

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Lenita Ponce Mendes de Almeida

Educação na cultura digital, um desafio corporal

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2018



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PRPG - Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação

Lenita Ponce Mendes de Almeida

Educação na cultura digital, um desafio corporal

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Moreira da Silva.

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Moreira da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Neide Neves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Aglaé Cecília Toledo Porto Alves
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Para as 4 mulheres da minha vida: minha mãe,
minha avó, minha irmã e eu. Pela coragem de
encontrar abismos e sempre voar. Amor.

AGRADECIMENTO À FUNDASP E AO CNPQ

Agradeço à Fundação São Paulo (FUNDASP), pela bolsa na modalidade dissídio em 2016, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pela bolsa na modalidade integral, em 2017, para o desenvolvimento da presente pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha incansável orientadora, pela parceria e pela dedicação nesta empreitada interdisciplinar que foi realizar essa pesquisa.

A todos os professores e a todas as professoras do Programa de Educação: Currículo da PUC-SP e à Cida, pela dedicação aos alunos e pelo compromisso com a educação crítica de qualidade.

À Prof.^a Dr.^a Christine Greiner, do Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, pela acolhida carinhosa e indispensável para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas do Programa, em especial aos outros orientandos da Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Moreira, os ozobotos; à Andreia Drska e Patrícia Coimbra, pela parceria, pelo registro da qualificação, pela cumplicidade e pela força na peruca.

À Prof.^a Dr.^a Aglaé Cecília Toledo Porto Alves e à Prof.^a Dr.^a Neide Neves, pela generosidade e esclarecedora qualificação.

À amiga e parceira Tathiana Bott, por me ensinar sobre circo, por me levar pela mão para a sala de aula e por estar sempre ao meu lado desde a adolescência, construindo caminhos e ampliando horizontes.

À minha família, por sempre estar presente e me ajudar tanto, vocês são meu chão.

À minha equipe do espetáculo “Gaiola ou Alguns gostam de poesia”, pela confiança, pelo apoio, pela parceria e pela paciência.

Ao meu jardim e aos meus amores, Pessoa, Poeta, Chica e Lalá, parceirinhos de madrugada e de todo o tempo, meus mestres da natureza.

Aos meus amigos, que sempre estão por perto me ajudando a caminhar e a aprender.

À poesia, meu guia, que, para mim, é essa verdade incessante que nos reconecta com o universo, que está por toda parte e que nos move.

À escola que me acolheu, a todos os seus funcionários e professores, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por minha Graduação e, agora, Mestrado.

Meu corpo guarda de um tudo.
Guarda afeto, guarda delícia, guarda toque, guarda gesto.
Meu corpo guarda mãozinhas curiosas e deslizes de deleite.
Guarda um tapa, e outro.
Meu corpo guarda só um pouco, do que não foi bom.
Meu corpo passa, passa bem, passa mal, passa apressado pela vida.
Meu corpo guarda eu. Guarda. Anjo da guarda de mim.
Me existe toda.
Meu corpo é o único só meu. Feitinho de todos que foram, são e serão
Meu corpo.
Meu corpo encaixe de vida e de morte no tempo.
Meu corpo humanidade,
Carente de sol, de água e de pão.
Meu corpo de sorte, de vinho e de mel.
Meu corpo guardião de tudo de mim e de todo do mundo que passa.
Colecionando e selecionando o que entrega a minha alma,
Porque você sabe, alma, dizem, é matéria delicada.
Não pode lembrar de tudo do corpo... vai que resolve desistir.
O corpo não... resiste cada milímetro do tempo. Segue. Muda.
Meu corpo:
Obrigada por me existir.
(Lenita Ponce)

RESUMO

ALMEIDA, Lenita Ponce Mendes de. **Educação na cultura digital, um desafio corporal**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo da Pontifícia Universidade de São Paulo. Ela tem por objetivo refletir sobre a criação de novos caminhos na escola para a integração do corpo ao currículo escolar na cultura digital. Este trabalho foca o desenvolvimento e a apropriação do corpo como um importante componente da formação do indivíduo na contemporaneidade. Partindo da teoria dos corpos dóceis de Michel Foucault e da teoria corpomídia de Christine Greiner e Helena Katz, esta dissertação registra e narra a busca por uma integração do corpo com o conhecimento em aulas de Artes Circenses de uma escola particular da cidade de São Paulo. A pesquisa transita e fundamenta-se na cultura digital como contexto, assim como articula o uso das tecnologias como característica cultural do aluno. Registra-se o impacto das descobertas corporais na construção de noções sociais como responsabilidade, autonomia, limites individuais e coletivos. Soluções corporais simples e muito utilizadas no ensino das artes da cena, como virar de ponta cabeça ou perceber o centro de equilíbrio, a observação das próprias possibilidades corporais e a dos colegas, atuam como facilitadores para trabalhar com temas como violências, gênero, consciência sociocultural e criatividade. Os principais resultados da pesquisa foram a descoberta de possíveis veios para a construção de caminhos para a integração do corpo com o currículo escolar encontrados durante a observação das aulas de Artes Circenses, a identificação de um olhar fragmentado do corpo nos documentos nacionais e, ainda, a não conscientização da potência que tal integração pode ter para a educação crítica de qualidade.

Palavras-chave: Currículo. Artes do corpo. Artes circenses. Ensino Fundamental. Cultura digital.

ABSTRACT

ALMEIDA, Lenita Ponce Mendes de. **Education in digital culture, a corporal challenge**. 2018. 91 p. Thesis (Master in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research is part of the line of research New Technologies in Education of the Graduate Program in Education: Curriculum of the *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. It aims to reflect on the creation of new ways in school for the integration of the body to the school curriculum in digital culture. This work focuses on the development and appropriation of the body as an important component of the education of the individual in the contemporaneity. Starting from Michel Foucault's theory of the docile bodies and the bodymedia theory of Christine Greiner and Helena Katz, this thesis registers and narrates the search for an integration of the body with knowledge in Circus Arts classes at a private school in the city of São Paulo. The research transits and is based on the digital culture as context, as well as it articulates the use of technologies as a cultural characteristic of the student. The impact of body discoveries is recorded in the construction of social notions such as responsibility, autonomy, individual and collective limits. Simple and widely used body solutions in teaching the arts of the scene, such as turning upside down or perceiving the center of balance, the observation of one's own corporal possibilities and the ones of the colleagues act as facilitators to work with themes such as violence, gender, socio-cultural awareness and creativity. The main results of the research were the discovery of possible ways to construct forms for the integration of the body with the school curriculum found during the observation of the Circus Arts classes, the identification of a fragmented look at the body in the national documents and the lack of awareness of the potency that such integration can have for a quality critical education.

Keywords: Curriculum. Arts of the body. Circus Arts Elementary School. Digital culture

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ambiente e alunas em atividades	25
Figura 2 – Alunas em atividade no tecido	26
Figura 3 - Aluna em atividade de equilíbrio em slackline.....	26
Figura 4 – Aluna em atividades no trapézio	27
Figura 5– Alunas em atividade de acrobacia.....	28
Figura 6 – Alunas em atividade de acrobacia com a assistência da professora.....	29
Figura 7 – Aluna em atividade de equilíbrio na bola suíça	30
Figura 8 - Tecido longo	59
Figura 9 - Trapézio	60
Figura 10 - Lira.....	60
Figura 11 – Slackline.....	61
Figura 12 - Mini trampolim.....	61
Figura 13 - Plinto.....	62
Figura 14 - Perna de pau.....	63
Figura 15 – claves.....	63
Figura 16 - Bolinhas de malabares	64
Figura 17 - Bola suíça.....	64
Figura 18 - Bastões de levitação.....	65
Figura 19 - Sala de circo.....	66

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA – QUE CORPO FALA AQUI?	12
1 PROBLEMATIZAÇÃO	16
1.1 Problema	20
1.2 Objetivo geral	21
1.3 Objetivos específicos	21
1.4 Organização da pesquisa	21
2 METODOLOGIA	22
2.1 Sujeitos	23
2.2 Observação	24
2.3 Entrevistas	30
2.4 Análise documental	31
3 REFERENCIAL TEÓRICO	33
3.1 O corpo	33
3.1.1 O reconhecimento do corpo	33
3.1.1.1 O corpo fragmentado.....	36
3.1.1.2 O corpo encarnado	37
3.1.2 A teoria corpomídia.....	38
3.2 Educação	40
3.2.1 Currículo	41
3.2.2 Os corpos dóceis	43
3.3 A cultura digital	44
3.3.1 Aprender na cultura digital.....	44
3.4 As artes circenses	46
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1 Análise documental: o corpo nas políticas públicas	49
4.1.1 Políticas públicas educacionais: o PNE e a LDBEN	49
4.2 As entrevistas	51
4.3 A narrativa	55
4.3.1 A Escola	55
4.3.2 O Teatro	56
4.3.3 A coxia	58

4.3.4 O palco	58
4.4 Os atores	66
4.4.1 A pesquisadora	67
4.4.2 Os protagonistas	68
4.4.3 O dia a dia	69
4.5 As histórias	76
4.5.1 L, O e o esqueleto.....	77
4.5.2 C. e o ponto de equilíbrio	78
4.5.3 Ninguém controla o meu xixi!	81
5 CAMINHOS.....	83
5.1 A escola	83
5.2 O professor	83
5.3 Os alunos.....	84
6 CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS	89

APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA – QUE CORPO FALA AQUI?

Meu encontro com minha escolha profissional deu-se já na infância, quando conheci o palco. Como quase toda menina de minha classe social e escola, eu fazia ballet. Dançar tornou-se uma das mais importantes atividades de minha vida. Assim, no momento de escolher minha formação profissional, optei pela Faculdade de Comunicação das Artes do Corpo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O curso, ainda novo (em 2001 com apenas 3 anos de existência), olhava para o corpo de uma forma diferente de tudo aquilo que eu havia conhecido. Éramos nosso próprio corpo; nossa corporeidade era nossa existência em prática, mas só entenderia tal afirmação treze anos depois de formada.

Durante meu trajeto na Universidade, passei pelas diversas áreas das artes cênicas que o curso oferece: dança, teatro e *performance*. Acabei optando pelo teatro, por perceber nele uma confluência de linguagens riquíssima. Aprofundei meus estudos como atriz em dois cursos técnicos, um para palcos e outro para vídeo e, paralelamente, mantive aulas de corpo com a Prof.^a Dr.^a Neide Neves, em um total de 5 anos de aprendizagem. Durante esse período, observar os diferentes corpos e como eles se portavam, além de uma divertida brincadeira, passou a ser um universo fértil de aprendizagem corporal para repertório não apenas de personagens, mas também para a construção de subtextos de criação artística.

Formei-me em 2004 com o espetáculo *À Margem A. Artaud*, dirigido por José Rubens Siqueira, que teve como banca examinadora o Prof. Francisco Medeiros (PUC-SP) e a Prof.^a Gabriela Rabelo (Escola de Artes Dramáticas/USP). O trabalho de conclusão do curso foi um aprofundamento e a imersão na obra do artista e poeta francês Antonin Artaud. Nesse ponto do meu caminho, a pesquisa contínua e a observação do corpo como a construção e o entendimento de si mesmo começou a ganhar força em meus objetivos de investigação.

Durante doze anos, trabalhei em meu próprio grupo de teatro, chamado Teatro Cru. Liderado por mim e por José Rubens Siqueira (de 2005 a 2013), o grupo propõe-se a trabalhar atentamente à pesquisa de Siqueira, o teatro coral. Trata-se de olhar para a construção teatral como a composição de um coral no mar, em que cada indivíduo tem uma especificidade, uma cor, mas que só existe no todo. Se matamos uma cor do coral, ele inteiro (ou grande parte) morre.

Como atriz e no campo artístico, envolvia-me cada vez mais na pesquisa sobre corpos. Estive durante parte desse período em dois outros grupos de teatro: a Cia Stromboli e a Cia Caleidoscópio. Foi com eles que aprendi a linguagem de bonecos e provei o teatro de sombras.

Tudo o que sabia de corpo agora tinha de ser utilizado de outra forma. Compor não se daria em mim, mas, sim, em um objeto inanimado que teria de ganhar vida por intermédio de minhas mãos e expressar-se sem que o meu corpo parecesse estar presente. Era uma estranheza fértil e divertida reentender cada articulação e cada movimento, errar como perceber que meu corpo se apartava de mim, ou melhor, o corpo do boneco de meu corpo. Era a primeira vez que experienciava ser “alma” e ter um corpo manipulado, o do boneco; afinal, cada vez mais forte em mim estava a percepção de que minha existência e meu corpo eram a mesma coisa.

Além da maior experiência de generosidade que já tive, entender-se por trás do objeto que provoca a sombra que alguém assiste e é tocado é uma experiência mágica e libertadora para a percepção da amplitude dos sentidos dos seres humanos, da potência e da complexidade de nosso corpo e de nossa capacidade de expressão, integrada à ação com o meio - como a arte é eficaz nessa conexão!

Minha primeira investida na pesquisa acadêmica deu-se em 2011 quando me candidatei ao Mestrado na *Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3*, em *Études Théâtrales*. Como projeto, a aplicação do método do bailarino e coreógrafo brasileiro Klauss Vianna na proposição do intérprete teatral de Antonin Artaud. Apesar de ter meu projeto aprovado, não tive recursos financeiros para me manter na França durante o período necessário e, por isso, acabei deixando o curso até obter dinheiro suficiente para retomá-lo.

Após diversos trabalhos, tanto na área artística quanto em diversos outros campos - afinal, como a grande maioria dos artistas no país, passei por diversos empregos a fim de complementar a minha renda mensal -, acabei por ganhar, com o Teatro Cru, em parceria à Cia Stromboli, em 2013, o prêmio de ocupação da Sala Carlos Miranda da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE).

Por meio de quatro espetáculos, falaríamos da preservação de valores, dos ritos e das histórias que atravessam nossa formação e têm valor decisivo na formação de cidadãos conscientes e inteiros, integrados e responsáveis pelo seu meio. Nosso caminho começava com o espetáculo *O casamento da dona Baratinha*, feito para crianças de 3 a 5 anos, que tratava do perceber-se em um contexto. Seguimos para as crianças maiores, agora de 6 a 10 anos, com *Sherazade*, a história de um rei tirano e de uma mulher que salva sua cidade contando histórias sobre a esperteza dos bichos, a força da natureza e a fragilidade do homem. Embarcamos, então, no delicioso mundo dos contos de fada. Para os espectadores de 11 a 15, trouxemos o original de *A Bela e a Fera*. Perceber o outro, encantar-se, apaixonar-se e entender as reverberações que isso tem no mundo era o tema. Todo esse percurso para construir *Antígona 2064*, uma adaptação

da tragédia grega que traz o frescor histórico da ditadura militar com a esperança que tomava as ruas na época (passeatas para o passe livre).

Meu interesse e minha percepção do teatro como peça central na formação do indivíduo ganhava força e, cada vez mais, percebia que sua potência estava diretamente ligada à consciência e à pesquisa constante das possibilidades do corpo. Desse modo, em 2015, comecei a prestar serviço na Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Na função de gestora de projetos, embarquei pela primeira vez no mundo das novas tecnologias para a educação. Sempre as utilizei, mas nunca havia refletido sobre elas. Trabalhava diretamente com 3 projetos de novas tecnologias para a aprendizagem: o *Tá na Rede*, plataforma digital de uso dos alunos do Ciclo Autoral para inserção e interação entre os projetos; o Sistema Educacional de Registro Avaliativo para a Aprendizagem (SERAp); e o Sistema de Gestão de Acervo, criado para as Salas de Leitura, Biblioteca Pedagógica, Memória e Memorial da SME.

No *Tá na Rede*, participei da criação, da construção, da assessoria pedagógica até a inserção da plataforma, a utilização dos alunos e o processo de início de curadoria. Pude entender como acontece a construção de um sistema para a educação. No SERAp, comecei a compreender a composição de cada unidade necessária para uma avaliação qualificada. As dificuldades da construção de um banco de dados com itens de avaliação de alta qualidade a serem disponibilizados para a rede - o processo de feitura, de aplicação, de correção das provas e do registro das notas. No sistema Gestão de Acervo, recebi o desafio de fazer a mediação entre professores e analistas de sistema na reconstrução da plataforma que estava subutilizada. Para isso, era preciso compreender o uso e a adaptação ao usuário; fui convidada, então, a dar a formação para mais de mil professores da Rede Pública Municipal de São Paulo.

No primeiro encontro com eles, já pude perceber que a dificuldade de uso da tecnologia não estava exclusivamente ligada à técnica ou ao manuseio dos materiais, mas, principalmente, porque aquela atividade estava descolada do que o professor tinha como objetivo central em sala. Durante meses, 60% do curso, o maior desafio passou a ser o de devolver àqueles professores o papel e a potência deles mesmos e, assim, permitir que o uso da tecnologia fosse um recurso a somar, uma aliada no dia a dia. Percebi que a primeira coisa a ser trabalhada com aquelas pessoas era a propriedade sobre o que faziam, e, consequentemente, de si mesmos.

Nesse ponto, deu-se o encontro mais evidente de minha trajetória pessoal com minha pesquisa. Sendo eu uma pessoa que sempre viveu em ambiente universitário, cercada por minha mãe, que tem carreira acadêmica na área de educação, e por professores da PUC-SP, de certa forma, meu acesso à área teve início antes de meu despertar como formadora. No entanto, foi

nesse encontro com os professores da Rede Municipal de São Paulo, nessa busca por reencantá-los para a própria atividade, que a escola e seus componentes me trouxeram as primeiras indagações que desembocariam na reflexão que me proponho a fazer nesta dissertação.

Busquei, assim, o Mestrado em Educação: Currículo por estar instigada a entender como o processo de aprendizagem no contexto atual, de uma cultura digital totalmente atravessada pela internet e as novas tecnologias, está ligado diretamente a um profundo processo de empoderamento do corpo e de nossa própria condição de homens e mulheres.

No mesmo ano em que ingressei no Mestrado, comecei a dar aulas de circo em uma escola particular da cidade de São Paulo, para alunos de primeiro a quinto ano. O encontro com esses alunos conduziu meu olhar para perceber como o trabalho da ampliação da percepção corporal e das possibilidades de movimento com as crianças a cada dia se mostrava libertadora e formadora, sendo diversas vezes mediadora em despertar a curiosidade e o desejo de compreender a relação das matérias da escola com seu mundo individual. Revelava, também, a forma criativa com que essas crianças se relacionam com objetos digitais também em momentos de encontro com o corpo, mesmo que tais ferramentas sejam, muitas vezes, lidas como limitadoras das atividades físicas.

A seguir, tratamos do contexto no qual está pesquisa está inserida e quais são os questionamentos e as indagações que conduziram ao problema de sua trajetória.

1 PROBLEMATIZAÇÃO

Não envelhecer, não sentir dor, não se cansar, não se aborrecer. O homem parece envergonhar-se de ser: pequeno, sensível, mortal, humano. E organiza-se em torno de um ideal de homem, sem corpo. O homem envergonha-se de seu corpo. Não de seu sexo ou de seu prazer, mas de suas vísceras, de seus excrementos, de seus sons e odores, de seu processo bioquímico, fisiológico, orgânico. O homem envergonha-se de morrer e vai acuando-se, escondendo-se, perdendo-se em torno de uma ideia, de uma imagem. Em sua luta por não ser comum, o homem tornou-se nenhum. Todo homem virou nenhum. Nenhum homem na rua, em casa. Nenhum homem na cama. Nenhum homem, mas um nome. O homem se reduziu a um nome. Não um nome próprio, mas um substantivo. (MOSÉ, 2005, s/p).

Viviane Mosé propõe uma reflexão profunda sobre o homem atual. Inseridos em uma cultura da velocidade, da informação e, principalmente, do consumo, os seres humanos estão cada vez mais apartando-se de si mesmos, de seu corpo. Afinal, quem seríamos se não fossemos nosso próprio corpo? Não há aqui nenhuma discussão religiosa, mas, sim, de cunho puramente prático.

Um professor, uma professora ou mesmo um aluno ou uma aluna que se levanta pela manhã pode dizer simplesmente: “Ah, hoje meu corpo está cansado, vou só com a cabeça?”. Não. Por mais que esse tipo de expressão seja muito utilizado metaforicamente, o abandono total do corpo em qualquer atividade humana é completamente impossível. O que nos leva à reflexão: Se meu corpo não foi, eu não estou?

É profundamente intrigante observar os sintomas sociais do descaso corporal. É muito importante esclarecer que não se trata aqui de questões como obesidade, doenças crônicas ou qualquer situação limite, mas, sim, desse corpo que vive o dia a dia e que nos é habitual. Esse que não é percebido nem sentido por nós a maior parte do tempo, o nosso próprio corpo. Todos os dias homens e mulheres de todo o mundo levantam-se e fazem diversos tipos de atividades cotidianas sem pensar ou sequer lembrar-se de que são um corpo. Esse corpo usualmente só é lembrado quando grita de dor ou por alguma necessidade. E, no momento em que sentimos algum incômodo, damos-nos conta que somos ele. Um exemplo simples é pensar em uma difícil prova para a qual você está totalmente preparado e tem a certeza de que vai ter um excelente resultado. No entanto, no momento da avaliação, você sente uma dor de dente aguda. Estará sua possibilidade de uma grande *performance* na avaliação comprometida? Provavelmente.

