

REPENSANDO AS APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO ESTÉTICA-ARTÍSTICA EM OFICINAS DE ATIVIDADES CIRCENSES¹

Gláucia Andreza Kronbauer²

Cristina Andrade Filus³

Elizandra Garcia da Silva⁴

Resumo

Este trabalho busca analisar, por meio de constructo teórico calcado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, as experiências do projeto de extensão *Circo em Contextos*, que culminou numa oficina em que crianças e adolescentes do projeto ensinaram circo a seus familiares. Problematicamos apresentações artísticas como forma de expor os resultados dos aprendizados em práticas corporais, em especial a dança e o circo.

Palavras-chave: Circo. Crianças. Educação.

REPENSAR LAS PRESENTACIONES ARTÍSTICAS EN LA FORMACIÓN ESTÉTICO-ARTÍSTICA EN TALLERES DE ACTIVIDADES CIRCENSES.

Resumen

Este artículo busca analizar, mediante un marco teórico basado en la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural, las experiencias del proyecto de divulgación *Circo en Contextos*, que culminó con un taller donde niños, niñas y adolescentes del proyecto enseñaron circo a sus familias. Problematicamos las representaciones artísticas como una forma de mostrar los resultados de aprendizaje de las prácticas físicas, especialmente la danza y el circo.

Palabras clave: Circo; Niños; Educación.

RETHINKING ARTISTIC PRESENTATIONS IN AESTHETIC-ARTISTIC TRAINING IN CIRCUS ACTIVITY WORKSHOPS.

Abstract

This paper seeks to analyze, through a theoretical framework grounded in historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, the experiences of the *Circus in Contexts* outreach project, which culminated in a workshop in which children and adolescents from the project taught circus to their families. We problematized artistic performances as a way to showcase the learning outcomes of physical practices, especially dance and circus.

Keywords: Circus; Children; Education.

¹Artigo recebido em 20/02/2025. Primeira Avaliação em 24/04/2025. Segunda Avaliação em 25/04/2025. Aprovado em 21/07/2025. Publicado em 06/08/2025.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i51.66694>

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná - Brasil. Professora do Departamento de Educação Física e do PPG Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Paraná - Brasil. Email: gkronbauer@unicentro.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3052430705928103>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2338-7685>.

³Mestrado em Educação (em andamento) na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Professora da Educação Básica na Rede Estadual do Paraná Oeste (Unicentro), Paraná - Brasil.

Email: cristinafilus@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7175342125544741>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4356-4351>.

⁴Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Brasil. Professora do Instituto de Educação Física e do PPG Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: elizandragarcia@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1822479471813746>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1580-156X>.

Introdução

Ao longo da história, a educação do corpo ocultou e abandonou os aspectos artísticos do movimento, distanciando-se cada vez mais da arte para se consolidar como uma área de conhecimentos científicos regidos por padrões e referências de movimentos únicos e acabados. No entanto, atualmente se reconhece a necessidade de resgatar o aspecto artístico como uma das objetivações que constitui a Educação Física, assim como os sentidos lúdico, competitivo, entre outros (Soares, *et al.*, 1992), por meio do diálogo entre os fundamentos da arte e da educação do corpo (Soares; Madureira, 2005; Kronbauer; Nascimento, 2014).

Apesar disso, as relações traçadas entre o corpo e a arte, na Educação Física, ainda se conduzem por uma concepção utilitarista, objetivando, priorizando e seguindo as referências de técnicas padronizadas dos movimentos, enquanto a formação estética-artística⁵ e a capacidade criadora ficam em segundo plano.

No cenário atual, as ações educativas são marcadas pela lógica da produtividade e parece comum a necessidade de mostrar o resultado final, principalmente quando existe investimento⁶ (Lira; Kronbauer, 2022). Isso recai também sobre a educação do corpo, e quando se trata do ensino das atividades artísticas o desafio é ainda maior: não há pontos ou gols, ou a vitória em alguma competição, que evidencie o trabalho realizado.

Alguns tipos de aulas artísticas produzem um material palpável que pode ser exposto, como pinturas, esculturas, desenhos, dentre outros. Mas, outros tipos de aulas artísticas, como a dança, o teatro ou o circo, não produzem esse material e, nesse caso, a estratégia adotada para dar visibilidade e mostrar o aprendizado aos pais e à comunidade é uma apresentação coreográfica (Strazzacappa, 2003).

No entanto, cabe considerar que as intencionalidades para as atividades artísticas são diversas. Como conteúdos de ensino das Artes e da Educação Física, são abordadas como manifestações culturais produzidas pela humanidade ao longo da sua história, e que compõem o conjunto de conhecimentos a serem transmitidos

⁵ Termo utilizado por Nascimento (2010, p. 28) ao se referir ao “entendimento e vivências de que o movimento seja fonte de apreciação e de beleza; compreensão e sensibilidade às intencionalidades artísticas das ações motoras e capacidade para organizar e apreciar as diferentes possibilidades de organização de seus elementos (forma, espaço, tempo e significado)”.

⁶ Este trabalho contou com financiamento da Fundação Araucária e da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná.

às próximas gerações pela escola (Soares, *et al.*, 1992; Saviani, 2003). Como atividade extracurricular na escola ou no tempo de lazer as pessoas são motivadas pela formação estética, pelo entretenimento, pelo desenvolvimento pessoal, pela saúde, entre outros (De Gáspari; Schwartz, 2007). Já como atividade profissionalizante, a participação em atividades artísticas tem a intenção de formar artistas. Para Leontiev (1978) a apropriação de um objeto artístico passa por reproduzir seus traços essenciais – estrutura geral da apresentação, que envolve técnicas, intencionalidades, composição dos elementos, modos de ação. Assim, acreditamos que as formas de ensino, a definição dos objetivos e das ações que serão realizadas precisam levar em conta as intencionalidades específicas de cada espaço.

