



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Julianna Augusta Bonfim Araujo

**CORPO ATIVO: VIVÊNCIAS DA CORPOREIDADE
CIRCENSE**

BRASÍLIA

2017

CORPO ATIVO: VIVÊNCIAS DA CORPOREIDADE CIRCENSE

Julianna Augusta Bonfim Araujo

Trabalho de conclusão de curso
apresentada ao curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como
requisito para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA

BRASÍLIA

2017

CORPO ATIVO: VIVÊNCIAS DA CORPOREIDADE CIRCENSE

Julianna Augusta Bonfim Araujo

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva - Orientadora do Departamento de Métodos e Técnicas/FE/UnB (Presidente da Banca)

Doutoranda Andréia Pereira de Araújo Martinez SEE DF/PPGE UnB

Doutorando Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves PPGE UnB

Doutorando Murilo Silva Rezende (Suplente) PPGE UnB

Bc Bonfim, Julianna
Corpo Ativo: Vivências da Corporeidade Circense /
Julianna Bonfim; orientador Patrícia Pederiva. --
Brasília, 2017.
61 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade
de Brasília, 2017.

1. corporeidade. 2. educação desescolarizada. 3.
circo. 4. acrobacia. 5. perspectiva histórico
cultural. I. Pederiva, Patrícia, orient. II. Título.

A Igreja diz:
O corpo é uma culpa.
A ciência diz:
O corpo é uma máquina.
A publicidade diz:
O corpo é um negócio.
O corpo diz:
Eu sou uma festa!

Eduardo Galeano

Agradecimentos

Agradeço a minha mãe pelo amor incondicional que tenho recebido desde a minha chegada a esse mundo e pelo apoio e compreensão nos momentos de dificuldade. Mãe, te amo!!

Agradeço a meu pai pela sua amizade e respeito que nos proporciona construir uma relação tão verdadeira e amorosa. Te amo pai!

Agradeço a minha irmã Luiza, e melhor amiga a quem devo gratidão pelas melhores risadas, brigas e conversas da minha vida. Só de pensar no amor que sinto por você... Ele transborda em lágrimas! Você é minha pessoa favorita do universo inteiro.

Agradeço a toda a minha família: Minha vó, Tia Raquel e Socorro, minhas queridas tias a quem também sou filha. Tia Renata, Tia Detinha, meus irmãos Laurinha e Henrique e sobrinhos Guilherme, Alice e Miguel. Amo muito vocês!

Agradeço aos amigos que estiveram ao meu lado nos últimos anos, nessa jornada de desconstrução das velhas concepções conservadoras sobre o mundo e na construção de novas perspectivas. A revolução (material, afetiva, entre outras) foi estabelecida do fundão da FE para o mundo e está dentro de cada um de nós: Anne, Gabriel, André, Mafê, Mayara, Marcos, Verona e a todos que estiveram presentes nesse círculo e não foram citados, minha eterna gratidão a vocês! Guilherme, obrigada por me apresentar o circo e por todo o companheirismo e amizade! Aprendi muito ao lado de vocês, amo muito!

Agradeço a todos os colegas queridos que estiveram ao meu lado na UnB, aprendendo tantas coisas juntos, em especial ao PET- educação que foi um grupo muito importante pra mim academicamente e pessoalmente. Agradeço a Casa de Ismael que abriu suas portas e seu coração para nós, de forma tão acolhedora. Minha gratidão a todos vocês! Já sinto saudade.

Agradeço a minha Orientadora e Tutora Patrícia Pederiva por toda a sabedoria compartilhada, sua dedicação e por me inspirar tanto como pessoa e como profissional!

Agradeço a espiritualidade que tem preenchido meu caminho de luz e amor incondicional.

Agradeço a todos os seres desse mundo que desejam um mundo justo, de bondade e amorosidade. E desejo amor a todos! Somos andando!

Agradeço, por fim, ao meu corpo. Meu querido corpo que já aguentou tantas horas sentado e imobilizado e já recebeu tanta ingratidão minha. Hoje estamos em harmonia, e finalmente eu consigo amá-lo e exalto todas possibilidades que me proporciona. Vamos viver nossos corpos, vamos nos permitir!!

RESUMO

O presente trabalho investigou como promover o desenvolvimento da corporeidade de educandos em sua plenitude. A pesquisa se constituiu em uma análise acerca das práticas escolarizadas do corpo e como a educação cognitivista negligencia esses corpos dispostos em cadeiras enfileiradas por horas, diariamente. Foi realizada uma reflexão sobre perspectivas de uma educação desescolarizada que se baseia na percepção do educando como um sujeito criador, e para isso foram realizados diálogos com a teoria histórico-cultural e autores que pensam sobre a corporeidade. O trabalho traz o Circo, em especial as Acrobacias, como uma atividade corporal criadora que oferece possibilidades de desenvolvimento de diversas potências da corporeidade do sujeito, sujeito esse percebido na unidade corpo-afeto-intelecto. E por fim, expõe a investigação realizada na Casa de Ismael, em uma pesquisa participativa onde promovi atividades circenses com crianças e adolescentes que participam do Serviço de Convivência, que é um dos espaços organizados para crianças e adolescentes da Assistência Social.

PALAVRAS CHAVE: corporeidade, educação desescolarizada, circo, acrobacia, perspectiva histórico-cultural.

Lista de Imagens

Imagem 1. Tecido Acrobático	13
Imagem 2. Base e Volante	41
Imagem 3. Acrobacia de Solo	41
Imagem 4. Pirâmide de quatro apoios	41
Imagem 5. Passarinho	44
Imagem 6. Esquadro	44
Imagem 7. Bailarina	59
Imagem 8. Noiva	59
Imagem 9. Pirâmide em três níveis	60
Imagem 10. Acro-duo	61

Lista de Desenhos

Desenho 1. No Alto	45
Desenho 2. Lazer	46
Desenho 3. Difícil? Interessante!	47

Sumário

1. Do piloto automático ao Corpo Ativo	10
2. Cadeiras e camisas de força	15
3. Corporeidade	22
3.1 Corpo criativo	25
3.2 Universo Circense	28
3.3 Jogos Educativos Circenses	30
4. Metodologia	33
5. Casa de Ismael	35
5.1. Oficina Corpo e Movimento	37
6. Voando com o Circo	39
6.1. Acrobacia de solo	39
6.2. Acrobacia aérea	42
6.3. Entrevista com os alunos	48
6.4. Entrevista com o professor	50
7. Conclusão	54
8. Perspectivas Futuras	56
9. Referências Bibliográficas	57
10. Apêndice	59

1. Do piloto automático ao Corpo Ativo

Eu canto o corpo elétrico.

(Walt Whitman)

Não aprendemos a estabelecer diálogos com a nossa primeira casa. Ela reclama, ela grita por atenção e mesmo assim insistimos em tapar os ouvidos. Porém percebemos que essa casa não pode ser ignorada nem se quisermos, não para sempre. Se não limpamos nossa casa, a sujeira se acumulará tornando-se difícil viver nela. Se não fizermos os reparos necessários, sua estrutura pode ser comprometida. Se não trazemos informações nutritivas e abundantes à nossa casa, ela será triste e pobre. Depois disso, teremos como consequências uma casa frágil desde seu alicerce que não tem condições de abrigar alguém.

A nossa primeira casa é o nosso Corpo. Será que nos lembramos disso? O que a maioria de nós tem aprendido sobre o nosso corpo? Sei que temos ouvido que fazer exercícios físicos fazem bem à saúde, assim como comer alimentos saudáveis. Ouvimos muito essa frase, porém fomos ensinados como fazer isso? Isso as vezes parece tão inalcançável!

Quando penso nas aulas de Educação Física que tive na escola, não consigo lembrar de ter algum diálogo sobre isso. O professor nos dava “aula livre” e sim, era divertido porque nós, meninas, jogávamos queimada e os meninos jogavam futebol. As práticas esportivas conferem um espaço para cada gênero, direcionando determinadas atividades para meninos e outras para as meninas. Essa segregação é extremamente limitante para o desenvolvimento corporal dos educandos e da sua relação com os colegas. É incomum perceber um trabalho educativo que promova uma lógica diferente desta e que inclua meninos e meninas em todos os esportes. O professor é responsável por organizar esse ambiente que interesse o aluno a aprender e se desenvolver em todo tipo de prática esportiva, corporal.

Aula livre pode ser entendida como uma aula em que os alunos tem a liberdade de decidir quais atividades farão relacionadas a determinada disciplina. A proposta é interessante e fundamental quando ocorre com o apoio do professor, pois é uma oportunidade dos educandos expressarem seus próprios saberes e criatividade, porém a

maioria das vezes se observa que este é um momento em que o mesmo se distancia e não acompanha o que os alunos estão desenvolvendo.

Passei grande parte da minha vida indiferente ao meu corpo. Como a maioria dos adolescentes, passava o meu dia inteiro em frente ao computador, era sedentária. Após ter ingressado na universidade, surgiu a cobrança de que eu passasse em um concurso público. Eu realmente não estava pronta para aquilo, ainda. Os dias passavam sem emoção, sentia minha vida estagnada, sem movimento. Não tinha maturidade para me envolver nesses estudos, além da faculdade. A consequência de tentar me envolver no que não me dava prazer algum foi uma depressão, além de anemia e ansiedade. Meu corpo estava completamente esquecido e resolver pequenos problemas do dia a dia era muito difícil. Com depressão, eu passava o dia deitada e não tinha vontade de ter um corpo. Meu corpo era um peso pra mim e ficar doente era comum. Me deram remédios que fizeram eu me sentir pior. Nada mais fazia sentido e eu sentia muita vontade de acabar com a minha vida. Até que me vi tendo que escolher entre largar tudo o que me fazia feliz interna e externamente e mudar minha vida ou simplesmente acabar com ela. E eu decidi largar tudo.

Fui buscar o prazer na minha vida. Conheci muitos colegas e abandonei a faculdade. Parei de tomar os remédios receitados pela psiquiatra e comecei a experimentar substâncias psicoativas. Sim, foi uma fase de descobertas e de buscar coisas que pudessem me fazer sentir bem, mesmo que não fizessem parte das nossas convenções sociais. Essas substâncias me faziam ter sensações em meu corpo e percepções que eu não conseguia ter normalmente e eu achava isso muito interessante. Todo aquele bem estar fazia com que eu me sentisse viva...

Eu sabia que não aceitariam bem em casa esse meu “tempo” de responsabilidades. Eu fiquei determinada a aprender a fazer malabarismo, pois alguns colegas viviam disso e viajavam utilizando a prática. Eu aprendi a atividade, não com o objetivo de fazer uma atividade física, ou de ser uma artista, mas, com o fim de sair de casa e viajar, mesmo que fosse através de um trabalho marginalizado: fazer malabarismo nos semáforos.

Viajei pelo Brasil por quatro meses fazendo malabarismo com claves. O meu corpo foi ficando mais forte sem que eu percebesse. Já não estava mais anêmica e tinha disposição. Em Porto Alegre conheci grandes artistas circenses que viajavam o mundo todo com a arte de rua. Era 2013 e as ruas ainda estavam fervendo com protestos. Fiquei lá por dois meses, e também tive o prazer de conhecer militantes anarquistas com quem

aprendi sobre pedagogia libertária. Fomos a protestos, intervenções culturais, feiras do livro anarquistas e fiquei hospedada em uma república feminista. Todas essas experiências me fizeram perceber o sentido que a pedagogia tinha na minha vida e como era um instrumento maravilhoso de mudança.

Em uma das minhas viagens, eu estava com a garganta extremamente inflamada, fato que ocorre com frequência na minha vida. Eu estava na Chapada do Veadeiros, lugar muito amado por mim, mas a dor era muito intensa e me atrapalhava a aproveitar a viagem. E mesmo tomando antibióticos há dias, não melhorava. Até que conheci um homem muito interessante, um Israelense que convidou meu grupo de amigos para visitar sua chácara por uns dias. Ele passava horas por dia meditando e emanava muita paz.