O mesmo processo acontece em momentos de prazer. Somos capazes de atentar para nós mesmos como existência corporal e sem fragmentações, seja ao aproveitar um longo banho ou espreguiçar-se? A pergunta reside exatamente na falta de lógica que existe na própria relação

estabelecida entre o Homem com o corpo. Se meu corpo sou eu, por que lembro “de mim” quando há algum incomodo ou situação externa diferente do habitual?

A cultura do consumo e o urbanismo podem contribuir com esse teórico desligamento ou afastamento homem-corpo, pois não priorizam a interação corporal. As pessoas estão cada dia mais dentro de suas casas, prédios, trabalhos e condomínios, protegidas por grades em seus sofás, camas ou escritórios, sentadas em frente a uma tela, seja o computador ou *smartphone*. Por um lado, a justificativa desse cenário pode ser vinculada, dentre outros motivos, à violência dos grandes centros urbanos, seja no centro ou nas periferias, com alta vulnerabilidade social; ou a insegurança de andar pelas ruas, devido ao trânsito intenso ou à exposição a algum tipo de risco físico; o trabalho excessivo; o tempo gasto no trajeto trabalho-moradia; atividades em demasia etc. Aqui não estamos defendendo o inverso, que a vida fora das grandes cidades possa trazer a aproximação homem-corpo, mas salientando que residir em grandes centros urbanos pode provocar esse distanciamento.

O descaso com a corporeidade pode ser um dos principais motivos para a falta de empatia e de percepção do outro, o que se caracteriza como um fator direto de motivação para a ação violenta. Na atualidade, fala-se e pensa-se muito sobre ideais de corpo e muito pouco sobre corporeidade, e, assim, homens e mulheres não percebem o profundo impacto que isso causa em suas escolhas do dia a dia. Falar e pesquisar o corpo é refletir sobre si mesmo em transformação no tempo e no espaço, sobre cada composição que nos compõe e modifica o tempo todo.

Para Katz e Greiner (2012), na teoria corpomídia, toda informação que encontra o corpo entra em um diálogo com este, que se modifica e modifica o espaço em que está inserido no tempo. O corpo muda, provoca mudança e integra o espaço onde está. O corpo não está como um processador da informação como habitualmente o tratamos, mas, sim, é ele mesmo sujeito que se modifica e se transforma de acordo com o ambiente que encontra. O corpo não é um recipiente, o corpo é.

Nesse momento, faz-se necessária a retomada da discussão que demos início sobre o corpo na escola. Hoje na escola somos considerados como seres integrados? Os corpos que habitam o ambiente escolar são tratados como a própria existência desses homens, dessas mulheres e dessas crianças ou desconsiderados e condicionados a determinados movimentos e hábitos tomados como educados ou corretos? Qual o impacto que isso pode estar causando? Essas são apenas algumas das questões que emergem quando começamos a olhar para o corpo em seu papel primeiro, o de existir.

Perceber nossa própria corporeidade é também perceber que nossa matéria prima é semelhante e diferente da do outro. Meu corpo é o de um ser humano, ou seja, igual ao seu, mas é diferente do seu em composição, aspecto e, principalmente, em existência. Por isso existimos eu e você, seres diferentes e iguais. Tal percepção, além de libertadora, pode ser olhada como uma chave para a construção de um ambiente escolar mais empático e saudável.

Como pontua Maturana (2002), se eu não me reconheço no outro como um igual e diferente de mim, não sou capaz de me comunicar de forma efetiva, pois não estou sendo eu na plenitude de minha consciência de mim.

Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição. *Em outras palavras, se há na história dos seres vivos algo que não pode surgir na competição, isso é a linguagem.* (MATURANA, 2002, p. 24, grifos do autor).

Maturana, nesse excerto, propõe uma reflexão sobre a percepção e a consideração do outro como indivíduo e fala-nos sobre a impossibilidade de produzir-se linguagem, de construir conhecimento em um meio de competição. Um cidadão com suas percepções reduzidas é um cidadão pouco reflexivo e, por consequência, facilmente manipulado. Aprender é crescer, desenvolver-se, mudar, “in-corporar”, tornar corpo aquele conhecimento, apropriar-se.

Tais reflexões conduzem-nos a outro autor de grande relevância neste trabalho - Michel Foucault (1999) -, que traz luz à importância das relações de poder na escola, e a percepção e a fragmentação do corpo estão ligadas a isso. Para o autor, o corpo será protagonista máximo para o treinamento e a imposição de relações de poder direcionadas à produção e à manutenção de bons operários, em oposição à formação de indivíduos autônomos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”. (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Para compreender como nos tornamos “corpos dóceis”, Michel Foucault (1999) olha para o corpo na educação como o ponto central para a formação de uma sociedade em que trabalhadores e consumidores parecem “anestesiados” frente às relações de poder e são facilmente subjugados sem reagir. Se esse homem ou essa mulher for treinado para conseguir, corporalmente, atender ao cumprimento de regras e tiver força e desenvoltura em atividades específicas, tanto melhor nesse raciocínio.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por um lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Encontra-se aí um ponto nodal para a discussão proposta nesta dissertação: O que está efetivamente sendo feito com os corpos de nossos alunos? Ao desconsiderar o corpo como existência da criança, estaríamos apartando da aprendizagem e apenas treinando homens e mulheres para um exercício cego da vida e do trabalho? Se nossas escolas se desafiam a cada dia a formar cidadãos autônomos e autores de sua própria existência verdadeiramente, há um componente nessa equação apartado de seu significado primeiro: o corpo.

Aqui, o corpo é nossa própria capacidade de existir. Sua composição, um constante diálogo com o ambiente em que se está inserido. Basta uma observação rápida no quadro atual escolar que, sem muito esforço, se detecta um descompasso. Espera-se de um aluno que ele fique “sendo uma cabeça” e que, de preferência, não sinta nenhuma necessidade nesse processo. Exemplifica-se esse cenário quando ouvimos elogios aos alunos que se sentam sempre de forma “correta” nas carteiras, não pedem para sair da sala e dispõem-se mais facilmente à fragmentação de seu corpo (essa discussão faremos mais à frente neste trabalho).

Para que seja possível fazer tais questionamentos e observações de forma mais cuidadosa, é indispensável olhar para o cenário em que a cultura digital é o contexto. A cultura digital representa “[...] um modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar e aprender – viver” (SILVA; ALMEIDA, 2014, p. 4), reconfigurando nossa presença na cultura, no mundo e com o mundo.

As tecnologias estabelecem e, usualmente, são criadas a partir de necessidades ou desejos que partem diretamente da ideia de expandir nossos sentidos e relações com o corpo, como pontua (MCLUHAN, 2001). As tecnologias são consideradas extensão do homem e expandem os sentidos e, por consequência, os sentires dos homens e das mulheres. Assim, nossa

própria existência expande-se e modifica cada vez mais um espaço contextual que não tem mais seus limites no que chamamos de real, de palpável ou de analógico.

Ilustramos tal extensão com um trivial exemplo de nosso dia a dia: quando alguém aponta o indicador para o telefone celular ou outros dispositivos tecnológicos se referindo às pessoas com quem está se comunicando, como se elas ali estivessem - um quadro bem usual para o cotidiano contemporâneo. Alguém está ao telefone ou em um aplicativo de mensagens, falando com outra pessoa, e faz o seguinte comentário para outro interlocutor, presente fisicamente: “Estou falando com o fulano – o do *chat* – ele está aqui dizendo ...”. E, assim segue o diálogo. O fulano ao celular não está ali corporalmente? Claro que está! Por meio da tecnologia e com seus sentidos/sua existência expandidos até o colega do outro lado da linha, pode comunicar-se com ele com desenvoltura. Nessa relação, habilita-se, então, uma nova forma de se comunicar.

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, adensar-se e converter-se em estrutural. Pois a tecnologia remete hoje não à novidade de uns aparatos, mas sim a novos modos de *percepção* e *linguagem*, a novas sensibilidades e escrituras. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79, grifos do autor).

Para Martín-Barbero (2014), a tecnologia não se limita às ferramentas que introduz no dia a dia das pessoas. Ela é muito mais do que isso; ela modifica o ser humano em sua forma de comunicar-se. Culturalmente, apaga as bordas do formato comunicacional como conhecíamos e descentraliza o conhecimento. Isso justifica o grande desafio que se tem mostrado no uso dos aparatos tecnológicos como integrantes do currículo das escolas de Ensino Básico hoje, uma vez que a cultura digital não é entendida como cultura, mas reduzida à instrumentação técnica.

1.1 Problema

Nesta pesquisa, delineamos a seguinte questão problema: Quais possíveis caminhos para a articulação do corpo com o currículo na cultura digital?

1.2 Objetivo geral

Para responder à questão problema desta pesquisa, o objetivo geral foi: Apontar, a partir da prática docente em aulas de circo, caminhos possíveis para a articulação do corpo com o currículo na cultura digital.

1.3 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

1. Analisar os documentos das políticas públicas educacionais brasileiras a fim de identificar as referências ao corpo.
2. Realizar uma observação participante em uma turma de estudantes de aulas de Artes Circenses ministradas (no contraturno) em uma escola católica do município de São Paulo.
3. Analisar os documentos escolares para identificar como a escola, *lócus* desta pesquisa, se refere ao papel do corpo no processo de ensino e aprendizagem.
4. Entrevistar a coordenadora e as professoras responsáveis pelos cursos extras (realizados no contraturno) responsáveis pelas aulas de Artes circenses e de *Tae-kwon-do*.

1.4 Organização da pesquisa

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta a problematização da pesquisa bem como a delimitação do problema e os objetivos. O capítulo 2 aborda a metodologia, sua abordagem, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados. O capítulo 3 versa sobre o referencial teórico que subsidia a pesquisa. O capítulo 4 trata da análise dos dados coletados. O capítulo 5 traz as conclusões, as considerações e os principais achados desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada ao longo de um ano de observação participante em aulas de circo para crianças em uma escola católica e privada localizada em um bairro de classe média alta na cidade de São Paulo. Os dados foram coletados pela pesquisadora em sala de aula onde leciona. Durante um ano de contato com os alunos (2017), foram feitos registros das atividades e dos acontecimentos em sala de aula.

As características desta pesquisa alinham-se à abordagem qualitativa, pois

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

O excerto de Chizzotti (1991) pontua que a metodologia adotada leva em consideração, prioritariamente, a observação do sujeito em seu contexto, e a pesquisadora é parte integrante desse processo. Assim sendo, em formato de narrativa, esta dissertação apresenta os dados e utiliza-se das histórias vividas em sala de aula como “[...] um caminho para o entendimento da experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Ao longo do período trabalhado com as crianças, um diário de bordo foi mantido para colecionar relatos espontâneos, dados, descobertas, sensações e percepções da pesquisadora. Todo esse material foi transformado em narrativas, cuja descrição de cada fato traz à luz os temas centrais que estão sendo discutidos: corpo, educação e cultura digital.

Tendo a narrativa como nossa posição estratégica, temos um ponto de referência, a vida e um chão, uma base de suporte ou para imaginarmos o que a experiência é e para imaginar como ela pode ser estudada e representada em textos de pesquisa. Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Segundo os autores, existem pesquisadores que utilizam a narrativa como fonte de dados, como método de análise e/ou registro do trabalho de pesquisa. Nesta pesquisa, ela foi utilizada como registro e como apresentação dos dados coletados. “[...] a análise narrativa consiste em estudos baseados em casos particulares, em que a análise produz uma narrativa em

diálogo com os dados, procurando evidenciar elementos particulares que configuram uma história, e não produzir generalizações. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 7). Para os autores, a tarefa do pesquisador é de configurar os elementos dos dados em uma história que unifica e a eles dá sentido. Assim, nesta dissertação, foram empregadas diversas fontes de dados para captar as atividades, o clima e as subjetividades.

O papel do pesquisador na pesquisa narrativa pode passar por mudanças e transformações. “Quando o pesquisador narrativo está em campo, ele nunca está ali apenas como mente, sem corpo, registrando a experiência de alguém, ele (pesquisador) está vivendo essa experiência, torna-se parte daquele lugar, daquele contexto. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 7). Entretanto, os autores alertam que se faz necessário um distanciamento para manter o máximo possível a objetividade do estudo.

Os autores apontam, ainda, que podem ser empregados diversos “textos de campo”, como sinalizadores de memória para o pesquisador, como escrita autobiográfica, diários, notas de documento, fotografias, caixa de memórias, histórias de vida ou outros criados pelo pesquisador (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Para além da observação e das anotações, ao longo da trajetória de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com duas professoras da escola, uma que divide a sala de aula com a pesquisadora e outra que dá aulas de *Tae-kwon-do*. A coordenadora dos cursos extras da escola também foi convidada a participar, mas não houve retorno do questionário.

Foi realizada, também, a análise dos documentos do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 -, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, para identificar como “o corpo” está retratado nesses documentos. Buscamos, também, aproximar a realidade brasileira à proposta de consideração do corpo no processo de aprendizagem na cultura digital.

A seguir, apresentamos os sujeitos, o cenário e os processos envolvidos nesta trajetória, os quais contribuem com o entendimento das dinâmicas e das ações realizadas.

2.1 Sujeitos

Os sujeitos centrais desta pesquisa são 14 alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, inscritos na disciplina Atividades Circenses, considerada como extracurricular ou complementar pela escola na oferta de aulas em período parcial escolar e atividade integrante do currículo na oferta aos alunos em período integral da escola.

Esses alunos foram selecionados, pois eles próprios inspiraram a composição da pesquisa. Na escola, desde o início de 2016, a pesquisadora começou a observar como a atenção dada às atividades corporais modificavam o entendimento e relacionamento social das crianças. Tendo entre 9 e 11 anos, a articulação do diálogo e a compreensão deles das atividades é mais clara e organizada do que a de alunos menores, o que facilita a mediação entre a experiência das atividades e a reflexão sobre elas, justificando a opção pelo trabalho com essa faixa etária.

Foram, também, sujeitos:

- A professora de Atividades Circenses, que divide a sala com a pesquisadora. Ela é professora formada em Comunicação das Artes do Corpo pela PUC-SP e é atriz pela Escola Célia Helena. Estudou as técnicas circenses no Circo Escola Picadeiro, na Oz Academia Aérea de Circo e no Galpão do Circo. Cursou o Centro de Formação Profissional em Artes Circenses (CEFAC) durante 1 ano e meio.
- A professora da atividade de *Tae-kwon-do*. Ela é professora formada em Educação Física, tem aproximadamente 35 anos e desenvolve há dois anos atividades de *Tae-kwon-do* na escola. O curso extra já existe há oito anos e foi implantado por indicação de uma mãe de aluno. Essa professora foi entrevistada, pois o espaço de trabalho é dividido; assim, apesar de as salas de aula serem separadas, as atividades são interligadas de forma que o trabalho muitas vezes se mistura. Além disso, a professora é uma interlocutora presente nas buscas para soluções de desafios que encontramos no espaço escolar.

A Coordenadora das atividades extras da escola foi convidada a participar. No entanto, a coordenadora não conseguiu responder ao questionário enviado. Por essa razão, não houve a possibilidade de apresentação de dados.

2.2 Observação

Durante o período de dois semestres, foi realizada a observação participante pela pesquisadora dos alunos sujeitos desta pesquisa. A observação e a participação nas aulas com o foco para a construção desta dissertação deram-se de março a dezembro de 2017. Foram aproximadamente quarenta encontros no total com periodicidade semanal.

O registro da observação foi realizado pela pesquisadora em um “diário de bordo”. Nele, foi construída e registrada a trajetória dos alunos durante as atividades propostas. Histórias e referências de pesquisa corporal propostas pelos alunos, por exemplo, foram registradas. Afora o diário, os próprios alunos fizeram diversos registros em vídeo e em fotos das aulas - a seguir trazemos algumas das fotos como forma de ilustrar as atividades. Assim, o uso de *smartphones*

e *tablets* em sala de aula aconteceu de forma espontânea e integrada à pesquisa. Cabe ressaltar que não foi feita nenhuma orientação para a utilização ou não de tecnologias da informação e comunicação ao longo das atividades, pois entendemos que são “extensões” ou integram a cultura digital. Todas as fotos aqui apresentadas foram modificadas a fim de preservar a identidade dos alunos, professores e da própria escola. Vale salientar que as fotos foram tiradas pelos próprios alunos durante as atividades.

A imagem que segue (Figura 1) ilustra o ambiente de sala de aula que caracteriza as atividades. Essa imagem retrata uma atividade de composição de movimento nos aparelhos aéreos. É uma atividade de pesquisa livre e criação de movimentos desenvolvida pelos alunos sem indicação direta de alguma movimentação específica (truque).

Figura 1 – Ambiente e alunas em atividades



Fonte: Acervo da autora.

A primeira imagem da Figura 2 mostra uma aluna fazendo uma subida no tecido utilizando o centro do corpo como ponto de força e equilíbrio. Nessa atividade, a aluna tem de usar todo o corpo para compor o movimento que a fará subir e chegar no objetivo final. Já na segunda imagem, a aluna conquistou a altura e a força necessária para realizar a atividade.

Figura 2 – Alunas em atividade no tecido



Fonte: Acervo da autora.

Na imagem da Figura 3, a aluna está se equilibrando no *slackline*. A confiança e a concentração são imprescindíveis para que ela conquiste a autonomia para andar sobre a fita sozinha. Na imagem, a pesquisadora apoia a aluna.

Figura 3 - Aluna em atividade de equilíbrio em *slackline*



Fonte: Acervo da autora.

Na imagem da Figura 4 a seguir, a aluna está em atividade de ambientação com o trapézio. Como é uma aluna pequena, ela tinha medo da altura; assim, o exercício de apenas

balançar sozinha foi fazendo com que ela desenvolvesse segurança para aprender novos movimentos.

Figura 4 – Aluna em atividades no trapézio



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 5, as alunas estão em atividade de pirâmide, além de um trabalho de equilíbrio, as crianças são desafiadas a compor coletivamente as posturas a partir de figuras apresentadas. O trabalho em equipe, o respeito e a percepção dos limites do próprio corpo e do outro, assim como os locais de apoio de peso, são indispensáveis para a execução da atividade. Na imagem, fica também representado o fator risco, característica muito presente nas atividades circenses, assim como a queda. Cair é parte do processo e tão importante quanto conseguir equilibrar. O espaço para a experiência do erro é indispensável, pois é a partir dele que a pesquisa e a descoberta dos melhores apoios corporais são conquistados pelos alunos e pelas alunas.

Figura 5– Alunas em atividade de acrobacia



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 6 que segue, a pesquisadora aparece como apoio para as alunas. Depois de diversas tentativas e quedas, ficou clara a necessidade de um corpo de base mais forte que suportasse o peso de uma das alunas para dar maior estabilidade. Ainda na imagem, o trabalho coletivo para a execução fica registrado: uma aluna apoia a outra pela mão para dar segurança. É possível observar em um comparativo com a figura anterior que elas precisarem de alguém maior era devido à característica física da criança que estava executando a posição invertida (de ponta cabeça). Ela é maior que as outras, porém isso não a impedia de executar o movimento, apenas trazia a necessidade de um apoio mais forte. O registro torna-se importante na discussão porque, por diversas vezes, alunos e alunas sentem-se incapazes de conseguir fazer um exercício ou outro por causa das características físicas, emergindo, então, preconceitos comuns, como o estereótipo de que um gordinho não salta, ou uma pessoa mais alta não poderá ter agilidade. Isso em sala de aula, muitas vezes, faz com que um aluno fique de fora de uma atividade. A descoberta de possibilidades para a conquista do movimento a partir do corpo que se tem é para além de uma vitória na execução do exercício, é a devolução para aquela criança de suas potencialidades. No coletivo, é a percepção do outro como diferente, porém não como melhor ou pior.

Figura 6 – Alunas em atividade de acrobacia com a assistência da professora



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 7, uma das alunas equilibra-se na bola suíça - o desafio foi proposto, o qual será narrado mais a frente nesta dissertação. Trata-se de um trabalho individual para a descoberta do centro de equilíbrio do corpo. Treinamento prévio para atividades aéreas e de *slackline*. Os alunos e as alunas começam apenas a equilibrar-se sentados sem tocar nem pés nem mãos no chão, depois de quatro, aí então de joelhos até chegar a ficar de pé. Trata-se de uma atividade desafiadora e permanente por ter diversos níveis de dificuldade. Na imagem, uma das alunas acabara de conseguir ficar de joelhos e foi muito comemorada por todos. A concentração e a escuta do corpo em relação à bola, ao chão e ao ambiente são o ponto central do desafio.

Figura 7 – Aluna em atividade de equilíbrio na bola suíça



Fonte: Acervo da autora.

A cada encontro, além da observação do desenvolvimento da prática circense dos alunos e das alunas, foram registrados relatos espontâneos e as mudanças de comportamento e relacionamento em sala de aula que foram observadas a partir dos estímulos propostos. As observações têm a pretensão de analisar a trajetória desses estudantes ao longo das atividades, buscando indicadores de sua relação com a ampliação da percepção sobre o corpo e a integração social na cultura digital por meio do trabalho de pesquisa e da percepção corporal.