Por isso, o presente trabalho tem por objetivo analisar e discutir as apresentações artísticas entendidas por muitos professores como forma única de expor resultados dos processos educativos com ênfase na formação estética-artística, propondo alternativas a partir das experiências em um projeto de extensão. São objetivos específicos: apresentar as atividades circenses como possibilidade de formação estética-artística de crianças e adolescentes; descrever e discutir a utilização das apresentações artísticas como forma de expor resultados de processos educativos, a partir da revisão do estado da arte nacional e à luz das teorias da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural; e relatar e analisar as experiências da atividade de encerramento de ano do projeto de extensão Circo em Contextos.

O circo e a formação estética-artística de crianças e adolescentes

Ao objetivarmos as possibilidades de formação estética-artística demarcamos a impossibilidade de abstrairmos essa categoria do contexto histórico social em que a mesma foi se constituindo, imersa em múltiplas contradições. Compreendemos estética e a arte como atividades humanas, radicadas no trabalho, porém, se constituindo como uma forma particular de trabalho. Nessa esteira de pensamento, o trabalho é categoria ontológica, atividade eminentemente humana, por meio da qual o homem foi dominando elementos da natureza, de forma mais imediata para a satisfação de suas necessidades de sobrevivência. Ao mesmo tempo em que foi humanizando esses elementos foi se humanizando, alcançando saltos qualitativos em

seu desenvolvimento como gênero humano, e ampliando suas necessidades, desembocando na necessidade estética (Fischer, 1976).

Ernst Fischer (1976, p. 21) afirmou ainda que a arte “é uma forma de trabalho, e o trabalho é característica do homem”, que, a partir de necessidades cada vez maiores, mais amplas e refinadas impulsionou a produção à mais altos níveis, e assim como intitulou seu manuscrito, emergiu “a necessidade da arte”.

A partir desse pressuposto, compreendemos estética e arte no bojo dos princípios mais gerais determinantes da categoria trabalho, pois é o trabalho “[...] que orienta o entendimento do processo de surgimento e desenvolvimento da atividade artística [...]” (Abreu, 2018, p. 32), desde sua forma mais geral e até sua materialidade nas atividades circenses, constituintes da cultura corporal. Com a produção artística o homem passa a se relacionar com esses novos objetos, os artísticos, de forma estética (Nascimento, 2010).

Por isso, entendemos as atividades⁷ circenses como produção humana, estética-artística, uma particularidade da cultura corporal, produzida e acumulada pelo homem sócio historicamente e que se manifesta, prioritariamente, mas não com exclusividade, sob os signos do estético.

Nesse mesmo conduto do pensamento crítico da produção da arte, afirmava Lukács (1978, p. 203) que o criador “[...] a cria, mas ela o ajuda a elevar-se a uma altitude desta particularidade, única a permitir a sua realização artística”. Em complemento, Nascimento (2010, p. 34) afirmou: “foi nesse processo, de ampliação das necessidades e possibilidades humanas mais generalizadas [...] que uma nova necessidade pode ir se constituindo na humanidade, necessidade esta que hoje chamamos de estética.” Em complemento:

A estética foi se forjando histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e criação de um mundo de objetos humanos. O surgimento da estética, como o surgimento de novas necessidades e novas formas do homem se relacionar com o mundo, é, assim, uma medida de sua riqueza (Nascimento, 2010, p. 38).

O entendimento de estética como produção humana e humanizadora do homem ao ser incorporada por ele reflete as contradições próprias desse processo categorizado como reflexo estético (Lukács, 1978), por partir e considerar o concreto

⁷ Nascimento (2010), fundamentada na teoria histórico-cultural, descreve a atividade como a manifestação da mediação entre as ações do sujeito e as condições objetivas da vida.

real, mas que o ultrapassa, vai além, e desemboca no concreto artístico. Isto é, a criação humana de outra realidade a partir da realidade concreta, como salto qualitativo da representação da realidade, essa é a realidade artística.

Esses traços da universalidade são depositados pelos artistas em objetos, são objetificados. Fischer (1976) afirmou que a arte carrega em si aquilo que não somos como indivíduos, mas poderíamos vir a ser como membros do gênero humano. Ou seja, localizada em tempo e espaço singulares, os objetos da arte expressam também elementos universais característicos da humanidade. Essa assertiva nos impõe pensar o processo de objetivação das atividades circenses, em que se expressa a síntese do próprio artista com a universalidade humana; um corpo artístico, em movimento, que, ao ser apreciado, media a relação estética do homem com arte, humanizando-o.

[...] no circo esse material é prioritariamente o corpo e as possibilidades de ações com ele. Esse material específico cria também uma relação específica do artista com a estética, cria uma forma de sensibilidade própria ao objeto, assim como cria, para o público, uma forma também própria de percepção desta obra (Nascimento, 2010, p. 72).

Diante desses fundamentos, questionamos; quais as possibilidades de formação estética-artística em atividades circenses no projeto de extensão Circo em Contextos?

