



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Helio Eduardo Silva de Moura

Circo sem lona: por uma pedagogia do risco de acontecer

São Gonçalo

2017

Helio Eduardo Silva de Moura

Circo sem lona: por uma pedagogia do risco de acontecer



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

FEITA NA BIBLIOTECA



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Helio Eduardo Silva de Moura

Circo sem lona: por uma pedagogia do risco de acontecer

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 22 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Anelice Astrid Ribetto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho
Universidade Federal Fluminense – UFF

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho...

À Claudinha, minha acrobata alada do risco, que me fez aprender a saltar por cima dos obstáculos para receber seus beijos.

A Danilão, meu filhote de gavião-rei, que ensaia voos por se tornar forte e alegre por voar.

À D. Alice, minha mãe, na beleza de seus 84 anos, e ao meu pai que, além do nome, deixou sua coragem e disposição para a vida.

À *Trupe do HL*.

AGRADECIMENTOS

À Rosimeri Dias, a Rosi, pela parceria e paciência com os coloridos e descoloridos que, na produção deste texto dissertativo, expressaram um processo de pesquisa de intenso interesse nas pessoas envolvidas e suas maneiras de se haverem com devir.

À Rosa Malena, companheira de longa data que, dadivosamente, produziu em mim o desejo de me lançar na aventura do pensamento, por me reinventar professor experimentador, rapinantemente, um artífice em fazer da aula de educação física um lugar para voar.

À Anelice Ribetto, a Ane, que com sua estrangeiridade me fez sentir mais à vontade com a minha, meu sotaque e meu amor pela Baixada Fluminense, pela gente da “terra dos quilombos” que ensaiou em mim o gosto pela luta e pela alegria.

Às forças em forma de professora e professor em fazer-emergir campos de sementes que, eventualmente, assumem o formato de dissertação. Em particular, Tereza Goudart e Renato Emerson, pela dinâmica de nos fortalecer para garantir que haverá plantio; Jacqueline Morais e Monique Franco, por nos preparar para escolher sementes.

A Cláudio Ulpiano que, mais que uma referência acadêmica, está presente em toda a dissertação. Através do *site* de seus ex-discípulos, pude ruminar autores como Nietzsche, Foucault e Deleuze para dar corpo a este trabalho acadêmico. E, principalmente, por possibilitar a altivez de Edu em se assenhorar de sons e palavras no devir-compositor. VIVA ULPIANO!

Ao grupo de orientação coletiva, aos colegas de mestrado e aos encontros que possibilitaram um pensar a educação como um encontro com a vida. Em especial, à Andreza Berti, companheira de muitas empreitadas, à Renata Morais, a Mineira, a Jorlandro Louzada, a Arthur Moura e à Carla Vasconcellos, com mais tempo e com mais proximidade pude afetar e deixar afetar.

SOLITÁRIO

Para mim é odioso seguir e também guiar. Obedecer?
Não! E tampouco — governar!
Quem não é terrível para si, a ninguém inspira terror:
E somente quem inspira terror é capaz de comandar.
Para mim já é odioso comandar a mim mesmo!
Gosto, como os animais da floresta e do mar,
De por algum tempo me perder,
De permanecer num amável recanto a cismar,
E enfim me chamar pela distância,
Seduzindo-me para — voltar a mim.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

SILVA DE MOURA, Helio Eduardo. *Circo sem lona: por uma pedagogia do risco de acontecer*. 2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

O presente trabalho tem como contorno o risco, o risco que se contrapõe ao seguro, ao estabelecido, o risco de transformar a escola em lugar de acontecimentos alegres. Tem como campo de análise e de intervenção as aulas de Educação Física na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), no acompanhamento da construção de três apresentações ginástico-circenses na Escola Técnica Estadual Henrique Lage, no município de Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 2015. Ao analisar os processos das apresentações, pretendemos cartografar a construção de novas subjetividades no cenário pedagógico para tentar responder se é possível uma pedagogia sem centralização. Além da cartografia das apresentações, faremos uma cartografia conceitual tomando os estudos da produção do conceito de corpo em Friedrich Nietzsche; a genealogia e conceito de dispositivo em Michel Foucault; a nova anatomia do poder nas sociedades de controle em Gilles Deleuze; o conceito educação menor de Silvio Gallo; a ideia do mestre ignorante de Jacques Rancière; a TAZ de Hakim Bey; e pesquisadores da educação física brasileira como Carmen Lúcia Soares, Edivaldo Góis Junior, Gilbert Costa Coutinho e Vitor Andrade de Melo. Há questões que nos movem nesta pesquisa: há ou não possibilidade de uma escola pública constituir um cenário libertário, apostando em uma prática insurgente? Como forjar uma prática “despedagogizante” no interior de uma instituição que historicamente propõe relações hierárquicas com o conhecimento? Nossa aposta, com esta pesquisa, é dar a ver o *Circo sem lona* como uma proposta de educação física afirmativa de práticas libertárias que provoquem novas subjetividades e singularidades no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Despedagogização. Práticas Circense. Corpo. Educação Libertária.

ABSTRACT

SILVA DE MOURA, Helio Eduardo. Circus Without Canvas: By a pedagogy of risk of happening. 2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

This work talks about the risk that is opposite what is safe, of what is established, the risk to transform the school into a place of happy happenings. The field of analysis and intervention is Physical Education classes at Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), in the follow-up of the preparation for three gymnastic-circus presentations at Escola Técnica Estadual Henrique Lage, in Niterói city, Rio de Janeiro, in 2015. Analyzing the processes of the presentations, we intend to map the development of new subjectivities in the pedagogical scenario to try to answer if it pedagogy without centralization is possible. Besides the cartography of the presentation, we will make a conceptual cartography considering the studies of the production of body concept by Friedrich Nietzsche, the genealogy and the concept of device by Michel Foucault; the new anatomy about the power in the societies of control by Gilles Deleuze; the concept of minor education by Silvio Gallo, the idea of ignorant schoolmaster by Jacques Rancière, the TAZ (Temporary Autonomous Zone) by Hakim Bey and researchers of the Brazilian Physical Education like Carmen Lúcia Soares, Edivaldo Góis Junior, Gilbert Costa Coutinho and Vitor Andrade de Melo. There are some matters that move us ahead in this research: is there or not the possibilities of a public school make a libertarian scenery, betting on an insurgent practice? How to suppose a "non-pedagogic" practice in an institution that historically proposes hierarchical relations on knowledge? Our bet with this research is presenting the Circus Without Canvas as an affirmative Physical Education proposal of libertarian practices that causes new subjectivities and uniqueness at school.

Keywords: Physical Education. Non-pedagogic Practice. Circus Practices. Body. Libertarian Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	“A invenção do salto leão”. Fonte: o autor, 2012	55
Figura 2 –	“Suplê e o risco” Fonte: filmagem da apresentação do dia 27 de novembro de 2015, feita por Sophia Lincoln	57
Figura 3 –	“Invenções do <i>Aprender por si</i> ”. Fonte: filmagem da apresentação do dia 27 de novembro de 2015, feita por Sophia Lincoln	67
Figura 4 –	“Experimentações”. Fonte: o autor, 2015	69
Figura 5 –	“ <i>Doble tecido</i> ” Fonte: o autor, 2015	84
Figura 6 –	“Plinto”. Fonte: o autor, 2016	87
Figura 7 –	“Ensaios de Sophia”. Fonte: o autor, 2016	89
Figura 8 –	“Risco de acontecer”. Fonte: o autor, 2016	89
Figura 9 –	“Tsunami”. Fonte: o autor, 2016	98
Figura 10 –	“Casulo”. Fonte: filmagem dos ensaios da apresentação de 27 de novembro de 2016, feita por Laura Souza	102
Figura 11 –	“Me sustento 1”. Fonte: filmagem da apresentação do dia 30 de novembro de 2016, feita pelo próprio autor	106
Figura 12 –	“Me sustento 2”.. Fonte: filmagem da apresentação do dia 30 de novembro de 2016, feita pelo próprio autor	117
Figura 13 –	“Elevação”. Fonte: filmagem da apresentação do dia 30 de novembro de 2016, feita pelo próprio autor	119
Figura 14 –	“Expansão máxima”. Fonte: filmagem da apresentação do dia 30 de novembro de 2016, feita pelo próprio autor	119

SUMÁRIO

	Introdução	10
1	A cor da lona do Circo sem lona	10
1.1	Implicações e afetos da pesquisa	11
1.2	Os Grupos específicos e o encontro com o circo	12
1.3	As estratégias da pesquisa	14
2	Primeiro Capítulo – Educação física: histórias e movimentos	16
2.1	Do corpo moderno ao modelo da forma	17
2.2	Do circo ao método francês	22
2.3	Da ginástica à educação física: um labirinto	28
2.3.1	Encarnações labirínticas 1	29
2.3.2	Encarnações labirínticas 2	35
2.4	O corpo como espaço de luta política	43
3	Segundo Capítulo – As produções dos devires na escola	49
3.1	O mestre ignorante e as práticas corporais circenses	50
3.2	A TAZ, a educação menor e o <i>Circo sem lona</i>	59
3.3	<i>Circo sem lona</i>	71
3.4	A <i>Trupe</i> e a pedagogia do risco de acontecer	73
3.5	Tensões e questões	83
4	Terceiro Capítulo – Despedagogizações e os efeitos do <i>Circo sem lona</i>	92
4.1	Aprender por si e o corpo intensivo	92
4.2	A <i>Trupe</i> do HL: na fronteira entre a educação corporal e o <i>Circo sem lona</i>	101
4.3	Apresentações e ensaios da despedagogização da escola	111
	Conclusão	121
	Referências	126

Introdução

1 A cor da lona do *Circo sem lona*

Essa pesquisa tem como pretensão contar uma experiência pedagógica que se desenvolve numa escola técnica da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, no município de Niterói, no bairro Barreto. Uma experiência que se inicia na tentativa de busca por se diferenciar da prática tradicional na área da Educação Física, num contexto de valorização das práticas esportivas. Uma experiência com as práticas corporais circenses que propõe a afirmação de uma educação corporal atenta às novas formas de organização e luta do começo do século XXI.

Em 2010, volto à universidade por meio do grupo de pesquisa Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidade (ELAC), coordenado por Rosa Malena, uma amiga da Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ e professora do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em seguida, em 2011, faço a Especialização em Educação Física Escolar, também na UFF, cujo Trabalho de Conclusão de Curso (MOURA, 2011) foi versando sobre práticas circenses na escola, orientado por Rosa Malena.

O processo da pesquisa se inicia quando a necessidade de se inventar compôs uma parceria com a universidade. A partir desses encontros, o agenciamento com pensamentos filosóficos que poderiam materializar essa composição. Em 2012, dá-se início a construção de um trabalho com as práticas acrobáticas e malabarísticas que preparavam o encontro com o circo e outras artes como o teatro e a dança.

Durante estes dois momentos, revisito Nietzsche por meio de Silvio Gallo, que também me recoloca a luta política libertária como uma proposta pedagógica. Neste particular, começo a delinear minha reaproximação com Michel Foucault, tenho os primeiros contatos com Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Rancière, Jorge Larrosa, entre outros. Estes pensadores constituem o campo teórico principal desta dissertação, que seguindo a nomenclatura vigente, será chamado de filosofias da diferença.

Em junho de 2012, surge também o grupo de apresentação, a *Trupe* que possibilitaria dar maior experimentação à pedagogia corporal iniciada nas aulas de ginástica artística. Nos anos seguintes (2013 e 2014), estes processos conduziram à legítima procura de espaço e tempo para pensar e intervir neste trabalho pedagógico. O ingresso no Mestrado em

Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi o passo para estabelecer novos e potentes encontros. A aposta desta dissertação é fazer ver o quanto “o risco de transformar a escola em lugar de acontecimentos alegres” foi um processo de transbordamento de tantos encontros e de associação com forças expansivas – como o circo – que deram um contorno contemporâneo e revigorador à prática docente.

O circo neste trabalho acadêmico está longe de ser um “estranho no ninho” para se constituir num ninho, num ninho possível, ao menos para o *Circo sem lona*. Nessa perspectiva, as práticas circenses são “cúmplices” em afirmar uma educação para o século XXI que possibilite o enfrentamento de estruturas de controle que se atualizam nas escolas.

1.1 Implicações e afetos da pesquisa

Esta pesquisa acadêmica assume a aposta em realizar o acompanhamento de um processo de análise e de intervenção nas aulas de Educação Física na rede FAETEC. Só que as aulas de Educação Física na referida rede têm algumas particularidades que é necessário fazer saber, para melhor espriar o campo de análise e de intervenção desta produção.

O projeto original da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) guardava um formato onde as práticas corporais tinham um destaque. Por conta disso, no desdobramento de sua organização, pensou-se uma dinâmica diferente da habitual. Haveria uma escolha por parte dos estudantes das modalidades a serem cursadas pelos mesmos. Com a possibilidade da escolha, engendrou-se também a diversidade necessária de modalidades de práticas corporais que, por sua vez, trouxe a necessidade de efetuar concursos por áreas de especialidades tais como dança, diversas modalidades esportivas e para instrutores de artes marciais, além do professor de educação física que iria atuar junto às escolas. Quando ingressei em 2002, já não houve esta divisão, o concurso foi só para educação física escolar, porém a estrutura permaneceu, sobretudo no *campus* Barreto, onde trabalho. O “sobretudo” destaca um desejo de parte do grupo de professores em promover a participação dos estudantes em torneios estudantis em todo Estado do Rio de Janeiro.

1.2 Os *Grupos específicos* e o encontro com o circo

Os *Grupos específicos* constituem as equipes esportivas e os grupos de apresentação de artes marciais, de dança e de *Ginástica artística-circense*.¹ Estes diversos agrupamentos de estudantes são chamados, aqui neste trabalho, de “específicos” não por acaso. As equipes e os grupos são o que mais mobilizam o Centro de Educação Física e Esporte (CEFE) do Barreto no contexto escolar, inclusive a *Trupe*. Este grupo específico, como o próprio nome propõe, traz a especificidade de constituir-se como elemento de afirmação da participação da educação física do cotidiano escolar, mesmo que de forma pouco efetiva.

O “esporte”, como muitos servidores da Unidade Niterói chamam o Centro de Educação Física e Esporte (CEFE) no Complexo Barreto, vive esta constante tensão entre o que nos identifica e o que nos denuncia. Da perspectiva que estou abordando neste trabalho, a identificação do CEFE, ou seja, de como a comunidade percebe o envolvimento dos professores de Educação Física junto aos projetos desenvolvidos nas escolas de Ensino Médio e Ensino Fundamental, invisibiliza outras práticas que não as esportivas.

Um aspecto importante – porém não mais importante do que todos apresentados anteriormente a respeito dos *Grupos específicos* e as relações de poder que estes engendram fora e dentro do CEFE Barreto – é a carga horária conquistada pelos professores-técnicos para realizarem o trabalho de constituição das equipes, assim como suas respectivas participações nos campeonatos estudantis. São destinados seis tempos para os treinos, sendo que, no cômputo da carga horária para as equipes, dois tempos para ida aos jogos. Ou seja, há valorização no pensar os grupos esportivos como liberação para se dedicar à proposta de representação do Henrique Lage (HL) como um valor de troca e afirmação.

No caso dos grupos de apresentação como os de dança e a *Trupe*, não há a liberação para competição; no entanto, há quatro tempos para ensaios.

Quando cheguei ao CEFE fui bem recebido. Adivinha: faltava um técnico em atletismo. Cheguei no *campus* Barreto em 2005 e fiz meu trabalho nesta modalidade até 2010, quando passei a trabalhar com uma modalidade alternativa denominada “caminhada e alongamento”. Em 2012, dei início a um trabalho com acrobacias e malabares na sala onde até então só aconteciam aulas de ginástica artística.

¹ Esta ideia-força será abordada no segundo capítulo – página 51 – quando faremos a distinção entre ela e a ginástica artística.

A denominação “Acrobacias e malabares” advém do nome similar de uma disciplina da graduação em Educação Física na UFF. Não havendo na matriz curricular da FAETEC outra denominação mais próxima, o meu trabalho foi enquadrado como ginástica artística, entre outras razões, por utilizar a então sala de ginástica artística. A princípio, faria uma experiência com poucos horários. Foram nove horários. Tive que procurar parcerias para que as aulas acontecessem, e isto em pleno ano letivo. Quando encontro um grupo da Faculdade de Educação Física da UNICAMP² que trabalhava não com acrobacia e com malabares, mas com práticas circenses. Foi então que percebi que poderia procurar a Escola Nacional de Circo (ENC)³, do outro lado da ponte, no Rio de Janeiro.

Procurei a ENC ainda percebendo o malabarismo e a ginástica acrobática como meu trabalho. Minha primeira visão do picadeiro da Escola Nacional foi uma menina no trapézio de cabeça para baixo. Ao mesmo tempo dessa visão – como num primeiro plano de uma tela que se abria a minha frente – surgiam personagens que malabarizavam, que se lançavam no ar em desenhos súbitos, e tantas outras manifestações aconteciam simultaneamente, mostrando de maneira incontestável a multifacetada composição do circo.

Foi uma espécie de “mito de prometeu” encarnado. Muda a maneira de perceber o corpo e a prática corporal. Fazia todo sentido a poesia zaratustriana. O capítulo “Dos desprezadores do corpo” (NIETZSCHE, 2011) veio como uma aparição intelectual. Voltei a Nietzsche e fui construindo um dispositivo, de primeira hora, em mim mesmo. Depois processei um conjunto de cuidados, que já estavam presentes na delimitação do experimentador – sob o novelo desenrolado como mestre ignorante (RANCIÈRE, 2013).

A pedagogia do risco, de Silvio Gallo (1990), deu um derradeiro empurrão para o abismo pedagógico que foi amalgamando todo um cenário de experimentações. Nada por responder, só por provocar novas perguntas. Podendo destacar duas destas provocações que foi elemento disparador desta pesquisa. A primeira diz respeito à possibilidade ou não de numa escola pública se estabelecer um cenário libertário, apostando, de alguma forma, numa prática insurgente.

² O Grupo CIRCUS é grupo de pesquisa em artes circenses que produz tanto na interface educação física e circo quanto tem o reconhecimento das famílias dos circos tradicionais e em muitos outros ambientes circenses nacionais e internacionais. Provavelmente é o grupo de pesquisa mais importante de artes circenses no Brasil.

³ A ENC é a expressão no Brasil de um movimento de constituição de escolas de formação de artistas de circo diante do crescente desaparecimento das famílias tradicionais, que faziam no próprio picadeiro a formação de seus artistas. Em 1982, nas mediações da Praça da Bandeira, na cidade do Rio de Janeiro, ergue-se a lona que formou e forma gerações de artistas circenses.

Outra questão diz respeito a como estabelecer uma prática pedagógica “despedagogizante”⁴ no interior de uma instituição que historicamente propõe relações hierárquicas com o conhecimento.

O *Circo sem lona* é o trabalho com práticas corporais circenses que emerge na Escola Técnica Estadual Henrique Lage (HL) como dispositivo (DELEUZE, 2015) que lança luz sobre as relações de poder e de saber na *Trupe* e a *Ginástica artística-circense*, que são grupos de estudante que desenvolvem trabalhos corporais na sala de ginástica.

A *Trupe* pode ser compreendida como um grupo de estudantes, em sua maioria meninas, que buscaram a ginástica artística – como um nome fantasia –, e ao encontrar a *Ginástica artística-circense* desejam se produzir para poder elaborar apresentações no âmbito do HL e fora dele. A *Ginástica artística-circense* pode se tornada visível, neste momento da dissertação, como um conjunto de práticas corporais que têm como características o risco de produzirem relações desafiadoras em suas aprendizagens. Risco que possibilitará uma composição entre o tradicional das práticas circenses e outras práticas corporais próximas.

No contexto desta experiência com a educação física na FAETEC, a pesquisa de dissertação acontece por meio da análise e da intervenção da produção de três apresentações na Escola Técnica Estadual Henrique Lage. Estas apresentações foram realizadas nos dias 22 de julho, 19 de outubro e 27 de novembro de 2015. Num desdobramento das cartografias daquelas apresentações, em 2016, foi proposto um contínuo pensar as questões cartografadas, por meio de escritas de diário de campo e de fotografias.

1.3 As estratégias da pesquisa

Trabalhamos com três eixos de análise: ginástica científica, despedagogização do espaço escolar e educação libertária para o século XXI.

Escolhemos falar da ginástica científica e sua relação estreita com a educação física. Para tanto, no primeiro capítulo conversaremos com Carmen Lúcia Soares (2005, 2008, 2009), Alex Fraga e Carmen Soares (2003), Edivaldo Góis Junior e Mirian Hauffe (2014) Gilbert Coutinho (1995) e Vitor Melo (1996).

No segundo capítulo, a aposta é pensar práticas de despedagogização. O mestre ignorante de Jacques Rancière entra como o agenciador principal para produzir sentido na

⁴ O que pode parecer um contrassenso é na verdade uma proposição de pensamento a partir do *Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2013). Rancière aponta a sociedade que emerge da prática de mediação da aprendizagem através de proposta de dependência de alguém que saiba mais para alguém que pouco sabe, como sociedade pedagogizada.

construção de uma pedagogia emancipatória, que ganha a forma *Aprender por si*. A Zona Autônoma Temporária (BEY, 2001), a *TAZ*, e a educação menor (GALLO, 2003) são chaves que abrem possibilidades de agenciamentos com o pensamento libertário do século XX e início do século XXI para pensar questões que estão pulsando na escola e que tomam a forma da possibilidade ou não de uma nova engenharia do aprender no contexto escolar. Ou, então, se é possível NÃO apostar no protagonismo estudantil diante de tantas demonstrações de anseio por auto-organização. São questões que refletem a crise que a escola passa na atualidade como um dispositivo que afirma lógicas comportamentais e de produção de conhecimentos reveladoras de sua luta por identidade em tempos de dissolução de fronteiras para ampliação do controle. Uma escola que se vê ameaçada nos emaranhados da tecnologia cibernética e se pergunta até quando resistirá.

Lancei mãos do uso do diário de campo, da filmagem e posterior captura das imagens, das fotos como registro de algo a ser posto para funcionar como uma ferramenta de dar forma a um trabalho de pesquisa que pensa o movimento e sua materialidade. Neste sentido, o uso da primeira pessoa do plural também expressa a materialidade de uma pesquisa feita com os estudantes, como no desenvolver desta dissertação poderá ser visto.

Um pensador, em particular, ganha corpo neste tornar visível, como um processo anterior ao Mestrado. Nietzsche é um filósofo que chega para mim como poeta. Nas primeiras leituras do “Assim Falou Zaratustra” (NIETZSCHE, 2011), a poesia chega primeiro que a filosofia. Foi com o pensamento nietzschiano que se fez valer uma escrita labiríntica. Labirintos que são exercícios de caminhar por onde não se pode ver o final, ou como um deixar guiar por uma música que irá compor o chegar à pesquisa.

Quando no exercício da escrita após a qualificação, fui colorindo palavras, frases, parágrafos por formatar distintos momentos da escrita: o que se deu antes da qualificação, o que já havia sido revisto pela banca e as novas e novas revisões... Um colorido só. Quando percebi que não era somente uma estratégia de manter a escrita viva apenas no texto, mas de me manter vivo no espaço da pesquisa. Percebi que era formulação de quem se afetava com sons, com musicalidades, com silêncios, com reverberações, enfim, com afecções que o *Circo sem lona* movia por se deixar compor na forma textual. Com esta percepção, pude ampliar minha capacidade de afetação, então, pude fazer emergir uma composição coletivamente musical.

Com esta cartografia intensivamente experienciada com os autores, gestos, modos de educar, filósofos, estudantes, foi possível expressar a tessitura do risco de acontecer no *Circo*

sem lona, e que foi possível forjar um professor experimentador, forte, alegre para afirmar o insurgente com a atualização de devires e práticas outras para a educação e a educação física.

2. Primeiro Capítulo – Educação física: histórias e movimentos

Neste capítulo, a aposta é fazer ver o processo de formação da educação física brasileira a partir da chamada ginástica científica (SOARES, 2005), da formação dos núcleos acadêmicos no Brasil, da chegada da educação física na escola e da ampliação dos espaços e tempos para invenção. Talvez o que chamamos de *Circo sem lona* seja um dispositivo de fazer ver o que a Educação Física vem fazendo ao longo de sua existência na escola. Neste sentido, é necessário compreender como as diversas formas de dinamizar as práticas corporais, no interior da escola, vêm atualizando as forças que nos constituíram enquanto campo de conhecimento. A partir de diversas concepções de corpo, de escola e de sociedade, será possível problematizar que práticas pedagógicas os professores de educação física produzem nas escolas? Em que sentido uma educação física escolar foi se produzindo e sendo pensada por adaptação e por inventividade? O que pretendemos afirmar é um campo de possibilidades que carrega em si dúvidas, problemas e dimensões virtuais como novos modos de fazer educação física.

A Educação Física brasileira tem em suas matrizes várias influências, mas pretendemos ressaltar o que nos constituiu como um campo de conhecimento realizado no fazer acadêmico e escolar. Na tentativa de estabelecer um paralelo entre grande história e pequena história da Educação Física para tentar ver em relevo o que (disto tudo) nos fez ser como somos. Embora seja difícil falar como nos tornamos o que somos, mesmo porque isso acontece por avanços e retrocessos... Idas e vindas de acasos e rupturas. Assim como numa história pessoal, o que há são construções em esferas do inconsciente, muito embora o modo de pensar religioso nos diga que a razão – ou alma, ou, mesmo, a ciência – é o lugar seguro onde nos constituímos. Nesse lugar de segurança, a consciência é tudo que nos resta para nos manter ligados a um não-agir que não nos deixa avançar para viver um presente ativo. Dissemos isso com a filosofia de Nietzsche (1844 a 1900), que propôs nova compreensão das forças vitais (ou mundanas) na produção do conhecimento e na constituição do pensamento no final do século XIX. É com este pensador alemão, e sua filosofia, que estamos nos propondo a pensar uma pequena trajetória das práticas corporais de um universo muito mais amplo, assim como uma concepção de corpo e de sociedade. Embora não tenha sido uma

questão para o pensamento nietzschiano pensar um modelo social – muito pelo contrário: ele se pôs a destruir todos os modelos –, pretendemos fazê-lo de forma a contribuir para a efetivação de uma educação física interessada pela vida, e produzida pelo e no acontecimento.

2.1 Do corpo moderno ao modelo da forma

O que pretendemos neste item é produzir um olhar sobre o corpo na Modernidade, pensando sua atualização no contemporâneo como um constante esforço em tornar invisível a política, deliberada, de conter o devir corporal como atualização do pensamento e este da busca por maior liberdade. As políticas modernas se mantiveram na trilha de penetrar nas relações sociais de maneira despercebida para dizer que tudo produzido era no intuito da liberação das forças criativas humanas como herança maléfica dos tempos antigos, que deveriam ser combatidas. No entanto, o medo (ficcional) construído para funcionar como lembrança renovada da fragilidade do *pensamento-religioso-medieval*, supostamente, justificaria a produção científica em nome de uma racionalidade que poderia superá-lo. Produziram-se novas armadilhas para o pensamento, o que o tornou mais implicado com o pensar religioso, que permanecia querendo domesticar o corpo, bem como toda e qualquer dimensão de transitoriedade.

Para Nietzsche (1998), ao longo da história ocidental, houve a tentativa de afastar os instintos, o corpo, a vida, da produção da realidade. Uma tentativa que fez emergir uma legião de descrentes no presente. Viver para uma realidade que não “o aqui e o agora” – mas “o melhor lugar do mundo é aqui e agora”⁵ –, viver para o além mundo, “o além” do que nos atravessa pela simples razão de não suportarmos os movimentos de mudança das experiências e sua força de produção de potência vital.

O contexto de gênese da Modernidade é o cenário de afirmação de uma racionalidade que é vista como única possibilidade de liberdade, que essa mesma racionalidade trouxe ao consagrar o pensamento como um lugar de permanência ou, como Nietzsche afirmava, de ideais ascéticos (NIETZSCHE, 1998). O ideal ascético como a possibilidade de vivermos fora do mundo, num lugar onde não exista vida. Seja o mundo das idéias de Platão, seja o céu cristão, ou seja o mundo do controle do paradigma científico. No pensamento moderno, a

⁵Ouçõ o assobio de Gilberto Gil e seu poderoso violão rasgarem a madrugada: “Aqui e agora”, composição do baiano tropicalista, lançada no álbum “Refazenda”, de 1977.

afirmação do novo ideal ascético constituiu a crença na ciência como redentora da humanidade de um mal, que nos tempos passados trouxe a dependência das formas de compreender o mundo a partir da estrutura religiosa de pensamento. Na Modernidade, a crença na ciência substitui a crença em Deus. Um novo ídolo substituiria outro (NIETZSCHE, 1998).