No diálogo, nas interações e na observação das crianças, foram percebidos o trabalho de corpo e as relações com os colegas, com os professores e com os meios digitais utilizados no dia a dia.

2.3 Entrevistas

As entrevistas com a professora de Artes Circense e a professora da atividade de *Tae-kwon-do* foi realizada por meio de perguntas enviadas por e-mail, a saber:

- 1) Para você o que é corpo?
- 2) Na sua opinião, qual o papel, a função e a importância das atividades corporais na formação dos alunos do Ensino Fundamental? Justifique.
- 3) Em quais atividades do dia a dia da escola você percebe o corpo do aluno sendo considerado? Justifique.

- 4) No plano pedagógico da escola, o corpo e as atividades corporais aparecem? Se sim, como? Se não, por quê?
- 5) Quais as atividades na escola incluem e consideram o corpo do aluno e como?
- 6) Qual a função das aulas de circo como parte das atividades oferecidas no contra período da escola? Qual a importância dessa matéria em especial?
- 7) Como foi o processo de inclusão das aulas de circo no currículo da escola e por que é considerado uma atividade extra?
- 8) Em relação às atividades corporais oferecidas pela escola:
 - Você observa alguma mudança no comportamento social do aluno?
 - Quais são as conquistas que os alunos fazem nessas aulas e por quê?
 - Qual a função dessas atividades na formação do indivíduo?
- 9) Há alguma história que você se lembre que te chamou a atenção no percurso de um aluno? Alguma conquista ou curiosidade ligada ao uso do corpo em sala de aula? Conte-me!

2.4 Análise documental

Para contribuir com o entendimento sobre o corpo na educação, na legislação e na escola selecionada, foram analisados os seguintes documentos:

- Legislação
 - PNE – Plano Nacional da Educação
 - LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Documentos escolares
 - Plano de ensino da disciplina
 - Proposta pedagógica da escola

O Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são documentos que norteiam a educação em todo o território nacional. Eles regulam e indicam o que o Brasil tem como base para a formação dos alunos. Assim, compreender quais as considerações feitas e relacionadas ao “corpo” em documentos da política pública nacional são fundamentais para este trabalho, uma vez que são a base para a construção do plano pedagógico das escolas.

Os documentos escolares selecionados para análise foram o Plano da disciplina, onde ficam esclarecidos seus objetivos e suas características, além de expor conteúdos e habilidades que são trabalhados ao longo dos semestres. Para que a pesquisa pudesse acontecer, foi celebrado um acordo de sigilo em relação ao nome da instituição, ao nome dos alunos e de toda

e qualquer informação ou registro que possa permitir a identificação dos sujeitos pesquisados. Toda a observação e narrativa dos dados foram feitos de forma a preservar a identidade dos envolvidos. Foram, também, assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização para a pesquisa, de forma a informá-los sobre seu objetivo, suas características e como os dados seriam tratados e divulgados.

A seguir, apresentamos o referencial teórico que embasa e sedia esta pesquisa. Os autores utilizados assim como toda a teoria que conduziu a dissertação serão apresentados em três grandes pilares: corpo, educação e cultura digital.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo trata dos eixos fundamentais tratados nesta pesquisa: o corpo, a educação e a cultura digital. Abordamos e clarificamos a teoria corpomídia, que estrutura a dissertação, como sua coluna vertebral. Revisitamos documentos oficiais em busca do lugar dado ao corpo nas políticas públicas educacionais. Por fim, tratamos da comunicação na cultura digital.

3.1 O corpo

El cuerpo es un proceso multidimensional: el plano de la experiencia sensorial (que distingue la percepción a distancia, es decir, el registro de fenómenos "fuera" del cuerpo y las sensaciones del cuerpo mismo), el aspecto del movimiento o motricidad en general, el tema del placer -todo el campo de la sensualidad y sexualidad, los estados patológicos o de privación, la experiencia del dolor, el asunto de las secreciones y desechos corporales, la apariencia, los gestos, la utilización del espacio (o "proxemia") y así sucesivamente. (BAZ, 1993, p. 112).

O corpo é um assunto tratado durante toda a história da humanidade e atravessado pelos mais diferentes valores, pesquisas, crenças e culturas. Falar de corpo pode ser uma empreitada um tanto complexa, uma vez que arremessa o leitor desavisado a diversas teorias que o conduzem a caminhos profundamente distintos e, em alguns casos, até opostos para a compreensão e a busca do significado dessa curta palavra.

Não é novidade na história do mundo a avidez com que os seres humanos tentam explicar sua própria condição e composição de existência, seu corpo. Exatamente por essa razão, temos as mais diversas possibilidades de explicações. Assim, para que seja possível tratar de um tema tão abrangente e controverso como o corpo, uma pequena retomada de algumas proposições e teorias será feita para que se possa elucidar qual a definição adotada nesta dissertação.

A seguir, abordamos algumas teorias e trazemos à luz alguns vícios comuns quando tratamos do assunto corpo, revelando nossos objetivos na observação a que se propõe a pesquisa e na busca por uma articulação mais azeitada do corpo com o currículo na cultura digital.

3.1.1 O reconhecimento do corpo

Eu sou o meu corpo.
(LYON; BARBALET, 1994, p. 56).

O primeiro cuidado que tomamos aqui é o de esclarecer sobre qual corpo estamos falando. O corpo será chamado de cotidiano, ou o corpo do dia a dia, esse que todos nós temos, conhecemos, convivemos, ainda melhor, somos. Nada rara é a visão do corpo como um bem apenas dos atletas, dos bailarinos ou dos circenses. Não se trata de uma verdade, todos são um corpo, a única diferença é que, para a maioria das pessoas, ele é desconsiderado, desconectado do que chamamos de intelecto e, majoritariamente, só percebido quando apresenta alguma “falha” ou “deficiência” (dor, necessidade fisiológica etc.). Desse modo, presenciamos uma “banalização do corpo” nas relações sociais, considerando-o uma característica natural e biológica.

Como substância material e finita do humano, o corpo parece não requerer dos seres humanos processos mais sofisticados de reflexão e a reconstrução, no pensamento, da realidade vivenciada pelas pessoas com e em seus corpos parece extremamente fácil, o que faz com que essa temática seja banalizada no contexto das relações sociais. (PINTO, 2004, p. 18).

A célebre frase *Cogito, ergo sum*, de Descartes¹, parece presente nas ideias de Norbert Elias, para quem “[...] a autoimagem e/ou autoconsciência do homem moderno é a de um ser que tem acesso ao conhecimento através da observação e do pensamento e nunca através da corporalidade” (ELIAS, 1994 *apud* PINTO, 2004, p. 21) - o que sugere, para Descartes, a centralidade do pensamento, e, para Elias, a vinculação da autoconsciência com a cabeça (olhar e pensamento) e não ao corpo.

Entretanto, Daolio (1995, p. 105, grifos nossos) ressalta que: “No corpo estão inscritas todas as regras, **todas as normas e todos os valores** de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”. Assim, os padrões de beleza, de sensualidade, a forma do corpo, os gestos, fornecem as referências para constituição do indivíduo e a caracterização de diferentes grupos com especificidades de códigos, tendências e até mesmo a produção de sentidos. O corpo, a cada época e contexto sócio-histórico, permite a comunicação com os demais.

Nesta segunda década do século XXI, assistimos a um exótico interesse pelo corpo, seja pela idolatria a ele – ou a sua perfeição –, retratado pelas imagens e pela explosão de *selfies* compartilhadas em redes sociais; os excessos de cirurgias plásticas, coisificando um corpo ideal a ser atingido; as práticas em academias de ginástica etc.

Desde o século XX, o corpo passa a depender das tecnologias, viabilizando o emprego de métodos e de técnicas para transformá-lo, criando um corpo – na aparência que “[...] ajudam

¹ “Cogito, ergo sum” de René Descartes, é traduzida para o Português como Penso, logo existo, ou Penso, portanto sou, como o princípio indubitável que sustenta o fundamento do conhecimento.

homens e mulheres a mascararem o próprio corpo, escondendo detalhes e ressaltando outros” (ROSÁRIO, 2006 *apud* BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, s/p).

A relação de homens e mulheres com seus corpos, com a cultura – e seu tempo – é inevitável, bem como as contradições que marcam a contemporaneidade - “[...] aberto [o homem contemporâneo] à diversidade por um lado, mas mais narcísico e hedonista no que diz respeito à experiência do corpo” (ROSÁRIO, 2006 *apud* BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, s/p). Vemos, também, as práticas consideradas como transgressões sociais, como as modificações corporais, alteradas deliberadamente com *piercings*, alargadores, tatuagens e outras práticas. Por outro lado, existe uma crescente preocupação com a saúde, com a alimentação e com a higiene, traduzida pela consciência no consumo de alimentos, restrições alimentares e a busca pela alimentação orgânica. Outra característica das duas últimas décadas do século XXI é o aumento do foco do corpo como sedução e da fruição das sensações que pode proporcionar.

Na verdade, quer queiramos, quer não, assistimos a um processo de *exaustão* do corpo na sociedade ocidental contemporânea, processo que envolve um mito supostamente libertador, mas que, na realidade, penetra e transforma a nossa experiência pessoal ao introduzir na nossa subjetividade o peso alheio dos imperativos sociais. (BERNARD, 1985 *apud* BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, s/p).

Segundo David Le Breton (1995 *apud* GEA, 2010, p. 2): “O corpo é normalmente colocado como um alter ego consagrado ao rancor dos cientistas. Subtraído do homem que o encarna a maneira de um objeto, esvaziado de seu caráter simbólico, o corpo também é esvaziado de qualquer valor”. Assim, ele pode ser ajustado, partes podem ser substituídas, “[...] objeto passível de ser melhorado e não mais a matriz identitária do homem” (LE BRETON, 1995 *apud* GEA, 2010, p. 2). O corpo, assim, torna-se um objeto de consumo que consome. Influenciado pelos modismos veiculados pelas mídias e com grande potencial de influenciar e ser influenciado pelo poder de consumo criando uma estética de presença.

A dualidade entre a busca por uma suposta singularidade, marcada por dinâmica que oscila entre a busca de identidade, de reconhecimento e de sentido, e entre uma adesão a marcação do corpo como fenômeno de identificação social, lógica esta transpassada pelo modo de consumir, também fazem parte de um contexto que conduz a reflexão. (GEA, 2010, p. 4-5).

Para Barbosa, Matos e Costa (2011, s/p), “[...] a nossa experiência corporal, que cremos muitas vezes ser individual e uma força invencível, está invadida e modelada, desde o início,

pela sociedade em que vive e pelas relações que experiencia”. Isso nos leva diretamente a refletir: Como não considerar o que nos presentifica?

Ao voltarmos o olhar para a questão e a colocarmos no ambiente escolar essa reflexão, ela adquire maior relevância: Se a busca da educação é uma formação integral do aluno, como não considerar os corpos que participam dessa equação? Professores e alunos, hoje, estão reduzidos a cabeças, a cérebros e, quanto mais parados e sem necessidades físicas puderem estar ou docilizados, melhor.

3.1.1.1 O corpo fragmentado

Na sociedade e na cultura em que estamos imersos, no Brasil, no ano de 2017, é corriqueiro encontrarmos em nosso dia a dia uma percepção ou abordagem do corpo cindido. Colocamos o cérebro, a cabeça, o racional de um lado; e os sentimentos, os sentidos, o sexo e o material de outro. Expressões como: “para tomar essa decisão você precisa usar só a cabeça”, “não se deixe levar pelo desejo do corpo”, são alguns exemplos da separação que fazemos ao olhar para o corpo e a cabeça como instâncias separadas.

Tal visão dualista - que atribui à substância pensante a essência humana relegando o corpo ao segundo plano na definição da imagem que cada indivíduo constrói de si e dos outros - encontra-se em plena expansão e aprofundamento repercutindo, amplamente, na construção e consolidação de relações humanas marcadas pelo distanciamento progressivo do outro e até de si mesmo. (PINTO, 2004, p. 21).

Na educação, inclusive, essa máxima é válida - expressões como “pense com a cabeça” são também usuais. Para alguns, existe uma distinção até mesmo geográfica para as atividades em uma escola: o movimento é para a hora do recreio ou para a disciplina de Educação Física, e o pensar é para a sala de aula.

O dualismo platônico dividiu céu e terra, corpo e espírito, ideal e material. Tal pensamento vai alicerçar teoricamente toda a crença cristã europeia, ainda hoje fortemente presente em nós. Para Platão, no Fédon, a verdade está no mundo das ideias, é um mundo estável. No mundo do real, está toda a imperfeição e a mutabilidade. No mundo ideal, está a alma, a perfeição. No mundo da matéria, está o corpo. O corpo é secundário, pois é imperfeito. O corpo é mortal, a alma imortal.

A alma e corpo unidos como elementos à maneira de conteúdo e continente, num composto em conflito. O corpo agrava a alma, e essa tenta controlá-lo e

dominá-lo. A luz e a leveza vêm da alma; as sombras e o peso assombram e acorrentam o corpo. Rastros do platonismo. (LARA, 2007, p. 17).

Descartes (2004) propõe a separação de corpo e mente e atribui ao pensamento a legislação da matéria, do que chamamos de real. O corpo é então objetificado, e suas funções e características passam a ser observadas como mecânicas. A mente é ligada ao transcendente, em que se localiza a “essência humana”, está separada do corpo.

Ora, o primeiro e principal requisito que previamente se exige para o conhecimento da imortalidade da alma é que dela nos formemos um conceito, o mais claro possível e que seja completamente distinto de todo conceito do corpo. AT, VII, 2-3. (DESCARTES, 2004, p. 37).

Para Descartes, a mente humana é onde se localiza a alma e nossa existência como seres diferentes dos animais. O pensamento é quem faz as regras e as leis do existente; o corpo é a extensão no tempo e no espaço do que pensamos, por isso material e objetificado.

3.1.1.2 O corpo encarnado

Para Foucault (1999), temos o corpo como um ponto central das relações de poder, colocado como fator cultural e social. Tal observação do corpo desembocará, para Merleau-Ponty (1994), na percepção do corpo encarnado, ou seja, o corpo e a mente como estruturas interligadas e que interagem. Passa-se, então, a perceber o corpo não como algo externo a nós e que possuímos, mas, sim, um lugar de residência. Para o autor, nossa percepção dá-se a partir de nossa experiência e da realidade corporal. Percebemos nosso contexto por meio dos nossos sentidos, de nossa existência.

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 308).

O corpo passa a ser um mecanismo eficaz de troca com o ambiente, capaz de percebê-lo. Tais informações compõem nossa mente. Contudo, ainda em Merleau-Ponty, o corpo está colocado como um depósito da mente. Ele percebe o ambiente e faz as trocas; e a mente seleciona as informações percebidas e a devolve para o mundo. Por isso, a noção de encarnado.

Hoje, já se sabe que algumas habilidades não estão separadas, como nossa capacidade de, por exemplo, emocionar-se e sentir um cheiro ou gosto. As atividades motoras não estão dissociadas de outras como o raciocínio. De diversas formas, a ciência vem tentando explicar a

relação ambiente *versus* corpo e como se dão os processos de construção da comunicação entre a instância genética do corpo e a composição do ambiente. Olhar para o corpo do ser humano como resultado de adaptações seculares referenciadas no ambiente é perceber que a cultura encarna no corpo.

O que está fora adentra e as noções de dentro e fora deixam de designar espaços não conectados para identificar situações geográficas propícias ao intercâmbio de informação. As informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças. (GREINER; KATZ, 2004, p. 90).

A percepção de que é inevitável contaminar e ser contaminado começa a permear o pensamento sobre o corpo, o que faz com que corpo e ambiente caminhem juntos em constante conexão, troca e mudança. Esse movimento constante de informações terá o corpo como próprio resultante, colocando essa permanente troca de informação como própria condição de vida. O corpo apresenta-se, então, como uma forma complexa de comunicação e de transmissão de informação. O corpo como mídia, propõem Katz e Greiner (2012), é um exemplo privilegiado de relacionamento existente entre natureza e cultura.

3.1.2 A teoria corpomídia

Nesta pesquisa, o olhar para o corpo será a proposta na Teoria do Corpomídia, de Helena Katz e Cristine Greiner (2012). A proposição das autoras retira o corpo da posição de recipiente para a alma ou para a mente e o coloca como mídia – é um modo eficaz e complexo que nos permite armazenar, transmitir e interpretar informações em transformação. Greiner, em entrevista a Flavio Lobo, aponta:

Segundo a visão tradicional, estudar comunicação equivale a estudar os meios de comunicação: o jornal, o rádio, a TV. Então, tradicionalmente, o corpo também é visto como um veículo, como mais um meio de comunicação. Mas esse tipo de formulação, de corpo-veículo, corpo-instrumento, ainda traz um resíduo muito forte do pensamento cartesiano, do corpo que abriga um fantasma: o sujeito cartesiano que o habita é o velho “fantasma na máquina”. Esse sujeito tem um corpo e o utiliza para comunicar algo. A teoria “corpomídia” se contrapõe a essa visão dizendo que o corpo comunica porque o corpo é um sujeito. Não se trata, portanto, de um sujeito que tem um corpo. (LOBO, 2012, s/p).

Para Katz e Greiner (2012), na teoria do corpomídia, toda a informação que encontra o corpo imediatamente passa a fazer parte desse corpo, o modifica e é integrada, e o corpo não

está como um processador da informação como habitualmente o tratamos, mas é ele mesmo sujeito que se modifica e transforma de acordo com o ambiente que encontra. O corpo não é um recipiente, o corpo é. Ele mesmo é o resultado das trocas e está em permanente diálogo e transformação com o ambiente.

A Teoria Corpomídia nutriu-se da confluência desses estudos. Como foi gestada na área da Comunicação, a sua nomeação teve como ponto de partida a necessidade de afirmar a importância das discussões do corpo não apenas na mídia (corpo na publicidade, corpo na televisão etc.) mas a de propô-lo, ele mesmo, como uma mídia, um corpomídia. E porque carrega o conceito de mídia no seu nome, precisa logo esclarecer de que mídia está falando, para evitar possíveis mal-entendidos e equívocos. Não trata mídia como um meio de comunicação que processa informações. (KATZ; GREINER, 2015, p. 8).

Ao falar em corpomídia, entende-se que o corpo não pode ser aceito como um processador. Assim, as autoras ressaltam o porquê:

Quando informação e corpo se encostam, a informação se transforma em corpo em tempo real. No corpo, a comunicação nega o modelo hegemônico das Teorias da Comunicação, aquele que assegura que tudo ocorre por input-processamento-output e se realiza entre emissor-meio-receptor. **O corpo encontra a informação e ela se transforma em corpo, modificando-se.** E nada é preservado pois tudo é fluxo, tudo é acontecimento. Além disso, é importante entender que, neste viés, emissor e receptor não estão separados pelo meio/veículo/canal onde ocorre o processamento da informação. (KATZ; GREINER, 2015, s/p, grifos nossos).

A compreensão aqui proposta é de fluxo; o corpo e a informação transformam-se no ato em que se encontram. Não há uma separação porque a ação acontece simultaneamente, é movimento. Dessa forma, o corpo está em constante busca por permanência e suas bordas cada vez mais se borram com a do ambiente, não mais separado, mas, sim, em constante e inesgotável troca e contaminação com o corpo.

O corpo não é um processador porque processadores não mudam de forma quando lidam com as informações com as quais se relacionam. Uma televisão não brilha mais ou menos quando noticia uma bomba matando civis no Egito ou o nascimento de um urso panda no zoológico. Um liquidificador não altera a sua aparência quando processa uma sopa de batata ou um milk shake. Mas o corpo, sim, **se transforma em acordo com o tipo de informação com o qual lida justamente porque a transforma em corpo.** (KATZ; GREINER, 2015, s/p, grifos nossos).

O corpo, então, está em movimento e absorve a informação que se torna parte dele. Isso faz com que ele estabeleça uma relação com o ambiente que não é de processador da informação, mas, sim, de agente direto. No encontro com a informação, modifica-se e modifica

o ambiente que encontra. Em suma, a informação torna-se corpo e este se transforma com ela no ato do encontro, que ocorre sempre em movimento contínuo.

Levando tal teoria como coluna vertebral deste trabalho e considerando que as bordas delimitadoras entre corpos e ambiente estão cada vez mais plásticas, e as fronteiras da informação incontrolláveis (a exemplo disso temos os importantes debates sobre real e digital), considerar o corpo na escola, que está inserida na cultura digital, é, além de urgente, um ponto nodal no processo de formação do indivíduo.

Tal teoria e definição do corpo permeará e norteará esta pesquisa, servindo como alicerce para a observação dos sujeitos e dos contextos que serão investigados.

3.2 Educação

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: **a educação para o não-movimento** – educação para a repressão. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71, grifos nossos).

A relação escolar com o corpo em movimento é uma trama complexa que deve ser considerada fundamental na formação do indivíduo. É no corpo que a construção de valores sociais e culturais acontece. Enquanto este for considerado apenas como um meio, ou um depósito de informações, as potencialidades de uma educação para o indivíduo e sua formação integral ficam prejudicadas.