Nesse sentido, pontuamos haver diferença entre a formação estética-artística em atividades circenses sob as lonas, intencionada pelo fazer circo como profissão e pautada na transmissão do conhecimento tradicional, da que acontece no interior daquele projeto. A transmissão prático-material, característica do ensinamento da cultura corporal circense no interior das lonas, tem como transmissores do conhecimento os já detentores do mesmo, que, em sua maioria, também o apreenderam pela via prático-material, e o transmitem às gerações seguintes, permitindo a resistência e persistência desse saber (Silva, 1996). A produção da vida material está atrelada ao aprender a ser e fazer circo.

Já no interior do projeto de extensão universitária, os sujeitos são crianças e adolescentes, em sua maioria, não possuidores dos conhecimentos tradicionais de circo. A potencialidade desse local para o aprendizado da cultura corporal circense reside na apreensão dessa arte como síntese de produções de inúmeras gerações

passadas e que constitui a humanidade histórica desses sujeitos, em diálogo com conhecimentos elaborados pelos princípios da ciência.

Ao pensar essa transmissão prática-material, resgatamos as pesquisas dos psicólogos russos, em especial Vygotsky (2001), e seu arcabouço teórico do desenvolvimento do psiquismo na infância que, em linhas gerais, se constitui no constante conflito entre a criança e a prática social produzida pelas gerações antecedentes e que se encontra sintetizada nos adultos e em todo o contexto que a cerca. Neste constante conflito, a criança vai se apropriando destes bens produzidos historicamente pela humanidade, ou seja, não parte do zero e sim da densa humanidade em um processo contínuo e ascendente, nas palavras do autor; *“a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero”* (Vigotski, 2016, p. 109, grifos do autor).

Assim também nos ensinou Saviani, ao propor que os conhecimentos a serem ensinados tomem como ponto de partida o saber espontâneo, a experiência de vida e a cultura popular em movimento dialético com as novas determinações do saber sistematizado e da cultura erudita (Saviani, 2003).

Por isso, defendemos que a universidade deve permanecer aberta para acolher o conhecimento tradicional, incorporá-lo e auspiciar saltos qualitativos no sentido da superação desse conhecimento por outro, mais elaborado, mais próximo da explicação da objetivação realizada na arte. Almejando esses saltos, empreendemos sob às atividades circenses questionamentos, as problematizamos, as estudamos, e as sistematizamos e dosamos pedagogicamente para o ensino extensionista.

Segundo Saviani (2012) o indivíduo vai se constituindo homem nas relações que estabelece com os outros homens e, assim, vai transformando a sua própria natureza humana em um processo educativo permanente. Ao realizar esta afirmação, o autor se refere à transmissão do conhecimento, produzido pela humanidade, histórica e socialmente, em sua totalidade. Conforme grafado por Saviani (2003, p. 13): “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Na esteira do pensamento do autor, Nascimento alertou para:

Não aprender determinadas coisas, significa concretamente uma impossibilidade real de sua humanização, uma diminuição ou cerceamento de suas possibilidades de se formar enquanto homem. As suas possibilidades de vir a ser homem efetivam-se de acordo com as possibilidades concretas/objetivas para se apropriar daquelas objetivações humanas historicamente formadas. (Nascimento, 2010, p. 20).

Ainda, segundo a autora, por mais que o pensamento estético-artístico se desenvolva em relação a um objeto específico (música, dança, pintura, circo, entre outros), este desenvolvimento amplia a sensibilidade em relação a outros objetos, por meio de generalizações. Isso significa que toda e qualquer experiência artística contribui para o alargamento do pensamento estético-artístico e a capacidade de fazer e fruir arte.

Em síntese, nos afinamos com Nascimento (2010) e Saviani (2003), quando evidenciam a escola e a universidade públicas como importantes espaços acessados pela classe trabalhadora e seus filhos. No caso específico do cenário desta pesquisa, o projeto de extensão se constituiu, democraticamente, para a maioria dos alunos, como o único local de acesso à cultura corporal circense em sua forma pedagogizada.

Entretanto, ainda que busquemos em referências revolucionárias o aporte teórico para nossas práticas e análises, nossa forma de sociabilidade está pautada nos princípios do modo de produção capitalista. Enquanto parte da população vende sua força de trabalho, nas mais diversificadas ações que envolvem a complexa organização da vida contemporânea, outros acumulam capital resultante da expropriação do trabalho alheio. Nesta seara, há necessidade de se mostrar os resultados do trabalho, sua eficiência em gerar capital, o que inclui não somente o trabalho produtivo, mas os processos educativos que têm no aprendizado de determinadas habilidades um mecanismo de reprodução da organização social (Saviani, 2012). Assim, se é por meio da educação que nos tornamos humanos, apreendendo a humanidade produzida ao longo da história, e se, nesse tempo/espço histórico, a humanidade se produz e se reproduz no capitalismo, então é de se supor que os processos educativos estão também condicionados por essa ordem.

Mas como medir/ quantificar a educação? Como avaliar se ela está sendo eficaz? Provas, testes, exposições, trabalhos escolares têm sido amplamente utilizados como mecanismos de avaliação dos aprendizados em instituições formais de ensino. No caso do ensino de atividades artísticas, uma estratégia bastante adotada, principalmente por aquelas que têm no corpo o seu manifestar, são as

apresentações artísticas, como forma de expor os resultados dos aprendizados após determinado período.

Por outro lado, nem sempre as apresentações artísticas contemplam as subjetividades e intencionalidades dos participantes. Ademais, a formação estética-artística não é, necessariamente, mensurável a partir de critérios objetivos. Portanto, a seguir buscaremos problematizar essa questão à luz da literatura brasileira sobre o tema.