Ao perceber como eu estava mal da garganta, ele me disse que eu não estava aceitando algum fato da minha vida, que eu estava negando e mentindo para mim mesma. Ele disse que eu deveria parar de lutar e aceitar. Naquele momento, foi uma informação muito vaga para mim. Mas naquela noite, fizemos o trabalho com a sagrada ayahuasca e foi muito intenso e bonito, eu senti o amor preencher todo meu corpo. No dia seguinte, eu acordei plena e renovada, e minha garganta estava perfeitamente bem. Essa manifestação corporal de sentimentos recalcados foi algo que me intrigou profundamente a partir desse dia.

Após esses meses, voltei para o curso de pedagogia e comecei a fazer aulas de acrobacia aérea, o que demanda muito condicionamento físico e por isso eu não poderia mais ignorar o meu corpo. Na medida em que passei a alongar o meu corpo, utilizando movimentos que tem como base o yoga, percebi que estabelecia diálogos internos com o meu próprio corpo e como a minha relação com ele ia mudando com esses diálogos. Passei a sentir o prazer e a satisfação que são produzidas pelo meu próprio corpo, e perdi a necessidade de utilizar substâncias artificiais pra isso. Descobri o prazer que há em mim, a vida que corre dentro de cada célula que movimento e sou muito grata a cada uma delas.

Imagem 1. Tecido Aéreo



Foto: Izabella Mendonça

A maioria de nós restringe o prazer corporal às relações sexuais. Menos do que isso inclusive, se restringe ao prazer genital, pois até mesmo o sexo abrange o conjunto de órgãos que possuímos. O prazer corporal está presente no autoconhecimento de nosso corpo, nas substâncias químicas que nosso corpo produz ao se movimentar e nas possibilidades que se ampliam. Como consequência, podem ser evitadas dores e doenças.

Na escola recebemos uma educação cognitivista que percebe o corpo apenas como um suporte para sustentar a cabeça que seria o único e verdadeiro instrumento para adquirir conhecimento. Todo o conhecimento físico e prático é trabalhado em segundo plano e de maneira negligente.

Não tivemos uma educação física que nos permitisse ter consciência corporal, consciência de como devemos executar movimentos para que não haja lesão durante uma ação corporal. Esta ação pode ser um esporte, dança, trabalho doméstico, trabalho

profissional que exija o movimento do corpo como o de uma garçonete, um músico, um professor, entre outros.

A educação cognitivista é reproduzida também na academia. Ao fazer meu planejamento de aula das disciplinas da pedagogia a serem realizados na sala de aula da Universidade, sempre busco uma forma de inserir o trabalho da corporeidade. Infelizmente, o que observei foi pouca abertura de muitos futuros educadores para participarem das atividades. Vergonha, julgamento, preguiça foram sentimentos e ações observadas e expressas no decorrer dessas aulas, o que me fez questionar como esses Pedagogos agiriam diante de uma turma de crianças no desenvolvimento de sua corporeidade.

Acredito que seja necessária na formação do Pedagogo uma preparação adequada nesse sentido para que o mesmo possa contribuir no desenvolvimento integral de crianças em uma perspectiva diferenciada da que tem sido trabalhada nas escolas, pois muitas questões profundas como gênero, raça, trabalho, entre outras estão relacionadas a essa temática.

A tarefa de remar contra essa maré cognitivista não é fácil, porém é primordial, pois retomar nossa relação com nossos corpos significa ter qualidade de vida em todos os aspectos. E em muitos casos como o meu, significa ter uma vida. O circo é um universo incrível que me proporcionou o encantamento com a vida e um bom relacionamento comigo mesma e eu gostaria que mais pessoas tivessem essa oportunidade.

Assim, essa pesquisa terá como objetivo geral investigar como organizar o espaço educativo para uma vivência mais plena da corporeidade. Ela surge da necessidade de repensar a forma como o corpo tem sido vivido e assim, desenvolvido na educação pela escola e pela sociedade.

Para isso, o trabalho está constituído da seguinte forma:

1. Revisão crítica de literatura sobre corpo e educação;
2. Diálogos com perspectivas que pensem a vivência da corporeidade na educação de forma mais plena e integrada com o Circo;
3. Pesquisa de campo em um espaço educativo sobre vivências integrais da corporeidade utilizando o Circo.

2. Cadeiras e camisas de força

Daí a importância da questão ética: Nem mesmo sabemos o que pode um corpo, diz Espinosa. Ou seja: Nem mesmo sabemos de que afecções somos capazes, nem até onde vai nossa potência. Como poderíamos saber isso com antecedência? Desde o começo da nossa existência, somos necessariamente preenchidos por afecções passivas”

(Deleuze, Espinosa e o Problema da Expressão)

A escola, instituição de caráter compulsório, tem olhado o corpo como um integrante secundário do ser humano, que deve estar “funcionando” para o bom desempenho da mente. Entretanto, a forma como o trabalho corporal tem acontecido não atende sequer a esta expectativa, uma vez que não somos seres apenas intelectuais. Desta forma, a escola está distante da busca por desenvolver toda a integralidade do ser humano.

A escola do século XXI tem como principal objetivo a preparação de pessoas para o mercado de trabalho, visto que seguimos um sistema capitalista que impõe que sejamos sujeitos (re)produtivos e submissos. Não é interessante para este modelo, pensar uma educação que valorize o desenvolvimento de uma corporeidade para o afeto e o autoconhecimento, pois ambos não são economicamente produtivos para este sistema. Sobre isso, diz Foucault:

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele. [...] Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado). (FOUCAULT, 1987, p. 29)

A forma como nossos corpos se relacionam com o mundo é determinada pelo espaço histórico-cultural que ocupamos. Este espaço contemporâneo ocidental continua

regido por valores mercadológicos, em que o corpo possui um valor utilitário para a produção econômica definida pelas relações de poder hegemônicas.

Há décadas se vem pensando em filosofias humanistas de aprendizado, que percebam o ser humano que sente, pensa e age de forma integrada, em defesa de uma educação dialógica. Entretanto, estas filosofias estão retidas na redoma teórica da academia, sem que de fato possam ser colocadas em prática na escola, na sociedade. Em contraponto, as práticas educativas contra-hegemônicas de uma corporeidade plena vivem e sobrevivem em espaços distanciados dos grandes centros globalizados, apesar de grande parte desses espaços sofrerem com a marginalização.

O que de fato encontra-se nas escolas, espaço onde a sociedade apoia suas expectativas de um “mundo melhor”, é um pensamento regido pela filosofia cognitivista em que a aprendizagem se limita ao aumento de conhecimentos e os indivíduos são regidos por suas cognições. Assim como diz Moreira, “esta filosofia supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados – exclusivamente - pelo sujeito cognoscente” (MOREIRA, 1995).

A educação física, a principal e a maioria das vezes exclusiva disciplina onde o corpo possui alguma lembrança no espaço escolar se constitui enquanto espaço histórico que trabalha o corpo em uma perspectiva técnica. Para compreender o olhar da sociedade para o corpo e o desenvolvimento humano a partir das situações de movimento, é necessário expor um breve histórico da educação física nos próximos parágrafos.

A educação física em seu histórico está extremamente influenciada pela visão médica de um corpo essencialmente biológico. No século passado, ainda na fase Imperial do Brasil, o cuidado com o corpo esteve presente com a intenção de assumir uma função higienista, aonde o corpo deveria estar “puro” e saudável, evitando doenças e a eugenia.

Havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época (Brasil Imperial) uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, 1997, p. 19)

Apesar disso, a elite branca resistia em manter essas práticas corporais consideradas saudáveis, pois o exercício físico estava muito relacionado ao trabalho

braçal, a qual os escravos eram submetidos. Manter estas práticas então, era percebido como algo degradante. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, 1997, p. 19)

Esta visão foi complementada posteriormente com o vigor da ideologia Militar no Brasil, caracterizado pelo autoritarismo político e que trouxe a doutrina fascista para a educação. Nessa perspectiva, “a superação dos processos de exclusão passa pelo caminho da formação para o mercado de trabalho, treinando mão de obra acrítica sob a lógica da produção em massa e padronizada”. (FARIAS, 2011, p.34). A educação como um todo sofreu censuras ideológicas e foi guiada por valores ufanistas.

A educação física, que a partir de então foi oficializada como uma disciplina curricular recebeu maior importância, já que para a sociedade brasileira era de extrema importância formar jovens que estariam preparados para defender a sua pátria. Nesse contexto, o ensino possuía o objetivo de adestrar jovens para o contexto de guerra, em defesa da economia do país.

Com a promulgação da LDB de 1961, em que a Educação Física foi determinada como obrigatória para o ensino primário e médio, a disciplina passou por um processo de esportivização, com a introdução do Método Desportivo Generalizado (PCN – Educação Física, 1997). Na copa do mundo de 1970, o futebol brasileiro, era o principal instrumento de propaganda militar. Além de possuir associação política ao regime, contribuiu para a invisibilização da violência ditatorial.

Apesar de outros marcos históricos significativos a respeito da corporeidade na educação, estes três marcos, o **higienista**, o **militar** e o **esportivista**, foram cruciais para entender a conjuntura atual da visão de corpo que permeia o imaginário social, uma vez que são visões que até hoje se mantêm muito sólidas na educação escolar corporal.

Apesar de já serem discutidos diversos aspectos psicológicos, sociológicos e filosóficos da Educação Física nas escolas, a disciplina ainda é secundária, por não ser percebida como significativa na vida dos estudantes.

A educação corporal nas escolas ainda tem caminhado no sentido de produzir um *corpo-máquina* (DESCARTES, 1596-1650), o dualismo cartesiano. A começar pelo fato de existir uma disciplina separada “Educação Física”, como se em todas as outras disciplinas não existisse um corpo. Determinando um tempo-espaço para viver o corpo, enquanto os outros tempos-espaços estão destinados apenas para o raciocínio mental.

Não existe corpo na química, na história, na geografia? Ou ao contrário, não existe português em uma aula de educação física? Não há interpretação cênica ou música? Ou física?

Vejamos, não existe corpo na matemática? Posso utilizar os meus dedos para contar! Uma criança pode utilizar a quantidade de refeições que fez em um dia para se localizar no tempo! E uma mulher adulta pode utilizar a sua menstruação. Quando alongo minhas pernas, que ângulo está sendo formado entre elas?

O corpo presente é completamente esquecido na sala de aula quando os corpos dos estudantes são obrigados a ficarem estáticos durante horas seguidas. Alguns alunos saem para o recreio tão sufocados, que correm sem parar até receberem uma “bronca” para que fiquem quietos novamente e se sentem nas pavorosas cadeiras, as suas camisas de força.

A educação é negligenciada quando a escola ignora todos os papéis que este corpo possui no momento aprendido. Um corpo que está separado da mente, um corpo que está separado do afeto, um corpo que está separado da espiritualidade é um corpo separado da vida.

Quando o modelo de mercado invade a educação, os valores que inspiraram as teorias pedagógicas e da docência terminam secundarizados. As lógicas mercantis não se inspiram em valores pedagógicos. Que eficiente aprendizagem e que média em avaliações de resultados esperar de vidas-corpos tão precarizados e violentados? Daí a ver essas infâncias-adolescências como um incômodo será um passo. Sempre haverá coletivos de educadores(as) que não os segreguem, que tentem ensinar que aprendam, mas será uma responsabilidade ética exclusiva desses “bons samaritanos”, nem sempre assumida pelas escolas e redes de ensino premidas por critérios de eficiência e de classificação segregadora. (ARROYO, 2012, pp. 44 - 45)

As limitações dessa instituição são inúmeras e podem até ser “maquiadas” de alternativas para às elites, que tem acesso a espaços privados não-padronizados, porém para as classes mais pobres as amarras são incuráveis, pois até mesmo a compreensão dos educadores é limitada quanto à realidade dos corpos dessas crianças e jovens.

O escasso momento de vivenciar o corpo na escola é através de um trabalho sistematizado desse corpo que está envolto de movimentos institucionalizados, que nos guiam a reprodução das mesmas práticas que não tem emponderado os educandos no sentido da integralidade do ser, de uma verdadeira consciência corporal.

