

JOSÉ FRANCISCO BARONI SILVEIRA

**NO PICADEIRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
O SABER CIRCENSE DESCORTINANDO UMA EDUCAÇÃO
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências.

Linha de pesquisa: Educação Científica: Processos de Ensino e Aprendizagem na Escola, na Universidade e no Laboratório de Pesquisa.

Orientadora: Dr^a Elisabeth Brandão Schmidt

RIO GRANDE

2013

S587n Silveira, José Francisco Baroni.
No picadeiro da educação física : o saber circense descortinando
uma educação crítico-emancipatória / José Francisco Baroni Silveira. – 2013.
133 f. il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida
e Saúde.

Orientadora: Dr^a Elisabeth Brandão Schmidt

1. Saber circense. 2. Educação física. 3. Crítico-emancipatória.
4. Arte-educação. I .Schmidt, Elisabeth Brandão. II. Título.

CDU 371.382

Catálogo na fonte: Bibliotecária Alessandra de Lemos CRB10/1530

JOSÉ FRANCISCO BARONI SILVEIRA

**NO PICADEIRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
O SABER CIRCENSE DESCORTINANDO UMA EDUCAÇÃO
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências.

Banca Examinadora:

Orientadora: Dr^a Elisabeth Brandão Schmidt - FURG

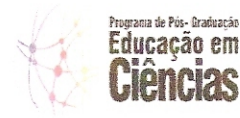
Dr. Gustavo de Oliveira Duarte - UFPEL

Dr. Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer - FURG

Dr^a Cleiva Aguiar de Lima - FURG



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE



Avenida Itália, km 8 - RIO GRANDE /RS - 96203-900 - FONE (53) 3233 6991.

ATA DE EXAME DEFESA DE DOUTORADO Nº 23/2013

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), às 14h, reuniu-se a Comissão Examinadora para a Defesa de Tese de Doutorado do aluno **José Francisco Baroni Silveira**, composta pelos seguintes membros: Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Brandão Schmidt (Orientadora), Prof^ª. Dr^ª. Cleiva Aguiar de Lima (IFRS), Prof. Dr. Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer (FURG), Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Duarte (UFPEL). Título do projeto "**NO PICADEIRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O SABER CIRCENSE DESCORTINANDO UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**". Dando início à reunião, a orientadora agradeceu a presença de todos e fez a apresentação da Comissão Examinadora. Logo em seguida, esclareceu que o candidato teria um tempo de **45 a 60 min** para a explanação do tema, e cada membro da Comissão um máximo de **30min** para arguição. A seguir, passou a palavra ao doutorando que apresentou o tema e respondeu às perguntas formuladas pela banca. Após discussão a Comissão reuniu-se para arguição conjunta e considerou a proposta APROVADO (aprovado/reprovado) para a realização de uma tese de doutorado. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que após lida e aprovada, será assinada pela Comissão Examinadora.

Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Brandão Schmidt (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Cleiva Aguiar de Lima (IFRS)

Prof. Dr. Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer (FURG)

Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Duarte (UFPEL)

FURG

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Dani, ao Lô e à Manu.

Mulher e filhos – que estão em minha vida
abrindo e fechando etapas,
cada um do seu jeito,
contribuindo no meu caminhar.

DANI

Uma vida de encontros e desencontros
entre o riso e o pranto
traz o encanto
da paixão
que fortalece
e aquece
meu coração.
TE AMO!

LÔ e MANU

Muitas vezes
seu carinho e afeto
por certo
encorajaram minhas caminhadas,
tê-los ao meu lado
no final desta trilha
é um afago – que revigora.
Resta dizer – que AMO vocês.

AGRADECIMENTOS

À Professora Elisabeth Schmidt por ter aceitado o desafio da orientação “no meio do caminho” e contribuir significativamente para que este estudo tomasse um rumo adequado. Obrigado Beth.

À Professora Méri Rosane que me incentivou e construiu comigo os primeiros passos desta jornada.

À banca examinadora, agradeço por se disponibilizarem a avaliar este estudo.

Aos Professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Rio Grande-RS que contribuíram e mostraram-se solícitos para a realização desta pesquisa.

À professora Elizabete Acosta que além de responder ao questionário e à entrevista, sempre se colocou à disposição para colaborar no trabalho investigativo.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação – IFRS, que em conversas formais e informais contribuíram com sugestões a respeito deste estudo.

À Celinha (in memoriam) minha mãe querida que não conseguiu esperar para ver a conclusão deste estudo. Mulher dedicada e guerreira que soube suportar algumas dores da vida. Mãe atenciosa que mostrou a mim e aos meus irmãos o caminho do estudo, trabalho, honestidade e do bem.

Ao tio Darça (in memoriam) meu pai que, mesmo calado, vibrava com as conquistas e o bem estar de seus filhos.

Ao tio Léo (in memoriam) meu irmão mais novo, mais solto, mais dedicado, mais integrador, mais piadista, mais alegre, mais político, mais declamador, mais contador de histórias, mais... simplesmente mais.

Aos meus irmãos que sempre se mostram ao meu lado em quaisquer situações da vida.

À Dona Izabel que dedica um tempo extremamente significativo de atenção, cuidado e carinho comigo, minha esposa e meus filhos. Sogra que sempre vibrou, desejou e contribuiu para a nossa felicidade. Muito Obrigado.

Ao Sr. Luiz que por vezes alterna os papéis de sogro e pai demonstrando zelo e atenção para que as conquistas se concretizem.

Ao Diego e à Greice os quais sempre considerei como verdadeiros amigos numa relação aberta e afetiva.

Às estrelas no céu Vó Dalva, Vó Noeli, Vó Amália, Vó Lina, Celinha, Vô Zulmir, Vô Zéca, Tio Zé, Tio Darça e Tio Léo. Pessoas que me fizeram admirá-los por seu caráter e exemplos de vida em termos de amor, carinho e valores éticos e morais.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender como os saberes circenses podem se constituir, a partir da práxis docente, em conteúdos potencializadores de uma educação crítico-emancipatória, tendo como colaboradores os professores de Educação Física atuantes, no ano de 2012, nas escolas do município do Rio Grande-RS. Este estudo teve seu referencial teórico baseado na abordagem de Educação Física crítico-emancipatória que tem Elenor Kunz como seu principal autor, assim como na proposta de educação libertadora desenvolvida por Paulo Freire. Para esta investigação utilizou-se o questionário e a entrevista como principais instrumentos na busca das informações que foram analisadas por meio de tratamento estatístico e por intermédio do método de Análise Textual Discursiva – ATD proposto por Moraes e Galiazzi. Através dos questionários foi possível identificar que os saberes circenses não estão consolidados como conteúdo nas aulas de Educação Física das escolas municipais do Rio Grande investigadas, razão esta que se dá, entre outros motivos, pela falta de conhecimento dos professores, uma vez que a temática circense está silenciada na grande maioria dos currículos de formação inicial dos cursos de licenciatura em Educação Física. Os colaboradores desta investigação elegeram a alegria, a ludicidade, a expressividade, a criatividade, a cooperação e a falta de competição como elementos de aproximação entre os saberes circenses e as atividades de jogos e ginásticas desenvolvidas em sua prática pedagógica. As entrevistas foram realizadas a fim de focalizar a discussão, estabelecendo relações entre os elementos supracitados, os saberes circenses e a abordagem crítico-emancipatória. Os saberes circenses como conteúdo inovador e a interação professor-aluno foram analisados como categorias finais que emergiram do campo de estudo. Pode-se inferir que os saberes circenses se apresentam como conteúdo inovador e propiciam escapar de uma proposta de Educação Física tradicional. O presente estudo foi realizado considerando os saberes circenses como um conteúdo de viés artístico a ser desenvolvido a partir de uma prática pedagógica dialógica e problematizadora. Esta pesquisa possibilitou, pois construir argumentos que justificam a tese de que os saberes circenses enquanto conhecimento teórico e prático, pode se constituir num potencializador de uma educação crítico-emancipatória.

Palavras-chave: Saber circense, Educação Física Crítico-emancipatória, Arte-educação.

ABSTRACT

This qualitative research aimed at understanding how circus knowledge can become a potential content in critical-emancipatory education in the praxis of Physical Education teachers who worked in city schools in Rio Grande, RS, Brazil, in 2012. It is based on theoretical references in critical-emancipatory Physical Education, mainly on Elenor Kunz's studies, besides Paulo Freire's proposal for a pedagogy of freedom. The tools of this investigation comprised questionnaires and interviews to collect data which were analyzed by Moraes and Galiazzi's Discursive Textual Analysis (DTA) and by statistical methods. The analysis of the questionnaires enabled me to say that circus knowledge has not been consolidated as a content in Physical Education classes taught in city schools in Rio Grande, RS. It happens as a result of many aspects, such as teachers' lack of knowledge, since this theme has not been taught in College courses in Physical Education (teaching degree). Participants chose joy, fun, expression, creativity, cooperation and lack of competition as elements which made circus knowledge and games and gymnastics intertwine in their pedagogical practice. Interviews were made so that the discussion could have a focus and relations could be established among all previously mentioned elements, circus knowledge and the critical-emancipatory approach. Therefore, both the circus knowledge as an innovative content and the teacher-student relationship were analyzed as final categories which emerged from this field of study. It may be inferred that circus knowledge has become an innovative content and enables teachers to escape from traditional proposals in Physical Education. This research was carried out considering the circus knowledge as a content connected to Arts to be developed along with dialogical and problematizing pedagogical practices. It enabled me to construct arguments which provide bases for the thesis that the circus knowledge as a practical and theoretical content may potentialize a critical-emancipatory Education.

Key words: Circus Knowledge, Critical-emancipatory Physical Education, Arts-Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A Lona	25
Figura 2 – O Malabarista	26
Figura 3 – Os Elefantes	26
Figura 4 – Os Trapezistas	26
Figura 5 – Aulas de Circo	27
Figura 6 – Performance	27
Gráfico 1 – Relação de Escolas que possuem Educação Física em Rio Grande..	66
Gráfico 2 – Perfil dos docentes	72
Gráfico 3 – Formação universitária dos docentes	72
Gráfico 4 – Nível de formação dos docentes	73
Gráfico 5 – Relação dos docentes com as concepções de Educação Física	74
Gráfico 6 – Conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física	74
Gráficos 7,8,9 e 10 – Perfil dos professores entrevistados	77
Quadro 1 – Concepções Inovadoras na Educação Física	42
Quadro 2 – Processo de categorização	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	RESPIRAR A SERRAGEM	17
2.1	Eu e o circo - O circo e eu	17
2.2	O circo e minha prática pedagógica	19
2.3	Espiar na Lona	21
3	CIRCOS	23
3.1	Antes de entrar na Lona	23
3.2	Circo e suas Histórias	23
3.3	Circo Moderno	25
3.4	Circo Novo	27
3.5	Espectáculos	28
3.6	Processo de Ensino-aprendizagem	31
3.7	Circo Tradicional e Circo Novo: é possível uma diferenciação?	33
4	EDUCAÇÃO FÍSICA	36
4.1	Saber Circense na Educação Física	45
5	EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	48
5.1	Aproximações da Arte-educação com a Educação Física Crítico-emancipatória	58
6	CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
6.1	Delimitação	65
6.2	Escolas e Professores	65
6.3	Primeiros Contatos	66
6.4	Questionários	68
6.5	Entrevistas	69
6.6	Perfil Sociográfico	72

6.7	Análise das Entrevistas	76
7	PRÁTICA INOVADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	82
7.1	O Sentido da Arte	85
7.2	PRATICArte	87
8	INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	98
8.1	EDUCAÇÃO	98
8.2	Na Escola – uma Educação Tradicional?!	99
8.3	Ainda na Escola – As tentativas isoladas de uma Educação Crítica.....	101
9	CONSIDERAÇÕES ITINERANTES	107
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE I	120
	APÊNDICE II	122
	APÊNDICE III	130
	APÊNDICE IV	132

1. INTRODUÇÃO

As primeiras imagens de acrobatas foram encontradas em Knossos, em Creta e têm mais de 4.500 anos. Belas jovens realizam ousados e arriscados movimentos sobre um imenso touro que é contido por um rapaz forte e musculoso. Na China, em Wuqiao, pinturas numa pedra, da mesma época, mostram o lendário batalhão de cavaleiros acrobatas que conseguiram derrotar o inimigo surpreendendo-o com seus saltos e inacreditáveis peripécias no lombo dos cavalos. Lá pelo ano 3.000 A.C as pirâmides do Egito já eram decoradas com figuras de malabaristas, equilibristas e contorcionistas. (CASTRO, 2010, p. 02)

Talvez seja muito difícil precisar se as proezas corporais que aparecem nas imagens dos objetos e cavernas, descobertas pelos estudos arqueológicos, possam realmente ser denominadas de acrobacia, malabarismo e equilibrismo. Porém, independente da forma como as mesmas são conhecidas atualmente, o que se observa é que as destrezas e habilidades são manifestações corporais que acompanham o ser humano ao longo de sua história, mesmo antes de serem classificadas como dança, circo, ginástica ou esportes (BORTOLETO e MACHADO, 2003).

Este estudo compartilha da ideia de que os acontecimentos não necessitam ser enquadrados de forma dicotômica, ou seja, não podemos afirmar que acrobacias, malabarismos e equilibrismos são atividades da dança, da brincadeira, da ginástica ou do circo. As manifestações corporais são denominadas de diferentes modos em determinados tempos num processo contínuo, provisório e mutável.

O que possibilita fazer algum tipo de referência em relação à especificação destes movimentos é o contexto em que o mesmo se apresenta e o sentido e significado que está sendo a ele atribuído. Isso acontece, por exemplo, com os saberes circenses, quando circulam entre as áreas do Circo e o da Educação Física.

É de fundamental importância esclarecer que não estou me referindo aos saberes circenses, incluindo todos os saberes que envolvem o mundo do circo como, por exemplo, construir e zelar por seus objetos e aparelhos de trabalho, costurar e armar a lona, organizar o itinerário de cidades, enfim uma gama de conhecimentos que fazem parte da cultura do circense, mas sim enquanto movimentos acrobáticos e malabarísticos realizados por pessoas dentro ou fora das lonas.

Estes movimentos, quando vistos pelas lentes do circo, estão intimamente ligados as suas funções artísticas para dar conotação aos espetáculos apresentados neste ambiente. Ao

falar das relações da arte e do humano, Chauí aponta o seu caráter lúdico e, citando Nietzsche, ela evidencia a arte como um “jogo, liberdade criadora, embriaguez e delírio” (2001, p. 323).

Soares também comenta sobre a ludicidade, acrescentando a magia, o riso e a alegria como características visíveis no mundo do circo, onde, segundo a mesma, “O corpo ali exibido em movimento constante despertava o riso, o temor e sobretudo, a liberdade. Havia uma inteireza lúdica na gestualidade de cada personagem: o anão, o palhaço, o acrobata, a bailarina” (1998, p.24).

Continuando suas reflexões, Soares nos afirma que os artistas do circo, na demonstração de suas habilidades, andavam de cabeça para baixo, cuspiam fogo, contorciam-se, imitavam bichos, vertiam líquidos, gargalhavam e viviam em grupos, opondo-se assim aos “novos cânones do corpo acabado, perfeito, fechado, limpo e isolado que a ciência construía, da vida fixa e disciplinada que a nova ordem exigia” (SOARES, 1998, p.25).

Com relação aos saberes circenses, mais precisamente aos exercícios acrobáticos, na Educação Física é possível depreender, pela sua historiografia, que a Ginástica do século XIX tinha como base os movimentos apresentados em praças e feiras por funâmbulos, saltadores e prestidigitadores, porém estes gestos foram ressignificados à sombra dos ditames científicos e sociais do tempo.

Assim a Ginástica que, no referido século, apresentava-se como sinônimo de Educação Física, passa a empreender um sentido de movimento voltado para a educação do corpo o qual, além de gestos educados, consiga ter o domínio de sua força, economia de energia e que mantenha uma postura de retidão ereta.

Ao comentar sobre o método de Amoros, que foi considerado o idealizador da Ginástica científica no século XIX, Soares relata que o mesmo procura imprimir um caráter de utilidade aos exercícios cênicos ou funambulescos, com isso eliminando todo e qualquer propósito de entretenimento e diversão possíveis demonstrados nas acrobacias.

Desta forma, ainda mencionando Amoros, a referida autora afirma que “as acrobacias em seu método de Ginástica serão transformadas em ações úteis para serem executadas com precisão a partir de princípios científicos ditados pela mecânica do movimento” (SOARES, 1998, p.54).

Estes princípios científicos, deste período a que me refiro, estão calcados numa visão positivista de ciência que se vê como superior e mantenedora de uma verdade absoluta em relação aos demais saberes construídos e produzidos pelo ser humano, motivo pelo qual faz com que Demeny, citado por Soares, afirme que, como “a química substituiu a alquimia, a

medicina, o curandeiro, a educação física científica deve substituir as loucas incoerências da acrobacia e do atletismo” (1998, p.128).

Através das ginásticas, mais precisamente de seu Método Desportivo Generalizado, inicia-se um processo que perdura até os dias de hoje, de esportivização da Educação Física, propagando-se a partir do ensinamento de modalidades esportivas orientadas pelos princípios do esporte de rendimento de alto nível, ou seja, a competição, a sobrepujança, a submissão às regras, o rendimento atlético/desportivo, entre outros.

A centralidade da discussão, no decorrer século XIX, se faz em função de acreditar, conforme Soares (1994) e Goellner (2003), que este século foi de suma importância para a Educação Física, pois foi neste tempo que se produziram ações e se elaboraram conceitos básicos sobre o corpo e seus movimentos.

No entanto pode-se observar que, atualmente, nesta área de conhecimento, estão sendo produzidas diversas propostas de cunho transformador e críticas às ideias advindas do tempo da Ginástica científica e do processo de esportivização da Educação Física.

Entre elas encontra-se a abordagem crítico-emancipatória, a qual, alicerçada nos estudos freirianos, preconiza que uma pedagogia, nesta área, deve preocupar-se em responder ao seguinte questionamento: Educação Física, para quê? Isso significa dizer que esta disciplina deve ocupar-se com o sentido e significado do ensino na Educação Física considerando educadores e educandos como sujeitos do processo educacional. (KUNZ, 2010).

Para o desenvolvimento de uma educação para a libertação se faz necessário que tanto professores como alunos sejam coparticipes das decisões pedagógicas e não sejam delasalienados, como seres vazios, prontos para tornarem-se abarrotados de conhecimentos e conteúdos. A educação libertadora supõe, uma práxis implicada de ação e reflexão problematizadora a respeito das relações dos homens com o mundo a fim de transformá-lo. (FREIRE, 1987).

Este movimento inovador propõe, entre outras coisas, uma Educação Física que olhe para o corpo e o movimento enquanto constructo social e cultural, que respeite as diferenças existentes entre os alunos, educando-os a partir de uma visão crítica e criativa em relação ao mundo. Uma Educação Física que possa ser construída coletivamente, considerando as experiências de professores e alunos, possibilitando-se assim uma abertura para que novos conteúdos, como os saberes circenses, possam ser vivenciados em suas aulas.

Considerando, assim, este processo de reestruturação da Educação Física a partir de novos paradigmas e por entender como positiva a inclusão de conteúdos que pertençam à cultura de movimento do ser humano e que fortaleçam o sentido de expressividade,

comunicação, criatividade, cooperação, autonomia e alegria nos educandos, no espaço escolar, é que foi realizada a pesquisa junto aos professores de Educação Física do município de Rio Grande – RS, tentando compreender **como os saberes circenses podem se constituir, a partir da práxis docente, em conteúdos potencializadores de uma educação crítico-emancipatória.**

Saber circense, para este estudo, está relacionado aos movimentos corporais humanos tais como as acrobacias, os malabarismos e os equilibrismos que fazem parte dos espetáculos apresentados nos circos, o que consiste em dizer também que o viés artístico próprio destas práticas anuncia nosso interesse nestes movimentos, considerando seus significados de alegria, ludicidade, expressividade e comunicação.

Assim, demarco que não é de qualquer acrobacia, malabarismo e equilíbrio que estou falando, pois os mesmos podem estar vinculados a diferentes formas de manifestação como os esportes, por exemplo, e desta forma não serem valorizados pelo seu cunho artístico, mas sim pelo sentido competitivo.

A delimitação deste estudo, que tem como colaboradores os professores de Educação Física das escolas municipais do Rio Grande-RS foi definida levando-se em consideração o fato de que é a cidade onde resido, com vínculos de trabalho e estudos. Em Rio Grande, por meio de projetos em praças, clubes e escolas disseminei as ideias de circo. Também, em minha atuação docente, inseri no currículo da graduação de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a disciplina optativa de circo. Atualmente trabalho com saber circense por meio de projetos de extensão oferecidos no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul – IFRS, local em que atuo como professor efetivo de Educação Física.

Além destas minhas aproximações do trabalho com circo e a cidade do Rio Grande, o fato de as escolas onde os professores ministram suas aulas serem públicas, indicando possibilidades de uma educação democrática e gratuita, contribuiu para uma decisão final em relação à escolha do lugar dessa investigação.

Neste estudo, defendo a tese de que o saber circense, enquanto conhecimento teórico e prático, pode se constituir num potencializador de uma educação crítico-emancipatória. Objetivo com a pesquisa **compreender a relação dos professores de Educação Física do município do Rio Grande - RS com os saberes circenses incorporados em sua prática pedagógica, evidenciando suas possibilidades para uma educação crítico-emancipatória.**

Para esta investigação, utilizei o questionário e a entrevista como principais instrumentos na busca das informações que foram analisadas por meio de tratamento

estatístico e por intermédio do método de Análise Textual Discursiva – ATD, metodologia proposta por Moraes e Galiazzi (2007).

Destas análises e de todo o processo de investigação resultou este estudo que foi assim organizado, a partir da introdução. Na seção 2 encontram-se os escritos que justificam e demonstram minha aproximação com a temática do circo. Assim, faço um relato que se inicia, contando sobre o meu envolvimento pessoal com o circo, meus sentimentos e emoções em relação à arte circense. Descrevo os projetos de aulas de circo que desenvolvi nas escolas, praças e universidades e também aspectos inerentes à minha formação acadêmica, mais precisamente a respeito de minha dissertação de mestrado.

Na seção 3 faço uma retrospectiva histórica do circo a partir da visão de autores desta área, desde o surgimento do termo circo, passando pelas classificações de circo moderno e circo novo, enfatizando os espetáculos e o processo de ensino-aprendizagem de cada modelo, finalizando com um questionamento sobre as possibilidades ou não de uma diferenciação entre circo tradicional e circo novo.

Na seção 4 relato sobre a Educação Física, abordando sobre seu processo histórico, suas concepções de corpo e movimento, que se iniciaram nas bases militares e higienistas até os movimentos inovadores dos dias de hoje. Este capítulo incluiu os saberes circenses na Educação Física, a partir de escritos que se referem ao corpo, não mais como somente biológico, mas sim como social e cultural, o que propicia que se discuta a ampliação de conteúdos para propostas mais inovadoras. Localizo e discorro sobre algumas propostas oficiais de saber circense em universidades e secretarias de educação.

Na seção 5 descrevo sobre a abordagem crítico-emancipatória como uma das teorias inovadoras e progressistas da Educação Física que propõe mudanças de paradigma para a referida área de estudos. Apresento também algumas reflexões acerca da arte e educação e algumas relações com a abordagem crítico-emancipatória.

Na seção 6 encontram-se os caminhos metodológicos que descrevem o processo de pesquisa, os instrumentos de pesquisa utilizados para busca de informações, assim como o método utilizado para análise das mesmas e as categorias emergentes deste processo.

As seções 7 e 8 referem-se aos metatextos que se apresentam como análise das categorias emergentes finais, analisadas à luz do referencial teórico que sustenta este estudo. Assim, neste espaço, relato analiticamente sobre os saberes circenses como proposta inovadora e a interação professor-aluno nas aulas de Educação Física.

Finalizando a parte textual deste trabalho, realizo uma retomada de todo o processo de investigação para proferir algumas considerações não conclusivas, mas possivelmente transitórias, para novas construções do conhecimento.

2. RESPIRAR A SERRAGEM

Esta pesquisa de doutorado coloca-se como uma continuidade¹ da investigação realizada no mestrado, no período de 2004 a 2006, que contou com um estudo focado sobre a história do circo e teve como objeto central as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de um determinado grupo de circo na cidade de Porto Alegre.²

Justifico, portanto, o aprofundamento do estudo nesta temática, tendo em vista que uma melhor compreensão do fenômeno pode contribuir para ampliar e qualificar as discussões acadêmicas em torno do circo.

Com relação às produções acadêmicas em circo, Silva relata que, mesmo o circo no Brasil fazendo parte do processo histórico, da cultura artística e “ocupar lugar importante no imaginário social dos romances, filmes, programas de televisão, novelas e pinturas” (2009, p.39), muito pouco se escreveu sobre o mesmo. Porém, atualmente crescem significativamente os estudos envolvendo a temática do circo, principalmente no campo da História e da Sociologia que se ocupam com os projetos sociais desenvolvidos por escolas de circo. Já na área da Educação Física, é possível dizer que as artes circenses ainda estão por serem descobertas.

Para falar de meu vínculo com o circo, acredito ser importante relatar sobre meu envolvimento pessoal sentimental com o circo; o lado profissional a partir de propostas de circo como uma prática corporal a ser incorporada pela Educação Física; e a minha trajetória acadêmica com os estudos de mestrado desenvolvido na temática do circo.

2.1 Eu e o Circo – O Circo e Eu

Na minha infância era comum os circos se instalarem no terreno de minha Nona,³ assim como os artistas hospedarem-se no hotel da mesma, na cidade de Bom Jesus – RS, minha terra natal. Mesmo tendo uma vaga lembrança dos espetáculos apresentados e de artistas como o palhaço Biriba, posso arriscar em dizer que começa aí uma relação de afeto e afinidade entre eu e o circo.

¹ Continuidade não está colocada aqui como um fazer do mesmo modo, mas sim utilizar as questões do mestrado para repensar o que se fez e lançar novos propósitos.

² A dissertação CIRCO GIRASSOL: o saber circense inCORPORado e compartilhado, contou com a orientação da Prof^a Dr^a Silvana Vilodre Goellner. Estudo este realizado na Escola de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no programa de Ciências do Movimento Humano.

³ Nona é como chamava carinhosamente minha bisavó.

Deste tempo recorro que, mesmo mantendo uma admiração pelos artistas circenses, em função de suas habilidades apresentadas nos espetáculos, minha atração era despertada também, e muito, pelo estilo nômade de vida dos circenses.

Os autores Bolognesi (2003) e Duarte (1995) referem-se ao nomadismo como uma ocupação de espaço aberto e indefinido, marcado pelos traçados que se desmancham e se deslocam, à medida que um novo percurso se esboça; um desenraizamento e que, mesmo sendo estigmatizados como não civilizados, infantis e vagabundos, estes nômades conseguiam e conseguem, além de provocar incômodos, despertar o fascínio.

Abrindo um parêntese neste tempo de paixão desenfreada, posso dizer que hoje já não consigo ver o nomadismo estritamente ligado a um estilo de vida, mas sim com a possibilidade de ser uma estratégia de sobrevivência, em conformidade com Bolognesi, quando afirma:

Aos circos, especialmente os pequenos, a necessidade comercial - para não dizer o imperativo da sobrevivência - determina uma errância que é vista, do outro lado, como expressão de liberdade. Aliás, essa imagem é estrategicamente adotada e difundida pelos circenses como forma, inclusive, de engordar a bilheteria. A visão do espetáculo e da vida do circo como materialização da liberdade, assim, corresponde a um estratagema que tem como contraponto necessidade e, portanto, o sonho encontra o seu enraizamento material na existência. (2003, p.56)

Este estilo garantia qualidades de ambiguidade⁴, pois ora eram considerados bárbaros, ora civilizados, fazendo assim com que este viver “errante” e de “liberdade”, em relação às regras do cotidiano das cidades, despertassem em alguns medo e rejeição. Porém, a mim causavam sentimentos de fascínio e admiração, algo parecido com o que Duarte relata como sendo “super-homens ou seres mágicos de pele colorida, os artistas parecem situar-se entre o humano e o divino” (1995, p. 36).

⁴ Detalhando um pouco mais essa relação de ambiguidade causada pelos artistas errantes do Circo Família, que ora eram ‘enquadrados’ como ‘bárbaros’, principalmente pela falta de vínculos sociais fixos e que ora eram admirados até mesmo como ‘civilizados’ por serem viajantes, conhecedores de diversas cidades e até mesmo outros países, Duarte afirma que: “a presença dos artistas errantes nas cidades causava uma série de mudanças em seu cotidiano. Entretanto, se havia o receio, um sentimento inegavelmente presente, havia também o deslumbramento, não menos marcante. Seria muito simples pensar na mera coexistência dessas sensações: medo e fascínio. Mas talvez um outro esquema possa expressar mais adequadamente as relações entre estes nômades e os sedentários: temor e maravilhamento se enredavam nessa trama. Temia-se justamente a sensação explosiva e alegre, difícil de ser contida, assim como a incontrolável e prazerosa transformação da cidade. Por outro lado, os perigos daí decorrentes atraíam. O que maravilhava também ao mesmo tempo assustava: as possibilidades abertas pelas alterações advindas do nomadismo, explicitado não apenas na mobilidade geográfica dos artistas, mas, como veremos, no estilo de vida por eles construído” (1995, p. 39-40).

Embebido por estes sentimentos, permeava em meu imaginário a ideia de pertencer à “família” circense. Sonho este que, em parte, pôde ser realizado, pois em muitos circos⁵ que passaram na cidade de Bom Jesus/RS vivenciei experiências como auxiliar de serviços gerais, carregador de água para os animais, vendedor de pirulitos e pipocas, sentindo-me assim um “verdadeiro circense”.

Avançando no tempo cronológico, falando agora a partir de minha adolescência, procurei assistir e visitar todos os circos que passavam pelas cidades onde morei. Gostava mesmo era de estar no circo, sem questionar anteriormente se era circo grande ou pequeno, se tinha muitas ou poucas atrações, que tipo de números estavam apresentando, enfim, não estabelecia critérios ou pré-requisitos para ir ao circo.

Posso dizer que minhas atenções estavam mais voltadas para os artistas em si, suas acrobacias, suas danças, seus malabarismos, seus saltos e voos nos trapézios. Admirava seus movimentos espetaculares realizados por corpos flexíveis, esculpido, musculoso e corajoso, artistas que atraíam por sua força, determinação e sensualidade.

Referindo-se a estas atrações que os adultos sentem pelos artistas de circo, Duarte fala-nos da paixão dos homens pelas atrizes e os sentimentos que os galãs despertavam nas senhoras e senhoritas das cidades. Assim a referida autora afirma que “não apenas o espaço físico da cidade era invadido, mas as relações entre os habitantes eram contagiadas pela irreverência e por tudo de diferente que aqueles saltimbancos representavam” (1995, p. 36).

2.2 O circo e minha prática pedagógica

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1997, p.25).

Num processo de negação a esta Educação Física considerada tradicional e na tentativa de trazer novas alternativas para compor esta disciplina, aproximando-a dos meus ideais de educação, foi que introduzi os saberes circenses em minhas aulas curriculares e através de projetos de extensão que vêm acontecendo desde o ano de 1997 nas escolas onde atuo como docente, nos clubes e nas praças das cidades.