Atualmente, a preocupação com o corpo da criança e sua integração no ambiente escolar é muito comentada na academia e na sociedade, porém a grande maioria das escolas, assim como as políticas públicas brasileiras, ainda apartam o corpo do conhecimento. Vincula-se imobilidade com aprendizagem, o que na realidade apenas reafirma um modo deficiente e aprisionado de viver em sociedade.

Reprodutores diretos do que aprendemos em nossas infâncias, acabamos por reafirmar, durante séculos, e assim naturalizar uma forma de ensinar que considera o bom aluno o de maior imobilidade. Confundimos o que chamamos de disciplina com cristalizações e irreflexões que marcam nossos corpos e limitam nossas ações autônomas em sociedade.

Apesar de parecer um ato apenas organizacional, movimentos pré-determinados socialmente como códigos de conduta podem, diversas vezes, mascarar nossa dificuldade em conquistar de fato relações horizontais e enraizadas no diálogo. A exemplo de levantar a mão para “pedir” a palavra, ato claro que dá ao outro o poder de decisão sobre a minha voz. Não há

espaço para a construção do diálogo onde um escuta e o outro fala, simplesmente. Sempre o professor ou professora (aqui no caso da sala de aula) é condutor e dono do conteúdo que será abordado.

3.2.1 Currículo

Virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora. (BRUNI, 1998, p. 78).

Para que possamos nos aproximar de nosso contexto de pesquisa, a escola, precisamos antes falar de currículo. Palavra com origem no latim, tem no dicionário a definição de linha, caminho ou trajetória. Na escola e na vida da criança, será a composição do caminho de formação desse sujeito.

Currículo é, portanto, o instrumento de concretização do projeto referencial da escola. Um documento que traz uma rede de referências importante, a partir da qual se tenta organizar o trabalho educacional e contribuir para a formação do sujeito aprendente, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática. Com base no currículo, seja ele formal ou informal, explícito ou implícito, é que as escolhas são feitas, os caminhos e os percursos são traçados e vivenciados no cotidiano escolar. (MORAES, 2010, p. 25).

O currículo definido pela escola será definitivo para a formação do indivíduo e sua criticidade e inserção na vida social. Segundo Chizzotti e Ponce (2012), o currículo é um instrumento social e comunitário e que visa a construção da autonomia individual. Tal consideração, além de adicionar à palavra potência cultural, amplia e aprofunda como característica central do currículo a integração indivíduo e meio, nesta pesquisa tão comentada. Ao retomarmos a teoria corpomídia e a mantivermos como guia que nos conduz nessa trajetória, teremos novamente sujeito e meio em diálogo presente em movimento contínuo de mudança. O currículo, então, uma vez que visa a construção da autonomia individual e forma-se no meio sociocultural, está intimamente ligado aos corpos envolvidos nessa equação.

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 25).

Esta é uma definição mais crítica de currículo, em que ele é modelado pelos docentes na prática pedagógica, considerando os saberes dos alunos e dos docentes.

Para Paulo Freire (2006), é pela educação que o indivíduo poderá formar-se para uma vida plena em sociedade, que se permite que essa criança se torne um adulto livre e pleno no exercício de seus direitos e deveres sociais. E é na construção do cotidiano e do diálogo que se dá a educação.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com as outras homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 2006, p. 39).

Considerar o educando como indivíduo, como corpo, como existência, respeitá-lo e observar o que ele traz para a sala de aula, é fundamental para o exercício pedagógico e formador.

[...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. (FREIRE, 1996, p. 26).

Tais apontamentos do autor imprimem com muita lucidez o que tratamos como formação crítica e nos relembram do papel crucial do professor. Coerência e respeito à autonomia têm valor inestimável nessa relação, o que convida, novamente, à nossa pergunta base que justifica e alicerça este trabalho: Que corpo está sendo considerado e compondo essa equação?

A resposta mais direta à tal pergunta, se for dada atenção ao que Freire diz, seria clara: Sim. O corpo dele é fundamental para essa percepção, uma vez que carrega em sua composição toda a bagagem que esse aluno ou aluna traz. No entanto, será que é essa a realidade escolar hoje? Para Foucault (1979), há uma necessidade real e urgente de reconhecer o que se passa com os corpos e a composição dos espaços escolares.

Tomamos aqui o conceito de “corpos dóceis” de Foucault (1999), que prevê o corpo obediente para participar em diversos espaços, como os espaços escolares. Para o pensador, a organização do espaço e do tempo terá um impacto direto para “docilizar” as crianças. Isso também evidencia o corpo como agente prioritariamente eficaz para o estabelecimento de controles sociais.

3.2.2 Os corpos dóceis

A educação, por mais tradicional que seja, atua na comunicação corpo a corpo entre os sujeitos. Apesar de se saber do potencial que tem o diálogo nas relações presenciais, é justamente por meio deste que se evidencia um processo de construção de “corpos dóceis”. (FOUCAULT, 1999, p. 130).

Para Foucault (1999), a determinação do ambiente escolar e sua organização espacial, a limitação de tempo das aulas, assim como o treinamento corporal unicamente direcionado para a repetição de algumas atividades e apreensão de cumprimento de regras foram, e ainda são, uma forma eficaz de “docilizar” o corpo da criança e, por consequência, suas qualidades de percepção de mundo. Para o autor, o ambiente escolar teve e ainda tem muito claramente diversos traços de introdução e de construção de dispositivos corporais de poder que irão ter um impacto fundamental para o lugar social do aluno.

Técnicas como o alinhamento de cadeiras, a definição preestabelecida de um tempo específico para a aprendizagem, assim como códigos corporais que são instituídos, tais como: levantar quando determinada pessoa entra em sala de aula, ou mesmo dispositivos mais simples como levantar a mão para “pedir” a palavra, são características claras de cristalização de movimentações corporais para a imposição de uma relação de poder. Levantar a mão torna-se uma partitura corporal que significa que o aluno não tem autonomia para dizer o que quer, ele precisa pedir ao professor, dono e detentor da palavra, a permissão para emitir um comentário ou opinião.

Tais legislações corporais, assim como a segregação das atividades do corpo apenas em aulas de Educação Física, orientadas diretamente para o entendimento e treinamento no uso de regras e movimentação especializada e repetitiva, tem um impacto demolidor na percepção ou na expansão corporal da criança. “O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1999, p. 130).

A disciplina, para o autor, emprega duas regras: a distribuição e o controle da atividade. A distribuição envolve a classificação, a organização dos indivíduos e sua alocação nos espaços considerados corretos. O controle da atividade envolve a gestão correta do tempo, estabelecendo horários e atividades úteis, cada ato, cada gesto, no seu devido tempo, sem desperdício de tempo, mecanizados e perfeitos.

O enquadramento dos sujeitos em espaços e o controle da atividade preveem, no sistema escolar, a disciplina do corpo para a postura correta, a imobilidade com estudantes sentados e

tolerantes por um longo período em uma carteira, usualmente organizada em fileiras voltadas à frente, de onde o professor os vigia e os controla.

Esse enquadramento e essa vigilância nos ambientes escolares, o “ver para vigiar”, nos dias atuais, foram substituídos por câmeras de vídeo posicionadas estrategicamente nas salas de aula, nos corredores, nos laboratórios, nos portões e nos muros... - assegurando que centrais de segurança possam monitorar (ver) com maior capacidade e eficácia.

Assim, a que educação servem os corpos dóceis? As carteiras enfileiradas não pressupõem o diálogo, mas a transmissão do professor aos alunos, prevalece “[...] o falar/ ditar dos mestres” iniciado há 5 mil anos, como menciona (FOUCAULT, 1999, p. 8). Além disso, “[...] não prevê o exercício da participação genuína, isto é, a participação sensório-corporal, e semântica e não apenas mecânica” (SILVA, 2005, p. 65). O autor complementa que quem aponta a interatividade suporta a participação cidadã e pontua a sala de aula interativa (com ou sem tecnologias) como caminho para essa superação, em especial na educação dos jovens na cibercultura, ou aqui considerada como cultura digital.

3.3 A cultura digital

3.3.1 Aprender na cultura digital

Para falar de corpo e educação na contemporaneidade, é preciso levar em consideração o contexto em que estamos inseridos e suas características culturais. Traço forte e marcante da sociedade e de grande parte dos jovens na atualidade é a imersão na cultura, que agora é digital.

Em discurso no Fórum da Cultura Digital Brasileira de 2008, o então ministro da Cultura, Gilberto Gil, fala de algumas características sociais brasileiras que olham para as novas tecnologias e para a revolução digital como um fenômeno cultural que muda a nossa forma de comunicação.

Cultura digital é um conceito novo. Parte da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, em essência, cultural. O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte. (GIL, 2008, s/p).²

² Fala no Fórum da Cultura Digital, 2008. Disponível em: <<http://culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

A característica cultural emergente, na qual os meios de comunicação e o uso de tecnologias têm papel de modificadores diretos na construção cultural, terá um impacto no modo como os jovens aprendem. Não só como aprendem, mas como se expressam, como se relacionam, como produzem. “É, ainda, um produtor de biomateriais, processos e experiências humanas impossíveis anteriormente, trabalha nos corpos, construindo-os à sua imagem (LEVY, 2004, p. 123).

Segundo Martín-Barbero (2014), o caráter histórico de um saber centralizado e controlado hierarquicamente é derrubado, e o modo como o conhecimento é transmitido muda. A produção de conhecimento e a dispersão dele dão-se cada vez mais de forma dispersa e fragmentada, derrubando os antigos meios de controle e de hierarquização do saber.

Cada dia mais estudantes testemunham uma desconcertante experiência: o reconhecimento de como o professor sabe bem sua aula e a incerteza de constatar a frequente defasagem entre as lógicas que estabilizam os conhecimentos transmitidos e as lógicas que mobilizam os saberes e linguagens que – sobre biologia ou física, literatura ou geografia – circulam fora da escola (Brunner, 1991) Daí que diante dos alunos, cujo meio ambiente comunicativo enche-lhes cotidianamente desses saberes-mosaico que, na forma de informação, circulam pela sociedade, a reação mais frequente da escola seja entrincheirar-se em seu próprio discurso, pois qualquer outro modo de saber é percebido pelo sistema escolar como um atentado direto à sua autoridade. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 80-81).

O saber descentralizado referido por Martín-Barbero é o saber que não tem mais como ponto base o livro nem como premissa a linearidade, como, historicamente, vem sendo organizado.

O enaltecimento exagerado das “novas tecnologias” como motores de soluções mágicas para os problemas escolares não funciona se olharmos para a revolução da tecnologia digital como uma nova forma de comunicação a ser considerada pela escola. “Nada pode prejudicar mais a educação do que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 80).

As tecnologias não devem ser entendidas unicamente em seu caráter operacional ou reduzidas à técnica, mas “[...] como uma espécie de *modus vivendi*, como um processo social que determina as reconfigurações identitárias dos indivíduos” (ZUIN, 2010, p. 967 *apud* SILVA; ALMEIDA, 2014, p. 1235, grifos dos autores). Por isso, devem estar na agenda da educação e demandam o debate crítico sobre elas. Por outro lado, toda a massa de informações geradas, trocas simbólicas e análises sociais detonam um processo de exigência de mudanças que não se realizam exclusivamente em consequência do acesso e do uso das tecnologias, mas

também não se operam sem elas. São condições e não suas causas nem seus motores (SILVA; ALMEIDA, 1990).

Neste trabalho, o uso das tecnologias aparece como contexto em que estamos inseridos. A pesquisa entende que os alunos estão imersos na cultura digital, e o uso trivial de aparelhos tecnológicos é parte fundamental de tal cultura. Os alunos e as alunas já estão habituados aos aparelhos tecnológicos e os utilizam boa parte de seu tempo; são parte fundamental e constante de seus cotidianos.

Ao considerar a teoria corpomídia proposta no início desse referencial e ao olhar para o corpo em constante movimento de construção de si mesmo e de seu contexto como sendo a matriz da comunicação, então estaria no corpo grande força potencial para mudar o modelo de comunicação e, conseqüentemente, ser um potente mediador para novas construções do saber na educação escolar. Nesta pesquisa, a tecnologia aparece como traço cultural dos próprios alunos e encontra livre passagem na sala de aula onde, ao compor o espaço tempo das aulas, vai tornando-se habitual e participante direta no processo de ensino-aprendizagem.

Além dos documentos legislativos, o esclarecimento da definição de currículo que será adotada nesta dissertação mostra-se como base sólida e sede que sustentará a afirmação da necessidade da busca de formatos de integração do corpo na educação escolar. E, ainda, como construção do referencial teórico na busca de um discurso sobre o corpo na educação, a teoria dos corpos dóceis de Michael Foucault (1999) propõe uma reflexão profunda sobre as relações de poder estabelecidas corporalmente no espaço escolar.

3.4 As artes circenses

As exhibições de rua, os circos, libertavam o espontâneo que fora aprisionado pelo saber científico, faziam renascer formas esquecidas da inteireza humana. Exibiam o que se desejava ocultar e despertavam imagens adormecidas no coração dos homens. Eram dissonantes à sociedade que se afirmava no século XIX. (SOARES, 2002, p. 28).

A palavra “circo” tem sua origem no latim *circus*, que significa “anel”. Ela tinha seu significado atrelado às grandes arenas romanas onde aconteciam demonstrações de esporte e apresentações que serviam como forma de entretenimento e diversão social. Entretanto, no circo, a relação com a arena dá-se por uma questão de separação entre público e plateia e não se vincula à ideia das arenas militares.

O circo e seu picadeiro concentram uma outra relação: o público não encontra naquele espaço a equidistância institucional a partir da qual os guerreiros

dividiam os bens pilhados. A forma circular é outra (Duarte, 1995, p.180). Agora, ela corresponde à divisão entre o passivo e o ativo, entre artistas e platéia, ou, se preferirem, entre produtores e consumidores. (BOLOGNESI, 2001, p. 104).

Como aponta Bolognesi (2001), uma das mais fortes características dessa arte cênica é o seu compromisso com o entretenimento, a diversão e, principalmente, sua centralidade no corpo do intérprete. O foco está nos desafios e nas habilidades corporais dos atores, dos palhaços, dos malabaristas e de todos os artistas que compõem um espetáculo, sendo seu compromisso muito menor com qualquer tipo de partitura escrita ou texto dramaturgico.

O circo, por outro lado, também manifestava sua predileção pelo risco e pelo impossível, dando asas à imaginação, ignorando as barreiras entre o sério e o risível, entre o trágico e o cômico. Ele incorporou valores antagônicos em um mesmo espetáculo e, ao contrário da valorização dos atos intelectualistas do espírito, própria dos clássicos, o circo propôs o corpo como princípio espetacular, vindo assim ao encontro da tão almejada valorização do eu. O espetáculo circense expôs e valorizou as sutilezas da anatomia humana, seja pela via do sublime, seja pela do grotesco. (BOLOGNESI, 2001, p. 105).

O circo povoa diversos lugares do mundo e, assim, possui características variadas e bastante complexas. Cabe, assim, apontar neste trabalho seu perfil familiar e prioritariamente nômade que se mantém até o final do século XX, em que ensinamentos dos truques e dos treinamentos eram restritos aos familiares dos próprios artistas e passados somente dos pais para os filhos.

Atualmente, temos dois movimentos circenses que trazem a prática para dentro das escolas. O primeiro, chamado Movimento Novo Circo, traz como característica a abertura e a troca dos conhecimentos da arte em espaços comunitários e o surgimento de escolas de circo. E o segundo é o Circo social, que trata diretamente da potencialidade e da eficácia das artes circense como forma de inserção nas camadas mais populares. Ambos movimentos acabam por evidenciar as potencialidades educacionais e formadoras do circo como prática escolar.

[...] o circo, colocado de forma global, não restrito apenas à aprendizagem de simples técnicas, incide diretamente na tão ensejada educação integral dos alunos, visto que, as diferentes situações motrizes que se apresentam supõem um desenvolvimento individual para o aluno em todos os âmbitos (afetivo, social, motor e cognitivo). (INVERNÓ, 2001, p. 23).

Para esta pesquisa, o espaço das aulas de artes circenses mostra-se fértil e coloca-se como um lugar onde o movimento e a pesquisa corporal podem acontecer de forma livre e possíveis meios da integração do corpo com o currículo escolar - embora o circo no Brasil não

esteja contemplado nos currículos das escolas de Educação Básica, como pontuam Costa, Tiaen e Sambugari:

Buscar uma atuação pedagógica que contemple e vivencie a dimensão lúdica e interdisciplinar significa abrir espaços para que a sala de aula seja um ambiente em que o autoritarismo é trocado pela livre expressão da atitude interdisciplinar, bem como um espaço de interrelação e convivência. (COSTA; TIAEN; SAMBUGARI, 2008, p. 197).

Nessa perspectiva, as atividades de circo mostram-se como uma inovação para as atividades escolares, uma vez que articulam e integram diversos saberes (interdisciplinares) em um ambiente democrático, lúdico e rico em trocas e aprendizagens.

Usualmente, as atividades escolares ligadas ao circo são ministradas por professores de Educação Física, pela histórica e evidente correlação com o corpo e atividades físicas. Entretanto, elas são ministradas, também, por outros profissionais, mais ligados às Artes, diferenciando as artes circenses como exercício ou treinamento e a expressão corporal ou arte do corpo.

As contribuições das Artes, aliadas às práticas corporais, apontam “[...] para a experimentação como estratégia pedagógica, e não necessariamente a repetição de técnicas”, como salientado por Kronbauer e Nascimento (2014, p. 333-334). Essa contribuição desconstrói a cientifização e a racionalização dos movimentos do corpo para atender a um corpo hígido por meio de exercícios e práticas corporais repetitivas. Ao introduzir as artes circenses na escola, essa desconstrução pode ampliar e abrir espaços para uma educação mais emancipatória e humana. Para Duprat,

[...] a riqueza de possibilidades de movimentos propiciados pela arte circense, desde as formas mais simples até as mais complexas, individuais ou em grupo, propicia aos alunos uma grande diversidade de experiências motoras, proporcionando vivências corporais únicas de expressão, perigo, criatividade, magia e encantamento. (DUPRAT, 2007 *apud* COSTA; TIAEN; SAMBUGARI, 2008, p. 213).

Na escola, as atividades das artes circenses são deslocadas da “apresentação” com fins de entretenimento a uma plateia para as descobertas corporais inéditas, o conhecimento das possibilidades de movimentos, a experimentação de limites e de fronteiras e, como no circo, “a magia e o encantamento”. A plateia, nesse caso, são os próprios alunos, seus pares e, sempre que possível, os pais. Neste trabalho, empregamos os termos “circo” ou “artes circenses” indistintamente.

A seguir serão apresentados e analisados os dados coletados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados os dados colhidos e a narrativa do ambiente onde se realizaram as atividades, sua dinâmica e os componentes relevantes para retratar o dia a dia e as histórias.

4.1 Análise documental: o corpo nas políticas públicas

Para entender o lugar do corpo na educação no Brasil, como primeiro passo foi adotada uma busca simples pela própria palavra “corpo” nas legislações que pautam políticas públicas educacionais brasileira. A intenção da busca estava exatamente em tentar localizar se há uma preocupação política com o tema e, quando há, qual a forma de abordagem dada. Para tal busca, foram selecionados dois documentos nacionais de grande importância: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Entendemos tais documentos como regentes e direcionadores para o que é considerado legalmente para a formação escolar dos brasileiros e brasileiras que estão hoje na escola.

4.1.1 Políticas públicas educacionais: o PNE e a LDBEN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – é de extrema importância para a educação no Brasil porque regulamenta o ensino público e privado em âmbito nacional. É a partir dessa legislação que as atividades curriculares são escolhidas e adotadas para todas as crianças que estiverem na escola em território nacional.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, orienta os esforços e os investimentos da educação em direção à melhoria da qualidade da educação no país. Há uma importância histórica em tal documento, uma vez que ele determina e vincula repasses financeiros para investimento na educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s/p).

O PNE assim como a LDBEN são leis nacionais que atuam como diretrizes para a construção dos planos educacionais municipais e estaduais de todos os estados brasileiros.

Todos os jovens que estão na escola devem, de alguma forma, ter acesso às atividades e às especificações que estão descritas na legislação como parte do currículo escolar.

A análise documental identificou que a palavra “corpo” e palavras relacionadas não aparecem nos dois documentos como uma preocupação e proposição específica para e na educação brasileira contemporânea. O corpo considerado nos documentos é apenas o corpo deficiente ou violentado de alguma forma. Assim sendo, em nenhum dos dois documentos está evidenciada a preocupação ou consideração do corpo como existência, como estado presente de professores e alunos que formam o quadro escolar. Tampouco, a pesquisa corporal aparece considerada como atividade formadora do indivíduo ou como preocupação a ser inserida no currículo dos alunos. O corpo, dessa forma, não existe, a menos que seja identificado como deficiente ou sofra algum risco de violência física.

Para a pesquisa no documento do PNE, foram selecionadas palavras-chave de busca no texto, como “corpo”, “arte”, “movimento”, “atividade física”, “corporeidade”. Não foram localizados trechos no documento que tratem especificamente ou sejam relacionados a um trabalho de pesquisa corporal com os alunos.