Sobre isso diz Pederiva: “Desde sua origem, a escola é uma condição de desenraizamento social e de exclusão. Ela própria promove a exclusão, pois certifica a

aptidão e a inaptidão” (PEDERIVA, 2009, p. 120). A escola classifica os alunos em notas quantitativas, como se o conhecimento fosse algo que pudesse ser quantificado em um sistema cartesiano.

A escola cria realidades. Ao instituir a ideia de aluno como preparação para a vida e criar o currículo padronizado seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado forja e oficializa uma estrutura padrão do desenvolvimento intelectual. Na sua missão de qualificar competências, elabora mecanismos e procedimentos de avaliação que legitimem sua ação – daí, sua obstinação por métodos quantitativos, presumidamente detentores de emergência da ideia de patologias do desenvolvimento intelectual como um desvio da norma que ela própria impôs. Na ocultação dessa imposição que, certamente, limitaria o seu escopo de ação, afirma ideologicamente, o caráter natural da estrutura de desenvolvimento que inventou. E nesse círculo vicioso, ainda se apresenta como solução para o desvio que pontifica. A escola que exclui somente pode incluir fazendo-nos dela reféns. (TUNES E BARTHOLO 2006, pp. 143-144 apud PEDERIVA, 2009, p. 121)

Pederiva (2009) confirma esta afirmação quando diz que o produto é o que tem permanecido da centralidade do ensino, e não o processo. Não se encontra, nas escolas ainda, um processo de ensino-aprendizagem que mantenha a concepção de avaliação formativa que tenha como propósito acompanhar o caminho que o aluno percorre em seu aprendizado. A avaliação classificatória, que continua sendo perpetuada tem como objetivo que o aluno dê uma única e exclusiva resposta: a que o professor deseja.

Esse tipo de avaliação exclui mais uma vez a corporeidade do processo, uma vez que esta inserida no processo, não traz respostas objetivas, pois cada indivíduo se relaciona e se expressa de maneira subjetiva.

Àqueles alunos que não se adequam a estes estereótipos acabam sendo rotulados com problemas psicológicos e relacionais. Estes são arrastados pela atual indústria da medicalização que tem permeado a instituição escolar – caso que se repete com maior frequência em classes de maior poder econômico. Ou no caso dos que vivem em situação de pobreza, simplesmente passam por um processo de exclusão, marginalização, onde esse estudante com suas angústias e sensação de impotência é silenciado e invisibilizado.

Desses corpos precarizados ainda vêm indagações desafiantes para as didáticas e as teorias de aprendizagem. Há avanços em reconhecer que a mente é corpórea, que os corpos aprendem, carregam linguagens, leituras de mundo e de si mesmos, mas pouco peso é dado nas teorias da aprendizagem ao peso de habitar corpos destruídos, de construir identidades rotas, de levar à escola leituras de si, da cidade, do viver tão negativas. Como aprender leituras-positivas de si vivenciando

experiências corpóreas tão negativas desde a primeira infância? Nessas vivências corpóreas as aprendizagens são diferentes. São Outras. Não coincidirão com as imagens idealizadas, generalistas das aprendizagens escolares (ARROYO, 2012, p. 41).

Quando tratamos de sujeitos em situação de marginalização, o desenvolvimento da corporeidade está ainda mais intrincado a toda a problemática de vida dessas pessoas. O arcabouço teórico produzido na academia ainda se mantém idealizado em uma realidade burguesa onde a aplicabilidade de teorias da aprendizagem ocorre sem tantas dificuldades uma vez que a realidade dessas pessoas se mantém em uma certa uniformidade.

Entretanto, toda a idealização teórica vai de encontro com realidades cruamente precárias e marginalizadas, como crianças em situação de exploração sexual, jovens de assentamentos, adultos em contextos indígenas. É crucial que, como diz Arroyo (2012) haja uma contextualização da trajetória e do contexto político-pedagógico e teórico-metodológico no qual estes corpos construíram sua cultura corporal. O que não tem ocorrido nas escolas.

Illich explicita em sua obra *Sociedade sem Escolas*, como ocorre o processo que ele denomina *miséria modernizada*. De acordo com ele, o processo é acelerado quando as necessidades não materiais são transformadas em demandas por mercadoria, resultando em valores institucionalizados (ILLICH, 1985).

Dessa forma, a sociedade identifica que saúde é sinônimo de tratamento médico; segurança é sinônimo de polícia; educação é sinônimo de escola; política é sinônimo de governo, ou seja necessidades físicas e psicológicas são percebidas como necessidades de consumo. Estamos constantemente terceirizando as nossas próprias necessidades, nos afastando da busca por conhecimento e autonomia.

Esse pensamento tem permeado o ideal de corpo na sociedade contemporânea, exaustivamente divulgado pela mídia atual. O cuidado com a saúde do corpo é associado ao tratamento médico, é associado à matrícula em academias, a suplementação, à tratamentos estéticos e até mesmo invasivos como cirurgias plásticas.

O higienismo na sociedade neoliberal atual tem sido radical, pois está inerente a ideia da imagem de um determinado corpo atlético inalcançável, a uma imagem estética artificial que tem se distanciado do verdadeiro sentido de uma saúde física e mental. E estas imagens ideais são seletivas do convívio social e econômico.

Como consequência do histórico do corpo na sociedade, os *corpos-máquina* (DESCARTES, 1596-1650) em nossa prática contemporânea acabam por serem corpos que reproduzem os mesmos movimentos, os mesmos esportes institucionalizados que têm sido reproduzidos há tanto tempo. Porém essas práticas não trazem outras significações a respeito do local que esses sujeitos ocupam, se este trabalho não é acompanhado de uma reflexão e de uma busca à expressão junto a uma perspectiva humana de corporeidade que supere as antigas.

Pederiva (2009) diz que o cenário do adestramento, é o cenário da exclusão e que as normas como objetivo central da atividade restringem outras formas de fazer e afirma: “A atitude irracional de transformar meio em fim busca uma nova racionalização e a encontra na criação da ideologia do dom. Assim, somente corpos biotipicamente conformados, pré-dispostos seriam os ideais para o adestramento.” (PEDERIVA, 2009, p. 71)

A institucionalização escolar da corporeidade está cercada de demandas mercadológicas uma vez que se tornam pré-determinadas as definições de movimento, tempo e espaço. O indivíduo acaba por reproduzir as limitadas opções que lhe foram ofertadas.

Quando se trata do aprendizado de um conhecimento que veio apenas pela busca individual de uma pessoa e/ou não vem acompanhado de um diploma ou certificado não tem credibilidade, mas a desconfiança das pessoas. Illich (1985) diz que “O certificado constitui uma forma de manipulação mercadológica e é plausível apenas a uma mente escolarizada”. As pessoas estão em constante busca de um suposto profissionalismo e sem um diploma, há a descrença sobre o verdadeiro conhecimento do outro.

Essa lógica é extremamente limitante para o exercício da corporeidade, uma vez que grandes mestres de diversas práticas como a capoeira, o circo, dentre outras manifestações corporais populares, são pessoas extremamente habilidosas e sábias em seus conhecimentos de corpo. Apesar desse conhecimento não vir acompanhado de um certificado, possuem raízes culturais na tradição educativa das práticas muito superiores ao conhecimento artificial das escolas e academias.

O próximo tópico discutirá a respeito da corporeidade, seus conceitos e vivências práticas. Também irá refletir sobre o circo, espaço de cultura popular, enquanto educação corporal.

3. Corporeidade

A estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado”

(Deleuze, Espinosa e o Problema da Expressão)

No capítulo anterior foram expostas as configurações de nossa educação cognitivista e escolarizada que perpetua a separação do corpo x mente e corpo x afeto, fragmentando momentos exclusivos para viver o corpo em uma disciplina escolar e momentos exclusivos para viver a mente em todas as outras disciplinas. Uma vez que somos seres que não se desenvolvem de forma fragmentada, mas integralmente, é necessário romper com essa imposição escolarizada que isola o educando da realidade social e pensar outros modos de viver a corporeidade na educação.

A vivência do corpo proporciona diversos conhecimentos, até mesmo inconscientes que, quando organizados em momentos reflexivos, podem vir a se tornar conscientes. Esses conhecimentos não se limitam ao uso técnico do corpo como se acredita e as situações de aprendizagem transcendem o físico. Esse processo de viver a integralidade das potências humanas, enquanto corpo-afeto-intelecto, é a Corporeidade.

Para Gomes-da-Silva “a Corporeidade é a matriz do pensamento, a partir da qual compreendemos o ensino-aprendizagem partindo das situações de movimento”. (GOMES-DA-SILVA, p.17) O movimento é também, uma experiência cognitiva e afetiva que envolve a relação de diversas habilidades mentais e emocionais que serão organizadas para a resolução de novos desafios e assim como afirma Bernardes, movimenta uma série de sentidos subjetivos relacionados a existência (BERNARDES, 2016, p. 95).

Pensar o corpo na educação e na escola implica compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, já que as produções humanas (ler, escrever, contar, narrar, brincar, jogar, etc.) só são possíveis por sermos ‘corpo’. Deve-se, pois, superar a instrumentalização e compreensão da corporeidade, como princípio epistemológico, capaz de dar novos significados à cognição e alterar as metas sociais e educativas. (LÓPEZ-IBOR; ALIÑO, 1974 apud MARTINS, 2015, p.175)

Enquanto um educando faz qualquer atividade, estão sendo desenvolvidos diversos processos de aprendizagem: a sua capacidade de interpretação, a memória ao evocar movimentos anteriores ou estabelecer metas, a verbalização muitas vezes necessária para a comunicação com os outros envolvidos no processo, o raciocínio lógico, entre outras atividades do desenvolvimento. Nenhuma delas está segmentada da corporeidade, uma vez que esta está presente a todo momento de nossa existência humana. Assim como afirma Pederiva (2009), o corpo humano não é definido dos limites impostos pela anatomia e fisiologia, mas está em contínua construção nas relações sócio-históricas. (FREITAS, 1999 apud PEDERIVA, 2009, p.17)

Corporeidade é engendramento corpo, espírito e circunstância, inseparáveis, por isso mesmo, o outro nome que damos a *Corporeidade* é Espiritualidade. Por entendemos que não são ordens distintas: a alma é engendrada pelo corpo, está ligada ao corpo e não pode existir sem ele, é sua condição desejante: elemento das entranhas, componente consciente da necessidade de evolução. (GOMES-DA-SILVA, p. 19)

A corporeidade pode ser percebida como a matriz de diversas inteligências e o seu desenvolvimento como a possibilidade de experienciar integralmente a vida material e imaterial. Sobre isso, Rengel e Mommensohn afirmam “o movimento é mais que um elo de conexão entre as atividades internas do homem e o mundo a sua volta; é o próprio homem, seu pensamento e sua existência no mundo.” (MOMMENSCHN; RENGEL, p. 100). A aprendizagem acontece sempre entre corporeidade, uma vez que somos um corpo que não é anulado em momento algum desta existência humana. O corpo é uma grande fonte de comunicação inteligente do ser humano com a vida, pois até mesmo quando acontecem processos mentais-afetivos inconscientes, este componente orgânico que é o corpo, se manifesta de diversas maneiras.

Na ciência, este é um estudo interdisciplinar denominado Psicossomática. Não é intenção desta pesquisa adentrar neste estudo medicinal e psicológico, mas pontuar a percepção da vivência humana da corporeidade. O corpo, como um livro, possui em si linhas e textos escritos profundamente e contam a história de vida de cada ser humano. Nesses textos estão escritas emoções tais como preocupação, raiva, tristeza, amor, alegria, paz, assim como pensamentos que podem ser edificantes ou destrutivos. Isso

dependerá da experiência de cada um, considerando para tal as vivências de um sujeito histórico, social e cultural.