As apresentações artísticas nos diferentes espaços educativos – discussão da literatura brasileira

As apresentações artísticas realizadas ao final ou ao longo de uma proposta de ensino, ainda são um tema pouco explorado pela Educação Física, sendo apenas citadas ou abordadas de maneira tangencial nas produções acadêmicas brasileiras. Entretanto, não é novidade que muitas pessoas não se sentem à vontade com esta exposição e, especialmente em crianças e adolescentes, apresentações diante de um público podem provocar constrangimentos.

Esse fato veio à tona em um dos encontros de tutoria pedagógica, realizado pelo curso *Circo Social: pedagogia em arte-educação*⁸. Esse curso aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2022, e reuniu arte-educadores, artistas circenses, assistentes sociais, professores de Educação Física e pessoas que se interessam pelo ensino do circo.

Ao compartilharem suas experiências, a apresentação circense foi um dos temas levantados pelos participantes do curso. A ansiedade provocada nas crianças pela exposição pública, a pressão de agentes políticos que apoiam financeiramente os projetos por divulgação de resultados, e certa desconexão com os objetivos das oficinas foram citados pelos participantes como aspectos que provocam desconforto e interferem no aprendizado. O relato dialoga com os apontamentos de Lira e Kronbauer (2022, p. 16), quando problematizam que as apresentações podem se configurar como um ambiente pouco acolhedor das diversidades das crianças, já que

⁸ Curso EAD promovido pela UNICAMP e Extecamp, realizado pela parceria entre o Grupo de Pesquisa em Circo (CIRCUS), a Instituição ICA, a Rede do Circo do Mundo Brasil e a Escola Pernambucana de Circo.

“[...] A exposição do palco pode gerar julgamentos que embaraçam e oprimem as corporeidades singulares”.

Com o objetivo de subsidiar nossas ações e fundamentar as discussões suscitadas, realizamos um levantamento sobre trabalhos que mencionam as apresentações artísticas como forma de expor resultados de atividades extracurriculares, projetos de extensão, ou até mesmo da aprendizagem de conteúdos escolares. Foram analisados textos que abordam as apresentações artísticas, com foco para as atividades circenses e a dança, por serem expressões culturais que vêm sendo associadas à Educação Física.

Encontramos estudos realizados no âmbito escolar que propõem, ao final de uma sequência de aulas, a apresentação de um espetáculo ou número circense, compondo ou não a avaliação (Takamori, *et al.*, 2010; Ribeiro, *et al.*, 2021; Yonamine; Rossi; 2021; Oliveira, *et al.*, 2022). Também foram identificados textos que relatam experiências de projetos de extensão universitária nos quais se utilizam apresentações como uma forma de mostrar à família e à comunidade o que tem sido produzido (Rodrigues, *et al.*, 2020; Barragán, *et al.*, 2016; Vendruscolo, 2009). Alguns deles somente citam a realização das apresentações, enquanto outros explicitam que os alunos participaram da construção e criação das apresentações, mas não esclarecem como foi o processo.

Ao tratar do ensino da dança, Strazzacappa (2003) tece críticas a produção de uma coreografia ou espetáculo como possibilidade única de resultado, produto a ser mostrado aos pais ou a comunidade. Entende que, desse modo, as aulas ficam restritas a ensaiar a coreografia final e repeti-la inúmeras vezes para garantir o processo de memorização dos passos, e a formação técnica e artística acaba sendo prejudicada (Strazzacappa, 2003). Isso também ocorre nas aulas de atividades circenses, quando os alunos passam uma sequência de aulas repetindo as técnicas de uma ou mais modalidades para, ao final, apresentar um número ou espetáculo. Nessa perspectiva, dá-se mais importância ao resultado da apresentação final do que ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a sua formação estética-artística, o que difere de uma proposta progressista de educação, que acredita que a humanidade se constrói no processo (Nascimento, 2010; Saviani, 2003).

Outra aproximação possível se dá com a discussão fomentada por Vago (1996) ao tratar do esporte NA e DA escola. Para o autor, quando uma determinada prática

corporal é desenvolvida “NA” escola ela reproduz códigos e intencionalidades dissonantes com a função social da escola. Fundamentadas nessa perspectiva, Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2023) afirmam que a dança NA escola reproduz as formas como ela se apresenta na sociedade e torna-se uma atividade para “distrair” os alunos. Por outro lado, para as autoras, a dança DA escola é uma prática “pedagogizada”, um conhecimento que permite ao aluno analisar, reconhecer e experimentar as danças presentes na história das sociedades e na sua realidade e desenvolver as capacidades criativas e criadoras.

Nesse mesmo caminho Rodrigues, Lopes e Bortoleto (2023) apresentam as atividades circenses NA escola como aquelas que se constituem por apresentações artísticas profissionais, cursos, oficinas, palestras, projetos extracurriculares e atividades complementares sobre atividades circenses, que são realizadas por artistas, arte-educadores e professores no âmbito escolar, ou então, as visitas aos Circos que a escola promove para que os alunos assistam a um espetáculo. Os autores classificam essas práticas como atividades circenses NA escola por entender que elas reproduzem a cultura extraescolar e as formas de fazer circo como atividade profissional. Já as atividades circenses DA escola são aquelas que se constroem na cultura escolar e resultam da produção simbólica dos alunos, tratando-as com um recurso didático, uma temática ou um conteúdo (Rodrigues; Lopes; Bortoleto, 2023).