O moderno também afirma uma corporeidade envolvida pelas forças de controle produzindo acontecimentos novos para a perspectiva de uma anatomia do poder. A educação corporal e as chamadas sociedades disciplinares (FOUCAULT, 1999) são algumas das produções desta época e seus transbordamentos para o século XX, que podem nos ajudar a entender um pouco da atmosfera deste momento da vida humana e suas conseqüências para a educação física e para o cotidiano escolar. Tal entendimento nos aproxima daquelas produções como dinâmicas sociais e políticas que pretendiam imprimir um afastamento de nossa animalidade num suposto triunfo de valores morais. Valores que se baseavam na dependência da contenção dos instintos como condição do florescimento de novos sujeitos mais adaptados às exigências do estágio “superior” da humanidade, ou seja, da vida moderna. Diante destas afirmações ontológicas, o projeto da Modernidade assumiu um crescente desenvolvimento da crença na contenção. A supressão do mais instintivo em nós era papel da “cultura” na produção do animal racional – homem manso – (NIETZSCHE, 1998), e a partir da cultura os processos educacionais, também, foram neste rumo de produzir tempos e espaços que guardassem limites definidos para o controle e a obediência ao projeto racional científico.

Neste momento do trabalho, detemos-nos em abordar o ideário oitocentista e a formação do campo de conhecimento da educação física, em especial, o método de ginástica francesa de Francisco Amoros. Fazendo isso, não só associando à perspectiva de Carmen Soares nas suas abordagens de um ambiente de produção do que viria a ser a Educação Física brasileira (2005), mas como num mergulho no pensamento filosófico que poderá trazer outras perspectivas desta ambientação. É importante salientar que acrescentamos o olhar nietzschiano para poder alargar o cenário de produção das ginásticas oitocentistas no sentido de fazer emergir novos contornos para o período em análise e sua atualização no contexto escolar contemporâneo.

Com a implementação da chamada ginástica científica, havia uma intenção deliberada de interiorizar uma moral de contenção, de controle. Na ginástica de Amoros (SOARES,

2005), a negação dos movimentos corporais dos populares nas ruas – aí destacamos os saltimbancos –, é uma tentativa de punição aos que pretendem se movimentar sem seguir regras ditadas pela ciência mecanicista ou por qualquer instância de poder de contenção. Prescrevia Francisco Amoros a eliminação de excessos e a valorização dos rigorosos ditames do método científico. Se num primeiro momento isso ocorre no meio militar, num segundo momento o método de ginástica de Amoros desenha um projeto de controle que aposta no transbordamento do controle por toda a esfera social, inclusive mantendo a estrutura de apresentação performática, que nos discursos moralizantes dizia combater as práticas corporais populares, como as dos saltimbancos. (SOARES, 2005) A afirmação das exposições performáticas nos ginásios possibilitava não só a divulgação do fazer-saber do método como também a demonstração dos resultados da eficiência de tal método, posto que não era um entretenimento – segundo o discurso de Amoros –, mas uma apresentação, cientificamente controlada e útil.

A “natureza” desta utilidade é a tentativa de esconder a angústia que os instintos poderiam trazer a quem se dispusesse a viver como alguém que se distingue. As tentativas que se sucederam em dar conta do novo homem – “melhorado” pelos paradigmas científicos – só afirmou um homem sem a coragem de enfrentar e amar o que tinha à sua frente. A recusa da vida como produção do que existe mais e mais nos deixava longe da nossa força de expansão por produzir mais vontade de nos transformarmos no que somos – diferenciar-se num movimento eterno. Os diversos mecanismos de modelação corporal engendrados pelos métodos de ginástica, como no método de Amoros (ginástica francesa) – método que será analisado com maior detalhe mais adiante, ainda, neste capítulo –, são uma tentativa de afirmação de uma racionalidade que seria, supostamente, superior àquilo que se sentia. Como um método de ginástica poderia afirmar um pensamento que desqualifica o corpo e os sentidos para poder afirmar-se?

O espírito de rebanho nietzschiano (NIETZSCHE, 2011) quer nos fazer ver uma lógica que constituiu em nós o medo de diferenciar, de afirmação de uma massa de seguidores dos anunciadores da verdade universalizada, os sacerdotes, nietzschianamente falando, ou seja: o sentido de “rebanho” é produzido pela inoculação do sentimento de culpa, seja por colocar a culpa no outro – ressentimento – ou interiorizar a culpa no próprio corpo – má consciência (DELEUZE, 1992). O conceito de *grande razão* é para Nietzsche (2011) a maneira que encontrou para combater a ideia de uma superioridade da alma em relação ao corpo – e a história ocidental como um todo – ideia que atravessa a história da filosofia, que

coloca a verdade enquanto um valor em si, revelado pela alma em interação com o além-mundo. Para o pensador alemão, o corpo não era um problema para o pensamento, mas antes a condição para este acontecer, ou seja, o que pensava era o corpo. O corpo como um atravessamento intenso de forças, de disputas intensas e constantes, onde ora uma força vence ora outra força prevalece dando o sentido do pensamento, o pensamento como materialidade movente.

Nietzsche, na obra “Genealogia da Moral” (1998), analisa o esquecimento quando o pensamento passa a ser parte de nós, ou seja, pertence ao corpo. O corpo como campo de tensão de forças, como disputas constantes de afetos, que são forças externas ao corpo. Ninguém sabe o que irá pensar. Não posso sentar num determinado lugar, numa determinada hora e programar pensar exatamente aquilo que, supostamente, tenho que pensar. Os pensamentos são fluxos que não controlamos, apenas justificamos, damos sentido depois de pensado. A consciência, nessa concepção, é uma pequena parte do grande oceano: o corpo. E o corpo a grande razão!

A homogeneização da forma de pensar do rebanho, ou Eu gregário nietzschiano, redimensiona a importância dada à consciência diante da estrutura religiosa de pensar. O corpo como prisão da alma que traduzia a ideia do dualismo clássico socrático-platônico, ou o corpo como separado completamente das estruturas de pensamento da Modernidade, estas duas concepções de corpo é combatido com todas as forças pelo poeta Zaratustra. Este corpo moderno é afirmado pelo movimento europeu de ginástica como uma dimensão de anulação de tudo que nos impediria de caminhar para o caos. A preocupação pela vigilância do corpo e o desprezo por determinadas práticas corporais que negavam a maquinaria do controle moderno. Desqualificando práticas corporais que tinham a livre expressão como marca, Francisco Amoros contribuía para a compreensão que o corpo seria apenas um lugar de esquadrinhamento para planificação do controle. Os movimentos corporais ganham uma estética de fracionamento. Trabalha-se por parte para anular a ideia de uma totalidade orgânica, que seria, supostamente, natural e também, necessariamente, um mal para o método.

Um método que treina o olhar daquele que deveria propagar o método em vigiar a execução, para recompensar com “pequenas alegrias” a quem se submetesse à obediência e utilidade da forma; para enxergar apenas gestos racionalizados, medidos e contidos – embora o que se tinha, de fato, era um corpo múltiplo. A contribuição do método de Amoros foi definitiva. A crença no poder da racionalidade científica em melhorar o homem afirma a

redenção salvadora da produção científica com o seu critério de verdade a partir da consciência. O corpo não podia ser visto de outra forma se não como um “objeto” a ser estudado, controlado e higienizado. É o corpo como instrumento da alma, ou, como os modernos preferiram, da ciência. E é esta perspectiva que será afirmada no bojo da formação da Educação Física brasileira. O que desejamos fazer emergir é que não se trata de acúmulo-superação ou de “gênio do mal” que pensa em construir um instrumento de dominação em si.

O que estamos denominando acúmulo-superação é a ideia de teleologia ou ordem com uma finalidade preexistente, onde há uma razão que faz desenvolver uma sequência racionalmente disposta que estabelece um patamar superior. No caso, a era moderna representaria o ponto mais alto. Tudo antes seriam processos para estabelecer o que se havia conquistado. O depois seria, quando muito, uma degradação.

Também a ideia de constituição de uma “ferramenta” para contenção que seguia o fluxo da construção da dominação capitalista tampouco parece uma compreensão histórica do que se deu com a produção do saber-poder na Modernidade. O que há é um esgotamento da maneira de organizar as sociedades com suas relações de poder, punição e produção das riquezas, entre outras questões. Reconhecendo que as rupturas e constituições que ocorreram foram influenciadas por forças que se tornaram predominantes na lógica da contenção e não da expansão das forças vitais ou vontade de potência de Nietzsche. Já que o que se espalha pela sociedade europeia, ou como Foucault (2011) se refere a este lugar-tempo como a Europa Cristã, é um julgamento da vida como se estivessem fora da vida. Ou, como no caso do olhar para corpo, um situar acima das coisas que nos acontecem. Como que nos fosse facultado estar fora do mundo e não o tempo todo sendo afetado por ele. Atravessamentos cotidianos, segundo a segundo de forças vitais, que nos constituem, e só com estas forças poderíamos nos haver.

O que viria a estabelecer a educação física sobre os contornos de uma produção, ainda que sobre o triunfo da moral escrava (NIETZSCHE,1998) ou da lógica da contenção, da ginástica oitocentista a construção possível do que delineou como sendo sua forma mais progressista? Amoros estabelece em sua intenção de apagar as forças de alegria e risco da *performance* saltimbanca uma ligação com o seu tempo, afirmando um controle que traduzia a tarefa de produzir uma sociedade industrializada. O processo de construção da ginástica francesa foi influenciado pelos movimentos, pelo canto, pela dança e por diversas práticas corporais dos saltimbancos. Não houve uma abrupta separação destas práticas corporais. O

que há, ao longo de décadas, é uma especialização que fez emergir diversas formas de ginásticas, que guardavam maior ou menor proximidade com aquela dinâmica mais festiva de fazer educação corporal. Dinâmica que Francisco Amoros preservou parcialmente na manutenção das apresentações nos ginásios de ginástica onde desenvolvia sua docência como forma de demonstração da proposta de trabalho do método.

A necessidade de atender a uma lógica de contenção, que pôde dar forma à necessidade da produção industrial, fez da ginástica uma ação privilegiada de disciplinamento e de docilidade de corpos que deveriam pôr-se a serviço do trabalhar até a extrema exaustão. Neste contexto que nascem novas ciências e ampliação de diversos campos de conhecimento. É neste contexto que a escola se constitui, com a organização que conhecemos, até a atualidade.

2.2 Do circo ao método francês

No livro “Imagem do corpo na Educação”, Carmem Soares (2005) aborda a relação com as diversas práticas corporais populares nas ruas das cidades europeias, entre elas as práticas dos saltimbancos como uma das forças que farão emergir o circo como conhecemos hoje. Assim como a relação dessas com o nascimento do método de ginástica do coronel Francisco Amoros – como um dos métodos que constituíram o chamado movimento europeu de ginástica, compondo assim a denominação de ginástica científica – em meados do século XIX. Segundo Carmen Soares, o que era percebido como “divertimento” surge como um aspecto importante a ser combatido pela implantação do método de Amoros junto à população que deixava o campo e na cidade integrava as massas de trabalhadores do sistema fabril.

Corpos ociosos, corpos que se divertem, são perigosos. O corpo deve ser produtivo. A ginástica de Amoros veio para fazer valer essa finalidade. Os movimentos dos saltimbancos contrapunham o divertimento (no sentido do grotesco, inclusive) à produção das primeiras indústrias francesas, segundo a burguesia e o pai do método. No lugar do sem-finalidade entrou a prontidão em ser útil ao Estado (SOARES, 2005).

Carmen Soares quando nos remete ao movimento europeu de ginástica nos possibilita enxergar a produção da tal ginástica ou método. O movimento europeu de ginástica, no século XIX, foi o núcleo dinamizador do que viria ser a Educação Física no ocidente. O método francês é o dispositivo formador que influenciou as escolas de Educação Física no Brasil, até a década 1960, sendo substituído, gradativamente, pelas práticas esportivas nas décadas de

1960, 1970 e 1980. Portanto, o que outrora era chamado de ginástica passou a ser denominado por Educação Física. No caso da Educação Física brasileira, esta tem relação direta com a ginástica científica e, mais especificamente, com o método de Amoros (SOARES, 2005).

A reflexão de Carmem Soares (2005) nos fornece a chave de compreensão da tentativa de apagar de onde vem o método criado pelo coronel espanhol Amoros. Francisco Amoros havia se associado a tropas da França para expandir a influência francesa na Europa no período de Napoleão I. Lutando em território espanhol, ele perde a batalha, mas sua guerra será outra e em outro lugar.

Com a derrota das forças francesas, Amoros integraria o exército francês com a missão de desenvolver um método de ginástica que atendesse a demanda do Estado francês e sua tarefa em disciplinar, higienizar e treinar a população das cidades, que já viviam as primeiras movimentações humanas para os centros de produção. Tal método partia, entre outras influências, dos movimentos corporais desenvolvidos pelos saltimbancos nas ruas das pequenas cidades europeias, mas, sobretudo, na virtual metrópole Paris. No entanto, a tarefa de Amoros era de apagar tal liberdade em movimentar e propor novas práticas corporais que substituíssem uma perigosa forma de se relacionar com o corpo. (SOARES, 2005)

Carmem Soares trabalha também um segundo componente da ginástica científica, a educação corporal como expressão “de novos códigos de civilidade” (SOARES, 2005, p. 17). Esta perspectiva sobre corpo exige que nada esteja fora de uma simetria, pois “este corpo fechado e empertigado desejou banir qualquer vestígio de exibição do orgânico, qualquer indício de perda de fixidez, qualquer sinal de um estado de mutação” (idem). Carmen, ainda em sua obra “Imagem do corpo na Educação”, nos possibilita começar a entender, com o pensamento de George Vigarello e Michel Foucault, a dimensão que o corpo ganha enquanto espaço de disputa social e política. Com Vigarello (no livro “*Les corps redressé*”) Carmen nos traz a dimensão dos limites sociais, psicológicos e de conduta, sobretudo nas crianças, como inscrição encarnada de símbolos e dinâmicas primitivas. Com Foucault (em “*Vigiar e Punir*”), ela ressalta o caráter biopolítico do corpo, que este pensador francês afirma ser insuficiente a percepção na implementação do controle pela consciência e pela ideologia, aspectos que trataremos quando abordarmos mais a frente a nossa concepção de corpo com Michel Foucault e Nietzsche. Agora gostaríamos de destacar que a educação do corpo é uma realidade do século XIX que atravessa o século XX, assim como a aliança da caserna com o mundo da higiene social.

A partir da produção *Militar-médica*⁶, os métodos ginásticos europeus foram se tornando complexos e implicados com a produção científica para além dos discursos e práticas de disciplinamento militar. Ainda que em meados do século XIX as ciências biológicas não haviam desenvolvido parâmetros laboratoriais suficientes, bem como os parâmetros médicos e os aspectos higiênicos – do final do século XIX e início do século XX. O referencial de moralidade está na aposta que dá liga à passagem da forma militar a médica, aparentemente sem grandes interrupções. Assim como o meio militar se fazia presente como uma maneira de manutenção de uma política corporal pensada para fazer funcionar um olhar sobre corpo que não o percebido nos tempos da Idade Média, os novos saberes científicos trouxeram maior potência no controle dos corpos. Desta nova maneira de perceber o corpo, emerge as ciências do corpo como saber-poder das disciplinas e das ciências. Os médicos franceses Etienne Jules Marey e George Demeny trabalharam por muitos anos no laboratório do Colégio de França. Eles são considerados os pais da análise do movimento do corpo e da medicina desportiva.

Carmen Soares, no seu “Imagem do corpo na Educação” (2005), faz questão de ressaltar que foi George Demeny quem articulou diversas ciências para consolidar o projeto da ginástica científica ou, mais especificamente, da ginástica francesa como parâmetros confiáveis na crença do poder do conhecimento. Diferentemente dos séculos anteriores, o século XIX é marcado pela percepção do corpo enquanto relação de tensão entre forças, ou seja, havia a necessidade de contê-lo para além das técnicas ortopédicas.

Para podermos fazer ampliação na construção deste cenário oitocentista, não podemos deixar de trazer outra produção da própria Carmen Lúcia Soares com Alex Branco Fraga (docente da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que produziram o texto “Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas” (2003). Neste trabalho, estes autores dialogam, principalmente, com Michel Foucault e Georges Vigarello (A primeira incursão de Vigarello no meio acadêmico foi na Educação Física, depois tornou-se filósofo pesquisando a produção corporal na Modernidade). Eles – Carmen e Alex – discutem a constituição das pedagogias corporais e das diversas educações corporais dos tempos do movimento europeu de ginástica até os dias de hoje. Com o pensamento de Vigarello, Carmen e Alex nos oferecem as diferentes visões

⁶Este acoplamento de termos foi pensado como uma realidade indissociável por serem forças constituídas da educação física, fazendo bloco de justaposição de práticas e gestos definidora de uma época histórica que marca o contemporânea de maneira definitiva, e, muitas vezes, invisibilizada.

que disputaram a ideia de corpo (FRAGA e SOARES, 2003). A primeira grande percepção do corpo estava relacionada às vestimentas e dizia respeito a uma dinâmica de ocupação do espaço social; o outro olhar sobre a corporeidade vislumbra uma relação entre moral e comportamento.

Por que, até o século XVIII, não se deu ao corpo uma proposta própria de educação? Até esse momento, a contenção exterior, através de roupas, dava conta da exterioridade da limitação e bastava para garantir algum controle sobre as expressões corporais (SOARES, 2003). A partir da perspectiva moderna, o corpo é visto como uma fronteira a ser ocupada pela ciência positiva. “Vigiar e Punir”, de Foucault (1999), nos deixa ver os diversos agenciamentos onde o indivíduo moderno é forjado para fazer funcionar uma maquinaria de poder que, através do disciplinamento e da docilização dos corpos, produz novos saberes. Estes saberes que, por sua vez, produzem novos sujeitos de poder. A ginástica científica é o saber engendrado como uma pedagogia corporal e seu proeminente executor, o que seria chamado de professor de Educação Física décadas mais tarde, fará parte da composição de práticas e saberes do controle do indivíduo (disciplinar) e das populações, do que Foucault denominou biopoder (FOUCAULT, 1999). E a própria ginástica, de modo mais geral, dará lugar à denominação de Educação Física. Portanto, ao negar os movimentos corporais dos saltimbancos e a concepção de corpo exterior ao indivíduo, a ginástica científica propõe, no campo educacional, o controle dos corpos como apagamento de nossa ligação com a natureza, com nossa animalidade. Este é o olhar moral que nos fez acreditar que deveríamos, para o bem da “ciência”, fazer emergir um homem superior, um homem com “H”, um homem da “ciência”, a quem não é permitido erros, fragilidades, e, portanto, criação. Esta é a crítica de Nietzsche ao homem moderno, ou, como Zarathustra chamava, o último homem (NIETZSCHE, 2011).

No século XVII, ao corpo bastava a contenção de maneira externa. No século XVIII, a medicina alertava para o cuidado do corpo na sua dimensão interna. O caráter moral das ações corporais já chamava a atenção destes cientistas. Portanto, era preciso uma educação do corpo – ou, como denominamos no início deste capítulo, educação corporal – para além da contenção externa. A ampliação da importância da aplicação na produção industrial das máquinas trouxe a necessidade de observação da melhor maneira de fazer com que este trabalhador especializado – o proletário – tivesse seu desempenho ampliado e, ao mesmo tempo, assegurada sua saúde. O corpo começa a ser olhado como máquina pelas ciências médico-higiênicas. Caso algum “mal” ocorresse, deveriam pensar a partir do equilíbrio na

relação de trabalho, nunca nas relações insalubres de moradias, alimentação, enfim da vida social para além do trabalho.

Pode-se afirmar, assim, que a ginástica é parte desta cartografia do detalhe, ela atua nos mais íntimos espaços do corpo e indica os mais variados comportamentos, conformando modos de viver, ela integra procedimentos educativos, aqueles mesmos exigidos nos processos de trabalho industrial, bem na passagem do século XVIII para o XIX, quando a repetição dos gestos precisos e especializados concernem diretamente aos lucros dos objetos “fabricados”. É preciso decompor os gestos humanos, estudá-los separadamente e treiná-los. A ginástica concorre para este fim, concorre para o desenvolvimento de uma destreza específica e, sobretudo, de uma disposição precisa de forças. (SOARES, 2009, p. 78-79)

O cenário que engendrou a ginástica científica podem ser localizada no registro do início do capitalismo industrial, possivelmente no que Foucault chamou de sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1999). E, inclusive, é com Soares (2009) que pensamos em tais forças que produziram a ginástica científica.

(...) Os métodos de exercitar-se, as ginásticas, por exemplo, que são sistematizadas no princípio do século XIX na Europa e cujo modelo é estendido aos países sob seu domínio, são herdeiros de uma mentalidade existente no momento histórico das disciplinas, em que se formam, conforme as palavras de Foucault, “ (...) uma política das coerções que são o trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”⁷. (p.77)

Portanto, a ginástica científica é herdeira dos movimentos das disciplinas. Isso significa dizer que a Educação Física ocidental teve como proposição a incidência sobre o corpo e seus modos de controle e funcionamento corporal, forjando uma maquinaria que é pensada – cientificamente – para que o corpo funcionasse em sua máxima produção. Por este projeto, ou seja, da construção de corpos retos, a crença na ciência positiva e seu papel também de modelização da vida social, sobretudo dos novos trabalhadores que chegavam para as fábricas, a tarefa de enfraquecer qualquer dimensão contra-conduta era emergente.

A disciplina não era tão somente para suportar carga intensa de trabalhos por grande período, mas para não fazer ver que tal relação seria insuportável e, necessariamente, provocativa de insurgência, já que na produção e pela produção o assujeitamento era impositivo à resistência. Neste particular, a educação corporal do século XIX engendraria no ensino das práticas corporais a ideia de controle dos detalhes, de acompanhamento do gestual

⁷Reproduzimos a referência feita por Carmen Soares no espaço de “notas” da seguinte forma: FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 127.

do discípulo com o olhar de verificação de sua execução segundo o modelo. Um detalhe que não é detalhe, mas sua definição de projeto educacional. Era necessário acompanhar a aprendizagem com todo rigor da ciência oitocentista. Assim como a proposta de controle não se concentrava somente na ambientação dos espaços educacionais. A partir da ideia de retidão no fazer ginástico se esperava a retidão moral no âmbito social numa contribuição indiscutível da postura corporal nas relações sociais maiores. (FRAGA e SOARES, 2003)

Com as análises de Carmen Soares e seus agenciamentos, é possível dizer que além da tentativa de superar uma concepção corporal que estava identificada com a Idade Média, nos movimentos dos saltimbancos, ou seja, do apagamento dos movimentos sublimes e grotescos⁸ das ruas, do sentido de não celebração da alegria – ou da diversão como Carmen Soares gosta de afirmar – havia também a evidente produção de nova anatomia de poder para a nova sociedade que se anunciava. Mais que apagar um sentido possível dado pelo corpo no antigo regime, o que se propunha era produzir nova lógica de controle adequado às sociedades burguesas e o espraiamento dos seus valores por todos os setores sociais.

No entretanto Idade Média e Modernidade, as artes, cuja atualização do exercício emergia do corpo como expressão, se agenciavam com formas “próprias” de conceber os movimentos e, conseqüentemente, com a ideia de corpo como maneiras particulares de educação de gestos na produção dos artistas. As práticas artísticas as quais estamos nos referindo são o teatro, a dança e também as práticas circenses. (GÓIS JUNIOR e HAUFFE, 2014)

No século XIX, as concepções de educação corporal dessas artes, necessariamente, não se lançariam ao combate do ideário de retidão moral e corporal dos métodos ginásticos, como também não ratificariam sua proposta de controle. Ao contrário da ginástica científica que se afirmou com uma utilidade bem definida, aquelas artes produziram belezas e um caráter não utilitário.

As práticas corporais circenses são destacadas nesta dissertação por conta da relação que implicará no deslocamento histórico da produção das ginásticas, que foram germinadoras de práticas corporais esportivas como a ginástica artística, e destas com o conteúdo desenvolvido nas aulas de Educação Física no Brasil, mais particularmente da ginástica artística analisada nesta dissertação, ainda que adquira formas outras do saber-

⁸Os conceitos de *sublime* e *grotesco* são agenciamentos com os pensadores Romualdo Dias e Fábio Angelo no livro intitulado *Corpo e Subjetividade: um estudo sobre a Escola Nacional de Circo*, 2012.

fazer ginástico, como *Ginástica artística-circense*. Questão que analisaremos no segundo capítulo.

2.3 Da ginástica à educação física: Um labirinto

Quando o ex-capitão do Exército Imperial Guilherme de Taube foi contratado como *Instructor de gymnastica* do então *Imperial Collegio de Pedro Segundo*, o atual Colégio Pedro II (o CPII), o que garantiu este feito foram os argumentos de que a prática de exercícios *gymnasticos* eram uma realidade nos melhores colégios da Europa como uma constatação da grande civilidade destas sociedades. Era o ano de 1841. Embora tenha sido reconhecido o sentido “profilático” das práticas corporais cientificamente constituídas, o agente que deveria ministrar tais práticas não teria o status de professor, e sim de mestre (instructor); isto tem significado no contexto do CPII como um núcleo de disciplina, como a música e o desenho, “cadeiras de ordem ‘eminente prática’” (CUNHA JUNIOR, 2008, p.66).

Outro aspecto argumentado como sendo importante na adoção dos exercícios *gymnasticos* no CPII foi a prevenção contra futuras questões de ordem moral, já que “os exercícios *gymnasticos* eram considerados como meio proveitoso para se atingir a plena educação *physica* e moral” (idem, p.61). O combate ao onanismo ou à masturbação, que era visto como o problema grave que abatia as instituições educacionais (CUNHA JUNIOR, 2008) foi elencado como função dos tais exercícios em combater. Este aspecto pode ser analisado pela lógica de contenção como o “desenvolvimento estratégico normal de uma luta” (FOUCAULT, 2003, p. 146) na preocupação e análise das questões corporais, como a repressão à sexualidade. O trabalho do Professor Carlos Cunha Junior (professor da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Juiz de Fora), com o qual estamos trabalhando para expressar a entrada da educação física na escola pública, resume o contexto da aliança entre as forças *Militar-médicas* com a moralidade. Neste estudo, o Carlos Junior afirma o caráter ainda muito implicado da dimensão escolar com a caserna, posto que a prática militar do pretendente a instructor foi a condição de nomeação para o cargo de *mestre de gymnastica* do CPII. Há também todo um respaldo tanto do pensamento médico-higiênico, quanto da ideia dos valores morais, como um pacote a ser compulsoriamente conduzido quando a aceitação das práticas corporais no contexto escolar da época e, talvez, num transbordamento para o século seguinte, ganha expressão outra de sua materialidade. O que veremos agora como um caso particular, mas que, no entanto,

poderá funcionar como dispositivo provocador de imagens que não só atualizam como expressam sua invisibilidade proposital, numa ilusão que a aliança *Militar-médica* foi algo deixado para trás.

2.3.1 Encarnações labirínticas 1 – No século XX, final da década de 1970, a experiência no Externato Frei de Guadalupe, localizado na rua Barão de Bom Retiro, no bairro carioca do Engenho Novo, uma Unidade do Colégio Pedro II, pode trazer alguns ecos para a dimensão do educação corporal que atravessaram os tempos e os espaços. Dois exemplos deste redimensionamento podem ser expressos pela maneira como os estudantes recepcionavam seus professores naquela unidade do CPII e pelo, na segunda proposição de análise, “desaparecimento” da disciplina Educação Física da grade curricular. Entre 1975 e 1977, período que faremos um relato para expandir questões que já estamos pensando neste trabalho, como o composto *Militar-médico*.

A Unidade da Barão de Bom Retiro recebia estudantes das imediações como Meier, Lins de Vasconcelos, Madureira... Assim como da zona oeste (Campo Grande, Paciência, Bangu...) e da nossa Baixada Fluminense. Esta unidade era, em relação a Unidade central do bairro carioca de São Cristovão, uma unidade fronteira ao subúrbios cariocas. A escola do Engenho Novo é uma unidade de Ensino Fundamental. O Ensino Médio seria cursado em São Cristovão. O comportamento corporal que queremos trazer está inscrito na memória-esquecimento como afetação na imersão do curso do primeiro grau da então quinta a oitava séries, na nomenclatura antiga. Quando tínhamos que receber os professores e professoras de pé num gesto-ritual muito semelhante ao que no espaço-tempo militar constitui a troca de comando.