Essas emoções e pensamentos ficam circunscritas também no corpo, havendo consequências positivas e negativas para o mesmo. Como consequências positivas temos um corpo saudável, regenerador e pleno de domínio material. Como consequências negativas temos alergias, bloqueios, dores, doenças e fuga material. Ao perceber estes sintomas negativos, não somos educados no sentido de nos atentar ao que o corpo fala através de sintomas, mas a anestésiar a sua sábia comunicação com medicamentos. Não que estes não sejam necessárias, mas não seria fundamental um contínuo olhar para a raiz da questão, para onde o corpo aponta? O corpo na perspectiva da corporeidade não é o início e nem o fim da vivência humana. Viver o corpo compõe o processo de perpetuação da vida.(FREITAS, 1999 apud PEDERIVA, 2009, p.18)

Nesse sentido, afirma Garcia “A qualidade de vida de cada um de nós depende da forma com que assumimos a corporeidade, da maneira em que respondemos ou nos revoltamos contra ela, mediante o acesso ao mundo ou à realidade envolvente.” (GARCÍA CARRASCO; GARCÍA DEL DUJO, 2001, p. 180-186 apud MARTINS, 2015, p. 177).

Para Martins “o corpo é o sujeito da cultura – base existencial e não um objeto a ser estudado relativamente à cultura.” (MARTINS, 2015, p.168). Pontuado isto, a exploração da corporeidade na educação, não pode se limitar a mera reprodução de um movimento motor mecânico do sujeito, mas a possibilitar a experiência de um ser humano que é corpo, afeto e intelecto.

A educação tem sido percebida, no olhar de Rengel e Mommensohn “como a aplicação de técnicas de transformação de comportamento que levam à aquisição de habilidades específicas para o desempenho produtivo do indivíduo” (MOMMENSohn; RENGEL, p. 101). Dessa forma, temos o desafio de pensar: Como promover uma educação para a vivência integral da corporeidade sem que esta se limite a aplicação de técnicas?

3.1 Corpo criativo

Até então, nos referimos ao modelo escolarizado hegemônico de educação corporal que não tem alcançado o ser humano em sua integralidade. Entre diversos motivos, pode ser apontado como o principal e desencadeador, um modelo econômico que tem como objetivo a formação de um sujeito (re)produtivo para fins utilitários e que percebe o corpo então, como um produto. As experiências corporais educativas geradas por esse meio social são alienadas e rasas.

Vygotsky afirma que “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é determinada pelo ambiente.” O verdadeiro educador, é então a experiência e esta será definida de acordo com o ambiente social em que o sujeito está inserido (VYGOTSKY, 2001, pp. 75-77). As barreiras escolarizadas da educação devem ser quebradas para que novas experiências corporais possam surgir, pois com a oferta desse rígido ambiente escolar, estas continuarão limitadas.

Ao repensar esse modelo de educação, na procura por outras formas de *ser o corpo* em uma perspectiva humanizada devemos então combater esse modelo que nos é imposto e propor a modificação desse meio social em que estamos inseridos. Assim há possibilidade de espaço para a busca pela formação de um sujeito criador e imaginativo, que desenvolva a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem e dessa forma, rompa com o processo escolarizado de repetição das mesmas práticas mecanicistas.

A atividade criadora é anexa à corporeidade, pois o desenvolvimento do indivíduo é subjetivo e decorre de acordo com as suas próprias experiências. Cada indivíduo possui uma experiência única. Cada corpo reage de uma forma distinta a determinada situação, pois cada um desenvolveu a sua percepção em um ambiente social, histórico e individual único.

Por exemplo, se solicitarmos que uma pessoa demonstre com o seu corpo o que é o calor. Com certeza, a performance corporal de um sujeito que vive na neve será diferente daquele que vive em uma cidade tropical. Para um, o calor pode ser acolhedor e aconchegante e para outro pode ser desgastante. A interpretação de um mesmo fato, a imaginação e criação modificam-se assim, de acordo com a experiência imersa no ambiente social.

De acordo com Vygostky, em relação à atividade criadora “pouco importa se o que se cria é um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção se habita e se

manifesta”. (VYGOTSKY, 1995, p. 11). Na atividade corporal criadora, podem ser construídas atividades mentais ou afetivas, assim como movimentos corporais concretos. Ambos fazem parte da corporeidade e partem de uma atividade criadora do sujeito e não mera reprodução.

A imaginação é comumente conceituada como algo que é irreal e que não corresponde à realidade. Entretanto o conceito trazido por Vygotsky é o de que imaginação é a atividade criadora baseada na capacidade de combinação do cérebro. E que sendo a imaginação a base de toda a atividade criadora, a mesma se manifesta em todas as atividades culturais como nas artes, nas atividades técnicas e científicas. (VYGOTSKY, 1995, p.14)

A imaginação e a criação devem ser o alicerce de uma educação desescolarizada do corpo. O professor nesse processo é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas relações com o educando. (VYGOTSKY, 2001, p.76). O educador é o sujeito que manuseia o ambiente social de forma que os educando possam criar novas experiências, enquanto utilizam suas experiências prévias já automatizadas para a sua compreensão. O professor não tem o papel então de mediação, pois o conhecimento não é algo concreto o qual este pode manipular unilateralmente. Ele tem o papel de proporcionar uma verdadeira presença ativa na vida, ofertando como possibilidade o seu desenvolvimento não-sistemático, mas único e subjetivo às suas necessidades corporais.

Para continuar esta reflexão irei estabelecer um diálogo com Rudolf Laban, dançarino húngaro considerado o maior teórico da dança do século XX. Laban desenvolveu estudos aprofundados sobre o movimento buscando diferentes formas e direções para a expressão artística. No período da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu uma prática de exercícios de dança que fossem acessíveis para operários que trabalhavam nas fábricas, pois utilizava a exploração de movimentos que os mesmo utilizavam em seu cotidiano. Desta forma, seu trabalho possui uma forte abordagem política e pedagógica.

Apesar do estudo de Laban ser referente à dança, suas ideias serão utilizadas neste texto no que tange a corporeidade e ao movimento, uma vez que sua obra transcende esta única arte e técnica.

De acordo com ele, em uma perspectiva sociocultural que é evidenciada em seus estudos, o corpo se movimenta pela necessidade de se expressar, de se relacionar com o meio e com as pessoas. Essa necessidade se dará em todos os espaços, na escola, no

trabalho, em relações pessoais e naqueles que são fundamentais a sua sobrevivência. É assim que o ser humano desenvolve o seu repertório de gestual. (MOMMENSOHN; RENGEL, p. 101).

Através de seus estudos e práticas, é possível perceber uma pedagogia voltada ao ser humano, onde as fronteiras étnico-geográficas são ultrapassadas (MOMMENSOHN; RENGEL, p. 101) na medida em que o seu método universal abarca o conhecimento integral do indivíduo, em uma abordagem de desenvolvimento inclusiva.

Laban diz que o dançarino está acima do movimento, o que confere a este a escolha de como expressar suas emoções (MEDINA, 2002, p. 9). Essa concepção torna o movimento mais acessível para os mais diversos sujeitos, pois tendo como foco o mesmo, este não estará sujeito a técnicas de complexa reprodução, mas sim imaginar e criar de acordo com a sua capacidade e vontade. A perspectiva de Laban rompe com a visão tecnicista de movimento, em que o indivíduo deve reproduzir de forma mecânica uma técnica pré-estabelecida, e que se não alcançar o padrão, o mesmo será rejeitado. Em uma visão industrial, o movimento, o sentir e a expressão não são considerados desta forma.

O movimento nesta perspectiva atua como uma ação transformadora individual e coletiva, pois favorece o processo de autoconhecimento e das relações sociais. Através dela, o indivíduo compreende o seu próprio corpo, em suas limitações e possibilidades e experimenta o exercício da criação. (MOMMENSOHN; RENGEL p. 102).

A criança, desde o seu nascimento inicia o desenvolvimento de sua corporeidade e assim, a criação do seu repertório gestual. Se estiver inserida em um ambiente que oferece uma rica possibilidade de interação corporal, esta criança terá mais experiências corporais do que aquela que esteve em um ambiente pobre desta interação.

Vygotsky afirma que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia.” (VYGOTSKY, 1995, p. 22). Uma vez que um indivíduo acumulou diversas experiências corporais históricas e sociais, será mais acessível a criação de novas possibilidades, pois processos que antes poderiam ser complexos se tornaram simples e automatizados pelo aprendizado antecedente.

Esse processo corporal criativo não pode ser restrito por uma lógica reprodutora e artificial que aprisiona o corpo em uma cadeira e que delimita o momento certo de vivê-lo. Nesse sistema poucos tem a oportunidade de vivência integral do corpo,

principalmente desde a infância. Essas vivências, ofertadas a poucos, fazem com que essas pessoas se desenvolvam excepcionalmente e assim, sejam percebidos como indivíduos que possuem um talento nato. O esporte, a dança, o movimento então, é percebido como uma prática que está acessível apenas para atletas ou grandes artistas.

Para Vygotsky, a criação em seu verdadeiro sentido psicológico deve ser compreendida como a criação de algo novo, chegando assim a conclusão de que é um processo que está presente em todos, em maior ou menor grau. A criação não é uma atividade exclusiva de “eleitos”. (VYGOTSKY, 1995, p. 51) A intensidade e variedade dessas experiências é o que gera o desenvolvimento.

3.2 Universo Circense

Neste ensaio pretendo me aprofundar na atividade Circense enquanto atividade criadora que amplia o desenvolvimento artístico-educativo do sujeito. São situações estéticas de movimento, por serem práticas que estão em torno da expressão, da beleza e das artes. Para Arnod,

[...] a estética é uma atitude, um modo particular de consciência, uma maneira de perceber algo. Cada ser humano tem seus próprios parâmetros de estética conforme sua cultura e sensibilidade, que na ação determinam sua forma de ser, sentir e julgar o mundo. (ARNOD apud DUARTE, p.246)

São situações que oportunizam um olhar mais sensível ao corpo, oferecendo uma diversidade de possibilidades ao desenvolvimento da corporeidade. A criatividade e imaginação são atividades inerentes às artes circenses, uma vez que a expressão corporal é a base dessa arte.

O Circo em seu surgimento se constituía enquanto uma estrutura familiar nômade onde o conhecimento era perpetuado hereditariamente e por transmissão oral. Esse circo tradicional de lona chegou ao Brasil no século XX trazido por imigrantes europeus. (OLIVEIRA; CAVEDON, 2013, p. 160) Por essa configuração nômade, os integrantes dos espetáculos moravam nas instalações do circo, levando dessa forma uma vida comunitária onde o corpo era a centralidade do trabalho.

O Circo é uma prática e local de pouca investigação científica, sendo que as escassas pesquisas tem sido realizadas ao longo das últimas década com a popularização dessas atividades enquanto prática pedagógica de desenvolvimento corporal. Por essa

invisibilização dentro do campo científico, o circo possui ao longo de sua história, a característica de arte e saber marginal em relação às outras atividades artísticas, se configurando assim, como local marginal que se apresenta nas periferias e cidades pequenas. (OLIVEIRA; CAVEDON, 2013, p. 160)

No Circo tradicional do picadeiro se apresentam: Malabares, Acrobacias, Contorcionismo, Saltimbancos, Saltadores, Palhaçaria e até a presença de animais. Nos últimos anos tem-se observado a mudança das características desse universo circense, sendo definido como Circo Novo, contemporâneo (ROSA, 2010, p 10). Os conhecimentos não são mais hereditários, familiares ou nômades, mas aprendidos em Escolas de Circo e são apresentados em Teatros, e mesclam outras artes, além de outros esportes e atividades como ginástica rítmica, *break*, *skate* e manobras na bicicleta, por exemplo.

Ambas as vertentes de Circo coexistem no universo Circense e cada uma traz características únicas que enriquecem sua vivência. O circo tradicional é imerso em uma política comunitária, uma vez que os grupos familiares trabalham juntos em prol da sua arte e subsistência compartilhando uma vida juntos. É muito comum observar esses artistas em movimentos sociais e em contínua resistência ao sistema capitalista.

Hoje existe um forte movimento de apresentações nos semáforos das cidades também, prática comum em todo mundo. Os artistas continuam sendo nômades, porém nem sempre traçam a sua jornada em família. Porém com a possibilidade de contato proporcionada pelas tecnologias, eles mantêm uma grande rede de apoio e solidariedade ao redor do mundo, compartilhando treinos juntos, além de estadia. Esses artistas tem como objetivo conhecer o mundo e compartilhar o seu aprendizado com ele e seus corpos são essa via de acesso.

