

O “não lugar” do circo na escola

RESUMO

O circo contemporâneo vem ocupando uma considerável variedade de espaços sociais, projetando maior visibilidade mediática e também as suas potencialidades educativas nas últimas três décadas. Nesse contexto emerge o debate: qual o espaço da arte circense na educação, mais precisamente na escola? Com isso, analisamos o caso de uma escola de ensino fundamental na cidade de Campinas - São Paulo/Brasil. As análises indicam de modo inequívoco que sim, a escola é também lugar para o circo, na forma tanto de conteúdo programático como de espaço de compartilhamento da cultura patrimonial. Considerando esse e outros casos disponíveis na literatura recente, entendemos que a arte, em geral, e o circo, em particular, precisam de maior atenção nos debates pedagógicos, desde a formação docente até a prática pedagógica, o que requer esforços governamentais e das próprias instituições educativas.

Palavras-chave: Circo; Escola; Pedagogia; Arte; Corpo

1. INTRODUÇÃO

Nada contra a maravilhosa tenda da fantasia que é o circo e, muito menos, contra os queridos palhaços que tanta alegria trazem com suas peripécias e exageros, todavia a expressão [escola não é circo, professor não é palhaço] serve para referendar vários equívocos que hoje a sociedade impõe à escola e ao professor (Lima, 2008, p. 87).

A epígrafe acima nos encoraja a questionar: qual o espaço do circo na escola¹ e, talvez, com mais especificidade, o lugar do circo na Educação Física escolar? Obviamente, não temos a intenção de oferecer respostas definitivas; não obstante, aventamos nesta oportunidade um debate que pode fomentar a reflexão sobre essa questão que se prolonga por mais de um século e ainda gera tensões e entendimentos contraditórios.

Camila da Silva Ribeiroⁱ
Universidad de la
República, Uruguai

Leonora Tanasovici
Cardaniⁱⁱ
Escola Nacional de
Circo, Brasil

Gilson Santos Rodriguesⁱⁱⁱ
Universidade Estadual
de Campinas, Brasil

Marco Antonio Coelho
Bortoleto^{iv}
Universidade Estadual
de Campinas, Brasil

1. Quando usamos o termo “escola” estamos nos referindo à instituição empossada da responsabilidade de ensinar os saberes e conhecimentos (selecionados, sistematizados e didatizados) considerados básicos para a formação cidadã.

Primeiramente, cabe indicar que consideramos o circo parte do património cultural da humanidade (UNESCO, 1988) e que reconhecemos sua ampla presença e difusão no território brasileiro (Silva & Abreu, 2009), desde os tempos do Império (Lopes & Silva, 2018; Melo & Peres, 2014), até o tempo presente (Ontañón et al., 2012), com significativo impacto social (Castro, 2005), e também simbólico no imaginário popular (Rocha, 2016). Desse modo, subjaz nosso entendimento de que as escolas podem, afirmativamente, considerar o circo uma possibilidade educativa (Hotier, 2003).

Tratando ainda de contextualizar nosso ponto de partida, relembramos que o circo vem ocupando, paulatina e crescentemente, uma considerável variedade de espaços sociais (Duprat, 2014), dentre os quais se destaca a escola (Bortoleto & Machado, 2003; Bortoleto & Silva, 2017; Fouchet, 2006; Invernó, 2003), um fenómeno que ganhou maior visibilidade e reconhecimento nas últimas três décadas, como possibilidade de uma educação corporal artística (Soares & Madureira, 2005), e, consequentemente, estética (Bortoleto, 2011; Coasne, 2005; Ontañón, 2016; Ontañón et al., 2013). Reiteramos, pois, que se trata de uma possibilidade educativa, que merece atenção no sentido do seu amplo e consistente desenvolvimento.

Além disso, é importante observar que o circo foi historicamente criticado pelo pensamento médico-higienista que fundamentou a Ginástica – e, portanto, a Educação Física brasileira moderna –, entre o final do século XIX e o início do XX (Hauffe & Góis Junior, 2014; Silva & Abreu, 2009; Soares, 2013). Na época, foi considerado uma mera e popular forma de entretenimento, sem função ou utilidade educativa, pautada por, supostamente, inadequados valores morais, que promoveria, ademais, um uso desregrado do corpo e de suas forças, sem contribuição para a formação de uma identidade nacional. E consistia, sobretudo, num fenómeno envolto em segredos, mistérios e fantasias² (Duarte, 1995, citado em Rocha, 2013). Um olhar que vem sendo, sistematicamente, contestado, visando à reaproximação do circo com a escola e com a Educação Física (Bortoleto et al., 2016).

As práticas corporais artísticas, a exemplo do Teatro, a Dança e o circo ainda passam por um processo de reconhecimento e, em algumas realidades, de ingresso no contexto de educação escolar básica (Ayoub & Strazzacappa, 2016). Se considerarmos que o corpo, na escola, é pensado sob a lógica da mobilidade/imobilidade e que essa ordem representa a ideia de disciplina e “bom comportamento”, a expressividade gestual é, por essa razão, considerada imprópria à instituição escolar (Strazzacappa, 2001). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), o ensino nas aulas de Artes deve compreender as quatro linguagens artísticas: as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música. Nesse caso, a ausência formal do circo no documento oficial faz com que essa linguagem se situe ainda mais à margem dos projetos educativos, enfrentando dificuldades ainda maiores para ocupar o espaço escolar, apesar de recorrentes estudos que revelam suas potencialidades e sua adaptabilidade aos ambientes educativos (Bortoleto, 2011; Coasne, 2005).