No meio militar – também falamos por experiência de imersão – há um dispositivo que estabelece as produções de controle das tropas como um objeto que é passado de comandante temporário para outro comandante temporário. Este dispositivo, no sentido foucaultiano (DELEUZE, 1990), nos faz ver o nível de adestramento da tropa – este é o uso esperado da palavra – e consiste em manter a tropa imóvel e passiva na transmissão de quem irá mantê-la imóvel, deslocá-la, ou quaisquer das opções que o comandante temporário possa dispor. A “passagem” exige que o gesto parta do superior, que ainda não se encontra em comando, pela simples aproximação deste da tropa. Aquele que irá “passar” tem que fazê-lo de imediato pela aceitação hierárquica do grupo que dá forma à tropa. Dispositivo potente de intervenção, que se mantém usual nos dias de hoje, para produzir corpos dóceis

necessários à subjetivação contemporânea.

No CPII, este dispositivo assume uma dinâmica particular, no entanto mantendo a mesma mediação, ou seja, a lógica de passagem de comando. Quando o professor que ministraria a aula se colocava à frente da porta da sala de aula ficávamos em pé numa posição similar à da tropa, inclusive com a exigência de braços próximos ao corpo, pés unidos e em silêncio, além do “esperado” alinhamento dado pela disposição espacial⁹. Este gesto-ritual se repetia a cada entrada de professor, podendo ser mais rígido ou menos rígido conforme o “gosto do freguês”, mas não deixava de ocorrer. Pode ser interessante contextualizar o Colégio Pedro II neste período da história nacional enquanto – e até hoje o é – um foco de resistência aos mandos e desmandos dos governos, que, na ocasião, era o governo ditatorial de 1964. Quando olhamos estes rituais, é no mínimo estranho perceber que o controle não está lá num lugar que não nos atinge, mas aqui no lugar que nos produz, e em toda parte!

A revisitação ao boletim do primeiro grau demonstrou de forma categórica que educação física não havia sido inserida completamente na grade curricular, ainda que fosse parte desta sem nenhuma dúvida. O que havia? Um professor – que surgiu do nada pelo menos em três ocasiões, um espaço consagrado para a “prática”, e os alunos; mas não existiam a nota ou as faltas no boletim. O que se tem de memória-esquecimento são no máximo três momentos de prática corporal em torno da quadra esportiva, correndo por sei lá razão; esta lembrança vale pelo período total de permanência, ou seja, por quatro anos, nesta unidade na Barão de Bom Retiro .

Foi no momento da leitura do boletim que se pôde perceber que a experiência com a educação física escolar no Ensino Básico se restringiu a estes três encontros. Será que a Educação Física ainda pode ser vista como uma “matéria” regular da escola, como no início de sua “aceitação” no velho colégio imperial (e no atual), com certa restrição? Não é uma questão de pesquisa saber o porquê da ausência da educação física escolar naquele contexto; o que estamos trazendo é o desenho que tanto produziu o pesquisador, como aquele que “inspirou” a pesquisa a acontecer da forma que ganhou consistência. Vamos adiante no nosso mergulho... Nas saídas e entradas do devir-dissertação, voltamos para o início do século XX.

⁹Nas escolas militares este gesto-ritual mantém a mediação com os chefes de turma fazendo, de fato, a passagem de comando, como continuação da atividade da tropa, incluindo a continência como o sinal de apresentação do grupamento (alunos) e da resposta do receptor do comando (professor), sendo este militar ou não.

Gostaríamos de falar de dois movimentos políticos que foram responsáveis pela continuidade e ampliação do papel da educação física na vida escolar, a saber: dos primeiros anos da República no Brasil e do Estado Novo. Trataremos, no primeiro momento, do final do século XIX início do século XX e, posteriormente, do projeto estadonovista. No contexto do processo do início da República brasileira, iremos focar em Rui Barbosa, por ser este um intelectual representativo da época e fervoroso defensor das práticas corporais como estratégia civilizadora, e portanto republicana no contexto brasileiro de deixar para trás o império. Rui Barbosa na defesa da adoção das práticas corporais no registro da ginástica na formação das crianças e jovens, que lhe rendeu a acusação de materialista (COUTINHO, 1995) – que naquele cenário poderia enfraquecer sua proposição –, no entanto, na articulação de suas idéias, Rui Barbosa lançava mão do argumento de higienização e superação da ignorância do povo, numa dupla defesa por valores morais (Idem). Defesa que também foi destacada quando vimos neste trabalho no período imperial quando da adoção da prática da educação física escolar no então *Imperial Collegio de Pedro Segundo*.

A educação física escolar ganha um contorno de “disciplina capaz de garantir a aquisição e a manutenção da saúde” (COUTINHO, 1995, pp. 34-35), como afirmação de uma concepção de saúde que independe das condições gerais de moradia, alimentação... Semelhante à que ocorreu no registro das gêneses dos métodos de ginásticas europeus, no início das sociedades industriais. É um erro pensar numa espécie de “fossilização” da realidade que se repete. O que há são as atualizações das forças que engendraram o processo de disciplinamento e docilização, que, por sua vez, no nosso caso, renovam a aliança *Militar-médica*, ainda que num espaço tempo distinto das sociedades disciplinares, mas que garantem a forma-controle. Este tornar-atual-as-forças pode apontar para aprender como as lógicas de contenção se renovam, assim como a realidade se transforma, a constante atualização garante o poder e sua continuidade, não havendo possibilidade da produção de fósseis.

É importante destacar não só a defesa de valores imorais, quando acusam Rui Barbosa de ser materialista, pela afirmação das práticas corporais como um elemento educacional imprescindível no espaço escolar, mas, também, a restrição que se tinha quanto às práticas esportivas. Havia certo receio de que as práticas corporais esportivas guardassem uma dimensão de exagero, descontrole por seu caráter de movimentar massas. Evidentemente, é uma alusão aos esportes como *rugby* e o, já popular, futebol. O que se temia era uma gradativa “desorientação” dos basilares valores morais conquistados ao longo de décadas com o trabalho de militares, de médicos, de professores. Os esportes vão se amalgamando com a

aliança *Militar-médica* e afirmando os valores disciplinadores-morais-higiênicos.

No contexto do Estado Novo, nas décadas de 1930 e 1940, mais uma vez os argumentos são também referentes ao sentido da manutenção tanto da educação física na escola, quanto do caráter higiênico-disciplinador. No entanto, o aspecto militar ganha a dimensão do nacional, e este o de racial. Vejamos a agenda da Educação Física na primeira década do Estado Novo:

Em 1931, a Reforma Francisco Campos introduziu a obrigatoriedade da prática de exercícios físicos em todas as classes do ensino secundário; em janeiro de 1937, a reforma do Ministério da Educação e Saúde fez surgir a Divisão de Educação Física, subordinada ao Departamento Nacional de Educação. Com a Constituição de 1937, a educação física – incluindo a formação desportiva – tornou-se obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias e para a realização deste atributo constitucional foram realizadas intervenções que transformaram a prática desportiva no país (...) (PARADA, 2005, p. 1)

No final daquela década, e durante a década de 1940, a educação física afirmou além de um caráter de produção de educação corporal particular que se forjava no contexto de busca de identidade nacional, mas que também engendraria novas alianças tanto com caráter disciplinador quanto com parâmetros médicos. Também foi acentuado o caráter militar no sentido da proposta da aptidão física no contorno da preparação para guerra, o que Paulo Guiraldelli (1991) trouxe como educação física militarista. Com estas duas afirmações, será possível dizer que o termo “ginástica” é definitivamente incorporado à nomenclatura da educação física como uma prática corporal dentre todas as que constitui nossa área.

No contexto acadêmico, as práticas corporais esportivas ganham a paridade com a educação física por meio da derivação de desporto da palavra espanhola *deporte*. A colocação dos dois termos ligados na nomenclatura oficial pode estabelecer dúvidas e confirmações, dependendo de onde se olhe¹⁰, mas quanto a um aspecto não se tem nenhuma dúvida: as práticas corporais escolares assumiram ainda mais um caráter militarizante e militarizado. Militarizante no sentido de tornar mais aguçada a experiência da norma e do formato do controle, incluindo a prática de ordem unida e outras práticas corporais identitárias do universo da caserna na lógica do cidadão-soldado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991); militarizado enquanto efeito do processo de trazer para o contexto escolar um planejamento, um gestual e um formato de aula que marca durante décadas a educação física escolar, só

¹⁰Assimilação do esporte como sendo sinônimo de educação física será abordado no segundo capítulo quando trataremos, no contexto da Faetec-Niterói, do reconhecimento por parte da comunidade escolar da Escola Técnica Henrique Lage do que aparece como uma “identidade” do grupo de professores de Educação Física naquele contexto.

sendo, de fato, enfrentado pelo Coletivo de Autores (1992) na década de 1990, final do século XX.

Com efeito, o esporte entra nesta pesquisa como uma forma que atualiza o projeto das forças conservadoras que, pelo e no disciplinamento corporal oitocentista, ganha uma dimensão com o que Deleuze (1976) chama de “gosto imoderado do pensamento moderno por este aspecto reativo das forças” (p. 21), como uma herança também das sociedades disciplinares. O que não implicaria na impossibilidade em também ser dominada por forças outras que produzam uma educação física menor, para fazer reverberar aqui a ideia de educação menor de Silvio Gallo (2003), como veremos com o *Circo sem lona*. Assim esta tentativa é mais no sentido da produção de um tensionamento entre forças que a constatação de uma forma estabelecida, já que são as forças que produzem as formas, ou como Deleuze (2008) afirma “(...) toda forma é um composto de forças” (p. 145).

Definitivamente, o esporte não é nosso foco nesta pesquisa, no entanto, não podemos deixar de relacioná-lo, ainda que rapidamente, com o contexto escolar e com a herança da educação física moderna no contemporâneo. Mesmo porque ele é uma força constitutiva da educação física, e não o pensamos como independente.

Portanto, apesar da ginástica ter passado para o contexto maior da educação física, e de assumir formas esportivas, voltaremos a tratar do que estamos chamando a herança oitocentista da ginástica científica como uma “liga” para o entendimento deste trabalho acadêmico. O mesmo termo “ginástica” é deslocado para o sentido de uma das práticas corporais, que no contexto escolar, constituiu a educação física.

A educação física brasileira é complexo de diversificação de formas. No entanto, a matriz universitária não pode ser separada do processo de formação da educação física militar. Este fato é facilmente constatado nos trabalhos acadêmicos como os de Lino Castellani Filho (1988), Paulo Ghiraldelli Júnior (1991), Gilbert Costa Coutinho (1995), Vitor Andrade de Melo (1996), entre outros. A Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) não é a primeira instituição de formação de professores¹¹ desta área de conhecimento, mas é a primeira a orientar o processo de formação de professores para as forças armadas e para o sistema escolar de todo Brasil. Só em 1939 começa-se a modificar

¹¹A Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, hoje Escola de Educação Física da Polícia Militar do estado de São Paulo foi a primeira instituição com a tarefa de formar professores somente no Estado de São Paulo e da própria PM paulista. Essa escola foi um importante núcleo difusor do método francês.

tal situação com a criação, em 17 de abril, de uma escola que tinha como tarefa padronizar os discursos e práticas da Educação Física no Brasil (MELO, 1996).

A primeira escola de formação de professores civis, Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), foi criada no bairro carioca da Urca, onde também fica a EsEFEx, essencialmente com profissionais formados por esta instituição de ensino. A atual Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é a herança da primeira escola civil, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto da então Universidade do Brasil.

A ENEFD passou a se chamar Escola de Educação Física e Desportos na reforma universitária de 1968. Neste sentido, a escola perdia o “status de escola padrão” (MELO, 1996, p. 103), que, até então, ditava as normas de formação dos professores de Educação Física para todo Brasil. O prestígio da Professora Maria Lenk favoreceu esta mudança para o *campus* do Fundão. Segundo Vítor Melo (1996), as estreitas relações com o regime militar podem ter possibilitado a escolha da Professora Maria Lenk como terceiro nome mais votado na lista tríplice na escolha para diretora da EEFD-UFRJ. Naquele trabalho, Vítor Melo ressalta a grande contribuição da Escola Nacional na produção de pesquisa acadêmica, na influência junto às reitorias das diversas universidades para a criação de cursos de graduação em Educação Física e, finalmente, na formação e atualização de professores que fizeram valer a criação, a estruturação e manutenção dos cursos de formação de professores de Educação Física por todo Brasil. Assim como nos faz ver o declínio da EEFD-UFRJ – apesar de ter sido mudado oficialmente o nome da escola, o termo “nacional” rondava a nova denominação como uma tentativa desesperada de “ressurreição” do prestígio de outrora –, relacionado tanto ao deslocamento para Brasília do centro de decisões, quanto à não sustentação de nomes de “peso” dos esportes no corpo docente que davam a esta instituição um caráter de excelência. Aos poucos a EEFD-UFRJ foi diminuindo sua influência nas diversas escolas de Educação Física e sua referência de qualidade (Idem).

Com estes autores, é possível dizer que a ginástica científica é a educação física que vigorou por muitos anos no Brasil. Portanto, por muitos anos, trabalhamos este modelo educacional que propunha um enquadramento dos tipos humanos em se tornar padrões de obediência e conformidade com a realidade social. No combate à diversão havia uma tentativa desesperada de conter o fluxo dos acontecimentos. Tentava-se apagar o que nos define em nossas condições de existência: a nossa capacidade de resistir.

Vitor Melo, inclusive, chama atenção para a importância dos métodos alemães de ginástica que se estabelecem no Brasil de maneira a influenciar as primeiras incursões da ginástica no meio escolar (MELO, 1996). Neste sentido, nas escolas não há hegemonia da ginástica francesa de Amoros na construção do leque de práticas corporais no final do século XIX e início do século XX. O que aconteceu foi sobreposição de métodos. A ginástica francesa surge como norteadora da formação dos instrutores e professores de Educação Física por uma necessidade de adequação a programas e acordos militares internacionais com a França.

Como já vimos, a Escola de Educação Física do Exército, a EsEFEx, é geradora única, até pelo menos o final dos anos 1930, das políticas de capacitação de instrutores para ministrar aulas de Educação Física em escolas. Após a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, este cenário foi gradativamente se alterando. No entanto, o método francês de Amoros ganha este fôlego maior diante dos demais métodos em termos de difusão junto com a expansão do prestígio da Escola Nacional. O importante a destacar neste momento é que a ideia de fazer uma educação corporal pautada pelos valores científicos é uma característica comum aos demais métodos, que constituíram o chamado movimento europeu de ginástica do século XIX.

Não é por acaso que o título deste subcapítulo está relacionado à ideia de labirinto. Isso por duas questões, a saber: o sentido de caminho labiríntico posto para educação física escolar como atualização de seu caminhar diante dos acontecimentos, de ir para futuro num lugar que não se sabe onde dará e nem como se dará; no sentido das análises e de intervenções seguir caminhos labirínticos, por isso, a formação do pesquisador ganha um desenho que deixa ver esta materialidade.

2.3.2 Encarnações labirínticas 2 – Um pesquisador lembrando o menino, de oito anos, da Baixada Fluminense, em plenos “anos de chumbo” que, mesmo sabendo “o que seria quando crescer”, se assustava quando das revistas realizadas por soldados do exército nos ônibus urbanos que circulavam na Vila Militar de Deodoro; pensava que poder é esse que nos deixa tão sem “potência”, como expressão do domínio das forças reativas (NIETZSCHE, 1998).

Quando chega o convívio na caserna, na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), na cidade de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, o adolescente tem a compreensão de forma definitiva que havia uma distância entre o que se espera encontrar e o que efetivamente se acha no universo militar. As forças que lá produziram um contexto de

adequação e, até mesmo, de acolhimento de jovialidade pujante em plena expansão, obtêm uma resultante interessante para se pensar nesse trabalho acadêmico como produção, ainda que embrionária, de um professor e, posteriormente, um pesquisador da educação, compondo com a vida e seus atravessamentos potentes que entram no repertório de nossa análise de implicação (LOURAU, 1993).

No contexto das escolas militares, não havia a possibilidade de acontecer uma educação física se não a militar ou o treinamento esportivo. Educação Física escolar? Nem pensar! Treinamento ou treinamento. Mas no fundo da Terceira Companhia¹², a capoeira e o samba “comia solto”. Era o pretor (setor de preto). Havia também o grupo de capoeira oficial da escola, da Prep. Não tardou para acontecer o encontro dos dois. E não prestou. Um tenente, que começara a jogar na roda oficial, comandou sentido (uma espécie de brincadeira da estátua usada muito nos meios militares¹³) durante o seu jogo quando percebeu que estava difícil ficar em pé. Levou uma rasteira que está procurando a insígnia até hoje. Esse não foi um caso isolado. Aconteceram no mesmo período situações semelhantes na Escola Naval no Rio de Janeiro e na Escola de Sargento das Armas em Minas Gerais. De uma hora para outra se extingue o grupo de capoeira da Prep.

Quando tomamos conhecimento, na graduação, do projeto de criar uma maneira brasileira de fazer ginástica é que nos chega, também, a explicação do porquê de a capoeira ser a única prática corporal oferecida ao Corpo de Alunos na Preparatória sem ser uma prática esportiva, relativas às equipes de competição ou à prática militar¹⁴. Só assim se pode entender o que ocorrera. Aqui o mergulho labiríntico rodeia o contexto do projeto nacional para ginástica.

Um projeto de produção da ginástica nacional no Estado Novo proposto pelo eminente professor e pesquisador da História da Educação Física, ex-aluno da Escola de Educação Física do Exército e da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, Inezil Pena Marinho (um intelectual de destaque à época), projeto cuja base era a capoeira de mestre Bimba, ou, mais precisamente, a luta regional baiana. Esta empreitada não conseguiu ser realizada em todo o seu planejamento, no entanto, lançou as sementes para a “esportização” da “arte dos

¹²As organizações militares brasileiras seguem a divisão por unidades menores dentro de contexto maior. No contexto da Escola Preparatória havia três companhias de alunos. A segunda companhia era a nossa. A terceira era, sem dúvida, a mais animada. Os pelotões seriam as subdivisões das companhias.

¹³Vimos este desenho corporal quando da “transmissão do comando” nas aulas do CPII e na EsPCEEx.

¹⁴Nas escolas de formação de oficiais no segmento da EsPCEEx (Prep) havia uma competição anual que se chamava NAE (Naval, Aeronáutica, Exército), que justificava a existência de equipes esportivas. Além desta equipes, havia, diariamente, a educação física militar orientada pelos tenentes-comandantes de cada pelotão para os não atletas, que visava a aprovação no Teste de Aptidão Física (TAF) trimestralmente.

quilombos”, colocando a capoeira no agenciamento de campeonatos, surgimento das faixas (cordel)... Disciplinamentos da Modernidade. A iniciativa do Professor Inezil estava inscrita num projeto maior do Estado Novo como uma proposta de transformar símbolos populares de influência majoritária africana em símbolos nacionais, o que pode ser compreendido numa política de distensão da Ditadura Vargas, como dispositivo de captura dos elementos culturais, sociais e étnicos que combatiam. Este fenômeno que ocorre com outros processos culturais como o samba¹⁵, com a ginástica não consegue o sucesso que o samba protagonizou, porém é retomado pela outra Ditadura, a próxima na sequência, questão expressiva sobre a importância estratégica do caráter nacional para afirmação da Educação Física.

Seguindo no nosso labiríntico mergulho... Reeditado o projeto de um método de ginástica “genuinamente” brasileiro no final da década de 1970, com a publicação em 1981, numa nova tentativa de criação de um método brasileiro de ginástica, agora com o nome de “projeto ginástica nacional brasileira”, a nova tentativa estava também sobre a orientação do Professor Inezil junto com os professores Álvaro Barreto e Gilberto Oscaranha, ambos professores da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ¹⁶. Talvez seja desnecessário dizer que este projeto também não obteve o resultado esperado, mas, também, não poderemos dizer que foi um fracasso total. Quando trazemos o episódio ocorrido, e seu espraiamento em pelo menos duas escolas militares, queremos desenvolver uma ideia muito cara à Educação Física brasileira, e para esta pesquisa, que seria certa negação do passado recente, e também distante, relacionado à produção na caserna de grande parte das ideias iniciais e das formas de agir na Educação Física no Brasil.

Como foi mostrado, de maneira recorrente, nesta dissertação, a educação física brasileira tem uma ligação embrionária com a educação física militar sendo, em certos momentos históricos, confundidas as atribuições de uma com a da outra. Embora o registro efetivo daquele fato possa ser datado sobre o calor da Segunda Guerra, e em plena Ditadura Vargas, ou seja, discurso de formar soldados seria uma atribuição também para Educação Física escolar (PARADA, 2003), não será uma marca que ficou restrita a este momento histórico como procuramos destacar no decorrer deste trabalho.

¹⁵“Mistério do Samba”, livro de Hermano Vianna (1995), trata do processo de tornar o samba o gênero musical, por excelência, nacional. Nesta obra, é possível começar a compreender como uma expressão artística de origem afro-brasileira, em meio a uma política de combate a “degenerescência da mistura de raça”, pôde se transformar no representante primeiro da musicalidade nacional: Eis o mistério!

¹⁶ Para maior informação, ver a obra “A ginástica brasileira: um resumo do projeto geral” de Inezil Penna Marinho, 1981.

Outro processo que traduz este espaço de gestação está na constituição, no ano de 1937, da Diretoria de Educação Física como sendo órgão planejador e executor da política para educação física do então Ministério da Educação e Saúde do Estado Novo, com exclusividade de membros militares, mesmo porque a Escola Nacional de Educação Física e Desportos só seria criada dois anos mais tarde. Poderíamos citar inúmeros outros acontecimentos que talvez dessem a sensação de identificação única das práticas pedagógicas da Educação Física com o meio militar e, por esse fato ser ruim, ser uma marca que nos desqualifica enquanto campo de conhecimento. Não é em absoluto esse o propósito deste estudo, desta dissertação. O que trazemos à tona é uma atmosfera que constituiu o projeto de educação física no Brasil, perspectivada pela influência do Método Francês de Ginástica. Além disso, as disputas com setores preocupados com uma formação “mais civil” como o movimento Escola Nova da educação que, juntamente com os médicos higienistas, propunham para a educação física uma adaptação do antigo ideário oitocentista, mas sem abandonar o sentido de “raça” ou do homem novo (COUTINHO, 1995; PARADAS, 2003).

Como vimos, havia outros métodos europeus circulando nos meios militares e escolares. Até a década de 1920, o método alemão tinha maior influência que o francês. Em 1921, é adotado o Método Francês como o método oficial a ser trabalhado pelas forças armadas e, por consequência, nas escolas também. No ano seguinte, a Missão Militar Francesa faria a implementação, de fato, do método, demonstrando que havia uma mudança de doutrina, não só de método. A doutrina estava relacionada exatamente à ideia de preparar as gerações futuras fisicamente melhor que gerações anteriores. Muito no ideário da preparação para a guerra. Ideário que influenciará a adoção, em 1931, da obrigatoriedade da Educação Física como conteúdo escolar, assim como influenciará a formação do Departamento de Educação Física, e este na constituição da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil. O contorno dado pelo aprimoramento das novas gerações, como nos apontam as pesquisas de Gilbert Costa Coutinho (1995) e Maurício Parada (2003), está no fundo relacionado à construção do novo homem, o homem brasileiro.

Na década de 1930, o novo homem deveria servir ao Estado Novo. Deveria servir, também, à burguesia nacional emergente. Sem aprofundar o caráter nacional deste projeto de sociedade, gostaríamos de destacar os aspectos étnico-raciais, estreitamente relacionados ao campo de análise que nos propomos pensar. Há uma composição evidente com as teorias raciais que constituíram o pensamento brasileiro, no que diz respeito ao branqueamento ou à ideia que só haveria uma saída civilizatória para sociedade brasileira se conquistássemos uma

higienização ou um melhoramento da “raça”. Evidentemente, este é um ideário fundamentado no século XIX, com ecos no século XX, sobretudo no nazismo. Talvez, também, seja desnecessário evidenciarmos a aproximação do Estado Novo com os movimentos nazi-fascistas europeus. Naquele momento, a educação corporal deixava ver esta disputa no campo educacional.

Enfim, neste contexto, a Educação Física com seu discurso de aprimoramento da “raça” brasileira, do novo homem brasileiro através da prática corporal, é atravessada por estas ideias e formula algumas propostas para corresponder à demanda estatal – e das classes burguesas. O caso da tentativa do método de ginástica, genuinamente nacional, tendo como base a capoeira institucionalizada pode ser um exemplo deste esforço. Como destacamos, há a nova proposta na Ditadura Civil-Militar de 1964, que expõe a fragilidade de uma solução pensada sem devida relação com a história e com hábitos. A educação física não pode ser pensada fora das forças que a compõe. Por isso, a inadequação da capoeira com a hierarquia militar, se não a produzisse como hierarquia. Um exemplo de nova dinâmica poderia ser a não exposição do oficial à roda de estudantes, ou, então, uma hierarquização eficiente da própria capoeira para não produzir tal sensação de ser insuportável. Aconteceu assim naquele momento, porém só queremos dar passagem a este fenômeno, que no caso da capoeira pode ser melhor entendido pelo processo de esportização da arte quilombola (FRIGERIO, 1989).

Outra possibilidade de análise do episódio da capoeiragem na caserna é a suposta homogeneização de determinados espaços sociais, no caso, os quartéis, como local do não conflito. A aparente uniformidade de certos aparelhos sociais poderá sugerir que exista, talvez, resistência (FOUCAULT, 2003) em todas as relações. Em Foucault (idem), o poder é uma ação sobre a ação de outrem. Com isto, o que há é a tentativa de apagamento das diferenças, numa tentativa de estabelecer uma ilusão. O que existe é a diferença. O que se produz são simulações de certa harmonização. Um mascaramento de conflitos e disputas. Na roda da capoeira isto não foi suportado. Pelo menos nos momentos em que foram destacados. E, em vários outros processos tais como as brincadeiras durante as formaturas diárias, as saídas e entradas nos horários e nos dias não autorizados, mas sem tanta evidência. Estes pequenos momentos de “rebeldia” foram construindo um olhar para o disciplinamento dos corpos que possibilitou pensar alternativas ao controle. Talvez, o *Circo sem lona* venha sendo gestado desde lá.

Há um crescente debate da questão corporal no campo da educação física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e, sobretudo, da educação física escolar; houve também uma intensa

desqualificação da prática esportizante, ou seja, aquela prática corporal que aposta nos ideais de superação física a todo preço, da ordem da aptidão física. No entre-debates destas duas formas, propomos uma abordagem com as filosofias da diferença na educação física escolar.

Com as filosofias da diferença, o que queremos propor neste momento do trabalho é pensar os fatores limitadores da produção de propostas novas diante de uma suposta crise identitária, crise esta que irá constituir, de fato, num engessamento das tentativas de pensar a herança e as possíveis tomadas de ação diante dessas forças constitutivas da Educação Física. Portanto, a crise – se é que ela existiu – pode ser localizada nos anos 1980, quando da abertura política em 1985. O reposicionamento da Educação Física trouxe novas questões para os professores na escola básica.

A chamada abertura política traz para a Educação Física um falso dilema que nos tornou reféns das concepções que trabalham para o melhoramento da humanidade. Lógica que produz a ideia de que o que ficou para trás é pior do que está agora acontecendo. A mesma lógica engendrada pelos métodos de ginásticas no século XIX, a ideia de superação das manifestações corporais dos tempos medievais.

Como Foucault nos faz ver, em seu “Vigiar e Punir” (1999), os antigos processos de julgamento e punição em praça pública que afirmavam quem pune e sofre a punição é o poder soberano. No período medieval isto funcionou até se esgotar. Não há, de forma alguma, uma sequência histórica que diz que o momento posterior é uma espécie de ponto alto de superação do momento histórico anterior. Este pensamento de não haver uma razão na história ou na vida está em Friedrich Nietzsche e em Michel Foucault.

Com efeito, para a produção e reprodução do capital com suas dinâmicas das fábricas e exploração até a máxima potência não são garantidos com a repressão, mas principalmente com o controle dos corpos e suas relações de poder e resistência na Modernidade. Não podem ser compreendidos como um acúmulo e qualificativamente superior ao da Idade Média. O que há são rupturas, um esgotamento das formas de contenção e a produção de novas formas. O novo homem na França e na Inglaterra do século XIX irá ganhar no Brasil, na passagem dos séculos XIX e XX, outros contornos para afirmar uma lógica de reprodução do capital enquanto força.