Atualmente, a presença de animais é ferrenhamente condenada por esses artistas do Circo Tradicional, entretanto ainda existem empresas que se apropriam do mesmo para vender uma arte comercial mecânica que confunde os expectadores em relação ao que é o Circo Tradicional e a sua história.

Já o Circo Novo tem a vantagem de perpetuar a aprendizagem da arte circense. Tem crescido muito o número de escolas e academias de circo, o que contribui para que esse espaço seja um campo científico do Circo. Entretanto muitos desses espaços estão

se constituindo escolarizados, o que deforma o processo dessa prática artística. Diferente do Circo Tradicional que visa o espetáculo, o Circo Novo tem passado por um processo de esportivização (ROSA, 2010, p. 20), trazendo outras configurações aos corpos culturais da prática e outras estruturas organizacionais, uma delas é o Circo Social.

O Circo Social é um movimento pedagógico que tem ganhado espaço e crescido no Brasil nos últimos anos. Espaços educativos tem sido ocupados com essa iniciativa e outros tem sido criados apenas para este fim. Com a proposta de criar espaços alternativos não-formais de educação, outras esferas de socialização e aprendizagem são incorporadas no cotidiano dos sujeitos. Quando se trata de sujeitos periféricos que passam por vários processos de exclusão e invisibilidade, essa ação circense pode ter uma grande importância como instrumento de desilenciamento.

Na proposta do Circo social, as (des)construções são descentralizadas e coletivas e o sujeito é percebido como um agente político, como um participante ativo na transformação do mundo. Essas práticas estão envoltas de uma pedagogia integradora e horizontalizada que numa lógica comunitária foge ao modelo de escolarizado.

As experiências e habilidades que cada indivíduo adquire a cada vivência vão possibilitando ao educando tornar-se um novo organizador do meio social e assim, um facilitador também de todo o processo conjunto. Esse é um processo orgânico de aprendizagem que permite o contato com uma cultura corporal contra-racional.

O objetivo principal da proposta não é o de formar grandes artistas circenses, mas o de promover coletivamente a socialização, o lazer e a cultura. E individualmente, a superação de desafios, responsabilidade e a autoestima que o educando irá levar junto de si por toda a sua trajetória.

3.3 Jogos Educativos Circenses

Para proporcionar a experiência do circo em um espaço educativo, utilizar o jogo circense é uma estratégia pedagógica para que os sujeitos experienciem esse conhecimento de maneira criativa, sem a necessidade da execução disciplinada de técnicas, o que é uma prática comum no Circo Novo.

O jogo, por possuir estreita ligação com a infância costuma ser atribuído unicamente a ela, porém o seu âmbito de ação vai muito além dela. O jogo é também percebido como uma atividade supérflua e não-produtiva, sendo utilizada normalmente para ocupar um tempo ocioso ou para manter o controle dos educandos. (BORTOLETO, 2011, p. 15)

Entretanto, assim como afirma Vygotsky, o jogo aparece em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos. E além de estar presente na vida humana, é presente também nos animais, pois o jogo

inclui movimentos ligados à futura atividade do animal, que assim vai elaborando o hábito e a habilidade para essa atividade, preparando-se para a vida [...] O jogo é a escola natural do animal. O gato, quando brinca com uma meada de lã ou com um camundongo morto trazido por sua mãe, aprende a caçar ratos vivos. Esse significado biológico do jogo, como escola e preparação para a atividade posterior, foi confirmado integralmente através do estudo do jogo humano. (VYGOTSKY, 2011, p. 104)

Portanto, o jogo é uma atividade constante na vida humana desde a infância na brincadeira e vai se tornando mais complexo, na medida em que as habilidades também se tornam. O conhecimento de objetos, como se deslocar e se orientar no ambiente, como lidar com sentimentos e emoções são atividades que o jogo educativo desenvolve.

Os jogos educativos são ferramentas que proporcionam maior inclusão dos educandos nos processos de vivência corporal, pois através destes criamos a possibilidade de organização de um momento que irá introduzir ou desenvolver técnicas através de uma metodologia dinâmica e flexível. Os jogos são também um instrumento que despertam a imaginação dos participantes que são envolvidos por um conjunto de possibilidades e também limites para organização e segurança do espaço.

Partindo de uma dinâmica mais complexa, temos os jogos com regras, que organizam as formas superiores do comportamento, pois nessa prática como afirma Bortoleto “a criança aprende a controlar seus impulsos em benefício do jogo. Embora queira mudar o jogo para beneficiar-se, entende que, para que ele aconteça, ela deve submeter-se ao cumprimento das regras que permitem a continuidade do jogo.” (BORTOLETO, 2011, p. 17)

Para a criança, o jogo é a primeira escola de pensamento. Todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio. Quando essa dificuldade não existe, quando conhecemos perfeitamente o meio, e nossa conduta, como processo

de correlação com este, transcorre de forma fácil e sem obstáculos, não há pensamento, pois os automatismos começam a funcionar. (VYGOTSKY, 2001, p. 107)

O jogo é então, uma experiência social e coletiva que se configura como uma ferramenta de amplas possibilidades para a educação. Os desafios que ele apresenta são alavancas para a organização do pensamento. As relações sociais tem a suas estruturas reconfiguradas pois são submetidas a novas situações diversificando arranjos anteriores. Flexibilidade, tolerância, perseverança e a criatividade são intensamente trabalhadas.

Além das pessoas, as coisas também podem ganhar novos significados no jogo. Nos jogos circenses, por exemplo, o tecido pode ser imaginado como as asas de um pássaro, uma cambalhota pode ser um tropeço, malabarismo pode ser percebido como as pessoas lidam com excesso de atividades que tem na rotina, entre outras situações. Essas coisas realmente ganham vida e participam do jogo. “Essa transformação da realidade no jogo sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança.” (VYGOTSKY, 2001, p. 107). O jogo educativo que proporciona a vivência corporal da criança é assim o seu educador.

A proposta do Circo Social com o apoio dos facilitadores, Jogos Educativos, é uma oportunidade de vivência integral do corpo, uma vez que não está pautada unicamente na reprodução de técnicas e nem às aspirações da construção de performances. A prática pretende possibilitar a imagina e criação dos participantes, abrindo um espaço para que a expressão dos participantes se desenvolva em um contexto artístico e cultural.

Os próximos parágrafos descreverão de modo reflexivo, uma experiência com o Circo Social realizada na Casa de Ismael – Lar da Criança, com as crianças que participam das oficinas educativas direcionadas a assistência social.

4. Metodologia

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer”

(Espinosa – Ética III, Prop.)

De acordo com o objetivo da pesquisa **de investigar como organizar um espaço educativo para uma vivência mais plena da corporeidade** o presente capítulo traz os procedimentos de pesquisa, a caracterização do campo e as atividades realizadas nesse espaço.

A metodologia utilizada será a de pesquisa participante, uma vez que será realizada através de minha própria interação com os educandos inseridos no ambiente educativo.

É preciso entender aqui o termo —participação epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, —actantes na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER apud AMORIM, 2016, p. 65).

Os instrumentos utilizados foram:

- Folhas de papéis para o registro e ilustração dos estudantes em desenhos e textos de suas experiências e percepções sobre as aulas de circo;
- Áudios para o registro da entrevista realizadas com os professores e dois alunos;
- Vídeos para o registro das atividades realizadas nas oficinas de circo e para análise;
- Fotografias para o registro das atividades realizadas nas oficinas de circo, para análise e exposição na presente pesquisa;
- Entrevistas com os alunos e com o professor da oficina para melhor compreensão e análise do campo. É necessário compreender quem são os sujeitos de

aprendizagem do ambiente social pesquisado onde as atividades foram realizadas, como se configuram as relações que atravessam esse ambiente na perspectiva de cada sujeito.

5. Casa de Ismael

As atividades foram desenvolvidas na Casa de Ismael – Lar da Criança (CASEL), situada na quadra 913, da asa norte. A instituição atende crianças e adolescentes de 0 a 17 anos e 11 meses, assim como suas famílias que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. No relatório de atividades, a instituição coloca como seu objetivo:

Prestar serviços socioassistenciais e socioeducacionais a crianças, adolescentes e seus familiares, com qualidade e ética, de modo a garantir sua sustentabilidade, mediante sua inclusão na sociedade com qualidade de vida, por meio de uma proposta transdisciplinar de assistência, educação, preparação e qualificação para o mercado.” (Casa de Ismael - Relatório de Atividades, Balanço e Demonstração de Resultado, 2015. p.5)

A Casa de Ismael presta serviços educacionais de assistência social. Dentre os serviços prestados à assistência, estive presente no SCFV, Serviço de Convivência e formação de Vínculos, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. É uma proposta que

visa fortalecer os vínculos das crianças, adolescentes e seus familiares, sem qualquer discriminação, por meio de atividades socioeducativas, em horário alternado ao escolar, com vistas a formação da cidadania, o desenvolvimento de sociabilidades e a prevenção de situações de risco social.” (Casa de Ismael - Relatório de Atividades, Balanço e Demonstração de Resultado, 2015. p.35)

As turmas do Serviço de Convivência são organizadas por faixa etária em cada atividade, sendo que em cada turma há pouca diferença de idade entre as crianças e adolescentes e em diversos momentos as turmas se unem em atividades únicas, promovendo a socialização das mais diversas experiências. As atividades são organizadas em oficinas como Informática, Artes, Saúde e Beleza, Corpo e Movimento, entre outras.

O convite para atuar na Casa de Ismael veio da professora Aparecida Camarano, diretora da Casa de Ismael e doutoranda da Faculdade de Educação, ao PET-Educação, Programa de Educação Tutorial, ao qual faço parte. Desta forma, tenho atuado na Casel¹ desde 2016 como petiana² e a partir do ano de 2017, também como estagiária e orientanda da Dra. Patrícia Pederiva.

¹ A partir desta página, a Casa de Ismael será referida como Casel.

² São chamados Petianos os integrantes do grupo PET (Programa de Educação Tutorial). A presença na Casa de Ismael é atividade de extensão e pesquisa do PET-educação, Unb.

A professora Aparecida Camarano nos ofertou a possibilidade de desenvolver um trabalho que fosse idealizado por nós petianos, em diálogo com as possibilidades já existentes na Casel, em suas oficinas. Essa oportunidade veio de uma necessidade que a mesma percebe de desescolarização desse espaço educativo, o que pessoalmente me inspirou intensamente, pois sempre quis ter a chance de contribuir na construção de um espaço como esse. Foi bem claro, o quanto ela estava esperançosa com a nossa presença na Casel e continua nos apoiando com a sua presença contínua nas reuniões do PET-educação, aonde discutimos nossas observações, nossas angústias enquanto educadoras e também as bases teóricas em que a Casa se inspira.

Me reuni à Oficina de Corpo e Movimento, facilitada pelo professor Alexandre. Essa oficina é um espaço de possibilidades das vivências corporais e desta forma, muito rica para o desenvolvimento desta pesquisa, observação e organização de atividades que promovem a vivência do corpo. Minha imersão ocorreu as segundas e terças-feiras a tarde no período de 14h às 17h30. Estive presente enquanto observadora-participante das atividades promovidas pelo professor, assim como organizadora social do espaço com o objetivo de colaborar na criação de novas experiências corporais com o circo. Nesse período participaram da oficina estudantes do Sócio 1 (6 e 7 anos de idade), Sócio 3 (8 e 9 anos idade), Sócio 4 (10 e 11 anos idade), professores da Casa de Ismael e colegas do PET – educação.

Desde o primeiro dia em que cheguei na Casa de Ismael, percebi como algumas crianças são carentes de atenção. A competição pela atenção dos professores é recorrente. Estamos tratando de crianças que passam o dia longe de familiares, pois esses precisam trabalhar e não podem ficar com elas, e também estamos tratando de crianças que não possuem familiares ou que estão afastados dos mesmos por algum acontecimento drástico em suas relações. É necessário perceber as marcas sociais que se mantêm nesses corpos para compreender o modo como vivem sua corporeidade.

