas criações e os colegas deveriam imitar as criações individuais; quando alguma pose exigia maior coordenação a professora propunha uma versão mais elementar do exercício. Dentre as poses demonstradas estavam paradas de mãos, paradas de cabeça, estrelas, ponte....	C				C		C
Uma menina estava sentada e alheia à aula por sofrer de convulsões, já tendo duas ocorrências na escola, em nenhuma estava na aula de EF, mas a professora insistiu que participasse da aula realizando os exercícios dentro as suas possibilidades.	C						
A professora mencionou que o primeiro momento do processo de criação são as criações individuais, as quais são socializadas e corporalmente aceitas ou rechaçadas pelo grupo, e, a partir dessas ideias socializadas a coreografia coletiva vai sendo construída.	C						C
Na turma/classe do 4º A a proposta de aula foi a manipulação de swing (barangandã) na qual a professora associou às manipulações com fogo (pirofagia).	C				C		C
A professora demonstrou as manipulações com swing e a proposta de aula era a	C				C		C

reprodução das técnicas demonstradas pela professora. Todas as crianças participaram da atividade.							
A professora confessou que nesta atividade com swing prefere uma atividade orientada pois em outros momentos, percebeu que os estudantes arremessavam os materiais no teto ou os destruía tentando.	C						C
Com a turma/classes dos 5ºs anos a professora fez uma aula experimental. A proposta de aula era a exploração não orientada do material pé-de-lata construído na aula anterior. A ideia dos pés de lata, a sua construção e os materiais usados foram uma iniciativa da professora.	C				C		
A atividade de pé-de-lata causou alvoroço entre as crianças, eles gritavam, sorriam, caiam, se levantavam.... O material não aguentou, as latas amassaram, os elásticos se romperam. Além disso as crianças começaram a empurrar e derrubar os colegas. Muitos pés de lata foram destruídos.	C						
A professora pediu ajuda a inspetora e somente com sua intervenção, da inspetora, com sua presença forte e suas ameaças conseguiu controlar as crianças. A professora ficou visivelmente irritada com a atitude das crianças.	C						
Após controlar os estudantes e com a presença da inspetora na aula, a professora conduziu com os estudantes que não destruíram os pés de lata uma atividade rítmica orientada.	C						
Com o 5º A a professora organizou a aula de outra forma, ela conduziu desde o início a atividade rítmica orientada e organizou os estudantes em duplas, dividindo os pés-de-lata, pois cerca de metade dos materiais haviam sido destruídos.	C						
O menino autista desta turma inicialmente havia ficado alheio nessa aula, mas o cuidador pegou um pé-de-lata e ele foi integrado na atividade de aula. Ela anda muito bem com pés-de-lata.	C						
Nesta aula dois meninos não se engajaram nas atividades, eles normalmente não fazem a aula de EF e ficam alheios à proposta de aula, ao longo dessa aula mais dois meninos se juntou a eles.	C						
Nas rodas de conversas a professora segue uma rotina também: chamada oral, problematização do tema de aula, proposta de criação e ensaio, organização dos alunos em roda de apresentação, apresentações e fechamento da aula.	C				C		
Com as turmas do 2ºs e 3ºs anos a professora abordou superficialmente a presença dos animais no Circo. Numa turma uma menina comentou da proibição dos animais no Circo, entretanto, a professora não aprofundou a discussão.	C				C		

Algumas crianças aludiam a presença de animais no Circo com o filme Madagascar 3: os procurados.	C						
A professora adaptou a história e dois livros e mostrou as imagens dos livros, a saber: "O Circo chegou" e "Circo mágico: poesias para crianças pequenas, médias e grandes".	C				C		
A proposta de atividade foi a passagem por um circuito de atividades na qual os alunos em duplas revezavam na tarefas de animal ou amestrador/domador.	C				C		
Nas rodas de conversas os estudantes ficam ansiosos, falantes e agitados e isso exige esforços da professora para retomar a atenção dos educandos e impedir eles de dispersarem em sua atenção.	C				C		C
Essa aula com a temática dos animais de Circo ainda é uma aula experimental.	C						
A aula com a temática dos animais de Circo está ocupando a aula com tecido.	C						C
A professora observa os estudantes na atividade de circuito incentivando-os a realizar a tarefa.	C						
Com o 4º ano a professora retomou a aula com barangandã e a proposta foi criar e ensaiar uma coreografia. Os estudantes espalharam-se pela quadra, se auto organizavam e ensaiavam. A professora os reunia em roda de apresentações e conduzia as apresentações.	C				C		C
As crianças criam apresentações interessantes, elas misturam gestos malabarísticos com gestos acrobáticos.	C						
A professora proibiu dois meninos de realizar saltos mortais e os indicou a realizar manipulações com barangandãs.	C						
Nas rodas de apresentação os meninos gritam para ser os primeiros a se apresentarem, e muitas vezes a professora precisa acelerar as apresentações para dar tempo de todos apresentarem.	C		C				
Com os 5ºs anos a professora estava trabalhando a segunda aula da semana, de malabares com bolinhas. A proposta de aula era a exploração do material e ele explicou a técnica lançamento "montanha".	C				C		C
As crianças do 5º B me pediam ajuda e dicas para manipulação com as bolinhas. A professora juntou os estudantes em roda de apresentações e pediu que eu fizesse uma miniapresentação com bolinhas. A miniapresentação aguçou a curiosidade das crianças.	C				D		