Carmen Soares (2009) nos traz elementos interessantes para pensarmos como aquela passagem se deu na atualização da educação corporal oitocentista sobre o aspecto que será

denominado neste trabalho como “o olhar moral sobre o corpo”¹⁷ como uma afirmação da Modernidade do controle sobre os indivíduos e as populações. Soares faz emergir para nós um paradigma que tenta dar conta desta atualização, o paradigma médico-esportivo (SOARES, 2009). Neste mesmo trabalho, Carmen Soares denomina lazeres ativos como sendo “uma dimensão que cresce vertiginosamente nessa expansão dos territórios do corpo, legitimado pela busca da saúde perfeita” (SOARES, 2009, p. 64). Neste momento, estamos tentando trazer para o primeiro plano a conexão do esporte com um projeto de crescente hegemonia nas práticas corporais dos meados do século XX. Voltamos a repetir que não se trata de novo foco, apenas da condução histórica para analisar o cenário da educação física escolar no século XXI.

No exercício de pensar as práticas corporais para além da ginástica, propomos a inclusão das práticas esportivas neste cenário da busca da saúde perfeita difundidas aos quatro cantos como uma possibilidade “real” de superação das mazelas da vida. Tal proposição se faz necessária por entendermos que no contexto do Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), na FAETEC-Niterói, as modalidades esportivas ocupam um local de destaque na produção de sentidos e na cotidianidade do grupo de professores de Educação Física, inclusive nas práticas pedagógicas produzidas na sala de ginástica.

Quando abordamos na introdução o que denominamos *Grupos específicos*, sua importância foi explicitada. No entanto, neste momento pretendemos seguir pensando a atualização constante do projeto higienista engendrado pelas pedagogias corporais no século XIX. Neste particular, analisamos as práticas esportivas como uma dimensão definidora da herança oitocentista para a vida contemporânea e

O esporte encarna estes novos códigos e concorre para a afirmação do chamado lazer ativo, estimula a vontade de progredir sempre, de superar limites físicos, ensina a vigiar o tempo das provas, a exigir o espaço instituído e o gesto preciso, construindo, assim, esta pedagogia higiênica que espetaculariza o corpo. (SOARES, 2008, p. 82)

Acompanhando Carmem Soares, ela propõe que há uma solicitação do controle e da submissão a ele de forma naturalizada como no trecho a seguir:

É possível dizer que as populações contemporâneas desejam o controle das funções e eficácias do corpo; quase não há imposição e as prescrições, descrições dos

¹⁷Esta expressão foi utilizada por Carmen Lúcia Soares quando da entrevista no programa “Diálogo sem fronteiras” na TV universitária da UNICAMP. Sua conversa com o professor Pedro Paulo Funari do Centro de Estudos Avançados desta mesma universidade foi chamada de “Pedagogia e educação do corpo” e foi publicada no YouTube no dia 24 de junho de 2013. (<https://youtu.be/5pJ2QOo8oGs>)

supostos perigos, são cada vez mais aceitas para que se possa adiantar-se ao mal. (SOARES, 2009, p. 67)

Num contexto da sociedade de controle (DELEUZE, 1992), em nome das conquistas do bem-estar individual, as práticas corporais mascaram o que está por trás desta busca por qualidade de vida: uma proposta de padronização e fragmentação dos gestos corporais e, assim, o que parece uma busca por autonomia, afirma um mergulho cada vez mais profundo na submissão. O “cuidar de si” como resultante do jogo de forças do assujeitamento soa mais como produzir-se distante de si mesmo. O que se espera é que se autoproduza numa proposição do controle de si mesmo como parte da maquinaria da vigilância a céu aberto da sociedade de controle. Controlando sua frequência cardíaca, o percentual de massa magra, a ditadura da balança. Enfim, um enquadramento num modelo como busca de um padrão de beleza.

Para fazer ressoar o que estas armadilhas do disciplinamento e do controle vêm produzindo em nossas vidas, podemos trazer situações que na *Trupe*, e para esta pesquisa, trouxeram uma “encruzilhada” no pensar a forma como nos produzimos para as duas primeiras apresentações que foram realizadas no ginásio da FAETEC-Niterói (ou nosso HL). Como veremos no segundo capítulo, há situações de constrangimentos de participação na *Trupe*, uma vez que alguns estudantes foram dominados por forças da *performance* como busca de identidade. Deixando para trás, justamente, a produção de si como possibilidade de encontro alegre. Estas situações ocorreram com algumas desistências de “última hora”, no caso da apresentação do dia 22 de julho de 2015 e, na segunda apresentação, com a saída do grupo carregando a sensação de inaptidão, mesmo depois de realizar sua participação, desenvolvendo-se na *Trupe* um sentimento de “fracasso” muito semelhante à ideia de não atendimento das expectativas, como num espelho que não responde à pergunta tão aguardada e tranquilizadora.

Será que o *Circo sem lona* e a *Trupe* não se constituíram como contraponto para podermos ver o cuidado com a construção de si como produção de diferenças, como produção de singularidades, usando, inclusive, as mesmas práticas corporais que as ginásticas tradicionais? Então, para que possamos pensar o *Circo sem lona*, em que medida o que diferencia o que é trabalhado, e como é trabalhado no *Circo sem lona*, e o que é do que é feito na Educação Física tradicional, dentro e fora do HL? Há uma questão de fundo, que detalharemos a seguir, que irá atravessar todas as apresentações que poderíamos localizar nesta busca por “distinção”, a saber: a captura da *Trupe* pelo dispositivo de “apresentação” no

sentido de olhar mais o resultado que o processo, valorizando a *performance* em detrimento da alegria que se teve ao produzir, ou, então, a necessidade de ser reconhecido como o grupo mais potente, em termos de movimentos elaborados, propondo-se a pagar um preço alto com similaridade do que foi apresentado nesta dissertação, no âmbito das práticas esportizantes no contexto escolar do projeto competitivista. A herança ginástico-higiênica é mais forte que a linhagem “saltimbanca”? Seria talvez porque a ginástica-higiênica expressa uma força hegemônica?

2.4 O corpo como espaço de luta política

No final da década de 1980, a educação física procurava o seu novo alinhamento no cenário democrático. Um grupo importante de estudantes universitários e professores apostou numa educação crítica e anticapitalista que proporcionou, no início da década de 1990, a publicação do Coletivo de Autores¹⁸ (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nessa obra, pensadores como Carmem Soares, Valter Bracht, Lino Castellani e Celi Taffarele Micheli Ortega Escobar – professores de Educação Física – e a pedagoga Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal propuseram uma abordagem para Educação Física escolar, numa tentativa de superação das formas hegemônicas nos currículos escolares.

Tomamos o cuidado de dizer que nossa associação com a cultura corporal ganha nessa dissertação uma dimensão distinta do que se está habituado a perceber no contexto das pesquisas de Educação Física ou de Educação. Uma crítica comum ao conceito apresentado anteriormente é destacar que o termo é, digamos assim, inadequado, no sentido que toda cultura é corporal. No entanto, há outras leituras possíveis do que seria a palavra corporal para estabelecer um contorno específico para a discussão, tanto na educação quanto na educação física, de uma questão que não só atravessa as duas áreas de conhecimento, mas permeia toda a história do pensamento ocidental. Gostaríamos de propor uma tensão em outra direção.

Nossa posição sobre corpo aqui é contrária àquela que faz restrição ao uso do termo “corporal”, ampliando a discussão para uma suposta “ampliação” do debate ressaltando que não se trata de uma abordagem do corpo, sim de uma abordagem totalizadora, que visaria ao homem, o humano que é corpo e alma como uma única realidade. Argumentação que é, quase sempre, complementada como uma crítica à história do pensamento filosófico que fez parecer

¹⁸Nome com que ficou conhecido o livro intitulado Metodologia do Ensino da Educação Física, de 1992, obra que talvez seja uma das maiores referências dos professores de Educação Física para pensar sua prática pedagógica até os dias de hoje.

perfeitamente “natural” o uso de termos que retrata dicotomicamente o campo social, porque introjetou – ou algo parecido – na nossa maneira de pensar a separação do corpo e da alma, do racional e do instintivo... Nesta dissertação, a proposta é justamente o contrário: o corpo aqui é poder, relação de tensão entre forças (DELEUZE, 1992).

Embora reconheçamos que há – e já foi dito isso nesse trabalho – produções no pensamento científico filosófico que coloca a razão como superior ao corpo, a simples denúncia disso não restabelece o lugar do corpo na história do pensamento, muito menos unificá-lo numa tentativa de caracterizar o humano como aquilo que não cabe divisões poderia recolocá-lo. Posto que a ideia de razão deve ser compreendida no campo das faculdades, – ou como interpreta Nietzsche, como força, – não como definição do homem como um ser racional, dando a impressão que não há uma disputa. Apenas uma constatação não basta! O entendimento da razão como umas das forças que disputam o pensamento produz outro efeito que aceitá-la como um elemento definidor de uma suposta “natureza humana”, que não existe. O racional tomado como elemento em disputa possibilita pensar o corpo não como algo dissociado das relações de poder, por seguinte, o poder como relação.

Não se trata, portanto, de trabalhar na compreensão de ter ou não ter poder, mas sim trata-se de se pensar que se há corpo há poder ou relação de poder. Na perspectiva adotada (FOUCAULT, 2006), o poder não é substância que possamos ter ou não ter, ou, mesmo, conquistar. Poder é relacional. Para haver relação tem que haver pelo menos dois “pólos” – no antagonismo de força nietzschiana (1998) e com Foucault que estamos conversando – um pólo que afirma forças reativas e um pólo que afirma forças expansivas.

O que o Coletivo de Autores (1992) fez foi enfrentar o paradigma de aptidão física, que desde a década de 1970 pode ser visto como atualização nas pedagogias tecnicistas no campo da educação física (COUTINHO, 1995). Paradigma que até as décadas de 1980 e 1990 ditava os esforços de pensamentos e desenvolvimentos de práticas pedagógicas do professor de Educação Física na escola, como lógica de contenção dos corpos herdeira dos parâmetros ginástico-hegiênico-científicos. A cultura corporal é a proposta que trouxe para o campo pedagógico da educação física novas formas de pensar e desenvolver práticas corporais.

Neste processo, o que habitualmente era percebido como metodologia ganha nova compreensão não mais investida da ideia de manual, mas sim de produzir um efeito de fazer pensar as práticas que eram vista como “naturais” e, portanto, fora de uma historicidade. O que o Coletivo faz é nos deixar ver que não há prática humana fora da história, portanto o

termo “cultura” tenta dar conta desta dimensão histórica. O componente “corporal” cuida da delimitação do campo de conhecimento da área de educação física, assim como da ampliação da importância do corpo na produção do conhecimento. Queremos afirmar o caráter expansivo da proposta do Coletivo.

Os debates e as propostas do Coletivo de Autores (1992) foram na direção de estabelecer novos referenciais teóricos não só no campo das chamadas ciências biológicas ou médicas, que o paradigma da aptidão física se cercou – preferencialmente –, mas afirmar, também, um contexto das ciências humanas. Junto com o Coletivo de Autores (1992), o que queremos com este trabalho acadêmico é afirmar o termo “corporal” de maneira contrária a uma dimensão humana totalizadora. Desejamos uma aliança com o Coletivo no que ele aposta como afirmação de uma educação física escolar inserida no contexto histórico, no que acentua uma análise no campo das ciências humanas – no caso deste trabalho, na filosofia da educação – e, sobretudo, como uma proposta pedagógica anticapitalista. No entanto, há pontos que produzem tensões que não são exatamente pontos de discordância ou de contradição, mas sim perspectivas assumidas na produção da prática pedagógica do *Circo sem lona* e na pesquisa acadêmica. Perspectivas que são e foram afetadas pelo Coletivo e, particularmente, pelo pensamento de Carmen Lúcia Soares, que é Coletivo. Portanto se trata de um profundo desejo de aproximação. No entanto, “Todo conceito é histórico, está em devir.” (DIAS, 2013, p. 64) É o que pretendemos evidenciar com a cultura corporal.

Na proposta de análise e de intervenção no campo escolar, a ideia é dar a ver práticas corporais que possam fazer emergir uma educação física outra ou uma educação física menor, na qual o corpo seja uma expressão central de pensamento. Para tanto, a escolha dos autores e pensadores (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DELEUZE, 1992; FOUCAULT, 2003) foi feita para ajudar a colocar em análise as relações corpo e poder, corpo e transformação social. Forçando mais um pouco este exercício de pensar, chamamos Foucault para uma conversa com aquelas relações na tentativa de gerar maior “intensidade no olhar” o que vem acontecendo no *Circo sem lona*.

Foucault também trabalha na perspectiva do poder como relação. A potente (e conhecidíssima!) afirmação que “O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo...” (FOUCAULT, 2003, p. 147) não deixa dúvida que relação corpo e poder é para ser pensada como um campo de tensão – e de intervenção. Em seu “Microfísica do poder” (2003), ele quer nos possibilitar ver que as lutas revolucionárias do século XIX e XX foram

contaminadas pelo entendimento de que ação junto às grandes estruturas daria conta do processo de transformação social. A proposta de atuação na capilaridade das relações de poder – ou no linguajar foucaultiano: na microfísica do poder – é a tarefa primeira dos novos grupos revolucionários. Foucault mantém certo cuidado em relação ao uso do termo “revolucionário”, fazendo emergir aqui e acolá o questionamento de se este é o único caminho possível de transformação social – para não se repetir os erros cometidos no processo revolucionário soviético, por exemplo. A afirmação por parte de Michel Foucault (2003) da existência de uma política do corpo, que é abordada por nosso pensador em “Vigiar e Punir” (1999) como produção de contenção, põe em xeque o argumento de que há um descuido da burguesia em relação ao corpo e sua materialidade. Seu pensamento ganha a direção de tornar o mais visível possível o empenho renovado, no campo político e social, das forças reacionárias em atualizar uma ação ou uma contra-ação para as coisas do corpo e da relação do corpo com o poder. Vejamos:

É preciso, em primeiro lugar, afastar uma tese muito difundida, segundo a qual poder nas sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade. Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder... Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual. (FOUCAULT, 2003, pp. 147-148)

Quando afirmamos o corpo como expressão do pensamento, o fazemos para centrar as lutas por transformações sociais no enfrentamento da questão corporal. Pensando para além da composição que historicamente estabeleceu o olhar de certa “esfera de poder” para dimensão corporal como algo, se não sem valor, de valor restrito para reprodução do capital. Portanto, a repressão – por inculcação, por exemplo – à classe trabalhadora poderia ser explicada por um controle externo às pessoas. O que esta perspectiva protagoniza é a concepção de poder no registro do substancial.

Nesta perspectiva, o corpo é retirado do campo dos afetos e colocado como objeto a ser modelado, numa continuação da concepção mecanicista de corpo da Modernidade. Como se numa resposta, Foucault precisamente pontua:

Eu me pergunto se, antes de colocar a questão da ideologia, não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele. Pois o que me incomoda nestas análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano, cujo modelo foi fornecido pela filosofia clássica, que seria dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar. (FOUCAULT, 2003, p.148)

O que queremos afirmar é o sentido dado, no campo político e social, para o desejo, pelas facetas e capilaridades das relações de poder que a todo custo tenta-se invisibilizar. O que Foucault expressa com a afirmação de uma política de controle encarnada é justamente o contrário: quer fazer ver que o protagonismo do corpo na luta política garantiu e garante a ação e a contra-ação tanto dos chamados “poderes estabelecidos”, como das ações insurgentes, quando se pensa o poder relacionalmente. De outra maneira, a dimensão corporal é uma interpretação e não a experimentação, que tentaremos afirmar como forma outra de pedagogia corporal no *Circo sem lona*. Num agenciamento com Nietzsche, Foucault e Deleuze que trabalham na perspectiva de ultrapassar o saber como resistir ao poder (DELEUZE, 1992).

Com efeito, a associação com as forças, como aliança, que produziu a Educação Física brasileira enquanto uma proposta de educação do corpo na Modernidade, está relacionada ao poder disciplinar como adequação das sociedades europeias dos séculos XVIII e XIX (FOUCAULT, 1999), assim como a concepção do corpo na Modernidade, como algo a ser domesticado, examinado, contido e julgado moralmente enquanto forma que se atualiza no contemporâneo. Deleuze nos ajuda a pensar quando nos coloca no centro do pensamento foucaultiano, e fala como Foucault pensava a história e sua relação com a vida como atualidade, diz Deleuze:

As formações históricas só interessam porque assinalam de onde nós saímos, o que nos cerca, aquilo com que estamos em vias de romper para encontrar novas relações que nos expressem. O que o interessa realmente é a nossa relação atual com a loucura, nossa relação com as punições, com o poder, com a sexualidade. Não são os gregos, é nossa relação com a subjetivação, nossas maneiras de nos constituirmos como sujeito. Pensar é sempre experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer. (DELEUZE, 1992, pp.131-132)

Com Deleuze pensamos o *Circo sem lona* para afirmar que não são os modernos, não é a ginástica científica, mas a nossa relação com nós mesmos, com os nossos estudantes como constituição de maneira particular de “tornamos o que nós somos” ou como produção de subjetividade outra, agenciando com a ideia de subjetivação que “é a produção dos modos de

existências ou estilo de vida”. (DELEUZE, 1992, p. 142).

Com estas histórias e movimentos, queremos lembrar que a ginástica, enquanto conteúdo trabalhado pela educação física escolar foi, gradativamente, não só sendo substituída pela nomenclatura da educação física, mas no início do século XX, a higienização reforça o olhar de moralidade lançado sobre corpo. No Brasil de Vargas, a educação física ganha contornos de militarizada, com caráter nacional, inscrevendo em definitivo como expressão escolar e, desde meados do século XX, constituindo-se como protagonista de novas interpretações sobre sua forma de existir. É com a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que queremos afirmar um processo de diversificação das práticas corporais no contexto escolar, para buscar vias outras de fazer emergir movimentos e histórias da educação física em nosso país.

Circo sem lona

Se posso navegar por entre o provisório
Por que propor o lugar dos sonhos e de visitas,
Se o que não quer ficar num território
Quer se por pra conquistas?
Naves, piratas e pilhagens ressoam
O som dos gritos de alegria e da dança
Com este circo do intensivo, e do tem sido,
Este enclave que se transe da esperança
Para não perder o sabor do alto mar e o saber amar...
Quero verter teu sorriso do cais do que quer expandir
Com o mesmo brilho de quem põe em jogo o olhar
De ver nascer o amanhecer e o luar no mesmo lugar.
Se posso chegar e partir sem o peso do óbvio,
Diretamente afirmativo do que me invento,
Por que deixar a criança e esculpir o imóvel,
Tomado que fui pela vida e por tudo que nela avança?
A inegociável mobilidade da diferença.
Quero anarquizar meu delírio mal tenso
Por fazer o que está imerso ser visto
E assim inutilizar os destinos e os medos!
Quero o teu salto secreto no meio dos meus segredos
Para aclamar-te acrobata alada do risco
Que malabariza este lugar de festejos,
E te envolver no ensejo de se deixar pegar
No ar, na mão, no ar, na contramão dos sentidos,
Na contração no trapézio, na expansão dos desejos.

Edu Veríssimo

3. Segundo Capítulo – As produções dos devires na escola

Neste capítulo o que nos propomos é pensar dois dos eixos de análises dos três destacados no início desta dissertação, a saber: despedagogização e a educação libertária. Para

tanto, primeiro abordaremos a construção do mestre ignorante (RANCIÈRE, 2013) ou, como gostamos de chamar, do mestre experimentador. Num segundo momento, trataremos do que estamos chamando de educação libertária para o século XXI (GALLO, 1990, 2003; BEY, 2001), como proposição afirmativa das novas formas de organização e resistências à sociedade de controle (DELEUZE, 1992).

O que pretendo aqui, então, é cartografar (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014) a construção do professor experimentador que se inventa cotidianamente numa engenharia imanente ao processo de constituição da capacidade de estudantes em, também, protagonizar a produção de conhecimento nas várias dimensões do fluxo de aprender e de ensinar, fazendo ver momentos de construção coletiva do conhecimento de maneira inventiva (DIAS, 2009), já que a produção se dá no e pelo acontecimento, no acompanhar o processo de desterritorialização e reterritorialização dos atores envolvidos neste ambiente de produzir novos mundos possíveis no interior da escola, e, particularmente, na educação física.

3.1 O mestre ignorante e as práticas corporais circenses

Neste subcapítulo da dissertação, trabalharemos o que foi se formulando no dispositivo de aprender a partir do desejo, num exercício de fazer ver e ouvir como esta produção contribuiu na constituição do *Circo sem lona*, e na produção de um professor que foi se diferenciando por meio de sua ação pedagógica em se tornar um experimentador.

O acaso na vida de todos nós, e também nos processos educacionais, é minimizado por conta da crença que há propósito na vida além da própria vida. Aproximando-nos do que dizemos com isso: a ideia de que vida seria a expansão do vivo, mais do que a conservação. Viver para conservação é preestabelecer um limite para produção de uma vida potente, até mesmo impossibilitá-la como tal. Este aspecto na dinâmica de ensinar e de aprender foi uma das questões enfrentadas pelo pensador franco-argelino Jacques Rancière (2013), em sua obra “O mestre ignorante”. Enunciar a expansão não implica em excluir a conservação, implica em afirmar o expansivo como força ativa, como nos diria Nietzsche (1998), força que domina a constituição dos corpos.

Quando Jacques Rancière (2013) ressalta o acaso¹⁹ como força que proporcionou o encontro do pedagogo francês, do início do século XIX, Joseph Jacotot, ao qual chamou mestre ignorante, Rancière destaca a possibilidade de questionamento da ideia do papel do

¹⁹“Somente o acaso é forte o suficiente para derrubar a crença instituída, encarnada, na desigualdade” (RANCIÈRE, 2013, p. 183)

mestre em transmitir o que sabe a seus discípulos que não sabem, elevando estes mesmos discípulos a um patamar próximo de seu mestre. Joseph Jacotot, que não sabia nada do holandês, por circunstâncias alheias a sua vontade, viu-se tendo de ensinar francês a estudantes holandeses que nada sabiam do francês, ou seja, não havia um mediador possível. Por isto, ele teve que inventar uma nova forma de mediar. E o possível foi recorrer à edição recém lançada da obra grega *Telêmaco* com versão bilíngue (francês/holandês).

Jacotot, impossibilitado de transmitir seu conhecimento, propôs a experiência de que os estudantes fizessem um resumo do que haviam entendido do “Telêmaco”, só que em francês. Surpreendido com a qualidade dos trabalhos, Jacotot percebeu que, por mero acaso, o papel do mestre não era transmitir o que sabia. No seu esforço de pensar tal processo, pôde afirmar que as inteligências eram iguais, e que a mediação com o livro fez com que aqueles estudantes aprendessem, sem a necessidade da explicação do mestre. No entanto, havia um mestre, só não existiu um mestre explicador. Jacotot percebeu que a vontade de aprender, diante da dinâmica engendrada pela proposta da leitura bilíngue, era por si mesma uma mediação sem necessidade de explicação, sem assujeitamento. Estabelecendo um segundo analisador no que ocorrera com as/os estudantes flamengos (como chamou os estudantes holandeses): A vontade.

Rancière exemplifica estes dois movimentos, ou seja, a não necessidade de existir um explicador e uma vontade provocada pela urgência de aprender algo, no aprendizado da língua materna. O pensador franco-argelino nos excita a pensar para além da ideia de que (...) “essa criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não lhe explicam a língua, começa sua instrução, propriamente dita” (...) (2013, p. 19). Nesta mesma obra, Rancière faz um apontamento importante para trabalhar o que chamou de urgência do acaso dizendo que a “natureza da urgência é a mesma que faz a criança aprender a língua materna” (Idem, p. 24). A urgência que rege a exploração do mundo pela criança. Esta mesma urgência se transformará em vontade.

Num segundo movimento, a partir da constatação supracitada, Joseph Jacotot percebeu, também, que poderia ensinar aquilo que não conhecia, já que não era função do mestre transmitir. O que ele entendera é que a mediação poderia e deveria ser estimulada entre os próprios estudantes. Posteriormente, entendeu que os pais destes estudantes poderiam ser estes mediadores e, assim por diante, até a ideia de que os próprios operários poderiam eles se emancipar, sem a explicação de alguém mais sábio. A este processo chamou de Ensino Universal.

Aproximando-nos do ensino universal, proposto por Rancière, é possível dizer que, na experiência do *Circo sem lona*, o acaso se deu na impossibilidade de ensinar aquilo que sabia por conta da necessidade de reinvenção do professor. O encontro com as práticas circenses aconteceu meio que por acaso, como algo não planejado, ainda sem agenciamento com o circo. O que ocorreu foram sucessivos processos de produção de um devir-professor implicado com os acontecimentos. Não houve um planejamento, entendido como um “controle do real”, mas sim uma sucessiva afirmação deste professor experimentador ou mestre ignorante (RANCIÈRE, 2013). Mesmo com os encontros na Escola Nacional de Circo, não foi de imediata a relação com o circo quanto ao direcionamento do trabalho docente. Entretanto, o binômio malabares e ginástica acrobática já não fazia mais sentido, assim como a nomenclatura ginástica artística. E o que fazia sentido? Para quem fazia sentido?

Diante destas questões, talvez fosse uma saída para a mudança do nome da disciplina na busca por distinção uma da outra. Iniciada a seleção dos nomes, chegávamos ao termo “arte circense”, que foi se deslocando para “atividade circense”, depois “práticas corporais circenses”. Por uma série de acontecimentos – que resolvemos não abordar nessa dissertação – voltamos à nomenclatura “malabares e acrobacia” como referência ao nome da disciplina do curso de licenciatura em Educação Física da UFF. Finalmente, o termo “ginástica artística” se fez emergente quando foi entendido que o sentido em nomear o que se estava produzindo não era mais da ordem de manter uma forma, de formular uma nova forma, mas de garantir uma multiplicidade de formas: eis a ideia-força *Ginástica artística-circense*. A *Ginástica artística-circense* funciona como uma afirmação do caráter não só experimental na constituição da pedagogia corporal, como também expressão da associação com forças vitalistas (forças ativas) como as práticas corporais circenses, a música, a dança...

Na busca pelo desejo em aprender nos acontecimentos das primeiras aulas, foi desenvolvida uma dinâmica de experimentação sem limite. Esse dispositivo no *Circo sem lona* fez ver uma “fragilidade” do professor exposto à ignorância de ensinar o que não sabia. Fragilidade que não perturba o mestre ignorante em produção, mas atormentava o professor estabelecido. Evidenciado no questionamento de estudantes quanto a diversos caminhos empreendidos no ensino deste ou daquele movimento.

Os encontros na Escola Nacional de Circo influenciaram o que se ensinava e como se ensinava. Em aulas anteriores a ida à Escola, o que se chamava de “rolo para frente”, usando a nomenclatura e a proposta de educação corporal da ginástica artística, que era, até então, a referência a qual poderíamos recorrer, foi modificada para fazer funcionar uma ginástica outra. Não só porque era (e continua sendo) nome da modalidade que assumimos, mas,

também, porque em termos acadêmicos esta prática corporal pode ser localizada no saber-fazer da ginástica artística, enquanto disciplina da graduação em Educação Física, que nos autorizou a produzir ensinamento desta modalidade esportiva.

Posteriormente, o movimento semelhante fora chamado de cambalhota. Por sua vez, a cambalhota ganha o nome de “cambotinha”, retirada do linguajar do professor de Acrobacias e Paradas da Escola Nacional de Circo, Edson Pereira Silva, o Silva.

Gostaríamos de trazer uso de dois termos. O primeiro o de “ginástica artística” e o segundo de “*Ginástica artística-circense*”, de que lançaremos mão com mais frequência a partir deste momento. Quando os diferenciamos não se quer fazer do primeiro um opositor ao segundo. Já que a ginástica artística expressa dois sentidos, a saber: uma modalidade que integra a lista de escolha dos estudantes do Henrique Lage como opção para Educação Física e, outro sentido, como modalidade esportiva que integra a formação de alguns cursos de educação física. A *Ginástica artística-circense* expressa a dimensão educação menor (GALLO, 2003) como componente, junto com a *Trupe*, do *Circo sem lona*. Tampouco desejamos apostar numa superação e/ou num aniquilamento das forças que produzem esta dimensão maior da educação física, ginástica artística. Trata-se de um jogo de forças, de eterno tensionamento. Portanto, a afirmação de valores do campo do expansivo ou das forças ativas nietzschianas (NIETZSCHE, 1998) não pode ser remetida à produção de uma verdade única contida na dinâmica de produzir realidades a partir da síntese. Não se trata de contradição, nem de dualidades, mas de agonismo, e da manutenção das forças que o produziram como a emergência de mundos possíveis.