⁵ Muitos nomes destes circos eu já não lembro, porém, por um motivo ou outro, ainda guardo vivas lembranças de um circo deste tempo que se chamava Circo Irmãos Robotine.

Na cidade do Rio Grande/RS, as aulas de circo foram desenvolvidas também na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e atualmente acontecem no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, onde estou vinculado como professor efetivo.

Os saberes circenses passaram a integrar minha prática docente como um dos temas da cultura de movimento que propicia escapar das relações competitivas do esporte e possibilita um alargamento dos espaços da escola para movimentos corporais, onde prevaleça o sentido da expressividade, da comunicação, da relação e da cooperação.

Justificando e reforçando a importância de um trabalho cooperativo, me auxilio das palavras de Alves, quando diz que: “reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos (ademais, numa era em que a emulação individualista e o ‘salve-se-quem-puder’ da competição mais desumanizada parecem sinalizar o sentido único do pós-modernismo civilizacional) é, pois, um imperativo de qualquer política educativa que pretenda assumir a educação como uma responsabilidade social” (2003, p.116).

Sustentado numa visão de corpo enquanto constructo histórico e cultural, a prática circense que desenvolvo nos projetos de extensão tem como proposta a troca de conhecimentos em aulas pautadas num processo de construção coletiva, propiciando assim que o “nosso circo” se construa com o jeito de ser e as marcas da história de cada um. Um espaço de respeito à pluralidade, um local de encontro de corpos, que se expressam diferentemente uns dos outros, sem necessidade de entrar nos méritos competitivos e comparativos, estabelecendo e classificando o movimento corporal entre melhores ou piores.

Em contraponto à lógica do rendimento comparativo, os referidos projetos de extensão privilegiam a ideia de conteúdo educativo, recreação e lazer (BORTOLETO e MACHADO, 2003). Desta forma, a ludicidade e a brincadeira atravessam nossas “companhias circenses”, valorizadas numa pedagogia voltada para a “produção” do prazer, do desenvolvimento afetivo e criativo do ser, colocados assim como uma proposta de repensar os valores sociais, pois mantêm um potencial que possibilita escapar da lógica racional e do trabalho produtivo, possibilitando a cada um ser produto e produtor de cultura⁶.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem propõe-se: incentivar as possibilidades artísticas dos alunos; desenvolver os saberes circenses de forma lúdica,

⁶ Referindo-se à temática da ludicidade, Santin (1994) nos diz que “o lúdico do corpo corresponde a valores vividos, a situações, a emoções explicitadas das mais diferentes formas. [...]. O corpo lúdico pensa, sonha, inventa, cria mundos, onde é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade” (p.89-90). Este mesmo autor (1990, 1994) acrescenta, dizendo que, ao falar de ludicidade para o homem da ciência e da tecnologia corre-se o risco de ser tratado como pré-histórico ou de outro planeta, o que leva os habitantes da sociedade da produção industrial e do pensamento lógico-racional a não brincar mais e, nesta perspectiva de ameaça do humano pela racionalidade científica e tecnológica, é que o autor considera que as perspectivas do lúdico podem tornar-se a tábua da salvação.

propiciando alegria e prazer aos participantes; buscar a inclusão e cooperação entre o grupo; apropriar-se da técnica de construção de materiais a partir do reciclado, numa visão ecológica; compreender e vivenciar as artes circenses como atividade motriz de expressão, proporcionando a manifestação de experiências diversificadas.

As mediações e interferências por parte de alunos e professor, pautadas na socialização horizontal do conhecimento, objetivam que os integrantes se apropriem e dominem a arte do circo porém, através desta prática, muito mais do que ser um exímio acrobata, equilibrista ou malabarista, o projeto pedagógico está voltado para formação de seres críticos, criativos, sensíveis, confiantes e cooperativos.

Aproximando desta forma a arte circense da Educação Física, as aulas desenvolvidas nos projetos de extensão propõem a educação de corpos em movimento que possam ser realmente felizes dentro e fora da escola, uma espécie de nova ordem como faz o acrobata de cabeça para baixo (SOARES, 2000) e o palhaço sentado ao avesso no cavalo (DUARTE, 1995).

2.3 Espiar na lona

Realizei e concluí, no ano de 2006, meus estudos de mestrado na Escola de Educação Física – ESEF, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na área das Ciências do Movimento Humano.

A pesquisa desenvolveu-se com um estudo do tipo etnográfico e teve como local de investigação o grupo de Circo Girassol, cujo objetivo foi investigar como se dá o processo de ensino-aprendizagem da arte circense nas oficinas oferecidas pelo Circo Girassol, na cidade de Porto Alegre-RS, durante os anos de 2004 e 2005.

Após a participação de aproximadamente um ano no cotidiano do grupo, entre reuniões, festas, treinos, ensaios, eventos, aulas, performances, espetáculos, entre outros, algumas categorias emergiram do próprio campo e foram analisadas, a saber: professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, “o que” e “como” é compartilhado o saber circense; a construção de um movimento corporal virtuoso e performático; treinamento, dor e sacrifício, o silenciamento do lúdico.

Ao analisar estas categorias, atravessado por uma visão de corpo a partir de referenciais culturais e históricos e a educação como um processo dialógico, considerei que a prática pedagógica da arte circense no Circo Girassol se aproxima da prática da ginástica tradicional. Para isso, utiliza-se de alguns aspectos referentes ao treinamento físico, buscando

a construção de corpo e movimento nos moldes do Circo Novo, ou seja, uma estética de corpo reto, alinhado, com movimentos “limpos”, verticalizados em direção a um modelo padronizado tido como correto. Com uma prática docente de demonstração dos exercícios e o ensino centralizado no professor, inviabiliza-se uma proposta de educação pelo diálogo, reflexiva e lúdica.

Este estudo, porém, contribuiu também para revelar que o Girassol, com suas aulas-oficinas, colabora para que pessoas que não fazem parte de uma tradição circense e que vêm de diferentes formações profissionais, como advogados, médicos, professores, analistas de sistema, entre outros, venham a conhecer e vivenciar esta arte, apropriando-se e incorporando este conhecimento, mantendo o circo vivo e em constantes transformações.

Após estes relatos que justificam e colaboram para demonstrar minha aproximação com a temática de estudo, passo então a desenvolver minha escrita em cima dos tópicos que compõem o referencial teórico desta investigação.

3. CIRCOs

3.1 Antes de entrar na lona

Pensando a(s) história(s) como narrativa(s) possível de ser(em) contestada(s) (PESAVENTO, 2003), pretendo olhar para a forma como os autores produzem as falas sobre circo, suspeitando, desconfiando e questionando os acontecimentos e, assim, examinar como as coisas funcionam e ocorrem, ensaiando alternativas para que as mesmas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (VEIGA NETO, 2003).

Trabalho aqui com as histórias do circo, não como fatos estratificantes, providos de causas e consequências, para verificar como o presente surgiu do passado, mas sim mirar as narrativas como forma de diagnosticar este presente com um olhar carregado de ceticismo e voltado para as contingências da história, pois acredito que, “quando descrevemos um evento histórico como contingente, o que queremos dizer é que o surgimento desse evento não era necessário, mas foi um possível resultado de toda uma série de relações complexas entre outros eventos” (KENDALL e WICKHAM, 1999, p.5).

Lançar dúvidas e questionamentos demarca um jeito de pensar que desestabiliza os determinismos, desnaturalizando algumas verdades pré-concebidas e rompendo, assim, com o que se tem denominado de essencialismo, entendido aqui como sendo uma “tendência em caracterizar certos aspectos da vida social como tendo uma essência ou um núcleo – natural ou cultural – fixo, imutável” (SILVA, 2000, p.53).

Minhas atenções estarão centradas nos modelos de circo que os autores denominam de tradicional e novo, porém gostaria de salientar que estas classificações serão utilizadas aqui não como um dualismo na busca de uma verdade definitiva do que é circo, mas sim como estratégia para um melhor entendimento das histórias dos circos.

3.2 Circos e suas Histórias

Acredito ser importante salientar que estou me referindo ao circo enquanto atividade que tem como fim apresentações de espetáculos, envolvendo habilidades diversas de malabaristas, acrobatas, domadores, palhaços, entre outras⁷.

⁷ Não abordarei sobre o circo quando o termo estiver se referindo a outras situações como, por exemplo, ao tratar de eventos que se repetem regularmente como o “circo da Fórmula 1”.

E o que os pesquisadores estudados falam a respeito do circo? Afinal o que é circo para estes autores?

Para não incorrer em ideias carregadas de juízos de valores como se ao falar de circo fosse um entendimento de todos, de forma universal e homogênea, acredito ser necessário começar falando que, diante das leituras efetuadas, posso afirmar que os autores compreendem que os circos caracterizam-se, entre outras coisas, por apresentarem proezas e habilidades incomuns, realizadas por homens, mulheres e crianças, seja nas acrobacias, nos malabarismos, como também no domínio de máquinas e animais adestrados.

Colaborando com esta ideia, Bolognesi diz que “o circo é a exposição do corpo humano em seus limites biológico e social. O espetáculo fundamenta-se na relação homem e natureza, expondo a dominação e a superação humana” (2003, p.13). O referido autor reforça o ser humano como sendo a base do circo, afirmando que “linguagens, sons, cores, traços e formas dele participam, mas não chegam a ser fundantes. A matriz do circo é o corpo, ora sublime, ora grotesco” (2003, p. 189).

Na bibliografia circense encontram-se histórias que contam que estas habilidades humanas, por algum tempo, foram apresentadas em anfiteatros e que o termo circo foi utilizado pelos romanos. Tal expressão deixou de ser utilizada em função de proibições quanto ao uso do termo teatro, na França, no início do século XIX, e depois voltou a fazer parte do vocabulário destas apresentações já na modernidade.

Estas ideias são afirmadas por Bortoleto e Machado quando, ao falarem da existência de acrobacias e malabarismos na Grécia, na China e em povos indígenas como os astecas, nos dizem que, “apesar disso, foram os romanos que deram o nome de “circo” na antiguidade às atividades de entretenimento, ou melhor, aos espetáculos públicos” (2003, p. 45, grifo dos autores).⁸

Com relação ao uso da terminologia circo na modernidade, Bolognesi (2003) é quem afirma que na França este nome aparece pela primeira vez no século XIX, quando Franconi criou o Circo Olímpico. Já na Inglaterra, este referido autor, assim como Bortoleto e Machado (2003) e Silva (2009), argumenta que foi com Charle Hughes, em 1782, que, ao denominar seu espaço de *Royal Circus*, utilizou o termo circo pela primeira vez no mundo moderno.

Como podemos ver, os autores estão nos falando que a prática do circo vem dos tempos de Roma e perdura até os dias de hoje, sendo que, no decorrer deste período, diversas

⁸ Reforçando a ideia da existência do termo circo no império romano, Torres nos fala do Circo Máximo de Roma. O referido autor nos conta que “no Coliseu de Roma eram apresentadas muitas excentricidades. Homens louros nórdicos, animais exóticos, engolidores de fogo, gladiadores etc. O Império Romano entrava no primado do pão e circo” (1998, p. 14).

mudanças ocorreram nos modos de se fazer circo, o que de certa forma contribuiu para as diferentes adjetivações atribuídas ao mesmo, como veremos a seguir.

Nos escritos dos autores pude depreender que os mesmos falam do circo, adjetivando-o em três modelos básicos que são: o circo antigo, o qual se localiza nos tempos do Império Romano; os circos modernos, que surgem no século XVIII e perduram até os tempos de hoje; o circo novo, que consideram ser um movimento que se manifestou recentemente no século XX, a partir do aparecimento das escolas de circo.

Antes de discorrer sobre o que os autores entendem por estes diferentes modelos de circo, gostaria de fazer o seguinte questionamento: Como se constitui a necessidade de classificar os circos?

Considerando, conforme dito anteriormente, que este estudo está voltado para as contingências da história do circo na atualidade, não vou abordar sobre o que falam do circo antigo e sim fixar-me somente no que os autores chamam de circo moderno e circo novo.

3.3 Circo Moderno

Figura 1: A Lona



Fonte: Barros [200-]

Figura 2: O Malabarista



Figura 3: Os Elefantes

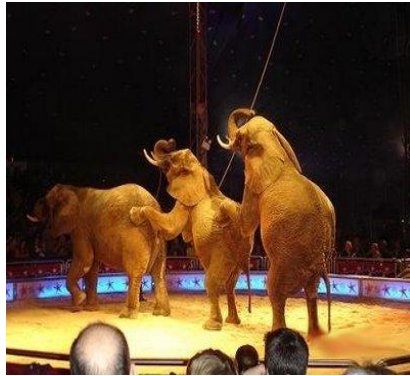


Figura 4: Os Trapezistas



Fonte: Panzica, 2012

Quando falam do circo moderno, trazem a informação de que se atribui ao inglês Philip Astley a criação do mesmo, quando este agregou, aos seus espetáculos equestres, as habilidades de artistas como malabaristas, acrobatas, equilibristas e palhaços que até então se apresentavam em feiras, praças e ruas.

Bolognesi (2003) e Silva (2009) compartilham da ideia de que foi na modernidade que o circo passou a ser empresarial, com seus espetáculos pagos a partir da venda de ingressos antecipados na bilheteria de entrada. O primeiro autor, continuando a nos falar sobre o espetáculo pago, demonstra estar aqui uma ruptura entre o circo antigo e o circo moderno, quando diz que “na Antiguidade prevaleceu uma noção mítico-religiosa que, dentre outras implicações, ancorava as práticas artísticas, esportivas e – por que não? – políticas” (p.24). Afirma também que “o lugar ocupado pelo mito e pela religião tornou-se laico e, mais especificamente, comercial. [...] O culto cedeu lugar à abstração da moeda” (p.24).

Percebi, entre os autores, que a denominação de moderno é uma referência exclusiva para demarcar a época em que consideram terem sido criados e até mesmo inventados os circos como espetáculo pago. Falo desta exclusividade para apontar que, como nos diz Bortoleto e Machado (2003), estes circos ficaram também conhecidos e passaram a se chamar de tradicionais ou clássicos. Silva (2009) e Bolognesi (2003), reconhecendo a família como base estrutural dos circos modernos ou circos tradicionais, utilizam por vezes a terminologia de circo família ao se dirigirem a estes circos.⁹

A pesquisadora Silva, ao falar da tradição circense, explica que o tradicional não está colocado como representação do passado em relação ao presente, mas, nas palavras da autora:

⁹ Não pretendo, neste estudo, aprofundar sobre o entendimento que os autores têm em relação aos diferentes estilos de circo. Portanto, mesmo reconhecendo que existem algumas divergências entre os autores ao definirem circo família, limito-me a trazer esta nomenclatura como forma de revelar as diferentes denominações dadas aos circos.

Ser tradicional significa pertencer a uma forma particular de fazer circo, significa ter passado pelo ritual de aprendizagem total do circo, não apenas de seu número, mas de todos os aspectos que envolvem sua manutenção. Ser tradicional é, portanto, ter recebido e ter transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas, resgatando o saber circense de seus antepassados. Não apenas lembranças, mas uma memória das relações sociais e de trabalho, sendo a família o mastro central que sustenta toda esta estrutura. (2009, p.82)

Falando da tradição circense em torno das relações familiares, Bolognesi vai dizer que, “a partir do século XIX, toda prática circense brasileira se organizou em torno do circo-família” (2003, p.46). Este mesmo autor segue destacando que:

As famílias que se dedicaram à atividade circense no Brasil envolveram todos os seus membros na realização do espetáculo. Mais ainda: se o espetáculo era familiar, também o eram as formas de ensino e aprendizagem. Essa prática, com o passar dos anos, consolidou algo que talvez seja típico do circo brasileiro, isto é, a ideia de tradição circense. (2003, p. 47)

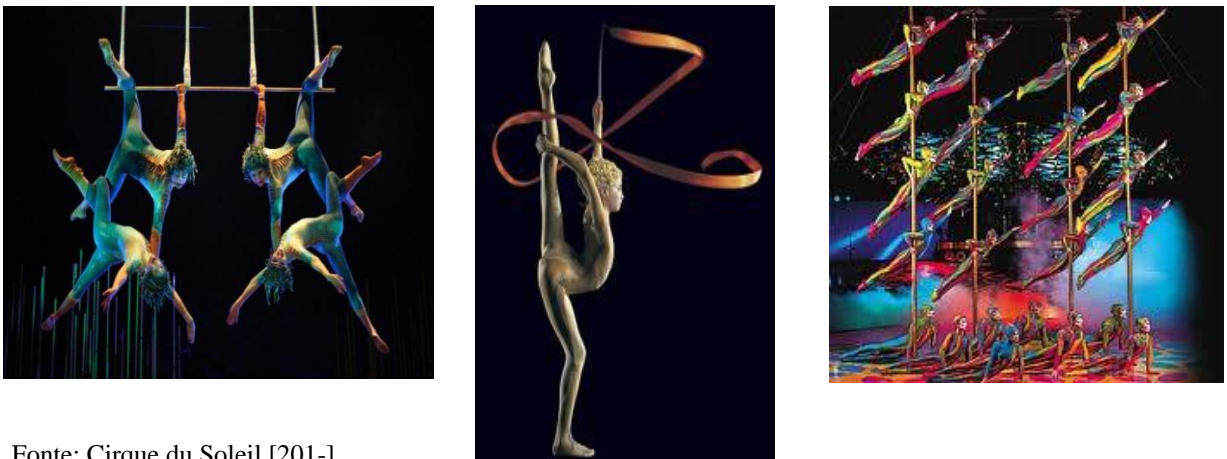
3.4 Circo Novo

Figura 5 Aulas de Circo



Fonte: Desafio de Verão, 2011

Figura 6: Performance



Fonte: Cirque du Soleil [201-]

Em se tratando do que estão chamando de circo novo, nenhum autor atribui ao mesmo um conceito definitivo. O que fazem é falar de características que entendem ser deste modelo. Entre estas caracterizações relatam sobre as mudanças na concepção de espetáculo, principalmente sobre a supressão de animais e a ideia de uma outra estética nas apresentações. Referem-se aos artistas como não sendo mais de famílias circenses e sim indivíduos que aprendem sobre circo nas escolas especializadas e formam entre si grupos ou trupes. Esses artistas passam a demonstrar sua arte em espaços fixos, fechados ou abertos como, entre outros, *shoppings*, praças, semáforos e teatros, deixando de ter a vida embaixo da lona e o nomadismo como pontos marcantes de identificação.

Ao falar sobre este novo modelo de circo, Silva nos diz que o mesmo é um movimento recente que surge com o aparecimento das escolas de circo, causando assim uma ruptura na transmissão deste saber e resultando num tipo de relação de trabalho diferente do circo tradicional (1996; 2009). A referida pesquisadora adverte que o novo existe, mas “não onde é apontado: na estética, no espaço onde ele trabalha (seja no picadeiro, no palco, na rua, na praça, no ginásio, no galpão etc.) [...] É no processo de ensino/aprendizagem e no modo de organização do trabalho que se passam as transformações” (2011, p.13).

É possível perceber que os autores, ao falarem sobre circo tradicional e circo novo, colocam tanto o processo de ensino-aprendizagem como também as diversas formas que constituem os espetáculos circenses como elementos significativos para que se atribuam diferentes denominações aos modelos de circo de cada tempo. Esses aspectos contribuem também para que os rearranjos circenses se tornem visíveis ao grande público. Assim, sigo falando sobre o que os autores relatam em relação aos modelos de circo, pelo viés dos elementos acima destacados.

3.5 Espetáculos

As destrezas e habilidades dos artistas e de animais adestrados, assim como a inclusão de “coisas” curiosas e de variedades, é uma prática comum a quase todos os circos, como diz Silva: “o circo sempre esteve em busca do consumo de massa para seus espetáculos” (2009, p.62).

Com relação aos espetáculos circenses, Magnani diz que os mesmos configuram-se numa espécie de bricolagem e que este termo é o “que mais se ajustaria ao resultado de um processo que, com fragmentos de estruturas de diferentes épocas e origens, elabora um novo

arranjo no qual são visíveis, no entanto, as marcas das antigas matrizes e de algumas de suas regras” (1998, p.67).

Bolognesi, por sua vez, diz que “a transgressão do natural e a realização do impossível acabam sendo as características básicas do espetáculo circense” (2003, p.187).

Falando dos espetáculos dos circos que chama de modernos, Silva vem nos dizer que foi uma recriação de Astley, que inicialmente apresentava acrobacias equestres e que depois foram alternadas com a

[...] introdução de números de artistas – genericamente denominados de saltimbancos por se apresentarem nas ruas, praças e teatros de feiras, mas também havia artistas dos teatros fechados italianos, elisabetanos, arenas, hipódromos, ciganos, prestidigitadores, bonequeiros, dançarinos, cantores, músicos, artistas herdeiros da *commedia dell’arte*, acrobatas (solo e aéreo), cômicos em geral – que se apresentaram em seus entreatos, com o objetivo de imprimir ritmo às apresentações e dar um entretenimento diferente ao público. (SILVA, 2009, p. 46-47)

Para estes espetáculos que fazem parte do que consideram ser o circo tradicional ou circo família, é Bortoleto e Machado quem vão nos dizer que, num panorama geral, as apresentações são conduzidas por um mestre de cerimônias que anuncia os números, entre outros, de malabarismo, acrobacias, equilibrismos e com animais adestrados. Esse mestre de cerimônias procura dar a cada performance uma ênfase no risco e na dificuldade que os desafios representam, proferindo a tradicional chamada de “agora mais difícil ainda” (2003).

Com relação a estes espetáculos, Magnani diz que temos três categorias básicas, divididas em circo-teatro, de variedades e o de atrações. Os dois primeiros são considerados de pequeno e médio porte, as quais além dos números tradicionais circenses¹⁰, apresentam *shows* musicais, humorísticos e peças teatrais, entre outras coisas. Já o terceiro está classificado como de grande porte e dedica-se à apresentação de malabaristas, acrobatas, equilibristas e números da antiga arte circense, como os equestres e de animais adestrados¹¹ (1998).

Essas classificações dos espetáculos dentro dos circos tradicionais podem nos levar a entender que, dentro de cada divisão, os circos são iguais entre si? Será que cada grupo pode ser visto de forma homogênea? E os circos-teatro, que não apresentam os ditos números tradicionais circenses, não podem ser considerados circo?

¹⁰ Quando falam de números tradicionais circenses, é possível depreender, a partir das leituras realizadas, que os autores referem-se a estas práticas como sendo números de malabarismo, acrobacia e equilíbrio.

¹¹ Com o surgimento de leis que proíbem, em algumas cidades do Brasil, a utilização de animais em espetáculos circenses, está cada vez mais raro encontrarmos apresentações de feras adestradas.

Demarcando alguns espaços e diferenças entre o espetáculo do circo tradicional e do circo novo, Bortoleto e Machado dizem que, “no circo novo, o mais difícil não significa o mais complicado, mais arriscado ou mais sobre-humano, senão o mais belo, plástico, visual, estético, etc.” (2003, p.53). Os referidos autores afirmam ainda que:

A essência deste novo formato de circo é exatamente a “mistura de música, dança, teatro e circo”, onde a música e a estética são plurais, diversas, exóticas, sem regras, onde a investigação passa tanto pelo aspecto técnico como pelo estético, alcançando níveis esplêndidos de criatividade, aplicados à arte do circo. (2003, p.52, grifo dos autores)

Bolognesi, por sua vez, coloca uma preocupação de que, com a teatralização dos circos e a busca constante em levar o espetáculo à condição de belo, faz com que o circo perca a relação que sempre teve com o público, colocando-o como um admirador passivo do espetáculo. Assim, o referido autor diz que:

O circo que adota o teatro pode experimentar um processo similar de imprimir sentidos intelectuais às matrizes sensoriais do circo. Agindo assim, ele rejeita as dimensões do sublime e do grotesco para se firmar na instância do belo. Esse processo provoca o fechamento da cena em si mesma e o público é posto na passividade da sala escura. O circo estaria, então, alçado à categoria de "civilizado", isto é, com a função específica de reiterar uma cultura afirmativa. (2003, p.201)

Outro aspecto que demarca uma diferenciação entre os espetáculos do que estão chamando de circo novo e circo tradicional é a presença ou não de animais nos circos. Existe uma vasta discussão em relação a esta questão, envolvendo diversas organizações de defesa dos animais, ambientalistas etc. No entanto, não é minha intenção discorrer sobre este assunto no sentido de entrar no debate em defesa ou crítica ao uso dos animais em espetáculos de circo¹². Meu propósito aqui é trazer as falas dos autores sobre animais no circo e suas classificações entre circo novo e circo tradicional. No que se refere ao que chamam de circo tradicional, Bolognesi diz que nos circos desta modalidade existiu um predomínio das habilidades artísticas corporais em seus espetáculos e que os animais adestrados, como ponto alto das apresentações, surgiram no circo brasileiro apenas no século XX (2003).

¹² Até então não foi bem explicado por nenhum órgão competente o porquê da proibição dos animais em circo e a não proibição em outros espaços como zoológicos, rodeios, pesquisas científicas. Assim, diante do debate de proibição e fiscalização, sinto a necessidade de trazer os argumentos do Sindicato dos Artistas, que alegam que com a proibição acaba se tirando postos de trabalho de domadores e tratadores, sendo que, sem espetáculo, não tem serviço nem para os outros artistas. Argumentam também ser necessária uma fiscalização mais eficaz quanto ao tratamento dado aos animais e que proibir não é a melhor solução (IMBIRIBA, 2004).

Considerando a ausência de animais no que estão denominando de circo novo, Bortoleto e Machado vêm nos dizer que este

[...] também pode ser chamado de Circo do Homem, por envolver somente o homem nas performances, excluindo a participação de animais. Seu formato, que ainda por certo está em pleno desenvolvimento, representa uma tentativa de adequar a arte do circo às exigências do mercado artístico contemporâneo, de fazê-lo acessível a todos os públicos, respeitando os valores sociais da vanguarda, sem deixar de cumprir os objetivos primordiais do Circo: a alegria, a ilusão, a fantasia, em nome do entretenimento (espetáculo). (2003, p.51, grifo dos autores)

3.6 Processo de Ensino-aprendizagem

Para el sociólogo suizo Jean Ziegler el circo es "el último vestigio de um saber antiguo, existencial e iniciático". Ahora bien, ese saber, 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. (RENEVEY, 1988, p. 24)

Ao falar do processo de ensino-aprendizagem dos saberes circenses, no estilo do circo família, Silva afirma que o condutor deste processo dava-se por um “mestre da arte circense, mestre de um modo de vida, mestre em saberes” (2009, p.106), ou seja, alguém do circo que “durante toda sua vida participou das experiências de socialização, formação e aprendizagem que caracterizavam o circo-família” (2009, p.106).

Mestres estes que, conforme a referida autora, ensinavam não só os movimentos artísticos como também saberes relacionados a um todo dos circos como saber “empatar uma corda ou um cabo de aço, confeccionar um pano, preparar uma praça, ser mecânico, eletricitista, pintor, construir seu próprio aparelho, armar e desarmar” (2009, p.95), entre outras atividades do circo.

Na tradição circense o processo de ensino-aprendizagem acontecia no cotidiano do conviver embaixo da lona sem horários pré fixados para início e fim das atividades de ensinar e aprender. Desta forma:

Os mestres estavam presentes para explicar cada momento da elaboração, construção e manutenção dos aparelhos, do material do circo em geral; mostrando a relação de confiança e segurança que o trabalho representa para cada um e para os outros. É característica da fala dos circenses, quando relatam seu processo de aprendizagem, não distinguir os momentos formais de aquisição de conhecimentos,

incluídos os treinos e os ensaios: tudo isto é trabalhar. Talvez seja por isto que se dizem artistas desde o nascimento. (SILVA, 2009, p. 105)

Para Bolognesi, o envolvimento da família nos afazeres dos circos, tanto no que se refere a espetáculos, manutenção, tarefas cotidianas assim como no processo de ensino-aprendizagem configura-se “como formas de manutenção e continuidade dos laços sociais e de preservação das formas culturais. Elas se desenvolveram por força da própria sobrevivência, pois desde cedo os circenses sentiram uma sociedade refratária ao seu modo de vida” (2003, p. 47-48).

Considerando uma diversidade de problemas, os circenses tradicionais, preocupados com o futuro de seus filhos e percebendo que a vida no circo poderia não ser promissora, iniciam a encaminhá-los para viver fora das lonas, rompendo, gradativamente, com a formação de novos artistas. Isto é reafirmado por Torres quando diz que “hoje são poucos os circos que continuam familiares. Por mudanças de valores, os circenses passaram a pôr os seus filhos para estudar, para fazer um curso universitário” (1998, p.46).

Levando em conta estas rupturas no processo de aprendizagem da arte circense e objetivando a formação de futuros artistas de circo, nas décadas de 1930-40 aparecem as primeiras escolas especializadas na formação de artistas circenses, sendo que “o aparecimento da escola proporciona um maior intercâmbio de conhecimentos, uma diversificação das modalidades, dos estilos, e fundamentalmente concretiza um conhecimento mais sistemático, organizado e talvez científico” (BORTOLETO e MACHADO 2003, p. 50).

No Brasil as escolas de circo começam a se instalar no ano de 1977, quando surge a primeira escola do país, que é a Escola de Circo Piolin, em São Paulo; e, em 1982, instala-se no Rio de Janeiro a Escola Nacional de Circo, que é a única escola circense mantida diretamente pelo governo federal, através do Ministério da Cultura.

A descontinuidade do ensino da arte circense entre os tradicionais é apontada por alguns autores como um dos elementos fundamentais para a constituição de um novo modelo de circo, conforme nos apontam Bortoleto e Machado, ao afirmarem que

[...] a ruptura com o modelo tradicional que dá origem a este “novo” formato, foi motivada fundamentalmente pela drástica mudança na formação dos artistas, que agora se baseia sobretudo nos centros especializados de ensino, que vão desde o nível técnico (profissional) centrado no artista, até o nível superior (universitário), em que também se discute a formação dos “professores” e “mestres” desta disciplina. (2003, p.51, grifo dos autores)

Este novo modo de fazer no processo de ensino-aprendizagem da arte circense traz à tona as disputas entre os grupos dos chamados tradicionais e dos que chamam de novo, como nos assegura Silva, quando afirma que “‘novos’, ‘contemporâneos’ e ‘tradicionais’ disputam o poder dos saberes. Os primeiros dizem, inclusive, que estão do lado do ‘discurso científico’, enquanto os segundos crêem que são herdeiros diretos da tradição e, com isso, os únicos conhecedores de fato do que é ser circense” (2011, p.12, grifo da autora).

3.7 Circo Tradicional e Circo Novo: é possível uma diferenciação?

Atualmente, no debate entre os circenses, tanto artistas como pesquisadores, é comum, ao se falar de circo, categorizá-lo como sendo ou novo ou tradicional. Estas definições dicotômicas fecham as portas para verem-se os circos por sua pluralidade, inviabilizando as possibilidades de imbricamento entre novo e tradicional, assim como demonstram uma ideia de homogeneidade entre cada uma das categorias. A pesquisadora Silva adverte para esta situação, quando fala que

[...] quando artistas, pesquisadores e produtores sentem a necessidade de definir que tipo de artistas circenses são ou em qual categoria se encaixam, enquadram essa multiplicidade de lugares, saberes, relações, trocas, principalmente do circense brasileiro, em apenas duas únicas formas de visão histórica: ou são contemporâneos¹³, pois não são da lona, ou são tradicionais, pois são da lona. (2011, p.12)

Ao falar do circo tradicional e do circo novo, Bolognesi demonstra, além da dificuldade de um enquadramento, a possibilidade de uma denominação incorreta.