Não obstante as condicionantes de toda ordem que afastam o circo do contexto escolar, anunciamos um conjunto de experiências que atuam “entre as gretas”, como diriam Bortoleto e Silva (2017), incorporando assertivamente o circo na escola (Vendruscolo, 2009). Com efeito, algumas

2. Com isso, certamente, poderíamos concordar com uma incompatibilidade do circo com a escola, posto que ele é capaz de desafiar a instituição escolar, por trazer o corpo como espetáculo e inverter a ordem das coisas: andar sobre as mãos, lançar-se no espaço, contorcer-se (Soares, 2013). De certa forma, parece-nos que essa ideia ainda permeia o discurso de alguns autores, como Lima (2008) e a opinião de algumas pessoas (Ward, 2001).

propostas curriculares estaduais vêm atentando para essa possibilidade no campo da Educação Física, mais precisamente em uma forma de “Ginástica-circense” (Governo do Estado do Paraná, 2008). Em nível federal, outros programas também reconheceram essa possibilidade (Duprat et al., 2014)

Paralelamente, inúmeros relatos de experiência emergem nos eventos acadêmicos (congressos, seminários), bem como nas revistas científicas, narrando experiências pedagógicas que incluem a apresentação de espetáculos circenses, que se caracterizam como apresentações artísticas de circo nas escolas (Leite, 2017); a presença de artistas circenses ministrando oficinas, cursos e outras atividades nas unidades escolares (Bortoleto et al., 2011); projetos extracurriculares (Takamori et al., 2010; Cardani et al., 2017); disciplinas curriculares voltadas ao circo (Ontañón, 2016); professores incorporando o circo nas aulas de Artes (Leite, 2017), de Física (Ward, 2001) e, em maior quantidade, nas aulas de Educação Física (Munhoz & Ramos, 2008; Gonçalves & Lavoura, 2011; Neves & Quaresma, 2014; Torres & Dantas, 2017). Um conjunto crescente de produções que não pode ser ignorado ou simplesmente desprezado.

No atinente à disciplina curricular de Educação Física, muitos estudos enfatizam que as atividades circenses (Bortoleto, 2014) podem contribuir com os diferentes objetivos da Educação Física escolar (Duprat & Pérez Gallardo, 2010). Dentre eles, destacam-se a oportunidade de vivências e experiências de novas formas de expressão/comunicação (Bortoleto et al., 2011) e autoconhecimento do corpo-próprio e de suas possibilidades (Kunz, 2005); a capacidade de desenvolver a criatividade e a autonomia e de diversificar os conhecimentos tematizados nas aulas de Educação Física (Bortoleto & Machado, 2003; Price, 2012); e a chance de explorar habilidades coordenativas, de consciência corporal, socialização e competências comunicativas e expressivas (Duprat & Pérez Gallardo, 2010; Invernó, 2003). Com isso, a Educação Física pode ser considerada uma das “portas de entrada” para o circo na escola (Cardani et al., 2017, Takamori et al., 2010).

Nesse contexto, podemos especificar o questionamento inicial, perguntando: qual o espaço do circo na Educação Física escolar? A esse propósito, o intuito deste trabalho consiste em discutir o ensino do circo na escola, a partir da literatura especializada e de um estudo de caso de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Campinas – São Paulo, Brasil. Um esforço que visa fomentar, no espaço-ambiente das aulas de Educação Física, o debate acerca dessa reaproximação entre o circo e a escola, o papel dos professores e professoras e das instituições nesse processo, bem como elementos que permitam compreender esse processo de incorporação do circo nas aulas de Educação Física (Ontañón et al., 2013).

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa (Godoy, 1995), na modalidade de estudo de caso (Yin, 2001). Godoy (1995) afirma que o objetivo desse tipo de pesquisa é analisar profundamente uma dada unidade social. Mesmo logrando apenas uma generalização formal, como define Garnica (1997), a descrição e a análise de um caso em particular permitirão conhecer mais sobre o fenômeno investigado. Sendo assim, na pesquisa qualitativa não é a quantidade de casos que define a qualidade do

estudo, mas o rigor das análises e das interpretações (Martins & Bicudo, 1994).

Para as visitas de campo, realizámos, em primeiro lugar, um levantamento de professores e instituições que abordam as atividades circenses nas aulas curriculares de Educação Física em escolas de Ensino Fundamental (1^o a 9^o anos) da cidade de Campinas – São Paulo³. Este município possui aproximadamente 1,2 milhão de habitantes e sua rede municipal de ensino conta com 40 escolas de Ensino Fundamental (Campinas-SP, s/d). Do ponto de vista cultural, a cidade faz parte da rota de muitos circos de lona itinerantes, além de abrigar diversas escolas e companhias de circo, projetos sociais e academias que oferecem atividades circenses regularmente. Ademais, vem sendo crescente, na região, a oferta de cursos, seminários e encontros (acadêmicos e não acadêmicos) que abordam o circo. Tais informações indicam uma maior difusão das atividades circenses em diversos espaços sociais, inclusive nas escolas do município, como indicam Cardani et al. (2017), Duprat e Pérez Gallardo (2010) e Ontañón e Bortoleto (2014).

Neste estudo não consideramos as escolas de Educação Infantil e de Ensino Médio. No primeiro caso, a exegese da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 considera a Educação Física associada à proposta pedagógica das escolas, devendo ser ministrada por professores polivalentes (pedagogos); e, no segundo caso, o município não se responsabiliza pelo Ensino Médio, que fica sob a tutela dos estados brasileiros. Outro critério para seleção foi o docente estar atuando na rede municipal e tematizando o circo na Educação Física escolar há, no mínimo, dois anos. Este último critério visou abarcar experiências docentes recorrentes e mais consolidadas, fato que não desqualifica as inúmeras iniciativas esporádicas ou iniciantes.