Alinhada à essa discussão, Ontañón (2016) explica que as aulas de atividades circenses não devem se configurar como reprodução das técnicas provenientes do circo, que resultem em uma apresentação, pois limita a efetivação de uma educação estética que potencialize o desenvolvimento criativo e expressivo dos alunos. Além disso, apenas reproduzir a técnica e resultar em uma apresentação seria uma manifestação das atividades circenses “NA” escola e não “DA” escola. Estas coadunam com os princípios da educação meritocrática burguesa que, dissonante da nossa perspectiva de educação estética-artística, atende aos interesses do capital deslegitimando a arte como necessidade estética indispensável à formação de pessoas verdadeiramente humanizadas (Nascimento, 2010). Para desenvolver uma educação estética e expressiva ao trabalhar as atividades artísticas “[...] será preciso organizar e planejar o conteúdo e orientá-lo de maneira que o objetivo seja alcançar a comunicação com o público por meio dessa manifestação” (Ontañón, 2016, p. 67).

Ao trazer para a discussão o conceito de “atividade” cunhado pela psicologia histórico-cultural, Nascimento descreve sua estrutura a partir de um conjunto de elementos:

Explicitemos, agora, a estrutura da atividade e a inter-relação dos seus elementos. Uma atividade se constitui como tal, em primeiro lugar, pela existência nela de um motivo; o motivo origina e dirige a atividade. O motivo, contudo, só existe quando uma necessidade se concretiza em um determinado objeto. Ainda assim, para que a necessidade se satisfaça, é necessário que o sujeito persiga determinados objetivos e os realize mediante ações, ações essas orientadas pelas condições de realização das mesmas, isto é, pelas operações. (Nascimento, 2010, p. 79).

A partir desses elementos, é possível identificar a necessidade estética como a origem que motiva o ensino da arte, objeto dessa necessidade. O aprender sobre a arte é uma, entre diversas ações, que podem dar conta de atender tal necessidade, e que acontece por meio de operações intencionalmente planejadas. Assim, no caso especificamente analisado, os processos pedagógicos são as operações específicas da escola, que possibilitam alcançar o objetivo de conhecer o circo. Ou seja, a atividade artística tem como motivo a necessidade estética universal, mas acontece de formas diversas a partir de intencionalidades específicas que geram diferentes ações, condicionadas por contextos (operações) singulares.

Para além dos muros da escola, encontramos alguns relatos de experiências extensionistas que se utilizaram de uma aula coletiva em que as crianças ensinam familiares e a comunidade o que aprenderam (Barragán, *et al.*, 2016; Melo, *et al.*, 2019; Zaim-de-Melo; Rizzo; Golin, 2019; Lira; Kronbauer, 2022).

Melo e outros (2019) afirmam que essa iniciativa oportuniza à comunidade experimentar as aulas de atividades circenses e coloca as crianças como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Também em sua pesquisa Barragán e outros (2016) citam que essa vivência se torna um momento único para as crianças e também para os adultos. Esses dois estudos foram desenvolvidos no projeto de extensão “Atividades circenses para crianças”, da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP), que oferece uma aula aberta aos pais e responsáveis desde 2014. Inicialmente essa aula era centrada na formação dos monitores, depois as crianças se tornaram professoras dos familiares e os monitores passaram a atuar como mediadores nesse processo. Depoimentos dos

participantes traziam referências à sua infância, afetividade, sensibilidade e histórias corporais vividas, como se estivessem em estado de estesia (Melo, *et al.*, 2019).

Outro fator identificado pelos autores foi o reconhecimento da inversão da lógica docente: as crianças estavam motivadas e preparadas para ensinar os familiares em uma “docência tutorada” acompanhada pela mediação dos monitores. Observaram a ressignificação da dualidade infância-adulthood e que as crianças demonstraram alegria, motivação e responsabilidade ao assumir o papel de professores.

[...] Entende-se, portanto, que o ensinar representa uma fonte de motivação para as crianças, que atrelada à afetividade de ensinar sua família, converte esta aula em uma inovação pedagógica passível de adaptações para outros contextos também pedagógicos (Melo, *et al.*, 2019, p. 376).

Lira e Kronbauer (2022) relatam, entre outras experiências, uma atividade realizada no encerramento do ano de 2019 pelo projeto de extensão “Circo em Contextos”, vinculado à Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Neste caso, o “aulão de circo” foi a estratégia adotada para substituir a apresentação de final de ano, uma vez que a equipe considerou que esta poderia ser pouco acolhedora das diversidades infantis. Semelhante aos relatos anteriores, as crianças foram protagonistas ao ensinar as atividades circenses para seus convidados. Isso “[...] exigiu delas, ao mesmo tempo, mostrar corporalmente as técnicas circenses, se comunicar e interagir, em um tempo compartilhado de brincar e aprender com aqueles que estão mais próximos do seu cotidiano” (Lira; Kronbauer, 2022, p.16).

Apesar de tecer críticas a produção de uma coreografia ou espetáculo ao final das aulas de dança, por exemplo, Strazzacappa (2003) aponta que ela pode também ser um momento de educação estética-artística dos pais, na condição de público, e dos filhos, enquanto artistas. A autora afirma que essa pode ser a primeira, ou única, experiência estética deles. A criança deve estar preparada para se apresentar e subir ao palco, assim como, “[...] os pais devem ser preparados para sentar na plateia e ser público” (Strazzacappa, 2003, p. 83).

Sendo assim, é necessário reconhecer que a apresentação artística pode se configurar como um instrumento de formação estética-artística, mas que só se torna efetivo quando mediado para desenvolver nos alunos suas capacidades criativas e criadoras. No entanto, esta não é a única forma de mostrar à família e à comunidade o que as crianças aprenderam ao longo das aulas e de educar crianças e adultos para

fazer e apreciar a arte. Por isso, em sequência, vamos relatar e analisar a experiência da oficina de encerramento de ano do projeto Circo em Contextos.