Assim, o referido autor afirma:

Na história do circo, o século XX trouxe o ganho dessa especificidade, que hoje é denominada de ‘tradicional’, em oposição ao ‘novo’, que nada mais é do que a retomada do potencial cênico e coreográfico que nos séculos anteriores, na Europa, o espetáculo circense tinha cultuado. Por essas razões, as qualificações estão invertidas. O ‘novo’, tal como denominado hoje em dia, é o ‘tradicional’ da história do espetáculo circense e o chamado “tradicional” foi a novidade que o circo alcançou no século passado. Talvez possamos argumentar que esta especificidade artística se esgotou, que ela se tornou repetitiva etc. Mas, mesmo o esgotamento – se ele houver – e a repetição – se ela de fato persistir – não são critérios sólidos para a proposição dos termos, ou para estabelecer as diferenciações propostas. (2006, p. 14)

¹³ Contemporâneo é como em alguns momentos autores e circenses se referem ao circo novo.

Seguindo nesta perspectiva e demonstrando as dificuldades de se criar um hiato entre o circo tradicional e o novo, Silva acrescenta ainda que:

Em algo os novos artistas do circo não diferem do que havia antes deles: são exatamente iguais aos seus antepassados, são produtores do novo o tempo todo. Ter como característica a contemporaneidade – em sua expressão estética, artística e tecnológica, não é uma novidade, é constitutivo. (2011, p.21)

No que se refere à denominação de novo, alguns autores questionam esta adjetivação dada aos circos de hoje, em função de os mesmos apresentarem em seus espetáculos uma mistura de teatro, dança e circo, pois argumentam que teatro e dança sempre fizeram parte dos circos. Hugo Pasolo afirma que

[...] o circo sempre fez uso do teatro e da dança, e vice e versa. Nas décadas de 1940 e 1950, especificamente no Brasil, o circo se valeu do teatro de maneira muito forte; isso caracterizou um tipo de linguagem que é tipicamente brasileira: o circo-teatro [...] O circo, como qualquer outra atividade artística, sempre se renova e se modifica de acordo com as gerações. Acho que esse título, ‘circo novo’, só existe por uma questão de mercado. E infelizmente, uma questão de mercado que tem sufocado os artistas mais tradicionais. (REVISTA E, 2002, p.4)

Bolognesi levanta críticas a esta nova denominação dada aos circos quando, ao fazer relações de aproximação entre o circo e o teatro de ópera, o referido autor nos diz que:

Em 26 de Novembro de 1881, foi inaugurada em Paris uma Arena Náutica. A piscina ocupava toda a área de um picadeiro e o espetáculo se desenrolava nessa arena. Imediatamente, tal empreitada foi batizada de Novo Circo. Isto é, nem o termo é original. (2006, p.14)

Neste capítulo procurei, através das histórias relatadas por pesquisadores em circo, demonstrar as possíveis aproximações e distanciamentos entre os modos de se fazer circo, assim como seus diferentes modelos, através de alguns elementos como os seus espetáculos e o processo de ensino-aprendizagem da arte circense. Adepto das ideias de pensamento que respeita e acredita na pluralidade dos fatos, fechei este relato questionando sobre a possibilidade de uma diferenciação entre o que chamam de circo tradicional e o que denominam de circo novo.

Estas reflexões contribuem também para indicar que os saberes em relação ao circo, que vão para dentro da escola, não são saberes únicos e fechados, mas sim conhecimentos a serem construídos a partir da diversidade cultural e histórica que representam os circos.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA

Não mais o suplício, não mais a domesticação, nem a eliminação corporal. Agora, nesse tempo que ainda é o nosso, as disciplinas sofisticam a arte de dominação do corpo humano; arte que visa não somente o aumento de suas habilidades, nem aprofundar sua sujeição; mas a formação de uma relação que o torne obediente às próprias disciplinas. Um corpo dócil e útil; exercitado e obediente; [...] Isto é, um corpo ‘educado’. (CORAZZA, 1999, p. 2, grifo da autora)

Dialogando com Vigarello (1995), depreende-se que o corpo sofria a ação de aparelhos como, entre outros, espartilhos, cruzeiros de ferro e colares, que tinham como objetivo a correção postural. O corpo é formado conforme os princípios da modelagem, ou seja, é visto como uma massa que, sob a atuação dos aparelhos corretores, modela-se dentro das normas e simetrias dos séculos XVII e XVIII. O referido autor complementa, referindo-se aos aparelhos para correção corporal como uma:

Máquina que ambiciona envolver com sua rigidez metálica qualquer zona que tenha escapado ao modelo [...] É devido ao fato deste aparelho se dirigir à postura, à aparência, e circunscrever parcialmente a motricidade, que ele revela necessariamente as táticas implícitas, necessárias para modelar o corpo. (1995, p. 25-28)

Estas máquinas corretoras, que imobilizavam os corpos, vão aos poucos cedendo espaço para uma nova pedagogia dos corpos, que deixam de ser modelados como ceras imóveis, para se modelarem, robustos e verticalizados, através das ginásticas do século XIX. Estes exercícios controlam as ações de corpo que se autocorrigem “na economia de seus gestos, ou no cálculo de seus efeitos, a funcionar ele próprio como máquina” (VIGARELLO, 1995, p.30).

O século XIX é um marco importante para compreendermos este processo educativo do corpo humano e seus movimentos, uma vez que é neste século que se constroem alguns conceitos, que perduram até os dias de hoje, a respeito do corpo e sua utilização no trabalho, no lazer, na escola, considerando-se principalmente a ação da ciência do referido século (SOARES, 1994; GOELLNER, 2003).

Neste tempo consolida-se um processo de construção de uma nova sociedade em que o ser humano passa a ocupar o centro das atenções, porém marcado pelo cientificismo e pela lógica racional do século XIX. A ciência passa a estudar o corpo a partir dos conhecimentos anatômicos e mecanicistas. Uma abordagem de ciência positivista que, conforme nos afirma

Soares, se “ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anátomo-fisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado” (1994, p.10); o corpo, desta forma, passa a ser valorizado pelo seu caráter exclusivamente biológico, “é o homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade” (SOARES, 1994, p.11).

A Ginástica, conhecida também como Ginástica científica, e que, no século XIX apresentava-se como sinônimo de Educação Física, sustentava inicialmente seus preceitos em cima dos conhecimentos de Fisiologia, Anatomia, Mecânica e Higiene; já na segunda metade do Século XIX, a partir das ideias da Fisiologia aplicada, vislumbra-se a educação dos movimentos, uma pedagogia do corpo. Desta forma, no referido século, a Ginástica é a grande responsável pela visibilidade de um corpo com gestos educados, com domínio de força, sem desperdício de energia e mantenedor de uma postura ereta (SOARES, 1998).

A referida autora complementa, afirmando que esta Ginástica

[...] passa a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha a internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano. (1998, p. 18)

Ao falar do movimento humano pautado nas teorias mecânicas da física e dos conhecimentos biológicos do homem, Hildebrandt diz que “a individualidade de cada um como pessoa não existe. O homem aparece nesta perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. Ele aparece como sistema biológico, cujas condições e funções são determinadas por regras fisiológicas” (2001, p.144).

A Educação Física, enquanto disciplina escolar no contexto brasileiro, esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica, vínculos estes que “foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada” (BRASIL, 1997, p.19).

Com relação à Educação Física militarista, Guiraldelli adverte que esta não pode ser confundida com a Educação Física militar, pois não se resume à prática de exercícios para preparação física dos militares, mas sim “é uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime da caserna” (1988, p.18).

A abordagem militarista tem como objetivo central a formação de indivíduos fortes e saudáveis para que possam enfrentar possíveis guerras e combates, servindo assim como defensores da Pátria. Considerando isso, esta Educação Física colaborava no processo de

seleção natural entre os indivíduos, eliminando os fracos e premiando os fortes, distribuindo homens e mulheres para as atividades sociais e profissionais, uma espécie de depuração da raça (GUIRALDELLI, 1988).

Complementando, o referido autor acrescenta afirmando que “a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do “cidadão-soldado”, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem” (1988, p.18).

O discurso médico higienista, por outro lado, surge num contexto em que o regime capitalista se vê ameaçado devido a um número elevado de mortes por doenças como a varíola, a malária, a tuberculose, a lepra, entre outras, o que acarretaria numa desordem na reprodução da força de trabalho tão necessária para implantação deste regime (SOARES, 1994). Assim, as questões ligadas à saúde colocam-se como fundamentais para Educação Física higienista.

Ainda com relação à abordagem higienista, pode-se depreender, a partir dos escritos de Guiraldelli, que esta Educação Física está voltada para uma assepsia social, o que significa dizer que suas práticas corporais visam “disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deteriorização da saúde e da moral” (1988, p.17).

Visando uma Educação Física que busca uma sociedade livre de doenças, atuando assim como um agente do saneamento público

[...] a perspectiva da Educação Física Higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação. A ideia central é a disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais. A robustez corporal de certa parcela da juventude, robustez advinda de uma vida de poucas privações, é colocada como paradigma para toda a juventude. (GUIRALDELLI, 1988, p. 17)

Num período mais recente, agora falando entre os séculos XIX e XX, através da historiografia da Educação Física é possível constatar que o fenômeno esportivo ganha terreno pelo viés das ginásticas, mais precisamente pela Ginástica Desportiva Generalizada. Inicia-se assim um processo que perdura até os dias de hoje, de esportivização da Educação Física, propagando-se a partir do ensinamento de modalidades esportivas orientadas pelos princípios do esporte de rendimento de alto nível, ou seja, a competição, a sobrepujança, a submissão às regras, o rendimento atlético/desportivo, entre outros.

O grupo de Coletivo de Autores colabora com estas reflexões, dizendo que:

[...] a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. (1992, p.54)

Cabe salientar que “o conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo” (KUNZ, 2001c, p. 63). O aspecto socializador do esporte é utilizado como justificativa em defesa deste conteúdo na Educação Física escolar, pois, conforme professores desta área, no e através do esporte as crianças têm uma convivência social, aprendem a obedecer regras, convivem com vitórias e derrotas, enfim uma diversidade de argumentos, porém o que se percebe é que estas justificativas trazem em si um sentido positivo-funcional do esporte no processo educativo (BRACHT, 1986).

Seguindo as ideias de Bracht, o mesmo adverte que

[...] o processo de socialização não é um processo *neutro*, pois ele acontece dentro de um contexto de valores específicos. Os valores que são inculcados são os valores dominantes, que, como lembram Marx e Engels (1984) na “ideologia alemã”, são sempre os valores da classe dominante [...] Um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso País, então, é o de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis. (1986, p.64)

A socialização através do esporte é entendida pelos professores a partir de uma visão biológica e bio-psicológica de seus alunos, o que confere à Educação Física um papel de melhorar a aptidão física, o desenvolvimento intelectual e um equilíbrio afetivo e emocional (BRACHT, 1986).

O referido autor complementa sua crítica a este modo de pensar a Educação Física afirmando que, “nestas duas visões, porém, a análise da relação da Educação Física com o contexto social é funcionalista, na medida em que é seu papel formar física e psiquicamente um cidadão que desempenhe o melhor possível (dentro da atual estrutura social), o papel a ele atribuído na prática social” (BRACHT, 1986, p.62).

A crítica que se lança em relação aos esportes na escola em momento algum tem como objetivo a eliminação desta prática nos conteúdos de Educação Física, mas sim de rever seus propósitos para que, antes de termos uma prática excludente e seletiva, possamos ter um

esporte da escola que respeite as histórias corporais de seus alunos na busca de uma Educação Física menos tecnicista e mais humana.

Kunz, em sua obra *Transformação Didático-pedagógica do Esporte* (2001c), demonstra claramente que a intenção é a discussão do esporte e não sua eliminação, quando lança o seguinte questionamento: “Sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?” (2001c, p. 25). Assim, na referida obra, ele apresenta algumas críticas em relação ao tratamento pedagógico destinado ao conteúdo dos esportes, ao mesmo tempo em que analisa e aponta diferentes possibilidades para este movimento no âmbito escolar.

O referido autor, ao criticar a forma como os professores desenvolvem os esportes na escola, fala de que este é ensinado tomando como referência o esporte de alto rendimento, o que faz com que os alunos vivenciem movimentos padronizados e normatizados de acordo com a modalidade do esporte que está sendo ensinado, assim como em muitas escolas os professores utilizam as aulas para treinamento, o que nas séries iniciais caracteriza o que Kunz denomina de treinamento precoce.

Por treinamento precoce, este autor entende que:

O treinamento especializado precoce no esporte acontece quando crianças são introduzidas, antes da fase pubertária, a um processo de treinamento planejado e organizado de longo prazo e que se efetiva em um mínimo de três sessões semanais, com o objetivo do gradual aumento do rendimento, além de participação periódica em competições esportivas. (KUNZ, 2001c, p. 49)

Kunz aponta alguns problemas em relação ao treinamento precoce, que são, entre outros: “a formação escolar deficiente, devido à grande exigência em acompanhar com êxito a carreira esportiva; a unilaterização de um desenvolvimento que deveria ser plural; reduzida participação em atividades, brincadeiras e jogos do mundo infantil, indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade na infância” (2001c, p. 50). O autor ainda adverte que a saúde física e psíquica dos alunos também são atingidas por este treinamento precoce.

Com relação às diferentes possibilidades do esporte na Educação Física, o autor referenciado discute a ideia de uma visão ampla do esporte, onde este deve ser tematizado enquanto mundo vivido e assim o andar de bicicleta, caminhar, correr, dançar, entre outras atividades, podem ser consideradas como esporte. Kunz afirma que “a tematização do esporte enquanto mundo vivido permite, assim, questionar de forma contextualizada, os momentos em que corporeidade e movimento ganham significado na infância e adolescência” (2001c, p. 66).

A partir de algumas reflexões críticas a respeito da pedagogia da Educação Física, percebe-se que esta disciplina escolar “sofre ao longo de sua trajetória histórica influências externas das instituições militar, médica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário, ou seja, a educação física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico [...] sempre servindo ao ideário dominante (CAPARROZ, 2005, p. 5).

Desta forma afloram inquietações e questionamentos em relação à Educação Física escolar, pois afinal de contas é uma Educação Física NA ou DA escola?

Este período, que compreende o final dos anos 70 e início dos anos 80, é um tempo em que a Educação Física clama mudanças epistemológicas, onde se inicia uma efervescência em termos de produções teóricas, críticas a respeito desta área. É também um tempo que vem contextualizado por reivindicações sociais no Brasil, um período em que os movimentos sociais lutam por abertura e anistia política, uma busca de liberdade e descontentamento com o autoritarismo militar, uma luta por participação do povo na escolha de seus governantes manifestada através das “Diretas Já” (CAPARROZ, 2005).

Os estudos críticos na área da Educação Física, entre outros questionamentos, passaram a interrogar sobre o domínio de uma visão biológica do corpo, introduzindo reflexões acerca de uma Educação Física que tivesse como objeto central o entendimento de corpo enquanto histórico, social e cultural.

O corpo, a partir de uma visão cultural, passa a ser tratado não mais somente como um conjunto de ossos e músculos, mas sim como construção indissociável de seus aspectos culturais, sociais, históricos, biológicos, psicológicos, antropológicos, entre outros.

Procurando elucidar melhor estas colocações a respeito de uma visão de corpo cultural, apoio-me nas palavras de Daolio, quando afirma que:

Além do aspecto biológico que evidentemente o corpo possui e que deve ser digno de estudo pela área, importa também o caráter cultural expresso pelo corpo e que identifica o homem no seio de uma dada sociedade. [...] O corpo representa justamente esta indissociabilidade entre natureza e cultura. Se, por um lado, existe um patrimônio biológico universal, que torna todos os humanos membros de uma mesma espécie, por outro, há construções corporais diferentes entre as sociedades. Assim, o mesmo corpo que torna os homens iguais, também os torna diferentes, e não há nessa afirmação nenhum paradoxo. A conclusão é que a definição de corpo não depende de suas características biológicas, mas de sua especificidade cultural. (2001, p. 31-32)

Os discursos das ciências humanas como filosofia, sociologia, educação e antropologia passam a compor o quadro de referências das produções acadêmicas em Educação Física e assim se inicia o que alguns autores consideram como um movimento inovador nesta área.

Para darem uma cara nova à Educação Física e legitimá-la no meio acadêmico, os professores e estudiosos desta área sofreram pressões no que tange às produções científicas. Assim, passado um primeiro momento de luta comum entre os intelectuais na busca de uma autonomia e libertação da Educação Física dos moldes tradicionais, o que se percebe é que os estudos e análises feitas na e sobre a Educação Física passaram a explicitar suas diferenças teóricas (CAPARROZ, 2005).

Apresento abaixo um quadro das principais concepções que compõem as propostas ditas inovadoras, transformadoras ou progressistas, porém gostaria de salientar que o modelo de quadro não tem nenhuma relação de comparação entre esta ou aquela concepção, mas sim foi uma das formas que encontrei para que o leitor visualizasse sinteticamente este rol de abordagens:

Quadro 1 – Concepções Inovadoras na Educação Física¹⁴

	OBRA	ÁREA	CARACTERÍSTICAS
CONSTRUTIVISTA (João Batista Freire)	Educação Física de Corpo Inteiro	Psicologia	- Interação dos alunos com o meio. - Instrumento facilitador da aprendizagem cognitiva.
DESENVOLVIMENTISTA (Go Tani)	Educação Física escolar: uma abordagem desenvolvimentista	Psicologia	- Desenvolvimento motor. - Adaptação dos movimentos ao estágio de crescimento.
PSICOMOTRICISTA (Negrini e Guiselini)	Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas pedagógicas	Psicopedagogia	- Movimento é considerado como instrumento de auxílio na aprendizagem de outras disciplinas
SISTÊMICA (Mauro Betti)	Educação Física e Sociedade	Sociologia e Filosofia	- Transformação social - Não exclusão

¹⁴ O quadro apresentado está fundamentado em: Shigunov e Shigunov Neto, 2001

			<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de atividades - Temática da cultura corporal
PLURAL (Jocimar Daolio)	Educação Física escolar uma abordagem cultural	Antropologia	<ul style="list-style-type: none"> - Leva em conta as diferenças individuais - Movimento como construção cultural
HUMANISTA (Vitor Marinho)	Educação Física Humanista	Sociologia e Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> - Objetiva o crescimento pessoal dos alunos. - Atividades para cumprir objetivos educacionais. - Visa aprendizagem integral para a vida.
AULAS ABERTAS (Hildebrandt e Laging)	Concepções abertas no ensino da Educação Física	Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva - Problematizadora - Temas geradores
CRÍTICO-SUPERADORA (Coletivo de Autores)	Metodologia do Ensino de Educação Física	Sociologia Política	<ul style="list-style-type: none"> - Inspirada no materialismo histórico e dialético. - Temática da cultura corporal. - Escolha de conteúdos leva em consideração: relevância social; contemporaneidade; adequação às características sócio-cognitivas dos alunos.
CRÍTICO-	Transformação	Sociologia e	<ul style="list-style-type: none"> - Inspirada em Paulo

EMANCIPATÓRIA (Elenor Kunz)	Didático- pedagógica do esporte	Filosofia	Freire e na Fenomenologia. - Temática da cultura do movimento. - Dialógica, problematizadora e transformadora. - Valoriza as experiências dos alunos. - Busca formação de sujeitos críticos e autônomos.
--	---------------------------------------	-----------	--

Ao falar das proposições da Educação Física em seus diferentes tempos, Daolio nos diz que este processo

[...] privilegiou inicialmente as explicações biológicas na compreensão do ser humano, sobrepondo em seguida outras discussões à área, como a psicológica e a social, mas todas ainda presas a um racionalismo e a um objetivismo característicos das proposições positivistas de ciências. O cientificismo das propostas de educação física só começa a ser rompido com as colaborações mais recentes de autores que consideram a cultura e o homem de forma mais simbólica e dinâmica. (2004, p.69)

Com isso, os conteúdos desenvolvidos na Educação Física, que até então figuravam entre os movimentos naturais, as ginásticas e os esportes, passam a ser questionados e criticados, resultando desta ação novas propostas para ampliação do leque dos conteúdos, tendo o acervo cultural de movimentos construídos e historicamente reconhecidos pelo ser humano como a base para construção curricular da referida disciplina na escola.

4.1 Saber Circense na Educação Física

Como pode-se constatar, a partir dos escritos no capítulo introdutório desta tese, os saberes circenses circulam no campo da Educação Física desde os tempos da ginástica científica do século XIX. Porém, o que se verifica é que estes saberes foram ressignificados para fazerem parte da Educação Física, ora como exercícios ginásticos para trabalhar o corpo físico no que se refere à força, flexibilidade e resistência, ou então como práticas que passaram a ser esportivizadas a partir da padronização, classificação e comparação dos movimentos malabarísticos e acrobáticos.

Atualmente, com o fortalecimento de algumas perspectivas críticas na Educação Física e a afirmação de uma visão de corpo não somente biológico, mas também cultural, histórico e social, expandem-se os horizontes para definição dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas o que, segundo Silva e Bracht, é uma das características que identifica uma proposta de prática inovadora onde o professor busca:

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento **sobre** a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas. (2012, p. 82-83)

Estas propostas inovadoras, no entanto, ainda não se fazem presentes efetivamente no cotidiano escolar. Aparecem somente através de tentativas isoladas e não sistematizadas de professores que procuram romper com as propostas tradicionais da Educação Física. Entre os conteúdos que surgem como oferta inovadora é possível destacar as danças, as lutas e os saberes circenses.

Com relação aos saberes circenses, talvez seja possível compreender a sua ausência como conteúdo efetivo nas aulas, em função deste saber não ser abordado nos cursos de licenciatura em Educação Física, conforme constatei ao analisar os currículos das universidades públicas do sul do Brasil.

A leitura das matrizes curriculares possibilitou identificar que apenas duas disciplinas mencionam aspectos dos saberes circenses: uma delas é a ginástica acrobática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS; e a outra, denomina-se Esportes

Ginásticos, na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Constatou-se também que, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a disciplina de circo foi ministrada por dois semestres consecutivos no ano de 2008, porém não como obrigatória do currículo, mas sim opcional ou eletiva.

Com relação à temática do circo nas instituições de ensino superior, encontrei somente na Universidade Estadual de Campinas – SP uma proposta de trabalho mais sistematizada e estruturada. Na referida universidade são ministradas as disciplinas de ginástica geral e tópicos especiais que abordam sobre o circo e a Educação Física. A primeira aborda, entre outros assuntos, ginástica acrobática e artes cênicas, incluindo aqui aspectos relacionados ao circo. Já os tópicos especiais de circo e Educação Física apresentam como conteúdos a história do circo, o circo como conteúdo da cultura corporal, acrobacias, malabares, equilíbrios, *clown*, mímica, entre outros, e encontra-se entre seus objetivos apresentar os fundamentos para o desenvolvimento das atividades circenses como conteúdo da Educação Física escolar e desenvolver os saberes básicos das principais modalidades circenses, especialmente daquelas que são mais adequadas ao ambiente escolar.

Na referida universidade encontra-se em funcionamento, desde o ano de 2006, o grupo CIRCUS, que é certificado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ e realiza estudos, projetos de extensão, pesquisas, eventos e orientações em estudos acadêmicos universitários relacionados às atividades circenses.

Mesmo sem a presença do conteúdo circense de forma efetiva nos currículos das universidades, algumas propostas vinculadas às secretarias de governos estaduais da região sul do país referem-se aos saberes circenses como conteúdo a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar.

No estado do Paraná, encontrei o circo como componente da ginástica no livro didático público de Educação Física para o Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação – PR. Esta proposta aborda sobre o histórico do circo e das ginásticas assim como elementos do circo a serem trabalhados na Educação Física como acrobacia, malabares e a arte do palhaço.

Em contato com a obra *Lições do Rio Grande*, em seu volume II, que se apresenta como referencial curricular para área de Educação Física nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, produzido pela Secretaria de Educação deste estado, localizei, inserido no conteúdo de ginásticas, as proposições de equilibrismos, malabares e acrobacias circenses.

Verifica-se, a partir do que foi relatado, que os saberes circenses de atividades que tiveram sua significação modificada para se enquadrar a um modelo de Educação Física

voltado para o desenvolvimento de aptidões, destrezas e habilidades físicas, atualmente são convocados pelos professores de Educação Física a compor um conjunto de conhecimentos que estão sendo denominados de inovadores e alternativos à prática tradicional desta disciplina, ou seja, o saber circense de ressignificado pela ginástica científica passa a ter um papel de ressignificador na Educação Física.

Nesta trajetória de buscar novos significados e de mudanças epistemológicas na Educação Física, encontram-se as abordagens críticas e transformadoras como a perspectiva crítico-emancipatória, sobre a qual passo a relatar a seguir.

5. EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Mas esse viés encontra-se num movimento mais amplo que tem sido chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980. (BRACHT, 1999, p.51)

Inicialmente, este movimento denominado de forma genérica de crítico e ou progressista formava um bloco comum entre os pensadores que estavam voltados a combater as ideias da Educação Física tradicional, a qual estava embebida pelos pressupostos dos médicos higienistas e dos militares. Passado este tempo de denúncias começa a surgir, dentro deste bloco crítico, diferenças significativas entre as proposições feitas pelos intelectuais da área, configurando-se assim um quadro diversificado de abordagens que se colocam como alternativas à concepção de Educação Física, objetivada pelos princípios da aptidão física e dos esportes.

Entre estas alternativas encontra-se a concepção crítico-emancipatória, idealizada por Kunz e introduzida no cenário da Educação Física brasileira, a partir da década de 90, por meio de suas obras Educação Física: ensino & mudanças (1991) e Transformação didático-pedagógica do esporte (1994). Mais à frente, Kunz organizou a série de livros Didática da Educação Física 1 (1998) e, recentemente, Didática da Educação Física 2 (2002) e Didática da Educação Física 3 (2003), que tratam a respeito de relatos de práticas pedagógicas, embasadas na concepção crítico-emancipatória de Educação Física.

O referido autor procura a todo instante salientar que suas críticas não estão voltadas para o fim do esporte nas aulas de Educação Física, mas sim para uma transformação didática do mesmo, fazendo uma análise do sentido e das possibilidades pedagógicas deste esporte.

Kunz avalia que o conteúdo do esporte na escola obedece a um sentido restrito, ou seja, é desenvolvido baseado no referencial do esporte de alto rendimento, praticado dentro dos padrões de funcionalidade e objetividade que esta atividade exige enquanto competitiva, a fim de suprir as necessidades do ganhar, do vencer, do ser campeão.

Para uma melhor compreensão desta avaliação crítica proferida pelo autor encontrei nas suas palavras a afirmação de que “a Educação Física escolar parece ter a obrigação de copiar o desporto de competição típico dos clubes esportivos e que se caracteriza pelo treinamento e pela competição, e como um produto do comércio e de consumo” (KUNZ, 2001a, p.109).

No pensamento deste autor, o esporte escolar acaba se orientando pelas regras e princípios do sistema esportivo universal que podem se resumirem na sobrepujança e nas comparações objetivas. A sobrepujança, geralmente medida quantitativamente, vem da aceitação de que qualquer um ou equipe pode vencer a disputa esportiva. O objetivo limita-se então a vencer, a sobrepujar o adversário. O princípio da comparação objetiva ou a objetivação das condições faz com que tenhamos a padronização dos espaços e locais da prática esportiva, a estandardização e mecanização dos gestos.

Kunz apresenta o *doping* e o treinamento especializado precoce como dois problemas sérios a serem resolvidos enquanto compromisso pedagógico-educacional na área da Educação Física. O treinamento precoce acontece quando crianças são submetidas a um processo de planejamento a longo prazo com no mínimo três sessões semanais, visando um aumento gradual do rendimento.

Assim, o referido autor afirma:

Os maiores problemas que um treinamento especializado precoce provoca sobre a vida da criança e especialmente seu futuro após encerrar a carreira esportiva, podem ser enumerados, como: formação escolar deficiente, devido a grande exigência em acompanhar com êxito a carreira esportiva; a unilateralização de um desenvolvimento que deveria ser plural; reduzida participação em atividades, brincadeiras e jogos do mundo infantil, indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade na infância. [...] Naturalmente, também, a própria saúde física e psíquica são atingidos num treinamento especializado precoce. (KUNZ, 2001c, p. 50)

O ensinamento dos esportes nas aulas de Educação Física, normatizado pelo viés competitivo clubístico, favorece o desenvolvimento de uma educação seletiva e classificatória entre alunos que apresentam habilidades ou inabilidades para as práticas esportivas, assim como exhibe uma tendência à especialização dos movimentos técnicos para suprir a necessidade do rendimento esportivo, e também à disposição para instrumentalização corporal que conta com os treinamentos e com os estudos da medicina esportiva para uma melhora ou acréscimo na performance esportiva (KUNZ, 2001c).

Considerando esta proximidade e um atrelamento dos propósitos dos esportes na Educação Física com os sentidos atribuídos aos mesmos pelas instituições esportivas, o reconhecimento do professor bem-sucedido no contexto social e escolar caracteriza-se “quando ele conseguir desenvolver apenas duas funções com êxito: fomentar a competência esportiva de seus alunos nos esportes olímpicos e identificar e desenvolver o talento esportivo” (KUNZ, 2001a, p.124).

Neste contexto, com o ensino conduzido para o aperfeiçoamento das destrezas esportivas e seus movimentos técnicos modelares, a relação professor-aluno configura-se com o educador definindo e transmitindo ao educando o conteúdo a ser desenvolvido em aula e a este resta somente procurar a melhor forma de apreender, imitar e se adaptar para uma melhor execução dos gestos padronizados no mundo dos esportes.

Hildebrandt colabora com estas reflexões, afirmando que “a aula orientada no produto é dirigida para um melhoramento do movimento técnico [...] A aula é interessante para o professor, que só espera alcançar mais rapidamente possível e sem muitas dificuldades o objetivo do movimento técnico” (2001, p. 140).

O encaminhamento de aulas objetivando alcançar o que se pode chamar de um produto final, ou seja, com metas previamente definidas pelo professor, sem uma participação efetiva dos alunos na elaboração e construção dos propósitos de ensino, remete a uma educação que possibilita uma analogia do oleiro-professor que modela o barro-aluno, situação em que o educador apara as arestas do seu educando como matéria prima para transformá-lo num pote, num jarro, num ser adaptado às normas vigentes da sociedade em que vivem. (BRANDÃO, 1984).

Freire, ao falar desta relação hierarquizada entre professor e aluno, dentro de uma concepção que ele denomina de educação bancária, afirma que neste modelo, o educador educa, o educando é educado; o educador sabe, os educandos não sabem; o educador pensa, o educando é pensado; o educador fala, o educando escuta; o educador disciplina, o educando é disciplinado; o educador opta, prescreve e atua, os educandos seguem as prescrições; o educador é o sujeito do processo, os educandos meros objetos (FREIRE, 1987; 1980a).

O mencionado autor adverte porém que esta contradição educador-educando, se faz necessária para uma educação bancária que sustenta uma ideologia de opressão e que apresenta o primeiro como possuidor dos conhecimentos e o segundo de uma ignorância absoluta e assim um acaba justificando a existência do outro. “A concepção bancária não pode admitir uma tal nivelação [...] dissolver a contradição professor-aluno, mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale minar a potência de opressão e servir à causa da libertação” (FREIRE, 1980a, p. 81).