Para uma análise mais cuidadosa, procuramos espaços no PNE que pudessem ser considerados vãos de diálogo com a proposta de percepção corporal e inserção de práticas corporais no currículo escolar. Selecionamos duas estratégias do PNE, a 6.4 e a 7.18, apresentadas a seguir:

6.4) fomentar a **articulação da escola com os diferentes espaços educativos**, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários [...]. (BRASIL, 2014, p. 4, grifos nossos).

Seguimos a definição de corpo proposta nesta dissertação e a percepção de que tal corpo se modifica em diálogo com toda a informação encontrada no tempo e no espaço, no contato físico e na troca fora do ambiente habitual de sala de aula tradicional, propiciando trocas férteis e diversificadas para a formação desse sujeito. Espaços voltados à arte, ao esporte e à cultura têm como característica a pesquisa e a movimentação corporal, favorecendo, assim, um ambiente rico e potente para a aprendizagem.

Nesta análise documental, entendemos que as Atividades Circenses, ao serem consideradas atividades complementares, quando no contraturno escolar, ou mesmo como atividade integrante da grade curricular do aluno que frequenta período integral, caracteriza-se como um espaço educativo diferente do convencional.

É interessante pontuar que a atividade pertencer à grade curricular não a torna automaticamente integrada ao currículo, pois, para tanto, deveria ser contemplada no planejamento escolar, perpassar outros componentes curriculares.

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, **garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva**, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, **garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência** [...]. (BRASIL, 2014, p. 4, grifos nossos).

O corpo, neste trecho, é mencionado quando há a referência às atividades esportivas ou ao acesso a pessoas com deficiência (o corpo alterado). Essas referências aos espaços esportivos indicam a manutenção do pensamento do corpo – ou movimento – em atividades fora da sala de aula, no recreio, ou em esportes que preveem regras ou movimentos controlados.

Lado a lado às atividades de prática esportiva, estão as necessidades primeiras de saneamento básico e de eletricidade, o que traz à superfície questões sociais graves que revelam a ainda frágil estrutura do ambiente escolar no Brasil. Entretanto, há algo de muito interessante a ser comentado nesse momento sobre o chamado rendimento escolar e o ambiente em que essa criança está inserida. Ao tomarmos como base a teoria corpomídia e considerando que alunos e professores são seus corpos em existência, permite-nos perceber uma realidade constrangedora de imensa disparidade na possibilidade de potência e, por consequência, de disputa entre alunos que possuem situações de conforto *versus* extrema precariedade de conservação do bem-estar de seu corpo, ou seja, de si mesmos. Não nos estenderemos no tema, apenas frisamos a importância urgente dessa reflexão.

Há possibilidades de inserção da atenção à corporeidade dos indivíduos em diversos trechos do texto da legislação educacional brasileira, em muitas estratégias e planos nacionais. A opção pela apresentação neste trabalho das duas apresentadas deu-se apenas como forma de exemplificar a natureza da proposta. Afinal, mais do que ter um corpo, somos nosso corpo e o direito a ser tem de estar garantido no currículo escolar.

4.2 As entrevistas

As entrevistas foram enviadas por e-mail às professoras que responderam as questões livremente, como podemos observar a seguir.

Cargo na escola: professora

Atividades que desempenha na escola: professora de tae-kwon-do no curso extra

Formação: educação física

- 1) Para você o que é corpo? *O corpo é uma maneira de nos expressarmos, como dizem o corpo fala, e é exatamente isso, dependendo da maneira que o nosso corpo se expressa é o que sentimos, fora que, através do corpo, trabalhamos toda a parte de coordenação motora e percepção.*
- 2) Na sua opinião qual o papel, função e importância das atividades corporais na formação dos alunos do Ensino Fundamental? Justifique. *As atividades corporais são muito importantes para os alunos. Por meio das atividades corporais, o aluno acaba se descobrindo conhecendo as suas atividades motoras e cognitivas também, o desenvolvimento da criança vem muito através das práticas atividades corporais.*
- 3) Em quais atividades do dia a dia da escola você percebe o corpo do aluno sendo considerado? Justifique. *Nas aulas esportivas, aulas de artes também e no recreio é aonde se percebe o corpo do aluno. Quando o aluno está fora da sala de aula, ele pode vir a desenvolver muito mais as práticas corporais as atividades. Por isso, sou a favor de uma escola ter muitas atividades extraclasse, em que o aluno pode vir a se expressar através das práticas corporais.*
- 4) No plano pedagógico da escola o corpo e as atividades corporais aparecem? Se sim, como? Se não, por quê? *Eu não sei dizer qual é o plano pedagógico da escola mais acredito que tem através dos cursos extras com o tae-kwon-do, o circo, as aulas de dança e de esportes.*
- 5) Quais as atividades na escola incluem e consideram o corpo do aluno e como? *Atividades como as aulas de tae-kwon-do, circo e dança são atividades que trabalham muito a expressividade do aluno, o seu corpo; que ele entenda o seu corpo e os limites dele.*
- 6) Qual a função das aulas de circo como parte as atividades oferecidas no contra período da escola? Qual a importância dessa matéria em especial? *Vou colocar nas aulas de tae-kwon-do, a função do tae-kwon-do nas aulas é trabalhar a parte física do aluno, fazendo com que ele melhore a sua coordenação, que conheça mais as suas atividades corporais. No tae-kwon-do, além da parte corporal, trabalhamos a parte da autoestima do aluno, a disciplina, a socialização, o respeito às diferenças.*
- 7) Como foi o processo de inclusão das aulas de circo no currículo da escola e porque é considerado uma atividade extra? *Quando eu entrei na escola foi para substituir um professor meu. Já tinha o tae-kwon-do há 8 anos na escola. Eu entrei há dois anos, fiquei sabendo que o tae-kwon-do entrou através de uma mãe de um aluno que indicou o tae-kwon-do para o curso extra.*
- 8) Em relação às atividades corporais oferecidas pela escola: Você observa alguma mudança no comportamento social do aluno? *SIM, tenho exemplos de alunos que quando começaram as aulas mal falavam, não sabiam se expressar e, hoje, são completamente diferentes. As aulas ajudaram muito esses alunos.*
- Quais são as conquistas que os alunos fazem nessas aulas e por quê? *Os alunos conquistam a sua autoestima, chegam sem ter a menor noção como executar uma atividade e, ao longo do tempo, eles crescem e veem que é possível fazer as aulas, fazer determinado exercício que parecia impossível.*

- Qual a função dessas atividades na formação do indivíduo? *Como eu falo para eles e para os pais, que o tae-kwon-do seja um caminho para vida e não apenas um curso extra dado na escola, que o tae-kwon-do possa ajudar a formar cidadãos, pessoas éticas que se respeitam e respeitem as pessoas.*

- 9) Há alguma história que você se lembre que te chamou a atenção no percurso de um aluno? Alguma conquista ou curiosidade ligada ao uso do corpo em sala de aula? Conte-me! *SIM, alunos que, às vezes, chegam sem a menor habilidade até pra correr, como dizem que parecem que tem dois pés esquerdos (risos) e que superaram as suas limitações e crescem a olhos vistos dentro da arte.*

PROFESSORA II

Cargo na escola: Professora de atividades Circenses

Atividades que desempenha na escola: Aulas de atividades circenses no curso extra e no período complementar.

Formação: Formada atriz pelo Teatro Escola Célia Helena e formada pelo curso de comunicação e Artes do corpo na PUC.

- 1) Para você o que é corpo? *Para mim corpo é Ser. É instrumento para se expressar, comunicar e se relacionar com o mundo e com os outros através de movimento.*
- 2) Na sua opinião qual o papel, função e importância das atividades corporais na formação dos alunos do ensino fundamental? Justifique. *Acredito que as atividades corporais têm uma função de absoluta importância em possibilitar desde cedo descobertas, experiências, medos e conquistas corporais que podem de maneira lúdica e divertida dar a cada criança novas possibilidades de se expressar, brincar, se relacionar e desenvolver diversas qualidades corporais que, em sua maioria, são benéficas para a saúde e desenvolvimento de cada pessoa. A partir dessas experiências, as crianças podem desenvolver facilidades corporais e, muitas vezes, gosto por atividades diversas corporais que podem acompanhar seu desenvolvimento por toda a vida.*
- 3) Em quais atividades do dia a dia da escola você percebe o corpo do aluno sendo considerado? Justifique. *No geral nas atividades de educação física, atividades extras como: circo, dança, TAE-KWON-DO e teatro. E em atividades em sala de aula com propostas de brincadeiras e corporais.*
- 4) No plano pedagógico da escola o corpo e as atividades corporais aparecem? Se sim, como? Se não, por quê? *Aparecem sim. Acredito que através das aulas de educação física e gincanas, de propostas de brincadeiras e atividades mais corporais durante as aulas e na possibilidade de os alunos participarem de atividades extras.*
- 5) Quais as atividades na escola incluem e consideram o corpo do aluno e como? *As aulas de educação física, teatro, gincanas, atividades extras como: circo, tae-kwon-do, dança e teatro.*
- 6) Qual a função das aulas de circo como parte as atividades oferecidas no contra período da escola? Qual a importância dessa matéria em especial? *Possibilitar uma atividade que vem com uma proposta diferente e uma nova linguagem para as crianças. O circo através de suas diversas modalidades como: acrobacias coletivas e individuais, malabarismos (bolinhas, lenços, claves, aros, pratinhos de equilíbrio), equilíbrios (pernas de pau e slackline) e aéreos (tecidos lisos e marinho, lira e trapézio fixo)*

exploram diferentes qualidades corporais como: concentração, prontidão, alongamento, força, equilíbrio, coordenação motora e trabalho coletivo, sempre dentro do universo colorido e lúdico do circo e com muita diversão. As crianças se deparam com novas descobertas, medos, conquistas e preferências de modalidades ao longo das aulas.

- 7) Como foi o processo de inclusão das aulas de circo no currículo da escola e porque é considerado uma atividade extra?

-

- 8) Em relação às atividades corporais oferecidas pela escola: Você observa alguma mudança no comportamento social do aluno? *Sim, acho que o aluno que tem uma desenvoltura corporal maior tem mais facilidade em se relacionar, brincar e expressar. Assim ele interage melhor com os outros amigos, brinca sem ter restrições e tem uma nova descoberta a cada etapa do seu crescimento e aprendizado.*

- *Quais são as conquistas que os alunos fazem nessas aulas e porquê? As conquistas são diversas, desde ganhar amplitude corporal, força, equilíbrio, coordenação motora, prontidão e disponibilidade física até a se deparar com medos e travas e depois de algum tempo ultrapassar esses limites (cada um no seu tempo) através de ajuda, segurança e ganho de confiança, conquistar autonomia. É lindo de ver!*
- *Qual a função dessas atividades na formação do indivíduo? Acho que desenvolver autonomia e oferecer um leque de possibilidades e repertório corporal que permitam que ele tenha disponibilidade física para se expressar, relacionar e brincar e, assim, possa ter uma qualidade de vida mais saudável.*

- 9) Há alguma história que você se lembre que te chamou a atenção no percurso de um aluno? Alguma conquista ou curiosidade ligada ao uso do corpo em sala de aula? Conte-me! *Me lembro de alguns alunos que se depararam com o medo de experimentar algum truque (como por exemplo: Virar de ponta cabeça ou balançar no tecido) e dizem que não querem fazer a atividade. Sempre que surge algo assim eu proponho a forma mais fácil de experimentar o truque, mais baixo e com a minha ajuda e digo para eles ao menos experimentarem, mas algumas vezes eles argumentam: “Eu já experimentei!” e eu digo: “Foi? Eu não vi! Faz para eu ver?”; “ah! Eu fiz na minha casa”; “Mas posso te contar uma coisa, às vezes a gente tem que tentar algumas vezes até aprender ou ficar mais fácil e aí quando a gente vai aprendendo vai ficando cada vez mais legal também!” “Ah! Mas eu já fiz e não gosto”; “Mas quando você aprender e passar pelo medo que é normal ter, você vai achar mais legal!”. Sempre percebo eles refletirem quando digo isso. E também muitas vezes sugiro que observem os amigos, e os vejo atentos, olhando o amigo ou irmão que consegue fazer. O que acontece que é lindo de ver é que cada um, ao seu tempo, cria confiança em si mesmo, em mim, e passa a ter alegria de, aos poucos, conseguir realizar os truques e conquistar novos desafios que, de início, eram amedrontadores. Muitas vezes, depois da autonomia conquistada, eu preciso abrir os olhos, pois eles passam a arriscar mais e pode ser perigoso. Uma história específica que tem a ver com isso é de um aluno M. (6 anos), que é uma criança que é muito corporal, chega na aula correndo, brinca com os amigos, pula nos colchões e se diverte. Mas comecei a reparar que, todas as vezes que eu dava tecido, ele ficava meio de lado observando e vinham todos os argumentos de que ele não gostava, não ia fazer e já tinha tentado. Eu sempre pedi para ele experimentar, mas nunca forcei e fui deixando ele observar no tempo dele. Então, um dia, quando ele de novo não quis fazer,*

eu o decretei como ajudante oficial de giro! Ele que girava os amigos no casulo dentro do tecido e ele passou a participar desta atividade assim. Quando tinha, ele mesmo dizia que ele era o assistente e ficava ali junto ajudando. Até que, aos poucos, eu fui chegando perto no meio da atividade e dizia: “M. Não quer tentar?”; “está bem baixinho!”; e um dia ele tentou! E eu disse que poderia ser do jeito dele. E então ele adaptou. M. subia no tecido sem precisar virar muito e a cada truque inventava um nome maluco como “peixe elétrico”, e eu dizia: “Demais, você inventou um truque”. E ele assim, do seu jeito e no seu tempo, passou a participar e, hoje em dia, já se aventura mais até balançando o tecido durante os truques. Sem dúvida o tecido não é a modalidade predileta de M. Mas ele ao menos vivencia e cria do seu jeito possibilidades de se movimentar e se expressar nele.

A característica marcante nas respostas das duas professoras, que se encontra diretamente com a proposta desta dissertação, diz respeito às mudanças corporais e comportamentais amplas nos alunos e nas alunas durante o tempo em que passaram pelas aulas de circo e *Tae-kwon-do*. Nas duas entrevistas, fica clara a eficácia do corpo em modificar-se na relação com o ambiente quando há possibilidade e espaço para o movimento.

As entrevistas reafirmam não apenas a importância da integração do corpo no currículo escolar, como também deixam transparecer o fato de que as atividades corporais ainda estão restritas às aulas de Educação Física, atividades complementares da escola ou mesmo horários de intervalo entre aulas ou recreação - apartadas do currículo comum da escola

4.3 A narrativa

Nesta parte do trabalho, apresentamos uma descrição do ambiente em que aconteceu a pesquisa. Detalhadamente, a pesquisadora coloca o dia a dia dos alunos e dos professores, bem como a utilização dos materiais e suas especificidades. Tais descrições são fundamentais para a busca da proposta desta pesquisa, que trata de procurar caminhos possíveis de integração do corpo com o currículo escolar em uma disciplina que utiliza diversos aparelhos e materiais em seu cotidiano.

4.3.1 A Escola

A escola onde a pesquisa foi feita é uma escola católica, sediada em um bairro nobre na cidade de São Paulo. Tradicionalmente reconhecida por sua qualidade no ensino e característica humanista, a escola foi fundada em 1943 como católica e não confessional, com uma proposta,

conforme dados fornecidos pela escola, de “[...] uma escola leiga inspirada nos princípios cristãos”. De 1959 até hoje, ela faz parte de uma associação filantrópica sem fins lucrativos.

Já em 1960, demonstrava seu caráter visionário e inovador na educação, sempre olhando para a formação do indivíduo como um processo integrado social e culturalmente.

Quando fomos para o novo prédio, me tornei a primeira diretora sob a nova mantenedora. As preocupações eram muitas, porque estávamos buscando implantar uma escola nova. Então havia estranheza em tudo: a proposta de alfabetização, de tirar o uniforme, de sair com os alunos, mesmo que para ir à feira, era um mundo inteiro de novidades. (Depoimento de Laura Souza Pinto, diretora da escola na década de 1960).³

Desde sua fundação até 1971, a escola integrava apenas alunas de 1ª a 4ª série. No mesmo ano, foi implantado o 1º grau e, em 1975, o 2º grau. Hoje, a escola atende o Ensino Fundamental I organizado em 5 (cinco) anos. Para os alunos também é oferecida a opção de curso complementar: Ensino Fundamental II, organizado em 4 (quatro) anos; e o Ensino Médio, organizado em 3 (três) séries anuais. O quadro curricular ainda oferece cursos extras que são: Artes (Teatro, desenho, culinária e circo), Tecnologia (laboratório de jornalismo, robótica educacional e criação de games 3D), Esportes (xadrez, treinamento esportivo, *Tae-kwon-do* e oficina de esportes) e Música (violão, teclado, dança, coral infantil e coral adulto).

Segundo informações do site da escola, há a responsabilidade de formar cidadãos comprometidos, transmitir aos alunos um planeta em que haja a liberdade de pensar, de expressar-se e de ser singular. A escola busca desenvolver os valores que são essenciais para se viver em uma sociedade justa, sem se esquecer de desenvolver o perfil profissional dos alunos.

A escola possui 5 andares todos adaptados às necessidades físicas dos alunos. Duas quadras poliesportivas (uma coberta), 2 ateliês de artes plásticas, sala de música, sala de circo, sala de dança e artes marciais, um auditório com capacidade para 150 pessoas, biblioteca, 4 salas multiuso, três laboratórios de física, química e biologia, uma cozinha experimental, dois laboratórios de informática, um ateliê de cerâmica, um *hacklab* – espaço tecnológico de caráter comunitário, 3 pátios, um parquinho amplo e uma horta.

Os alunos da escola, em sua maioria, são de famílias de classe média alta e têm acesso à grande quantidade de informação, material tecnológico e bens de consumo.

4.3.2 O Teatro

³ Depoimento extraído da fundação mantenedora da escola.

Recebo o horário, nome de quem devia procurar e o endereço da escola pelo celular, venho guiada pelo aplicativo de trânsito. Na entrada, por uma rua escondida entre prédios imensos e dezenas de faróis piscantes em “volto já”, crianças de mochila e uniforme atravessam entre os carros no final de tarde do Itaim Bibi. O cenário, muito próximo ao que experienciei como escola quando criança no bairro alto de Pinheiros, em São Paulo, na década de 1990, não fosse pela quantidade de celulares e aparelhos digitais.

Na entrada, meu nome já constava cadastrado, passo uma catraca que, alinhada a várias outras, controlam quem entra e sai do pátio. Um formigueiro de crianças de vários tamanhos, vestidas em branco e azul atravessam meu olhar. Os adultos que trabalham na escola, sejam porteiros, inspetores ou auxiliares, estão identificados com camisetas.

Carrinhos de mala, mães, pais, empregadas, motoristas, professores e funcionários disputam espaço com lancheiras, brinquedos e brincadeiras há pouco aprendidas. Em algumas mesas e cadeiras espalhadas, ou mesmo pelo chão, alguns ensaiam a tarefa de casa enquanto esperam a próxima aula ou o adulto responsável por ir buscar.

São dois pátios separados por uma escadaria e um elevador. O primeiro, todo azul, é decorado com obras dos próprios alunos e, ali, já se percebe a preocupação e a intenção da escola em que essa criança tenha voz. São lambe-lambes, desenhos, cartazes de aviso, escritas nos muros, tudo cheio de intencionalidades e significados que, como as próprias paredes transparecem, aparentam ter sido amplamente discutidos e construídos para ocupar aquele espaço. Ao fundo, mesas de pebolim e pingue-pongue dividem atenção com arquibancadas repletas de mochilas, de cadernos e de lancheiras. Ao lado, separada do espaço apenas por um alambrado, está uma quadra onde adolescentes disputam sonoramente algum jogo de futebol, handebol ou basquete. Outros adolescentes entoam a torcida e garantem o entra e sai, enquanto um professor/juiz da partida mantém jogadores e torcedores em paz.

Atravesso a escada e encontro o segundo pátio, branco, com mesas e cadeiras pequenas e confortáveis para o corpo de alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As crianças conversam, brincam, fazem lição, são menores do que as do primeiro pátio. Ali fica a cantina, onde um ou outro aluno pede algo e rapidamente o retira e volta a brincar.

Soa o sinal, 18 horas em ponto. Todas as crianças já sabem o que significa. Hora da próxima aula. Minha turma me será apresentada. Uma roda de perguntas se forma em volta de mim e da outra professora ainda no pátio:

- Quem ela é? O que ela faz? O que ela vai ensinar para nós? Ela vai vir para sempre?

Com calma a professora responde uma a uma das crianças dizendo que conversaremos juntos em sala de aula e pede a eles, por favor, que me levem até lá que ela vai buscar a pasta de chamada.

4.3.3 A coxia

Na primeira tentativa de saída do pátio, uma porta sem trinco. O que fazer? Uma das alunas sorridente me indica a maçaneta estrategicamente colocada no alto da porta, eficazmente cumprindo seu papel de limitadora do espaço.