Para contatar os professores e as instituições, adotámos um conjunto de estratégias. Estabelecemos contato por *e-mail* com professores/autores de trabalhos acadêmicos, criámos uma rede de contatos via grupo de amigos em uma rede social, direcionámos os *e-mails* a professores com quem tínhamos contato e fizemos pedidos de indicação a colegas docentes. Obtivemos o contato de 93 professoras e professores, dos quais somente 26 nos responderam, e apenas metade (13) declarou ministrar aulas com a temática circense. Por fim, sete profissionais se enquadraram no critério de tempo mínimo de atuação docente (dois anos). Entrámos em contato com os professores e iniciámos o processo de agendamento para as visitas de campo, conforme as indicações de Godoy (1995). Um dos contatos ganhou destaque pela agilidade de resposta e por coadunar o período de aulas que trabalharia com atividades circenses com o cronograma da pesquisa. Com os demais contatos houve demora no retorno, dificuldades na comunicação e, em alguns casos, incerteza sobre o período de oferecimento das aulas. Dessa maneira, centralizámos nossos esforços nesse caso em particular.

No primeiro dia de visitas, entregámos uma carta de apresentação/solicitação para a direção escolar, descrevendo o estudo⁴, seus objetivos e as atividades que seriam realizadas. Com a professora tivemos uma conversa, organizando o acompanhamento das aulas. Decerto, esse vínculo com a direção e a professora foi primordial para a pesquisa, pois, como atestam Martins e Bicudo (1994), é por meio do vínculo com as

3. Vale mencionar que a cidade é um polo importante de pesquisas, devido à presença de reconhecidas instituições universitárias, como a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e a Pontifícia Universidade Católica - PUC/Campinas, além da oferta de diversos cursos superiores de Educação Física na região (Cardani et al., 2017).

4. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Parecer n.º 2.415.398, e todos os entrevistados firmaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

peçoas, isto é, através da empatia (ou falta dela) criada que muitas informações são obtidas.

Os encontros ocorreram no período de 14 de março a 16 de maio de 2017 e foram registrados em Diário de Campo, escritos imediatamente após o período de visitas. Além desses registros, realizámos três entrevistas, em maio de 2017, com questões semiestruturadas (Moreira, 2004), uma com a professora, outra com sua estagiária e a última com a coordenadora pedagógica. As entrevistas enriqueceram as observações, aportando a informações que passaram despercebidas em nossos registros das observações *in situ*. Ambos os materiais foram transcritos em arquivo digital de texto (.doc), organizado e analisado por meio da Análise de Conteúdo, conforme detalha Bardin (2011). Após as leituras flutuantes, Unidades de Registro foram selecionadas, agrupadas em categorias analíticas, e estas foram coligidas em Unidades de Contexto, conforme as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011). Para completar o levantamento de informações, foi feita uma análise documental dos Planos de Aulas da professora, conforme Marconi e Lakatos (1982).

3. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

De acordo com informações do Censo/2016, a unidade escolar atende ao Ensino Fundamental (1.º ao 9.º ano) e à Educação de Jovens e Adultos - EJA, em três períodos: matutino, vespertino e noturno, assim organizados: no período matutino atende aos Anos Iniciais (1.º ao 4.º ano); no vespertino, aos Anos Finais (5.º a 9.º ano); e no noturno, à EJA (supletivo - Ensino Fundamental). De acordo com o *site* da prefeitura, o horário de funcionamento da escola envolve o período das 7h às 23h10min. Do ponto de vista estrutural, a escola possui 8 salas de aula, 64 funcionários, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, refeitório, pátio coberto e quadra de esportes descoberta, sendo a quadra o principal espaço-ambiente das aulas de Educação Física.

As visitas de campo ocorreram no período matutino, no qual a professora atendia a seis turmas/classes: um 1º ano, dois 2ºs anos e três 3ºs anos. As turmas do 4º ano eram atendidas por outra professora de Educação Física. Conforme a noção de “tecnologia de classe”, cada turma/classe era conduzida por um “professor polivalente” que, de acordo com o documento de Diretrizes Curriculares do município, representa “aquele que é responsável por uma turma nos ciclos I e II, planejando e ministrando as aulas dos componentes curriculares de: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática” (Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, 2012, p. 70). Além dos professores polivalentes, há os denominados professores especialistas, responsáveis pelas aulas de Artes, Educação Física e Inglês. A pesquisa foi realizada com uma das professoras de Educação Física, a única que tematizou o circo em suas aulas.

Cada turma/classe atendida pela professora era composta por um número aproximado de 20 a 25 crianças. As turmas/classes eram mistas e tinham um número relativamente equiparado de meninas e meninos. Reparámos que a escola recebe crianças com deficiências. No Diário de Campo registámos a fala da professora sobre a existência de crianças com autismo e descrevemos a presença delas, as quais eram acompanhadas por

cuidadores durante todo o período escolar, inclusive nas aulas de Educação Física.

A quadra descoberta é o principal espaço-ambiente escolar destinado à Educação Física escolar. Constatámos, conforme as informações registadas no Diário de Campo, que a quadra, durante as aulas de Educação Física, e o pátio, na hora do recreio, são os únicos ambientes em que as crianças podem expressar-se corporalmente, correndo, saltando, gritando, brincando, jogando..., sem o rígido controle dos corpos que caracteriza a instituição escolar. Cada aula de Educação Física tem a duração de 50 minutos, com uma frequência de duas vezes por semana. Em cada período em que a professora atuava, nas manhãs de segunda, terça e sexta-feira, ela ministrava seis aulas.

As aulas de Educação Física são desenvolvidas em quatro momentos. O primeiro ocorre na sala de aula, mesmo local onde os professores polivalentes atendem às crianças; no segundo e no terceiro momentos ocorre a transição da sala de aula para a quadra ou da quadra para a sala: a professora organiza os estudantes normalmente em filas e cruza com eles o pátio escolar; e o quarto momento é a aula na quadra. As atividades de aula diferem entre si, nesses momentos, pois no primeiro a professora normalmente conduz as atividades de introdução aos temas de aula: exposições de conceitos e explicações das atividades a serem realizadas na quadra. Poderíamos afirmar que esse momento se caracteriza pela teorização da aula. Nos momentos de transição dos espaços-ambientes, não há atividade pedagógica explicitada para essa circunstância, nem referida no Plano de Aulas, mas a professora se desdobra para organizar e controlar a euforia das crianças, que percebem, na ida para a quadra, outra relação com o corpo no espaço-ambiente escolar, distinta daquela vivenciada na sala de aula. Atinente a essa percepção, a professora afirma que realiza brincadeiras para as crianças expressarem sua euforia.