Foi inspirado nas propostas freirianas de uma educação libertadora que Kunz fez as primeiras elaborações teóricas a caminho de uma Educação Física crítico-emancipatória. Assim este autor, salientando a necessidade de se repensar as relações entre professores e alunos para um plano horizontal que valorize as experiências do mundo vivido pelos educandos, afirma que professor e aluno só atuam como sujeitos ativos de um processo

educacional que tenha sentido e significado para ambos quando tivermos a presença de uma ação comunicativa.

Na ação comunicativa os envolvidos no processo buscam, a partir de uma relação pressupostamente entre iguais, entendimentos e acordos comuns a todos sobre determinadas situações, como nas palavras de Aragão, quando afirma que “a ação comunicativa [...] vai acarretar a total ausência de coerção, já que as posições assumidas deverão levar em conta a possibilidade de que venham a ser contestadas pelos demais, devendo-se provar-se por suas pretensões de validade, e não por qualquer influência externa ou pelo uso da força” (1997, p.54).

Entendendo que a prática pedagógica funda-se dentro de um contexto social amplo e que o educador tem com isso uma função política, Kunz, ao falar das relações de poder, adverte:

Se as relações de poder entre professores e alunos devem ser reestruturadas no sentido da Ação Comunicativa, não se pode negar o fato de que sempre vai persistir certa relação de poder, pelo simples fato de que se trata de uma relação de adultos – com mais experiência e que conseguem agir baseados num maior conhecimento teórico – com Educandos, alunos geralmente jovens e que estão desenvolvendo experiências e conhecimentos. Mas a reestruturação das relações deve ser no sentido de que, em todo o processo, a participação ativa e crítica do educando não só seja permitida, mas principalmente fomentada. (2001a, p.157)

Freire também chama a atenção das possíveis dificuldades de uma ação dialógica na educação, uma vez que esta reflete a estrutura de um poder que, para manutenção do sistema social brasileiro, mantém-se autoritária e antidialógica. Porém, considerando fundamental dialogar sobre a própria negação do diálogo, o referido autor, afirmando que os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo, nos diz que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p.68)

Considerando que, para a realização de uma educação pautada na ação dialógica ou ação comunicativa, as relações entre os participantes devam ser niveladas entre os atuantes

que se fazem seres autores do processo, os sentidos e as intencionalidades das ações colocam-se como categorias centrais neste procedimento educacional.

Uma intencionalidade sustentada pela ação dialógica se faz integradora e agregadora dos participantes das ações e, como nos diz Kunz, referindo-se às descrições que Trebels (1975) faz das intencionalidades asseguradas pela ação comunicativa a serem alcançadas nas atividades físicas, esta intencionalidade “não aceita toda e qualquer forma de desqualificação ou discriminação por motivos de idade, sexo, classe social ou rendimento esportivo” (2001a, p. 119).

Com relação ao sentido para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica comunicativa, pode-se afirmar que na troca de conhecimentos entre educador e educandos, novos sentidos podem surgir e serem vivenciados a qualquer momento, aparecendo aqui a função explorativa nas ações pedagógicas. Kunz, ao referenciar Mollenhauer (1972), nos afirma:

O campo pedagógico é um campo aberto para a exploração de novo Sentido. O Sentido das reações de ação deve tornar-se claro ao educando. Não se pode “adestrar” o aluno ao tradicional, mas o tradicional pode ser transmitido a ele de forma argumentativa. [...] A função explorativa do campo pedagógico pode ser visto desta forma, como as Condições de Possibilidades reais de que a participação transformadora, argumentativa e, portanto, racional pode existir. (KUNZ, 2001a, p.139-140)

A função explorativa não pode ser desenvolvida num modelo de educação fechada ou bancária, pois “nesta distorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p.58).

A referida função integra-se a uma proposta de educação problematizadora, onde alunos e professor conjuntamente avaliam, criam e experimentam as diferentes formas de solucionar os problemas em questão. Assim a função explorativa ganha evidência, pois nestas condições “fica em aberto como o problema deve ser solucionado. Não há predeterminações das soluções, não há predeterminações das formas do movimento. Há simplesmente uma descrição do que a gente deve fazer” (HILDEBRANDT, 2001, p.58).

A concepção crítico-emancipatória propõe que seu objeto central de estudo, que é o movimento humano, receba um tratamento mais humano e menos mecânico e técnico e que,

através de uma didática comunicativa, se garanta um processo pautado na trilogia do saber-fazer, saber-pensar, saber-sentir.

Abordando a respeito de situações de ensino, via transformação didática, para que se torne uma prática acessível e bem sucedida, Kunz, exemplificando a respeito de atividades de atletismo como correr, saltar e lançar, demonstra que o fazer-pensar-sentir pode ser experimentado e vivenciado com a utilização de arranjos materiais e com uma proposta que se realiza com a transcendência de limites pela experimentação, aprendizagem e criação.

Os arranjos materiais são objetos a serem utilizados durante o processo de transcendência de limites pela experimentação. Já na fase de aprendizagem o aluno busca realizar o movimento com o sem o uso de técnicas tradicionais, enquanto que na fase de criação ele deverá encontrar novas formas de saltar, correr e lançar a partir de situações problema.

Para isso se faz necessário que o ser humano seja visto a partir de uma ideia de totalidade, como na crítico-emancipatória que entende o corpo como corpo-relacional, vindo da física quântica e de corpo-sujeito, baseado nos estudos de Merleu-Ponty, inviabilizando as ideias de dicotomia de corpo e espírito ou da fragmentação entre ser humano e mundo.

Ao falar do entendimento de corpo numa proposição holística e defendendo a proposta de indissociabilidade entre homem e mundo, Kunz nos diz que na concepção de imagem do corpo-relacional pretende-se acentuar “não a ‘forma’ ou a ‘função’ do Corpo-Humano, mas sim a intencionalidade e as ‘possibilidades de agir do homem’” (2001a, p.172).

A partir desta perspectiva, não podemos olhar para os praticantes de atividades físicas como corpos, em movimento no sentido físico e biomecânico, mas sim como pessoas que estão envolvidas, produzindo sentidos e significados nas suas ações de correr, saltar, jogar, dançar, entre outras.

Quando explica a concepção dialógica do movimento humano, Trebels (2010) acentua a diferenciação do movimento próprio como aquele em que existe sentido e significado para o praticante de um simples ser movimentado, onde quem realiza não se coloca como sujeito das intenções do movimento executado.

Podemos ver o ser movimentado ou a-sujeitado nas ações esportivas que, por serem mensuráveis, se fazem a partir de movimentos regulamentados, padronizados e tecnicamente treinados a fim de garantir o êxito da vitória. Nestas ações, Kunz avalia que “os movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas de medo, esperança, alegria etc., dos praticantes.[...] O corpo é entendido unicamente como um instrumento que,

quando bem ajustado, pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica” (2001c, p. 25).

Trabalhar com a ideia de movimento próprio, nos encaminha para uma educação que visa propiciar situações onde os educandos se sintam sujeitos participantes tanto no fazer como no organizar e decidir as questões envolvidas em seu processo de ensino. Hildebrandt, em sua proposta de aulas abertas para Educação Física, nos relata:

Num ensino que segue o princípio da subjetivação do ensino, trata-se de encontrar medidas não-diretivas que formem de tal modo a situação de ensino que o grupo de alunos possa modificá-la e transformá-la de acordo com suas necessidades, motivado para o desenvolvimento da iniciativa própria e atividades produtivas. (1986, p.25)

Ao pensar o ser humano como sujeito, respeitando sua história de vida e suas subjetividades, é partir do pressuposto de que, muito mais importante do que o ensinamento mecânico, disciplinador e técnico, é procurar compreender o mundo vivido dos educandos, fazendo mudanças, superações e transformações conforme suas necessidades. Pensar desta forma aproxima-nos das ideias de Freire no que se refere à valorização do ser humano como central no processo educacional, respeitando seu cotidiano, sua realidade e valorizando suas experiências existenciais.

O referido autor, falando das experiências em alfabetização de adultos, mostra o sentido e a importância do que está chamando de sua palavra; assim buscando afastar qualquer hipótese de uma alfabetização mecanizada, pensava numa alfabetização cujo conteúdo tivesse uma aproximação com as experiências existenciais dos alunos, pois “na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’, as lições que falam de ASA – ‘Pedro viu a Asa’ – A Asa é da Ave. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’” (FREIRE, 1980b, p. 104, grifo do autor).

Ainda referindo-se ao seu método de alfabetização, valorizando as experiências existenciais, ele nos fala em descoberta, pesquisa, investigação, levantamento do universo vocabular¹⁵, que vão se constituir em temas geradores aproximados da linguagem das pessoas; assim as palavras passam a ser “símbolos concretos da existência real das pessoas, como

¹⁵ A mudança de termo, mesmo mantendo a mesma ideia, aparece de livro para livro, como: Levantamento em Educação como Prática da Liberdade (1980b); descoberta em Conscientização (1980a); investigação em Pedagogia do Oprimido (1987).

‘chuva’, ‘enxada’ e ‘lavoura’ são para o lavrador; como ‘favela’, ‘tijolo’ e ‘salário’ são para o operário” (BRANDÃO, 1983, p.32).

Dizer a própria palavra, expressa claramente uma ideologia de horizontalidade na educação, pois o saber que está sendo mediado não foi construído apenas pelo professor, mas tem uma relação íntima com o mundo vivido dos educandos. Desta forma, o que se percebe é que Freire, ao invés de trabalhar com ideias de inclusão, ou seja, alguém incluindo alguém, ele desenvolve seu trabalho na perspectiva da libertação, onde ninguém liberta ninguém, ninguém educa ninguém, mas “é pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um ‘homem novo’: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação” (FREIRE, 1980a, p.59, grifo do autor).

Freire adverte que esta palavra não pode ser inautêntica, mas sim verdadeira, pois nesta encontramos a ação e reflexão que são elementos constitutivos da práxis que, por sua vez, propicia a superação das contradições, tornando-se assim em um ato transformador.

A palavra verdadeira relaciona-se, para a linguagem corporal da Educação Física, com a ideia do se-movimentar como sendo a expressão e manifestação de experiências vividas, “um fenômeno relacional de ‘Ser Humano-Mundo’ e se concretiza sempre como uma espécie de ‘diálogo’” (KUNZ, 2010, p.21).

Rererindo-se ao se-movimentar, entendendo o mesmo como um diálogo homem e mundo, o autor supracitado afirma-nos que o se-movimentar “envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento” (2001a, p. 174).

Esta compreensão do movimento humano, que é o objeto central de estudo da concepção crítico-emancipatória, implica em pensar o seu ensinamento não só pelo trabalho produtivo de treinamento de habilidades e técnicas, mas levar em consideração também aspectos relacionados à interação social que deve ser valorizada enquanto trabalho coletivo, cooperativo e participativo e a própria linguagem enquanto verbal e corporal (KUNZ, 2001a).

Para a Educação Física crítico-emancipatória que objetiva a formação de seres autônomos e críticos, as categorias do trabalho, interação e linguagem devem se voltar para o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa. Fundamentados em Kunz (2001c), pode-se dizer que, na competência objetiva, o aluno conhece e aprende destrezas e técnicas para um agir competente e autônomo; a competência social abarca conhecimentos e esclarecimentos, a fim de entender as relações socioculturais de seu contexto, como relações

históricas, culturais e sociais; também deve entender os problemas que o norteiam e as contradições das relações que habitam ao seu redor; a competência comunicativa exerce um papel fundamental, pois “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico” (Kunz, 2001c, p.41).

Um ensino que propicia o desenvolvimento da criticidade em seus educandos colabora para que os mesmos consigam compreender as estruturas, as instituições, enfim todo um sistema social que muitas vezes é autoritário e repressor.

O processo educacional é feito com base em intencionalidades, mesmo que as mesmas não estejam explícitas ou compreendidas pelos seus participantes; com isso pode-se dizer que a educação ou serve como ferramenta para a libertação ou se faz como um dispositivo para o adestramento e a opressão.

É importante salientar que a educação não acontece somente no espaço escolar, pois podemos encontrá-la na forma de uma Pedagogia Cultural em qualquer instituição ou dispositivo cultural, compreendendo, além da instituição escolar, o cinema, a televisão, as revistas, a sala de aula, o pátio, as ruas, as praças, os parques como lugares pedagogicamente culturais onde, no processo de transmissão de atitudes e valores, é possível articular as relações entre cultura, conhecimento e poder (CORAZZA 2001, 1999).

Nas palavras de Giroux e McLaren, “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum” (1995,p. 144).

Pode-se dizer que a indústria cultural e os meios de comunicação de massa, entendidos como meios que educam, são hoje os grandes responsáveis pela formação de subjetividades, de interesses e desejos, principalmente em jovens, sendo que os valores que alicerçam esta educação, estão pautados no consumo, no modelo, no melhor, mais bonito e mais correto (KUNZ, 2001c).

Estas influências em cima dos sentimentos e emoções dos seres humanos faz com que muitos não consigam mais diferenciar o que realmente é um desejo individual, criado por si, ou o que é uma imposição social que nos faz acreditar ser uma vontade própria. Assim, entendendo a dificuldade de se distinguir o “sentido universal” e o “sentido para si” de um fenômeno, Kunz acredita que um processo educacional de libertação e superação destas falsas convicções pela educação crítico-emancipatória deve ser

[...] um ensino de uma certa coerção por parte do professor e do conteúdo de ensino. Este processo de libertação deve, a princípio, ser coercitivo, pois existe uma coerção que é auto-imposta. [...] Para uma superação, somente uma contrapressão por um sistema que ainda tem este poder de exercer um papel de poder maior para a libertação: a escola. Evidente que esta “coerção” do sistema escolar para a libertação deve ser pelo esclarecimento e pelo desenvolvimento de competências, como a auto-reflexão, que possibilitam uma libertação emancipatória livre de coerção. (2001c, p.122)

Freire entende que a educação é um forte instrumento e um espaço necessário para a construção de uma sociedade emancipada, porém ele afirma que “a educação, sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada. A exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes consolidam, em nível nacional e mundial, um capitalismo” (STRECK, 2010, p.146) que oprime por seus ideais de acúmulo de riqueza e capital. Freire defende ainda que “o projeto de uma sociedade emancipada só será efetivado realmente na sociedade socialista” (STRECK, 2010, p.146).

Num processo educativo apoiado na abordagem crítico-emancipatória, desenvolver nos educandos a maioria intelectual ou a emancipação é considerada como tarefa fundamental. Baseado nas ideias do filósofo alemão Immanuel Kant (1783), Kunz fala do esclarecimento como a saída para libertação do ser humano do estado de menoridade intelectual, entendida como a falta de competência, de habilidade e de poder, para um agir racionalmente sem o amparo de outros.

Assim, para a Educação Física na abordagem crítico-emancipatória, emancipação define-se como sendo o “processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo que se desenvolve pela educação” (KUNZ, 2001c, p. 33).

Buscar a liberdade é correr riscos, é sair do que está acomodado, mesmo que na situação de oprimido, para conquistar novos caminhos que exige, entre outras coisas, tomada de decisões, autenticidade sair do estado de espectador para se tornar ator. Por isso opressores e oprimidos temem a liberdade (FREIRE, 1987). Freire adverte que este medo pode ser superado, mas que é um trabalho árduo no campo da educação, por isso:

Do ponto de vista de uma Educação Crítica, nossas escolas têm muito que fazer ainda com a extraordinária carga de autoritarismo que persiste no Sistema Social brasileiro. Nisto consiste também a dificuldade da participação maior do jovem. Não quer dizer que eles não querem participar, mas eles receberam uma má formação, não lhes foi ensinado carregar nas mãos a própria educação, ser corresponsável no processo. (FREIRE, 1981, p.290)

Levando em conta estas dificuldades, Freire afirma que a libertação é um parto doloroso do qual vai nascer um homem novo, vindo da superação da contradição entre opressores e oprimidos. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987, p.35).

5.1 Aproximações da Arte-Educação com a Educação Física Crítico-Emancipatória

A arte é um aglomerado de ciência, magia e técnica, uma janela para o conhecimento sensível do mundo. Em sua polissemia ela revela a diversidade de corpos, suas singularidades, sendo avessa a resultados orientados pela medida e pela utilidade. O artista traduz o mundo sensível e imaterial em formas, sabores, cores, texturas, volumes e odores. (SOARES e MADUREIRA, 2005, p. 75)

A Educação Física tem por tradição desenvolver as práticas corporais a partir de pressupostos ligados à competição, ao lazer e à saúde, sendo que um caráter mais artístico fica silenciado mesmo em atividades como danças e saberes circenses.

Este é um histórico da Educação Física que vem desde os tempos da Ginástica científica, quando Amoros, seu idealizador, inspirado nos saltos e acrobacias de acrobatas, funâmbulos e demais artistas circenses que se apresentavam nas ruas, praças e feiras, apropriou-se destes movimentos, resignificando-os e imprimindo sentidos de objetividade, utilidade e funcionalidade aos mesmos, garantindo assim *status* sociais a sua proposta para as atividades físicas.

Ao falar sobre arte e educação, Marques e Brazil dizem que o ensinamento da arte crítica não deve obedecer à esta lógica tecnicista, rápida, prática, voltada exclusivamente para o mercado utilitário. Indagando este mundo útil e considerando uma proposta de arte que se possa até dizer inútil a esta sociedade os referidos autores, em tom de criticidade, levantam o seguinte questionamento: “Será que insinuar a possibilidade de questionar o útil, o prático, o rápido e o venal é ser ‘romântico’, ‘hippe’, ‘bicho grilo’, ‘porra louca’, ‘carola’, ‘rebelde sem causa’ ou ‘esquerda frustrado’?” (2012, p.32).

Seguindo um diálogo com Marques e Brazil, quando abordam sobre o que a arte ensina, dizem-nos que ensinar arte é possibilitar que os alunos vejam o mundo para além das transações comerciais e que os mesmos possam:

Fazer, não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se, não por um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se, não para vencer. Conhecer, não para competir. Unir-se a outros, não pelo retorno individual,

mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posse socialmente coletiva. Esses são alguns valores presentes no fazer/fruir/pensar da arte e que podem e devem estar presentes no ensino da arte (2012, p.33).

A concepção crítico-emancipatória na Educação Física aborda esta disciplina escolar numa perspectiva mais humana e menos tecnicista, onde o aluno, ao se-movimentar, emprega intencionalidade e sentido próprio ao seu movimento através da criatividade e das descobertas exploratórias, o que lhe possibilita exercer o seu saber-fazer, saber-sentir e saber-pensar a respeito de sua prática. Neste sentido, procuro aproximar e estabelecer um diálogo entre o paradigma da Arte-educação (BARBOSA, 2002) e a abordagem de Educação Física crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994) mediado pelos saberes circenses.

Duarte Júnior fala que a harmonia entre o sentir, o pensar e o agir nos leva a uma vida equilibrada e colabora para o desenvolvimento do que o autor denomina de consciência estética que é entendida como um “processo em que se leva o educando a criar um sentido pessoal para sua vida, a partir da análise, crítica e seleção de sentidos veiculados em sua cultura” (1998, p.116).

Barbosa (2002, 2010), uma das principais referências de Arte-educação no Brasil, a partir de suas contribuições sobre o ensino das artes através da abordagem Triangular, destaca a necessidade de incentivar os alunos a perceberem o mundo que os cerca a partir da articulação entre “o fazer”, “o fruir” e “o contextualizar”. A chamada consciência estética propiciada pelos saberes artísticos poderá ser provocada no diálogo permanente entre a vivência corporal, a troca de sentidos despertados por esta e, principalmente, pela reflexão crítica sobre o processo experienciado.

Cabe ressaltar, neste momento, que este fazer, sentir e pensar é construído a partir das relações das pessoas entre si e na interação com o mundo, conforme nos afirma Meira, quando diz que “o humano não se constitui no sujeito, nem no objeto, mas no conhecimento sensível que se gera na interação de ambos, quando então se instaura um mundo de sentido para ambos” (2003, p.124).

Muitas vezes estes sentidos apresentam-se como sentidos universais, ou seja, são emoções e desejos globalizados e massificados que são inculcados por um modelo de mundo referenciado a partir da objetividade, do cientificismo e do pensamento lógico racional, matriz esta de um processo civilizatório que sufoca as contemplações do belo e as manifestações de sensibilidade do ser humano.

Com relação a esta imposição de valores e sentidos, aos quais os alunos acabam se adaptando e se moldando, Duarte Júnior, ao propor a educação estética e a capacidade crítica e criadora das pessoas, afirma que

[...] consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. [...] A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização pela criança do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao próprio meio. (1998, p.115)

Ao abordar a respeito do percurso histórico da sensibilidade, Santin revela-nos que racionalidade e sensibilidade mantêm uma história paralela, onde “o termo sensibilidade adquire, hoje, uma significação muito importante para traçar um novo perfil humano [...]. Isto porque a sensibilidade tornou-se um ponto chave para tentar descrever e designar as dimensões humanas excluídas pela visão racional e científica do mundo e do homem” (1995, p.36).

Assim, pode-se dizer que neste mundo civilizado os espaços para manifestações de valores, emoções e sentimentos estão cada vez mais restritos e com isso algumas práticas que propiciam este “aflorar do humano” como os rituais, as festas e a arte são abafados e até mesmo substituídos por um cotidiano de trabalho e produção comercial alicerçado na perspectiva do lucro e do consumo de massa.

A arte na educação colabora para sairmos da lógica racional e exercitarmos nosso poder de criação e de imaginação, onde novos mundos serão criados e reinventados sem necessariamente estarmos interessados nem como e nem por que procedemos desta maneira, muito menos nos interessaremos em qual o objetivo ou o produto final deste agir. O interesse principal de vivências e experiências artísticas é o prazer pelo fazer, pelos processos do sentir mediatizado, pelas relações entre eu-outro-contexto. Aqui não deve haver pressa, comparação ou busca por algum resultado em especial mas, sim, gozo, deleite, partilha intersubjetiva.

Duarte Júnior colabora com estas reflexões afirmando que:

Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas, ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. [...] Através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam a linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em

consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo meus sentimentos, sem tentar ‘traduzi-los’ em palavras. (1983, p.65)

Acredito ser relevante, neste momento, trazer as colaborações de Marques a respeito de arte e educação, mais precisamente sobre as relações que a mesma estabelece entre arte, ensino e sociedade, pois a referida autora, que tem Freire como um referencial significativo para seus estudos, acredita na importância e necessidade de se contextualizar o processo educacional.

Marques, em sua proposta metodológica da Dança no Contexto, defende a ideia de que não se priorize um dos saberes em detrimento do outro numa relação hierarquizada e estratificada, mas sim propõe uma relação de interdependência de relações entre arte, ensino e sociedade.

Neste sentido, percebo uma relação entre Arte-educação e a Educação Física proposta por Kunz, quando este defende a ideia de uma ação comunicativa na educação pois, segundo o referido autor

[...] é possível a professores e alunos, através de uma Ação Comunicativa do ato pedagógico conhecerem ainda melhor a Realidade já conhecida e, em conjunto, pesquisarem e conhecerem uma Realidade ainda desconhecida, tornando o ensino produção de conhecimentos e não simples transmissão de informações. (2001a, p. 150-151)

Especificando mais sobre a proposta da Dança no Contexto, Marques nos diz que esta metodologia “permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade)” (2010; p.145).

É possível, neste momento, perceber muitas linhas de aproximação ou de inter-relação entre a abordagem crítico-emancipatória na Educação Física e o ensinamento crítico da arte. Num apanhado geral, percebe-se que ambas apresentam resistência ao processo civilizatório postulado por uma lógica racional mercadológica. A valorização de sujeitos que vivam suas experiências carregadas de sentido, intencionalidade e subjetivação também são aspectos comuns aos paradigmas da Educação Física crítico-emancipatória e da Arte-educação. Enfim, uma educação aberta para criação e invenção, realizada através de um processo dialógico e problematizador, onde professores e alunos se permitam construir saberes recheados por sentimentos, emoções e imaginações.

Discorrendo sobre a temática da arte e a criança, Duarte Júnior acredita que, nesta fase da vida, a arte está mais para ser vivida do que colocada como objeto a ser fruído; assim:

A arte tem-lhe importância na medida em que constitui uma ação significativa ou significativa, e não por proporcionar-lhe oportunidades para existência estética. A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido. (1998, p.111-112)

A partir destas interações, é possível pensar que, se a arte na educação tem sua relevância na formação de sujeitos críticos, criativos e cada vez mais humanos, maior significado para esta formação encontramos na educação sob a perspectiva da arte o que, no caso da Educação Física, seria buscar cada vez mais conteúdos que proporcionassem práticas sob a ótica da expressão e da vivência, como no caso da dança e dos saberes circenses. Conforme destaquei anteriormente, o “clima” e a “energia” propiciados a partir do contexto circense podem permitir a construção de relações e de sensações baseadas nas diferentes situações deste pequeno-grande universo na medida em que a gestualidade, a emoção e a relação expressão-impressão são baseadas na articulação entre fazer-fruir-contextualizar.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

São muitas as implicações e as possibilidades ao falarmos de caminhos metodológicos no campo da educação ou na área das ciências humanas.

Ao iniciar este percurso gostaria de chamar a atenção de que é comum, tanto para o escritor como para o leitor, produzir e esperar nos caminhos metodológicos uma escrita pautada numa visão positivista de ciência, ou seja, um modelo que se coloca muitas vezes como a verdade em ciências, que faz deste caminhar uma descrição de passos alinhados, ordenados como uma marcha militar, descrevendo assim os procedimentos da pesquisa como se estes pudessem ser manipulados, trabalhados por qualquer pesquisador e que por questões objetivas os resultados seriam sempre os mesmos.

Assumindo nesta investigação uma proposta de pesquisa qualitativa, posso dizer aos caminhantes que os percursos são diversos e que a forma de andar e os atalhos a seguir são muitos; assim, antes da pressa de chegar, temos muito que admirar e se admirar pelos percursos das trilhas caminhadas. Focado então na diversidade de trajetos a serem percorridos a fim de compreender o problema de pesquisa, desenvolvi uma investigação despreocupada em estabelecer previamente as hipóteses para serem confirmadas ou refutadas.

Salientando a relevância que os pesquisadores na perspectiva qualitativa devem dar aos significados, ou seja, como os participantes e colaboradores, a partir de seu meio natural, compreendem as questões focalizadas na pesquisa, Bogdan e Biklen afirmam que “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (1999, p.48).

As pesquisas qualitativas na área educacional com o envolvimento de professores a partir de seu espaço de trabalho, no caso, a escola, devem considerar as particularidades que tornam um grupo diferente do outro, que fazem com que determinados aspectos sejam relevantes para uns e desprezível para outros.

Considerando estas peculiaridades, concordo com Lima quando, ao falar de métodos de pesquisa, nos afirma que “nas pesquisas educacionais, situações singulares exigem metodologias singulares e mais importante que nomear procedimentos é explicitá-los de modo que, ao serem compreendidos, possam também subsidiar outras investigações no âmbito educativo” (2011; p.121).

Desta forma, nesta investigação procurei, motivado e embebido pelos escritos de Corazza (2002), antes de determinar a metodologia de trabalho, refletir e definir como se dariam os movimentos da pesquisa, considerando a possibilidade de diferentes modos de fazer

e caminhos a tomar, compartilhando desta forma o pensamento da própria autora, quando diz que fazer pesquisa é também operar certa alquimia, onde é possível trabalhar com combinações de procedimentos metodológicos.

A não definição de um método de pesquisa, antecipadamente, não implica com isso negar a existência e a importância dos métodos existentes, formalizados e solidificados no campo dos saberes e nas disciplinas porém, concordando com Corazza (2002), acredito que os mesmos servirão de pontes de onde devo saltar para dar visibilidade a um modo de fazer investigativo, talvez ainda não classificado, declarado e aceito no meio acadêmico, mas um modo que exale subjetivação, transparecendo, entre outras coisas, meus pensamentos, sentimentos e desejos (CORAZZA, 2002).

A partir da referida autora, incorporo a ideia de transgressão metodológica, possível também de ser denominada de pluralidade imetódica que pode ser entendida como uma junção entre as práticas metodológicas existentes, acrescidas daquelas criadas e inventadas de acordo com as necessidades da pesquisa e do pesquisador. Nas palavras de Corazza, a mesma afirma que a pluralidade imetódica se coloca:

No sentido de modos de falar e de pensar, em que não há método estabelecido, constituindo-se enquanto imetódicos, ou seja: modos que não metódicos, comedidos, discretos, circunspectos. Maneiras de fazer pesquisa, nas quais não existe apenas uma maneira racional de coordenar ideias, de ordenar *fatos*, de regularizar, classificar, dispor, tratar, alcançar um fim determinado (CORAZZA; 2002, p. 126).

Esta pesquisa, assumindo as ideias de diversidade, apresenta também aspectos de uma abordagem quantitativa, principalmente no tratamento das informações obtidas por meio do questionário, onde expressei estatisticamente as amostras representativas das informações. Isso significa deixar de operar um pensamento dicotômico, onde as coisas devem ser isto ou aquilo, para apostar na

[...] possibilidade de questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumadas a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade. [...] Acredito que as questões que colocamos em exame (identidades, práticas, instituições) podem ser, ao mesmo tempo, muitas coisas; não precisam (e, usualmente, não conseguem) «encaixar-se» com exclusividade num único registro (LOURO, 2007, p. 238-239, grifo da autora).

Feitas estas considerações a respeito da perspectiva teórica norteadora desta pesquisa no que se refere aos caminhos metodológicos, o que em suma demonstra uma despreocupação

com o enquadramento da investigação a um método único e fechado, passo agora a descrever esta caminhada, preocupado muito mais em demonstrar os modos como trilhei na busca de compreender a questão principal desta pesquisa.

6.1 Delimitação

Esta pesquisa, que procura compreender os saberes circenses enquanto conteúdo potencializador de uma Educação Física crítico-emancipatória, tem, como colaboradores, os professores desta área atuantes no ano de 2012 nas escolas públicas do município de Rio Grande-RS. Configura-se assim a delimitação deste estudo.