A proposta de aula foi experimentar, treinar e ensaiar formas de manipulação com bolinhas. Os alunos se auto organizavam e criavam diferentes propostas de apresentação, alguns com uma bolinha, outros com duas e outros com três bolinhas. Muitas crianças vieram falar comigo e pedir ajuda com as manipulações.	C				C		
As bolinhas foram construídas com arroz e bexigas, e devido a pouca quantidade de material, em média um por aluno, a professora sugeriu que os alunos se organizasse em duplas.	C				C		C
Nas apresentações notei que as crianças tiveram uma rápida aprendizagem, alguns já manipulavam minimamente as três bolinhas.	C						
Na turma/classe do 5º B, dois meninos que normalmente costumam não participar das aulas, se engajaram na atividade de manipulação com bolinhas.	C		C				
A professora comenta que percebe os diferentes ritmos de criação das crianças, sua atenção é redobrada quando as crianças chegam no limiar da criação para a destruição, pois o mesmo prazer que eles têm de criar eles manifestam em destruir, por isso ela se sente responsável por constantemente criar novos desafios para manter o processo de criação das crianças ativo e renovado.	C						
A professora pediu que eu fizesse uma miniapresentação com manipulação de bolinhas.	C						
A proposta de aula era retomar o processo de criação com manipulação de bolinhas: exploração do material, roda de apresentação, nova exploração, roda de apresentação, orientação sobre as condutas de artistas e plateia nas apresentações e a apresentação em ato.	C				C		
Com a turma/classe do 4º C a proposta era a criação de apresentações com barangandã.	C				C		
A turma/classe do 4º C é grupo muito difícil de lidar, as crianças são agitadas, bagunceiras e exige muito esforço da professora para tomar a atenção deles para suas proposições de aula.	C		C				
A fita do barangandã causou briga entre os meninos, inclusive, um menino que ampliou as fitas de seu barangandã foi perseguido pelos colegas que destruíram seu material. A professora apitou, bradou, gritou e só com muito custo conseguiu controlar os estudantes em roda de conversa, ela lhes passou um sermão comentado sobre a injustiça social, cobiça, expropriação e acumulação. Após isso ela finalizou a aula.	C						

Na proposta de atividade com os barangandãs alguns meninos começaram a arremessar o material e brigar por ele, ao mesmo tempo, eles recriavam o material ampliando o tamanho das fitas e manipulando de formas diferentes.	C		C				C
Com a turma do 3º a professora propôs a atividade do atirador de facas. A atividade consiste em pendurar um pano de feltro com um boneco de plástico colado ao centro, a certa distância as crianças com um palito de picolé com ponta retangular com velcro arremessa-o no intuito de acertar no pano o mais próximo possível do boneco sem acertá-lo. As crianças aparentemente gostaram da atividade, e todos participaram.	C				D		
A atividade de atirador de facas teve várias variações, arremesso com mão dominante, com a mão não dominante; em estafetas....	C						
A professora dispondo da mesma proposta de atividade de criação, ensaio e apresentação propôs a manipulação de bastões, chapéus, tules (lenços) como elementos das coreografias. Além desses, os estudantes incorporam elementos de acrobacias individuais e coletivas nas apresentações.	C		C				C
Para a última aula com a temática circense a professora preparou, enquanto as crianças criavam e ensaiavam, um fundo de palco pendurando um paraquedas educativo na parede em alusão à lona circense.	C						
A proposta da última aula com a temática circense é criar uma apresentação dispondo de todos o conteúdo tratado nas aulas. Houve coreografias com malabares, com equilíbrio de objetos, com acrobacias e com o atirador de facas.	C						
A professora pediu que eu realizasse um trabalho em especial com um estudante que tem uma situação complicada na escola e com turma/classe.	C						
A diretora reitera que os pais gostam de assistir aos filhos.		C	C				
De acordo com a diretora as festas são um fechamento do trabalho desenvolvido.		C	C				
A vice diretora percebe o Circo como um movimento diferente que proporciona para as crianças uma atividade, uma vivência de atividades na qual as crianças não teriam fora da escola.		C					
A vice diretora menciona que a professora usa vídeos, cita o exemplo, do Cirque du Soleil, nas aulas.		C	C				C
A vice diretora atesta que o Circo vem contribuir para as crianças com outro tipo de movimento que permite uma diferenciação da EF engessada.		C					
A vice diretora também considera que o trabalho com Circo abre um leque de		C					