(...) eu sei que eles [os alunos] morrem de vontade de correr, de brincar, de ficar malucos na quadra, porque eles ficam o tempo todo sentados, então, lá [na quadra] eles querem correr. A gente vai ficar na fila. Espera aí, vamos fazer um negócio de correr antes que não tem nada a ver com a aula, mas serve para eles correrem. (Extrato da entrevista com a professora)

No momento de aula na quadra, a professora executa as proposições de aula descritas no seu Plano de Aulas. Na análise do Plano de Aulas cedido pela docente, constatámos que ela planejou duas aulas para a apresentação do tema, com atividades de conversa e problematização da temática circense e exposições de vídeos, fotografias e imagens pictográficas sobre a história do circo. Na sequência do seu planejamento, há a proposição de seis aulas com a temática das Acrobacias, com atividade de brincadeira historiada do general e do funâmbulo (brincadeira adaptada de Pinto, 2013) e atividades de rolamentos, piruetas e pirâmides. Em seguida estavam planejadas seis aulas com as modalidades de equilíbrio, com atividades de equilíbrio sobre objetos como o slackline e manipulação de equilíbrio de bastões, cones, bolas...

Seis aulas estavam destinadas para a prática de malabares, com destaque para a atividade de construção de bolinhas com bexiga e painço,

como descrevem Lopes e Parma (2016). Ainda seriam dedicadas quatro aulas para abordar a temática dos palhaços, a mágica e a presença de animais no circo, com jogos de mímica e imitações, aprendizado de mágica consideradas simples e debate sobre a presença ou ausência de animais no circo. De resto, constavam no Plano de Aulas quatro aulas para ensaios e apresentações. Como é possível reparar, a professora planejou um período de três meses de aulas com atividades circenses, algo incomum, porém condizente com a proposta dos Estudos Culturais, como indicam Neves & Quaresma (2014).

De acordo com a professora, as avaliações eram processuais e tinham como critérios a participação nas aulas (realização das tarefas de aula propostas, auxílio e segurança dos colegas, elaboração de propostas coreográficas, elaboração de avaliações do grupo), participação na elaboração da apresentação final (como autor ou organizador), organização e criatividade do grupo na apresentação final (engajamento e colaboração nos ensaios) e possíveis avaliações gráficas (escrita, desenhos...) no decorrer das aulas. A partir das produções discentes registradas, a avaliação dos estudantes era feita, como afirma a professora.

(...) eu prefiro avaliar essas pequenas produções [cotidianas], do que pensar que a apresentação da festa junina é a minha avaliação.... [A apresentação final] é um produto, um produto final, [e] se ficar bom ou se ficar ruim também não reflete se a aula foi boa ou ruim.... Isso é um dia, eu prefiro avaliar o processo. Então, como funcionam as pequenas apresentações, como que eles interagem dentro dos grupos, saber trabalhar em grupo ..., eu trabalho bastante assim. Acho que é mais interessante [desse modo]. (Extrato da entrevista da professora)

Essa professora já trabalhou em outra rede municipal e está há quatro anos na rede de Campinas-SP, onde já atuou em outras escolas, antes de assumir as aulas nesta unidade escolar. Ela comenta que, apesar de uma experiência frustrante com circos e palhaços na infância, na faculdade teve um contato mais aprofundado com a arte circense. Ela alega que aprendeu a brincar de malabares com um colega de faculdade e realizou trabalhos de disciplinas abordando a temática do circo nas aulas de Educação Física e também cumpriu um estágio curricular obrigatório acompanhando o professor Thiago Sales, artista circense e professor de Educação Física que ensina circo nas aulas de Educação Física no Colégio Curumim, em Campinas-SP (Ontañón & Bortoleto, 2014). Porém, relatou que não cursou uma disciplina específica sobre o ensino do circo na Educação Física, na época de sua formação inicial (graduação), o que poderia tê-la ajudado nesse processo.

Além dessas experiências universitárias, outras fizeram parte da sua formação profissional. Ao assumir as aulas numa outra rede municipal de ensino, ela abordou a temática circense nas suas aulas de Educação Física. Posteriormente, já na rede de Campinas-SP, mas em outra unidade escolar, realizou um trabalho conjunto com a professora de Artes (praticante de tecido circense), ambas tematizando o circo no mesmo espaço-ambiente de aulas. E, mais recentemente, realizou um curso de formação continuada de 180 horas, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com as temáticas das lutas e do circo.

A professora mencionou também que sua docência está embasada na perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física escolar do Coletivo de Autores (2009) e nas orientações de um grupo que ela frequenta na universidade, cuja abordagem é centrada – segundo sua própria expressão – numa “teoria pós-moderna” de Educação Física. Considerando que a temática circense sequer é mencionada no documento de Diretrizes Pedagógicas do município de Campinas-SP (Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, 2012), depreendemos que a professora respalda suas aulas tanto nos referenciais teóricos acima mencionados quanto nas vivências e nas experiências com o circo na sua Formação Inicial. Daí a importância de investir esforços na incorporação da temática circense na Formação Inicial (Caramês, 2014; Miranda & Ayoub, 2017).

4. O ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As entrevistas realizadas sugerem que o circo nas aulas de Educação Física é uma novidade na unidade escolar. É o que declara a coordenadora pedagógica: “Sinceramente, foi meio novidade, porque como faz... Sei lá, tenho 15, 16 anos de escola; nunca tinha visto professor trabalhar com circo... na escola. [ratificação]. Nunca”. Considerando o tempo em que a coordenadora trabalha na instituição e o seu desconhecimento de outras iniciativas vinculadas ao circo, temos motivos para acreditar que essa temática é uma particularidade das aulas com essa professora. De fato, esse caso corrobora as indicações de Ontañón e Bortoleto (2014), que apontam o/a professor/a como figura central no processo de incorporação do ensino do circo nas escolas.