Depois da porta, um longo corredor com vista para a quadra, onde os adolescentes ainda jogam. Do outro lado, uma carreira de armários de lata, como os de clubes ou academias de natação alinhados por quase toda a extensão do corredor tornando-o ainda mais estreito. O ruído da quadra ecoa muito alto e faz eco no corredor estreito. As crianças passam correndo por ele e, constantemente, atropelam-se e desviam-se uma das outras começando a justificar a porta e a maçaneta de antes.

Sigo por todo o corredor, passo por um banheiro dedicado aos professores e funcionários, por uma confortável enfermaria, onde uma enfermeira mantém-se de plantão caso alguém precise ser atendido.

No final do corredor, mais uma porta. Depois dela, outra quadra, essa aberta e maior que a primeira, onde podemos ver que acontece uma aula de esporte.

De frente à quadra, uma sala de dança, toda envidraçada por onde se vê espelhos cobrindo as paredes. Ali está a professora de *Tae-kwon-do* com seus alunos.

Ao fundo, um portão.

- Chegamos! É aqui! Abre, abre!

Pego a chave que acabara de receber da outra professora e abro o portão.

4.3.4 O palco

A sala é grande e o pé direito bem alto. Amarrados firmemente no alto estão os aparelhos aéreos que serão utilizados em aula. São dois tecidos longos (Figura 8), um marinho, um trapézio (Figura 9) e uma lira (Figura 10). Por vezes, colocamos o *slackline*⁴ (Figura 11) que é montado apenas em dias que será utilizado.

⁴ *Slackline*, ou “corda bamba”, é o nome de uma prática bastante comum nas primeiras décadas do século XXI. Consta de uma fita de *nylon* flexível e estreita, a qual os praticantes devem atravessar, com equilíbrio, ou fazer manobras mais complexas.

Figura 8 - Tecido longo



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Unicycle.⁵

⁵ Disponível em:

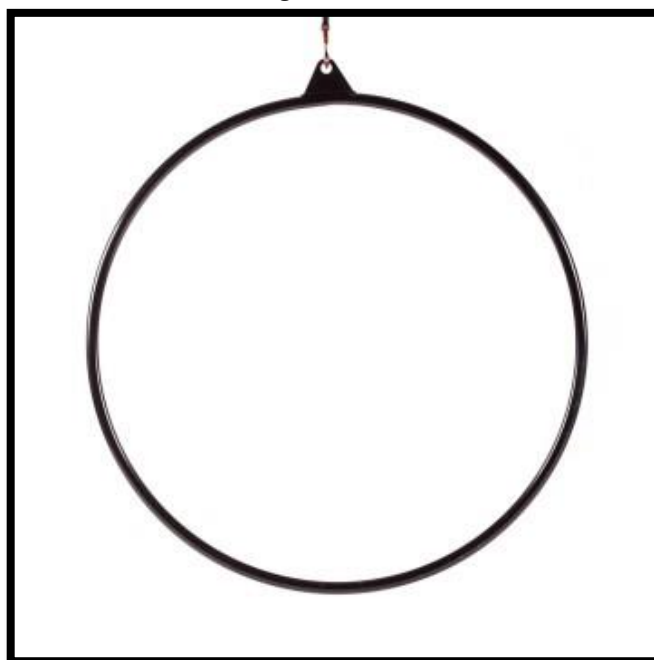
<https://www.unicycle.fr/media/catalog/product/cache/2/image/5e06319eda06f020e43594a9c230972d/a/t/ats_7.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 9 - Trapézio



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Lojas Circo.⁶

Figura 10 - Lira



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Gaia Pole.⁷

⁶ Disponível em: < http://circos.com.pt/loja/980-home_default/trapezio-55cm-voltige.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

⁷ Disponível em: <http://loja.gaiapolefitness.com.br/static_img/392947/crop-354x354_foto-1-9.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 11 – *Slackline*



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Mlstatic.⁸

No chão, dois colchões altos e bem grandes para saltos. Uma dezena de colchões baixos para solo. Um mini trampolim (Figura 12), um plinto (Figura 13), alguns tatames.

Figura 12 - Mini trampolim



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Mlstatic.⁹

⁸ Disponível em: <https://http2.mlstatic.com/suporte-para-slackline-D_NQ_NP_967401-MLB20334100386_072015-F.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

⁹ Disponível em: <https://http2.mlstatic.com/mini-tramp-cama-elastica-minitramp-envio-gratis-D_NQ_NP_5184-MLA4207353950_042013-F.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 13 - Plinto



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Mesmo ao lado.¹⁰

No canto, pernas de pau (Figura 14) encostadas em uma rede larga. No fundo da sala, uma rede que sustenta de 5 a 10 bolas grandes e algumas poucas pequenas. Em prateleiras, caixas guardam ainda bolinhas pratos de equilíbrio, aros, claves (Figura 15), e diversos tipos de malabares (Figura 16), bola suíça (Figura 17), bastões de levitação (Figura 18).

¹⁰ Disponível em: < https://mesmoaolado.webnode.pt/_files/200000002-a47dba578f/1-cat-08-ginastica_GRA-3-plinto-G.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 14 - Perna de pau



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Mesmo ao lado.¹¹

Figura 15 – claves



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de i.Ytimg.¹²

¹¹ Disponível em: <http://nemesisesportes.com.br/images/stories/virtuemart/product/IMG_1025.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

¹² Disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/bDEiuBbGINo/maxresdefault.jpg>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 16 - Bolinhas de malabares



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Gstatic.¹³

Figura 17 - Bola suíça

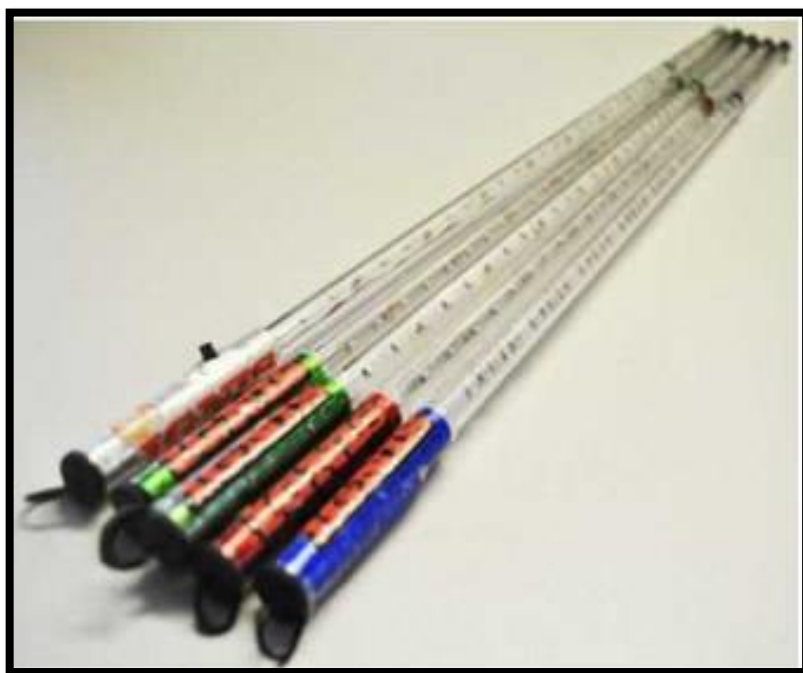


Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Gstatic.¹⁴

¹³ Disponível em: <<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSVBfYEH5UiqZiP5flwaViC4ObhiRZBIgmPwTIneE60iHRUB9XYvQ>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

¹⁴ Disponível em: <<https://goo.gl/PNHTBV>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 18 - Bastões de levitação



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de Ignisshop.¹⁵

A sala é arejada e aberta de um dos lados, tendo apenas grades e alguma proteção para que não entre chuva. Apenas uma porta de correr, baixa e de vidro, separa a sala de dança da sala de circo. O espaço físico é separado, porém os ruídos compartilhados.

A aula tem precisamente uma hora de duração. Começa às 18 horas com o soar do sinal e vai terminar às 19 horas. Nesse mesmo horário, a sala de dança será ocupada pelas aulas de *Tae-kwon-do*.

O ambiente é propício para a aprendizagem nas aulas de circo, pois inclui diferentes materiais, espaços e situações (Figura 19). Cabe ainda pontuar que, nesse ambiente, a aprendizagem ativa dos alunos é inequívoca e propiciada. O fazer, o experimentar, o errar, o tentar novamente, o compartilhar, o colaborar com os pares são a tônica das atividades.

¹⁵ Disponível em: <https://ignisshop.com/372-large_default/led-levistick-ignis.jpg>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 19 - Sala de circo



Fonte: Sala fotografada pela autora.

4.4 Os atores

Para ocupar o cenário estabelecido, três professoras e seus alunos. Na sala de *Tae-kwon-do*, a professora Celina¹⁶ encontra-se com 14 alunos de 5º e 6º anos. Em nossa sala, somos eu, mais uma professora – Clara¹⁷ - e 16 alunos de 4º e 5º anos.

Clara é formada em Comunicação das Artes do corpo e no curso profissionalizante do Célia Helena como atriz. Circense, fez diversos cursos na área, tendo feito sua formação profissional, como já apontamos, no Centro de formação profissional em Artes Circenses (CEFA). Professora de circo desde 2008; atua na escola desde 2012.

Algo que poderia parecer uma curiosidade, mas que se mostra de extrema importância nessa narrativa, é o fato de que Clara e a pesquisadora que aqui fala tiveram a mesma formação

¹⁶ Nome fictício utilizado a fim de proteger a identidade da professora.

¹⁷ Nome fictício utilizado a fim de proteger a identidade da professora.

na Graduação e juntas. Formamo-nos, na mesma turma, e com o mesmo trabalho da conclusão de curso. Isso nos deu uma base de entendimento do corpo e das artes cênicas semelhante e, por consequência, uma grande afinidade de buscas e pesquisas. Esse diálogo permanente entre as duas professoras mostra-se de grande riqueza, abrangência, aprofundamento e parceria na busca de caminhos para os alunos e as alunas.

Antes de falar dos protagonistas deste trabalho, os alunos, tratarei de falar de alguns figurantes muito importantes no processo educacional e, algumas vezes, pouco citados: os pais e as mães. Como a atividade de circo é uma aula que fica no contraturno escolar e é denominada pela escola como Curso Extra, ela acontece exatamente após a aula do currículo regular da escola. Assim, os alunos chegam sozinhos, organizam-se e entram para a sala. Já, na saída, não é bem assim. Pais e mães amontoam-se na porta da sala à espera das crianças, o que tem um reflexo imediato na atividade que está sendo desenvolvida.

É claro que algumas atividades, por serem pouco cotidianas e muito desafiadoras, fazem com que as crianças queiram mostrar aos pais os seus feitos. Isso também revela um traço das próprias artes cênicas, onde sempre há um artista e um espectador. Contudo, muitas vezes, quando o cenário é a sala de aula, a atenção necessária para a execução de um número pode ser prejudicada, causando o erro e até podendo provocar queda ou lesão.

4.4.1 A pesquisadora

Atriz, escritora e produtora cultural, a pesquisadora é formada em Comunicação das Artes do Corpo. Fundadora da Cia de Teatro Cru, ao lado de José Rubens Siqueira, produziu e atuou durante 10 anos da Cia, fazendo diversos espetáculos. Em 2013, conquistou o edital de ocupação da sala Carlos Miranda da FUNARTE. Trabalhou durante 5 anos na Cia Stromboli, como manipuladora de bonecas e atriz, onde ministrava oficinas para crianças de todas as idades. Ministrou aulas de circo para crianças em uma rede de academias. Em 2015, prestou serviços para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde foi gestora e formadora de professores para a implantação de sistemas de tecnologia nas escolas. Desde o início da realização desta pesquisa até hoje, leciona Artes Circenses em um colégio católico de São Paulo, onde fez sua pesquisa de Mestrado em Educação: Currículo pela PUC-SP.

4.4.2 Os protagonistas

Antes mesmo de chegar à sala, os(as) protagonistas já estão nos esperando no portão. Sobem e descem as escadas, escalam o alambrado e o portão. As mochilas, as lancheiras e as malas espalhadas indicam que lá já estão há algum tempo, ansiosos pela abertura da sala. São meninos e meninas de classe média alta paulistana. Alguns vestem o uniforme da escola, já outros estão de roupas confortáveis para a aula de circo. Todos têm entre 8 e 10 anos. Acabaram de ter um intervalo entre as aulas do currículo normal da escola e partem agora para a aula do contra período. Na escola, há diversas atividades oferecidas nesse horário, são os Cursos Extras que são divididos em 4 categorias na escola, a saber: música, artes, esporte e tecnologia. Em Artes: circo, teatro, desenho e culinária; em Música: violão, teclado, dança e coral; em Esporte: xadrez, escola de esportes, *tae-kwon-do* e treinamento esportivo; Tecnologia: robótica criativa, criação de *games* 3D e laboratório de jornalismo.

Alguns portam seus *smarthphones*, *tablets* ou outros dispositivos tecnológicos já considerados como “extensão do corpo”, por McLuhan (2001), para capturar algum momento especial com a câmera, pesquisar algum tema relacionado às atividades na internet, acionar as *playlists* para trazer música ao ambiente ou mesmo postar um feito, como é comum às crianças e aos pré-adolescentes contemporâneos já imersos na cultura digital. Assim, corpo, movimento, aprendizagem e tecnologias convivem de forma integrada, harmônica. Como exemplo habitual das aulas, temos as fotos e os registros que eles fizeram deles mesmos - já apresentados nesta dissertação -, o constante uso do celular como meio para compor pequenas “apresentações” de partituras cênicas e corporais ao selecionar e utilizar músicas.

O uso da tecnologia no espaço das aulas de circo foi um acontecimento natural e voluntário dos alunos. Como parte da cultura diária deles, os *tablets*, os celulares e outros elementos “com vivem” com as outras atividades que fazem durante todo o dia. Nas aulas, apenas a não interdição da entrada desses aparelhos fez com que, de forma gradual, eles integrassem o espaço de forma a compor com os conteúdos e habilidades que estavam sendo desenvolvidos ou, como pontua McLuhan (2001), a “extensão de seus corpos”, como a câmera fotográfica amplia o olhar e a memória do momento.

Há alguma mediação da pesquisadora sobre tal uso, mas não com uma ação direcionada às tecnologias, por exemplo: não é permitido subir no trapézio ou nos tecidos com o celular na mão. Isso acontece porque eles precisam das duas mãos para segurarem-se, e não por portarem um celular. A interdição é também para qualquer outro objeto.

O uso normalmente é voltado ao registro de fotos, de vídeos e de composições cênicas ou mesmo para pesquisas sobre o corpo humano ou seus movimentos, contagem de tempo, ou outra finalidade para qual usualmente são empregados. Quando querem fazer uma célula de movimento para apresentar, eles testam músicas, filmam, se assistem e pesquisam novos movimentos possíveis, artistas e formatos.

Durante todo o tempo da pesquisa, não foi observado nenhum problema ou traço negativo relacionado ao uso de tecnologias em sala. Tudo se deu como um traço cultural atual que enriquece o dia a dia das aulas e vem somar na construção do conhecimento.

4.4.3 O dia a dia

- **Cinco minutos de maluquice!**

A sala de circo fica fechada e apenas professoras e funcionários da escola têm o acesso à chave. Isso acontece para que as crianças não acessem livremente os aparelhos aéreos sem o acompanhamento de algum adulto. É um procedimento de segurança necessário e importante, uma característica específica de cuidado com o ambiente que tem de ser adotado em salas com materiais circenses.

Abrir a porta já é um desafio. Os alunos amontoam-se para disputar quem entra primeiro. As mochilas são arremessadas entre sapatos e meias em um dos cantos. Finalmente, eles correm o mais rápido que podem para os aparelhos, colchonetes e bolas. A ânsia com que vão para as atividades mostra claramente um corpo até então aprisionado às mesas e às carteiras da sala de aula que, habitualmente, vemos nas escolas - carteiras pequenas com cadeiras encaixadas e enfileiradas, à frente o professor. No pátio, a brincadeira tem um outro formato. Há regras de boas maneiras e de convívio com o resto da escola que não podem ser quebradas, como colocar os pés sobre as mesas ou sentar de qualquer jeito. No entanto, naquele momento, eles têm a liberdade total de mover-se como quiserem; afinal, um dos primeiros combinados da aula de circo são os primeiros 5 (cinco) minutos de maluquice.

Os 5 (cinco) minutos de maluquice têm algumas características importantes de serem pontuadas nesta dissertação. Eles funcionam como uma “ponte” entre o momento do intervalo e o início das atividades daquele dia. Durante 5 minutos, os alunos podem mover-se livremente pela sala, desde que não causem risco físico para ninguém. Essa atenção tem de ser de cada um, é individual e, quando observamos algum tipo de descontrole que possa causar risco, atentamos novamente a criança para a qualidade de uso daquele momento da aula. Tal combinado foi

instaurado porque observamos uma imensa necessidade da parte dos alunos de “gastar a energia” ou “amenizar a ansiedade” de estar naquele local tão rico de possibilidades de uso do corpo e tão convidativo ao movimento.

Retomando o referencial teórico desta dissertação, tal comportamento conversa diretamente com as faltas e as privações que os corpos docilizados, comentados por Foucault (1999), vão sentir. As crianças, depois de 5 horas sentadas e em atividades sediadas apenas na utilização da cabeça, no momento de abertura para possibilidades corporais se descontrolavam, perdendo a atenção no que faziam e apenas movendo-se aleatoriamente, o que diversas vezes acabava em lesões e acidentes desnecessários.

Para a maioria dos alunos, esse primeiro momento de descontração funciona como um reconhecimento e apropriação do espaço da aula. Ao moverem-se e buscarem novas possibilidades de uso do espaço, conhecem-no e tornam-se participantes ativos na organização física da sala de aula. Apesar de este ser o hábito de maioria dos alunos, alguns sempre esquecem de tomar o lanche no pátio e acabam utilizando esse momento para terminar seus lanches. Não há nenhum tipo de proibição para isso, uma vez que compreendemos que a criança precisa estar alimentada para a prática da atividade física, muitas vezes intensa, que realizará nas aulas de circo. Entretanto, por motivo de higiene, elas devem terminar seus lanches apenas em um canto reservado da sala.

- **Um, dois, três, bumbum no colchão!**

Passados os 5 minutos de maluquice, os alunos são convidados a fazer o trabalho conjunto de organizar a sala para começar a aula. No primeiro convite feito, referencio-me à atividade de montagem do espaço como um trabalho que as formiguinhas fariam em conjunto, nome que acaba por ser utilizado pelos próprios alunos nesse momento. Sozinhos, eles partem para a arrumação, brincando e repetindo em coro: “formiguinhas, formiguinhas...”. Forram todo o chão com os colchões mais finos e, ao final, nos sentamos em roda para combinar o que faremos no dia.

A roda nem sempre é um momento de diálogo direto. Por diversas vezes, fazer-se ser ouvido torna-se um grande desafio. Como o acesso é livre às bolas, aos malabares e aos colchões nesse momento, eles, usualmente, estão entretidos com alguma brincadeira que os acompanhou desde os 5 minutos de maluquice.

No início das atividades com aulas de circo, a necessidade de estabelecer a disciplina emergia forte, revelando traços da formação escolar das professoras. Clara e eu trazíamos em nossos corpos marcas claras da fragmentação do corpo e repetíamos, sem perceber, a mesma prática com aquelas crianças no formato de frases como: “Sentem-se para ouvir! Agora não é hora de virar cambalhota! Fiquem quietos, por favor! Se você não parar, não vai entender o que estou explicando”.

A busca por alguma indicação corporal que os mobilizasse para a atenção ao momento presente surgiu o bordão: “Um, dois, três, bumbum no colchão!” - brincadeira que adotamos e que, a partir do momento que a contagem chega no 3, todos devem equilibrar-se apenas na bacia, não sendo permitido usar nenhuma outra parte do corpo como apoio. A brincadeira faz com que as crianças tragam a atenção para seu centro e, conseqüentemente, para o momento presente. A atividade mostrou-se muito eficaz e está diretamente vinculada ao entendimento e à percepção do corpo a partir da teoria “corpomídia” (KATZ; GREINER, 2012), em que sujeito e corpo não estão separados. Sou meu corpo em contínuo diálogo com o ambiente. Trazer uma instrução que, ao desafiar a organização corporal da criança, a recoloca em contato consciente de onde está e amplia os canais de comunicação possíveis para o funcionamento mais saudável da sala de aula. As broncas e as ameaças disciplinantes deram lugar ao contato direto entre professor e aluno a partir de um desafio de movimentação.

No trecho a seguir, é apresentada a descrição feita em diário de bordo durante as aulas:

As paredes, recheadas de colchões encostados tornam-se obstáculos de um *parkour*¹⁸ inventado. E o limite entre a brincadeira e o machucado fica estreito. Como fazer para ter a atenção deles sem ter de dar aquela conhecida bronca?

- Pampara ram pam!

- Pam!

Nada... A correria continua

- Pam parã rããããããmm pãããããmmmm

- Pam.

Um ou outro olha... outros continuam a correr, e, logo, estão completamente entretidos com outras coisas.

Lembro de C, hummm... o tal do centro...

- 1, 2, 3 bumbum no colchão!