As experiências do Circo em Contextos

O projeto de extensão Circo em Contextos está vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, campus Irati, Paraná. Iniciou suas atividades no ano de 2011 e vem se efetivando como importante espaço de aprendizagem das atividades circenses. Atua com oficinas para a comunidade, com o objetivo de oferecer um espaço para experiências de movimento, e com a formação de professores, no sentido de instrumentalizar a abordagem dos conteúdos circenses na Educação Básica. As experiências desse projeto têm sido sistematizadas por ações em pesquisa homônima, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade (CAAE: 58161522.0.0000.8967).

No ano de 2022 o projeto ofertou, entre outras ações, as oficinas permanentes de Práticas Corporais Circenses para crianças e adolescentes. As oficinas aconteceram em duas turmas, nas terças e quartas-feiras, com início às 18 horas e duração de uma hora. Foram abordadas as seguintes modalidades circenses: jogos expressivos e palhaçaria; malabares e controle de objetos; acrobacias aéreas em tecido, trapézio e lira; acrobacias de solo; acrobacias coletivas e pirâmides; equilíbrios; e jogos rítmicos. O pavilhão didático da UNICENTRO, espaço onde as atividades foram realizadas, conta com estrutura ampla, quatro trapézios, uma lira, quatro tecidos, uma corda naval, colchões diversos para segurança, minitrampolins, 16 m² de tatames, equipamentos de ginástica artística (trave alta, trave baixa, cavalo com e sem alças, barras paralelas), além de malabares (bolas, aros, claves, diabolôs, pratos, *cigar boxes*, lenços, entre outros) e materiais diversos (cones, bolas, cordas, fantasias, entre outros).

Participaram das oficinas naquele ano aproximadamente 50 crianças e adolescentes de 5 a 14 anos. A participação era gratuita para estudantes de escolas públicas, e cobrou-se mensalidade de R\$40,00 para estudantes de escolas privadas. Ao ingressar no projeto os adultos responsáveis assinaram uma autorização para uso de relatos e imagens para fins de divulgação acadêmico-científica e técnico-extensionista.

As atividades eram planejadas e ministradas pela equipe do projeto, composta pela professora coordenadora, por duas professoras bolsistas recém-formadas, oito estudantes de graduação bolsistas de iniciação à extensão e à pesquisa, além de estudantes de graduação voluntários. O projeto contou com apoio financeiro da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR), por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras, e da Fundação Araucária.

As oficinas eram organizadas da seguinte forma: nos primeiros 15 minutos os participantes ficavam livres para explorar o espaço, os equipamentos e materiais, sob orientação dos professores e monitores. Nesse momento, abria-se espaço para conversas e fortalecimento de vínculos, ao mesmo tempo que era possível auxiliar em dificuldades específicas ou ensinar algum elemento diferente, considerando as preferências e características individuais. Em seguida, propúnhamos um circuito de aquecimento coletivo. Após concluído o aquecimento, reuníamos os participantes no tatame para explicar as atividades, estabelecer os acordos daquele dia, separar os grupos (por faixas de idade e vínculos de amizade) e designar a professora e os monitores responsáveis por cada grupo. Cada grupo realizava um conjunto de atividades numa semana e, na semana seguinte, as atividades que haviam sido realizadas pelo outro grupo, ou seja, os planos de atividades eram elaborados para duas semanas. Para finalizar, reuníamo-nos novamente no tatame para o ritual do “Tchau Coletivo”.

As oficinas iniciaram em março e encerraram no mês de dezembro. Inspiradas por experiências anteriores (Lira; Kronbauer, 2022; Filus; Baziewicz; Kronbauer, 2024) e pelas reflexões apresentadas neste texto, planejamos uma atividade diferente para o último dia, e convidamos os amigos/familiares para participarem. Inicialmente, reunimos todos para apresentar um breve relatório do projeto. Em seguida, iniciamos a oficina propriamente dita. As atividades foram organizadas em forma de circuito: 1) jogos malabarísticos; 2) acrobacias aéreas em trapézio e tecido; e 3) acrobacias coletivas e pirâmides. Foram compostos três grupos, que ficaram aproximadamente 30 minutos em cada atividade. Solicitamos que as crianças e adolescentes integrantes do projeto auxiliassem professores e monitores na condução das atividades, mostrando que aprenderam e poderiam também ensinar.

Por fim, nos reunimos no tatame. Todos receberam um pequeno papel e solicitamos que escrevessem ou desenhassem algo que representasse aquela

experiência. Penduramos os papéis na “tenda de memórias” (Figura 1), construída para expor imagens, desenhos e relatos das oficinas ao longo do ano.

Figura 1 – Tenda de memórias e mensagens deixadas por participantes



Fonte: Acervo Circo em Contextos, disponível em <https://circoemcontextos.wixsite.com/circo>

Durante as atividades, observamos a curiosidade dos familiares e amigos e seu encantamento ao perceber as possibilidades de se movimentar e brincar juntos. Muitos pais comentaram que as atividades propostas poderiam ser realizadas em casa, enriquecendo os momentos de convívio familiar. Ao serem motivados a ensinar familiares mais velhos, as crianças e adolescentes assumiram uma postura compromissada com o processo e demonstraram, orgulhosas, o que sabiam fazer.