Por outro lado, esse relato indica que o ensino do circo nas escolas ainda é um assunto dependente da sensibilidade individual dos professores e sua presença é incipiente nas propostas curriculares brasileiras. Desse modo, é a iniciativa da professora que justifica a presença do circo nessa escola, ainda que restrita à Educação Física escolar. As entrevistas e as observações de campo indicaram a boa receptividade do circo pela coordenação e pela direção, porém, acreditamos que essa pode não ser a realidade de outros professores. Como sugere Ward (2001), certos temas ainda com pouca legitimidade entre os temas escolares carregam certos receios e resistências, sobretudo o circo, que geralmente é representado como uma atividade perigosa.

Em relação à seleção e à organização didático-pedagógica dos conhecimentos circenses que foram tematizados, notamos que eles estavam pautados em representações do circo, mas, sobretudo, nas vivências e nas experiências de vida da professora. As análises do Diário de Campo e do Plano de Aulas indicaram que a docente abordou as seguintes modalidades: Acrobacias (individuais, coletivas e de minitrampolim), Equilíbrios sobre objetos e de objetos, Manipulação de objetos (malabarismo), Encenação (palhaço) e outros (mágica e presença de animais no Circo).

Apesar de essa organização assemelhar-se às classificações ou taxonomias das atividades circenses apresentadas na literatura (Bortoleto, 2017), a maioria das aulas (de um total de nove) abordou as Acrobacias. Ainda que as atividades sem materiais, como são as Acrobacias, sejam aquelas com maior capacidade de adaptação ao contexto escolar (Duprat,

2007), inferimos que essa escolha se justifica pela proximidade-afinidade da docente com o tema da Ginástica.

Eu conheci um pouco mais a respeito de algumas diferenças do circo, de um circo de um determinado jeito, lá no curso [promovido pela SME]. Eu particularmente desconhecia isso [sobre o circo]. E aí, pensando que eu já tinha trabalhado um pouco a Ginástica, eu me baseei ... em uma dissertação de uma menina lá do grupo de [Ginástica]. (Professora)

Com efeito, “as acrobacias de solo [também presentes no circo] assemelham-se com os exercícios ginásticos” (Duprat, 2007, p. 66). Desse modo, podemos cogitar que as atividades acrobáticas podem constituir um dos saberes circenses mais acessíveis aos professores e com melhor capacidade de adaptação nas escolas (Torres & Dantas, 2017).

Vale ressaltar que essa aproximação das atividades circenses com a Ginástica, mediante os saberes acrobáticos, não é um caso isolado. Muitos dos relatos de experiência apontam que os professores que abordam o circo nas escolas ensinam majoritariamente as Acrobacias (Cardani, 2016; Ontañón, 2012; Tiaen, 2013). Outros relatos demonstram um ensino com número reduzido de práticas acrobáticas, de equilíbrio e malabarísticas (Ontañón, 2016). Na opinião de Ontañón et al. (2013), o ensino das atividades circenses deve se pautar no princípio de diversidade das modalidades circenses. Dentre as estratégias didáticas para sua abordagem, destaca-se o uso de recursos imagéticos. De fato, foram feitos diversos registros da utilização de desenhos na lousa como recurso didático de explicação das proposições de aula: “em sala a professora explicou, com desenhos na lousa, que a atividade de aula seria a pirâmide humana” (Excerto do Diário de Campo, 5.º dia). Outro exemplo de uso de imagens como recurso didático aconteceu na proposição de atividade com os saberes acrobáticos: “a professora explicou a proposta de aula: ela produziu alguns cartões com imagens de poses acrobáticas [Acrobacias de solo] e os alunos, dispostos em grupos, deveriam observar a imagem e reproduzi-la corporalmente [em grupo]” (Excerto do Diário de Campo, 6.º dia). Decerto, esses recursos visuais demonstraram ser uma interessante estratégia didática, pois observamos que muitas crianças se demonstravam mais motivadas a realizar as tarefas a partir dessa proposta.

Reconhecemos, portanto, que a imagem é um instrumento de comunicação, informação, conhecimento, motivação; de discurso; de ensinamento; de memorização; e de observação do real. Com isso, reparamos que o professor tem a função de estabelecer uma ligação entre os estudantes e as imagens apresentadas, problematizando, criando sentidos e mediando a comunicação das crianças com as imagens (Lencastre & Chaves, 2003). Essa mediação por meio de recursos imagéticos é primordial para a tematização do circo, pois é por meio dela que esse recurso pode estabelecer conexões com os estudantes, em primeiro lugar com as imagens apresentadas e, posteriormente, com sua reprodução e ressignificação. De facto, isso foi observado nas visitas de campo, onde os estudantes interpretavam as imagens e, com frequência, pela leitura das primeiras imagens, recriavam novas poses acrobáticas.

Ainda sobre os recursos com imagens, a professora mencionou usar vídeos de circo nas aulas, semelhante ao relato de Chioda (2018). Sobre isso a docente declarou:

E aí depois eu trouxe alguns vídeos que mostravam algumas técnicas diferentes, E uma coisa do Circo de Soleil e uma coisa [de um] circo que tem menos estrutura E fui mostrando [vídeos] ... para eles perceberem algumas diferenças. (Professora)

O emprego de diferentes mídias mostra-se um excelente recurso pedagógico à disposição do professor, mas deve ser usado com criticidade (Mercado, 2002). A propósito, Tiaen (2013) e Cardani (2016) indicam que vídeos e imagens da internet (ou mesmo pictografias) são excelentes recursos para planejamento, problematização do circo ou alusão às modalidades circenses inviáveis de serem realizadas na escola.