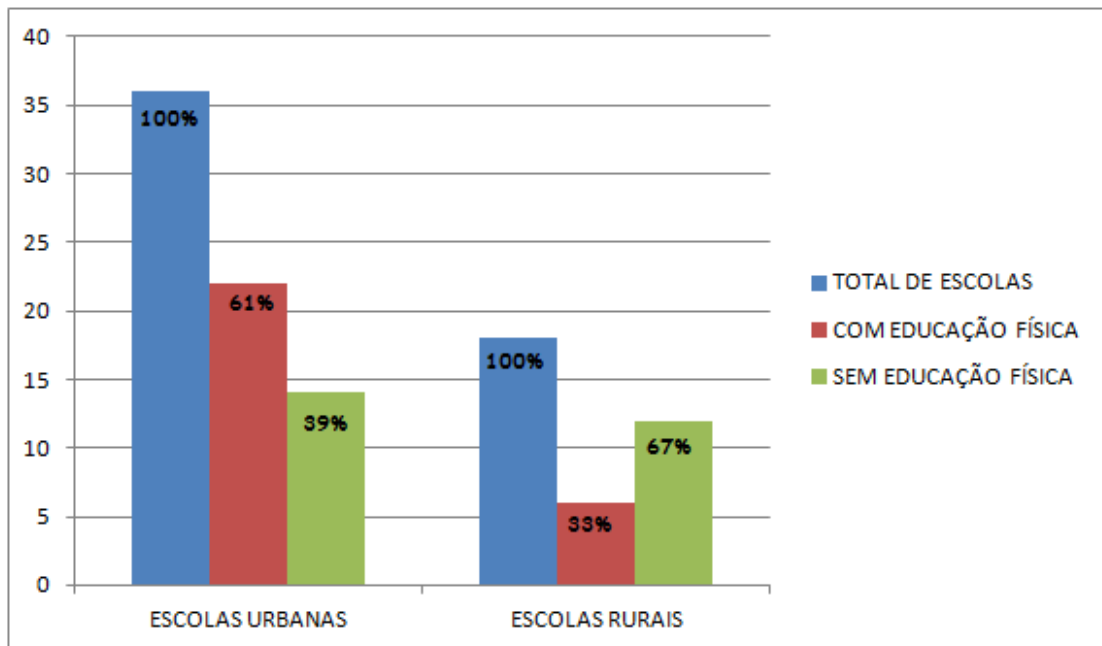
6.2 Escolas e Professores do Município do Rio Grande

Num primeiro momento, tratei de fazer um mapeamento de quantas escolas existem no município e quais ministram aulas de Educação Física. Para isto dirigi-me até a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC onde, no setor pedagógico, a coordenadora desta área concedeu-me uma cópia com uma lista das 65 escolas municipais com nome, endereço e telefone de contato das mesmas, sendo que estão distribuídas da seguinte forma: 36 escolas urbanas; 11 escolas infantis; 18 escolas rurais, que correspondem à Ilha dos Marinheiros, ao Povo Novo, ao Taim e ao distrito da Quinta.

De posse destas informações foi realizada uma entrevista informal com o professor coordenador de Educação Física municipal a fim de mapear em quais escolas esta disciplina estava incluída regularmente no currículo.

Durante a entrevista fui informado que as Escolas Infantis não têm aulas de Educação Física com professor especializado e, com relação às demais escolas, 22 urbanas (61% desta categoria) e 6 rurais (33% desta categoria) possuem professores formados em Educação Física.

Gráfico 1 – Relação de Escolas que possuem Educação Física em Rio Grande



Obtive também, junto ao coordenador, a informação de que o município do Rio Grande conta com 62 vagas preenchidas por professores de Educação Física, distribuídas entre as escolas urbanas e rurais, porém 6 vagas são ocupadas por professores que trabalham em duas escolas, o que faz com que tenhamos um total de 56 docentes atuantes na rede municipal (Apêndice I).

A partir deste mapeamento dos dados obtidos em relação às escolas e aos professores em atividade nas mesmas, precisava agora entrar em contato com estes docentes a fim de desenvolver a pesquisa. Contatos estes que passo a tratar a seguir.

6.3 Primeiros Contatos

Neste mesmo dia em que conversei com o coordenador da Educação Física, ele me cadastrou em um grupo de conversas pela internet onde, segundo ele, estavam cadastrados quase todos os professores municipais, o que seria um bom espaço para um contato inicial com estes docentes.

Objetivando me comunicar com todos os professores a fim de enviar um questionário, que foi o primeiro instrumento utilizado nesta investigação, remeti uma mensagem direcionada aos professores de Educação Física, apresentando-me como professor-pesquisador, explicitando a temática e os objetivos de minha pesquisa e solicitando a

colaboração dos mesmos. Junto a isto, o referido coordenador-encarregado por estes professores também mandou uma mensagem com pedidos de contribuição e atenção à minha solicitação.

Entendendo que pesquisar compreende um ir e vir, mudando direções e estratégias para se alcançar os objetivos propostos, procurei um dos professores que possuía uma lista de telefones e emails de diversos docentes e assim iniciei os contatos mais diretos com os meus colaboradores. Nos contatos telefônicos com cada um deles pude explicar melhor as intenções da pesquisa, sanar algumas dúvidas e desconfianças, contribuindo assim para estreitar o elo de afetividade e confiança entre pesquisador e pesquisados.

Após os telefonemas e de posse dos emails passei a me comunicar com os professores via internet para envio dos questionários. No primeiro email enviado a cada professor reforcei algumas questões já tratadas por telefone, assim como procurei evidenciar a importância de participação dos mesmos, colocando-me sempre a disposição para qualquer esclarecimento, atitude esta que acredito favorável para se estabelecer “uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (CRUZ NETO, 2000, p.55).

Procurando manter o respeito e valorizando a participação de cada um, sempre que retornava um questionário respondido, enviava uma mensagem confirmando o recebimento e ao mesmo tempo agradecendo a colaboração com minha pesquisa.

Muitos destes professores trabalham na cidade do Rio Grande-RS e moram em Pelotas-RS, cidade vizinha a aproximadamente 60 km de distância. Outros tantos têm uma carga horária de 60 horas semanais, somando aulas do município, de escolas particulares e academias, enfim uma série de razões que ajudam a explicar o retorno de poucos questionários respondidos.

Enquanto enviava novos emails, comuniquei-me via telefone com alguns professores, procurando incentivá-los a responder o questionário de minha investigação. Em paralelo a isto, contatei com 3 professores que contribuíram fazendo uma espécie de corrente, ou seja, cada um ficou de entrar em contato com os seus pares mais chegados, procurando assim aumentar quantitativamente o número de colaboradores na pesquisa.

Após esta caminhada, durante a qual procurei a todo o momento ser respeitoso e disponível aos meus informantes para que os mesmos tivessem uma participação efetiva, espontânea, verdadeira e prazerosa, encerrei esta primeira etapa de produção de dados, considerando que as possibilidades de retorno dos questionários se reduziram ao máximo.

Assim, passo a falar dos questionários e das entrevistas que são os instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação.

6.4 Questionário

O questionário (Apêndice II) foi utilizado nesta investigação no sentido de se fazer um estudo exploratório a respeito dos saberes circenses e as relações com a Educação Física no cotidiano pedagógico dos professores desta área no município do Rio Grande-RS.

Com relação à aplicação deste instrumento na coleta de informações, Negrine nos afirma que “os questionários podem ser utilizados como um meio para receber informações generalizadas de uma amostragem ampla que permita, posteriormente, uma análise mais profunda de caráter qualitativo” (NEGRINE, 1999, p.82).

Este instrumento de investigação foi fundamental neste momento, uma vez que se pretendia buscar a opinião de todos os professores os quais, além de serem muitos ainda estão distribuídos em uma área extensa que envolve a parte urbana e rural da cidade do Rio Grande - RS.

A elaboração do referido dispositivo levou em consideração os objetivos deste estudo, versando sobre quatro temas, a saber: Educação Física; saberes circenses; formação do educador; educação.

As perguntas classificadas como abertas, fechadas e duplas - que são as fechadas mas que abrem para comentários e justificativas (GIL, 1994) - estão distribuídas da seguinte forma: nove delas a respeito dos dados pessoais; cinco tratam da Educação Física; outras nove questionam sobre saberes circenses; três estão relacionadas à formação do educador; e as últimas três versam sobre educação em geral o que totaliza vinte e nove questões.

Foram observados, para construção deste questionário, aspectos ligados à organização e aparência do mesmo, tomando alguns cuidados como deixar um espaço significativo para as respostas, clareza nas instruções de preenchimento e demarcação bem visível entre as temáticas.

Finalizado o processo de elaboração do questionário, realizei o que os autores chamam de pré-teste ou uma prova preliminar, intencionando validar este instrumento de pesquisa. Esta verificação foi feita com alguns professores de Educação Física da rede estadual de educação pelo fato de os mesmos trabalharem em condições semelhantes ao grupo a ser pesquisado como no que se refere a equivalência em relação ao perfil dos alunos e às condições de trabalho, como materiais e espaço físico.

A aplicação dos questionários ocorreu junto aos professores de Educação Física das escolas municipais do Rio Grande – RS e foram enviados e tiveram seu retorno via email como forma de agilizar o processo de busca de informações; mesmo assim, o retorno destes questionários não se deu com a rapidez esperada. De 56 professores foi enviado um total de 53 questionários, sendo que os outros 3 não foi possível contato em função de estarem em viagem e licença com afastamento do trabalho.

Compreendendo que uma das funções do pesquisador é ir atrás das informações, antes de ficar à espera dos emails, segui com os contatos telefônicos e com visitas a alguns professores nas escolas em que trabalham, o que acabou resultando num retorno de 24 questionários, um número considerado satisfatório, pois corresponde a 45% do material enviado, sendo que, segundo Lakatos, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (2001, p.201).

O questionário, cujos dados resultantes serão apresentados no decorrer deste estudo, seguiu a ordem de um estudo preliminar, o que resultou na necessidade de aprofundamento de algumas informações. Considerando que este estudo busca compreender como o saber circense pode se constituir em conteúdo potencializador de uma Educação Física crítico-emancipatória, elegeu-se aqueles professores que manifestaram trabalhar com o saber circense ou atividade afim em suas aulas para realização de entrevistas individuais, instrumento de investigação do qual passo a falar a seguir.

6.5 Entrevista

As entrevistas (Apêndice III) serviram neste estudo ao objetivo de conversar um pouco mais com os professores a respeito dos saberes circenses na Educação Física e as possibilidades destes saberes enquanto potencializadores de uma educação crítico-emancipatória.

A necessidade de um aprofundamento dos referidos tópicos surgiu a partir dos dados analisados dos questionários e, para dialogar sobre estas questões, selecionei os professores que demonstraram algum conhecimento em relação aos saberes circenses ou atividades similares.

Ao falar das vantagens da entrevista e de sua utilização como complemento a outra técnica, Lüdke e André afirmam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] pode permitir o

aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (1986, p.34).

O grupo de entrevistados foi criado, considerando-se as respostas do questionário, sendo que a opção recaiu sobre aqueles que responderam positivamente à seguinte pergunta: Na tua prática pedagógica desenvolves conteúdos da prática circense ou atividade afim?

Triviños ajuda a demonstrar esta ideia de aprofundamento das entrevistas, quando nos diz que as perguntas não nascem *a priori* “elas são resultado da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (1987, p.146).

Após a identificação dos referidos professores, iniciei os contatos telefônicos a fim de convidá-los a participar de mais esta etapa da pesquisa. Convidar já explicita o caráter de solicitação, porém cabe salientar que eles participaram de forma livre e espontânea, como verdadeiros colaboradores de minha investigação.

Ao me comunicar com os convidados, procurei salientar novamente o quanto é importante sua colaboração para minha pesquisa. Aproveitei também para informar o que desejava da entrevista, relembrar meus propósitos na investigação, assim como marcar o nosso encontro e solicitar a sua autorização para que a entrevista pudesse ser gravada. Para que os professores ficassem mais à vontade e se sentissem estimulados a participar, deixei a cargo deles a escolha de data, horário e local para realizarmos as entrevistas, porém ponderei para que o local fosse um ambiente tranquilo e com possibilidades mínimas de interferências durante nossas conversas (NEGRINE 1999; DUARTE 2002).

No primeiro encontro de cada participante, antes de iniciar a entrevista, mantive uma postura amigável, com uma conversa descontraída, amistosa e simpática, em alguns casos tomando um chimarrão¹⁶ e falando de coisas da vida, uma estratégia para quebrar o gelo e criar um clima de confiança e aceitabilidade por parte do entrevistado (TRIVIÑOS, 1987).

Feito isto, agora já adentrando no momento formal da entrevista, aproveitei para reforçar ao professor que ficasse à vontade para responder ou não a qualquer questão; agradei antecipadamente a sua participação; enfatizei que suas informações seriam utilizadas somente para fins deste estudo e que estava garantido o seu anonimato, a não ser que

¹⁶ O chimarrão, ou o mate, como é conhecido, é uma bebida típica do Sul da América do Sul. No Rio Grande do Sul (Brasil) tornou-se um hábito entre os gaúchos. Esta bebida é preparada colocando-se a erva-mate dentro de uma cuia, despejando uma água fria para cevar o mate. Feito este processo, é introduzida uma bomba (canudo de metal para este fim), enche-se a cuia de água quente e o chimarrão está pronto para ser servido.

autorizasse a divulgação de seus dados, assinalando com “X” no espaço indicado para este fim no termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice IV).

Contando então que nossa conversa estava sendo arquivada na íntegra, sem precisar me preocupar em anotar ou lembrar o que estava sendo dito pelos professores, aproveitei, durante a entrevista, para escutar e rascunhar as falas, pinçando aquilo que julgava relevante, constituindo assim novos questionamentos na sequência do diálogo. Estas notas contribuíram também para uma seleção e interpretação inicial das informações obtidas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Estar liberado do esforço físico de registrar tudo e da tensão de não perder nada do que está sendo informado, colaborou para que outras anunciações pudessem ser observadas nos entrevistados como os gestos, os silêncios, as hesitações, os sinais, enfim as comunicações não verbais que são significativos e importantes para a compreensão do universo investigado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; DUARTE 2002).

A entrevista semiestruturada foi organizada e realizada a partir de um roteiro básico de 15 questões, sendo que, no desenrolar da conversa outras perguntas foram surgindo, demonstrando assim uma flexibilidade neste processo e permitindo a entrevistador e entrevistado acrescentarem contribuições relevantes em relação ao ponto de estudos em debate (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MOLINA NETO, 1999).

Após as entrevistas foram realizadas as transcrições com fidelidade, retornando-as aos entrevistados para que, em cima deste material bruto, os mesmos pudessem fazer as correspondências entre o que foi dito e o que está escrito e assim tivessem a liberdade para acrescentar, retirar ou alterar o que julgaram necessário, enfim para que o próprio entrevistado legitimasse as informações, agregando assim confiabilidade a este estudo.

Com o material empírico em mãos, segui com o processo de análise que já vinha sendo realizado no decorrer da pesquisa, descrevendo a seguir o método analítico utilizado nesta pesquisa.

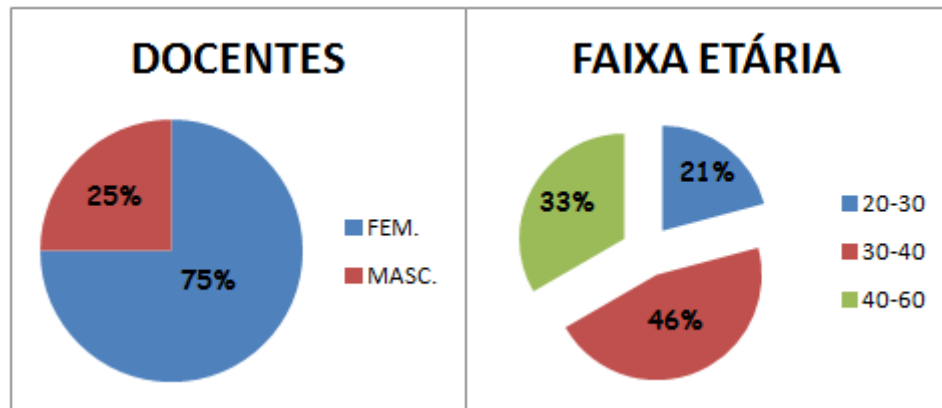
6.6 Perfil Sociográfico

Ao analisar as informações obtidas das questões fechadas dos questionários, os dados foram tratados estatisticamente, o que nos deu um panorama geral do perfil do grupo de informantes, nível de formação, conteúdos trabalhados em suas práticas pedagógicas, suas relações com os saberes circenses, aproximações do pensamento destes professores às

concepções de Educação Física, enfim uma visão generalizada de quem são e o que pensam a respeito de saberes circenses e Educação Física.

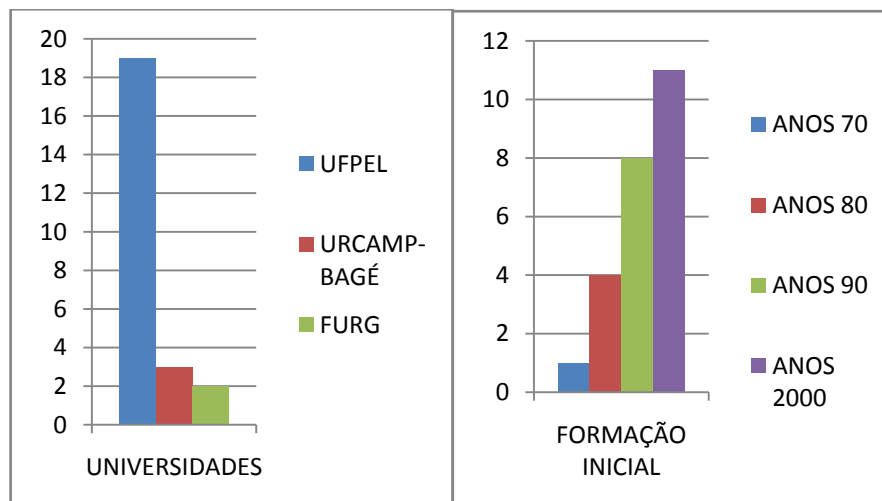
Dos 24 professores que responderam às questões, 75% são mulheres e 25% são homens, sendo que a maioria encontra-se na faixa etária entre 30 e 40 anos.

Gráfico 2 – Perfil dos docentes



Referindo-se à formação destes professores, seus estudos de graduação em Educação Física foram realizados em universidades da região sul do Brasil/RS, conforme nos mostra o gráfico 3, sendo que o primeiro licenciou-se no ano de 1978 e os dois últimos no ano de 2009.

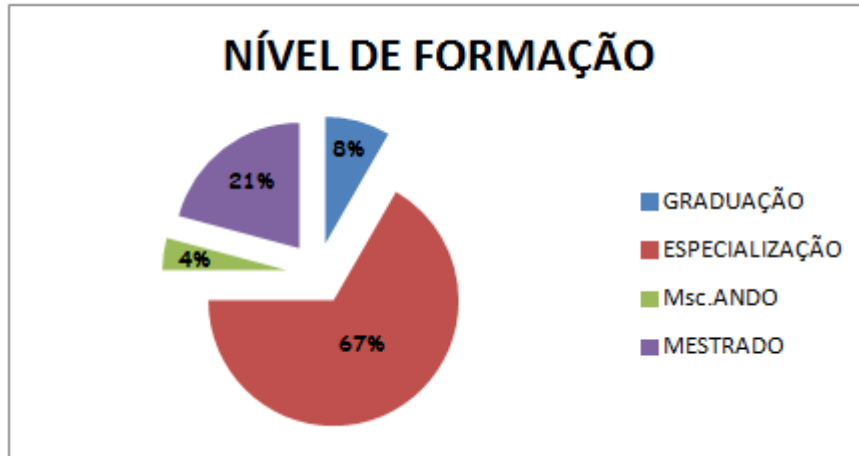
Gráfico 3 – Formação universitária dos docentes



Constata-se desta forma que a grande maioria já possui diploma universitário há no mínimo quatro anos, porém observa-se que não aconteceram processos de educação continuada efetivos na formação destes docentes. Dentre os professores colaboradores da

pesquisa, 16 fizeram curso de pós-graduação *lato sensu*, mas apenas 5 concluíram o mestrado e 1 está ainda desenvolvendo estudos neste nível.

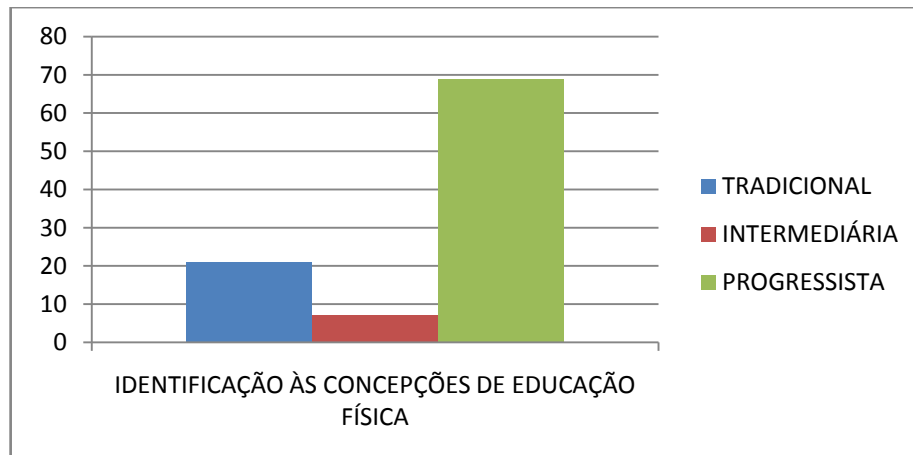
Gráfico 4 – Nível de formação dos docentes



Observando ainda o quadro de formação inicial dos professores, percebe-se que a grande maioria concluiu sua graduação no pós anos 80, década em que, segundo alguns autores, pode-se depreender a expansão de um movimento de renovação e transformação em relação à Educação Física tradicional que é vista como o “ensino das destrezas esportivas com vistas a introduzir os alunos nas práticas do esporte, sendo que o modelo para essa prática era, normalmente, o esporte de alto rendimento” (SILVA e BRACHT, 2012, p.80).

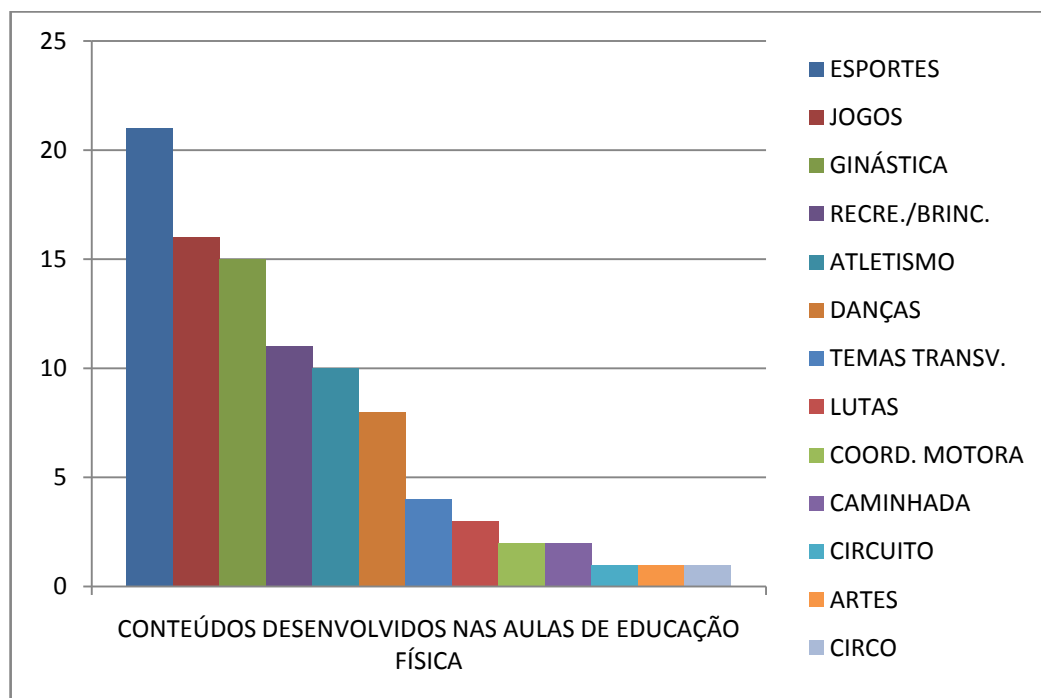
É bem provável que o fato de terem concluído a graduação durante e após o período em que a Educação Física estava sendo bombardeada por um discurso que clamava por mudanças, possa ter contribuído para que os professores, na sua grande maioria, tenham referenciado as suas práticas pedagógicas relacionando-as e identificando-as com as concepções progressistas e inovadoras da Educação Física.

Gráfico 5 – Relação dos docentes com as concepções de Educação Física



Com isso, os professores descrevem suas práticas, evidenciando o seu caráter lúdico, expressivo, cooperativo e artístico, elementos estes encontrados nas práticas inovadoras. Porém, ao referirem-se aos conteúdos trabalhados em suas aulas, observei que o esporte mantém-se como hegemônico nas aulas de Educação Física em relação a conteúdos considerados inovadores como dança, lutas e saberes circenses.

Gráfico 6 – Conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física



Outro aspecto que demarca esta contradição que aparece entre o que pensam e o que fazem os professores é o fato de que, mesmo apresentando um discurso alinhado às ideias

progressistas da Educação Física, constatee, a partir das respostas do questionário, que os mesmos, quase unânimes, organizam suas aulas alinhadas às concepções tradicionais e tecnicistas, distribuindo o tempo de atividades entre: fase inicial, que é entendida como aquecimento; fase principal, onde se desenvolve o conteúdo em si; fase final, que corresponde a um relaxamento ou volta à calma.

A partir do relato dos professores, vislumbrei um quadro favorável à inclusão dos saberes circenses na prática pedagógica dos colaboradores da pesquisa. Tal evidência está presente nos dados analisados, os quais indicam que 22 (91,67%) professores afirmam que os saberes circenses poderiam ser incluídos como conteúdo no currículo da Educação Física, sendo que 20 (83,33%) deles atribuem um grau significativo de importância ao se referirem à inserção destes saberes em suas aulas.

Outros aspectos positivos para o desenvolvimento dos saberes circenses no currículo escolar é o fato de os professores, na sua grande maioria, considerarem o espaço físico de suas escolas como sendo de bom a ótimo, assim como 91,67% considerarem que a possível falta de material não é um empecilho, pois esta prática pode ser facilmente desenvolvida com materiais construídos coletivamente com a participação dos alunos utilizando materiais recicláveis.

Para ilustrar estas reflexões, transcrevemos a fala de uma das professoras, quando nos diz:

Acredito que, quando desenvolvo algumas atividades de equilíbrio, flexibilidade, em minhas aulas, estou trabalhando com conteúdos relacionados à prática circense, mas nunca dei este foco no momento que trabalho essas habilidades, mas creio que elas façam parte também das práticas circenses. Mas se eu tivesse conhecimento, teria vontade de trabalhar, sim (LP.40).

A ausência deste conteúdo em suas práticas, em função da falta de um conhecimento teórico e prático na formação dos professores, fica bem ilustrada quando uma professora levanta o seguinte questionamento: Qual a preparação do professor?

Com relação à formação dos professores, averigüei que 18 deles não cursaram, em sua formação universitária, disciplinas ligadas aos saberes circenses e que, entre os demais, apenas 2 fizeram um semestre de aulas de circo, e os outros 4 fazem aproximações deste conteúdo com aulas de ginástica olímpica, ginástica artística, dança, ritmos e biodança.

Estas situações talvez expliquem a razão pela qual, mesmo com manifestações de desejos e apreciação ao conteúdo dos saberes circenses, encontrei um quadro em que 15 professores (62,5%) não desenvolvem estes saberes em suas aulas, 8 (33,33%) fazem

aproximações deste conteúdo com as atividades de dança, ginástica e jogos por eles desenvolvidos, e apenas 1 (4,16%) acrescenta o saber circense como um dos conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

Os professores, reforçando as ideias positivas de se trabalhar com os saberes circenses, falam dos mesmos como sendo uma forma de valorização da arte, uma maneira de ampliar a visão da Educação Física para além dos esportes, possibilidades de aulas mais atrativas e com boa aceitação. Assim, os professores evidenciam estar sedentos por inovações em suas formações acadêmicas e o saber circense é uma possibilidade. Observei que 21 professores consideram relevante a inclusão dos saberes circenses nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física.

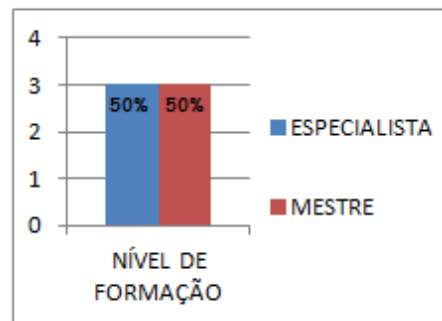
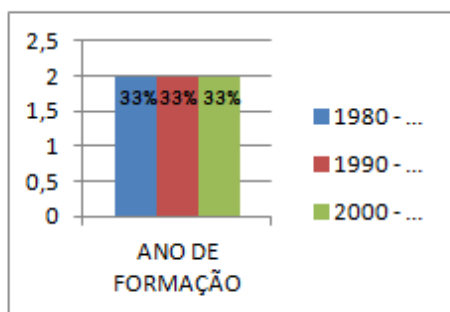
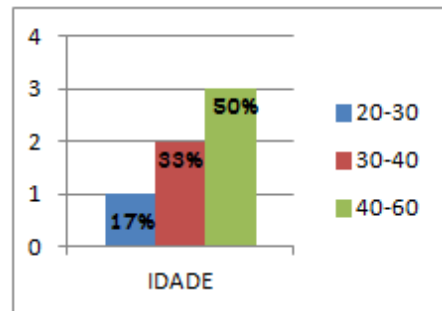
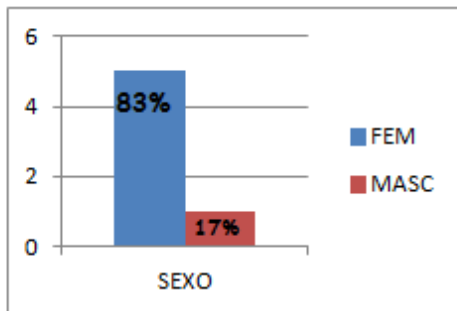
6.7 Análise das Entrevistas

Considerando o objetivo maior deste estudo, que é compreender as possibilidades dos saberes circenses como conteúdo crítico-emancipatório na Educação Física, os entrevistados foram escolhidos a partir de seu conhecimento ou aproximação de sua prática com a temática circense.

Assim, dos 24 professores que responderam às questões do questionário, 9 deles responderam positivamente à utilização da prática circense ou atividades afins em suas aulas. Destes professores, 3 não concederam entrevista, pois a partir de insistentes contatos fracassados através de emails e via telefone, dei por encerrada a tentativa de sua participação nesta investigação.

Descrevo, a seguir, o perfil dos 6 professores entrevistados que passaram a ser os principais colaboradores desta pesquisa por expressarem, em suas respostas ao questionário, conhecimentos a respeito dos saberes circenses e pelo fato de vincularem a sua prática a alguns aspectos das abordagens críticas e progressistas da Educação Física.

Gráficos 7,8,9 e 10 – Perfil dos professores entrevistados



As entrevistas somaram, em seu todo, um tempo de aproximadamente 7hs e 15min. de gravação e foram transcritas, posteriormente este material foi lido atentamente de forma minuciosa e recursiva.

Uma primeira leitura foi para retomar o contato com as informações produzidas nas entrevistas, um lembrar das conversas, uma forma de escutar novamente pelo olhar aquilo que já tinha sido dito durante o processo das entrevistas. Molina Neto ressalta a importância da escuta como forma de dar vez e voz a quem muitas vezes não tem, assim como nos tira do estado de proposição e explicação para buscarmos a compreensão (2002).

O material empírico, constante nas entrevistas, foi apreciado qualitativamente, embasado nos pressupostos da Análise Textual Discursiva – ATD. Ressalto que a referida metodologia de análise serviu como alicerce para a análise das informações obtidas no decorrer desta investigação.

Referindo-se a Análise Textual Discursiva, Moraes e Galiazzi afirmam que a mesma configura-se como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o

captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.12).