- ummmmmmm

- doooooissss

- Só vale o bumbum, mais nada pode encostar

- E trêeeeeeeeeesssss.

Silêncio

Os 16 me olhavam rindo a valer tentando se equilibrar sem relar nem pés nem mãos no chão.

- Ufa!

¹⁸ *Parkour* é um tipo de treinamento físico que utiliza o corpo para transpor obstáculos.

Fiz a proposta da aula, naquele dia, naquela posição. Todos os outros dias esse seria o nosso signo para a atenção. Até agora pelo menos está funcionando. Ao manter-se apenas no eixo do quadril, equilibrados, eles são obrigados a voltar a atenção para o que estão fazendo, para o próprio corpo e seus movimentos, o que faz com que silenciem os gritos e apenas procurem a observação dos colegas para comparação ou busca de melhores resultados no desafio corporal proposto.

Os desafios corporais podem ser uma forma eficaz de trazer atenção ao grupo e para alguma atividade que exija o coletivo. Nessa atividade, a observação de disponibilidade e a percepção do outro já aparece. Quando eles pesquisam no próprio corpo, também observam os colegas para encontrar as melhores formas de manter-se na posição proposta. A percepção e a pesquisa corporal partem do âmbito individual e se estendem até a percepção do coletivo. Criam zonas de possíveis diálogos sobre empatia, solidariedade, convivência e ampliam a possibilidade de construções coletivas do ambiente.

- **Dezesseis caretas em uma**

Sempre que tratamos de uma atividade física mais intensa como, por exemplo, atividades de solo (reversões, estrelas, cambalhotas etc.), ou mesmo alguma atividade em equipamento aéreo, é indispensável o aquecimento da musculatura. As atividades de aquecimento normalmente utilizadas são caminhares de bichos, de brincadeiras de roda ou até mesmo jogos como queimada. Contudo, há uma prática que utilizamos ao longo da pesquisa e que revelou uma interessante característica do grupo.

O exercício descrito a seguir apareceu diversas vezes durante a minha formação, em grupos de teatro, aulas de improvisação em dança e, principalmente, no currículo da Faculdade de Comunicação das Artes do Corpo na PUC-SP. No entanto, aqui foi adaptado para conversar com as crianças de modo mais eficaz.

A primeira instrução é deitar-se de barriga para cima com os braços estendidos ao longo do corpo e as palmas das mãos viradas para cima. Inicia-se uma contagem de tempos que vão de 1 a 16. A pessoa deve fazer com que todo o movimento que fará para ficar de pé dure o tempo da contagem proposta. Primeiro de um a dezesseis, depois um a oito, um a quatro, um a dois e apenas um. A última indicação é que a cada subida e descida que faça procure estabelecer novos caminhos de movimentação, pesquisando, assim, diferentes formas de passar do plano baixo ao plano alto e vice-versa. Tal exercício, além de explorar possibilidades de movimentos

não cotidianos, faz com que ampliemos a nossa percepção sobre nossos próprios limites e potências.

Dar uma instrução dessa complexidade para uma criança de 8 a 10 anos não é tão simples. No início do exercício, ao pedir que permaneçam deitados com os braços estendidos ao longo do corpo, já se anuncia como um desafio. A ação dura mais ou menos 3 segundos e, imediatamente, o aluno volta a ficar de pé ou sentado ou pulando e sedento pelo próximo movimento. Por esse motivo, toda a instrução passou a ser dada como uma brincadeira de estátua:

Barriga, carinha e palma da mão olham para o céu, só pode se mexer quando eu começar a contar! Assim que eu falar um, tem de fazer um caminho maluco e só pode ficar de pé no dezesesseis, hein!?” E.... 1, 2, 3...16.
- Professora, pode ser uma careta em cada número?
- Pode. Desde que seja uma careta de corpo inteiro.

A maior dificuldade eram os tempos mais longos. Permanecer na subida ou na descida sem chegar ao “final do movimento” em 16 tempos mostrava-se como um desafio quase impossível nas primeiras tentativas. Entretanto, quando chegávamos no quatro ou no dois, a diversão era encontrar movimentos malucos que coubessem naquele tempo pequeno.

A seguir, é apresentado um trecho do diário de bordo mantido durante as aulas que ilustra como a atividade começou a ser proposta:

- Gente, olha só, vamos fazer uma coisa diferente?
- Vamos!
- Seguinte: Assim que eu falar já, nós todos vamos deitar de barriga para cima onde estivermos e vou contar até 16. Só vale ficar de pé no 16. Tem de fazer o caminho mais maluco possível para subir e tem de ser no tempo certo. Entenderam?
- Siiiiimmmmm
- Já! 1..2..3..4..5.. (todos já estavam de pé)
- Mais uma vez, barriga, carinha e palma da mão olhando lá para o teto, deitados. Vamos lá! Só vale chegar no 16! Tentem descobrir se não tem vários caminhos até ficar de pé, será que tem um jeito que você nunca fez e que dá também para chegar lá em cima?
- 1, 2, 3... até o 16
- Chegou no 16, fica de pé e vamos fazer a mesma coisa para voltar a deitar. Só vale chegar no 16.
Aos poucos todos foram entrando no ritmo da contagem, ao mesmo tempo que buscavam jeitos novos de levantar e deitar, ora olhando para o colega, ora se arremessando numa nova tentativa. Percebi que, se no início faziam movimentos quebrados na contagem, como que poses, aos poucos percebiam que o movimento e o tempo podiam ser contínuos
Quando o 16 já começava a ficar muito lento, mudamos para o 8, depois 4 tempos, até 2 e 1.

- Professoraaaaaaaaaaaaaaaaa, como assim dá para levantar em 1 segundo!? Sou muito rápido!
- rs sim. E como você conseguiu?
- Tem um caminho muito mais fácil, mas só se for para chegar em 1 porque em 16 dá errado.
- Hum... E qual a diferença?
- Quando você vai fazer o 16, é para prestar atenção e olhar bastante o tempo, no 1 não dá tempo então só faz.
- E para só fazer, como faz?
- Aí tem que ser um caminho que você já está treinado. Tipo assim: Levantou num pulo só, de frente batendo as mãos e os pés no chão e subindo de uma vez.
- Como estávamos num grupo pequeno, resolvi chamar a atenção de todos:
- Gente, vem cá. Qual a diferença do caminho do 16 e o caminho do 1
- O 1 a gente já sabe, o 16 a gente tem que descobrir.
- Como assim?
- Tipo, quando eu aprendi a ler, eu lia muuuito devagar, mas agora que eu já sei ler, eu leio bem rápido. Mas, às vezes, eu nem entendo o que eu li.
- rsrs E aí?
- Aí tenho que ler tudo de novo.
- E levantar?
- Ué, é a mesma coisa, se eu levanto assim muito, muito rápido, às vezes eu nem sei como foi.
- E o que acontece se a gente fizer assim nas coisas perigosas, tipo no trapézio.
- Aí é quando a gente cai. Por isso, que a Clara sempre manda a gente prestar atenção...
- A mesma criança se dando conta do que acabara de dizer.
- Ah, entendi!

Na narrativa, fica clara a tomada de consciência da criança ao refletir sobre suas ações. A instrução do educador, nesse caso, deixa de ser externa à criança e passa a fazer sentido para ela. A relação que esse aluno ou essa aluna passa a estabelecer com o movimento muda. Ele ou ela passa a ser consciente do processo e, por consequência, mais autônomo(a) e responsável.

○ **O que é que tem no circo?**

Passado o aquecimento, vamos às práticas. Em uma aula de circo, há diversas qualidades físicas, como: equilíbrio, força, resistência, coordenação motora, prontidão e alongamento. As modalidades trabalhadas em aula são:

- Acrobacias de solo: cambalhotas, rolamentos, estrelas, paradas de mão etc. Acrobacias em duplas, trios e em grupos como as pirâmides.
- Equilíbrios: perna de pau, corda bamba.
- Malabarismos diversos: bolinhas, pratinhos de equilíbrio, fitas, claves, jogos coletivos de bolas e diversos objetos manipuláveis.

- Aparelhos aéreos: tecido, trapézio fixo, lira, tecido marinho.
- Brincadeiras de palhaço: jogos de palhaços, brincadeiras de cair, maquiagem e o universo colorido, cumprimentos, esquetes etc.

Em cada aula, usualmente são planejadas uma a duas modalidades. Se em um dia fizermos um treinamento de solo, provavelmente exploraremos algumas possibilidades dessa modalidade como paradas de mão, paradas de cabeça, cambalhotas e reversões, deixando atividades de aéreo, por exemplo, para um outro dia.

Um dos processos mais complicados que encontramos nas atividades do dia a dia da sala de aula é o quanto elas exigem atenção total por parte do aluno e, muitas vezes, por parte do professor exclusivamente na execução. Por exemplo, se uma criança está aprendendo a fazer uma reversão de frente ou uma parada de mão, ela precisará de ajuda e intervenção direta do professor que acaba gerando as difíceis e problemáticas filas.

Esperar na fila na escola não se mostra novidade, uma vez que, como meio de organização, tal composição corporal é adotada há muitos anos como dispositivo disciplinar. Foucault (1999) e os corpos dóceis descritos no referencial teórico deste trabalho demonstram o uso de organizações espaço corporais como um meio de docilizar e condicionar as ações dos alunos e das alunas.

○ **Sala de espera ou fila?**

As filas sempre foram grandes causadoras de problemas e desgastes entre os alunos. Além de ser extremamente incômodo para qualquer pessoa esperar de pé em uma fila, as crianças encontram diversas formas de entrar em conflito, seja porque um “roubou” o lugar do outro ou porque um encostou no outro etc.

Inúmeros foram os diálogos e os argumentos apresentados. Ora tentava explicar que todos teriam sua vez, ora explicava que era apenas uma forma de organização e que não era preciso brigar pelo lugar na fila, mas todas as tentativas sem sucesso.

Clara e eu tivemos uma longa conversa sobre possibilidades de modificação daquela regra. Optamos por chamar o espaço de tempo em que aguardavam para ir para o exercício de “sala de espera”. É um espaço determinado da sala de aula, como uma coxia, onde eles esperam sua vez para a atividade que está sendo proposta e no qual podem fazer diversas atividades como usar bolas, malabares dentre outros materiais disponíveis. Aos poucos, eram chamados para o rodízio nos aparelhos. Essa reorganização criou um ambiente bem mais agitado, e, no

início, tivemos de entender e fixar alguns combinados¹⁹: o primeiro deles era de não sair do espaço determinado (sala de espera) por uma questão de segurança para os que estavam esperando e para os que executavam os exercícios.

Apesar da fase de adaptação ao ambiente, algumas mudanças foram significativas em relação às brigas. Nós, professoras, ficamos cada uma em um ambiente: uma na sala de espera e outra nos aparelhos. É interessante pontuar que a sala de espera foi se estabelecendo em espaços de convivência e contação de histórias, um pouco pelo estímulo dado ou porque um dos alunos demonstrava o desejo de contar ou de ouvir. Aos poucos, a palavra “sala de espera” foi sendo deixada de lado, assim como as filas. A organização dos alunos foi se transformando de lutar por um lugar na frente do colega para esperar a própria vez.

Essa transformação encontra respaldo teórico na corpomídia (KATZ; GREINER, 2012), que afirma que o corpo não está apartado de nossa existência e que estamos o tempo inteiro em um constante diálogo e composição com o ambiente. A fila, além de caracterizar-se como um meio de docilização dos corpos dos alunos, como aponta Foucault (1997), os apartava da própria condição de iguais e diferentes na qualidade de seres humanos que são, e, para além disso, os colocava em uma situação de imobilidade e irreflexão - o que os incomodava profundamente causando situações claras de competição e violência.

Uma das características identificadas nesta pesquisa é, ao buscarmos uma abordagem que considere o corpo como existência no tempo e no espaço, o aparecimento rápido e brilhante da autonomia da criança. Se inicialmente os alunos estavam brigando por que um tomou a frente ou pisou no pé do outro, com o tempo (sala de espera), passaram a concentrar-se em não perder a vez, mesmo enquanto executavam outras brincadeiras ou contavam histórias.

4.5 As histórias

A seguir, apresentamos as narrativas de alguns momentos vividos em sala de aula que foram marcantes e reveladores para a busca da pesquisa. Nas histórias contadas, as descobertas e as mudanças corporais e de percepção que aconteceram com os alunos e as professoras ao longo do processo de pesquisa.

¹⁹ Cabe esclarecer que é usual nas atividades de circo os combinados de segurança e devem ser realizados desde as primeiras aulas. Duas regras básicas que não podem ser quebradas: nunca tocar no aparelho antes que esteja completamente montado e não subir no aparelho enquanto os colchões de segurança não estiveram posicionados.

4.5.1 L, O e o esqueleto

Durante a fase em que ainda mantínhamos as filas, tivemos algumas conquistas interessantes ao tentar falar do corpo com os alunos e as alunas. No trecho a seguir, retirado do diário de bordo, o aluno O. descobre que tem um esqueleto a partir de uma briga na fila.

✓ Diário de bordo:

L. é uma aluna muito tranquila e vaidosa, está sempre com roupinhas coloridas, cabelo de boneca e se comporta muito bem durante as aulas. A única coisa que tira verdadeiramente L. do sério é o aluno O. Ela é um ano mais nova do que ele, mas estão na mesma sala de aula. Na aula de circo, esbarram-se e desafiam-se.

A menina se esquivava daqui, resmungava para as professoras ali, mas, na hora de ir para a fila esperar o exercício, era um problema. Irremediavelmente L. e O. discutiam e acabavam se batendo.

Naquele dia, não foi diferente, enquanto eu, a professora, acompanhava outros alunos na fila, L. pôs-se a chorar. Mostrava o bracinho vermelho e, entre lágrimas e beicinhos, contava que O. havia torcido seu punho como se fosse um pano. Como sempre, a professora se agachou para ver onde doía e o que tinha de fato acontecido. O. explicava, incessantemente, que não tinha feito nada demais e que tinha sido só uma torcidinha na pele...

— “Ó Ó! Foi só assim, nada demais!”

Dei meu braço nas mãos de O. e disse

— “Como você fez? Demonstra”.

O. pegou minha mão com uma de suas mãos e meu punho com a outra e girou uma para cada lado, como no movimento que fazemos para torcer um pano de chão.

- “Ai! Isso dói! Tem um monte de ossinhos encaixados aí! – Reagi.”

Ele imediatamente fez uma cara de estranhamento e disse:

- “Como assim um monte de ossinhos? Só tem esse e esse”, mostrando o antebraço e a mão.

- “Não senhor, pegue aqui na sua mão, sente um monte de ossinhos. Não é uma coisa só!”

O. continuou me olhando com cara de espanto enquanto massageava a própria mão em busca de uma explicação para o que acabara de ouvir. Em segundos, outro aluno volta com um *smartphone* e abre um aplicativo de “raio x”.

Brincadeira ou não, no tal aplicativo, pudemos encontrar figuras de raio x de diversas partes do corpo, nas quais era possível ver todos os ossos e encaixes.

Ficamos um bom tempo da aula analisando mãos, pés e diversas partes do corpo no aplicativo. Toda a turma acabou se envolvendo para decifrar aquele universo de encaixes e pecinhas.

Percebo O. “encafifado” e pergunto o que foi. Ele me responde preocupado que não queria desmontar o pulso de L., que era só uma brincadeira. Rimos juntos, expliquei que temos músculos e mais um monte de coisas que seguram os encaixes e que não era assim tão fácil de desmontar.

A explicação do que tem lá dentro poderia ficar para uma próxima aula ou iria para as aulas de Ciências, mas um acordo tinha de sair dali: se o braço é dela não é para ele tocá-lo sem a permissão dela. Terminamos o caso falando sobre respeito e cuidado com os outros e com nós mesmos. Falamos de empatia e de solidariedade.

Quando se trata de crianças, muitas vezes alguns valores são difíceis de explicar, exatamente por aparecerem abstratos em sua formulação. Aquela situação tão imediata e real exemplificou, materializou e, por consequência, tornou viva a experiência exatamente por essa ser totalmente corporal. L., O. e os colegas não apenas compreenderam como seu corpo se organiza e como se parece anatomicamente, mas também formularam valores éticos para a vida em sociedade. Após esse dia, registrado em diário de bordo, O. e L. raramente brigam. Discordam e discutem muito, mas não se batem mais.

O traço da cultura digital fica muito claro nessa narrativa. A utilização das novas tecnologias acontece naturalmente e de forma completamente espontânea. Os alunos têm a ferramenta como algo de uso cotidiano e a simples permissão de que ela possa fazer parte da aula sem um direcionamento específico cria possibilidades da própria criança construir autonomia em relação ao seu uso.

Os celulares, os *tablets* e os outros equipamentos digitais entram em cena como parte da cultura em que estamos inseridos, não são nem rechaçados e tampouco tornam-se protagonistas do processo. Apesar de não se tratar de materiais ou ferramentas digitais especificamente voltadas ao uso escolar, fica claro, como característica cultural, a necessidade de inserção e de diálogo com tal linguagem.

Mesmo em uma aula que, a princípio, a proibição do uso seria comum, os apetrechos tecnológicos mostram-se compatíveis e extremamente positivos para a construção do conhecimento.

4.5.2 C. e o ponto de equilíbrio

C. é um aluno de 8 anos, bolsista, considerado muitas vezes um aluno “problema”; é também um dos poucos alunos negros da escola e o único de sua turma. Nas aulas de circo, ele mantém um comportamento desafiador e, muitas vezes, arredio com as professoras. Nas aulas descritas, ficou evidenciado em C. um descolamento da turma nos momentos de aprendizagem e diversas tentativas de bagunça e brincadeiras físicas.

✓ **Diário de bordo:**

C. entrou na sala diferente dos outros, diferente de todos os modos. Sem modos, diriam alguns. Chutava, batia, gritava bem alto até obter companhia para seu objetivo: Fazer qualquer coisa que não fosse o que era esperado dele como aluno.

C. era conhecido na escola como um garoto difícil, e sua fama nas aulas de circo soavam ainda piores, já que havia crescido antes dos outros e sua postura podia causar um acidente e um machucado, facilmente.

Eu não o conhecia, era a primeira vez que entrava naquela sala de aula. Percebi que ignorava abertamente os infinitos pedidos da outra professora para que ele se sentasse e ouvisse. No início, os outros ensaiaram brincar com ele e desobedecer, mas, aos poucos, ele ficava sozinho, e completamente insistente em não participar.

A aula corria sem ele, ele pulava de um lugar ao outro, provocava outros meninos ou chutava insistentemente uma bola de plástico que cada vez batia em um dos outros que o repreendiam, assim como a professora, pelo comportamento inadequado.

Alguns encontros depois, o percebi com uma bola, daquelas grandes de fazer pilates. Sentou-se num canto e brincava de se equilibrar. Num pulo, por causa da ideia que tive, chamei:

- C, venha aqui! Você está fazendo uma coisa muito “massa” que podemos tentar juntos.

Era o início da aula e iríamos caminhar no *slackline* (espécie de corda bamba, mas feita com uma fita larga), e, por isso, me pareceu a chance perfeita para uma brincadeira de pesquisar o centro de gravidade.

C. veio até mim depois de insistentes chamados, revirando os olhos e dando um suspiro quase bufado.

- “Que é professora?”

- “Você estava sentado na bola não estava?”

- “Sim, e daí?”

- “Será que consegue ficar sentado nela sem apoiar nem os pés nem as mãos durante 20 segundos?”

- “Ó-B-V-I-O!”

- “Deixa eu ver.”

- “1, 2, 3... péra. Vou conseguir, Péra! 1, 2, 3, 4, 5... NÃO! Vou conseguir, espera, espera.”

Fica furioso que não consegue cumprir o desafio, chuta a bola longe. Eu apenas observo. Ele olha para mim, para a bola...

- “Eu VOU CONSEGUIR.”

Chamo a outra professora, conto para ela da dificuldade e do desafio e decidimos dar a mesma sugestão a todos eles, numa tentativa de falar sobre ponto de equilíbrio, mas também de fazê-los perceber que, para todos nós, seria preciso lidar com o centro de gravidade para cumprir o pedido.

Cada um com sua bola luta para manter-se 10...12 segundos. E ninguém chega até o 20.

C. começa a perceber que a dificuldade era de todos e, pela primeira vez desde que eu havia chegado naquela turma, o vejo integrado e procurando soluções junto aos colegas.

- “Consegui! – Gritou uma primeira menina que conquistou o equilíbrio”.

- “Eu também!”

- “Eu não! É impossível!”

- “Quem conseguiu, porque acha que conseguiu?”

- “Tem que ir devagar e equilibrar”.

- “E como é equilibrar?”

Péééééé!

Chegou o final da aula e nem percebemos, todos saem correndo e num pulo C. vem até mim pedindo afobado:

- “Professora, deixa eu levar a bola comigo? Por favor! Só hoje, para treinar.”

- “Não vai dar para você levar C. Mas pode vir treinar todos os dias no intervalo do recreio, ok?”

- “Oba!”

Não o vi mais naquela semana. Quando chegamos no próximo encontro, antes que os outros alunos se acalmassem para uma primeira conversa sobre o que faríamos, C. me olhava fixo, com a bola nas mãos.