Outra característica importante da abordagem da professora foi a proposta de atividades de apresentações das crianças. Em diversas aulas, após as crianças experimentarem a proposta de aula, a professora e a estagiária organizaram grupos para ensaio e apresentação.

Antes de iniciar as apresentações ... a professora organizava os alunos todos sentados na arquibancada da quadra e falava que a proposta era assistir às apresentações. Ademais, para quem assiste [complementa a professora], é necessário e importante aplaudir os colegas que estão apresentando, evitar reclamações e chacotas de eventuais erros coreográficos, e, principalmente, que não havia ganhadores na apresentação. (Diário de Campo, 4.º dia)

Observámos a participação e o comprometimento dos estudantes nessas atividades, bem como o empenho da docente na mediação do processo, pois havia, constantemente, crianças agitadas, desatentas, conversando e interferindo de modo adverso à proposta de contemplação da apresentação. Esse trabalho de vivência da apresentação como artista e espectador foi recorrente nas aulas de Educação Física, e, eventualmente, ao final de algum bloco temático de aulas, a professora retomava os saberes circenses abordados e propunha às crianças experimentar, elaborar, ensaiar e, por fim, apresentar aos colegas da turma/classe uma pequena coreografia circense.

De acordo com a docente, “essas pequenas apresentações que eles fizeram ao longo das aulas vão me ajudar a montar a apresentação final, além de fazer parte do processo de aprender, fazer, refazer e treinar”. Essa proposição coaduna com Coasne (2005) e Fouchet (2006), para quem a apresentação é um aspecto importante na tematização do circo na Educação Física escolar, pois visa salvaguardar o caráter expressivo/artístico dessa arte.

Sobre isso, a professora afirma que a apreciação é um aspecto fundamental nas aulas com a temática do circo:

Eu me preocupo um pouco também com a questão de apreciar. Porque eu acho que o que envolve a arte exige um pouco de apreciação; os alunos sabem apreciar muito pouco o trabalho do

outro, olhar o que o outro fez Aí eu tento fazer meus alunos assistirem o outro, olhar o que o outro está fazendo para ter outras ideias, assim, respeitar a produção do outro. (Professora)

De nosso ponto de vista, é fundamental incentivar a elaboração das composições coreográficas e dos números circenses (pequenas apresentações) e fomentar a criatividade discente, fugindo de imitações caricatas e/ou respostas fáceis (Ontañón, 2016). Outros estudos mostram que realizar apresentações ao longo das aulas é essencial para a experiência dos estudantes, tanto pelo aprendizado das atividades circenses quanto pelo processo de construção coletiva (Cardani et al., 2015; Pinto, 2013). Evidentemente, o objetivo dessa proposta não é formar artistas circenses (amadores ou profissionais) no ambiente escolar; diferentemente, a intenção é proporcionar uma experiência singular com o circo, ora como “artistas da escola”, ora como espectadores dos colegas ou de apresentações extraescolares.

Como síntese do processo pedagógico desenvolvido, a professora propôs, com apoio de todos na escola, uma visita a um espetáculo de circo de lona itinerante em passagem pela cidade.

(...) quando apareceu esse circo e eu falei que eu queria levar, aí teve um esforço coletivo... dos próprios professores, da diretora, da coordenadora, de todo mundo, de fazer com que esse [visita ao] circo desse certo. Não estava dando, foi uma loucura, ligámos para três mil lugares, mas assim... Aí, isso se tornou um elemento importante [para a escola]. Porque [tornou-se uma prioridade] ... levar as crianças no circo que tem na cidade, sendo que a gente está fazendo circo nas aulas de Educação Física. ... Houve uma mobilização da escola para que isso acontecesse. E isso foi muito legal. (Professora)

Acompanhámos a escola na aula/passeio a um espetáculo de circo e constatámos que foi um acontecimento na unidade escolar. Todos na escola – estudantes, professores, diretores, coordenadores e funcionários – foram ao espetáculo de circo. Reparámos que a aula/passeio foi realmente muito proveitosa e na saída do espetáculo notámos as crianças comentando sobre as atrações que haviam acabado de presenciar e, além disso, relacionando com as aulas na escola, como também debate Chioda (2018). A aula/passeio é ainda mais significativa, se considerarmos que ir ao circo não faz parte das atividades de lazer das famílias das crianças, como relata a professora:

Esse circo que está aí [na cidade, só] teve um aluno que veio até agora me falar que foi. Então os outros não foram ... tem um monte de outdoor na cidade inteira e eles não vão. Então acho que não faz parte da cultura da comunidade, não faz parte da vida das crianças e não faz parte do ambiente escolar. (Professora)

Este estudo de caso mostra que um dos possíveis lugares da arte circense é a escola. Mais precisamente, mostramos que é “nas gretas” que o circo está sendo incorporado na Educação Física escolar. Isto posto, consideramos que, mesmo ocupando um lugar à margem das proposições

curriculares, o circo vem tomando paulatinamente seu espaço na escola. Por fim, ainda que enfrentando dificuldades de naturezas diversas, o caso específico dessa professora e dessa escola demonstra que é possível um ensino mais sensível à arte circense.

5. O LUGAR DO CIRCO NA ESCOLA

Com base no que vimos e discutimos, entendemos que é preciso perceber o/a professor/a como um componente fundamental nesse processo (Chioda, 2018; Ontañón & Bortoleto, 2014). Destacamos que, de forma similar a esta interessante experiência que aqui expusemos, no estudo de Ontañón (2016), realizado em uma escola na cidade de São Paulo, Brasil, onde a temática do circo é desenvolvida há 18 anos, foi a sensibilidade de uma professora que deu origem a tudo, e, quando ela precisou deixar a escola, a força do que havia construído levou a instituição a buscar outro professor que desse continuidade ao projeto. Assim, o circo se tornou um importante elemento do processo educativo na escola (Ontañón, 2016), como já haviam indicado Invernó (2003) e Coasne (2005) anteriormente. Sabemos que essa não é uma realidade somente vista no Brasil, e que muitos outros países revelam belíssimas experiências pedagógicas nesse sentido.