Talvez seja possível explicar como este jogo de forças acontece quando contamos genealogia do dispositivo de “escolha do que iria ser aprendido naquele dia” ou, simplesmente, quer-fazer-o-quê. Se, inicialmente, chamamos o movimento de fazer o corpo rolar para frente com o apoio da cabeça no solo de “rolo para frente”, num segundo momento, tomamos outro caminho. Na tentativa de nos desvencilharmos do que ainda soava como ligação com as práticas corporais esportizantes, da ginástica artística, começamos a nos aproximar da linguagem popular que chamava este mesmo movimento de cambalhota. Tal aproximação se dá em concomitância com a transformação da maneira como apresentava este movimento.

Com o caminho aberto pela dificuldade de estabelecer um programa de movimentos como propostas preestabelecidas, as sugestões vinham como cascatas nas participações dos/das estudantes. Destacaremos uma contribuição que provocou múltiplas afecções na sala de ginástica. Alessandra, que em 2012 estava no sétimo ano do Fundamental e era da equipe

de basquetebol do HL²⁰, propôs a passagem por dentro do arco ou bambolê. Este salto que antecedia as cambalhotas não eram estranhos às nossas práticas corporais, porém o salto por dentro do arco (bambolê) trouxe bastante adrenalina para as aulas, assim como muitas resistências em fazer o salto. Apesar disso, optamos pela permanência do tal salto que precedia a cambalhota. E fizemos um “espalhamento” do movimento por todas as turmas de ginástica artística. Fizemos num sentido mais homogêneo possível, ampliando gradativamente a dificuldade de quem não consegue fazê-lo nas primeiras tentativas. Nesta nova postura, tentativa meio que instintiva, nos afastávamos da ginástica artística.

Ao invés de ensinar com posturas pré-estabelecidas como na ginástica tradicional, por exemplo: onde colocar a mão, a cabeça e todo o movimento até a finalização do mesmo. Reduzimos a informação: fixar o queixo no peito e “mandar ver”! Se, de fato, é verdade que muito(a)s estudantes “empacaram” e não fizeram o movimento de primeira e até mesmo não queriam mais tentar; outros partiam direto para voos mais arriscosos como a cambalhota com salto, que, num primeiro momento, não era incentivado.

O risco e a ideia-força *Arriscoso* tomam corpo neste trabalho acadêmico para protagonizar ações em fazer criar maneiras novas de se associar com a liberdade. Liberdade de se constituir, de se inventar, criar-se no aprender, mostrando um laço estreito do *Circo sem lona* com uma aposta despedagogizante.

Com o que havíamos visto com o Silva, seguiu-se a cambotinha e outros nomes de movimentos, sobretudo numa perspectiva de acompanhamento dos movimentos que nos pareceram interessantes do ponto de vista da liberação de quem estivesse executando tais movimentos e apresentasse suas dificuldades e facilidades em fazê-lo. Silva (professor de Paradas e acrobacia de solo da Escola Nacional do Circo, ENC) fazia com frequência uma espécie de modulação dos movimentos das/dos estudantes da Escola Nacional de Circo, num acompanhamento mais de perto através das articulações.

²⁰ Este é mais um exemplo de desterritorialização operada pela Educação Física quando da colocação de Larissa, Gabriela (Gabi) e Maria Eduarda (Duda) nas aulas de ginástica artística do sexto ano. Tal deslocamento foi inspirado pelo professor responsável pela equipe de basquete feminina, que fazia os treinos desta modalidade esportiva logo depois da aula de ginástica artística. Sendo que, sem a solução encaminhada pelo professor-técnico, as três estudantes teriam que vir em dias distintos para as aulas de Educação Física e para o treino. Mesmo que para acomodar um dispositivo instituído.



Figura 1: Aula do sexto ano em 2012, onde emergiu o salto através do arco, Alessandra agia para saltar. Com a colocação do arco acima de 1m do solo, sua sugestão produzia “conversações” tensas.

Silva tocava nas articulações envolvidas em determinados movimentos, seja para ajudar no equilíbrio para que o executante pudesse realizar tal movimento, seja para afirmar certa potência ao executante em não deixar de lado as forças arriscosas. Por exemplo, quando o estudante estava tentando executar a parada de mão (bananeira), flexionando a cintura no movimento de abaixar as pernas juntas, porém sem tocar os pés no chão, e retornando a posição de bananeira. Silva segurava a cintura desta (deste) estudante acompanhando para onde iria o corpo. Nem retificando nem limitando, mas acompanhando, até virar o que se pretendia fazer. Percebemos que aquele atendimento individual e de proximidade poderia nos ser útil. O termo “útil” se articula com os usos e os modos de fazer que podem proporcionar vivamente o refinamento do movimento.

Percebemos a potência de tais exercícios não por uma intencionalidade do Professor Silva, ou como uma aposta pedagógica da Escola Nacional do Circo, mas como uma emergência da dificuldade de dar sentido ao que se fazia no *Circo sem lona*. Bem como a potência dos exercícios veio por meio de algumas simplificações – ou das tentativas de – das diversas formas de apresentar os mais diferentes movimentos. Quando se perguntava o que se iria aprender hoje, estávamos buscando o que o desejo pedia diante do que já havíamos

vivenciado. Intuitivamente, buscava-se, de fato, certo equilíbrio entre o que o mestre ignorante produzia e o professor ainda resistia, sobremaneira na dúvida que havia lançado em alguns estudantes quanto à realização ou não de determinado movimento corporal. Aos poucos este dispositivo foi tomando outra dinâmica, não mais de “concerto” do que não se realizava como aprendizagem, mas, sobretudo, da construção da aula pelo desejo, ou, como chamou Jacques Rancière, pela vontade. Como um concerto regido pelo maestro ignorante.

Talvez a ideia de aprender com o outro, e a partir do desejo do que se quer aprender, possa ser uma espécie de produção próxima ao que acontece quando uma criança aprende sua língua materna, segundo Jacques Rancière. Neste sentido, a dinâmica do dispositivo de aprender ou *Circo sem lona* toma outro rumo. Para trazer como foi o funcionamento desta mudança ficaremos, até esse momento, apenas em dois exemplos: a cambotinha e o salto leão. A cambotinha chega um pouco marcada pelas designações de “rolo para frente” e “cambalhota”. Mais que isto, chega marcada pelo abandono de tentar fazer este movimento, como uma necessidade de trazer à cena o velho professor explicador. Não posso negar que este foi, em muitos momentos, a solução possível para, de alguma maneira, pôr para jogo o convite a aprender sem explicação. O mecanismo da explicação foi usado para não reforçar a ideia de que aquele(a) estudante não teria capacidade de *Aprender por si* só ou com ajuda de outro estudante, numa produção coletiva do conhecimento, e dar início ao processo de emancipação:

E o ignorante, por sua vez, não se acredita capaz de aprender por si mesmo – menos, ainda, de instruir um outro ignorante. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de exclusão. Em suma, o círculo de emancipação deve ser começado. (RANCIÈRE, 2013, p. 34)

Seguiremos, então, com o que pode ser contraditório se ficarmos na ideia de síntese. Mas se olharmos na perspectiva do aumento da potência de agir nietzschiana, tem todo sentido. O que se pretendia era manter a força de produção de si no aprender. Do contrário, aquele(a) estudante poderia supor que o movimento específico, ou todo movimento trabalhado nas aulas de *Ginástica artística-circense*, seria demais para ele/ela. Aquele espaço-tempo seria um lugar para poucos, para iluminados. Tal qual a lógica esportivista que foi vista no primeiro capítulo e/ou como a proposta tradicional de trabalho com a ginástica artística visando às competições.

A ideia-força *Aprender por si* será mais desenvolvida no terceiro capítulo quando analisaremos os desdobramentos das cartografias das três apresentações de 2015, pois neste momento nossa atenção se volta para problematizar o mestre ignorante e as práticas corporais circenses. No entanto, gostaríamos de afirmar que a única vez em que Jacques Rancière usou

a expressão “aprender por si mesmo” foi na página citada anteriormente. Acreditamos que Rancière pretendeu (e realizou) afirmar o processo emancipatório como uma contra-circulação do que denominou veredicto de exclusão como expressão do círculo do embrutecimento. Neste sentido, que a emergência deste conceito-ferramenta – *Aprender por si* – ganha corpo nesta dissertação como ideia que poderá produzir novos ares às relações escolares por fazer respirar formas outras de ser escola e de fazer educação física.

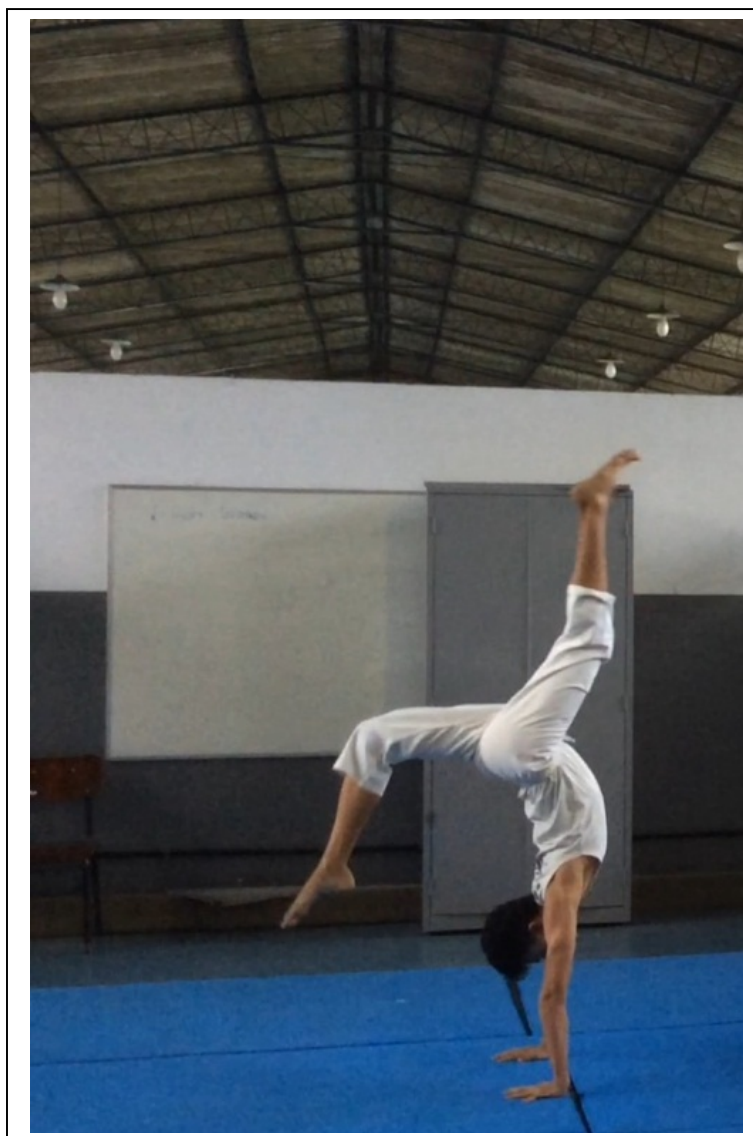


Figura 2: Este movimento pode ser exemplificado como um dos mais complexos. Chamamos de “suplê para frente” com a nomenclatura do circo. Na ginástica artística é “reverso para frente”. De fato, não é nem um dos dois, pois da forma como produzimos os movimentos na construção do mesmo a partir do desejo, o desenho do gesto é diferenciado dos movimentos consagrados tanto no circo quanto nas ginásticas. O que se está fazendo é o que retrata os diversos encontros para dar corpo – no corpo – ao seu desejo, no caso, o desejo de Hygor.

Como é possível ver, em um dia de trabalho no HL, ao perguntar qual era a proposta de movimento a ser aprendido naquele dia, foi provocando nestes/nestas estudantes a vontade

e/ou a tentativa de aprender movimentos que haviam visto na Internet, na televisão, no colega de aula, na sala de dança, e, se possível, o movimento que tanto causava constrangimento e dificuldades com o bom encontro, um encontro potente.

Quanto ao salto leão. Você não sabe o que é salto leão? Pois bem, é aquele mesmo movimento feito quando “experenciando” maneiras diferentes de fazer a então cambalhota, com o acréscimo do salto. Com o Professor Silva (Escola Nacional de Circo), este movimento virou salto leão. O salto leão bateu recorde de gaguejamento dos movimentos como que ensaiando, no *Circo sem lona*, uma “máquina de experimentação” que ainda ganhava contornos com a dimensão, “o desejo não é forma, mas processo, procedimento”²¹ (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p. 18). Todos os ensaios de experimentação do *Arriscoso* foram tomando um caminho de aumento da potência em se produzir no aprender, em tomar para si a constituição do aprender coletivo sem se constituir como uma derivação da massificação. *Aprender para si* como singularidade, como forma que se diferencia, assim como, coletivos que se produzem. O salto leão chega para ficar, trazendo uma série de exercícios corporais considerados como difícil aprendizagem. Mas como isso se deu?

Acordamos da ressaca da tentativa de um ensaio geral que aparentemente não trouxe frutos, só CANSAÇO que o corpo intensivo experimentara. Nas primeiras aulas-ensaios-prolongadas apresentei a gravação da dupla Beatriz-Luika²² e a surpresa fez todos trabalharem ainda com mais empenho. O que pareceu improvável tornou-se o combustível que se alastrou por tudo deixando a lona do circo doída por se incendiar. No horário em que predomina a turma de Bellieny (ou Beatriz, a cantora) as alunas demoram a acreditar que era a sua colega de turma que estava cantando. (Trecho do diário de campo referente ao acompanhamento da produção da segunda apresentação)

As aulas de *Ginástica artística-circense* viraram um grande cenário de aprender e ensinar. As possíveis “impossibilidades” ficaram em segundo, terceiro plano... O *Circo sem lona* se agenciou definitivamente com a *educação menor* de Silvio Gallo e a *Zona Autônoma Temporária* de Hakim Bey.

²¹ No referido texto há uma nota da tradutora, Cintia Vieira da Silva que reproduzimos a seguir: No original, “*processos, prôces*”. O primeiro termo designa todo tipo de processo, desenvolvimento ou desdobramento, enquanto o segundo refere-se aos procedimentos jurídicos.

²²Luika (Luiz Roberto) é professor de Handebol no Henrique Lage e nas horas vagas é violonista e fez uma dupla com a aluna do primeiro ano de Edificações Beatriz, ou como me referi a Bia-cantora. Eles formaram junto com o violino de Laura (que também é acrobata do tecido circense) o conjunto musical da segunda apresentação, do dia 22 outubro de 2015.

3.2 A TAZ, a Educação Menor e o *Circo sem lona*

Para manter o foco neste capítulo e dar a ver os eixos de análise e de intervenção da dissertação, despedagogização e educação libertária, convocamos Silvio Gallo e Hakim Bey, que nos ajudaram a pensar as forças constitutivas do *Circo sem lona*. Ambos são pensadores que agenciam também com Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Gilles Deleuze. Com este quinteto pretendemos pensar o libertário enquanto prática e não como valor ou doutrina (SEBASTIÃO JUNIOR, 2013), como prática de si, num tornar-se livre e, com isso, propor liberdade. Em nossa aliança, o que o este quinteto poderá nos fazer ver como proposição contemporânea são micro-lutas em tensionamento com forças contrárias às formas outras de produzir relações de convivência sem a emergência de hierarquizações ou assujeitamento. É possível produzir insurgência na escola?

Para fazer ressoar os conceitos de educação menor, mestre ignorante, o encontro da disciplina²³ cursada com o Professor Jorge Vasconcellos traz a noção de TAZ. O conceito-ferramenta de Zona Autônoma Temporária (Temporary Autonomous Zone, em inglês) ou TAZ, como será denominada neste trabalho, é desenvolvido pelo filósofo e historiador estadunidense Peter Lamborn Wilson ou Hakim Bey. Hakim Bey é o heterônimo de Peter, e será o nome usado como o produtor do conceito TAZ.

Não pretendemos, por certo, estabelecer o debate se é ou não possível a “implementação” ou quaisquer outros termos que designem “pôr para funcionar” a TAZ na escola. Queremos nos agenciar com este conceito de forma delirante, um delírio poético-político. Como se sonhássemos com um dia em que o *Circo sem lona*, num brevíssimo espaço de tempo – e de sonho, portanto sem tempo ou espaço – fosse invadido por uma força libertária e vivêssemos a TAZ *naquele instante*. Como se narinas e pele respirassem liberdade com intensidade desnorteante.

O brevíssimo momento ao qual estamos nos referindo expressa uma dinâmica vivida que não possamos controlar, portanto, não possamos provocá-lo ou contê-lo. É um registro da ordem do inesperado-aguardado. Ele acontece, mas pode fazer duvidar até mesmo a quem o está vivendo. Podemos trazer como um clima que toma a sala de ginástica. E se inicia por uma percepção de instabilidade total, com gente de todo lugar chegando para fazer daquele lugar um local de experimentação. Aprende-se coisa do circo, dança-se, brinca-se com personagens. A música preenche todo o ambiente, e o que era breve tece um acontecimento

²³ Disciplina cursada no ano de 2015 no Instituto de Arte e Comunicação Social da UFF, cujo nome era “Ações estético-políticas e práticas performáticas na (anti)arte brasileira contemporânea”.

associado às práticas corporais que compõem o *Circo sem lona*. Corpos malabarizavam, acrobatizavam, jogavam-se no ar “sem rede”. Os grupos se afirmam e se dissolvem ao sabor do que se dança, do que se queria fazer ou do que não se quer mais fazer. É um cenário de múltiplos acontecimentos, completamente atravessado pela instabilidade.

O que trazemos à tona no parágrafo anterior são breves momentos que emergem de vez em quando na *Ginástica artística-circense*. Sempre que a *Taz naquele instante* ocorre, traz a sensação de se estar numa festa e não numa sala de aula. Talvez num delírio conduza a relacionar este regime de festividade com as celebrações denominadas de “festas *rave*”, com todas as evidentes restrições que o aparelho escolar oferece. Durante as conversas sobre a TAZ na disciplina **Ações estético-políticas e práticas performáticas na (anti)arte brasileira contemporânea** esta relação foi feita, ou seja, uma festa *rave* pode ser compreendida como uma TAZ.

Desconfiamos de que o que foi destacado como um “breve momento surpreendente”, no *Circo sem lona*, possa ter relação com o que Hakim Bey pensou como Zona Temporária Autônoma. A TAZ e sua produção de resistência política é algo a ser analisado para ampliar não só nossa capacidade de aprender o que fazemos e pensamos quando o *Circo sem lona* opera, assim como para pensar nossa postura política diante dos acontecimentos de enfrentamento cotidiano das forças que promovem a emergência do soldado do aparelho, um “cartógrafo” do Estado. Por outro lado, há a potência professor, e não o poder professoral, que chamarei neste trabalho de *Palhaço-guerreiro*, como produção das forças criativas. Não que seja possível eliminar o lado mais normatizador do professor como uma ideia de quem espera por um melhoramento da forma; mesmo porque, em alguns momentos, é só isto que põe para funcionar a dinâmica dos encontros. Portanto, é mais no sentido de afirmar uma alegria do exercício do pensamento e de toda dimensão do risco de lançar-se para o novo que, ainda, não chegou, mas já se anuncia por entre as brechas. Não é a afirmação do pleno, mas a constatação do plano de ação como fato que desejamos assumir como sendo o que temos que fazer saber. O que propõe como disputa entre estes dois personagens-conceituais (DELEUZE; GUATTARI, 2010) é fazer emergir um confronto entre forças que podem produzir uma Educação Física escolar mais potente.

Engravidar meu pensamento com este trabalho e abordar o limite que há na escola, afirmando o sentido de invenção desta mesma escola, como Hakim Bey pensou a TAZ, ou como tentamos pensar o *Circo sem lona* como *Taz naquele instante* – ainda sob o domínio do delírio –, como “a arte de submergir em busca de potenciais TAZs” (BEY, 2001, p. 16), como um exercício de pensar a tensão entre a escola como aparelho estatal, produtora de sujeitos e

formas “mapeadas”, e como um espaço produtor de singularidades, como uma maneira de ser que se diferencia no acontecimento, como devir. E pensar o *Circo sem lona* como um enclave, como um espaço-tempo que ainda não está totalmente mapeado pelo Estado e seus agentes controladores.

Para dizer destas relações no cotidiano da sala de ginástica, precisamos distinguir duas maneiras de se relacionar com a TAZ. Uma que afirmar, uma que impossibilita. O que Hakim Bey (2001) chama uma “antropologia natural”, como uma questão relacionada à organização social. A primeira que abordaremos é a que impossibilitaria. O que Bey destaca como um fator limitador é a família nuclear, como um agenciamento próprio de um período de escassez, do período neolítico. Neste sentido, Bey nos deixa ver que a Zona Autônoma Temporária não se agencia com inspirações engendradas nos grupos sedentários, que evidenciaram as lógicas de produção das “hierarquias impostas”. Propomos nova forma de compreensão do que seja uma família nuclear, neste trabalho, funciona como algo potencialmente protegido, no lugar do seguro, do já mapeado. Aquilo que na sala de ginástica funciona como algo estabelecido como as divisões por turma, por ano, por curso técnico, por inscrito ou não na disciplina, por ser ou não ser estudante do HL...

Hakim Bey (2001) denomina “inspirações positivas”²⁴, ou seja, aquilo que afirma positivamente as características de uma zona autônoma potencializando sua atualização, da TAZ, ainda no registro da antropologia natural, o agenciamento afirmativo da zona autônoma é chamado por Bey como bando. O bando seria a organização social que nos remete aos nômades, ao período paleolítico. Ao contrário de família nuclear que imprime um estado de escassez e hierarquias, o bando é marcado pela fartura, vejamos:

(...) O típico bando nômade ou semi-nômade de caçadores/coletores é formado por cerca de cinquenta pessoas. Em sociedades mais populosas, a estrutura de bando é mantida por clãs dentro da tribo, ou por confrarias como sociedades secretas ou iniciáticas, a sociedade de caça ou de guerra, associações de gêneros, as “repúblicas de crianças” e por diante. A família fechada, geneticamente, pela *posse* masculina sobre mulheres e crianças, pela totalidade hierárquica da sociedade agrícola/industrial. Por outro lado, o bando é aberto – não para todos, claro, mas para o grupo que divide afinidades, os iniciados que juram sobre um laço de amor. O bando não pertence a uma hierarquia maior, ele é parte de um padrão horizontalizado de costumes, parentescos, contratos e alianças, afinidades espirituais etc. (...) (BEY, 2001, p. 22) [Grifo do autor]

²⁴ As “inspirações negativas” seriam as revoluções e o fechamento do mapa. O primeiro diz respeito à constatação que “nunca nos livramos do maligno ciclo infinito que incuba o Estado, um Estado após o outro, cada “paraíso” governado por um anjo ainda mais cruel (BEY, 2001, p. 16). O segundo, Bey defini como sendo (...) “a apoteose do “gangsterismo territorial”. Nenhum centímetro quadrado da Terra está livre da polícia ou dos impostos... em teoria” (2001, p. 19) .

O bando aqui neste trabalho ganha, também, um sentido novo, que é um deslocamento do que aparece na TAZ. Uma grande lona que se estende, que põe para funcionar, forma outra de aprender-ensinar; que reverbera desejos de alianças com generosidade de se tornar o que se é num processo, simultaneamente, singular e coletivo; uma horizontalidade em tudo aprender e em tudo ensinar; uma arte existencial com as práticas corporais circenses.

A estrutura curricular da FAETEC, já apresentada de forma rápida no início deste trabalho, prevê a escolha das práticas corporais (esportes, danças, artes marciais, as diversas ginásticas...) que irão ser cursadas por etapas, podendo ser escolhidas três modalidades por ano ou uma só, dependendo da opção de cada estudante. No cotidiano das escolas da FAETEC-Niterói, esta escolha funciona como uma possibilidade de operar uma quebra, ainda que momentânea, na estrutura de seriado e organização por turma. Ou seja, diversas séries e diversas pessoas de várias turmas convivem num mesmo espaço, neste caso, na aula de ginástica artística. O bando que quero propor como analisado neste trabalho é este “povo adolescente” que rompe temporariamente com uma estrutura disciplinar bastante conhecida por todos nós que passamos ou ainda permanecemos na escola. Podemos também dizer que este já é um motivo para o levante²⁵: romper com as estruturas de separação tanto dos corpos quanto da produção do conhecimento, na tentativa de engendrar novos sentidos na produção escolar.

Gostaria de acrescentar às ideias apresentadas acima, um dinamizador de outro registro, agora instituinte: a possibilidade inventada de convidar estudantes, inclusive “ex-estudantes,” para estabelecer novos encontros que poderão ser inesperados. O convite foi feito por estudantes que cursam a quem seriam potenciais “cursantes” numa etapa seguinte, ou, simplesmente, por conhecer o que se passa naquela aula. Além da participação de um tipo especial de estudante, que está, também, prevista na dinâmica instituída. Estamos falando dos integrantes da *Trupe*.

Por uma necessidade de ampliar os horários já destinados aos ensaios da *Trupe*, em muitos momentos das aulas de ginástica artística, há presença até maior da *Trupe* que de estudantes daquele horário. Quando este processo acontece, podemos notar que a tal “percepção” do que chamamos *TAZ naquele instante* é mais frequente. Tais ampliações de horários não são previstas, e, até mesmo, não “recomendadas” pela FAETEC. Há uma má vontade institucional quanto à mistura entre estudantes das escolas regulares (Fundamental e Médio) e estudantes dos cursos oferecidos para a comunidade externa, que são chamados

²⁵ Hakim Bey propõe o levante e não a revolução como encarnação da TAZ, melhor dizendo, a TAZ é provocada por pequenos levantes festivos. Para existir levante há de haver motivo.

apenas de “comunidade”. Com a presidência de Wagner Victor – no início da gestão do governador Pezão – esta recomendação virou justificativa para transferir cursos para outros espaços e/ou isolar o máximo possível estas duas formas de ser estudante na FAETEC, mesmo que para isso tivesse de reformular o próprio espaço do *campus*. Questão que ressoa com o que foi dito anteriormente sobre a percepção da TAZ, que emergem em alguns instantes nas aulas da sala de ginástica artística, afirmando um aspecto de desconstrução da estrutura de turma regular com a entrada de outros grupos.

Normalmente, as turmas nas salas de dança, de artes marciais e, também, da sala de ginástica artística²⁶ não excede 25 pessoas. Nos acontecimentos que estamos fazendo ver, o número de participantes podem passar de 50 pessoas. Quando destaquei a participação de integrantes da *Trupe* o fiz para anunciar um estranhamento mais intenso, já que os interesses dos *Grupos específicos*, onde acontece maior refinamento dos gestos das práticas corporais, sejam elas nos grupos de práticas corporais esportivas ou artísticas, exigem maior disponibilidade de tempo e espaço. A ideia de refinamento não pode ser percebida como alguma coisa melhor ou pior que outra, mas sim da ordem da ampliação e busca de maior contaminação como, por exemplo, as práticas circenses. O encontro com estes grupos distintos e em distintas formas de aprendizagem.

Os diferentes modos de aprender produzem uma afetação mais intensa no que diz respeito tanto às possibilidades de ampliar o leque de práticas corporais quanto às formas de aprendê-las.

Embora o desmonte temporário das divisões por ano e por turma²⁷ seja um mecanismo previsto no mapeamento do aparelho, portanto, podendo funcionar como “válvula de escape” ou como “respiradouro” que poderá ampliar o controle, já que pode trazer a falsa sensação que houve “certa liberação” dos corpos em desfrutar maior “liberdade” de movimentação e de misturar o “inseparável”, este mecanismo de desmonte provoca, para além da aula de ginástica artística, uma desterritorialização a todo instante nas aulas de educação física no Henrique Lage. A desterritorialização “é o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 197), onde perder o que é visto como confortável e conhecido passa a necessitar de novos territórios, que são na verdade uma reterritorialização, “isto é, ‘valer pelo’ território perdido” (ibdem). Como a dimensão de desnaturalização do território que abre espaço-tempo para a invenção de modos de vida possíveis. Neste sentido

²⁶ Este conjunto de salas constitui o Centro de Lutas (embora não haja só artes marciais) como uma subdivisão do CEFEC, que tem, ainda, o espaço das quadras externas, do ginásio e do campo de futebol.