“A gente ouve muita gente dizer durante o curso (de Pedagogia) que adora criança. Mas de quais crianças você gosta? De criança limpinha, branquinha...?” (ANDRÉIA – coordenadora da CASEL, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2016)

Algumas crianças, moradoras da Casel, possuem um histórico de ausência afetiva de familiares, de violência, de abuso sexual. Perceber a corporeidade de corpos

tão violentados em sua infância é um questionamento a nossa formação político-pedagógica. São corpos que passaram por um processo de adultização, uma vez que nesses processos de violência, essas crianças não vivem a infância em sua totalidade, tendo a mesma encerrada precocemente, já que suas experiências exigiram a perda da inocência em troca de uma maturidade forçada. Ao mesmo tempo, não se enxergam nas representações culturais de corporeidade divulgadas e exigidas socialmente.

Para essas crianças a construção positiva da identidade corpórea exige um penoso processo de desconstrução de representações inferiorizantes e preconceituosas de seus corpos que a cultura social, midiática e até literária ainda reproduz [...] Falta dar maior destaque às formas como a sociedade e a cultura segregam uns corpos e valorizam outros. Nem todos os corpos tem o mesmo valor no mercado e na escola. (ARROYO, 2012, p.17)

A maioria demonstra uma grande necessidade de manter um contato físico, de abraçar, de tocar, de sentar perto. No meu primeiro dia, uma das crianças não soltou meu braço e em poucos minutos já estava me chamando de mãe. São processos que a nossa formação acadêmica parece não alcançar ainda. É fundamental compreender o corpo enquanto um constructo social que é atravessado por múltiplos aspectos, sendo educado nas diversas relações cotidianas entre os sujeitos (ARROYO, 2012, p.57).

5.1 Oficina de corpo e movimento

A oficina de Corpo e Movimento de acordo com o Relatório Anual de Atividades da Casa de Ismael

Proporciona aos socioeducandos um melhor convívio em grupo, para assim refletir na individualidade, aliando exercícios físicos, alongamentos, práticas esportivas, dentre outras diversas brincadeiras, com o objetivo de ampliar a sua capacidade motora, física e pulmonar para a contribuição da ludicidade e formação do caráter. (Casa de Ismael - Relatório de Atividades, Balanço e Demonstração de Resultado, 2015. p.36)

É perceptível a preferência dos educandos por esta oficina, por ser um momento de relativa liberdade, em que os alunos optam por realizarem as atividades que desejam. No início das oficinas o Professor Alexandre organiza um momento em conjunto onde todos participam da mesma atividade: alongamento, *break*, pequenas circuitos e gincanas foram as práticas observadas. Em um segundo momento, o professor proporciona a escolha ao aluno diante das possibilidades do espaço: futebol, queimada,

dançar, alguns escalam as grades, brincam de pique e pega. É um momento muito espontâneo.

No meu primeiro dia na CASEL desse ano, o professor organizou uma atividade muito interessante junto aos alunos do Sócio 1. Sentamos em roda e cada aluno ia ao centro da roda e se apresentava com seu nome e idade, e depois disso fazia o seu próprio gesto. A atividade foi uma oportunidade de cada aluno compartilhar a sua experiência e identidade corporal, além da ampliação do repertório gestual coletivo, pois no decorrer das apresentações cada aluno criava um movimento já realizado anteriormente por outro.

A quadra, principal espaço da oficina de Corpo e Movimento é um espaço de diálogo e negociação entre os alunos. Entre as diversas possibilidades de atividades que podem ser realizadas, ocorre uma conciliação dos educandos sobre a divisão do espaço que realizam com o apoio do professor, assim como o uso da bola, entre outros objetos. Esses diálogos sobre o espaço e objetos comuns dos educandos é uma das características fundamentais do SCFV³ que necessita de ferramentas de mediação de conflitos para uma melhor convivência.

³ Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

6. Voando com o Circo

6.1 Acrobacia de Solo

Como recorte dessa pesquisa, centrarei o meu foco nas atividades circenses desenvolvidas na oficina de corpo e movimento, pois estas possuem um lugar especial nessa pesquisa. Essa oficina tem por objetivo a socialização das práticas circenses enquanto atividade criadora. Mais especificamente na perspectiva do Circo Social por ser uma ação que não objetiva um espetáculo, mas a finalidade pedagógica dos saberes populares. A participação nessa oficina foi voluntária, tendo participado apenas as crianças interessadas.

Durante as oficinas de Corpo e Movimento promovi atividades acrobáticas de solo e aéreas. As acrobacias de solo, que constituem a base das atividades circenses, foram realizadas na quadra individualmente, em dupla e em grupo e as acrobacias aéreas foram realizadas em uma área coberta utilizando como instrumento o tecido acrobático. A acrobacia de solo consiste em movimentos realizados em contato com o chão e são utilizadas em diversas práticas como por exemplo, no yoga. Esses movimentos trabalham um conjunto de habilidades do corpo que promovem a consciência corporal, habilidades essas que estão relacionadas a unidade corpo-afeto-intelecto.

O professor Alexandre organiza atividades de *break* nas oficinas quando possível, e com isso, alguns alunos já são extremamente habilidosos em diversas acrobacias. O treino de paradas de mão (mais conhecido como bananeira), por exemplo, é muito espontâneo e predominante entre algumas crianças. Elas se juntam na grade e jogam suas pernas para o alto, algumas caem para traz na “ponte”, algumas caem para o lado. Algumas crianças, só olhavam curiosas e depois de observarem minhas intervenções também começaram a prática. Elas relataram sentir medo, pois já bateram a cabeça no chão.

Durante as aulas de acrobacia solo, observo as atividades que cada um já faz e a partir de então proponho ajustes, práticas e jogos que promovam a consciência corporal em relação ao que já sabem fazer ou o que estão aprendendo pela primeira vez. Em relação à parada de mãos, por exemplo, sugeri que mantivessem seus braços esticados

durante todo o processo, sendo esta a principal maneira de impedir que machuquem a cabeça, além de contribuir com o equilíbrio.

Todavia, como o erro faz parte de todo o processo de aprendizagem, de fato algumas caíram, porém continuaram praticando e, a cada nova tentativa, melhoravam seus movimentos.

É interessante perceber como o “cair” no processo de aprendizagem das acrobacias de solo é um momento excepcional. No primeiro momento, o praticante fica tão receoso da queda e de possíveis machucados, que não se permite tentar ou não coloca todo o seu potencial em suas tentativas. No momento em que a queda de fato ocorre, o praticante percebe que esse pequeno acidente que não causa lesões ou grandes lesões que lhe prejudiquem, pelo contrário, amplia a sua percepção de movimento corporal. Cair é o primeiro passo para perder o medo de praticar o movimento, é o primeiro passo para ter a segurança dos movimentos do seu próprio corpo, e assim buscar seus esforços sem bloqueios.

Até agora, o aluno sempre descansava no esforço do professor. Olhava tudo com seus olhos e julgava com sua mente. Está na hora de ele usar seus próprios pés e compreender que o professor pode ensinar muitos poucos conhecimentos ao aluno, assim como não é possível uma criança aprender a caminhar por meio de aulas, nem com a mais cuidadosa demonstração da marcha artística de um professor. Deve-se impulsionar a própria criança a andar e cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção. E o que é verdade com relação a caminhar – que só se pode aprender com as próprias pernas e com as próprias quedas – também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação. (VYGOTSKY, 2011, 298-299)

Apesar de oferecer pequenas dicas, percebo no decorrer das aulas como a minha presença está ali muito mais para organizar o espaço educativo para o enriquecimento de suas experiências, em função de seu desenvolvimento pleno, do que para “ensiná-las”, pois, a minha contribuição prática é me oferecer como encorajadora e expectadora. Assim, eu não poderia conduzir, de modo estrito, seus movimentos em nenhum momento. Se eu recolhesse suas pernas do chão para o alto, virando-as de cabeça para baixo, não estaria dando oportunidade de uma vivência plena.

Para iniciar a prática das acrobacias em dupla, introduzi as crianças no conceito de “base” e de “volante” do circo, e pedi que experimentassem as duas posições. A base é a pessoa que fica em baixo segurando o parceiro, normalmente é o mais forte e mais pesado, enquanto o volante é a pessoa mais leve que é carregada, entretanto está ativa no processo, também.

Imagem 2. Base e Volante



Foto: Julianna Bonfim

Imagem 3. Acrobacia de solo



Foto: Educanda

Foi importante nesse momento dialogar sobre cooperação com as crianças para evitar possíveis acidentes na prática. Como é essencial ter cuidado com o colega que estava na função de base como na de volante, pois nas duas posições o colega poderia se machucar se não houvesse respeito. O cuidado com o corpo do outro é uma reflexão sobre empatia que também se encontra no processo da vivência corporal. São dois corpos dialogando, se relacionando e aprendendo juntos.

Imagem 4. Pirâmide de quatro apoios



Foto: Julianna Bonfim

Todas as pessoas no circo são fundamentais a sua maneira. O volante não poderia existir sem a base e nem o contrário. Cada um com suas características: grande, pequeno, magro, gordo, pesado, leve, forte, flexível, tem o seu lugar no circo. Essa diversidade é fundamental para que as atividades em grupo aconteçam.

No momento das acrobacias coletivas, não há espaço para ações individuais, pois essas apresentam um risco. Nesse momento, somos um único corpo que se comunica a todo o momento, um corpo coletivo. O corpo, por si só, é uma linguagem e, com a prática, afina a sensibilidade para compreender o que aquele segundo corpo diz e, assim, tornar-se um.

Em algumas práticas, foi um desafio que o grupo se mantivesse concentrado nesse corpo coletivo. Senti que os alunos ficaram extremamente eufóricos e ansiosos que os seus colegas vissem o que estavam fazendo e isso fazia com que se perdessem a consciência corporal naquele momento, o que interrompia a pirâmide.

A acrobacia circense é uma atividade de superação humana dos limites estabelecidos pela nossa sociedade escolarizada. Ao levantar um colega. ou ser levantado, os alunos vibram, pois, estão criando novas experiências corporais que até então não esperavam. É de se esperar que fiquem muito empolgados.

A cada vez que faziam novamente os movimentos, eles se saíam melhor e ganhavam maior confiança em si mesmos. Eles sorriem, pulam, gritam e contam pra todos o que fizeram. Receber esse retorno afetivo-corporal dos participantes me deixou muito feliz.

6.2 Acrobacia Aérea

As acrobacias aéreas realizadas no tecido, também foram práticas de vivência do corpo inovadoras na CASEL. Alunos de todas as idades participaram das oficinas, e apenas um deles já havia realizado atividades no tecido antes, um adolescente morador da Casa, Mateus.

Uma das orientações que recebi da coordenadora Andréia foi a de que o SCFV⁴ pretende ser um espaço em que crianças e adolescentes de todas as idades se relacionam e compartilham experiências juntos. No início, percebi esse fator como um desafio, uma vez que algumas atividades pedagógicas atraíam muito as crianças

⁴ Serviço de Convivência de Fortalecimento de Vínculos

pequenas, enquanto não atraíam os adolescentes. Após suas orientações percebi que era uma possibilidade. Ela sugeriu que eu organizasse o espaço de modo que os adolescentes contribuíssem com a composição das atividades e isso ocorreu de uma forma espontânea quando me abri a essa possibilidade.

Em uma oficina para as crianças menores, Mateus estava presente e propus que praticasse a queda 360° no tecido. Ele fez, e, muito satisfeito não saiu mais do meu lado durante toda a oficina. Na prática das crianças pequenas, ele tomou a frente do processo educativo dialogando com as mesmas e proporcionando a vivência no tecido. Ele já conhecia algumas das crianças que moram no abrigo e elas possuíam muita escuta ao que ele dizia, o que contribui intensamente para o aprendizado delas.

A aprendizagem da acrobacia aérea é um meio de viver a integralidade do corpo. É uma atividade que possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades físicas, entre elas: a força, a flexibilidade. Por ser uma atividade estética, intimamente artística possibilita o desenvolvimento da criação e da expressão corporal. Além de abrir portas para a superação dos medos, da vergonha, de inseguranças e de proporcionar muito prazer.