Diante das mensagens deixadas na “tenda de memórias”, gostaríamos de destacar três importantes aspectos. O primeiro deles se refere aos aprendizados. Pautados em uma proposta de educação do corpo que valoriza o processo, e não somente o produto (Soares, *et al.*, 1992), observamos que ao reproduzirem os aprendizados junto às crianças e adolescentes, os familiares puderam conhecer a dinâmica do projeto e atestar que os aprendizados aconteceram. Ainda, ao se colocarem como mediadores do conhecimento, as crianças e adolescentes assumiram postura ativa no seu próprio aprendizado, ensinaram aprendendo e aprenderam ensinando (Soares, *et al.*, 1992; Saviani, 2003), conforme observamos nas mensagens a seguir:

Obrigado por me ensinar. (Criança 1, 2022).

Vivenciar um pouco do projeto hoje foi incrível e divertido. Ensina que podemos arriscar e tentar. Projeto potente! (Mãe 1, 2022).

Com o circo eu fui mais feliz e fiz mais amigos. Aqui eu me diverti muito e foi muito legal! (Criança 2, 2022).

Eu gostei porque pude mostrar aos meus pais o que aprendi. (Criança 3, 2022).

Estas assertivas corroboram com Vygotsky (2001), quando afirma que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico do qual a criança participa ativamente. Ademais, ao analisar o processo dialético de constituição da linguagem, afirma que em contato com os estímulos do mundo concreto a criança simboliza a realidade e, aos poucos, consegue elaborar conceitos que se manifestarão ao outro. Nesse caso, a brincadeira e, em especial, as atividades corporais artísticas, são elementos essenciais no processo de simbolização:

[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (Vygotsky, 2001, p.35).

Assim, o segundo aspecto que destacamos é o brincar compartilhado. Além de abordar a importância da brincadeira e da fantasia no processo de simbolização e, conseqüentemente, no desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (2001) afirma que é na relação com o outro que as ações da criança são dotadas de sentido. Isso nos permite afirmar que brincar com sua família amplia as experiências simbólicas e os estímulos à comunicação. Os próximos relatos dizem respeito ao tempo e a necessidade lúdica:

Hoje foi um dia muito lindo, especial. Brincamos juntos, eu, minha filha e minha esposa. Obrigado! (Pai 1, 2022).

Foram momentos muito gostosos, pois pude brincar com minha filha que, no dia a dia, nunca acho tempo. E hoje eu achei, e gostei muito. (Mãe 2, 2022).

Obrigada pela oportunidade de criar memórias com a minha filha. (Mãe 3, 2022).

Além de reafirmar a necessidade de brincar com as crianças, as mensagens atestam para um importante sintoma da sociedade capitalista: o desafio da gestão do tempo. Uma vez que o tempo se torna também mercadoria que pode ser vendida, muitas famílias têm dificuldade de encontrar tempo para atividades que não resultem em algum produto ou retorno financeiro. Assim, acreditamos que propor momentos institucionalizados de brincar junto (em projetos de extensão, na escola, entre outros) pode estimular as famílias a repensarem sua relação com o tempo na dinâmica da vida.

Por fim, destacamos que essa experiência contribuiu para o terceiro aspecto a destacar: a valorização do circo como importante expressão cultural. Ao experimentar algumas modalidades circenses, os familiares perceberam a dificuldade envolvida nessa atividade artística, como podemos perceber em uma das mensagens deixada na tenda de memórias: *“Experiência nos deixou com mais respeito e admiração pela arte, muitas coisas “difíceis” que precisam de treinamento e persistência para a perfeição”*. Nesse caso, assistir a um espetáculo circense e apreciá-lo pode ser uma ação que leva a conhecer. No entanto, ao tentar reproduzir os movimentos, além de conhecer o espetáculo circense como um produto, conhece o processo, o que alarga o olhar e colabora para uma formação estética-artística que potencializa a apreciação crítica da arte (Nascimento, 2010). Em outras palavras, os familiares começaram a entender toda a complexidade de fazer circo, o treinamento intenso requerido, seus saberes (Silva, E., 1996) e sua organização como trabalho, uma atividade artística que intenciona fruição para quem assiste, e subsistência para quem a produz.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar e discutir as apresentações artísticas, entendidas por muitos professores como forma única de expor resultados dos processos educativos com ênfase na formação estética-artística, propondo alternativas a partir das experiências em um projeto de extensão.

Inicialmente, apresentamos o constructo teórico que fundamentou nossas ações e análises. Em seguida, selecionamos textos que mencionam as apresentações artísticas como forma de expor os resultados dos aprendizados em práticas corporais que dialogam com a arte, em especial a dança e o circo. Por fim, apresentamos as experiências do projeto de extensão Circo em Contextos, ao propor para o

encerramento de ano que os familiares das crianças e adolescentes participassem de uma oficina e pudessem aprender com eles.

Diante das discussões apresentadas e no esforço em responder à pergunta que intitula este trabalho, partimos da assertiva de que toda a arte é a “experiência humana encarnada” (Soares; Madureira, 2005, p. 75). Em sua relação com o corpo, pode tomá-lo como seu objeto, ao contemplar as formas como ele está expresso nas obras de arte em diferentes tempos da história, mas também como instrumento de criação e fruição artística (Kronbauer, 2019).

Em ambos os casos, as atividades artísticas buscam atender, por meio de diferentes objetos, uma necessidade estética humana. No entanto, a condição de criar, expressar e apreciar a arte depende de processos educativos que proporcionem o desenvolvimento de certa sensibilidade estética-artística.