possibilidades para as crianças.							
A professora menciona o uso de vídeos de Circo nas aulas como "faísca" para problematização da expressão/comunicação corporal.		C	C				C
Ela, a professora, afirma que nas aulas há momentos de assistir e de apresentar.	C		C				C
A professora acredita que o método de assistir e apresentar é importante para os estudantes entenderem a expressão corporal como linguagem, algo criado para expressar alguma coisa de antigamente e considera que esse indicativo já foi feito pelo Coletivo de Autores.			C				C
Exemplificando a tematização do Circo sob a proposta Crítico-Superadora, considera primordial a integração dos elementos circenses no círculo (picadeiro) do Circo, a história e os números artísticos. Desse modo, os espetáculos são abordados e propostos desde a primeira aula e aos poucos vai sendo ampliadas as referências. Esse é o tratamento com todos os temas de suas aulas.			C		C		C
A professora alega que ensinava trapézio, mas ficou assustada com a notícia de um acidente e por isso retirou esse conhecimento de suas aulas.	C		C		C		C
Comentando sobre a aula, a professora, cita um menino na qual o seu trabalho foi aflorar a comicidade do aluno buscando atrelar à sua personalidade.			C				
A professora comenta que a estratégia didática para tratar da temática circense era abordar as personagens históricas e princípios da Ginástica (retidão, sinceridade e certeza). E na primeira vez abordou a corda-bamba, o cavalo (plinto) e ponta a cabeça (inversões).			C				C
A professora confessa que no início ela errava nos métodos (estratégias) de ensino, não conseguia conduzir as aulas, a construção de materiais era um desastre, os estudantes destruíam os materiais. Mas tudo isso foram aprendizados e com essas experiências ela melhorava suas aulas para o próximo oferecimento.	C		C				C
A professora que desde o início a essência do Circo: o espetáculo e a história, está presenta em suas aulas, o que houve de mudanças, ao longo dos anos, foram as possibilidades de materiais e estratégias de ensino.	C		C		C		C
Comentando sobre a aula, a professora confessa que teve dificuldades em fazer com que os estudantes respeitasse e assistissem as apresentações dos colegas, algo essencial em sua proposta de aula. Mas considera que essa falta de respeito com os colegas é algo presente em suas aulas, mas que ultrapassa os limites disciplinares de sua aula.			C				

A professora comenta que a apresentação facilita o trabalho docente no ano seguinte.			C				
A ideia do espetáculo, comenta a professora, era proporcionar a vivência da criação coletiva, do aplauso, o prazer do aplauso.			C				C
A docente considera que tem um bom espaço de aula, com liberdade e no presente ano ainda foi agraciada com um aparelho de som portátil.			C				C
A professora considera que o Circo não tem sentido se não houver apresentação e público. Além disso, complementa que a apresentação deve ser tratada desde o início do trabalho para que os estudantes tenham a ideia de exibir-se, o desafio de demonstrar-se, de arriscar-se diante dos outros.	C		C				C
A professora menciona que as apresentações, micro-apresentações devem acontecer desde o início para as crianças entender o Circo. Pois se a apresentação for resumida a um único momento dificultaria a compreensão do Circo como apresentação.	C		C				
A professora considera que as apresentações são uma mescla de interesses dos estudantes em concordância com a professora.			C				C
A docente considera que a apresentação para os pais, são o ápice do trabalho de criação de apresentações por valorizar o trabalho escolar das crianças.			C				C
A professora que essa abordagem das apresentações desde o início ajuda a entender o Circo, ajuda no processo de criação coletiva.			C				
A professora cita que primeiramente trabalha com as microapresentações nas aulas, num segundo momento ocorre uma apresentação coletiva no fim das aulas com a temática circense, logo após, há outra apresentação integrando o Circo com a temática da Ginástica e por fim, no final de ano, sintetizando o trabalho anual, é feita uma apresentação final no evento escolar com presença dos pais.			C				C
A professora considera que a apresentação é essencial para a formação dos estudantes, pois, respaldando-se em Cecília Salles, ela concebe que as apresentações criam um impulso do inacabamento no processo de criação.			C				C
A professora acredita que a essência do Circo está no processo de criação e apresentação e esse processo também deve ser feito pelos estudantes para eles compreender o processo.			C				
A docente considera que as mircoapresentações em progresso às macroapresentações, possibilita a criação coletiva não dependente de uma reunião convencional, mas como um processo de síntese das microapresentações.			C				