No processo de desconstrução dos textos, entre uma leitura e outra do material extraído dos instrumentos de pesquisa, foram selecionadas as falas que tinham aproximações com as questões deste estudo, sendo as mesmas agrupadas por afinidade temática, constituindo-se em unidades de análise.

Estas unidades, também conhecidas como unidades de significado, “são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. [...] Neste caso as unidades de análise são elaboradas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da sua pesquisa” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.19).

Para chegar às 220 unidades de significado, precisei me apropriar das informações contidas nas folhas de transcrição das falas dos professores; assim, num processo recursivo de leituras das entrevistas, individualmente destaquei no texto em cinza (cor do realce do texto) as palavras e frases que considerei significativas para meus estudos. A marcação em caixa alta e em negrito dentro dos parênteses referem-se aos títulos de grandes temáticas que servem tanto para organizar as unidades de sentido como também uma forma de categorização destas unidades, conforme exemplo abaixo:

Podem até praticar e não se darem de conta que pode ser uma atividade circense, né? Que a gente tem o material de atletismo, né? Então a gente tem o colchão bem grande de salto em altura, então daqui a pouco eles querem... Eles querem montar o trampolim para fazer o mortal. Então é uma experiência deles que a gente nem ensinou, nem trabalhou aquilo ali e eles, ahn... É uma experiência que eles trazem da vivência deles fora da escola e que é legal. Eles interagem com outros alunos, daqui a pouco eles já estão ensinando, né? (CB.24)

(PROPICIA A ENTRADA DAS EXPERIÊNCIAS)
(INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO)

Com relação às falas dos professores, segundo exemplo anterior, as mesmas foram codificadas com duas letras no início, referindo-se às iniciais do autor da fala, seguida de uma numeração que representa, neste caso, a vigésima quarta unidade de significado extraída da

entrevista concedida pela professora Clarissa Blanco¹⁷. Com esta codificação é possível localizar as falas com um grau de facilidade, assim como contribuiu para que o texto possa ser revisado a todo o momento a partir das informações que interessam diretamente à pesquisa, sem perder a ideia e o contexto de onde as unidades de análise foram extraídas.

A criação das unidades de análise possibilita sobressair o que realmente tem significado para a pesquisa. Um novo agrupamento, a partir destas unidades de significado, contribui para focalizar ainda mais a investigação, estabelecendo assim o que se chama de processo de categorização que, segundo Moraes e Galiazzi,

[...] é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes. [...] A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. (2007, p.22-23)

Num primeiro momento foi realizado o processo de categorização e, logo após, o movimento recursivo e de aproximações entre elas possibilitou a emergência das categorias intermediárias e, a seguir, das categorias finais, conforme exemplo abaixo, onde aparece a fala de alguns professores, suas unidades de significado e as categorias em que foram encaixadas.

Quadro 2 – Processo de categorização

PROF./CÓDIGO	UNIDADE DE SIGNIFICADO REALÇADA	CATEGORIAS INICIAIS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
EF.27	Porque aí, quando a criança não consegue, os que não conseguem, por exemplo, fazer a parada de mão em dois, eles até podem tentar; aí a gente vai lá e segura a perna um do outro.	Cooperação	Conteúdo Inovador

¹⁷ Nesta investigação, estou utilizando o nome real dos professores colaboradores, uma vez que todos assinaram o termo de consentimento autorizando tal procedimento. As iniciais aparecem em alguns momentos, em função de ter sido o código utilizado como uma estratégia sugerida pela Análise Textual Discursiva – ATD e que facilita para localizar as falas dos colaboradores neste processo recursivo às informações do campo empírico.

	(COOPERAÇÃO)		
CB.20	Tragam uma atividade que envolva força para apresentar aos colegas. E aí eles trabalham, aí eles têm que dizer o porquê, né? (ALUNOS ATUANTES NO PLANEJAMENTO)	Alunos Participantes	Interação Professor-Aluno
EA.02	Então assim os dias que eu trabalho com malabares, eu trabalho mais de uma aula; então geralmente é com essa intenção assim, as vezes, ou de eles se conhecerem melhor ou de que seja uma aula de a gente brincar mais. (INTENÇÕES NO CIRCO – CONHECER-SE; BRINCAR)	Conhecer-se; brincar	Conteúdo Prazeroso

Neste processo de categorização surgiram, entre outros, os seguintes temas: a técnica como jeito certo de se fazer o movimento; corpo; hegemonia dos esportes; atividades inovadoras; saber fazer e saber compreender; importância do experimentar; saber circense e atividade lúdica; falta de conhecimento do professor sobre o saber circense. Assim, fazendo escolhas e decisões de alguns aspectos em detrimento de outros surgidos no *corpus* de análise, demarquei as temáticas que considerei mais abrangentes e de maior significância para meus estudos, configurando as mesmas como categorias finais, a saber: saber circense como proposta inovadora na Educação Física; e a interação professor-aluno no processo educacional crítico-emancipatório.

Tais categorias possibilitam a construção dos metatextos que são as expressões

[...] das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação [...] representa construções e interpretações pessoais do pesquisador, tendo sempre como referência uma fidelidade e respeito às informações obtidas com os sujeitos de pesquisa. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 94)

Os metatextos configuram a etapa final da Análise Textual Discursiva – ATD e constroem-se a partir de todo processo realizado anteriormente, ou seja, as unidades de significado e a categorização servem como estrutura para este produto final que se apresentam como descrições e interpretações com a intenção de expressar a compreensão do fenômeno investigado.

Assim os metatextos “mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens. [...] mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou” (MORAES e GALIAZZI, 2007,p.40).

7. PRÁTICA INOVADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando a historiografia da Educação Física, é possível perceber que nas aulas desta disciplina os esportes se apresentam como conteúdo significativo e prioritário, em termos de valorização e de tempo dedicado para o ensinamento dos mesmos, se comparado aos demais saberes da área.

A preponderância de conteúdos relacionados aos esportes foi identificada, a partir das informações advindas do questionário aplicado aos professores colaboradores da pesquisa. Os esportes foram citados 21 vezes, os jogos com 16 citações e as ginásticas com quinze citações. A valorização dos esportes ou o fenômeno da esportivização das práticas evidenciam-se, quando percebemos que os referidos professores referem-se às ginásticas como forma de preparação física e aperfeiçoamento de destrezas a serem utilizadas nas práticas esportivas, assim como os jogos muitas vezes são desenvolvidos não pelo seu caráter lúdico, mas sim como preparativos para os esportes como basquete, vôlei, handebol e futebol.

Apoiados no referencial teórico que sustenta este estudo, pode-se dizer que o esporte que norteia as práticas pedagógicas da Educação Física brasileira caracteriza-se a partir de um conceito restrito que se configura pela realização de treinamento precoce de alunos-atletas que têm uma educação priorizada por aprendizagem de movimentos padronizados, normatizados enfatizados por técnicas que visam exclusivamente alcançar melhores rendimentos nas competições (KUNZ, 2001c).

Com relação à Educação Física voltada para o ensino de destrezas esportivas e o forte estímulo para que os alunos pratiquem esportes, é uma perspectiva adotada, segundo Silva e Bracht

[...] a partir do incentivo das políticas públicas para o setor (poder público, principalmente, o governo federal), que baseavam-se na ideia de que sua missão principal seria a de trabalhar para que as equipes esportivas, representantes da nação, obtivessem êxito nas competições internacionais – a conhecida ideia da pirâmide esportiva. Dessa forma, nas décadas de 1960, 70 e 80 e grande parte da de 1990, cristalizou-se nas escolas brasileiras uma determinada prática pedagógica em Educação Física, configurando-se uma certa tradição, razão pela qual a denominamos aqui de Educação Física tradicional. (2012, p. 80)

A ideia de Educação Física tradicional está vinculada a uma visão de práticas e valores vividos outrora e que continua aceito, ativo e ainda muito influente na atualidade, dando uma conotação de que esta disciplina sempre foi regida pela prática dos esportes, ou seja, trabalha

com a noção de aproximação dos sentidos da Educação Física e dos esportes, colocando-os no patamar de sinônimos.

Assim encontram-se relatos de professores que expressam que, entre os alunos, é praticamente senso comum que, na aula de Educação Física vai ter prática de esporte, ou como dizem os mesmos, “uma bolinha vai rolar”. Esta visão pode ser ilustrada a partir da fala da professora Luciana Pereira, quando, ao referir-se ao que pensam os alunos sobre as aulas de Educação Física, nos diz que

eu vejo assim bem forte, para eles é jogar, jogar e jogar o tempo inteiro (LP.08)
estão muito no mundinho ali do esporte, do futebol, do futebol, do futebol (LP.14).

Algumas abordagens teóricas no campo da Educação Física, como no caso a crítico-emancipatória, passam a discutir a respeito desta tradição, o que faz com que se pense em propostas inovadoras para esta área, além de discutir possibilidades de ensino do esporte a partir de uma concepção ampla, o que significa no mínimo questionar se “andar de bicicleta, caminhar, fazer ginástica, dançar, as brincadeiras e os jogos infantis etc... não podem, também, ser entendidos como esportes?” (KUNZ, 2001c, p.64).

As propostas inovadoras estão relacionadas tanto a possibilidades de fuga do cientificismo e tecnicismo empregados no ensinamento dos esportes de rendimento, o que lhes confere um caráter político de transformação da ordem de uma sociedade capitalista, assim como abrem espaço para se pensar a proposição de novos conteúdos e novas metodologias de ensino, o que apontaria para uma transformação didático-pedagógica da Educação Física.

Encontro no campo empírico algumas falas que demonstram o desejo dos professores de desenvolver suas aulas pautadas neste processo inovador da Educação Física, palavras estas que destaco a seguir, por entender que estão em conformidade com a inovação no que se refere a ampliar os horizontes da Educação Física para além dos esportes, procurando assim tematizar suas aulas a partir de outras manifestações da cultura do movimento humano.

A professora Clarissa Blanco, ao referir-se à necessidade de propostas novas na formação dos professores, afirma ser importante, pois contribui

para tirar um pouco essa coisa do esporte e da técnica, muita competição, individualidade. Acho que seria bem legal se tivesse algum curso, algum simpósio, alguma coisa que falasse sobre isso assim... ter um conhecimento novo para gente (CB.38).

Seguindo na mesma direção, a professora Elisabete Acosta expressa o seu desejo pelo novo como forma de ampliar as possibilidades de atividades para a Educação Física; assim a mesma, ao falar de novas práticas, faz a seguinte reflexão

eu acho que essas atividades, elas são importantes porque primeiro assim elas tem que quebrar com uma hegemonia de que a Educação Física é o esporte (EA.08).

Já o professor Leonardo Cunha, ao comentar sobre a inovação a partir de outros conteúdos, afirma a necessidade de se propor o novo para quebrar os paradigmas hegemônicos que permeiam a prática da Educação Física em algumas escolas. Assim, o referido professor acredita que

não só o circo, mas outras práticas que ampliem as vivências corporais dos alunos, fugindo do espaço tão tradicional da Educação Física que é a quadra poliesportiva, como as lutas, o atletismo, entre outros, colaboram para uma Educação Física mais aberta, mais crítica (LC.09).

É de suma importância ressaltar que, apesar de se destacarem falas que discorrem sobre proposta inovadora, a partir de outros conteúdos para além dos esportes, não podemos esquecer que o próprio esporte pode ser inovador, ou seja, é possível, através de uma transformação didática do esporte como nos propõe Kunz (2001c), fazer com que este conteúdo represente uma inovação na Educação Física. Assim, nunca é demais lembrar que os saberes circenses, ou outros conteúdos diferentes dos esportes, não representam por si só uma inovação na Educação Física.

Questionados a respeito dos saberes circenses e suas possibilidades enquanto educação crítico-emancipatória, foi possível destacar na fala dos entrevistados que estes saberes, ao serem desenvolvidos pedagogicamente enquanto movimentos corporais expressivos e artísticos, possibilitam uma educação de valorização do humano através da exploração da sensibilidade e subjetivação preconizada pelas artes.

Relataram também que nos saberes circenses encontram-se elementos que estimulam um sentido de cooperação e solidariedade, que encoraja o aluno a viver suas experiências e que incentiva a função explorativa e criativa dos movimentos corporais. Assim também se evidencia por respeitar as individualidades de cada um no que se refere às habilidades e dificuldades físicas e emocionais para vivenciar a situação de malabares, acrobacias e equilibrismos.

7.1 O Sentido da Arte

A Educação Física constitui-se historicamente como uma disciplina de educação dos corpos para os ditames sociais de cada tempo, o que lhe agrega características de utilidade, funcionalidade, economia, competição, entre outros elementos que compõem o modelo capitalista, cientificista e tecnicista de sociedade.

Esta educação preconizada por esta disciplina direciona-se para que as pessoas envolvidas utilizem seus corpos como meros instrumentos para alcançar os movimentos padronizados e estereotipados como corretos, modelares e produtivos tanto nos esportes, como no lazer e no trabalho, ou seja, “[...] nossas possibilidades de conhecer o mundo se restringem a um mundo já totalmente ‘colonizado’ pelas objetivações culturais da assim chamada evolução científico-tecnológica do mundo moderno” (KUNZ, 2001c; p. 111).

Atualmente é possível afirmar que o fenômeno da esportivização das práticas corporais na Educação Física é um dos responsáveis pela ressignificação dos movimentos, entre outros, da ginástica, dos jogos, das danças e do próprio circo, fixando-lhes um modelo esportivizado, onde antes de entender o ser humano que se movimenta, se mantém preocupado com uma execução tecnicamente perfeita dos gestos a fim de atingir marcas e performances baseadas em diminuição de tempo, perfeição de execução, acúmulo de pontos, com um único objetivo que é vencer o seu oponente.

Colaborando com estas reflexões, Kunz, ao refletir sobre a racionalidade científica e a necessidade de uma educação com fins imediatos e utilitários, nos fala que:

Somos verdadeiramente envolvidos por uma onda de produtividade a tal ponto que fica evidente a todos que o útil deve ser o critério por excelência da vida humana. Esse critério é assumido sem a maior reflexão sobre seu significado. Conhecemos bem isso na nossa área, quando o próprio lazer é racionalizado, ou seja, transformado em ações racionais com fins úteis para melhorar a capacidade do trabalho. Os conhecimentos sobre a sensibilidade e os valores humanos, nesse tipo de racionalidade, não passam de mera opinião, sem legitimidade científica, razão por que perdem sentido nas relações humanas. (KUNZ, 2001b, p.12)

Na fala da professora Elisabete Acosta, ela menciona a relação entre Educação Física, sociedade e a ressignificação das práticas, quando nos diz que a ginástica

foi se moldando para servir a uma sociedade, né, uma construção social. É porque eu acho que a natureza da ginástica era assim, tinha estas coisas do lúdico, do brincar (EA.15).

Soares e Madureira não falam de natureza, até porque trabalham com a ideia de que os fenômenos são historicamente construídos, porém os mesmos se aproximam e colaboram com a fala da professora Elisabete, quando nos afirmam:

A ginástica esteve muito próxima da arte e por ela foi constituída em concepções não hegemônicas e quase sempre ocultas pelas várias histórias escritas da ginástica e mesmo da Educação Física. Parece que a arte era portadora de signos que retiravam uma certa objetividade daquilo que se desejava criar com o nome de Ginástica e mais tarde de Educação Física (2005, p. 84).

Soares (1998), mais precisamente no capítulo dois denominado Educação no corpo: a rua, a festa, o circo, a ginástica, aborda de forma aprofundada esta relação tênue entre as ginásticas e a arte circense ao relatar que a ginástica científica se constituiu a partir de movimentos corporais de funâmbulos e acrobatas circenses.

A referida autora chama a atenção para o século XIX, pois foi neste contexto que se consolidou um processo de construção de uma nova sociedade marcada pelo cientificismo e pela lógica racional em que o ser humano passa a ocupar o centro das atenções com uma valorização do corpo a partir de uma visão biologicista, onde o corpo passa a ser entendido como uma máquina que deve ser trabalhado, para apresentar utilidade em seu gestual, economia de energia e de tempo, assim como o culto aos princípios de saúde deste tempo.

As palavras desta autora ajudam a elucidar e compreender um pouco melhor estas relações entre ginástica e arte circense, contextualizadas neste tempo de consolidação da ginástica científica como significado de Educação Física; assim Soares nos afirma:

A Ginástica então deveria ser pensada pelo aparato científico disponível e assim colocada em igualdade com outras práticas sociais, explicada e sistematizada. [...] Radicaliza, no universo das práticas corporais existentes, a visão de ciência como atividade humana capaz de controlar, experimentar, comparar e generalizar as ações de indivíduos, grupos e classes. [...] A ginástica científica se apresenta como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois, trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia. Desse modo, práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo, passam a ser observadas de perto pelas autoridades. (1998, p.22-23)

Atualmente esta ginástica científica já encontra resistência por diversas correntes progressistas no campo da Educação Física, o que nos possibilita pensar, por exemplo, como

seriam os saberes circenses na educação, considerando as orientações do se-movimentar da teoria crítico-emancipatória?

Aqui é possível pensar as acrobacias e os malabarismos não ressignificados, mas sim organizados pedagogicamente para que alunos e alunas possam vivenciar e experimentar as sensações e emoções que estes movimentos podem produzir em quem os pratica.

Acrobacias e malabarismos vividos num contexto educacional que prioriza o se-movimentar do aluno, propiciam que este permita aflorar questões subjetivas uma vez que a abordagem crítico-emancipatória valoriza o processo de descoberta, construção e exploração dos indivíduos em relação ao movimento humano.

Orientados pelo se-movimentar, os saberes circenses, enquanto movimentos humanos carregados de um sentido artístico, não perderiam aquilo que Kunz (2001c) fala em relação à dança na perspectiva crítico-emancipatória, ou seja, apresentar-se-iam muito mais como expressão e vivência do que como gestos padronizados e pré-determinados possíveis de serem controlados e comparados conforme propõe a ginástica científica.

7.2 PRATICArte

É possível depreender, a partir do que já foi relatado neste estudo, que a Educação Física em geral, enquanto disciplina que trabalha com o movimento corporal humano nas escolas, está comprometida e opera como reprodutora no que se refere a transmitir conhecimentos e valores pautados pelo modelo cientificista, tecnicista e competitivista que rege o sistema capitalista pelo qual estamos sendo governados.

O que se pode inferir também é que os esportes, tanto coletivos quanto individuais, são um dos conteúdos desta disciplina que, por ser o mais evidente e predominante, contribui significativamente para dar visibilidade aos propósitos reprodutivistas, centrados na ênfase de uma compreensão de técnica instrumental da Educação Física.

O ensinamento dos esportes balizado no padrão profissional de alto rendimento acaba por restringir o espaço para uma pedagogia preocupada com a criação, a coletividade e o diálogo para que estratégias sejam desenvolvidas a fim de garantir a participação de todos, pois no professor recai a missão de apresentar rendimento esportivo escolar, selecionando e classificando os alunos a partir de suas destrezas técnicas, a fim de alcançar êxito e vitórias nas competições.

Este processo pedagógico, antes de se voltar para as capacidades e subjetividades de seus alunos, trabalha na perspectiva de que os mesmos se adaptem aos movimentos pré

concebidos como corretos e produtivos para prática dos esportes; assim percebe-se que, neste modelo pedagógico, “sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 1985, p. 18).

O esporte ou o processo de esportivização das práticas aparece como uma pedagogia de massa que visa ditar normas de conduta social e moral pautadas num estilo de vida valorizado pelo sucesso, a saúde e a construção de heróis entre outros aspectos. Ao falar daquilo que denomina de uma “versão atlética e esportiva do mundo”, Soares colabora com estas reflexões, nos afirmando:

O esporte evadiu-se do esporte [...] tornou-se um estado de espírito, um modo de formação e de pertencimento social, referência privilegiada a uma competitividade supostamente primordial e inerente ao ser humano e que produz uma sociedade competitiva. Há, portanto, uma invasão no espaço político, social e mental de um modo de vida que tem como suporte a competição esportiva e o consumo. (2005, p.45)

A professora Rosa Moreira traz sua colaboração para pensarmos esta relação tão estreita entre Educação Física e esporte, sendo que este muitas vezes se restringe exclusivamente à modalidade do futebol quando, em sua entrevista, fala-nos que desenvolve atividades diferentes como acrobacias artísticas em seu projeto de extensão escolar pois, segundo esta professora,

a Educação Física é mais ligada ao esporte, né, ao exercício físico, né, e ao esporte em si (RM.03).

Nesta mesma perspectiva, outra professora colaboradora destaca que desenvolve o conteúdo da dança, enfatizando seu caráter artístico; nos revela que trabalhar o movimento fora dos padrões esportivos gera uma certa resistência por parte dos alunos

Assim, ó, quando tu fala que eles vão pra uma aula de Educação Física, eu acho que o senso comum assim deles é o que eles esperam; então por isso que eu acho que é mais fácil de trabalhar o esporte. Eles já tão pré-dispostos a receber aquilo (EF.10).

As constantes críticas realizadas em relação aos esportes como atividade predominante na Educação Física em momento algum se colocam com a intenção de negar este conhecimento, mas sim de trazer sempre à tona a problematização realizada por Kunz

(2001c), quando pergunta: em quais condições o esporte deve ser desenvolvido nas aulas de Educação Física?

Outra preocupação existente é que até mesmo as atividades de dança, capoeira e circo que têm em sua base maiores possibilidades ou ênfase de propiciar um viés artístico, vem sendo tratadas nas aulas e na mídia a partir de um modelo esportivizado e espetacularizado das práticas, exaurindo assim as possibilidades de expressão de sensações, de emoções e de um processo de subjetivação vivenciado pelo aluno a partir de suas necessidades e interesses.

Como forma de exemplificar este processo de aplicação de um novo significado às práticas artísticas, podemos citar os programas televisivos, mais precisamente o “Domingão do Faustão” da Rede Globo onde, em seus quadros denominados “Dança dos Famosos”¹⁸, “Melhor do Circo”¹⁹ e “Circo do Faustão”²⁰, a dança e os saberes circenses são apreciados a partir de parâmetros quantitativos e objetivos em forma de competição.

Também encontram-se no vídeo “Rafa Multi Nadia” (RAFA, 2008) atividades denominadas de vôlei-clave, onde os artistas praticam o voleibol utilizando claves de malabares, ou seja, o malabarismo esportivizado, onde o narrador utiliza uma linguagem expressamente esportiva, quando diz que a bola está fora, enquanto trata-se de claves e chama atenção do público, pois aquela jogada pode ser “o ponto do campeonato”.

O que pode significar para os alunos e professores de Educação Física pensar os saberes circenses e outros movimentos corporais a partir de seu cunho artístico?

Primeiramente é importante enfatizar que esta inclinação favorável às práticas como arte não significa entender que a partir desta visão encontra-se a salvação da educação e do mundo, mas sim demonstra minha posição de que a educação poderia ser voltada mais para um processo de transformação e humanização das pessoas, de acordo com o paradigma contemporâneo que considera inclusão e diversidade.

Cabe salientar que os saberes circenses também precisam ser ressignificados do seu sentido social que é a preparação para os espetáculos de circo e desta forma os malabares, os equilibrismos e as acrobacias precisam ser tratados a partir de um processo educacional escolar, desvinculado de um referencial performático, pois assim corre-se o risco de

¹⁸ Dança dos Famosos é um quadro exibido anualmente pelo Domingão do Faustão. Várias celebridades competem por meio da dança de salão. Eles se apresentam para uma banca geralmente composta por 5 jurados, onde 3 deles fazem parte do júri artístico e 2 do júri técnico. A platéia e o público de casa também participam da votação.

¹⁹ Domingão do Faustão apresenta o quadro Melhor do Circo, elegendo a melhor atração circense infantil do Brasil.

²⁰ Neste quadro, as celebridades terão de mostrar suas habilidades como trapezistas, malabaristas, mágicos e palhaços, através da competição.

substituímos a rotina de treinamentos maçantes na busca de futuros atletas por treinamentos exaustivos visando à preparação de futuros artistas.

Propor um viés artístico educacional para as práticas na Educação Física contribuiu para uma mudança de foco em relação à ótica tradicional desta disciplina, propiciando uma educação que valoriza as experiências, as vivências, as sensibilidades, as expressões, os sentimentos, não de corpos físicos, meros instrumentos e praticantes da arte, mas sim de pessoas que se movimentam atribuindo sentidos e significados próprios a este se-movimentar.

Ao abordar as relações entre arte e Educação Física, Soares e Madureira nos relatam que:

Parece que o corpo na arte é sempre contaminado pelas profundezas da alma humana, escuras, misteriosas e singulares. [...] A dança, como o circo e a capoeira, não se pretende como mera atividade física ou como compensação de uma jornada de trabalho extenuante. A dança como expressão poética do corpo é uma experiência única, pessoal e subjetiva, não atende às demandas da produtividade. Ela é uma experiência da beleza onde os corpos são múltiplos, conscientes da própria materialidade e sensíveis à expressividade do outro. (2005, p. 84-85)

No cotidiano das aulas de Educação Física é possível perceber uma objeção às práticas que fogem do campo dos esportes, principalmente em relação às de cunho artístico, situação que pode ser esclarecida em parte pelo fato de a escola apresentar especificidades reprodutivista de uma sociedade capitalista, que tem entre seus propósitos a individualização, a objetividade e o incentivo à competição entre os indivíduos.

A professora Eliane Fialho, ao falar sobre suas aulas e as proposições de conteúdo que leva aos alunos, nos diz que

se tu quer promover, a dança, por exemplo, a resistência vai ser maior, mas ai também, quando isso acontece, geralmente eles, os alunos, falam assim, de uma forma mais... significativa (EF.07).

Esta mesma professora segue em sua fala referindo-se aos esportes ou, mais precisamente, às conquistas esportivas nos campeonatos de que seus alunos participam, como algo a ser consumido, pontual e passageiro; assim a mesma relata que

do esporte elas não falam isso, por mais que tenham ido lá, que a gente ganhou o campeonato do Capão do Leão [...] consegui ganhar com o infantil, aí foi um fenômeno na escola, a

primeira vez que a gente tava saindo, a gente foi pra Canguçu jogar, passou aquilo, ninguém falou mais nada (EF.08).

Continuando nesta reflexão comparativa entre o significado das conquistas do esporte e as façanhas realizadas no campo da dança, Eliane Fialho, ao falar do grupo de invernada artística que coordena em sua escola, nos afirma que estas atividades

ficam mais marcadas na memória [...] a gente foi lá na Fenadoce se apresentar, a gente foi aqui no festival de folclore Assis Brasil, parece que tem mais, marca mais, entendeu? (EF.09).

O movimento significado e marcante para aquele que se movimenta, nesta ênfase da subjetividade e sensibilidade, encontra sustentação na abordagem crítico-emancipatória, quando esta trata de seu objeto central que é o movimento humano, mais precisamente o nomeado de “se-movimentar”. Autores como Kunz (2001a; 2001c; 2010) e Trebels (2010) apresentam, em seus estudos, apontamentos que marcam diferenças entre as experiências das pessoas que têm movimento próprio, ou seja, se-movimentam para aquelas que são movimentadas por algo ou alguém.

Muitas vezes o que impulsiona os seres humanos ao movimento são fatores externos a seus desejos iniciais que geralmente são inculcados através de propagandas de massa, principalmente no campo dos esportes e das academias que procuram cativar praticantes pela popularização da atividade como no caso do futebol e até mesmo em nome de um futuro promissor ou de uma qualidade de vida em termos de saúde física.

Assim um jogar futebol com os amigos pode virar uma atividade carregada de seriedade e com uma carga excessiva de estresse e aquilo que poderia ser uma caminhada descontraída no parque passa a ser visto como um percurso a ser percorrido pautado no tempo, na distância e no controle dos batimentos cardíacos.

Com o propósito de se-movimentar está se buscando uma relação dialógica entre as pessoas que se movimentam e o meio em que esta movimentação está acontecendo. Assim, na vivência das ações considera-se a subjetividade e o significado atribuído pelos praticantes nesta troca entre seres humanos e mundo.

Este se-movimentar, colocando as pessoas como sujeitos autores de suas ações, aproxima-se do que Freire (1980b) denomina de dizer a “palavra verdadeira”, pois aqui encontramos um processo de ação e reflexão para uma linguagem que tenha significado entre os falantes. O movimento autêntico aproxima-se também do que Hildebrandt (1986, 2001)

denomina de viver a sua própria experiência, onde o autor nos fala de que “a experiência do mundo da vida é a experiência dos sentidos e, com isso, a experiência do mundo é ligada ao corpo” (2001, 86), onde, para a concepção crítico-emancipatória, o corpo é visto como corpo-relacional ou corpo-sujeito, que trazem a noção de totalidade e unicidade entre corpo, espírito e mundo.

Kunz (2001c) fala-nos que nesta sociedade arraigada por convicções orientadas pelo consumismo em busca de alcançar o modelo que se configura a partir de padrões estabelecidos como “o mais bonito” e “o mais correto”, torna-se um tanto quanto difícil distinguir o que o mesmo chama de sentido para si e o sentido universal de um determinado fato ou fenômeno. Silveira complementa, dizendo:

Os sentidos para si estão cada vez mais regulados por uma globalização que envolve e dita as normas para um estilo de vida, constrói interesses e desejos normatizados e padronizados sob a falsa influência de que se trata de vontades individuais. Um sentido universal que determina, dociliza e massifica as formas de comportamento, influencia e interfere diretamente na construção da subjetividade de cada um. (2006, p.148)

A concepção crítico-emancipatória, visando uma educação de libertação destas falsas ilusões, interesses e desejos criados e inculcados principalmente nos jovens a partir de uma ideia massificadora do que poderíamos chamar de um comportamento politicamente correto, acredita que, muitas vezes, este processo de ensino deva ser coercitivo para fazer resistência e oposição à coerção que é autoimposta pela indústria cultural e os meios de comunicação de massa (KUNZ, 2001c).

Retomando o diálogo com a professora Eliane Fialho, ao nos falar das contribuições possíveis dos saberes circenses na educação de seus alunos, demonstra que vencer a resistência dos estudantes em relação aos conteúdos novos, como relatado anteriormente, pode ser um exercício de coerção em busca daquilo que se acredita como uma educação que respeita as subjetividades e preocupa-se com o sentido para si que os envolvidos no processo educacional atribuem às suas práticas. Assim a referida professora fala-nos que o saber circense tem sua importância pelo

<p>lado artístico também, tipo é a arte em função do, é o movimento corporal, é o desafio do corpo, mas em função do espetáculo, da arte, não pra mim ser, ahn... melhor do mundo (EF.17).</p>
--

Acredito que vincular a prática corporal de movimento ao cunho artístico espetacular não garante uma educação pela subjetivação, pois muitas vezes os educandos envolvidos no processo podem estar muito mais preocupados em estabelecer uma relação de perfeição e agrado em sua movimentação para usufruir do público do que uma preocupação em vivenciar e expressar seus movimentos a partir de sentimentos e emoções próprias, independentes do resultado final do espetáculo.

Porém é possível observar que, ao colocar o saber circense como um conteúdo de cunho artístico, a referida professora está priorizando o desafio e a superação individual para uma construção coletiva que está representada e se faz necessária para a organização do espetáculo. Muitas vezes estes trabalhos são concretizados aproveitando tudo que os alunos conseguem realizar durante o período das aulas, até mesmo por não se tratar de artistas profissionais; assim os espetáculos constituem-se como uma mostra do processo que foi desenvolvido com as experiências dos educandos, configurando-se assim uma proposta que se expressa a partir do sentido para si atribuído pelos sujeitos praticantes e que se materializa nas relações cooperativas e solidárias de um grupo, uma vez que estas apresentações artísticas evidenciam o resultado de um trabalho coletivo e, de certa forma, mais prazeroso.