²⁷ No caso do Ensino Médio há, ainda, as divisões por cursos técnicos.

desterritorialização é “criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro” (BRUCE; HAESBAERT, 2009, p. 9). Como uma quebra, mesmo que momentânea, do lugar de controle do aparelho escolar.

Mas o que desejo afirmar é o desmonte e não a “oficina”, um desmonte quando da construção do povo adolescente na perspectiva do bando. Um convite à desterritorialização da escola no seu sentido mais controlador, ou seja, de deixar “cada um no seu quadrado”. É uma afirmação do concerto e não do conserto.

Durante o último ensaio, um pouquinho antes da apresentação, algumas cenas merecem ser comentadas. Sara é professora de *pole dance* e está acostumada a “puxar” aquecimento como metodologia de aula, no entanto, em muitos momentos, ela incorpora a professora no grupo e de modo autoritário tenta fazer com que os participantes da *Trupe* façam o que ela acha que seja adequado. É muito interessante as diversas reações desde resistência à completa aceitação. Sara continua provocando em mim um sentimento de surpresa e impotência, no sentido de não saber aproveitar o seu potencial no contexto do grupo. Por outro lado, surge Bia, que também tem uma forte atitude de liderança, tentando de toda maneira sabotar proposta de aquecimentos, de movimentos e tudo que Sara proponha. A questão não me parece picuinha com Sara, é como Sara chega para propor. Bia tem bastante desenvolvida a postura dialógica, portanto, também, não aceita uma postura de comando. No ensaio, digamos assim, final, isto ficou muito evidente. Tenho que cuidar dessa relação, pois pode ser que seja uma relação que promova muita potência ou muita confusão, e até mesmo cisão no grupo. (Trecho do diário de campo referente à primeira apresentação, do dia 22 de junho de 2015.)

Algo próximo do que Passeti nos diz, (...) “a abolição da autoridade centralizada ocorre por meio de relações horizontalizadas estabelecidas entre os envolvidos” (PASSETTI, 2000, p. 5).

Para tentar aproximar do que Bey abordou como da *TAZ*, chamamos Silvio Gallo como um agenciador necessário para poder emergir de maneira mais fluida o que foi visto como *Taz naquele instante* como desdobramento do que pretendo seja uma ligação desta com o que pensamos para a educação.

Silvio Gallo trabalha com o conceito de educação menor a partir do que Deleuze e Guattari produziram como conceito de literatura menor. Como Gallo afirma, “um exercício de deslocamento conceitual” (GALLO, 2002, p. 172). Nosso agenciador deslizante resume a educação menor como sendo “um ato de revolta e de resistência” (GALLO, 2003, p. 78). Em contrapartida, a educação maior é apresentada como a grande política governamental que tem como objetivo manter funcionando a “escola, como máquina de ensino oficial” (...) (GALLO, 2013, p. 5). Seguindo neste rumo, a tensão entre estas duas maneiras de perceber o processo de aprendizagem e o campo educacional como um todo traz para o território da educação possibilidades de linhas de fuga, de apostar na diferença. Diferença como ponto de contato

com a arte que nos move e nos transforma. O tensionamento entre estas duas interpretações do que seja educação se dá na perspectiva da luta entre campos de força e

A tática de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com a tática de grevista numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem pensada e bem planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferença. Desterritorializar. Sempre. (GALLO, 2003, p. 81)

Silvio Gallo arremata a temática que desenvolvo neste trabalho, que seria saber como no âmbito educacional é (ou seria) possível o estabelecimento de uma máquina de guerra, de uma ciência nômade que tensiona com o aparelho estatal. Ou dizendo de outra forma: a proposição de uma educação menor que resiste a toda investida do modelo em se tornar proposta oficial. Uma *Taz naquele instante* que se desenha como uma educação corporal para o século XXI.

Numa espécie de composto de forças do que virá a ser o circo nos séculos posteriores, os saltimbancos afetaram de modo definitivo o risco de se movimentar sem função. Com seus movimentos livres de alguma proposta de assujeitamento aos parâmetros da ciência moderna e da afirmação da anatomia de poder disciplinar, as sucessivas tentativas de dar ao corpo uma dimensão de máquina, de exterioridade, de objetividade, acabam por sucumbir o que na poesia zaratustriana ecoa como a “grande razão” (NIETZSCHE, 2011) e põe para funcionar um corpo que é potente para expandir. Este aspecto da prática corporal circense é um analisador, como um conceito de Lourau (1993), um catalisador de sentidos importante para fazer ver com que o circo pode contribuir para a percepção da TAZ potencial ou *Taz naquele instante* na sala de ginástica. O que há com estas ligas conceituais, talvez, é a possibilidade de envolvimento desta dimensão insurgente das práticas corporais com a proposição de arte menor, como na literatura menor de Deleuze e Guattari (2014).

Como já apresentado anteriormente, a história começa com a pergunta de qual é o desejo para hoje em aprender, dentre as modalidades conhecidas ou não, possíveis de ser trabalhadas aqui e agora. Uma pergunta que pode deflagrar inúmeras outras possibilidades de movimentos, que faz emergir novos outros. Pode começar sendo uma proposta individual, mas logo acaba por possibilitar muitos encontros. Nesses encontros, novos movimentos, que não são propriamente do circo, mas do corpo. Numa construção meio sem forma, sem propósito. Tudo regado a muita música. Eis aí mais um elemento para a festa: uma atmosfera de inventividade dançante.

Estar em cima de uma fita de *slackline* ou do tecido acrobático²⁸, buscando entender o que seu corpo faz para girar, parar, entrar e sair; tentando ser erguido por alguém de uma maneira que só aqueles que estão envolvidos ali naquele lugar podem fazer; passando a bola russa da maneira mais inusitada possível, que aos poucos traça um desenho de malabarismo reconhecido por quem o faz, da maneira como faz... São inúmeros os exemplos das múltiplas possibilidades que as práticas circenses, no registro da educação menor, podem produzir por fazer completar o que a sensação da festa possa vir a ser outra forma de estar na escola.

De maneira nenhuma desejamos afirmar que há uma superação do aparelho de Estado, que o *Circo sem lona* faça desaparecer, magicamente, as relações hierárquicas no interior da Escola, muito menos dizer que o que “apresentamos” é um milagre da pedagogia produzida por gênio esclarecido, um mestrando aplicado e “bom” profissional. O que há são acontecimentos que se realizam numa dinâmica não controlada, embora haja ações que engendrem estes mesmos acontecimentos.

²⁸O *slackline* é chamado pelos estudantes “de corda bamba” ou “slack” e não é prática corporal do circo. Nas artes circenses, seu “parente” mais próximo é o arame; mas são propostas diferentes. O *slack* se aproxima das modalidades mais urbanas, praticadas nas praias e parques das cidades. O tecido acrobático, também, não é uma modalidade circense tradicional, no entanto, foi incorporado ao leque de artes circenses nos últimos vinte anos e faz parte das chamadas acrobacias aéreas como o trapézio e a lira circense, entre outras modalidades.

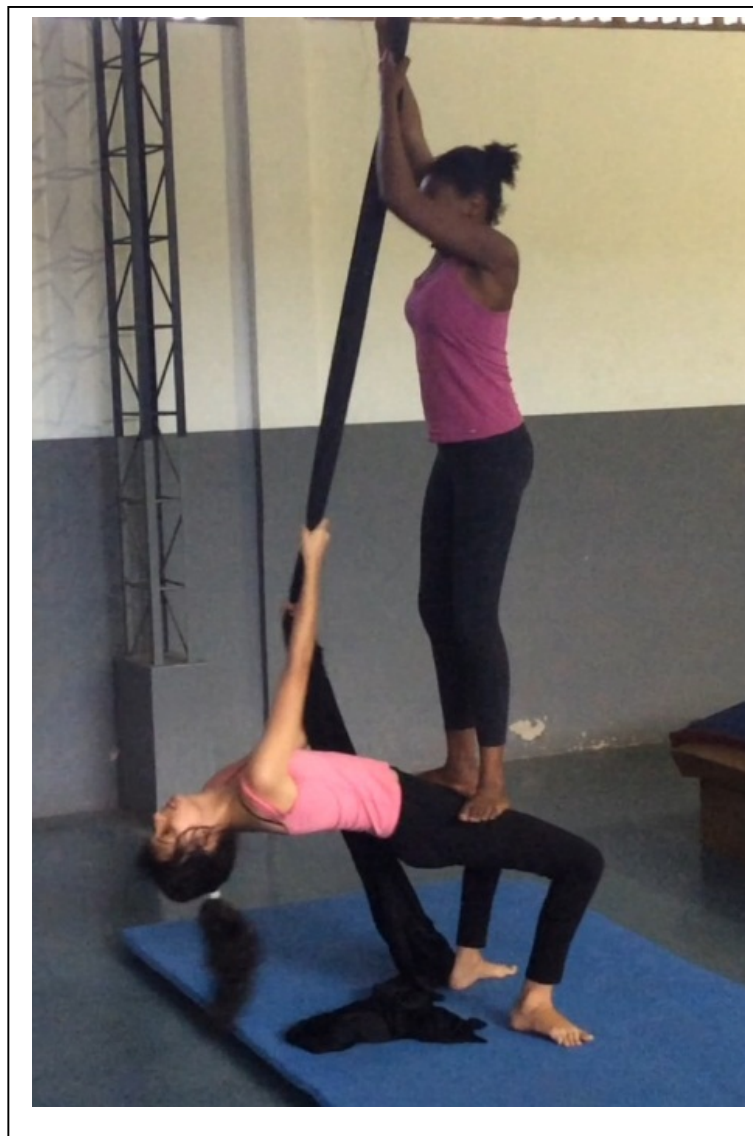


Figura 3: Karine e Laura ensaiando a criação coletiva do movimento como pensamento (novembro, 2015)

Não se trata de uma receita ou de um modelo, como poderíamos esperar de uma política oficial. “A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (GALLO, 2002, p. 175), retirando a perspectiva de uma relação causa-efeito, de uma suposta genialidade artística, ou, então, de uma produção do excepcional como no circo-espetáculo. A ação é da ordem do tensionamento com o que está dado, com o estabelecido pela máquina de produzir o mesmo. É a afirmação do anonimato e da capacidade de todos em se produzir!

As mudanças de horário proporcionaram muitas coisas, uma dessas coisas foi à saída de alguns estudantes e/ou diminuição do tempo de alguns destinado para nossos ensaios, abrindo espaço, também, para que todo horário fosse um horário de ensaio (ou, como a galera dos esportes chama, treino – como às vezes eu mesmo chamo, será por quê?). Sobre as desculpas de facilitar a vinda desses alunos-abandonados-a-própria-sorte toda “sorte” de influência adentram ao ensaio e ficou

difícil de dizer o que é aula e o que é ensaio, expondo de vez a fragilidade das divisões que na escola atualiza o pensamento moderno e sua proposta de disciplinamento. Acho o que se dá agora é uma radicalização do processo de construção do protagonismo dos alunos. Se na proposta inicial onde a música teria, supostamente, um papel central de estabelecer uma materialidade ao mestre ignorante, no sentido de fazer das aulas uma experiência coletiva de aprendizagem, a quebra da lógica das turmas, das séries (anos) e até mesmo a presença de alunos que são na verdade ex-alunos. Toda esta “insurgência” ou brecha foi configurando um território de que tudo pode ser redefinido.

(Trecho do diário de campo relativo à segunda apresentação)

Desterritorializa quem ensina, pois o que se aprende é a aventura da experiência no acontecimento; desterritorializa quem aprende no que há de mais precioso: a afetação que aprender é criar-se. Não é uma questão de poder ou não aprender. Ou, talvez, uma questão de se ter alguém mais sábio para ensinar a quem nada sabe (um ser sem luz). As inteligências são equivalentes como nos ensina Jacques Rancière e a mediação não pode ser proposta como relação de dependência, de embrutecimento (RANCIÈRE, 2013). A mediação, na educação menor, é necessariamente uma disputa de força, que não suportaria a ideia de controle, de chefia ou algo parecido, como no obedecer da macropolítica educacional que espera a sua difusão microcapilarizada na afirmação da autoridade do saber. Neste registro de educação, espera-se do professor um soldado da máquina de subjetivação.

Como falamos anteriormente, nossa experiência com o atletismo foi longa e marcada no corpo. Caso não saiba, é uma prática corporal de intenso esforço e exigência. Mas ficar dependurado no tecido acrobático é algo para lá de intenso. Queima e vaporiza qualquer sensação de “já tá tudo dominado”. A repetição de movimentos de giros acrobáticos por inúmeras vezes até a satisfação de um movimento, na fecundidade de mobilização contínua da vontade de fazer novamente como potência, deixa tudo doendo ao extremo da imobilidade.

Não estaria aí um “embrutecimento”, um tornar-se reto e perfeito da ginástica científica? Não seria, em certa medida, a inscrição no corpo de uma ordem de contenção, de controle pela dor como nas propostas oitocentistas de educação corporal? Não seria, também, um apagamento da ideia de diversão como num agenciamento com o “espírito” de Amoros em trabalhar pela subserviência às forças estatais e ao capital? A quem interessa que o corpo possa ter potência?

Quando Hakim Bey propõe a *TAZ*, nos indica uma fronteira entre o campo do estabelecido, ou, para ficar nas palavras de Bey, no já mapeado e os enclaves que transitam no registro da autonomia temporária, que não se deixam capturar pelo “cartógrafo” do Estado. A *TAZ* enquanto percepção da festa é esta fronteira no *Circo sem lona* que, no plano de imanência da sala de ginástica, estabelece uma exposição mais intensiva entre a

educação maior e a educação menor, possibilitando novas táticas de afirmação dos devires. O que chamei de *Palhaço-guerreiro* é uma destas diferenciações.



Figura 4: Hygor e Luiza na apresentação de 27 de novembro de 2017 enquanto proposição por expressar um pensamento, gestos e formas do *Circo sem lona*

O Palhaço-guerreiro expressa o professor experimentador no meio da tomada dos estudantes do lugar de produção de si envolto na *Taz naquele instante*. *O Palhaço-guerreiro* é o conjunto de forças expansivas que constitui o professor experimentador. Forças que ganham emergência nos acontecimentos insurgentes.

O palhaço como afirmação do grotesco, como produção do não-reto, do não-capturado. Guerreiro, que se contrapõe ao soldado na poesia de Zaratustra, onde Nietzsche invoca a ancestralidade do guerreiro grego aristocrático em disputa com o adorador do novo ídolo, “o mais frio de todos os monstros frios” (NIETZSCHE, 2011, p. 75). O Estado como

articulador das forças homogeneizadoras ou, como nos diz Nietzsche: “vejo muitos soldados; desejaria ver muitos guerreiros! ‘Uniforme’ chama-se a roupa que trajam: oxalá não seja uniforme o que escondem lá dentro!” (2011, p. 73).

Em contra-forma, o *Soldado-embrutecedor* encarna o domínio das forças que exprimem o desejo em explicar as desigualdades; em tornar universal todos os gestos e “experiências”, envoltas em simulações “emancipatórias”, já que “O Ensino Universal não pode ser dirigido senão a indivíduos, jamais a sociedades” (RANCIÈRE, 2013, p. 146). O professor neste registro se agencia com a educação maior (GALLO, 2003).

No embate entre o *Soldado-embrutecedor* e o *Palhaço-guerreiro* o que se tenta afirmar são práticas corporais libertárias. Nesta disputa, há, por certo, “contornos de racionalidade” que dizem ao professor que assuma o seu lugar de saber-poder. Com a afirmação das forças criativas, fica em segundo plano aquela proposta: encerra logo esta bagunça antes que alguém se machuque, ou pior, descubra que não há ninguém no comando.

Quando sentido que começa estes movimentos dos alunos dá uma angústia que só passa quando corra para fazer malabares. Vou lançando tudo pra cima e aos poucos volta ao centro de equilíbrio. Começa a queimar minhas orelhas, me sinto sem lugar. É um susto danado. Só passa com os malabares. Acho que tudo está por um fio. Vai rolar um problema. Mas tudo acaba bem. A galera não quer deixar a sala de ginástica. Se pra mim não foi tão bom assim, parece que para a maioria não foi tão ruim.

(Trechos do diário referente à segunda apresentação)

Há estudante devir-acrobata, há o que se produz com o canto, devir-malabarista que se equilibra no “slack”, gente no tecido acrobático que inventa um jeito de descer que provoca no povo da acrobacia de solo uma vontade danada de voar... Singularidades e muita produção de si. E a quem interessa que o corpo possa ter potência?

O exercício de provocar a tensão necessária para quem está na escola, e tenha alguma razão alegre para voltar no dia seguinte porque deseja produzir efeitos de ampliação de sua potência e da potência de quem está ao seu redor, é insurgente. Mobiliza na escola forças que produzem encontros cada vez mais potentes e alegres. Afasta, por repulsão do campo de força alegre, as ações educacionais que percebem no constrangimento e na submissão à norma da realização de um projeto que quer tornar-nos o que não somos. O exercício renovador é também um esforço de afirmação do que estamos nos tornando como uma percepção de criação de si.

3.3 *Circo sem lona*

Quando nomeamos *Circo sem lona*, o que constituiu o trabalho no Henrique Lage, há uma sedução por um conjunto de práticas corporais. Neste sentido, acreditamos que tais práticas corporais talvez funcionem como levante de superação aos artífices da ginástica científica, pois são gestadas no confronto de forças que, afirmando ou negando, tomam as práticas corporais como produção de subjetividade.

A sociedade disciplinar com suas marcas de individuação e massificação já não está em sua maior força, anunciando a sociedade de controle como nos traz o Professor Sylvio Gadelha. Gadelha (2013) fala desta anunciação a partir do pensamento de Deleuze como um pensar o pensamento de Michel Foucault. Gostaria de propor um deslizar por esta onda, para ficarmos entre o que Foucault (1999) chamou de sociedades disciplinares e o que Deleuze (1992) nos fez ver como sociedades de controle.

O novo agenciamento com Sylvio Gadelha amplia a aliança para pensar a educação nesta fronteira, falando um pouco do que na escola ainda é o aparelho de Estado das sociedades disciplinares quanto às possíveis resistências e conformações das sociedades de controle.

Sylvio Gadelha nos aponta de modo firme a dificuldade da educação em saber lidar com o novo, com o imprevisível, com o imponderável, assim como algumas das conseqüências destas dificuldades. Gadelha deixa ver as razões pelas quais este tipo de pensamento não consegue haver-se com a que denominou “multiplicidades virtuais”:

(...) Por quê? Em primeiro lugar, pelo fato de só se encontrar apta a captar, em nossa atualidade, e com dificuldade cada vez mais evidente, apenas o que já se encontra em maior ou menor medida representado, instituído, normalizado, territorializado, enfim, atualizado numa estratificação qualquer. Em segundo lugar, pelo fato de estar acostumado a pensar a realidade a partir de categorias negativas, de contradições, de disjunções exclusivas, do tipo “ou isso ou aquilo”. Em decorrência a educação insiste, inutilmente, em perseverar a si mesma no reconhecimento do antigo, na recongnição do idêntico e na realização de alternativas dadas de antemão, acreditando com isso estar realizando o possível. Assim ela não consegue entender o virtual, como se fecha ao exercício da invenção, à prática da experimentação e, portanto, à abertura (pela invenção) de novos possíveis. (GADELHA, 2013, p. 20)

O autor toca na ferida, expondo uma crise que por sua existência já se constitui em gradativa ameaça de extinção. Como uma consequência visível da experiência de vida nas sociedades de controle. Em contraposição ao possível como realização do que está dado, os novos possíveis são apostas no que virá por exaustão do modelo, da norma, da escola disciplinadora que sentimos desabando embaixo de nossos pés. O possível não é confirmar o que desaba: o impossível é! O imprevisto não é acolher o que chega: o não receber é que é imprevisível. Porque aquilo que expande como força vital age de maneira afirmativa, o que reage possibilita apenas, e exclusivamente, a conservação do mal-estar de se estar decadente.

Nestas tessituras conceituais, quando propomos agenciar com o mestre ignorante, a educação menor e a *Taz naquele instante*, as práticas corporais circenses poderiam ser vistas como estranhas, ou, então, causar alguma desconfiança num eventual “enquadramento” no trabalho realizado no HL. Neste particular, podemos, também, trazer a proposta do Coletivo de Autores (1992) que propõe a cultura corporal como uma síntese da educação física pensada entre a proposta “esportizante” das práticas corporais e uma proposta de cunho crítico à sociedade capitalista, como uma contradição histórica. Nesta proposta de educação corporal para o final do século XX, havia uma aposta numa educação física de cunho popular e anticapitalista.

O *Circo sem lona* transita entre a proposta da *cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e o que Sylvio Gadelha aponta como uma dificuldade nos processos educacionais em se estabelecer uma relação com o que poderá vir a ser e, ainda, não é; o que chamou de virtual, com caráter não experimentador da educação. Quando mostramos o engendramento do mestre ignorante com as práticas circenses em cada momento de um acompanhar movimentos que não estavam dados, produzindo deslocamentos cotidianos, gerando fragilidades no que havia se instituído na prática docente, fizemos ver o dispositivo que emerge como uma *Taz naquele instante*, como uma possibilidade do virtual se produzir.

O *Circo sem lona* articulado com a noção de educação menor mostra-se atento ao que se apresenta como levante na “estudentada”, o que se produz como insurgência numa dimensão cotidiana. A aposta na singularização produz um campo de força que se contrapõe ao erguido para forjar o corpo disciplinado, dócil e, potencialmente, consumidor. O que opera nas ações estético-políticas do dispositivo é a crença no que Gadelha chamou de “gestão de diferenças intensivas” (2013, p. 20) Em sequência queremos propor pensar o que acontece no *Circo sem lona* e a contraposição que este mesmo pensador brasileiro faz ao projeto

educacional normatizador, instituído e territorializado que não consegue olhar para o que poderá vir como força de acontecimento. Vejamos:

Infelizmente, de tomar a desordem como dimensão do real que pode potencialmente gerar novos horizontes ou novas possibilidades de ensino, de aprendizagem e de vida, uma vez enrijecida e presa a uma série de vícios dialéticos, humanistas, moralistas, inclina-se a ver essa dimensão caótica da realidade como algo que deve nos levar necessariamente à degradação e/ou à destruição” (ibdem)

O que propomos como um analisador do caráter insurgente ou de uma potencial Zona Autônoma Temporária do *Circo sem lona* não é uma constante, por isso o uso do termo “temporário” traduz algo não instituído. Por outro lado, a própria percepção desta atmosfera de produção de devires é uma indicação que possamos estar diante de uma proposta real de educação que enfrenta o virtual. Por conta desta possibilidade, poderemos pensar uma forma de produzir, inventar uma maneira de dispor destes acontecimentos como uma dinâmica mais presente. Isto é possível? Seria possível afirmar que o *Circo sem lona* é uma despedagogização? Ou, então, uma “nova” pedagogia corporal?

3.4 A Trupe e a pedagogia do risco de acontecer

Neste subcapítulo a aposta é tornar visível a produção das apresentações e suas diversas implicações na construção do grupo de apresentação, a *Trupe*. Para tal proposição colocaremos para jogo os diários e as diversas formas de registros por tentar fazer ver o quanto de movimento há no que estamos abordando. Para a expressão de um trabalho com o corpo, um dos maiores desafios é o uso da língua escrita somente. Pois esta é insuficiente. Este, de fato, tem sido o exercício maior desta dissertação, ou seja, como dar materialidade a processos tão múltiplos e cheios de vida que representam e representaram o desejo de tanta gente. Neste subcapítulo, também, poderemos conhecer mais de perto o “maestro” ignorante com sua proposta de fazer dançar toda maneira de produção da correção corporal atualizada na contemporaneidade como controle “consentido” em nome da espetacularização do corpo e da busca pela saúde perfeita. Veja bem: não se trata de uma promessa! Estamos lançando os dados.

Historicizando na ordem em que os processos foram tomando corpo, a primeira trupe surge em 2012, com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por ocasião da participação na comemoração dos 15 anos da FAETEC. Mas só em 2015 fizemos a primeira apresentação no Henrique Lage, no dia 22 de julho. Com a greve histórica de 2013, a *Trupe*

não se apresentou. Em 2014 não houve o grupo de apresentação, numa tentativa de repensar a existência ou não da *Trupe*.

Temos que dizer que não foi uma opção tranquila colocar de novo a *Trupe* de pé. Para cursar o mestrado, ainda trabalhando no município de Itaboraí²⁹, o horário vertical, ou seja, ficar no turno da manhã e da tarde em continuidade era a solução. Não teve jeito, fizemos funcionar o horário destinado ao treino/ensaio no final da tarde. Ressurge a *Trupe*! Neste contexto cartografamos a constituição da *Trupe* e o processo de produção do *Circo sem lona*.

Antes de abordarmos o que seja cartografar, queremos estabelecer uma aproximação do que fez não só a “escolha” de tornar a *Trupe* uma realidade novamente, como antecipar a aceitação do quanto seria impossível não falar das apresentações como campo desta pesquisa. A constituição dos *Grupos específicos* exige uma plasticidade que beira ao esforço do encontro do impossível. Manter um grupo de práticas circenses numa escola técnica já traz uma exposição intrínseca de trabalho intenso, posto que qualquer prática corporal ganha nesse ambiente uma conotação de enfrentamento diário não só com uma carga horária de disciplinas curriculares quanto de uma proposta de formação para o trabalho que tradicionalmente destaca uma especificidade hegemônica.

Restabelecer a *Trupe*, e possivelmente outros grupos, mobiliza uma carga de afetos de altíssima intensidade. Intensidade esta experienciada nos anos de 2012 e 2013 que não deixou dúvida quanto ao impacto no professor, que toma para si esta empreitada, e no conjunto de estudantes que constituem o grupo. A relação carga horária de trabalho e o curso do mestrado dinamizou uma permanência vertical na escola, o que determinou a constituição da *Trupe*.

Retornando ao plano do saber-fazer, o que seria cartografar, sobretudo, neste momento do trabalho? A cartografia no exercício de produzir esta pesquisa é uma ferramenta que funciona para fazer ver as forças que compõe o *Circo sem lona*. Como estas forças constitutivas se agenciam ou não com a herança da ginástica científica, o desdobramento destas nos esportes, a influência à formação dos professores de Educação Física na atuação nas escolas. Além destes campos de análise, outro campo é o dispositivo de apresentação do Centro de Educação Física e Esporte da FAETEC-Niterói. Nestas análises, o que se pretende ver são as linhas que dispõem ou não o protagonismo estudantil como atualização de práticas pedagógicas dominadas por forças ativa. Este é o conjunto de forças que vem nos fazendo pensar as construções dos três espetáculos que veremos daqui para diante.

²⁹ Acúmulo duas matrículas no ensino público. Estou de licença para estudo não remunerada por Itaboraí. Apesar dos movimentos de lutas, inclusive as históricas mobilizações de 2013, do Sindicato dos Profissionais da Educação, o SEPE, ainda, não está vigorando nosso Plano de Cargos e Salários.

O uso do diário de campo tem nos ajudado a seguir compondo este eixo de análise e intervenção. Portanto, o que trazemos neste momento preliminar são algumas expressões de como esta experiência investigativa vem sendo tecida em meio às práticas da educação física no HL.

As três apresentações foram sendo produzidas muito pelo desejo de contar uma história, como nos foi ensinado pelo Professor Edson Silva, da Escola Nacional de Circo. A primeira história derivou do momento delicado de uma realidade, ainda, sem a constituição do grupo. O produzir a apresentação foi constituindo o grupo, com todas as possibilidades e impossibilidades. A segunda apresentação forjou a disputa de posições na constituição mais efetiva da *Trupe*, estabelecendo uma marca de produção das apresentações voltadas para um projeto preexistente, que foi aos poucos sendo desenhado como proposição nova e autoral.

Na terceira apresentação, com as avaliações que se sucederam às apresentações anteriores, pôde se desenvolver de modo mais singular e, do ponto de vista artístico, mais pleno, porém sem estabelecer uma resposta para as questões que foram produzidas nas três apresentações. Estes são os três processos que foram cartografados.