A docente menciona o papel do professor como mediador do processo de criação: observador, produtor, co-produtor das ideias de apresentações.			C				C
A professora menciona que nas mircoapresentações as crianças já "falam" corporalmente o que eles querem apresentar e isso facilita o diálogo de elaboração para as macroapresentações.			C				C
A professora considera como desafio ao processo de criação das apresentações a necessidade de incentivar os estudantes o tempo todo.			C				
Outro desafio, alega a professora, são as divergências de ideias nas discussões em grupo, mas que tudo é contornado. Além disso, a professora considera como desafio o contexto e o comportamento próprio das crianças.			C				
A professora percebe as diferentes reações das crianças no processo de criação, alguns "vão sozinhos" e outros precisam de insistência e cuidados.			C				
A professora afirma que a avaliação é um processo.			C		D		D
A professora cita que percebeu um menino em crescente engajamento nas suas aulas.	C		C				
A professora menciona que não faz prova escrita.			C				D
A docente confessa que cobra nas provas aquilo que ela oferece em suas aulas e o que ela oferece é a criação e a produção.			C				
A avaliação é sua percepção sobre os estudantes: se eles aprenderam ou está em vias de aprender, o interesse pelo tema, se está engajado nos treinos/ensaios e se demonstram ter compreendido o processo de criação e apresentação.			C				
A professora menciona que a dificuldade de avaliar é uma relação de impaciência dos educandos em assistir e apreciar a produção dos colegas.	C		C				
Menciona o uso de vídeos nas aulas.		C	C		D		C
Em síntese a avaliação é feita a partir da percepção pessoal de várias atividades como compreensão da história, engajamento nas propostas de ensino, compreensão do processo de criação e apresentação, e no fim, considera que todo mundo acaba tirando boa nota.			C				
A professora menciona a dificuldade de avaliar, devido à incapacidade de mapear o que é mais significativo, pois de alguma forma, até os estudantes mais resistentes culminam se engajando em algum de tema de algumas das aulas.			C				

De acordo com a professora as notas variam, mas não geral, não são ruins, pois as avaliações servem mais como auto-avaliação a partir de várias avaliações.			C				
Em relação à questão do risco ela alega que preocupa-se e por isso retirou a atividade de trapézio.	C		C		C		C
A docente também comenta que percebe o risco muito mais atrelado à percepção subjetiva das crianças do que somente em relação às suas propostas de aula.			C				
Também cita que o risco está arrolado à disciplina ou indisciplina dos estudantes. Assim, o risco está intimamente atrelado ao respeito, ao cuidado com o corpo dos outros e não exatamente em relação à simplicidade da atividade.			C				
A professora também considera que o risco também varia de acordo com as habilidades das crianças.			C				
Considera que os jogos podem ajudar a trabalhar noções importantes das aulas.			C				
A professora alerta para não transformar o Circo em só jogo, descontextualizado da criação e do espetáculo. Porém, quando contextualizado o jogo ajuda sobremaneira a ressaltar os elementos do Circo e a mostrar as noções de alegria e divertir-se, importantes na temática circense.			C				
A professora reitera que deve-se tomar cuidado para não reduzir a arte circense a joguinhos descontextualizados do universo circense.			C				
A professora alega que as crianças reagem bem as aulas, eles gostam. Apesar disso, há resistências dos estudantes, sobretudo, de estudantes que vêm de outra escola.		D	C				
A professora afirma que o Circo é o tema mais significativo no imaginário das crianças sobre as aulas, inclusive, os seus ex-alunos sempre comentam que a lembrança mais significativa das aulas são as aulas de Circo.			C				
A professora comenta que há resistências entre os estudantes, em geral, de alunos recém-chegados na escola que ainda não conhece seu trabalho. Ela contabiliza de dois a três crianças por turma como resistentes, mas essa resistência é superada quando ela consegue atingir aquilo que afeta e valoriza a criança resistente.		D	C				