Naquele dia, já estávamos resolvidas de levar em frente a conversa sobre centro de gravidade. Então, logo perguntamos:

- “Alguém aqui treinou na bola?”

Para nosso espanto, a turma voltou-se para C. imediatamente.

- “O C. conseguiu! O C. conseguiu!”

Todo orgulhoso ele se levantou, apoiou os dois pés bem firmes no chão e foi cedendo seu peso para a bola, buscando o equilíbrio até dizer:

- “Pode contar até 50 que eu consigo.”

Todos contamos e não só conseguiu, como desceu apenas quando teve vontade.

- “Gente, por que o C. não conseguia e agora ele conseguiu?”

- “Porque eu prestei atenção e descobri que tem um lugar que equilibra.”

A partir daí, entramos num papo divertido sobre ter um tal de um lugar dentro da gente que faz a gente conseguir se equilibrar, ficar de pé. Assim, seguimos para o *slackline*, conforme a proposta original, percebemos que se mudamos a superfície de contato com o chão o tal do ponto muda de lugar, até que L. pergunta:

- “Professora, por isso que na água a gente é leve?”

- “Péééééé”

Salva pelo sinal! Ufa! Precisava estudar sobre a gravidade e seus efeitos em diferentes ambientes.

Saí tão feliz que não podia conter o sorriso. Não só C. havia se integrado, mesmo que por um momento com seus amigos, como L. tinha feito uma relação com matérias que aprendemos em Física lá no Ensino Médio e estava completamente aberta e disposta a aprender.

Lembrei de mim, no colégio - odiava a disciplina de Física e acabei virando professora de circo. É L., a Física estava no meu corpo o tempo todo e acho que quem não tinha entendido nada era eu.

Nesse trecho destacado do diário de bordo, fica clara a mudança de C. não apenas de postura em relação à aprendizagem, mas também como participante daquela turma e local. O descolamento que aparecia inicialmente ficou silenciado pela disponibilidade dele e dos colegas para compreender uma regra fundamental em nosso corpo e que marca nossa existência no planeta terra, a gravidade. Como pontua Katz: **“O corpo encontra a informação e ela se transforma em corpo, modificando-se.** E nada é preservado pois tudo é fluxo, tudo é acontecimento” (KATZ; GREINER, 2015, p. 23, grifos nossos).

C. é seu corpo em movimento e em diálogo incessante com o meio onde está, assim como todos que compõem o ambiente de sala de aula. Ao ser convidado a levar sua atenção

para isso e compreender como se movimenta, C. foi colocado em situação de igualdade com os outros colegas, permitindo que, por meio do esforço e da busca, ele ganhasse um espaço de destaque. Os pré-conceitos envolvidos em sua existência e permanência naquele ambiente e que permeiam seu dia a dia foram privados de participar. Ali estávamos, corpos existindo em um espaço onde a lei máxima era apenas a gravidade.

4.5.3 Ninguém controla o meu xixi!

V. tem 7 anos, é a mais nova da sala e, por coincidência, a mais disposta a ajudar, prestativa e completamente apaixonada por circo. Assim como mais nova, é também a menor em tamanho em relação a turma toda, o que a faz bastante cuidadosa ao se movimentar quando todos estão muito agitados. V., apesar de parecer frágil, é extremamente ágil e precisa nos truques aéreos, saltos e exercícios de equilíbrio.

✓ **Diário de bordo:**

Como de costume, a sala fica fechada e as crianças avisam se tiverem de fazer alguma saída ou pausa. V. chegou depois do início do semestre e era minha aluna pela primeira vez. Se aproximou devagar, bateu no meu ombro e disse:

-“Professora, posso fazer xixi?”

Para mim, a pergunta foi completamente impactante. Mesmo sendo professora há algum tempo, não me recordo de ter ouvido essa pergunta colocada tão objetiva e claramente.

- “Porque está me pedindo, querida?”

- “Porque tem de pedir, ué?”

- “Para fazer xixi?”

- “Sim, não posso sair da sala sem te pedir.”

Mais um impacto. Nunca em minha vida havia pensado sobre o poder dado a um professor sobre o corpo de um aluno.

- “V., vamos fazer assim, quando você quiser ir ao banheiro, não precisa me pedir, apenas me avise. Ok?”

- “Mas porquê?”

- “Querida, eu mesma, quando estou apertada, mal posso me controlar. Ninguém tem direito de resolver sobre o meu xixi. Logo, eu também não tenho direito de resolver sobre o seu.”

V. saiu dando risada e afirmando vitoriosa:

- “Pro, vou fazer xixi!”

Ao final daquela aula, fiquei pensando se seria prudente retomar e repensar alguns combinados. Procurei Clara, que concordou comigo que tinha algo de estranho em ter de pedir para ir ao banheiro. Resolvemos assim: nas aulas de circo, a partir de então, as crianças avisam que vão ao banheiro e não mais pedem.

A decisão de recombinar com os alunos sobre o banheiro, assim como a questão das filas gerou algumas adaptações necessárias. Alguns alunos, evidentemente, passaram a dizer que iam ao banheiro e sumiam pela escola. Chamamos os estudantes e explicamos a eles que nossa atitude aconteceu porque tínhamos respeito por eles e por reconhecer que não era certo determinarmos a hora que deviam ou não ir ao banheiro, mas que toda relação é uma troca e que, assim como percebemos que o tal combinado de pedir não era muito justo, seria correto que não nos enganassem; afinal, toda liberdade adquirida é também uma responsabilidade.

Nessa narrativa, fica muito claro o importante papel do professor na busca por não “docilizar” os corpos dos estudantes. Perceber e considerar a criança de forma íntegra é principalmente compreender que ela é um corpo em transformação contínua, assim como o professor. Reconstruir valores adquiridos em séculos de imobilização e prisão do movimento na escola é um desafio diário para rever vícios que carregamos de nossa própria infância.

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento, do corpo que se move, se exalta, silencia, cria e desdobra suas forças mestras na existência. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. Mas na escola ainda há, no entanto, um preconceito contra o movimento. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Isso começa em casa e se prolonga na escola. São séculos de crenças na positividade da sujeição, do imobilismo do corpo para a aprendizagem. (KRAEMER; PROBST, 2012, p. 12).

Considerar o corpo é considerar a criança. Vícios adquiridos durante a vida escolar dos professores e das professoras são reproduzidos o tempo todo ainda hoje em sala de aula. Erguer a mão para pedir a palavra é um exemplo que clarifica muito a relação de poder e “docilização” pela qual a criança passa. Se pensarmos que essa criança só pode falar se alguém lhe der a permissão para isso e que uma convenção corporal é instituída para que ela possa pedir a palavra, já se evidencia o abismo entre tal prática e o pensamento de uma formação crítica que construirá cidadãos autônomos. O mesmo acontece em relação às necessidades fisiológicas - deveria ser proibido por lei (e creio que é) alguém poder resolver sobre uma necessidade básica do outro.

5 CAMINHOS

Neste tópico, são apresentados possíveis veios de entrada para construção de caminhos que apontam para a integração do corpo ao contexto escolar. Estão categorizados em três centralidades: a escola, o professor e o aluno.

5.1 A escola

Como primeiro destaque, está a importância e o cuidado dado às Atividades Circenses pela escola na qual a pesquisa foi realizada. As atividades corporais são consideradas como parte da formação dos alunos e constam em seus documentos e proposta curricular.

As atividades complementares (contraturno) possuem acompanhamento pedagógico constante e são, o tempo todo, incluídas nas atividades comunitárias e no dia a dia da escola. A escola dá autonomia aos professores para organizar, preparar e criar sua aula com fundamentos teóricos e suporte. As ideias e as sugestões são consideradas e debatidas junto à coordenação e cada conquista ou dificuldade encontrada é celebrada ou mediada. Os equipamentos, sala de aula e ambulatório criam um ambiente onde a aprendizagem da linguagem circense é facilitada e a segurança dos alunos e professores garantida.

5.2 O professor

A formação das professoras que ministram as aulas de circo foi em Comunicação das Artes do Corpo e ambas têm uma marca profunda relativa à tal formação, reafirmando o olhar para o corpo como “corpomídia”. A premissa do trabalho está fundada na não fragmentação corporal e na busca de um ser íntegro e em constante mudança.

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação é permitido ao longo das atividades de Artes Circenses como parte da cultura do aluno e, por isso, dá-se naturalmente, de acordo com as características ou da demanda da própria ação. Assim, é reconhecido o pertencimento do aluno à cultura digital. As professoras entendem os aparatos tecnológicos como parte da cultura digital, extensões do corpo, meio para registrar, pesquisar, criar, reelaborar, “remixar”, compartilhar - Ler e escrever no mundo com os instrumentos contemporâneos, parafraseando Freire (2006). A mediação do uso apenas aconteceu para que os alunos não atrapalhassem uns aos outros: volume muito alto de uma música ou vídeo; ou quando a utilização podia causar algum risco como: subir em algum aparelho aéreo com o celular na mão.

Há buscas por caminhos e meios para formar um aluno autônomo e responsável. A cada dificuldade ou queda, uma nova tentativa; assim, o erro é parte integrante do processo de aprendizagem, o que é bem entendido pelos alunos. A construção da autonomia é colocada como guia para a organização das aulas e dos conteúdos a serem trabalhados.

A mediação das professoras e a construção do diálogo a partir das experiências é fundamental para que seja possível abrir esses veios que se tornam aos poucos caminhos para a integração do corpo com o currículo. Ressaltamos a prática do professorar de ensinar para mediar as aprendizagens dos alunos e o respeito às características individuais e ao potencial de realização dos alunos.

5.3 Os alunos

As mudanças comportamentais e de convívio dos alunos em sala ficam evidentes de diversas formas. A percepção dos próprios limites e as potências corporais provocam uma visível autorreflexão que se corrobora ao longo das narrativas, seja por um menino, que percebe a potência de sua própria capacidade de treinamento e conquista, seja por uma menina, que se empodera de sua própria possibilidade de escolha do momento que irá ao banheiro.

A inclusão de todas as crianças no trabalho e a determinação e a clareza para todas as outras de que cada corpo terá uma potência e uma dificuldade diferente horizontalizam relações e minimizam efeitos competitivos e preconceituosos em sala. As características físicas não são defeitos ou qualidades, mas, sim, diferenças e semelhanças que farão de cada um único e bom em uma coisa diferente.

As crianças conquistam autonomia de um corpo presente e “não docilizado”. Aos poucos, valores diretamente atrelados a essa conquista aparecem, como a responsabilidade pelos próprios atos e a reflexão sobre eles. Como exemplo da narrativa, apresentamos o menino que, ao conscientizar-se que poderia machucar o braço da colega, torna-se responsável e, logo, muda sua postura sem que seja preciso grandes repreensões irreflexivas nem qualquer tipo de culpabilização. Ele compreende a partir do próprio corpo e da própria experiência e muda. Torna-se outro por meio do conhecimento e não da docilização.

Ressaltamos a prática do “ser aluno”, autor, não aguardando o ensino, mas buscando ativamente a aprendizagem, com os colegas, com os professores, com cada um ou com todos que possam ensinar.

O trabalho de descoberta de limites e de possibilidades corporais traz em si o debate sobre meu papel e o do outro, assim como nos atenta para qual o tamanho de nossas ações

corporais e até onde elas vão no mundo. Os estímulos dados sugerem aos alunos um trabalho de percepção e pesquisa corporal sediado em técnicas diretamente ligadas ao treinamento e à prática das artes cênicas.

Buscar possíveis caminhos para a articulação do corpo com o currículo na cultura digital no contexto educacional é uma tarefa desafiadora a longo prazo. Esta pesquisa não busca esgotar o assunto, mas, baseando-se na vivência em tela, levantar acertos, erros, mudanças de rumo e ampliar o olhar a possíveis caminhos.

No capítulo a seguir, apresentamos as conclusões e as considerações desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES

Em todo o processo de mudança, de evolução, existe um momento crítico e instável, como no caminhar: no momento em que estamos dando um passo à frente e nos encontramos com um pé no chão e o outro no ar corremos o risco de desequilíbrio e da queda. É a crise – mas é também somente através desse risco que podemos alcançar nosso objetivo. (VIANNA, 2008, p. 67).

O objetivo desta pesquisa foi apontar, a partir de prática docente em aulas de circo, caminhos possíveis para a articulação do corpo com o currículo na cultura digital. Retomamos, aqui, os objetivos específicos propostos de forma a esclarecer as camadas encontradas na busca pelos caminhos sugeridos pela pesquisadora. Os objetivos específicos foram:

1. Analisar os documentos das políticas públicas educacionais brasileiras a fim de identificar as referências ao corpo.
2. Realizar uma observação participante em uma turma de estudantes de aulas de Artes Circenses ministradas (no contraturno) em uma escola católica do município de São Paulo.
3. Analisar os documentos escolares para identificar como a escola, *lócus* desta pesquisa, se refere ao papel do corpo no processo de ensino e aprendizagem.
4. Entrevistar a coordenadora e as professoras responsáveis pelos cursos extras (realizados no contraturno) responsáveis pelas aulas de Artes Circenses e de *Tae-kwon-do*.

Os objetivos específicos foram atingidos. Tendo realizado a análise documental do PNE e da LDBEN foi possível identificar o pouco espaço que o corpo (em movimento) tem nesses documentos públicos educacionais. Revelamos, assim, uma abordagem ainda falha e um olhar fragmentado para o corpo na educação nos documentos nacionais.

A observação participante também foi feita durante as aulas de circo, assim como a análise dos documentos escolares e entrevista com as professoras. Não foi realizada, no entanto, a entrevista com a coordenação.

Em relação à questão problema - Quais possíveis caminhos para a articulação do corpo com o currículo na cultura digital? -, os principais resultados desta pesquisa foram a identificação de possíveis veios na prática da sala de aula de circo que podem se transformar em vetores e possíveis caminhos para a integração do corpo com o currículo escolar. Tal relação ainda não está nem integrada nem totalmente formulada nos indivíduos que compõem o ambiente.

Na observação das crianças, identificamos mudanças efetivas de percepção da realidade e observação de si mesmas e do outro, matéria prima para uma formação crítica e de qualidade. Contudo, identificamos também a necessidade de condições materiais, administrativas, de formação de professor, e, prioritariamente, de políticas públicas que levem em consideração o aluno como corpo e existência, que, ao transformar-se, é também construtor e compositor do ambiente em que está.

Outro ponto de extrema importância é pensar que o contexto em que estamos inseridos não pode, de forma alguma, ser apartado ou tratado como uma formulação exterior à escola. A tecnologia é a realidade do mundo hoje nas grandes metrópoles e apartá-la do processo educativo, ou tratá-la como algo muito especial ou desvinculado da vivência em sala de aula é reduzir a reflexão e intimidar a potência que pode ser agregada à experiência de alunos e de professores.

O processo desta pesquisa, para além de uma organização e percepção da importância do trabalho e da inserção das artes do corpo no currículo escolar, foi a certificação da necessidade de um olhar que leva em consideração a totalidade da potência corporal como existência de meninos e de meninas que estão na escola hoje.

No dia a dia, a confiança no trabalho e a construção do conhecimento no coletivo vai enraizando-se, corporificando-se, acontecendo efetivamente, modificando cada um de nós, e vamos, desse modo, nos tornando esse processo com consciência e qualidade. Assim, aprender e educar evidenciam-se como exercícios autorais, criativos, ativos e, principalmente, muito prazerosos para os professores e, certamente, para os alunos.

Como pesquisadora, o maior desafio foi a tentativa de um olhar “de fora”, tão habitual nas dissertações e nos trabalhos acadêmicos. Separar-me do que acontecia para poder ter clareza de que realmente acontecia, parecia um exercício descolado da trilha, que juntos abríamos. No entanto, ao final do processo e com a possibilidade da pesquisa narrativa, evidenciar os veios encontrados para a construção de caminhos de inserção do corpo no currículo escolar foi possível.

Posso dizer que, nesse processo, “tornei-me” educadora. Meu olhar de artista muito me ajudou na ousadia e na liberdade para compor as escolhas e propor caminhos. Tenho, assim, a defender que, como grande característica necessária para construir um caminho mais corporal e humano na escola, é preciso arte.

O corpo é integral e está sempre em movimento, como a vida, como a dança, como o teatro, como o circo. As Artes Circenses são parceiras do efêmero, do instante e têm muito para ensinar e aprender com a escola.

Nem tudo o que foi revelado nas aulas foi apreendido pela escola, isso é um processo de introdução de uma atividade que tem o potencial de ser interdisciplinar. Ainda não está integrada no currículo escolar, mantendo-se apenas como atividade de contraturno. As descobertas não são compartilhadas com os colegas de outros componentes curriculares, porém mostra reais conquistas que deveriam ser consideradas e incluídas ao currículo, pois privilegia a formação crítica e integral das crianças na direção de uma educação mais emancipatória.

Uma das principais questões que ficam para pesquisas futuras é a ampliação do escopo para outras escolas e componentes curriculares, buscando subsídios para professores e alunos ensinarem e aprenderem com todo o corpo. Fica registrado aqui o desejo não apenas da inserção das Artes Circenses e a busca por uma integração do corpo no currículo escolar das matrizes das redes de ensino do país, mas também de uma futura pesquisa com alunos e alunas de realidades sociais diferentes.

Termino, então, com a gratidão de ver em exercício pleno, mesmo que ainda restrito, o que talvez seja minha maior crença como formação do ser humano. Deixo meu desejo de continuar, de estender, de aprender e de aprofundar tais conhecimentos com a imensa potência que são os meninos e as meninas que estão em todas as escolas deste país.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 23, v. 1, p. 24-34, 2011.
- BAZ, M. El cuerpo intituído. **Revista Tramas**, México, n. 5, p. 109-123, 1993.
- BOLOGNESI, M. F. **Palhaços**. São Paulo: Unesp 2001.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- _____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.
- BRUNI, C. G. Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance. In: **L'enseignement de la danse et après!** Rencontres dans les Universités Paris V e Paris VIII, Paris: Germs, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Vozes, 1991.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O Currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras** [online], v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa** - experiência e história em pesquisa narrativa. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COSTA, A. C.; TIAEN, M. S.; SAMBUGARI, M. R. do N. Arte circense na escola: possibilidade de um enfoque curricular interdisciplinar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 11, v. 1, p. 197-217, 2008.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus. 1995.
- DESCARTES, R. **O discurso do método**. Tradução Paulo Neves. Rio de Janeiro: L&PM, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- _____. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEA, M. R. *Corpos Marcados: Adolescência, Identidade e Cuidados com o Corpo na Contemporaneidade*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 4.; CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 10., 2010, Curitiba. **Anais eletrônicos...**Curitiba: PUC, 2010. Disponível em:

<http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/posteres_iv_congresso/mesas_iv_congresso/mr48-marcela-rezende-gea.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GREINER, C; KATZ, H. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, S. S. R. **Lições de dança 3**. Curitiba: Univer Cidade, 2004. p. 77-102.

INVERNÓ, J. **Circo y educación física: otra forma de aprender**. Barcelona: INDE Publicaciones, 2003.

KATZ, H.; GREINER, C. **Arte e cognição - corpomídia, comunicação e política**. São Paulo: Annablume, 2015.

_____.; _____. Visualidade e imunização: o inframince do ver/ouvir a dança. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA, 2., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...**São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31343141580.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

KRONBAUER, G. A.; NASCIMENTO, M. I. Circo e a educação do corpo – da capitalização dos espetáculos à sala de aula. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 317-337, jul./dez. 2014.

LARA, T. A. Espaço e educação na perspectiva antropológica e epistemológica de ser e tempo. In: LOPES; J. J. M; CLARETO, S. M. (Orgs.). **Espaço escolar e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 11-20.

LEVY, T. O corpo à superfície. **Revista de comunicação e linguagem: corpo, técnica e subjectividade**, n. 83, p. 104-135, 2004.

LOBO, F. Entrevista: Christine Greiner pesquisa a dança e as linguagens corporais. **Globo Universidade**, 17 mar. 2012. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/03/entrevista-christine-greiner-pesquisa-danca-e-linguagens-corporais.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

LYON, M. L.; BARBALET, J. M. Society's body: emotion and the 'somatization' of the social theory. In: CSORDAS, T. J. (Ed.). **Embodiment and experience**. The existential ground of culture and self. Cambridge: University Press, 1994. p. 48-66.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradução Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Forte. 3 reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação: como extensões do homem (understanding media)**. São Paulo: Cultrix, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**, Venezuela, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

MOSÉ, V. Um nenhum. **Carta maior**: o portal da esquerda. 12 ago. 2005. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Um-nenhum/12/7781>>. Acesso em: 26 out. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Sobre o PNE**. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/pne/analises-e-opinioes>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PINTO, R. M. N. A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de “estátuas pensantes”. **Revista Conexões**: Educação Física, esporte e saúde, Campinas, v. 2, n. 2, p. 18-41, 2004.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, mai./ago. 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**: Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 62-68.

SILVA, M. da G. M.; ALMEIDA, F. J. de. O currículo como direito e a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 12 v. 2, p. 1233-1247, maio/out. 2014.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, n. 5, p. 69-83, abr. 2001.

VIANNA, K. **A dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2008.