O conhecimento de alguém sobre seu próprio corpo é uma necessidade absoluta. Sempre deve haver o conhecimento de que se está agindo com o próprio corpo, que se tem de começar o movimento com o corpo, que se tem de usar determinada parte do corpo. Esse plano também deve incluir o objetivo de cada ação, pois há sempre um objeto em direção à qual a ação é dirigida. Tal objetivo pode ser o próprio corpo ou um objeto do mundo externo. (PEDERIVA, 2009, p.22)

O tecido acrobático compõe também um único corpo junto ao praticante. Todo o repertório de movimentos que esse instrumento possibilita ocorre em meio a experiência de escuta ao próprio corpo em movimento. A consciência das sensações que o tecido provoca seja tocando suavemente a pele ou apertando as coxas, o giro que o corpo faz ao cair, o peso exato do tecido quando é segurado do alto são noções desenvolvidas a partir do conhecimento desse conhecimento pleno.

Cada criança que sobe no tecido e faz figuras ou quedas, o faz a sua própria maneira, acionando todas as suas experiências anteriores, experiências emocionais, cognitivas e corporais. E é por isso, que a todo o momento estão criando novas possibilidades, combinando os elementos de suas próprias vivências e percepções.

Em um jogo criativo que fizemos no tecido, cada uma recebia uma proposta de sentimento ou acontecimento e deveria expressá-lo utilizando o tecido da forma que quisesse. Foram diversas situações propostas por mim e pelas alunas como “você está dançando quadrilha”, “você é um pássaro”, “você está com raiva”, entre outras. Nesse exercício foi possível perceber como é diverso o significado social de cada ação, sentimento e sensação das alunas, pois mesmo recebendo a mesma proposta, elas criavam expressões diferentes de acordo com suas experiências prévias.

Elas também utilizaram no exercício quedas e figuras que aprenderam durante as oficinas, além de gestos que viam as outras fazendo. Foi interessante observar como se amplia o repertório gestual de cada uma nessa vivência, tanto nos momentos de criação individual como na observação das colegas.

Imagem 5. Passarinho



Imagem 6. Esquadro

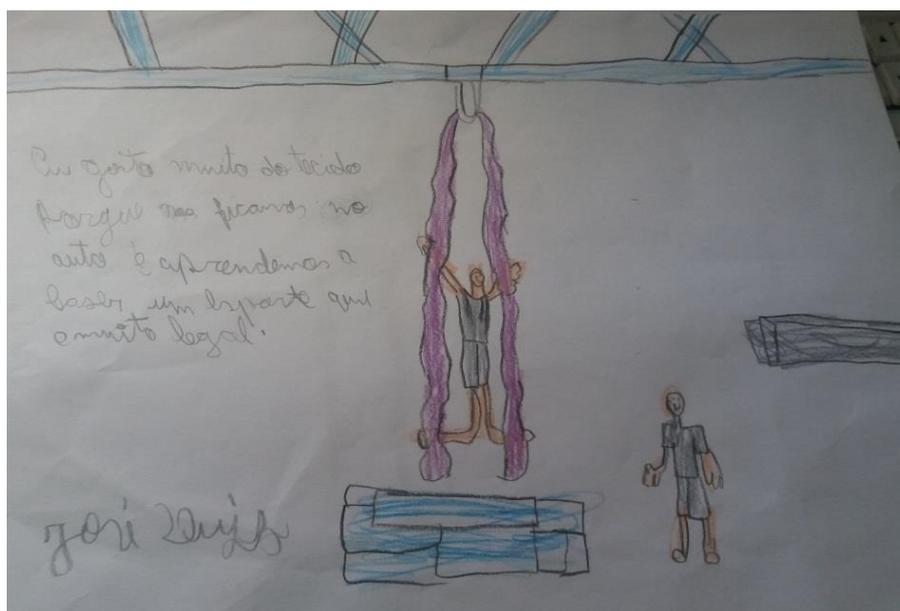


Fotos: Julianna Bonfim

No decorrer de cada aula, percebi o desenvolvimento dos alunos e como eles se apresentam interessados a aprender coisas novas, como anseiam por viver o corpo. Sempre que chego à Casel, eles estão dentro das salas de aula inquietos para que chegue o momento de saírem para poderem correr e se movimentar livremente.

Foram entregues folhas em branco aos alunos e solicitei que desenhassem como tem sido as experiências no tecido e que fizessem um breve comentário escrito. Deixei claro que poderiam expor o que quisessem, um sentimento, uma sensação, o que gostaram ou o que não gostaram. Esses foram alguns dos relatos escritos e desenhos.

Desenho 1. No Alto



José Luiz, 11 anos

“Eu gosto muito do tecido porque nós ficamos no alto e aprendemos a fazer um esporte que é muito legal.”

Desenho 2. Lazer



Juan, 11 anos

“Eu gostei de tecido porque é uma atividade de lazer que não se cansa, além de eu ser bom em fazer as coisas eu faço o meu melhor. Tecido é uma das coisas que eu mais gosto na Casel.”

Desenho 3. Difícil? Interessante!



Kethlyn, 11 anos

“Eu gosto do tecido, a gente aprende várias acrobacias. Além de ser difícil é bem interessante. Nossa professora Juliana passa várias coisas espetaculares.”

Houveram outros relatos como:

“A aula de acrobacia, eu acho muito legal porque eu me divirto como: subindo alto, com conhecimentos, com brincadeira. Nunca vou desistir de ir para essa aula”

“Eu gosto do tecido porque eu subo nele e me exercito”

Nos textos, desenhos e relatos presenciais, é possível inferir que as crianças percebem as oficinas de acrobacia aérea como um momento de diversão, como uma brincadeira cheia de aventura pela questão da altura, por ficarem de cabeça para baixo e em outras posições diversas. Apesar de alguns afirmarem que acham um pouco difícil, nunca deixam de expressar o encantamento pelas quedas por perceberem a atividade como um “esporte radical”. A dificuldade aparece como um elemento instigante, como um desafio a ser superado. A persistência foi uma característica muito comum nos

textos e que representa a confiança dos alunos que tem percebido as suas próprias evoluções e potencialidades acima das dificuldades apresentadas..

Os vínculos criados entre nós durante as oficinas é um fato que também que esteve muito presente nos relatos, pois todo o processo que temos vivido com o corpo também se reflete no campo afetivo das relações intrapessoais e interpessoais.

Compreender o olhar de todos os envolvidos no processo de aprendizagem é fundamental, e desta forma, para que a pesquisa não tenha como base apenas a minha análise, se mostrou necessário entrevistar os educandos da CASEL e o Professor.

6.3 Entrevista com os alunos

Entrevistei pessoalmente dois alunos, um menino e uma menina, de idades diferentes que frequentam as aulas de acrobacia. Um deles, Samuel, é morador da Casa de Ismael há mais de dois anos. Ele relatou que acha um pouco cansativa a sua rotina entre a escola, as oficinas do Serviço de Convivência e as atividades domésticas, as quais já contribui, pois ele afirmou que a tarefa de limpar o banheiro em sua casa é dele. Observa-se pelo relato de Samuel, uma educação do corpo baseada em um excesso de atividades.

A grande quantidade de horas ocupadas pelos estudos, para além do turno escolar, indica um dos aspectos mais fortes de uma educação do corpo fundamentada na contenção e na constante produtividade. (ARROYO, 2012, p. 65)

Há um grande receio por parte dos profissionais que trabalham no acolhimento de que as crianças e jovens moradores possam se envolver em ações degradantes ou ilícitas, e também de que se mantenham da condição de dependência social. Como método de evitar essas ações, os moradores são envolvidos em muitas atividades que ocupem todo o seu tempo.

Quando perguntei quais eram suas oficinas favoritas ele respondeu que eram as da quadra (corpo e movimento) e as do tecido, e então perguntei o que ele gostava da aula no tecido.

“Por causa que foi uma aula nova, né? E como eu nunca tinha feito, daí a primeira vez quando eu fiz eu não sabia e não consegui subir no tecido. Aí quando foi a minha segunda vez eu consegui, aí já peguei a aula toda, já consegui fazer tudo

direitinho. Eu me machuquei uma vez, eu chorei, só que aí eu não desisti de fazer o tecido. Eu continuei fazendo... Aí até hoje, eu vou continuar fazendo até eu ficar praticamente profissional.”

Samuel é um aluno que possui obesidade e por isso costuma sofrer *bullying* dos outros colegas. É possível perceber que ele se sente inseguro em relação às práticas corporais, e que assim os momentos de superação no tecido foram muito importantes na superação de suas inseguranças. E hoje, ele pretende continuar praticando acrobacia.

A vivência do corpo de Samuel se assemelha a de diversas pessoas que se percebem excluídas das atividades corporais. As práticas corporais são, em sua maioria voltadas a pessoas que possuem um padrão corporal determinado: corpos esguios, leves, delicados. Isso exclui um conjunto de novas possibilidades de mensagens gestuais para a dança, entre outras práticas, e o enriquecimento do repertório gestual coletivo. Enquanto professores, devemos promover a inclusão de todos os corpos e perceber o desenvolvimento desses em suas potencialidades e não em suas dificuldades.

Em seguida, perguntei o que ele sentia nas aulas no tecido. Eles respondeu *“Eu sinto alegria e ao mesmo tempo eu sinto medo por causa da altura.”* E por fim, quando lhe perguntei se ele tinha algo a dizer sobre as atividades do corpo da CASEL ele respondeu.

“Eu só acho que as aulas são muito repetidas, as aulas da quadra. Não tem coisa nova, é poucas vezes que tem coisas novas lá na quadra. Pode até envolver bola, mas a gente sempre joga futebol...”

Os alunos são apaixonados pelos jogos de futebol e queimada que ocorrem diariamente na quadra com diferentes turmas. Entretanto, é comum ouvir de alguns alunos o anseio de aprender atividades corporais novas e por isso, a satisfação de estar conhecendo as acrobacias circenses.

A aluna Neuciely, muito expressiva. não ficava parada enquanto era entrevistada e quando foi questionada porque gostava das atividades com o corpo respondeu *“Porque eu gosto de movimentar o corpo, ficar parado é ruim (fazendo caretas).”*

“É chato ficar na sala. Só tá movimentando a mão e não o corpo [...] Eu gosto de pular pra cá, pular pra lá, de fazer tudo. Só é difícil algumas coisas... (se referindo ao tecido)”

Com os relatos dos estudantes sobre seus incômodos com a oficina de Corpo e Movimento e ao mesmo tempo sobre sua máxima preferência por ela, mostrou-se importante para esta pesquisa investigar o olhar do professor em relação a esses fenômenos. A seguir será exposta a entrevista realizada com o mesmo a fim de compreender também qual é a relação do mesmo com os socioeducandos e quais foram as suas observações em relação as oficinas de circo as quais promovi.

6.4 Entrevista com o Professor

Nas oficinas tem crianças em situação de vulnerabilidade que moram na CASEL. Você percebe alguma diferença no modo como elas vivem o corpo em relação as outras crianças?

*“Sim, eu vejo que eles apresentam uma **habilidade maior com o corpo**. Na questão da coordenação motora, de subir, descer, pular, eles são um pouquinho mais ágeis que os outros que não são do acolhimento. Eu percebo isso.”*

Porque você acha?

*“Eu acho que seria mais por conta da situação que eles viveram. Essa questão de **brincar mais na rua**... Porque eu acho que essa atualidade tá um pouco diferente do que era anos atrás em que criança podia ficar na rua até 22h, 23h da noite na rua. E nessa atualidade a gente não vive muito isso, até porque os pais trabalham muito tempo e quando chega em casa não tem mais esse tempo pra acompanhar os filhos.”*

Você acha que isso ocorre porque eles não têm uma vigilância, uma disciplina imposta? Eles vivem mais o corpo deles... Porque eles estão mais livres?

*“É, essa questão da disciplina é algo pra a gente refletir, né? Porque eu acho que eles possuem mais **autonomia** que os outros.”*

Como surgiu a oficina de corpo e movimento?

“Ela já faz parte do PPP da CASEL. Já faz parte da estrutura que a SEDESTE pede, junto com o CRAS, né? Aí eles exigem essa oficina. Mas a estrutura é a gente que

dá, né? Quando eu entrei não era oficina, era mais aula, mais atividades. Existia um projeto, mas era diferente desse.”