No caso específico deste trabalho, procuramos analisar a educação de um corpo sensível por meio de e para as atividades circenses. Em diálogo com o conceito de atividade cunhado pela psicologia histórico-cultural e com uma proposta de educação humana e humanizadora, acreditamos que envolver os familiares em ações pedagogizadas junto com as crianças e adolescentes, com o objetivo de formação estética-artística, se constitui como uma estratégia que dá ênfase à totalidade do conhecimento sobre ser e fazer circo e amplia a condição de conhecer e fruir a arte para, em última instância, atender necessidades estéticas humanas. Assim, o produto da atividade artística está, também, em seu processo de criação, fruição e aprendizado.

Referências

ABREU, T. X. de. **Música e educação escolar:** contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. 2018. 235f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - UNESP, Araraquara.

BARRAGÁN, T. Ontañón; RODRIGUES, G. S; SPOLAOR, G. da Costa; BORTOLETO, M. A. C. O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 42 -55, jan./mar. 2016.

CERÍCOLA, A. Pluriverso de Formações em Circo; perspectivas de formação em circo no Brasil. **Seminário Internacional Circo em Rede**. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UChYTQoITwdMICQOmVzJJyiW> e <https://www.facebook.com/sem.int.circoemrede>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.

Circo em Contextos. **Fotos.** Disponível em:
<<https://circoemcontextos.wixsite.com/circo>>

CRIANÇA 1. **Mensagem escrita.** Irati (Paraná), 13/14 dez. 2022.

CRIANÇA 2. **Mensagem escrita.** Irati (Paraná), 13/14 dez. 2022.

CRIANÇA 3. **Mensagem escrita.** Irati (Paraná), 13/14 dez. 2022.

DE GÁSPARI, Jossett Campagna; SCHWARTZ, Gisele Maria. Vivências em arte circense: motivos de aderência e expectativas. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 158-164, 2007.

FILUS, C. Andrade; BAZIEWICZ, G. R; KRONBAUER, G. A. Circo em Contextos – relatos sobre a participação de crianças em oficinas de atividades circenses. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 5, n. 1, p. 1-27, 2024.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GASPARELO, A C; KRONBAUER, G. A; GOMES, D. Arte e educação física: o caso da dança na escola. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 10, p. 30-49, jan/abr, 2018.

KRONBAUER, G. A. **Manifestações Corporais Expressivas e a Educação Física na escola.** Guarapuava: NEAD/UAB, 2019.

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

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIRA, A. C. M; KRONBAUER, G. A. O circo e a educação dos corpos-criança: possibilidades formativas com espaço para o pensar e o fazer divergente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

MÃE 1. **Mensagem escrita.** Irati (Paraná), 13/14 dez. 2022.

MÃE 2. **Mensagem escrita.** Irati (Paraná), 13/14 dez. 2022.

MÃE 3. **Mensagem escrita.** Irati (Paraná), 13/14 dez. 2022.

MELO, C. C; RODRIGUES, G. S; CARDANI, L. T; BARRETO, M. L; BORTOLETO, M. A. C. Invertendo a Lógica: Crianças Ensinando Circo Para Adultos - Todos Aprendendo. **Educación Física y Deporte**, v. 38, n. 2, p. 357-381, Jul/Dez, 2019.

Disponível

em:

<<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/339035>.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP, São Paulo.

OLIVEIRA, F. D. de; DIAS, D. I; GODOY, L. B. de; ZAIM-DE-MELO, R. Circo nas aulas de Educação Física: para além do domínio motor. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01 - 22, 2022.

ONTAÑÓN, T. B. **Circo na escola: por uma educação corporal, estética e artística**. 2016. 214f. Tese (Doutorado em Educação Física) - UNICAMP, Campinas.

PAI 1. **Mensagem escrita**. Irati (Paraná), 13/14 dez. 2022.

RIBEIRO, C. da S; CARDANI, L. T; RODRIGUES, G. S; BORTOLETO, M. A. C. O “não lugar” do circo na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, p. 246-263, 2021.

RODRIGUES, G. S; BORTOLETO, M. A. C.; LOPES, D. C. Circo na escola: educação e arte na Educação Básica. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 46, p. 1-27, abr.2023.

RODRIGUES, G.S; ONTAÑÓN, T. B; BORTOLETO, M. A. C; PRODÓCIMO, E. A extensão universitária e as atividades circenses: notas sobre um encontro formativo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 28, n. 2, p.01 – 15, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, E. **O circo: sua arte e seus saberes**. 1996. 162f. Dissertação (Dissertação em História) - UNICAMP, Campinas.

SOARES, C. L; TAFFAREL, C. N. Z; VARJAL, E; CASTELLANI FILHO, L; ESCOBAR, M. O; Bracht, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, jun./jul. 2003.

TAKAMORI, F. S; BORTOLETO, M. C; LIPORONI, M. O; PALMEN, M.; DI CAVALLOTTI, T. Abrindo as portas para as atividades circenses na Educação Física

escolar: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 116, jan./abr. 2010.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

VENDRUSCOLO, C. R. P. O circo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.729-737, jul./set. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0b803605-b935-43aa-a203-0301e4615e35>

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Ridendo Castigat Mores, 2001.

YONAMINE, M. H; ROSSI, F. Experimentando as atividades circenses e ressignificando as relações sociais na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-24. 2021.

ZAIM-DE-MELO, R; RIZZO, D. T. S; GOLIN, C. H. A influência das atividades circenses na formação de professores de educação física: um estudo a partir de projetos de extensão. **Revista Cocar**, 2019, 13 (27), p. 1064-1079. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2885>.