Quando se evidencia que os saberes circenses estão sendo desenvolvidos não para formar artistas profissionais, é também dizer que este ensinamento não pode acontecer seguindo a lógica mercadológica e tecnicista que o sistema capitalista impõe às diversas instituições, incluindo aqui a escola como uma das principais reprodutoras das ideias dominantes. Numa perspectiva tecnicista estaríamos ensinando aos alunos os modelos corretos e funcionais para a constituição de um espetáculo exemplar, tendo como modelo as performances circenses mais aceitas atualmente no mercado, como no caso do *Cirque du Soleil*²¹, porém cabe ressaltar que os espetáculos deste circo não se constituem exclusivamente a partir do tecnicismo gestual, mas sim é possível perceber em suas apresentações aspectos relacionados a poesia, ao lirismo e a sensibilidade de seus artistas.

Enfatizando a ideia dos saberes circenses enquanto conteúdo da Educação Física a fim de promover uma educação de respeito às individualidades, de valorização do processo e não

²¹ *Cirque du Soleil* é um ícone do circo novo no mundo. Surgiu em Québec por volta de 1982, na junção de artistas de perna-de-pau, malabaristas e pirofagistas. Os espetáculos deste circo contam com um enredo histórico, cenário, figurinos próprios, bem como música ao vivo durante as apresentações. A ausência do picadeiro e do uso dos animais nas apresentações objetivam, na concepção dos seus criadores, trazer o espectador mais próximo da performance. Atualmente o *Soleil* se destaca por contratar ex-atletas, principalmente aqueles ligados às ginásticas, em especial à ginástica de competição, para fazer parte de seu elenco.

do produto final e com uma visão mais humana, o professor Leonardo Cunha evidencia que, em sua prática pedagógica, um dos pontos positivos é o fato de trabalhar os saberes circenses sem a promoção da competição, desta forma

estudantes de diferentes composições físicas podem participar sem exclusão, como acontece, por exemplo, com gordinhos nos esportes; não há uma finalidade específica como nos esportes, ou seja, o objetivo é fazer o gol, o ponto; no circo, não; o circo te possibilita criar, recriar, dificultar as coisas para si mesmo, tentando vencer aquele obstáculo, sem um fim pré-determinado (LC.02).

Neste momento é possível inferir que o professor está se referindo ao esporte a partir de um conceito restrito, onde se evidenciam os princípios de um sistema esportivo universal que se pauta na sobrepujança e nas comparações objetivas com o fim específico de vencer e ser o campeão (KUNZ, 2001c).

No entanto é interessante ressaltar que este mesmo conteúdo dos esportes pode ser desenvolvido de modo significativo para o aluno, numa proposta de aula não diretiva, como nos fala Hildebrandt, em concepções abertas no ensino da Educação Física onde, na busca de novas descobertas e soluções de problemas, os alunos podem ter entre outras tarefas a de “arranjar as formas competitivas de tal modo que haja possibilidade de sucesso para cada participante (também para os alunos denominados ‘fracos no esporte’)” (1986, p.26).

Contribuindo com estas reflexões acerca de uma educação que valorize o conhecimento e as capacidades de seus alunos em busca de um mundo construído em cima de valores altruístas, Marques e Brazil evidenciam o potencial das artes para este mundo mais justo, digno e habitável, afirmando:

O acesso à arte permite o acesso a camadas humanas diferentes daquelas visadas e estimuladas pelo mercado das utilidades venais. [...] O conhecimento da arte que foge ao consumismo imediato e descartável da indústria do entretenimento permite criar redes de relações entre as pessoas que não perpassem, necessariamente, pelo universo da compra e venda. (2012, p.35)

Pensar o movimento a partir de um referencial mais humano é uma das preocupações centrais da abordagem crítico-emancipatória que acredita que, para a efetivação deste processo, faz-se necessária a presença de uma ação comunicativa a qual, segundo esta concepção, só é possível acontecer quando os envolvidos no processo educacional sejam tratados como sujeitos ativos que dão sentido a esta educação.

A ação comunicativa apresenta como primordial a presença do diálogo horizontal entre os envolvidos no processo educacional; isto pressupõe que professores e alunos, cada um com suas responsabilidades neste processo, atuem de forma que suas experiências e vivências efetivas do seu mundo se façam presentes nas reflexões cotidianas e no se-movimentar destas aulas.

Como respeitar os sujeitos participantes do processo quando se objetiva alcançar o produto final de movimentos padronizados e estereotipados como no caso dos esportes em geral?

O ensino das artes, enquanto educação que caminha em direção contrária ao mundo do mercado de compra e venda, como referido anteriormente, potencializa que alunos e professores construam os conhecimentos em torno das temáticas das aulas, a partir de um coletivo onde cada um será valorizado por suas experiências, vivências, habilidades, enfim uma construção onde se ensina a aprender e se aprende a ensinar (FREIRE, 2011).

Ao refletir a respeito da Arte-Educação e as instituições fundadas sobre o utilitarismo, como no caso da escola, Duarte Júnior, mostrando-se disposto a lutar para que se rompa o modelo impositivo autoritário, afirma que acredita na

[...] liberdade de expressão, garantida a todos: mestres e discípulos. Porque arte-educação, no fundo, nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe. A partir deste expressão pessoal, própria, é que se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros (1983, p. 75).

A fala do professor Leonardo Cunha colabora para demonstrar o quanto os saberes circenses favorecem a realização de uma ação comunicativa, uma vez que, segundo o referido professor,

o legal do circo é não ter certo nem errado (LC.17).
--

e isso faz com que as propostas estejam em aberto, ou seja, nem o professor e nem o aluno são os detentores de um saber, mas sim este saber vai ser desenvolvido e construído em comunhão, compartilhado intersubjetivamente.

Comentando ainda sobre este movimento na educação, onde as pessoas são incentivadas a colocarem seus conhecimentos, suas habilidades, suas incertezas e suas dificuldades à mostra para que tudo isso contribua com um novo saber, Leonardo Cunha nos diz que, em suas aulas de circo,

não quer dizer que se alguém conseguiu fazer um movimento diferente, ele está fazendo errado, não, é simplesmente diferente, ou seja, o circo respeita as individualidades, a criação individual, ao mesmo tempo que trabalha o coletivo, a cooperação em muitas de suas atividades. [...] O circo não tem um fim em si mesmo; no circo tem um que inventa e o outro reinventa; no circo tem o fazer do jeito que eu consigo, do jeito que eu sei fazer, sem distinção de gênero, de constituição corporal ou de hierarquia de habilidade (LC.18).

Uma educação de aceitação e respeito às diferenças propicia que educandos e educadores coloquem em ação sua potencialidade de saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir e assim aceitos como sujeitos que incorporam ao grupo novas perspectivas de sentidos, significados e intenções aos movimentos corporais, passam também a exercitar suas capacidades de um agir com autonomia.

A abordagem crítico-emancipatória reforça a importância de se fazer sujeito participativo nas ações para a deflagração de um processo de emancipação, afirmando que para isso se faz necessário que o ser humano se liberte de uma menoridade intelectual colocada como a falta de determinação, coragem e capacidade de uso da razão sem ajuda, orientação ou intervenção de uma outra pessoa.

Ampliando o leque de discussões a respeito do sentir-se sujeito, autor das ações, Freire chama a atenção de que autonomia vai se construindo em cima da confiança, da democracia e da liberdade que este sujeito tem para trazer a sua história, as suas experiências ao processo educacional em que está participando. Entendendo que a autonomia se faz a partir de uma coparticipação em busca de libertar-se das amarras do determinismo neoliberal, o referido autor afirma que “a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2011, p.105).

Ao falar dos saberes circenses na Educação Física, considerando seu aporte artístico, enfatizou-se as aproximações destes saberes com a concepção crítico-emancipatória pelas suas possibilidades de desenvolver uma educação mais humana, onde aqueles que se movimentam sejam valorizados a partir de suas diferenças, considerando-se para isso sua história, experiências e vivências corporais.

Entendendo como relevante a coparticipação de professores e alunos no processo educacional, torna-se necessário procurar compreender o que pensam e o que fazem os professores de Educação Física de Rio Grande-RS, a fim de borrar as fronteiras entre a

concepção crítico-emancipatória e os saberes circenses na Educação Física, temática que passo a desenvolver no próximo capítulo.

8. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

8.1 EDUCAÇÃO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1984, p.7)

É possível perceber o quanto a educação faz parte de nossas vidas quando nos vemos cercados de educação inclusiva, educação ambiental, educação à distância, educação popular, educação de adultos, educação física, enfim um rol talvez infinito de educações que, conforme salienta Brandão, “pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, com o trabalho ou como vida” (1984, p.10).

Seguindo um diálogo com Brandão (1984), observa-se que o mesmo chama atenção ao fato de que a educação é um dos meios utilizados para formar e pensar tipos de homens e comportamentos que constituem determinados modelos de sociedade, fazendo da socialização um dos principais objetivos neste processo de ensinar e aprender.

O entendimento de socialização neste momento aparece como uma forma de integração do ser humano na sociedade, uma inculcação de saberes e comportamentos aceitos no grupo ao qual o indivíduo está sendo inserido. Como nos diz Brandão, a educação como um modo de vida para que se reproduza entre os que ensinam e aprendem

[...] o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (1984, p.10-11).

Uma educação que procura modelar homens e mulheres, seguindo a idealização dos grupos sociais e de subgrupos dentro das sociedades conforme a cultura que representa suas formas de vida.

Quem são estes educadores?

Neste tempo e espaço a que estou me referindo, a educação não se trata de um ensino formal, escolarizado e sim de uma aprendizagem social. Muitas vezes as pessoas mais velhas, supostamente mais experientes, é que assumem a função de ensinar aos mais jovens os costumes da comunidade, da tribo, da aldeia, do local.

Neste contexto de aprendizagem, sem hora marcada, direcionado ou por imitação nos contatos cotidianos de lazer e de trabalho, o saber flui e o processo de aprendizagem caracteriza-se nas relações entre quem sabe-e-faz e com quem não-sabe-e-aprende (BRANDÃO, 1984).

8.2 Na Escola – Uma Educação Tradicional?!

As escolas, enquanto instituições organizadoras e detentoras do conhecimento, transferem para dentro de seu espaço e para os ombros dos professores a responsabilidade de ensinar tudo àqueles que supostamente não sabem nada.

Na escola, estes mestres não são necessariamente os mais velhos, porém é comum encontrar docentes que se colocam como detentores do saber e que aplicam a mesma regra do ensino não formal onde quem sabe ensina e quem não sabe aprende. Freire, ao referir-se a este processo de transmissão de conhecimento do educador para o educando, denominou o mesmo como sendo um modelo de educação bancária onde, nesta concepção, o conhecimento em pauta é transmitido pelo educador, que se coloca como o sujeito que sabe, aos educandos a quem fica reservado o papel de meros receptores das mensagens.

Este contexto educacional concretiza-se a partir de uma relação hierarquizada e de contradição entre quem educa e quem é educado, situação esta em que o educador, apresentando-se visivelmente num patamar mais elevado, trabalha com o conhecimento num sentido de cima para baixo.

Apesar de em muitos momentos os professores de Educação Física, colaboradores desta pesquisa, manifestarem o desejo de concretizar uma educação diferenciada deste modelo tradicional, ainda estão impregnados do ideário desta pedagogia. Agem em alguns momentos, como aqueles que decidem sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, sobre a dinâmica das aulas, assim como sobre a forma com que os alunos serão avaliados, considerando as convicções políticas e ideológicas do educador.

Uma passagem em Pedagogia do Oprimido ilustra bem esta situação quando o autor, ao falar da educação bancária, salienta a distância entre educandos e educadores e que, em

aulas determinadas pelos educadores, “há sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro” (FREIRE, 1987, p. 64, grifo do autor).

A contradição educador-educando se faz necessário para a educação bancária que sustenta uma ideologia de opressão e que apresenta o primeiro como possuidor dos conhecimentos e o segundo, de uma ignorância absoluta e assim um acaba justificando a existência do outro. “A concepção bancária não pode admitir uma tal nivelção [...] dissolver a contradição professor-aluno, mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale minar a potência de opressão e servir à causa da libertação” (FREIRE, 1980a, p. 81).

A concepção bancária, traduzida nesta relação de educador como sujeito do processo e os educandos como objetos, caracterizando-se como verdadeiros “vasilhas”, instaura na relação de aprendizagem o que Freire chama de uma “cultura do silêncio” ou uma ação educacional antidualógica.

Ainda à sombra dos escritos teóricos do referido autor, ele declara que a prescrição é um dos elementos básicos que sustenta uma situação do que chama de opressores-oprimidos, pois considera que “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. [...] o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranha a eles - pauta dos opressores” (FREIRE, 1987, p.34).

Esta cultura do silêncio pode ser constatada nas informações levantadas na pesquisa, quando a grande maioria dos professores trabalha o esporte como conteúdo central e muitas vezes único em suas aulas que são organizadas seguindo alguns padrões de treinamento atlético, ou seja, os alunos são submetidos a uma sessão que se desenvolve a partir de um tempo de aquecimento, seguido do jogo ou da prática esportiva em si, chegando à parte final que se configura como um relaxamento ou, segundo alguns, uma volta à calma.

Um padrão de aula característico de uma Educação Física enraizada a partir de pressupostos militaristas, tecnicistas e esportivistas que tradicionalmente se desenvolve em quase todas as escolas, o que me leva a suspeitar da presença de uma cultura do silêncio, pois neste caso é possível questionar a possibilidade de todos os alunos envolvidos neste processo educacional terem optado por estes conteúdos e por esta dinâmica de aula.

Considerando esta afirmação de um modelo tradicional de educação, assim como a necessidade de respeitar o Projeto Político Pedagógico da escola e as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, assim como a disponibilidade de material e espaço físico para o preparo de suas aulas é que, concordando com Silva e Bracht (2012), percebe-se ainda a dificuldade e o distanciamento entre as propostas de teorias críticas progressistas e as práticas

pedagógicas escolares no campo da Educação Física, ficando a cargo de algumas tentativas isoladas o compromisso de superação desta educação centrada no professor.

8.3 Ainda na Escola – As tentativas isoladas de uma Educação Crítica

Uma postura dialógica entre os envolvidos no processo educacional, ou seja, a presença do diálogo entre educadores e educandos, é um dos elementos que diferencia e distancia as práticas bancária e libertadora de educação, pois a primeira, enquanto postura autoritária, nega o diálogo; já na libertadora, ele é um marco desvelador da realidade, fazendo-se necessário e imprescindível para uma proposta de transformação e emancipação (FREIRE, 1987).

As práticas pedagógicas na Educação Física, muitas vezes desenvolvem-se a partir de um praticismo emudecido com aulas exclusivamente práticas, isto é, o professor dita a atividade a ser desenvolvida, seja ela de corrida, caminhada, jogo, esporte, enfim, a movimentação a ser executada e aos alunos cabe apenas executar o que está sendo comandado, independente de qualquer sentimento ou desejo a fim de conseguir os créditos necessários para aprovação nesta disciplina.

Praticismo neste momento está sendo colocado como uma das maneiras com que os professores tradicionais de Educação Física desenvolvem suas aulas, modos estes que se aproximam do que Freire denomina de educação bancária, pois o praticismo aparece aqui como uma didática metodológica com ausência de diálogo e de reflexão sobre aquilo que está se aprendendo.

Assim, exclui-se a possibilidade dos educandos de saber-pensar e saber-sentir sobre as suas atividades, restando-lhes apenas um saber-fazer de algo que está sendo prescrito pelo professor que, neste momento, reforça a contradição entre educador e educando, onde o primeiro sabe e o segundo aprende.

Entre os professores colaboradores da pesquisa aparecem indicações que apontam para desejos de mudança ou ao menos de iniciativas, mesmo que isoladas, para que aqueles envolvidos no processo de aprendizagem possam ter uma participação enquanto sujeitos que opinam, discutem e decidem sobre o quê, como e porquê realizar determinadas atividades. Encontrei propostas de aulas teóricas e práticas que buscam com que o aluno, além de saber fazer, seja capaz de pensar sobre as atividades a serem realizadas,

não só mecanizar (CB.23).

A professora Elizabete Acosta complementa estas reflexões acerca de aulas teóricas como uma estratégia para que na Educação Física os alunos se tornem sujeitos ativos no processo; assim, a mesma declara que

é na aula, quando ela passa a ser um momento mais teórico, é quando tu consegue fazer com que o aluno pense sobre aquilo [...] tem um outro momento que a gente para para pensar essas práticas corporais (EA.19).

É importante salientar que uma aula teórica por si só não garante um processo reflexivo na educação, porém o que podemos perceber no exemplo de aula acima, a referida professora dá uma conotação de aula aberta e problematizadora, proporcionando que os envolvidos na construção do saber possam participar de forma integral no processo, exercitando o seus saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

A garantia de um espaço para o exercício da uma ação dialógica horizontal e deserarquizada coloca o professor como um coparticipante que deixa de transmitir os conhecimentos, propiciando que entre conversas e debates todos se apropriem e contribuam para a construção de novos conhecimentos.

Ao discorrer sobre as relações entre professor-aluno, Freire nos fala a respeito dos círculos de cultura que, em algumas escolas, são chamados de roda da conversa, onde educadores e educandos sentam em círculo-roda equidistantes, sem a ocupação de um lugar central ou de destaque. Este movimento, que se inicia num tempo de descentralização do poder em cima do professor e valorização das experiências dos alunos, demonstra um desejo de “democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder” (STRECK, 2010, p. 69)

A ideia de disposição de professor-aluno em círculo apresenta uma alternativa ao modelo hegemônico e tradicional de colocar-se em classes enfileiradas, com os menos interessados no fundo e os mais atenciosos na frente da sala e o professor com a batuta na mão, em cima de um pedestal, no comando da educação.

O saber passa então a ser tratado e construído coletivamente, demarcando assim um processo transformador na educação, na escola e na sociedade. Uma lógica que passa a ser vista onde todos ensinam e aprendem, possibilitando a formação de seres autônomos, críticos e criativos. Com isso “assumir a liberdade como uma maneira de ser homem é o ponto de partida do Círculo de Cultura” (FREIRE, 1980a, p.51).

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (STRECK, 2010, p. 69).

Ao referir-se a “sua palavra” Freire, reforçando a importância do ser humano colocar-se como sujeito participativo, nos diz que esta palavra precisa ter significado e estar próxima das experiências existenciais dos participantes; assim, este saber, intimamente ligado ao mundo dos educandos configurar-se-á como uma construção coletiva do conhecimento.

Algo próximo como o que nos relata a professora Eliane Fialho, quando, ao falar sobre as discussões com os alunos a respeito de apresentações a serem realizadas com a temática da cultura africana, nos diz:

Quando tu fala em consciência negra, parece que sempre tem que ter a capoeira; mas, sabe, partiu deles. Professora, vamos fazer uma roda de capoeira? Eu tinha dois que faziam capoeira ali. Eu ia chegar e dizer não? (EF.29).

Mesmo a referida professora, colocando-se contrária à apresentação de capoeira, como aparece na transcrição na íntegra de sua entrevista, soube conduzir o processo, respeitando as experiências e vivências de seus alunos, o que faz com esta sua postura aproxime-se de alguns aspectos da abordagem crítico-emancipatória e das concepções de aulas abertas em Educação Física, pois nestes referenciais encontrei, na fala de Hildebrandt, a seguinte afirmação:

Definimos como aula aberta aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto aos sentidos de suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Por isso, os temas das aulas devem ser ambíguos e complexos, abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiriram nas suas histórias de vida (2001, p.142).

Hildebrandt segue falando a respeito das experiências dos alunos, salientando que a experiência do mundo da vida é diferente da experiência do mundo científico, uma vez que esta última tem como preceito objetividade enquanto a experiência da vida “segue o princípio da luta subjetiva, da investigação subjetiva com o mundo. O resultado é, conseqüentemente, ‘minha experiência’” (2001, p.88).

O ensino norteado pela subjetivação da aprendizagem, na qual os alunos, participantes ativos de todas as etapas do processo possam modificar e transformar de acordo com suas

necessidades (HILDEBRANDT, 2001), propicia que os movimentos sejam criados, recriados e inventados a partir de diferentes técnicas de execução.

Colaborando com estas reflexões, ao relatar sobre suas aulas, o professor Leonardo Cunha refere-se a sua maneira de trabalho como sendo uma metodologia da vivência e que, ao trabalhar com o conteúdo dos saberes circenses em suas aulas, é valorizado o saber fazer e o saber ensinar a fazer que muitas vezes acontece

desafiando o colega a realizar certo movimento, o que vejo de forma positiva, pois não vejo como competição, e sim como um desafio mesmo, que encoraja para uma ação nova, diferente e que vai fazê-los superarem limites (LC.23).

Escapar do sentido da competição faz com que esta superação de limites vá ao encontro da concepção crítico-emancipatória, quando esta aborda a respeito do rendimento necessário, como sendo o rendimento que o ser humano apresenta em forma de reconquista em relação as suas próprias marcas, sem necessariamente estar provando índices a partir de padrões aceitos e pré-estabelecidos socialmente.

O professor Leonardo Cunha nos traz um exemplo prático de superação de limites e rendimento necessário quando, ao relatar sobre uma de suas aulas de Educação Física com conteúdo do saber circense, nos diz:

As acrobacias podem ajudar a superar medos e inseguranças, respeitando os limites corporais (LC.04).

Ainda nos falando sobre a importância do rendimento, porém salientando que se faz necessário diferenciar o rendimento necessário do rendimento obrigatório, Costa e Kunz, ao falar dos esportes, afirmam:

É evidente que um rendimento físico e técnico são necessários [...] para uma prática que tenha sentido e prazer ao praticante. Porém, se nos orientarmos apenas nos padrões prefixados do rendimento destas dimensões, podemos exigir dos nossos alunos muitos rendimentos desnecessários e muitas vezes inclusive absolutamente falsos e negativos. (COSTA e KUNZ, 2012, p. 49)

Refletir a respeito do rendimento autoimposto pelos modelos sociais propicia que professores e alunos questionem a respeito da sujeição das práticas em função de referências tidas como corretas a partir de exemplos ligados ao alto rendimento ou no caso do circo de artistas profissionais que, mesmo tendo um caráter de espetáculo, apresentam em suas performances uma movimentação corporal que exige muita dedicação e treinamento.

A professora Elisabete Acosta, ao falar das possibilidades de se trabalhar o saber circense como conteúdo que escapa à lógica do modelo padrão de movimento, relata que os malabarismos e acrobacias, pelo seu sentido artístico, não se apresentam de

uma forma fechada, ele é aberto, né. Ele tem que ser bom, tem que ser lúdico, ele tem que ser brincadeira, tem que ter uma plasticidade [...] tem que ser prazeroso, né. Essa é a ideia. A partir do momento que eu consigo manter minhas bolinhas no ar, tá valendo, né (EA.25).

Este movimentar-se através das atividades circenses não tem uma conotação de um vale tudo mas sim de que, a partir do momento em que não se tem um modelo correto a ser seguido, a movimentação fica por conta dos desejos, das necessidades, das criações e dos sentidos que os alunos atribuem para o seu movimento.

Estar aberto para vivenciar as suas verdadeiras experiências denota um estado de libertação do aluno para a realização de sua prática, atingindo assim o que Kunz (1994) nos fala a respeito da maioridade intelectual, que significa as possibilidades que as pessoas têm de agir sem necessidade de alguém para orientar ou ordenar suas ações.

O referido autor denomina de emancipação esta caminhada que se desenvolve na educação de saída da menoridade intelectual e entrada nesta maioridade intelectual enquanto “processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo” (KUNZ, 1994, p.31).

Para que se desenvolva uma educação a favor da emancipação, encontra-se na abordagem crítico-emancipatória pressupostos de que o professor necessita num primeiro momento impor ou, nos termos desta concepção, praticar uma nova forma de coerção a fim de libertar os alunos da coerção autoimposta pelas instituições repressivas, como o esporte na Educação Física.

Esta busca de libertação e transformação de um processo repressivo exige humildade por parte dos professores para que antes de se colocarem como detentores do saber, entendam que o saber é uma criação coletiva e que assim, no processo de educação, alunos e professores possam contribuir com seus conhecimentos, suas experiências e reconstruir novos saberes.

Tal pensamento aproxima-se do que nos coloca o professor Leonardo Cunha quando relata que em suas aulas busca proporcionar aos alunos que explorem, criem e inventem com os materiais do circo, o que faz com que novos movimentos sejam descobertos e que

assim, em muitos casos, os estudantes acabam por ter habilidades com certos materiais, muito além do que eu os tinha ensinado; o estudante acaba por fazer mais manobras que o

professor, em muitos casos. Acredito que isso seja um avanço na educação, o professor possibilitar que o estudante saiba mais do que ele (LC.16).

O que nos relata o referido professor aproxima-se do que Freire (2011) nos fala a respeito de uma educação voltada para libertação, na qual o educador democrático deve incentivar e fomentar a capacidade crítica do educando, aguçando assim sua curiosidade e sua insubmissão.

Nesta mesma perspectiva o autor afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p.25).

Assim pode-se dizer que, nesta interação entre professor e alunos, o ensinamento não se configura pela transferência ou depósito de conhecimentos, mas sim pela produção e construção de conhecimentos que se fazem entre educandos e educadores a partir de seus saberes e de suas experiências.

9. CONSIDERAÇÕES ITINERANTES

Ao chegar nestas páginas finais do relatório de pesquisa, volto o meu olhar para os caminhos percorridos nesta investigação e percebo encontros, desencontros, medos, angústias, satisfações, descobertas, enfim um universo de sentimentos, que me levam a acreditar cada vez mais que pesquisar é um ato de fuçar, um constante bisbilhotar. Assim, neste investigar com curiosidade, afirmo minhas convicções de que o conhecimento é algo provisório e que é construído constantemente nas relações entre os seres humanos e o mundo.

Considerando isto coloco-me a pensar, em frente a uma folha em branco, e deduzo que concluir não está em consonância com a transitoriedade do conhecimento; portanto, não pretendo dar por encerrado este estudo, mas sim estarei aqui tecendo algumas considerações a respeito do que foi desenvolvido para antes de concluir, abrir outras portas e perspectivas de investigação, ou fazer do pesquisar um caminho itinerante, conforme a linguagem circense.

Encerrando então este ciclo compartilho as questões que me levaram a esta investigação, as informações sobre os colaboradores da pesquisa e o que os mesmos me contaram através do questionário e das entrevistas imbricados com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

Depois de transitar por diversas temáticas que diziam respeito ao corpo, ao movimento humano, ao circo, aos espetáculos, entre outras, acabei encontrando-me com os saberes circenses na Educação Física e na escola, não por acaso, mas sim porque o referido tema e os espaços de atuação citados fazem parte de minha práxis pedagógica desde o ano de 1997, o que me faz estar bastante interessado e cada vez mais curioso sobre o que está acontecendo em relação a este conteúdo na Educação Física escolar.

Uma das afirmações possíveis de fazer a partir do campo empírico e teórico abordados nesta investigação é que o conteúdo dos saberes circenses é extremamente inovador para as aulas de Educação Física pois, como visto no decorrer deste estudo, o tema circo está silenciado na formação inicial dos professores, o que faz com que os mesmos sigam trabalhando em cima de conteúdos mais tradicionais como no caso dos esportes, que aparece como um conteúdo hegemônico na prática dos docentes investigados.

Alguns outros temas, não tão tradicionais como a dança e as lutas, surgiram como opção de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, porém entre todos profissionais investigados apenas nove deles mencionaram a presença dos saberes circenses ou aproximações desta temática em suas aulas.

A partir deste quadro, algumas angústias em relação à pesquisa surgiram, uma vez que o conteúdo dos saberes circenses não estava afirmado ou confirmado no grupo investigado. Foi assim que, apoiando-me em Peirano (1992) quando, ao falar das mudanças de foco na pesquisa, nos diz que o campo acaba nos guiando. Desta forma procurei investigar tudo aquilo que os professores denominavam ou aproximavam do circense como as ginásticas, os jogos e o próprio circo.

Resultados dos questionários possibilitaram identificar que os saberes circenses não estão consolidados nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Rio Grande-RS, em função de algumas questões como a falta de conhecimento dos professores em relação a este conteúdo, a necessidade de seguir diretrizes pedagógicas tanto da escola como da Secretaria Municipal de Educação, a falta de material específico para estas aulas, o espaço físico que já pressupõe os esportes por serem quadras poliesportivas e também a resistência dos alunos em relação a conteúdos inovadores.

Praticamente todos os professores mostraram-se curiosos e interessados em relação à possibilidade de desenvolver os saberes circenses em suas aulas. Ao tratar desta temática nos questionários citaram alguns elementos como a alegria, a ludicidade, a expressividade, a criatividade, a cooperação e a falta de competição como sendo pertencentes à prática circense o que, de certa forma, aparece em algumas atividades propostas em suas aulas.

Para discutir e refletir um pouco mais acerca destes elementos e das relações dos saberes circenses com a abordagem crítico-emancipatória em Educação Física, realizaram-se entrevistas individuais com o grupo de professores que responderam positivamente ao serem questionados sobre a presença do circo em suas aulas e a aproximação de suas práticas com as abordagens críticas na Educação Física.

O conteúdo destas entrevistas foi analisado à luz da Análise Textual Discursiva - ATD, metodologia que proporciona um ir e vir contínuo às informações do campo empírico e uma constante relação com o campo teórico. Com isto, as unidades de significado, próprias desta metodologia, foram discutidas e agrupadas em temáticas como interação professor-aluno; conteúdo inovador; movimento humano; corpo; expressividade, entre outras.

Levando em conta a relevância dada por estes professores, elegeu-se como categorias de análise as unidades que tratam das possibilidades dos saberes circenses como conteúdo inovador e da interação professor-aluno na Educação Física escolar.

Para estes professores, a ideia de conteúdo inovador foi enfatizada como alternativa às propostas tradicionais da Educação Física que apresentam na grande maioria das práticas pedagógicas, conteúdos relacionados a jogos, ginástica e esportes, sendo estes últimos

considerados pelo campo empírico e teórico como um conteúdo predominante e até mesmo sinônimo de Educação Física. Os saberes circenses aparecem como uma das possibilidades de se desenvolver uma educação menos competitiva entre seus alunos, fazendo com que os mesmos sejam encorajados a experimentar, acertar e errar nesta atividade que não se faz em cima de comparações de gestos padronizados e corretos, mas sim em cima de práticas abertas para a criatividade, a expressão, a cooperação.

Ao entender que este conteúdo volta-se mais para o lado das artes do que propriamente uma atividade esportiva ou de cunho meramente físico, os professores entendem que os saberes circenses proporcionam aos educandos vivenciarem acrobacias e malabarismos, considerando o sentido e significado que desejam atribuir a sua prática e assim se fortalecem neste processo educacional as possibilidades de uma subjetivação da aprendizagem.

Os saberes circenses, tratados como uma possibilidade de educação através da arte, colaboram para que o educando exercite o seu saber fazer-sentir-pensar que, equilibrados entre si, propiciam que se pense na dimensão estética da educação. Isto “diz respeito ao desenvolvimento da capacidade crítica e criadora do homem. Significa muito a diferença entre a imposição de valores e sentidos aos quais o educando deva adaptar-se e auxiliá-lo a descobrir e criar seus próprios valores e significados” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 117).