Reconhecendo nosso entendimento de que o circo representa um fenômeno de maior envergadura e com ampla presença na realidade contemporânea (Leroux & Batson, 2016), perpassando distintos espaços educativos (Hotier, 2003), incluindo a Educação Física escolar, como tratamos de ressaltar, estranha-nos sua ausência na maior parte dos projetos político-pedagógicos (PPP), o que dificulta sobremaneira um melhor entendimento sobre seu potencial formativo. Com isso, não podemos deixar de pensar que sim, escola é lugar para o circo, como conteúdo pedagógico, como cultura a ser abordada transdisciplinarmente, incorporada ao cotidiano escolar.

Vimos, no caso analisado e em outros debatidos na literatura, que há ainda inúmeras barreiras para que a arte e, mais especificamente, o circo, possam ocupar o espaço escolar de modo amplo e consolidado. Contudo, professores continuam inspirando-nos e mostrando soluções criativas e inovadoras que permitem confiar num futuro ainda melhor. Em suma, acreditamos firmemente que a Arte precisa de maior atenção nos debates pedagógicos, seja no âmbito governamental, seja nas próprias instituições educativas.

REFERÊNCIAS

- Ayoub, E., & Strazzacappa, M. (2016). Gestão, currículo e cultura – arte e educação física na escola: diálogos com gestores. In D. Mazza (Org.), *Relação entre a universidade pública e a rede municipal de educação: uma experiência formativa* (pp. 107-120). Appris.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bortoleto, M. A. C. (2011). Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de Formação RBCE*, 2(2), 43-55.
- Bortoleto, M. A. C. (2014). Atividades circenses. In F. J. González & P. E. Fensterseifer (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física* (pp. 60-64). Editora Unijuí.

Bortoleto, M. A. C. (2017). Um encontro entre o funâmbulo e o praxiólogo: ideias para mestres e discípulos. In L. A. Ferreira & G. N. S. Ramos (Eds.), *Educação Física escolar e praxiologia motriz: compreendendo as práticas corporais* (pp. 55-79). CRV.

Bortoleto, M. A. C., & Machado, G. A. (2003). Reflexões sobre o circo e a Educação Física. *Corpoconsciência*, 2(12), 36-69.

Bortoleto, M. A. C., Ontañón, T. B., & Silva, E. (2016). *Circo: Horizontes educativos*. Autores Associados.

Bortoleto, M. A. C., Pinheiro, P. H. G. G., & Prodócimo, E. (2011). *Jogando com o circo*. Fontoura.

Bortoleto, M. A. C., & Silva, E. (2017). Circo: educando entre as gretas. *Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*, 4(2), 104-117.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

Brasil (1996). *Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm.

Caramês, A. S. (2014). *Professores na corda bamba: as atividades circenses na formação inicial enquanto conteúdo da Educação Física*. [Unpublished master's thesis, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil].

Cardani, L. T. (2016). *Ensino das atividades circenses na escola: a realidade de Campinas-SP*. [Unpublished academic paper, Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].

Cardani, L. T., Spolaor, G. C., & Ontañón, T. B. (2015). O processo de criação coletiva no projeto de extensão universitária: atividades circenses para crianças da Faculdade de Educação Física - Unicamp. In M. Myskiw, M. A. D. G. Costa & P. C. C. Silva (Coords), *Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte* (pp. 1-3). UFES.

Cardani, L.T., Ontañón, T. B., Santos Rodrigues, G., & Bortoleto, M. A. C. (2017). Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas-SP. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 25(4), 128-140.

Castro, A. V. (2005). *O elogio da bobagem - palhaços no Brasil e no mundo*. Bastos.

Chioda, R. A. (2018). *Uma aventura da alegria e do risco: narrativas de um professor de educação física sobre o ensino das atividades circenses*. [Unpublished doctoral thesis, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].

Coasne, J. (2005). Enseigner les arts du cirque. *Revue EP&S*, 313, 39-44.

Coletivo de Autores (2009). *Metodologia do ensino de educação física* (2.^a ed.). Cortez.

Duprat, R. M. (2007). *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar* [Unpublished master's thesis, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].

Duprat, R. M., Ontañón, T. B., & Bortoleto, M. A. C. (2014). Atividades Circenses. In F. J. González, S. C. Darido & A. A. B. Oliveira (Orgs.), *Ginástica, dança e atividades circenses* (vol. 3) (pp. 119-57). EDUEM.

Duprat, R. M. (2014). *Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior* [Unpublished

doctoral thesis, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].

Duprat, R. M., & Pérez Gallardo, J. S. (2010). *Artes circenses: no âmbito escolar*. Editora Unijuí.

Fouchet, A. (2006). *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Stadium.

Garnica, A. V. M. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface-Comunicação, Saúde e Educação*, 1(1), 109-122.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.

Gonçalves, L. L., & Lavoura T. N. (2011). O circo como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico- crítica. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 19(4), 77-88.

Governo do Estado do Paraná (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Haufee, M. K., & Góis Junior, E. (2014). A Educação Física e o funâmbulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 547-559. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892014000200018>.

Hotier, H. (Org.) (2003). *La fonction éducative du cirque* (Collection Arts de la piste et la rue). L' Harmattan.

Invernó, J. (2003). *Circo y educación física: Otra forma de aprender*. INDE Publicaciones.

Kunz, E. (2005). *Didática da Educação Física* (vol. 2, 3.ª ed.). Editora Unijuí.

Leite, E. A. (2017). Lugar de circo é na escola: o estudo da palhaçaria em experiência artística pedagógica, *Anais ABRACE*, 18(1), 1204, 1-15.

Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 2100-2105.

Leroux, L. P., & Batson, C. R. (2016). *Cirque global - Quebec's expanding circus boundaries*. McGill Press.

Lima, L. (2008). *Escola não é circo, professor não é palhaço: intencionalidade e educação* (2.ª ed). Wak.