A primeira apresentação, no dia 22 de julho de 2015, foi construída sobre a urgência de termos que participar da abertura dos jogos internos do Ensino Médio. Fomos montando a partir da *Ginástica artística-circense* a *Trupe*. Num resumo muito resumido, fizemos nosso primeiro ensaio geral na sexta-feira, dia 19, com vinte componentes. Fizemos o possível. Na segunda, dia 22, foram chegando às informações de desistências e dificuldades de toda natureza. Participaram da apresentação 13 estudantes. Na manhã do dia 22, realizamos um novo-último ensaio geral encarnando todas as forças que tínhamos, para acontecer tudo em dois minutos no ginásio lotado.

Começaram a chegar já às sete e pouquinho alunas avisando que não iriam participar. Alguns mandavam recado por terceiros da não participação por não estarem se sentindo bem, outros não deram nenhuma satisfação. Foram algumas baixas. Do total de 20 alunos e alunas que estavam listados, 13 participaram de forma direta e quatro de forma indireta e três nem apareceram. A forma direta não é necessária explicar, mas outras podem ser reveladoras.

As formas de participação indiretas foram as seguintes:

Não participaram fazendo o que havíamos combinado na organização da apresentação como, por exemplo, na acrobacia ou nos malabares, mas ajudaram na estruturação da apresentação como carregando o material de malabares ou os colchões que serviram de material de segurança para os acrobatas. Ou, então, fazendo maquiagem quando estavam “escalados” como maquiador.

(Trecho do diário relativo à primeira apresentação.)

A partir de uma análise de implicação, que foi feito de forma unilateral, unilateralidade que traduzia a não constituição de um grupo, começa a perguntar a quem interessava o mecanismo de produção das apresentações num tempo igual para todos. Grupos

como o de dança que já possuíam uma história consagrada e a *Trupe* que se constituía ainda tinham o mesmo tempo de produção. Outra perspectiva da pergunta seria se é necessária esta “pressão” da Coordenação do CEFE, já que havia um acordo, como já foi visto, quanto à dinâmica da composição da carga horária, para a existência dos *Grupos específicos* e suas contrapartidas. Começávamos a desconfiar que estavam por trás das aberturas dos jogos internos, que se repetiam por anos, eram sucessivas tentativas de inscrição no grupo de professores de Educação Física do CEFE de um lugar de preservação, de conservadorismo na insistência em não participar nos projetos pedagógicos das escolas e, ao mesmo tempo, um catalizador de sentimentos de aceitação pela comunidade escolar deste distanciamento.

Uma perspectiva importante para analisar o papel dos *Grupos específicos* pode ser a ideia de dissolução do CEFE de forma “operacional”, o que não implicaria a dissolução de toda a estrutura e de certa “autonomia” que este grupo de professores possui. Isto funcionaria da seguinte maneira: trabalharíamos por turma para melhor desenvolver os projetos pedagógicos das escolas. E os *Grupos específicos* funcionariam como um horário complementar à Educação Física escolar. Será que a não participação nos “projetos” das escolas pode trazer a sensação de que a abertura e os jogos propriamente ditos sejam o nosso “cartão de visita”? Apesar de que o envolvimento tanto da Coordenação do CEFE quanto do conjunto dos professores, sobretudo dos professores-técnicos, nestes eventos, seja menos efetivo que a participação em competições externas. Talvez por isso, talvez, a importância dadas às aberturas dos jogos internos possa nos fazer ver que este lugar seja o de afirmação do nosso isolamento das escolas.

No dia 19 de outubro de 2015 fizemos a nossa segunda apresentação. Penso que a prova de fogo do dia 22 fez um único “benefício”: constituir um grupo. Quanto ao preço disso será analisado ao longo da pesquisa da dissertação. Nos ensaios da apresentação do dia 19, a *Trupe* foi afetada, de maneira radicalizada, com a proposta desenvolvida no *Circo sem lona* de pegar pelo desejo o processo de aprendizagem.

A dinâmica de horário na escola técnica foi muito confusa. Especialmente no ano de 2015, em função da nova proposta da presidência da FAETEC, foi mais confusa ainda. No mês de setembro, houve alteração de horário para atender à proposta intervencionista. A questão organizacional não será abordada nesta pesquisa. Estamos trazendo um elemento importante para ajudar a fazer ver estratégias e caminhos pensados para fazer funcionar a *Trupe*.

Com as diversas mudanças no horário, muitos estudantes ficaram sem a possibilidade de ensaiar. No mês de setembro de 2015, 11 estudantes ficaram sem ensaios. A solução foi fundir a *Trupe* com a *Ginástica artística-circense*.

(...) foi a gradativa forma que fui “abandonando”, os estudantes que foram enquadrados nos que não iriam fazer parte das apresentações. Uma reclamação coletiva do 3º ano de quarta-feira, do horário de três da tarde, que apesar de ter dois participantes da *Trupe* (Magaldi e Matheus, malabaristas), usaram a expressão que estavam “com saudade do tempo em que a aula era só deles”. O professor baixou na hora falando que boa parte do grupo havia, gradativamente, se afastado da aula. Este fenômeno de afastamento da turma, ou de uma parte significativa da turma, foi identificado por mim como parte do crescente “desapego” dos terceiros anos em deixar as coisas da escola para focar nos processos mais externos a escola. Resposta rápida que não respondia nada.

(Trecho de diário de campo, após a realização da segunda apresentação.)

Todos os horários da ginástica artística passaram a ser ensaios e em paralelo ocorriam as aulas. Com isso, a fragmentação em pequenos grupos produziu novo formato para a *Trupe*, que aos poucos foi costurando a história que iríamos contar. Neste particular, as mudanças foram ainda mais radicais. O enredo que desenvolveríamos retrataria três momentos da história política brasileira. Com músicas diferentes para cada um destes momentos. De última hora, fizemos a música ao vivo falando do momento do retorno dos exilados políticos em 1979 com “O Bêbado e a Equilibrista” de Aldir Blanc e João Bosco, cantada por Beatriz, estudante do primeiro ano de Edificações, acompanhada por Luika³⁰ no violão.

A terceira apresentação foi, entre as três produções, a mais implicada com a proposta de escolha de temas, músicas, roupas, cenário e todas as dinâmicas referentes ao espaço e ao espetáculo na estreita escolha dos estudantes. Como já foi dito, a desconfiança do dispositivo de apresentação produzida, na nossa percepção, para corrigir eventuais distanciamentos do Centro de Educação Física e Esporte das práticas pedagógicas das duas escolas do Complexo do Barreto, pode ajudar a ver e ouvir a fragilidade e a força da proposta dos *Grupos específicos*.

Ao cartografarmos tal dispositivo, começamos a propor dinâmicas que possibilitassem a afirmação das linhas de fugas do já estabelecido; enfrentando o jogo de adequação à armadilha de concerto de uma suposta não participação do conjunto de professores do CEFÉ no âmbito das propostas pedagógica das duas instâncias escolares. Com a avaliação das apresentações anteriores, quando fomos, num primeiro momento, fazendo uma avaliação ainda implicada apenas sobre as impressões de uma “intuição” e, já na segunda apresentação, criando um plano comum de avaliação, que a duras penas, construiu um espaço-tempo de

³⁰ Luiz Roberto Malheiros Araújo é técnico de handebol. O seu lado menos conhecido de músico foi revelado para toda escola no dia 19. Luika é um dos casos de professores-especialistas, que lecionam exclusivamente a modalidade para qual prestaram concurso.

análise de implicação (LOURAU, 1993) da *Trupe* por tentar diminuir o peso que as aberturas dos jogos internos traziam para constituição deste *Grupo específico*, o da *Ginástica artística-circense*.

Só para fazer um “eco” do que havíamos afirmado anteriormente, na primeira apresentação, a do dia 22 de julho de 2015, o jogo de forças que a produziu se deu no entorno, quase que exclusivamente, da criação e adequação da *Trupe* para o evento de abertura dos Jogos Internos da Escola Técnica Henrique Lage. Poderíamos perguntar se as expectativas criadas em torno da abertura e as consequentes implicações que o conjunto de *Grupos específicos* (equipes esportivas) esperavam destas apresentações (da dança, das artes marciais e da *Trupe*), possam ter contribuído para emergência das forças de contenção, que projetam neste tempo-espço, normatizações. Ou, então, a Educação Física, ainda, é percebida, e se percebe, como “uma atividade eminentemente prática”, como vimos no episódio de entrada dos “*exercícios gynasticos*” na grade do CPII, na década de 1880 no decadente Império brasileiro?

Na segunda apresentação, a do dia 19 de outubro de 2015, portanto, quase três meses depois, a *Trupe* já dava os primeiros sinais da constituição do grupo. Quando terminamos o espetáculo foi possível pôr para jogo uma avaliação mais coletiva. Esta avaliação oscilou entre a crítica e as risadas dos erros cometidos durante a apresentação e a proposta de aumentarmos o “nível” dos movimentos. As sugestões foram no sentido de trabalharmos com giros mais complexos e com movimentos “mortais”, isto no âmbito da *performance* corporal. Havia também algumas propostas de maior seleção para pertencer ao grupo, para não deixar que pessoas “despreparadas” viessem a atrapalhar o desempenho do grupo. Por outro lado, foi possível avaliar como a *Trupe* se sentiu diante da proposta de cada um criar os seus movimentos ou pelo menos contribuir para a apresentação, montando com o outro uma “coreografia”. Em meio a esta tensão entre o que nós havíamos proposto a fazer e o resultado efetivo da apresentação, o que surgiu no primeiro plano foi um sentimento de insatisfação com o mesmo, a impressão que ficamos devendo o grande espetáculo. No entanto, houve um paradoxo deste discurso quando falaram da dificuldade de criar. Vejamos a transcrição da conversa do pós-espetáculo quando Milena fala a respeito de como se sentiu diante da apresentação:

- Toda vez que a gente se apresentar, você nos dá liberdade, Helio.

Eu em acima retruquei:

- Liberdade? Mas vocês criaram os movimentos!

Milena segue suas argumentações:

- Mas você nos pressionou. A gente teve que aprender o “negócio” pra poder se apresentar! Tinha coisa que a gente não sabia fazer e teve que aprender pra fazer.

Eu tornei a rebater:

- Vocês escolheram o movimento pra fazer.

Milena:

- O que que a gente escolheu? A gente estava tentando fazer uma coisa bonita.

O que fez essa fala, e a reação que o grupo de estudantes produziu em consonância a Milena, foi tentar apontar novamente um dispositivo que mais propõe um enquadramento que um momento de inventividade, sobretudo, se levar em conta a proposta de construção do trabalho pelo desejo. O que Milena e outros participantes da *Trupe* podem ter tentado dizer é que ou se faz uma apresentação excepcional ou não se faz nada! O “tu debes”³¹ aparece misturado na proposta de apresentação como obrigação dos *Grupos específicos* que participam efetivamente da abertura, como o grupo da dança ou da *Trupe*, e uma percepção de que se teria que apresentar um super-espetáculo.

Em outra avaliação, que também refere-se à segunda apresentação, surgiu a comunicação da saída de uma das Bias³². A Beatriz, com suas mechas coloridas – a Bia-colorida –, pedira às Bias para comunicar que não iria mais participar da *Trupe*. Segundo as meninas, ela estava constrangida com sua *performance* na apresentação. Mais uma demonstração que outro caminho deveria ser pensado para *Trupe*. Primeiro as desistências em cima da hora na apresentação de 22 de julho de 2015; a leitura de alguns integrantes da *Trupe* que, apesar de toda a dinâmica de construção dos movimentos do desejo de fazer este ou aquele movimento não fora suficiente para garantir a não adesão ao programado; e, finalmente, a constrangedora indicação que mais uma pessoa não se sentia “apta” a participar do grupo anunciando a busca por rendimento como a razão pela qual desistira. Outras abordagens podem apontar múltiplas justificativas para este cenário, no entanto, gostaríamos de propor uma análise mais da construção do grupo, suas fragilidades, seus pontos fortes, para revelar sua capacidade de resistência a este dispositivo de proposição de espaço e tempo para acolher as apresentações artísticas no HL – ou não acolher –, como um espaço potente que poderá produzir potência expansiva.

A segunda apresentação nos colocou algumas questões quanto à “logística” das mesmas e o espaço do ginásio que não havia aparecido na primeira apresentação, apesar de

³¹ É uma referência do pensamento nietzschiano (NIETZSCHE, 2011) aos julgamentos morais, que são sempre conservadores.

³² As Bias é um grupo de meninas do primeiro ano de Edificações que era composto por Ana Paula, Maria Vitória, Beatriz-cantora, Beatriz-colorida e Biazinha. A predominância de Beatriz deu o tom.

ambos acontecerem no mesmo espaço. Na apresentação de julho, fizemos um trabalho muito mais representativo dos movimentos corporais da *Ginástica artística-circense*. Praticamente, nos reunimos na semana anterior, e, em alguns casos, só no último ensaio, dos poucos ensaios realizados, para concluirmos, minimamente, uma apresentação possível. Havia uma base de dança mais presente até que das práticas corporais circenses, por conta desta emergência externa, ou seja, termos que nos apresentar naquele dia, naquele horário... A dança é, ainda, um elemento importantíssimo para a *Trupe*.

A dança foi também um analisador de como a pedagogia utilizada no *Circo sem lona* não é tranquila de ser percebida por estudantes e pelo professor envolvido nela. Quando Bia-acrobata se refere ao grupo de dança que frequentara por muitos anos como grupo organizado e que ela aprendera muito nele, aproveitando o assunto, perguntei quanto à *Trupe*, qual era a sua percepção.

Logo perguntei: e aqui, como é? Aqui é circo, circo é bagunçado mesmo, foi o que Bia respondeu! Fiquei batido... Seria uma desqualificação ou constatação que no circo a rigidez que a dança idealizada por ela não cabia? De certa forma, Bia desqualificou o que estamos fazendo juntos, pois antes de disparar também contra o circo, ressaltou a qualidade do trabalho de dança que não é “bagunça”. Com este caminho, estou supondo que bagunça tem uma carga de coisa não muito boa, digamos assim. No entanto, não percebi, pelo menos por enquanto, algum desconforto com o trabalho propriamente dito. A princípio, Bia tá dentro! Trabalhamos muito parada de mão, pois desejo que tenhamos novas possibilidades estéticas para contar nossa história que quase esquecemos da hora de sair. O trabalho com o grupo está fluindo de maneira potente.

(Trecho do diário de campo após a primeira apresentação.)

Sem entrar no “julgamento moral” que foi proposto, a percepção da sensação de bagunça incomoda o professor tanto quanto deixa a estudante com uma postura, também, reativa. Mas o que seria esta sensação de bagunça. Será que é algo relacionado ao que foi visto aqui como “a percepção de uma *TAZ naquele instante*”?

Na apresentação do dia 19 de outubro, os movimentos foram se delineando no próprio grupo a partir de uma história, que foi sendo construída pelos movimentos, mas até certo momento. Como já ressaltamos aqui, as aulas de *Ginástica artística-circense* viraram espaço de ensaio ampliado. No entanto, este não foi o único fator modificador da dinâmica da *Trupe* na construção deste espetáculo. O transbordamento da *Trupe* pelas aulas da *Ginástica artística-circense* trouxe para o *Circo sem lona* duas novas dinâmicas, a saber: a primeira diz respeito à fragmentação da apresentação por grupos possíveis de se encontrar, traduzida no espetáculo por uma espécie de “esquetes” que iam contando a história; a segunda dinâmica foi produzida a partir da própria sensação *Taz naquele instante*, que prensou na *Trupe* uma postura de experimentação radical, assim como em alguns horários das aulas de *Ginástica*

artística-circense, como já foi visto anteriormente neste texto. De certa maneira, o que parte da *Trupe* percebia como um “fracasso”, no sentido de não ter provocado no público do ginásio um êxtase espetacular, pode ser analisado sobre estas duas novas marcas do grupo, ou seja, a constituição de pequenos grupos e a sensação desterritorialização.

O que foi se diferenciando da primeira apresentação para a segunda não foi só tempo possível para ensaio ou a construção efetiva de um grupo para realizar um projeto artístico com algum protagonismo. Foram novas composições de força que estabeleceram na *Trupe* uma postura que não cabia mais no espaço e tempo da “abertura dos Jogos Internos”, ou seja, no espaço do ginásio com precária estrutura para nos apresentarmos. Poderemos começar a analisar a música, que como já sabemos foi ao vivo, e por mais que se fizesse para garantir o som mais adequado, preservando a audição de todos para os detalhes e qualidade do que pretendíamos mostrar, a qualidade não foi possível, sobretudo pelo tamanho do espaço, mas também pela falta de pessoal para desenvolver o trabalho com mesa de som.

Outro elemento importante do “contar uma história” que lançamos mão foram as imagens históricas que se relacionavam ao tema da música “O Bêbado e a Equilibrista”, de Aldir Blanc e João Bosco. Com imagens das lutas das ruas e dos cenários artístico, finalizando com a volta dos exilados políticos. Todo este planejamento não pôde ser percebido. Sem falar na evidente dificuldade de Karine e Laura, que ficaram no tecido acrobático, em executar os movimentos que pensaram para a apresentação, trabalhando com muita dedicação, mas que esteticamente não ofereceu o resultado que planejamos. Definitivamente, a altura do tecido de pouco mais de dois metros impossibilitou que acontecesse o que elas se dedicaram para fazer. A altura de quatro metros seria a ideal.

Há outro fator, o qual consideramos o mais significativo, para produzir a sensação de não ter feito uma apresentação espetacular: não estávamos preparando um grande espetáculo. Conforme a conversa apresentada aqui neste trabalho quando da avaliação da implicação da *Trupe* na apresentação do dia 19 de outubro, não houve, propriamente, uma seleção para participação. Isto significa que nem todos tinham uma habilidade corporal, ainda, desenvolvida para se expor para quantidade de pessoas como nos expomos. Talvez, possamos compreender o que ocorreu com Bia-colorida pela perspectiva de naturalização do fazer ginástico ou acrobático como um fazer, necessariamente, excepcional. Para este fator, que também aparece na avaliação da *Trupe*, não havia movimentos espetaculares. O que aconteceu foram movimentos que os grupos foram experimentando e, até mesmo, inventando dentro do possível para a data de apresentação. O caráter experimental – que dera um clima inventivo para as aulas e para os ensaios – soou como improdutivo na percepção de parte do

grupo, a partir do que entendiam da resposta do público, que não sabemos bem como se deu de fato. Será que nos espaços-tempos das apresentações não há abertura para o caráter experimental? O que mostra a perfeição é o público? Ou, então, esta busca por perfeição pode estar implicada com a busca da “saúde perfeita” pensada por Carmen Soares (2009)?

Enfim, a sensação de “fracasso” nos colocou de frente com algumas questões que iremos começar a enfrentar na terceira apresentação.

Estamos em meio à deriva, eu estou meio à deriva. Depois da última apresentação parece que o ano terminou. Parte da *Trupe* está na ativa, parte entrou de férias. A parte que tá nos cascos, cerca de 12 estudantes, metade estão se preparando para a apresentação do dia 27 de novembro. Estou também lutando por fazê-la ou não. Treinamos mais paradas de dois (bananeira) e três apoios. Fizemos os exercícios da ordem da ginástica localizada: parte por parte.

As maiores resistências à apresentação são de Milena e Bia-acrobata. Como formularam na conversa pós-apresentação, só gostariam de fazer a próxima apresentação quando estivessem com qualidade de movimentos acrobáticos que levasse o público ao delírio. Apesar de demonstrar que não estou distante da opinião delas de não fazer em qualquer momento uma exposição de nosso trabalho guiado por um tempo que não o nosso, as duas não abrem mão da não participação, neste ano, de qualquer apresentação. Parecem empacadas, mas, ao contrário, estão exercitando suas capacidades de se cuidarem.

(Diário de campo pós-avaliação da segunda apresentação e em plena produção da terceira apresentação.)

A partir das conversas, as quais são objetos de análises e intervenção desta pesquisa, e a implicações dos estudantes na apresentação do dia 19 de outubro, a apresentação do dia 27 de novembro ganhou um caráter inteiramente diferente das duas anteriores. Além do que foi posto para análise no parágrafo acima, outro elemento que levou a esta modificação tão radical foi o desejo de possibilitar a estudantes que, por variadas razões, não puderam participar da segunda-feira, dia 19 – entre eles destaque Hygor –, de fazê-lo de maneira o mais possível criativa.

Hygor participou da primeira apresentação em Quintino³³, por ocasião do aniversário de 15 anos da FAETEC e da Feira de Projetos. No ano de 2012, Hygor cursava o segundo ano de Máquinas Navais. Hoje cursa Matemática na UFF. Em 2015, com a volta da greve daquela universidade, ficou impossibilitado de participar da apresentação, pois só tinha a sexta-feira como tempo livre para participar da *Trupe*. Diante de novas composições, resistência de algumas estudantes em participar e o processo de fechamento do fim de etapa, entre outras razões, a apresentação do dia 27 ganhou perfil mais radicalizado ainda quanto ao protagonismo dos estudantes em escolher figurino, música, tempo de apresentação... Foi a

³³ Quintino é um bairro da Zona Norte carioca onde funciona a presidência da FAETEC. A participação da *Trupe* neste evento tinha o intuito de concorrermos a bolsas e a financiamentos de um sistema de investidores privados nos cursos e projetos das escolas. Fomos os representantes do *campus* Barreto no quesito “grupos artísticos”.

primeira vez que fizemos a apresentação na própria sala de ginástica. Com uma mudança significativa, também, na ambientação musical, pois não tivemos o som ao vivo.

A escola estava esvaziada, mas a apresentação contou com vinte espectadores, entre eles, é claro, alguns membros da *Trupe* que vieram prestigiar e ver com seus próprios olhos em que daria a tentativa de fazer nossas apresentações na sala que nos acostumamos a ensaiar. Entre os convidados tinham dois professores do Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), a Professora Arabel, que é professora de dança, e o Professor Ricardo, que leciona judô. Apresentaram-se as duplas Laura e Karine no tecido acrobático e Luiza e Hygor na ginástica de solo, e o tecido como um elemento de ligação com dramaticidade dos movimentos no solo. A exemplo do educador francês Joseph Jacotot, aquele que inspirou Jacques Rancière a pensar o mestre ignorante, fui surpreendido pelas duas apresentações que apontavam para algumas respostas mediante tantas perguntas.

Fiquei com uma pulga atrás da orelha quanto à realização da apresentação, e se Karine e Laura iriam aparecer. Fato que não se coaduna com que ambas estão apresentando até agora. Ontem Hygor mandou whatsapp perguntando se havíamos combinado o horário. Eu respondi pra ele se ligar que já estava tudo combinado para 11 horas. Ele respondeu pra eu me ligar que Karine havia falado de um compromisso às 11. Subi nas tamancas, pensando que queriam pular fora, Laura e Karine. Como confiar em “alunos”! Mando um zap-zap para Karine, reescrevo umas três vezes, quando chego a uma redação conciliatória perguntando se ela teria uma prova às 11 na sexta, no caso amanhã. Ela responde que não, estava tudo certo. Tudo não passou de mal entendido, alimentado pela minha insegurança, e diria, até mesmo, por um desejo “de não dar certo”, estranho.
(Trecho do diário de campo pós-realização da terceira apresentação.)

A surpresa pode guardar também problematizações e dúvidas.

3.5 Tensões e questões

A tensão entre o que se apresentava como uma pedagogia do acontecimento³⁴ e as práticas tradicionais, configurada nesta dissertação como uma disputa entre o *Soldado-embrutecedor* e o *Palhaço-guerreiro*, é exposta no diário de campo, onde é feito o inventário do tempo e espaço que precederam e sucederam ao evento artístico. O que podemos ouvir e ver são as desconfianças da dimensão normalizadora do professor fazendo o julgamento moral que hora nenhuma correspondera ao comportamento das estudantes, mas que surgia como uma tentativa de reterritorialização em meio a tantas facetas da imprevisibilidade que

³⁴ Pedagogia do acontecimento é tratada aqui como o produzir pedagógico diante das demandas do vivido aqui e agora, na expressão da emergência dos acontecimentos. Como um desejo de se está fazendo o que se faz; de se estar no lugar onde se está. Funciona como um deslocamento da **pedagogia do risco de acontecer** que ao longo deste subcapítulo estamos tratando.

nos assolam nos territórios. Uma tentativa de respirar no meio da “zona” autônoma, como na corrida para os malabares. Uma corrida para a suportabilidade diante do que poderá surgir.



Figura 5: Doble tecido é uma modalidade de movimento consagrado do tecido acrobático. No *Circo sem lona*, esta modalidade forja uma deriva quanto à possibilidade de se inventar e aprender em interações.

Talvez estas imprevisibilidades tenham sido traduzidas nas apresentações, mas, sobretudo, na última, nos movimentos e nas sequências, causando não só em quem esteve envolvido na produção daquele espetáculo como quem estava assistindo a sensação do tão esperado “êxtase”. Estranhamente, este patamar atingido pelas duas duplas não veio, como alguns estudantes apostavam, de movimentos espetaculares, de uma excepcionalidade contundente, já que eram movimentos utilizados por toda *Trupe*, com exceções de alguns que foram criados pelas duplas e da possibilidade maior da sala de ginástica em relação ao tecido circense.

Laura e Karine iniciaram com a música instrumental meio experimental, fazendo uma atmosfera meio espacial. Laura, com suas quedas e giros que foram executados com uma leveza que não lhe eram peculiares, foi uma conquista enorme. Laura dançou no tecido mais que acrobaticamente performatizou. Fez uma interação com Karine que ficou perfeita, como nunca a fizera nos ensaios.

Hygor e Luiza fizeram algumas mudanças na coreografia anterior tornando-a mais expressiva e movimentada.

Após a pequena apresentação, que não passou de dez minutos, Arabel comentou a intenção de fazer uma parceria com o grupo de dança para além da escola, para apresentar em muitos espaços, inclusive fora do âmbito escolar. Fez uma observação que gostaria de se “apaixonar” de novo pelo trabalho na escola, ou algo similar. Estou apenas trazendo o afeto que explodiu nela após a apresentação.

Acabados os trabalhos, não foi possível fazer a avaliação ou a análise de implicação dos participantes. Estávamos todos cansados e com fome. A princípio sexta, dia 4, nos encontraremos e então farei este processo, assim como fiz na segunda apresentação.

(Trecho do diário de campo da pós-apresentação do dia 27 de novembro de 2015)

O que de fato produziu o que foi denominado “leve” foi o quê? Foi realizar a apresentação na sala de ginástica, num espaço menor, mais propenso à construção de movimentos elaborados e, ao mesmo tempo, delicados, que poderiam ser notados por quem assistia? A conversa do dia 4 de dezembro, em meio a toda a euforia das férias, das provas finais e da festinha de final do ano da *Trupe*, engendrou mais um tom de julgamento do número de espectadores em relação ao que tivemos no ginásio, a escolha desta ou daquela trilha sonora e outras questões que não problematizavam a nossa avaliação. Embora a proposta da conversa tivesse como pano de fundo a apresentação da semana anterior, o que se estava tentando avaliar era o quanto o grupo poderia fazer emergir um projeto de emancipação pensado e produzido por ele mesmo. Numa tentativa de diferenciar o como produzimos um determinado produto, do sentido de afirmar o processo mais o que se apresentou. Não que se possa pensar um sem o outro, mas que se possa valorizar o que de cada um estava naquela apresentação, na perspectiva da produção de si.

Será que a insistência da estudantada em perceber o produto como o mais importante, quase que “não valorizando” o processo de se produzir no acontecimento, na afirmação de singularidades, não nos fornece uma pista que o trabalho realizado no *Circo sem lona*, ainda, produz mais assujeitamento do que podemos perceber diante da construção diária de inventividade? Melhor dizendo, esta insistência não poderá produzir uma “transvaloração de todos os valores” (NIETZSCHE, 2006) apontando para o espaço de expressão coletiva como um território também de experimentações intensas que coloquem para todos os envolvidos (inclusive o professor) uma pergunta que tenta ir além da relação processo/produto, e estabelecer uma questão comum a todos: de como o fazer nas práticas circenses poderão produzir apresentações tão potentes e criativas quanto os nossos encontros diários. Ou, então, a distância entre o que produzimos, cotidianamente, para fazer acontecer as apresentações e o

que esperamos espalhar por toda escola no espaço concentrado nos locais de apresentação, seja no ginásio ou na sala de ginástica, é algo que não poderemos controlar? A sala de ginástica poderá, de fato, ser um espaço por excelência de nossas experimentações mais criativas para depois, então, nos lançarmos em espaços maiores, como o ginásio, por exemplo? Ou não lançarmos?