Estas características que os mesmos consideram como sendo próprias dos saberes circenses colocam este conteúdo como potencializador de uma educação crítico-emancipatória, uma vez que esta concepção salienta a importância de se ter vivências de movimento mais humano e menos tecnicista, onde se valorizem as experiências, desejos e significados atribuídos pelo aluno ao seu movimento; uma proposta do se-movimentar, onde o movimento é vivenciado pelo e para o aluno em cima de suas necessidades e dos sentidos conferidos pelo mesmo.

Porém, como foi observado no decorrer deste estudo, os saberes circenses por si só não asseguram aos educandos a sua participação ativa como sujeitos do processo educacional, pois assim como qualquer outro conteúdo ele pode ser tratado a partir de uma concepção bancária de educação, onde o professor transmite o conhecimento e os alunos apenas assimilam aquilo que está sendo anunciado, ou pode ser pensado como uma educação problematizadora, instigadora de um pensamento autêntico e humanizado, onde o “sujeito do conhecimento que problematiza o que percebe modifica não só a ele, sujeito do conhecimento, mas também o objeto ou a realidade que está conhecendo. Tanto o sujeito que conhece quanto o objeto que é conhecido passam a ter outra configuração e outro sentido” (STRECK, 2010, p. 329).

Nesta investigação foi possível perceber, através das informações obtidas com a aplicação do questionário, que muitos professores colaboradores deste estudo demonstram desejo e disponibilidade para desenvolver uma prática pedagógica voltada para um modelo de educação aberta, problematizadora e transformadora.

No entanto por diversos motivos como espaço físico, material de trabalho, exigências dos alunos, indicações de diretrizes municipais e projetos políticos pedagógicos, assim como a falta de uma formação mais abrangente e diversificada nos cursos universitários, os professores, em sua maioria, acabaram demonstrando que, além de trabalhar com conteúdos considerados tradicionais na Educação Física como no caso dos esportes, ainda desenvolvem sua docência a partir de um modelo fechado de educação onde o professor determina o que e como o conteúdo vai ser ensinado e aprendido. Apresentam também modelos de aulas inspiradas nas séries de treinamento físico de atletas, ou seja, um padrão de prática que se divide em aquecimento, desenvolvimento da atividade em si e finalizando com relaxamento e alongamento.

Assim, aparece na Educação Física da rede municipal de Rio Grande, o que Silva e Bracht (2012) nos falam em relação à existência ainda de um distanciamento entre o que se vem discutindo a respeito das abordagens críticas e transformadoras com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas. Porém constatou-se o que o referido autor também salienta, ou seja, que alguns professores, ainda de forma isolada, buscam a superação de uma educação fechada, centrada no professor, para uma educação aberta, onde novos conteúdos são vivenciados numa interação professor-aluno mais horizontal e aberta.

Intencionando compreender o que pensam e o que fazem estes professores que demonstraram disposição para uma atuação pedagógica com possibilidades de fuga de uma Educação Física tradicional, realizaram-se as entrevistas a fim de aprofundar, tanto o que se acredita serem propostas inovadoras em termos de conteúdos, como também em relação à interação professor-aluno.

No que se refere à interação professor-aluno os docentes entrevistados sinalizaram que, ao proporem aulas teóricas e práticas, estariam escapando do modelo de Educação Física pautada em cima de um praticismo, onde os alunos chegam para executar atividades propostas meramente físicas sem um mínimo de entendimento, discussão ou sequer explicação do porquê realizar determinada atividade.

Foi possível depreender na fala dos professores que a inserção das aulas teóricas não se fez simplesmente para se ter algo diferente da prática, mas sim com a intenção de ser um momento de reflexão coletiva, um pensar sobre o que se pretende vivenciar nas aulas de

Educação Física. Esta postura indica princípios de uma aula aberta e problematizadora, pois numa relação de coparticipação entre professores e alunos, os mesmos exercitam uma ação dialógica, propiciando que os envolvidos no processo educacional desenvolvam seu potencial de saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

Mais especificamente, um dos professores fala do que ele denomina como uma metodologia da vivência, onde sua prática pedagógica inclui, além do fazer-pensar-sentir, o saber ensinar, o que acaba resultando em um encorajamento para novos desafios, novas ações, propiciando aos alunos a busca de superação de limites.

Ao falar das estratégias didáticas do professor para o ensino crítico-emancipatório, Kunz descreve a respeito do que denominou de transcendência de limites que, segundo ele, serve para que os alunos consigam manifestar, expressar o que experimentaram e aprenderam; que aprendam a perguntar e questionar para poder entender o significado cultural desta aprendizagem e descobrir o que não sabem ou aprenderam; descubram pela própria experiência formas de uma participação bem sucedida (KUNZ, 2001c).

Ao expressar o respeito às experiências, os professores possibilitam que se vislumbrem aproximações de suas práticas com a abordagem crítico-emancipatória na Educação Física, uma vez que ao considerar as verdadeiras experiências de seus alunos, propiciando que o mundo vivido de cada um faça parte do contexto das aulas, abre espaços para que se possa transformar o caminho de construção do conhecimento de acordo com a necessidade de seus participantes, ou seja, a aplicação da subjetivação da aprendizagem (HILDEBRANDT, 2001).

Oportunizando que a troca de experiências e de conhecimentos se constituam em didática, os professores estão demonstrando disposição para relações de ensino abertas e não diretivas, onde se entende como métodos não diretivos “aqueles que contribuem para levar em conta as ideias e intenções dos alunos e para promover sua autonomia em interações conscientemente inseridas” (HILDEBRANDT, 1986, p. 25).

Nesta investigação foi possível visualizar que os professores, ao tratar os saberes circenses como um conteúdo de cunho artístico, consideram o mesmo como aberto, uma vez que não tem um objetivo final, e facilitador para que se explorem ao máximo os sentimentos, os desejos, as necessidades e a criatividade dos alunos, a fim de que os mesmos imprimam sentidos próprios a este se-movimentar.

Assim, estes docentes deixam transparecer anseios, mesmo que sem intencionalidade, de uma educação transformadora e emancipatória, pois antes de se colocarem como os detentores do saber, proporcionam a participação efetiva dos alunos, o que lhes favorece

atingir sua maioria intelectual, significando que, nesta atuação crítica e reflexiva, os discentes adquirem condições de agir sem a necessidade de alguém para orientar e ordenar suas ações (KUNZ, 1994).

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

Freire ao falar desta falta de hierarquia revela que os professores deveriam se colocar no lugar de alunos e assim tanto eles como os alunos precisam aprender a morrer exclusivamente como tal e a renascer professores como professor-aluno e alunos enquanto aluno-professor (FREIRE, 1983).

Os colaboradores desta pesquisa manifestam anseios em trabalhar com os saberes circenses uma vez que o qualificam como conteúdo inovador e facilitador para uma Educação Física crítica e transformadora. Porém, o que se pode depreender a partir de seus relatos é que esta temática não está afirmada em suas aulas pelo fato deste conteúdo não ter sido abordado em sua formação inicial, nos cursos de graduação em Educação Física.

Considerando estas questões, defendo a posição de que os saberes circenses devem ser pensados e analisados pelos professores dos cursos de Educação Física, nas discussões que dizem respeito à organização curricular em suas referidas universidades.

A inclusão destes saberes na formação inicial dos docentes em Educação Física irá possibilitar um pensar sobre o movimento humano menos voltado para a versão atlética e mais orientado para uma educação a partir dos pressupostos da arte.

Isto aponta para uma expectativa de formação de sujeitos criativos, críticos, cooperativos e autônomos, uma vez que o viés artístico, próprio dos saberes circenses, oportuniza vivências com indeterminadas formas de movimento, colaborando assim para o desenvolvimento de uma ação exploratória ou de uma compreensão aberta de aula e de movimento.

Compreendo, nesta perspectiva, os saberes circenses como conteúdo que viabiliza e favorece a prática pedagógica problematizadora, uma vez que os malabarismos, as acrobacias e os equilibrismos não apresentam uma forma padronizada com objetivo único que possa ser transmitido de modo regulamentado, mas sim se mostram abertos para que as soluções do

modo de agir ocorram a partir das necessidades e das competências dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, fechando as cortinas provisoriamente até um próximo “espetáculo”, gostaria de enfatizar que esta pesquisa contribui para o entendimento dos saberes circenses como potencializadores de uma educação crítico-emancipatória. Sendo vistos enquanto expressão e vivência dos gestos, favorecem a prática de uma Educação Física voltada para o desenvolvimento da sensibilidade, da estética, do afetivo e do emocional enfim, para um sentido pedagógico de valorização de dimensões humanas que atualmente estão sufocadas pelo processo civilizatório, pautado por uma visão de mundo racionalista e cientificista.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARAGÃO, L. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermans**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ARTISTAS treinam para o circo do Faustão. **Contigo! 50 anos**. 2008. Disponível em: <<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://contigo.abril.com.br/resources/files/image/2010/4/28480-circo-faustao-1-original.jpg%3F12833>>. Acesso em: 30, abr, 2013.

AZEVEDO, E.S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina: O Autor, 2001.

BARBOSA, A.M. **A Imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Apresentação**. In: BARBOSA, A.M., CUNHA, F. **A abordagem triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p.9-24.

BARROS, J. Dia do Circo. 1 fotografia, color. **Mundo Educação**. [200-]. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/datas-comemorativas/dia-circo.htm>> Acesso em: 12, mai, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999, p.47-51.

BOLOGNESI, M.F. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. Circo e teatro: aproximações e conflitos. **Sala Preta**. n.1, v.6, 2006. Disponível em: < <http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/160/158>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

BORTOLETO, M.A.; MACHADO, G. Reflexões sobre o circo e a educação física. **Corpoconsciência**. n.12, p.41 – 69, jul./dez. 2003.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento infeliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

_____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo . . . capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. n.7, v.2, p.62-68, 1986.

BRANDÃO, C.R. **O que é Método Paulo Freire**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **O que é Educação**. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTRO, A.V. A arte do insólito. **Continente Cultural**. 77.ed., mai, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontinente.com.br>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2001.

CIRQUE DU SOLEI. 3 fotografias. Color. [201-]. Disponível em: <<http://www.cirquedusoleil.com/pt/home.aspx#/pt/home/multimedias/photos/all.aspx>>. Acesso em: 15, mai, 2012.

COLETIVO de Autores. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAZZA, S.M. **A educação de um corpo eticamente cultural**. Porto Alegre: UFRGS / FACED / DEC, 1999. 10f. Palestra proferida em 01 de março de 1999, no Ginásio Tesourinha, para a Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, RS.

_____. Na Diversidade Cultural, uma “Docência Artística”. **Pátio: Revista Pedagógica**. v. 5, n.17, p. 27-30, mai/jul, 2001.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. **Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ NETO. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 51-66.

DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. (org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004

DESAFIO de Verão 2011. 1 fotografia. **Boa Forma**. Editora Abril. 2011. Disponível em: <<http://boaforma.abril.com.br/fitness/galeria/fotos-desafio-de-verao-621574.shtml?foto8a>>. Acesso em: 12, mai, 2012.

DUARTE, R. **Noites circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar, 2002.

DUARTE JR, J.F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 1983.

_____. **Fundamentos estéticos da Educação**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. **Educação e Mudança**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira -**. São Paulo: Loyola, 1988. (espaço, v.10).

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

HILDEBRANDT, R. **Concepção Abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

_____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

IMBIRIBA, L. 2004. O circo e o capital financeiro: o circo sem picadeiro. **A Nova Democracia**. Ano 2, n.20, set, 2004. Disponível em: <www.anovademocracia.com.br> Acesso em: 27 mar. 2006.

KENDALL, G. WICKHAM, G. **Usando os métodos de Foucault**. London, Thousand Oaks, Delhi: Sage, 1999.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

_____. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001a.

_____. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARRÓZ, F.E. **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001b, p. 9-38.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001c.

_____. (org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

_____. (org.). **Didática da Educação Física 3: futebol**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? IN: KUNZ, E., TREBELS, A. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2010.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, C.A. **O Diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no Proeja**. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

LOURO, G. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**. n.25, 2007, p.235-245.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, J.G. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: UNESP e HUCITEC, 1998.

MARQUES, I.A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I., BRAZIL, F. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MEIRA, M. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, A., MOLINA NETO, V. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 1999.

_____. Movimento. Porto Alegre. v.8, n.1, p. 57 - 66, jan/abr, 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A., MOLINA NETO, V. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 1999.

PANZICA, V. Dia do Circo. 3 fotografias. **Senhoras da Moda**. 2012. Disponível em: <http://senhorasnamoda.wordpress.com/2012/03/27/dia-do-circo/>>. Acesso em: 15, mai, 2012.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Brasília: UnB / Instituto de Ciências Humanas / Departamento de Antropologia, 1992. (Série Antropológica, 130).

PESAVENTO, S. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAFA Multi Nadia Funes DYM dr ygar malabarix Volei Clave. Produção Rafael Rafaé, 2008. 1 vídeo do You Tube. (6min6seg), color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bJ1xP4O-nwE>>. Acesso em: 27, abr, 2013.

RENEVEY, M.J. Escuelas para los artistas. **El Correo**. España, n.1, enero 1988 24-26

REVISTA E. Arte Circense: hoje tem marmelada! Ano 8, n. 57, fev. 2002.

SANTIN, S. **Educação Física**: outros caminhos. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

_____. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST, ESEF-UFRGS, 1994.

_____. **Educação Física**: ética, estética, saúde. Porto Alegre: EST, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 6.ed. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SILVA, E. **O Circo**: sua arte e seus saberes, o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. 1996. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. 1996

_____. O circo: sua arte e seus saberes. In: Silva, E.; Abreu, L.A. **Respeitável Público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

_____. O novo está em outro lugar. **Palco Giratório**: Rede Sesc de Difusão e Intercâmbio das Artes Cênicas. Rio de Janeiro; SESC, Departamento Nacional, 2011, pp. 12-21, 108p.

SILVA, S.S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **KINESIS**. n.1, v.30, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5718/3394>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, J.F. **Circo Girassol**: o saber circense incorporado e compartilhado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Dissertação (mestrado). UFRGS. ESEF. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2006.

SOARES, C.L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores associados, 1998.

_____. Imagens do corpo espetáculo: o monstro e o acrobata. In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, 29 mai – 01 jun, 2000, Gramado, RS. Anais... Porto Alegre: UFRGS. ESEF, 2000.

_____. Práticas Corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, A.M., DAMIANI, I.R. (org.). **Práticas Corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblo Ciência & Arte, 2005, p.43-63.

SOARES, C.L.; MADUREIRA, J.R. Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, v.11, n.2, p. 75-88, mai/ago. 2005.

STRECK, D. (coord.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, A. **O Circo no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE, São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1998.

TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria do se-movimentar. In: KUNZ, E., TREBELS, A. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDO do Domingão do Faustão. 3 fotografias. **Domingão do Faustão**. 2013. Disponível em: <http://tv.globo.com/programas/domingao-do-faustao/noticias/danca-dos-famosos/4.html>>. Acesso em: 21, jun,2013.

ÚLTIMA eliminatória do melhor do Circo Infantil. 2 fotografias. 2008. **Domingão do Faustão**. Disponível em: <http://tv.globo.com/programas/domingao-do-faustao/programa/platb/category/melhor-do-circo>>. Acesso em: 30, abr, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: balizas para uma história. IN: SANT'ANNA, D. (org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 21-38.

APÊNDICE I

Listagem das Escolas do Município do Rio Grande que possuem Professores de Educação Física

ESCOLAS	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
RURAIS	
ANTÔNIO CARLOS LOPES	01
BENTO GONÇALVES	02
COROLANO BENÍCIO	02
CRISTÓVÃO P. DE ABREU	02
OLAVO BILAC	02
SYLVIA CENTENO XAVIER	01
TOTAL DE PROFESSORES	10
URBANAS	
ADMAR CORRÊA	02
ALTAMIR DE LACERDA	03
ANA NERI	01
ASSIS BRASIL	02
CIDADE DO RIO GRANDE	03
CIPRIANO PORTO ALEGRE	01
CLEMENTE PINTO	02
DOLORES GARCIA	01
FRANÇA PINTO	04
FREDERICO E. BUCHHOLZ	04
HELENA SMAIL	03
JOÃO DE O. MARTINS	03
MANOEL MARTINS MANO	03
MATE AMARGO	02
PEDRO C. PEIXOTO PRIMO	01
PORTO SEGURO	03
RUI POESTER PEIXOTO	03

SANTANA	04
VIRIATO CORRÊA	02
WANDA ROCHA MARTINS	03
ZELLY PEREIRA ESMERALDO	01
ZENIR DE SOUZA BRAGA	01
TOTAL DE PROFESSORES	52
TOTAL GERAL-PROFESSORES	62

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO



Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Doutorando: José Francisco Baroni Silveira

Orientadora: Elisabeth Brandão Schmidt

O questionário a seguir é um dos instrumentos de pesquisa que utilizo em minha investigação que tem como título provisório: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, O PENSAR, AGIR E REFLETIR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS SOBRE A PRÁTICA CIRCENSE NO CURRÍCULO ESCOLAR.

O objetivo geral desta tese é compreender os usos que os referidos professores fazem da prática circense em suas aulas, evidenciando possibilidades de uma educação crítico-emancipatória.

Gostaria de chamar atenção de que ao responder o questionário estarás dando uma notável contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa. Aproveito também para esclarecer que as informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para fins deste estudo.

Desta forma contando com a colaboração dos professores de Educação Física em atividade no ano de 2012 nas escolas da Rede Municipal da cidade do Rio Grande/RS, desde já agradeço a participação de todos me colocando a disposição para esclarecer possíveis dúvidas.

DADOS PESSOAIS:

1. Nome: _____

2. Sexo: () feminino () masculino
3. Faixa etária: () de 20 a 30 anos () de 30 a 40 anos () de 40 a 60
4. Universidade em que cursaste Educação Física? _____
5. Ano de formação? _____.
6. Nível de formação atual:
() Graduado () Especialista () Mestrando () Mestre
() Doutorando () Doutor
7. Escola onde trabalhas? _____
8. Há quanto tempo trabalhas nesta escola? _____.
9. Atuas como professor de educação física no nível (MÚLTIPLA ESCOLHA):
() infantil () fundamental () médio.

EDUCAÇÃO FÍSICA:

10. A disciplina de Educação Física na tua escola segue alguma diretriz curricular ou projeto político pedagógico?
() Sim () Não

Em caso afirmativo:

- a. Qual o documento que orienta esta disciplina?

- b. Como utilizas estas diretrizes em tua prática pedagógica?

Em caso negativo:

- c. Qual o teu critério para organização dos conteúdos de tuas aulas de Educação Física?

11. Quais os conteúdos que desenvolves em tua prática pedagógica no ensino fundamental?

12. Em geral, como se dá a organização de tuas aulas, no que se refere a distribuição do tempo e atividade (planejamento)?

13. Nas tuas aulas de Educação Física, quais critérios são observados para avaliação dos alunos?

14. No teu ponto de vista, a prática pedagógica que desenvolves na escola se aproxima de qual ou quais concepções de Educação Física abaixo listadas? (MULTIPLA ESCOLHA).²²

() **APTIDÃO FÍSICA:** Compreendida a partir de uma matriz biológica preconiza a qualidade de vida e à saúde. Visa desenvolver programas de atividades físicas em escolas e comunidades. Incentiva um estilo de vida ativo, através de exercícios física, esportes direcionados ao rendimento e aptidão física em relação a habilidades

() **AULAS ABERTAS:** Orientada por uma concepção problematizadora trabalha a partir de temas geradores. Objetivando a construção coletiva propõe a co-participação aluno-professor nas decisões didáticas – criar, experimentar e avaliar. Assim, pelos jogos, esportes e brincadeiras oportuniza e valoriza a história de vida dos alunos.

() **CONSTRUTIVISTA:** Objetiva a construção do conhecimento problematizando as ações e promovendo a interação dos alunos com o meio. Se coloca como instrumento para facilitar à aprendizagem de aspectos cognitivos, como a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática, etc. Aulas teóricas e práticas divididas em três partes: 1º roda de conversa - organização; 2º práticas de atividades; 3º roda de conversa – avaliação.

() **CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA:** Inspirada nas ideias de Paulo Freire e na Fenomenologia. Com a temática da cultura do movimento e baseada na didática comunicativa valoriza o saber-fazer; saber-pensar; saber-sentir. Aponta para uma Educação Física dialógica, problematizadora e transformadora. O movimentar-se valoriza os significados, as histórias e as experiências dos alunos – contrário ao rendimento, a competição e o treinamento precoce. Propõe a formação de um sujeito crítico e autônomo.

() **CRÍTICO-SUPERADORA:** Inspirada no materialismo histórico e dialético trabalha com a ideia de cultura corporal e propõe como conteúdos os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, a capoeira e a mímica. A seleção destes conteúdos deve levar em consideração: a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Aula dividida em três etapas que são: discussão com os alunos sobre conteúdos e

²² Estas informações sobre as concepções de Educação Física estão fundamentadas em: Bracht (1999); Darido (1998); Souza Júnior (1999); Azevedo e Shigunov (2001).

objetivos da unidade; apreensão do conhecimento; conclusão, avaliação e perspectivas para próximas aulas. Prioriza o fazer coletivo.

() **DESENVOLVIMENTISTA:** Adaptação dos movimentos ao estágio de crescimento e desenvolvimento para o alcance das habilidades motoras de correr, andar, arremessar, girar, assim como jogos, esportes e dança. O desenvolvimento motor é o seu foco principal.

() **EDUCAÇÃO FÍSICA PLURAL:** Considerada ser essencial perceber e levar em conta as diferenças individuais. Entende o movimento humano, todo gesto, como técnica corporal construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social. Não esta voltada para eficiência técnica, mas sim em como os alunos lidam culturalmente com a diversidade de movimentos.

() **HUMANISTA:** Fundamenta-se em princípios filosóficos em torno do ser humano e objetiva a promoção do crescimento pessoal dos alunos. Jogos, esportes, danças e ginásticas são utilizadas como meio para cumprir objetivos educacionais. Com uma estratégia metodológica não diretiva visando aprendizagem integral para a vida.

() **PSICOMOTRICIDADE:** As diferentes formas culturais do movimento não são consideradas saberes a serem transmitidos. O movimento é colocado como mero instrumento de auxílio para o ensino de outras disciplinas.

() **SISTÊMICA:** Esta concepção atua na direção de uma transformação social, alicerçada nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades. Tem como temática a cultura corporal e como metodologia a tematização dos conteúdos, que são, entre outros, jogos, esportes, danças e ginásticas.

() **TECNICISTA:** Na temática da esportivização, trabalha com atividade física e iniciação esportiva, objetivando a eficiência técnica. Com a participação de um professor-treinador e um aluno-atleta segue princípios de concorrência, treinamento e rendimento atlético-esportivo. Numa visão de corpo biológico, atenta para a mensuração da performance alcançada.

Justifica:

PRÁTICA CIRCENSE:

15. O que tu entendes por prática circense?

16. Qual o teu conhecimento em relação ao ensinamento destas práticas?

() Ótimo () Muito bom () Bom () Ruim () Péssimo

17. Na tua opinião, a prática circense poderia ser um conteúdo da Educação.Física?

Sim Não

Justifica:

18. Na tua prática pedagógica desenvolves conteúdos da prática circense ou atividade afim?

Sim Não

Em caso afirmativo:

a. Comenta

Em caso negativo:

b. Terias interesse em desenvolver estes conteúdos em tuas aulas de Educação Física?

Sim Não

19. Tu consideras importante a inserção da prática circense como conteúdo das aulas de Educação Física?

Sim Não

Em caso afirmativo:

a. O que acrescentaria na educação de teus alunos?

Em caso negativo:

b. Por quê?

20. Para o desenvolvimento da prática circense na escola onde ministras aulas de Educação Física, ao teu modo de ver o espaço físico seria classificado como:

Ótimo Muito bom Bom Ruim Péssimo

21. Na tua opinião, a escola tem materiais para aulas de prática circense?

Sim Não

22. Na tua concepção, é possível desenvolver esta prática com materiais alternativos?

Sim Não

23. Tens conhecimento de algum projeto ou escola que trabalha com prática circense?

Sim Não

Em caso afirmativo:

a. Qual teu conceito sobre este trabalho:

() Ótimo () Muito bom () Bom () Ruim () Péssimo

Comenta:

FORMAÇÃO DO EDUCADOR:

24. Na tua formação universitária, frequentaste alguma disciplina de prática circense ou que apresentasse alguma afinidade com a mesma?

() Sim () Não

Em caso afirmativo:

a. Quais?

25. No teu ponto de vista, julgas relevante a inclusão da prática circense na grade curricular dos cursos de graduação em Educação Física?

() Sim () Não

Em caso afirmativo:

a. O que acrescentaria na tua formação?

26. No teu processo de formação, dentro e fora da universidade, participaste de algum curso de capacitação relacionado à prática circense?

() Sim () Não

Em caso afirmativo:

a. Comenta esta experiência:

EDUCAÇÃO:

27. Considerando o teu entendimento de prática circense, consideras que este conteúdo pode trazer alguma mudança de significado para Educação Física escolar?

() Sim () Não

Por quê?

28. O ensinamento da prática circense envolve atividades de equilíbrio, malabares e acrobacia. Ao trabalhar com o corpo em movimento na referida prática, que aspectos consideras relevante desenvolver?

29. Considerando o quadro abaixo²³:

- a. Tua prática pedagógica se aproxima mais de qual destas orientações?
Justifica:

- b. Comenta criticamente a outra orientação, apontando aspectos positivos e/ou negativos sobre a mesma.

ORIENTAÇÃO DAS AULAS	
FECHADA	ABERTA
Aulas orientadas no professor. Ele decide em definitivo o que se faz, como se faz e como se avalia.	Aulas orientadas nos alunos, que tem espaço para ação e decisão no planejamento e realização das aulas.
Aula é dirigida para um melhoramento do movimento técnico.	O andamento das aulas e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático. Trata-se das diversas maneiras de aprender, das possibilidades diversas de resolver problemas motores e sociais de alunos e professores e, com isso, da ação autônoma e social dos alunos.
É orientada em metas definitivas, ou seja, conseguir objetivos de aprendizagem bem definidos, que são formulados com atitudes motoras que os alunos devem realizar.	A aula orientada nos problemas tem origem numa situação problemática. As soluções não são fixadas anteriormente, os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com ajuda do professor as várias possibilidades de solução.

²³ A referência do quadro apresentado está em: HILDEBRANDT (2001).

<p>Rigorosidade no planejamento, organização e orientação das aulas.</p> <p>As ações do professor servem para dirigir e alcançar os objetivos rapidamente e sem problemas.</p>	<p>Orientada na ação comunicativa, tem interesse na comunicação entre alunos e professor, sobre o sentido, objetivos, conteúdos e forma da aula.</p> <p>Nesta aula o professor renuncia o monopólio do planejamento e será apenas um orientador do aluno.</p>
--	---

APÊNDICE III

ENTREVISTA

- 1) No questionário tu apontaste que trabalhas com os saberes circenses e ou atividades afins. Como tu descreverias esta tua prática pedagógica para alguém que não trabalha com estes saberes?
- 2) Poderias me dizer algo mais sobre.... (COMPLEMENTAR EM CIMA DA RESPOSTA)?
- 3) Cita alguns fatores positivos e negativos no desenvolvimento dos saberes circenses (ou na prática afim) nas aulas de Educação Física.
- 4) Indicaste a importância da inserção dos saberes circenses nas aulas de Educação Física. O que te leva a considerar estes saberes como importantes?
- 5) Qual a contribuição destes saberes na educação dos alunos?
- 6) Consideraste o teu trabalho aproximado de concepções ditas críticas e progressistas (transformadora) na educação física (aqui falo das abertas, emancipatória, superadora, plural, humanista, sistêmica). Como achas que os saberes circenses contribuem (poderiam contribuir) para uma educação crítica e progressista? Qual a contribuição possível dos saberes circenses para uma educação crítica e progressista?
- 7) O que tu apontarias como possibilidades e limites ao desenvolver os saberes circenses numa perspectiva transformadora?
- 8) Poderias relatar alguma situação em tuas aulas em que acreditas estar desenvolvendo os saberes circenses a partir das concepções críticas e progressistas?

FALANDO MAIS ESPECIFICAMENTE DA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

- 9) Considerando a ideia do se-movimentar como sendo um movimento que tem sentido e significado para o aluno, que respeita as experiências e as histórias de cada um (as diferenças). Cita alguns aspectos dos saberes circenses que poderiam contribuir para esta concepção do se-movimentar.
- 10) A abordagem crítico-emancipatória contribui para uma visão mais humana e menos técnica do movimento humano. Quais aspectos tu destacarias no ensino dos saberes circenses que poderiam colaborar para esta visão da crítico-emancipatória?
- 11) Considerando que a abordagem crítico-emancipatória objetiva o desenvolvimento das competências objetiva (o aluno conhece e aprende destrezas e técnicas para um agir competente e autónomo), social (conhecer e esclarecer as relações socioculturais de

seu contexto) e a comunicativa (se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e leva ao pensamento crítico). Quais aspectos dos saberes circenses destacarias no sentido de atingir estes objetivos na educação dos alunos?

- 12) Como julgas a ideia dos saberes circenses como potencializador de uma educação crítico-emancipatória? Cita alguns pontos que consideras nos saberes circenses enquanto potencializadora de uma educação física crítico-emancipatória.
- 13) Se fosses propor os saberes circenses em tuas aulas visando a uma educação crítico-emancipatória – como seria? Quais fatores positivos e negativos?

SABERES CIRCENSES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL

- 14) O que pode significar para a Educação Física a inclusão dos saberes circenses no currículo dos cursos de graduação de Educação Física?
- 15) Há algo mais que gostarias de falar?

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE E NO LABORATÓRIO DE PESQUISA.

Título: Como o saber circense pode se constituir enquanto conteúdo potencializador de uma educação crítico-emancipatória, a partir da práxis dos professores de Educação Física da cidade de Rio Grande?

Pesquisador: José Francisco Baroni Silveira

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabeth Brandão Schmidt

Eu _____ RG n° _____
 _____ declaro por meio deste termo que concordo em ser entrevistado(a) pelo pesquisador, de forma livre e espontânea, sem qualquer constrangimento, colaborando para o sucesso desta pesquisa.

O acesso e análise das informações por mim oferecidas se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora, servindo única e exclusivamente para fins deste estudo, podendo ser publicadas em partes ou na sua totalidade.

Minha colaboração se dará de forma anônima, a não ser que seja por mim autorizado(a) assinalando um “X” no espaço indicado abaixo:

() Autorizo a divulgação do meu nome nos textos referentes à pesquisa.

() A divulgação ou não do meu nome nos textos referentes à pesquisa, fica a critério do pesquisador.

Durante o desenvolvimento da pesquisa poderei fazer contato com o pesquisador pelo e-mail baronisilveira@hotmail.com ou pelo telefone (53) 84337897 para eventuais esclarecimentos.

Assim, aceito fazer parte desta pesquisa autorizando a utilização e divulgação dos resultados da entrevista que será gravada e transcrita.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de _____

Nome do (a) entrevistado(a): _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____

Assinatura: _____