Lopes, D. C., & Parma, M. (2016). *Construção de malabares: passo a passo*. Fontoura.

Lopes, D. C., & Silva, E. (2018). A contemporaneidade da linguagem circense no Rio de Janeiro do século XIX. *ILINX – Revista do LUME*, 13, 12-24.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (1982). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas.

Martins, J., & Bicudo, M. A. V. (1994). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos* (2.ª ed.). Moraes.

Melo, V. A., & Peres, F. F. (2014). *A gymnastica no tempo do império*. 7 Letras.

Mercado, L. P. L. (Org.) (2002). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. EDUFAL.

Miranda, R. C. F., & Ayoub, E. (2017). Por entre as brechas dos muros da universidade: o circo como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 61-83.

Moreira, D. A. (2004). *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson.

Munhoz, J. F., & Ramos, G. N. S. (2008). O circo nas aulas de educação física: sua aplicação em uma escola pública no estado de São Paulo. In *Anais do II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar* (pp. 255-92). CEEFE/UFSCar.

Neves, M. R., & Quaresma, F. N. (2014). Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos Culturais em ação. In M. G. Neira, M. L. Ferrari Nunes & M. E. de Lima (Orgs.), *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática* (vol. II). FEUSP.

Ontañón, T. B. (2012). *Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos*. [Unpublished master's thesis, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].

Ontañón, T. B. (2016). *Circo na escola: por uma educação corporal, estética e artística*. [Unpublished doctoral thesis, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].

Ontañón, T. B., & Bortoleto, M. A. C. (2014). Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 115, 37-45.

Ontañón, T. B., Duprat, R. M., & Bortoleto, M. A.C. (2012) Educação física e atividades circenses: “o estado da arte”. *Movimento*, 18(2), 149-168.

Ontañón, T. B., Bortoleto, M. A. C., & Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 62, 233-243.

Pinto, L. G. S. (2013). *O processo de ensino-aprendizado da ginástica na “minha escola”* [Unpublished master's thesis, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil].

Price, C. (2012). Circus for schools: Bringing a circo arts dimension to Physical Education. *Revue PHENEPS*, 4(1),1-9.

Rocha, G. (2013). *A magia do circo: a etnografia de uma cultura viajante*. FAPERJ.

Rocha, G. (2016). Anjos e pernas: a “moça de circo” no imaginário artístico brasileiro. *Visualidades*, 14(1), 216-239.

Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP (2012). *Diretrizes curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação*. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.

Silva, E., & Abreu, L. A. (2009). *Respeitável público... O circo em cena*. Funarte.

Soares, C. L. (2013). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX* (4.ª ed.). Autores Associados.

Soares, C. L., & Madureira, J. R. (2005). Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. *Movimento*, 11(1), 75-88.

Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cad. CEDES*, 21(53), 69-83.

Takamori, F. S., Bortoleto, M. A. C., Liporoni, M. O., Palmen, M. J. H., & Cavallotti, T. (2010). Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. *Revista Pensar a Prática*, 13(1), 1-16.

Tiaen, M. S. (2013). *Atividades circenses na formação continuada do professor de Educação Física* [Unpublished master's thesis, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil].

Torres, T. G. de O., & Dantas, R. A. E. (2017). Artes circenses: acrobacia coletiva como conteúdo da educação física escolar. *Universitas: Ciências da Saúde*, 15(1), 1-7.

UNESCO (1988). *El circo: Un espectáculo del mundo*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077050_spa.

Vendruscolo, C. R. P. (2009). O circo na escola. *Motriz: Revista de Educação Física*, 15(3), 729-737.

Ward, S. (2001). *Circus – The illegitimate child. Teaching Elementary Physical Education – Human Kinetics*. University of South Carolina.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.

Informação dos autores:

i Universidad de la República, Uruguai.
<https://orcid.org/0000-0002-4775-6791>

ii Escola Nacional de Circo, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-1530-8476>

iii Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-1472-2480>

iv Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0003-4455-6732>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Camila da Silva Ribeiro
Ituzaingó 667, 40000 Rivera, Departamento de Rivera, Uruguai.
camil.ribeiro@gmail.com

Recebido em 21 de dezembro de 2018
Aceite para publicação em 1 de março de 2021

The “no place” of the circus at school

ABSTRACT

The contemporary circus has been occupying a considerable variety of social spaces, projecting greater media visibility and also its educational potential in the last three decades. In this context the debate emerges: what is the space of circus art in education, more precisely in school? For this, we analyze the case of a primary school in the city of Campinas - São Paulo/Brazil. The analyzes indicate that yes, the school is also place for circus, both in the form of programmatic content and a place for sharing this patrimonial culture. Considering this and other cases available in recent literature, we understand that art in general, and the circus, in particular, needs more attention in pedagogical debates, from teacher training to pedagogical practice, which requires government efforts and also educational institutions.

Keywords: Circus; School; Pedagogy; Art; Body

La “non place” du cirque à l'école

RÉSUMÉ

Au cours des trois dernières décennies, le cirque contemporain, bénéficiant d'une forte visibilité médiatique, se retrouve dans de nombreux espaces sociaux. Il possède également un fort potentiel éducatif. Dans ce contexte, un débat émerge: quel est la place de l'art du cirque dans l'éducation? Et plus précisément à l'école? Ainsi, nous analysons le cas d'une école primaire dans la ville de Campinas - São Paulo/Brésil. Les analyses indiquent de façon claire que oui, le cirque possède sa place à l'école, à la fois sous forme de contenu éducatif que comme espace de partage du patrimoine culturel. Ceci étant et comme l'atteste la littérature récente, nous comprenons que l'art en général, et le cirque, en particulier, nécessitent plus d'attention dans les programmes éducatifs (de la formation des enseignants à la pratique pédagogique), ainsi que des efforts de la part du gouvernement et des établissements d'enseignement.

Mots-clés: Cirque; École; Pédagogie; Art; Corps