Quais são as dificuldades que você percebe na Oficina?

*“É essa questão deles brigarem muito entre eles, essa questão da ofensa que eles não sabem administrar então eles acabam trocando **agressão física** ou agressão verbal. E também a questão da falta de material. **Faltam vários materiais** que eu já pedi e isso dificulta o trabalho. Dificulta a variabilidade que acaba batendo nisso por conta do material.”*

O que você tem observado das aulas no tecido?

*“É uma coisa que eles tão aprendendo a fazer, tão gostando de fazer porque eu defendo muito essa questão de inserir **nova cultura** neles. Pra eles poderem aprender outras coisas, saberem que tem outras coisas e viver outras coisas. Isso pra mim é muito importante porque isso acaba com uma série de **preconceitos** que pra eles é comum é normal, eles não conhecerem uma coisa e falar que é ruim sem ter experimentado. Eu também tô gostando muito porque eu vejo que eles realmente admiram o que você faz com eles. Quando a gente vê alguém que tá acima do peso fazendo alguma coisa e vê eles saindo vibrando falando “Ah eu consegui, tio!!”. Eu me sinto emocionado porque as vezes ele se sente lá em baixo porque não tem a mesma massa corporal que os outros coleguinhas, mas ele sabe que ele pode fazer, mas não tem essa mesma confiança nele. Nas aulas de circo eles tão conseguindo **alcançar essa confiança** né? “*

Todos os alunos a quem eu perguntei responderam que sua oficina favorita é a de Corpo e Movimento, porque você acha que existe essa preferência?

*“Eu acho que é porque não é uma sala. É um espaço mais amplo onde eles podem ficar com o carrinho. Você viu, hoje eles pediram hip hop...Só que não tinha como ter hip hop porque a gente tá com a **defasagem** de dois professores e amanhã ainda vai faltar mais um. Como vou ficar com um grupo aqui ensaiando dança e os outros jogando bola? Aí a criança machuca e eu não vou saber dizer o que aconteceu. Não tem como infelizmente eu dar o que eles querem no momento. É um espaço amplo essa oficina, não só o espaço como as oficinas. Principalmente quando você chegou com essas atividades circenses. Eu acho que é onde eles **correm, extravasam,***

compartilham, convivem, você tá entendendo? Cai, levanta, pula a grade, desce a grade. É um espaço de mais descoberta do que outras atividades...Por mais que seja “Ah, futebol, ah, queimada” eles tão descobrindo alguma coisa ali, da convivência deles e é esse um dos objetivos do centro de convivência, que fortaleça o vínculo dele com a família, dele, comigo, dele com você, dele com a CASEL. Essa é a cara do Centro de Convivência.

Assim como afirma Vygotsky, a esfera do brincar constitui-se como um dos principais elementos de socialização e de aprendizado social (VYGOTSKY, 1998). E o brincar no Serviço de Convivência está na centralidade dos processos educativos. Na fala do professor Alexandre é possível perceber que o mesmo acredita que os alunos moradores da CASEL possuem maior habilidade corporal por possuírem um maior repertório de experiências que seriam a consequência da ausência de uma pessoa que acompanha intimamente o seu processo, numa perspectiva disciplinadora.

O contexto cultural da Casa de Ismael é de um ambiente de intensa troca das relações sociais, em que as práticas corporais muitas vezes são percebidas como transgressões por serem configuradas como um desafio às regras impostas pela instituição, principalmente porque os profissionais da mesma muitas vezes movem esforços para conter esses corpos.

Faz parte do imaginário educacional a ideia de que o corpo deve ser educado, disciplinado, que não devem poupar esforços no sentido de colocá-lo na linha, na retidão dos bons costumes, do autocontrole. (VAZ 2002:3 apud ARROYO, 2012, p. 75)

Questões como “Quero ver quem consegue pular esse muro”, “Quero ver sem consegue subir nessa árvore” são muito comuns no convívio de crianças e jovens. Em um ambiente de maior liberdade em que não há um adulto a todo momento observando, há mais espaço para esse tipo de desafio que por apresentar um risco é parte de uma “rebeldia” que provavelmente seria contida da presença de mais adultos.

De acordo com a fala do professor, a falta de variabilidade das aulas de corpo e movimento que incomoda o aluno Samuel, se dá por conta da falta dos materiais necessários para isso. É possível perceber uma dificuldade estrutural para a realização das aulas por essa escassez de material e também da continuidade das oficinas como foram idealizadas, pois, a maioria dos professores saíram ou se encontram de atestado

médico. Isso é uma questão que compromete a qualidade desse ambiente e a saúde dos professores uma vez que estão sobrecarregados.

Em suas práticas, percebi o Professor em uma postura muito respeitosa diante dos alunos, percebendo suas frustrações como relevantes e mediando conflitos com muito cuidado e sensibilidade. Isso me chamou atenção, pois acredito que a mediação de conflitos é um dos maiores desafios do organizador do espaço social.

As oficinas de circo como afirma o Professor Alexandre, tem sido um espaço novo para as crianças, o que dá uma “ventilada” no Serviço de Convivência enquanto inova nas práticas comuns da rotina dos alunos. As atividades da oficina de corpo e movimento junto, às oficinas de circo promoveram um enriquecimento do repertório gestual dos educandos, que a cada prática se apropriavam cada vez mais de sua corporeidade e continuarão nesse processo de desenvolvimento. São atividades que transformam a identidade dos participantes, uma vez que suas percepções sobre si mesmos são transformadas enquanto vivem e descobrem seus corpos.

7. Conclusão

A presente pesquisa demonstrou a urgente necessidade de modificação da lógica cognitivista tão presente na educação escolarizada, uma vez que esse espaço é uma limitação ao desenvolvimento do ser humano. O corpo não pode mais ser percebido como um mero instrumento de práticas educativas, a ser lembrado em uma disciplina técnica da escola, mas um grande conjunto de possibilidades que se explorados podem promover o desenvolvimento de diversas potências dos sujeitos capazes de aprenderem novos conhecimentos. Potências essas que estão sendo esquecidas e invisibilizadas quando oprimimos o exercício criativo dos educandos.

De acordo com o objetivo da pesquisa de investigar como organizar um espaço educativo para uma vivência mais plena da corporeidade, foi demonstrado que tal espaço educativo deve estar distante das lógicas disciplinadoras e silenciadoras dos corpos. É preciso permitir que os estudantes sejam seus corpos, que os explorem e os descubram para que possamos transcender a obviedade de movimentos e de relações que estabelecemos com o mundo.

Viver o corpo plenamente é ter a oportunidade de construir experiências humanas na integralidade da unidade corpo-afeto-intelecto. Enquanto organizadores do espaço educativo que pretendem enriquecer o desenvolvimento da corporeidade dos educandos devemos organizar o espaço educativo de forma que ele não oprima o corpo, pelo contrário que o instigue a se movimentar.

O Circo como prática corporal se mostrou como um excelente conhecimento que oferece uma série de possibilidades de enriquecimento cultural e principalmente como ampliação do repertório gestual, que aparece nesta pesquisa como uma das conclusões mais importantes no que diz respeito a vivência da corporeidade.

O repertório gestual é a variedade cultural de movimentos do educando que é ampliada se o mesmo se encontra em um ambiente social que favoreça o seu desenvolvimento. E é por isso que romper com os rituais de sala de aula, onde o aluno passa horas e horas por dia imobilizado em uma cadeira, é tão fundamental para que esse repertório possa ser ampliado.

Mover o corpo e descobrir novas possibilidades de movimento promove novas formas de relacionamento com o mundo, pois produz novos sentidos subjetivos a nossa

própria existência. A liberdade de criação deve ser a base de uma educação desescolarizada para o desenvolvimento da corporeidade.

O assunto abordado é uma continuidade de todo arcabouço teórico já existente e por suas limitações de tempo caminhou até aqui. Convido outros autores e autoras a refletirem sobre o assunto e darem continuidade a essa discussão tão importante na educação.

Estas linhas não tem a intenção de serem mantidas estáticas. Elas mudam de ideia, de paradigma,

de sentido

porque o movimento é fluido e assim,

o pensamento também. Nos

entregamos a saltos

piruetas, esquadros

quedas. A energia do nosso corpo flui, flui.....

.O pensamento vai junto,

girando, ondanarig,

dando cambalhotas em busca de sua consciência.

Se você fica sentado, o pensamento também fica ali, quadra

dinho.

Não danço apenas com meu corpo.

Quando movo meu corpo,

meus pensamentos também são flexíveis, sublimes.

E ao mover meu corpo todo, até meu espírito canta.

Ele gosta dos passos dessa dança,

A dança da natureza, da vida.

Traga equilíbrio ao mundo, porque nem tudo é compreendido na ciência e nos cálculos. Não quero dialogar apenas com palavras. Vamos dialogar do jeito que amamos. Você propõe notas, eu proponho rodopios. Humildemente proponho poesia e ela propõe aquarela. E assim vamos nos entendendo...

8. Perspectivas Futuras

Encerro minha graduação com a presente pesquisa, com muita gratidão a tudo que vivi na Universidade de Brasília e a cada ser querido que andou ao meu lado nesse tempo. Me inspirei muitíssimo a cada parágrafo escrito a continuar pesquisando o tema de forma mais aprofundada. Mudei de opinião algumas vezes no decorrer da pesquisa e achei isso de uma beleza muito grande, a flexibilidade do pensamento. Assim, eu gostaria de continuar estudando corpo, movimento e educação em uma pós-graduação. Quero continuar me movimentando, estudando o Circo e futuramente participar de novos projetos de Circo Social, que me encantam muito, enquanto organizadora do espaço social.

9. Referências Bibliográficas

- AMORIM, Roberto. *Batucadeiros: Educação musical por meio da percussão corporal*. Brasília, DF, 2016.
- ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício. *Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BERNARDES, Victor. *Corpo sentido: Corporeidade e a emergência de recursos subjetivos associados à criatividade*. Brasília, 2016.
- BORTOLETO, Marco Antonio. *Jogando com o Circo*. Governo Estadual de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura – Programa de Ação Cultural. Editora Fontoura, 1ª edição, 2011.
- CASA DE ISMAEL – LAR DA CRIANÇA. *Relatório de Atividades: Balanço de demonstração de resultado 2015*. Brasília, 2016.
- DUARTE, Gustavo. *O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano*. Santa Maria, RS, 2007.
- FARIAS, Isabel. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3ª edição, Liber Livro. Brasília, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GOMES-DA-SILVA, Pierre. *Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação, UFPB.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- MARTINS, Ernesto. *A corporeidade na aprendizagem escolar: Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir*. Curitiba: Editora UFPR. 2015.
- MEDINA, Alice. *A história da dança – A dança na escola*. Faculdade de Educação Física, UNB. 2002.
- MOMMENSOHN Maria; RENGEL, Lenira. *O corpo e o conhecimento: dança educativa*. São Paulo.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Moraes. 1995.
- OLIVEIRA, Josiane; CAVEDON, Neusa. *Micropolíticas das práticas cotidianas: etnografando uma organização circense*. São Paulo, 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEDERIVA, Patrícia. *A Atividade Musical e a Consciência da Particularidade*. Programa de Pós- graduação em Educação, UnB. Brasília, 2009.

ROSA, Cíntia. *Corpo espetáculo circense, uma prática tradicional para o lazer popular*. Porto Alegre, 2010.

TRINDADE, Rafael. *Espinoza – O que pode o corpo?* Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2013/08/25/espinoza-o-que-pode-o-corpo/>> Data de acesso: 27/06/2017

VYGOTSKY, L.S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. São Paulo: Aique Grupo Editor S.A., 2001.

WHITMAN, Walt. *Eu canto o corpo elétrico: Tradução de Ivo Barroso*. Cadernos de Espetáculos 2, Revista do Teatro Carlos Gomes da Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

10. Apêndice

Imagem 7. Bailarina



Imagem 8. Noiva



Fotos: Julianna Bonfim

Imagem 9. Pirâmide em três níveis



Foto: Julianna Bonfim

Imagem 10. Acro-duo



Foto: Julianna Bonfim