Talvez o sentimento de empenho, que poderíamos localizar nas horas de dedicação, mas, sobretudo, na alegria dos encontros e na busca por mais encontros alegres, mais devires, não possa ser traduzido integralmente para quem se dispõe a nos assistir. Talvez, e só talvez, esta possa ser uma das chaves possíveis para pensar a “sensação de não fazer um espetáculo excepcional” como se fosse este o objetivo a ser alcançado. Não é este pensamento, no entanto, que pesa sobre parte da *Trupe* que não pode ser ignorado? Se a conversa do dia 4 de dezembro não apontou algo mais efetivo para podermos enfrentar outras questões que vem se atualizando ao longo desta dissertação, ou seja, como podemos propor, no interior de uma escola disciplinadora, que produz práticas pedagogizantes, outra postura, outros modos possíveis de lidar com o conhecimento e com a aprendizagem; esta “dúvida” de parte da *Trupe* problematiza o que estamos chamando de práticas despedagogizantes.

Despedagogizar tem o sentido de deixar de colocar a relação ensino-aprendizagem na dinâmica do conhecer o que já foi produzido e se tornou um objeto de explicação como uma necessidade de ser revelado ou desvelado. De outra maneira, para despedagogizar é importante ver no aprender aquilo que produz novas possibilidades de saídas para o ensino no registro da proposta do mestre ignorante de Rancière (2013). Não pretendendo desautorizar o pedagógico na escola no sentido daquilo que produz emancipação, sim do que produz embrutecimento. O que pretendemos é tornar menos potente o que, no campo social, faz as relações terem uma dinâmica de infantilização (outro nome da pedagogização) das relações sociais que utilizam o mecanismo da explicação para imprimir a pedagogização na sociedade no sentido de tornar o outro refém de mediações que são propostas de dependência ao estabelecido. Este processo na escola tem expressão na dinâmica do ensino-aprendizado, mas não são, propriamente, o pedagógico da escola, mas o que está pedagogizado socialmente e se mistura na escola às dinâmicas de controle. Posto isto, a proposta deste trabalho é deixar ver uma pedagogia corporal.

O que estamos chamando de pedagogizante é “um modo naturalizado que expressa uma formação universal e que se dá por aplicação de um saber prévio generalizante” (DIAS, 2009, p.168), como aparece neste trabalho nas primeiras tentativas do ensino dos movimentos tradicionais da ginástica artística. No momento em que partir do gestual esportivo era, ainda,

percebido como única possibilidade de aprender-ensinar as práticas corporais, mesmo que se procurasse não se alinhar com uma proposta esportivista, no sentido das práticas corporais que se constituem na e pela competição. Quando o movimento de “rolo para frente” é posto para jogo numa atualização da formação recebida na licenciatura como um fundamento a ser ensinado quando a proposta é ensinar ginástica artística, o sentido dado à aprendizagem tem implicação com a construção do esquadramento e retificação dos corpos da ginástica científica, ou não tem?

Cada fundamento, ou seja, de um movimento básico de um determinado esporte, engendra uma série de educativos ou exercícios que foram pensados para “facilitar” a aprendizagem do fundamento. Em geral, o fundamento é fracionado nas fases de seu desenvolvimento, e cada fracionamento deste movimento constitui um educativo. No caso específico da ginástica artística, devem se acrescentar a isto os aparelhos auxiliares, que são utilizados com frequência como complemento de um educativo ou um exercício que supostamente facilitaria a aprendizagem de um fundamento esportivo, ou seja, um gesto corporal como o “rolo para frente”.



Figura 6: O objeto acima é um plinto. Repararem que ele tem quatro divisões que servem para diminuir e aumentar a altura na ideia de adequação de seu uso.

Tomando como eixo de análise a noção de pedagogização (DIAS, 2009), podemos pensar que para ser um professor tradicional da ginástica artística teremos que

necessariamente ser um profundo conhecedor de educativos e manipulador dos diversos aparelhos auxiliares como o plinto, para exercer com eficiência esta missão de ensinar este ou aquele movimento ou gesto esportivo. Portanto, há uma exigência do controle, pelo menos inicial, por parte do professor, desta (e também de outras) modalidade esportiva, não só do espaço e do tipo de movimento a ser executado, como do controle dos aparelhos que poderão trazer maior “facilidade” para desenvolver esta missão, ou seja, de transmitir o que se sabe, no exercício do mestre explicador.

No *Circo sem lona* e mais radicalmente na *Trupe*, a dinâmica da tutela dos aparelhos e dos usos destes já não existe. É muito comum ver integrantes do grupo de apresentação pegando plinto e colchões, levando para um canto da sala de ginástica e desenvolvendo uma espécie de “educativo”. Pensando uma maneira de aprender tal movimento. Por certo, não podemos dizer que estes estudantes não fizeram uma “busca” na Internet procurando aulas em vídeo que explicam passo a passo a execução de determinado movimento e seus respectivos educativos. Mas há, por outro lado, a experiência que se lança, inclusive a partir de determinado vídeo inicial, mas que acaba por definir outros gestos muito próximos aos que existem no leque de movimentos conhecidos da ginástica artística, por exemplo. Fato que viemos apontando ao longo desta dissertação. Então, a despedagogização se faz emergir no *Circo sem lona* como maneira *acentralizada* de aprender, ainda que utilizando, aparentemente, modos tradicionais de ensinar. O acentrar aqui é uma tentativa de compor formas outras de relacionamento coletivo. Não sendo descentralizado, pois remete a uma ideia de uma educação liberal, nem centralizado, de tom conservador. Um deslocamento (DIAS, 2011) para quem ensina e para quem aprende. A aposta neste trabalho é o que acontece na *Trupe*. Não é uma facilitação da aprendizagem que signifique diminuir o conteúdo que se quer ensinar, de maneira que aquele que não sabe – diante de sua ignorância – possa ser erguido até o conhecimento por doses fracionadas. Acreditamos num dispositivo de aprendizagem que produz, ao invés de facilitação, uma multilinearidade que abre espaço e tempo para a invenção de si e de outros modos de fazer educação corporal.



Figura 7: Repare que Bia-acrobata se apóia num degrau do plinto. No fundo da sala, próximo ao espelho, há um plinto montado. Gostaríamos que percebesse também que há uma mudança na área de colchões, que será decisiva para a análise, no terceiro capítulo, dos desdobramentos das três apresentações.



Figura 8

O que desejo destacar nas fotos é o funcionamento dos “educativos” no contexto de produção da aprendizagem da *Trupe*. Sophia é uma estudante do terceiro ano de Eletrônica. Em 2015, ela ficou próxima ao grupo, no entanto, não desejou participar na linha de frente, resolveu trabalhar com a produção. Em 2016, participou dos ensaios mesmo na greve. Na primeira foto apresentada, Sophia funciona como um disparador que faz Hygor e Bia produzirem a potência para também executarem a “parada de três” sem apoio de ninguém ou de algo. Na segunda foto, Hygor usa o plinto, ou um “degrau” do plinto, para criar uma ambientação de equilíbrio e de busca por elementos de sustentação corporal, contando com Bia na “anteparção”, na eventual queda de Hygor. A anunciação do fazer-o-anteparo se produziu no que chamamos um-espanto-que-antecede-a-criação ou, simplesmente, *Produção do espanto*³⁵.

O que estamos chamando da *Produção do espanto* pode ser localizado como uma das forças que deram forma ao professor experimentador. Uma intensificação no que está acontecendo para possibilitar a própria experiência. Podemos chamar de intensivo em permanecer na experiência e no cuidado de si e dos outros, tendo a percepção de que não se deseja a limitação, porém não se almeja o excesso. O espanto em permanecer atento aos movimentos dos integrantes da *Trupe* na busca da aprendizagem de si e no cuidado de se manter buscando. Não oferecendo respostas ou problemas, mas apostando no risco de se conhecer, conhecendo os movimentos e os cuidados para executá-los.

Outro exemplo que posso trazer para fazer emergir o processo de despedagogização se estabelece em decorrência das diversas experimentações de inúmeros movimentos, que, por sua vez, imprimem no professor uma “produção do espanto” ao extremo. Quando alguém pega um colchão, um plinto ou qualquer outro elemento da pequena possibilidade existente de material na sala de ginástica, “é preciso estar atento e forte”³⁶. Ao longo destes cinco anos de experiência do *Circo sem lona* houve a necessidade de uma produção da dinâmica que consistia em esperar o momento certo de intervir sem transformar a experiência, de provocar possibilidades outras de aprender numa nova lógica de “pedagogizar”, ou de embrutecimento da relação ensino-aprendizagem, em nome da segurança e, porque não dizer, do controle. É uma tênue linha entre contribuir para que “o caldo não derrame” ou que a receita prevaleça.

O sentido de cuidado proposto anteriormente pode ser visto como uma pista para compreender como o sentimento de alcance de algo mais elaborado e impactante possa fazer

³⁵ É uma referência ao espanto que o poeta Ferreira Gullar (1930 – 2016) invocou, por tantas vezes, como aquilo que o levava a escrever uma poesia. Dizendo que era ela (a poesia) que o procurava.

³⁶ Trecho da canção “Divino, maravilhoso” composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil, lançada por Gal Costa no álbum intitulado Gal, no ano de 1969.

emergir múltiplos processos de assumir todos os riscos para pôr-se como protagonista de sua produção como algo próximo de uma educação libertária. Fica faltando algo para poder entender o que aconteceu. Talvez este possa ser um caminho possível no produzir sentidos para a insistência da estudantada em procurar algo espetacular, mesmo diante da proposta de uma educação menor.

Além da dimensão do espanto como a produção de um ambiente que favoreça o intensivo por se manter na experimentação, há outra que podemos apresentar como sendo a confiança nos estudantes em apontar caminhos para problematizações propostas por este mesmo grupo. Nesta dimensão, não poderia ser a busca por maior impacto nas apresentações uma tentativa de expansão das forças criativas, no sentido que nos ensaios a concentração no *Aprender por si*, nas apresentações o fluxo destes processos; entre estes dois momentos, o tempo-espaço de se produzir.

4. Terceiro Capítulo – Despedagogizações e os efeitos do *Circo sem lona*

Metamorfose (Edu Veríssimo)

Nunca foi senhor pra não ter que duvidar
 Que arrasta a sua dor por não ter com quem deixar
 – E quer algum remédio pra este padecer!
 Rejeita o que chegou “pra modo di não sofrê”.
 Oh! Roga à vida.
 Ah! Essa vida?

Tudo que pesou é tudo que o sustenta e
 Arreia em seus joelhos pra provar que aguenta.
 Ora, vai dizer que não fica mais bonito
 Com o rosto transtornado e sem soltar um grito?
 Quem irá reparar que tudo feneceu?
 E aí, quem sabe, vire o senhor que prometeu,
 Só, então, será recebido por aclamação!
 Oh! Roga à vida.
 Ah! Essa vida?

Rapina em voo solo num céu sem nuvem,
 Soergueu do pesar – lentamente envolto pela solidão.
 Agora sente o rosto abrir inteiro pro azul,
 Pra finalmente ver a vida sem objeção.
 Afirma seu olhar, marca tudo e em tudo cresça.
 Leve o tempo que for – é lenta também na diferença,
 Que é o único lugar que vive um senhor.
 Oh! Roga à vida.
 Ah! Essa vida!

O que abordaremos nesse capítulo são as relações com a cartografia das três apresentações de 2015 com o cotidiano escolar; com a ideia-força *Aprender por si* como transbordamento da educação física menor e do professor experimentador e a problemática da relação ensaio-apresentação igual à potência de expansão, envolvidos nas seguintes questões: a sensação de “fracasso”, que aparece nas conversas após segunda apresentação, do dia 19 de outubro, pode produzir outro sentido que não o de impotência? O dispositivo da (des)obrigação de apresentação da *Trupe* é, de fato, produtor de sujeição e limites na criação do grupo? E, finalmente, a desconstrução do modelo “do contar história”, que começa a ser enfrentado já no final de 2015 poderá fazer emergir novas pedagogias corporais como expressão do pensamento enquanto uma intervenção dessa pesquisa no espaço escolar?

4.1 *Aprender por si* e o corpo intensivo

A emergência de uma *Produção do espanto*, na forma de fala que nos faz pensar o porquê desta fala, intensificando pensar como tudo permaneceria invisibilizado e, de certa

forma, não pudésemos ouvi-la. Foi isso que aconteceu quando no final da primeira aula da manhã, do dia 23 de novembro de 2016. As palavras ditas ao “pé de ouvido”, em meio à grande movimentação da sala de ginástica, quando o dizer “estava a fim de aprender coisas novas no tecido” (acrobático) provocou espanto. Ana Paula foi quem se aproximou. Ana é da *Trupe*. Participou da segunda apresentação com o grupo das Bias. Por falar nisso, Bia colorida está firme e forte conosco. Além de Maria Vitória, Biazinha e Bia cantora.³⁷

Em função da liberação de carga horária por estar cursando o mestrado, há uma disponibilidade reduzida de horários tanto para as aulas de *Ginástica artística-circense*, quanto para a *Trupe*. Por isso, só foi possível para o grupo das Bias frequentar as aulas de *Ginástica artística-circense* em outro horário, o reservado à *Trupe*. Por conta disso, faziam um trabalho isolado – questão que não é novidade no *Circo sem lona*. A novidade está no espanto que o pedido provocou. O pedido de aprofundamento no tecido. Em especial, porque tal pedido – “estava a fim de aprender coisas novas no tecido” – toca na dimensão de contágio, afecção e germinações do *Circo sem lona*, o que temos denominado de “sensação-de-não-fazer-um-espetáculo-excepcional”.

Da terceira apresentação, ou seja, do final do ano de 2015, vem crescendo a sensação de insuportabilidade diante das eventuais – cada vez mais frequentes – afecções do não lugar de professor ou da expressão *Palhaço-guerreiro*. Emergências ou o que fazem surgir um malabarista ou fazem acreditar que há um próximo lugar da ilusão de segurança do *Soldado-embrutecedor*. A simples proposta de aprofundamento faz disparar todo um processo de desassossego, que simultaneamente possibilita o entendimento do acontecer no *Circo sem lona*. O pedido de Ana Paula trouxe, de imediato, uma sensação será-que-poderei-ensinar-algum-coisa-nova. Será? De outra forma, o que fazia elevar na outra extremidade era a consistente lembrança que Laura, Karine, Sophia e Hygor nos ensinavam – a todos na sala de ginástica artística – e deixavam para trás o que os assustavam. Ao chegar da horda dançante com o vento do deserto, o povo nômade tomava corpo e seguia.

Um pedido, uma sensação que tomava corpo e força, porque circula em todas as possíveis formas de fazer crer nos fantasmas e nas marcas da dominação – das formas tradicionais de aprender ginásticas – como uma consistência de submeter forças criativas, vivas e expansivas ao seu “espírito de obediência”, que lhe é essencial – e dele não poderemos

³⁷É importante lembrar que havia mais uma integrante, a Mariana. No ano de 2016, ela foi para Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), para o Instituto de Química de São Gonçalo. Voltou para o primeiro ano, mas estava felicíssima na nova escola.

esperar outra coisa. No cotidiano das escolas, estas forças – e são forças e potências – ganham mais e mais campos na esteira da vontade de se permanecer sobre as rédeas do conformismo. Não adianta revoltar-se, dizem “ventrilocamente” estas marcas e fantasmas por nos fazer render a suas malogradas lembranças, como atualização dos métodos de ginásticas oitocentista nas suas formas de controle. Vivem estas forças fixadas no passado, nos querem presas lá também.

Já o olhar para a vida potente, da potência criativa, recebe o acaso com alegria e obediência, como quem recebe algo muito maior que o produz. Obedecer à vida e à sua vontade de expansão. Na escola esta obediência pode ser enxergada em todo movimento que se produz menor “sendo estrangeiro na própria língua” como nos mostra Deleuze e Guatarri (2014). Ao nos aproximarmos deste conceito propomos, para o campo da educação física escolar, o que chamamos *Educação física menor*.

Uma educação física do acontecimento alegre ou *Educação física menor* não é de forma nenhuma uma proposta que deseja apagar tudo que foi feito até aqui na educação física escolar como quem inventa algo novo do nada. Nem muito menos, quer rejeitar o que tem diante de si por um mundo ideal, um mundo que não haja vida. A proposta de trabalhar com práticas circenses produz na cotidianidade escolar uma pedagogia que ama o que encontra a sua frente, assim como faz crítica porque ama e, de alguma forma, tudo que fez com que fosse pensada e espriada como *Educação física menor*.

Nesta via, o *Circo sem lona*, nas suas mais diversas expressões, na *Trupe*, na *Ginástica artística-circense* e todo seu deixar-espalhar-por-toda-direção afirma o que o forte e o alegre podem fazer mover na escola: um sabor de aprender coisas, coisas do corpo, do circo, da música... Ligar o acontecimento ao futuro é aprender. Algo contrário do que Rancière afirma como embrutecer. Embrutecer é o não acontecimentar, é olhar o passado para compreender o já feito. Fazer o modelo funcionar não é acontecimentar. O que Rancière (2013) nos faz ver com seu mestre ignorante é a tensão entre duas linhagens no produzir educação. Uma que aposta na explicação como única possibilidade de fazer com que compreender aquilo que já foi previamente estabelecido como, universalmente, cognoscível. Outra que com o acontecimento traça possibilidades outras de aprender o que ainda não é conhecível, não necessariamente novo ou inédito, mas que emerge com a “vontade de aprender o mundo” ou com o que-iremos-aprender-hoje. Uma aprendizagem interessada diante de um mundo de possibilidades.

A vontade do mestre ignorante ou querer do professor experimentador estão inscritos no entendimento nietzschiano de vontade. Nietzsche faz duras críticas a Schopenhauer

(Arthur Schopenhauer, 1788 - 1860) por sua compreensão de vontade como algo uno e de fácil entendimento. Para Nietzsche (2012) não existe uma vontade que seja universal, mas múltiplas vontades que compõem um quadro de disputa, o que se tem é o domínio de uma força que aponta uma vontade resultante. Portanto, nesta perspectiva, não há como dizer que uma vontade ou um querer se atualiza, mas o que há são diversos querereres que, em disputa, apontam na direção da vontade de vida ou na vontade de potência nietzschiana. Longe de ser algo de fácil entendimento, a complexidade deste pensamento dá contorno a uma proposta educacional que aposta numa multiplicidade de ações e de tensões junto a inúmeras formas de acolher o devir. O que-iremos-aprender-hoje foi se constituindo mais como uma provocação, no sentido de permanência, com o intuito de engendrar uma escolha pelo risco de acontecer, do que numa tentativa de afirmar um querer “consciente”. Na perspectiva adotada nessa dissertação, com as coisas do corpo, com o desejo, com as artes (como força vital), consciência não é algo a ser qualificada à última grandeza. Assim como a razão e a alma, a consciência é uma expressão do “trabalho de forças reativas” (LARROSA, 2009, p. 55) e, se não se pode aniquilá-las – porque são forças permanentes –, também, não é o caso de tomá-las como conceito neutro e bom “em si mesmo”. O inconsciente aqui é corpo, é vontade de vida. São as forças ativas em franca expansão.

Com o seu pedido, Ana Paula disparou um processo que nos levou a pensar com o mestre ignorante, ou melhor, com Jacques Rancière, o que chamou de embrutecimento e de emancipatório no processo educacional e na sociedade como um todo, o que estamos desenvolvendo no campo específico deste trabalho: a educação física escolar. O embrutecimento, que é o domínio das forças reativas sobre o contexto escolar, que pode ser expresso na produção da explicação como disparador de dependência no explicador em se fazer compreender. O embrutecimento explicador acontece “quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2013, p. 30), e a vontade de quem aprende e quem ensina são coincidentes. Ou seja, o que Ana Paula pediu nos fez ver que já não havia uma “descentralização” ou, talvez, centros multiplicados, mas um espraiamento do aprender e do ensinar sem centro, o que chamei de *acentralização* anteriormente nesse trabalho.

Antes de continuarmos a desenvolver as ideias acima, cabe uma curta cartografia do processo que se inicia com a tomada da sala de ginástica “pelas águas de março fechando o verão”³⁸. No início de março de 2016 fomos surpreendidos com a constatação da perda de grande parte dos antigos tatames de judô, que faziam parte do aparato de proteção de queda da

³⁸ Trecho da canção de Tom Jobim “Águas de Março” lançada no compacto simples Disco de Bolso Tom de Jobim e o Tal de João Bosco em 1972.

sala de ginástica. A existência de ampla área de uso para a acrobacia de solo e as demais práticas corporais que exigiam proteção para queda, como o *slackline* (ou a corda bamba), possibilitou a circulação de maior número de estudantes no local, assim como a experimentação de múltiplo habitar de diferentes grupos e interesses num único local. Tivemos uma redução de 60% de área de acolchoamento. No caso das Bias (Ana Paula, Bia cantora, Bia colorida, Biazinha, Maria Vitória) que não podiam estar no horário da *Trupe*, o que ocorreu foi um isolamento do que estava sendo feito no horário destinado para as aulas de ginástica artística, e culminando com a separação do quinteto das demais estudantes. Aos poucos foram solicitando maior espaço para produção de suas múltiplas vontades. Numa tentativa de ampliação do *Circo sem lona*, houve a proposta de deslocamento para a sala ao lado da sala de ginástica, para a sala de judô, onde também havia tatames e poderiam acontecer algumas práticas corporais como a acrobacia de solo, que foi posta para funcionar. Por toda a segunda etapa, ou seja, os meses de setembro, outubro e novembro de 2016, foi só nisto que as Bias se lançaram. Só nas práticas acrobáticos de solo.

A múltipla vontade de Ana Paula foi provocada não mais pela pergunta do professor, nesse caso funcionava a disputa por outros meios que não da pergunta o-que-iremos-aprender- hoje. Na sala de judô, distante da dinâmica de aprender por toda parte e com todos/as, talvez, tenha produzido uma crescente vontade de revisitar o tecido acrobático a ponto de se transformar num pedido. Poderíamos pensar também, que se mantido as Bias afetando e sendo afetadas à dinâmica da sala de ginástica, expondo-se ao risco de ter de produzir uma constante construção de movimentos novos na própria cotidianidade, a conversa poderia não ter acontecido.

As Bias, em particular a Ana Paula, são provocadoras de movimentos na acrobacia de forma experimental. Ficam aulas seguidas tentando construir ou adaptar movimentos acrobáticos. Ainda na primeira etapa, elas já estavam empenhadas nos giros (são movimentos introdutórios dos “mortais” só que com apoio no chão) e nas acrobacias coletivas. Desta maneira, anteciparam o trabalho com apoio em duplas e em trios, que, em geral, são apresentados só na metade final da segunda etapa. O trabalho com a *Trupe* anda nesse ritmo de saltar e retomar caminhos e movimentos. Com as turmas regulares, com a turma de *Ginástica artística-circense*, o ritmo é mais compassado. As acrobacias em duplas, em trios, enfim, em grupo, exigem um trabalho maior de apoio e cuidado entre as pessoas que executam os movimentos. Os giros também. Isso possa talvez ser uma pista para entender a necessidade de ir para sala de judô. Será que o deslocamento para outros espaços-tempos permite um *Aprender por si?*

As novidades e experimentações vieram com força na acrobacia. Na sala de judô podiam ficar em constante processo de produção do que desejavam realizar. Havia bastante espaço para cinco pessoas. Por vezes, não havia música, pois a disponibilidade de uma caixa de som para sala de ginástica inviabilizava a presença deste elemento do *Circo sem lona*. Conseguimos, em algumas aulas, a caixa amplificadora da sala de dança, que deveria ser devolvida antes do final da aula. O tecido ficou onde deveria ficar assim como o “slack”. Isso também poderia abrir uma chave de entendimento: não tendo a mediação, não há como aprender. O que fez Ana Paula fazer o pedido foi a retomada deste universo sem tantas dificuldades, apesar de poucas facilidades, que as fizeram construir movimentos no campo da acrobacia de solo. Portanto, o pedido de Ana Paula vinha carregado de uma retomada do espaço intensivo, do *Circo sem lona*.

Foi uma decisão difícil não contra-argumentar a solicitação de “isolamento” do grupo das Bias. O que foi pensado no momento da solicitação foi o cenário de fragilidade de espaço para que todas exercitassem o *Aprender por si*. Parece que foi potente a separação, embora seja, à primeira vista, uma estratégia bastante questionável do ponto de vista da constituição de grupo. Mais uma vez o sentido da experimentação pode produzir maior potência que seguir um determinado modo prévio de pensar a escola como um lugar de “coisas estabelecidas”, um lugar de uma pedagogia que desautoriza a experimentação. A separação das Bias, do grupo da sala de ginástica, permitiu um processo de formação: “trata-se da formação de si através de técnicas de vida, e não do recalçamento pelo interdito e pela lei” (DIAS e RODRIGUES, 2016, p. 11), como um vitalismo escolar.

Além da vontade intensificada, a inteligência, ou o processo de dar corpo ao aprender, também se assenhoreava da produção no *Circo sem lona*, um aprender acentrado. Não era o saber do professor que seria transmitido para o “aluno”. O que estava para ser efetuado é o “ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava” (RANCIÈRE, 2013, p. 31), posto que, no movimento de produzir o conhecimento em aprender-ensinar os diversos mecanismos de abordagem e desenvolvimento da movimentação acrobática no tecido, o que se consolidava a prática de aprender no sentido do emancipatório.

Seguindo a emergência de fazer ver o termo mestre emancipador que Jacques Rancière (2013) destaca como um dinamizador de uma educação não embrutecedora, o emancipador dá contorno de certa dinâmica no processo pedagógico que não é da ordem da educação maior (GALLO, 2003). Na nossa leitura, não é à toa que Rancière tem o cuidado de destacar o termo como um aspecto de um momento e não de uma finalidade. Não é finalidade das escolas emancipar. O que o mestre emancipador aponta é a direção da desconstrução do estabelecido

como ensino e aprendizado. Não é preciso que alguém explique para que outro alguém menos sabido aprenda. A quebra deste paradigma é algo que o termo mestre emancipador poderá nos fazer pensar, que nas escolas o conhecimento e as relações de poder não se mantenham na lógica de produzir nas pessoas uma necessidade de compreender o já dito e conhecido. Tal dispositivo de compreensão é para manter a desigualdade no aprender e no campo social.



Figura 9: Foto da sala ginástica após o tsunami. No fundo da sala há colchões desencapados que serão deslocados para oferecer acolchoamento no tecido, no *slackline* e nas acrobacias de giros no solo.

O que o pedido de Ana Paula nos faz ver é o dispositivo de aprender e ensinar, o *Circo sem lona*, como um processo de construção permanente de experimentação no limite do e pelo acontecimento, e a produzir novas provocações que a pergunta disparadora o-que-vamos-aprender-hoje engendrou. A vontade e a inteligência não são coincidentes (RANCIÈRE, 2013) porque não há uma escolha prévia do que se vai trabalhar com aquele estudante – neste sentido é uma “estrutura” de aulas numa mesma sala³⁹ – e o processo de ensino-aprendizagem provoca o mestre explicador numa forma outra. Mesmo quando há um deslocamento do dispositivo (do *Circo sem lona*) – ainda que ficando na sala ao lado, o que ficou ressoando foi

³⁹ Fazemos referência ao pensamento de Nietzsche para uma possível definição de corpo, a frase é a seguinte: pois nosso corpo não é apenas uma estrutura social de muitas almas. (NIETZSCHE, 2012) Como nova forma (aquilo que é produzido por forças) de fazer educação física conquistadas pelo agir ativo.

a pergunta, ainda, num primeiro momento reverberando como um saber (forma) que exigia a presença da explicação. Imediatamente o intensivo domina o acontecimento produzindo não só a dúvida se haveria mesmo a possibilidade no ensinar-coisas-novas, mas também a vontade vital de dominar o campo da aprendizagem, uma conversa entre dois ignorantes (RANCIÈRE, 2013).

Partindo da igualdade de inteligência, o que não se quer é atingir um projeto de consenso ou equalização do aprender. O sentido dado no “Mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2013) é de perceber que todos e todas podem aprender tudo. Pelo contrário, a explicação para aprender, no sentido do embrutecimento explicador, trabalha na produção de consenso, na produção de uma homogeneidade. A centralidade da aprendizagem ou uma suposta descentralização no aprender traz um regime de força dominado pela contenção. A ligação do ensinar e do aprender com a explicação diz que só há compreensão se houver alguém que explique. Neste regime, o que se põe para funcionar é a lógica sacerdotal (NIETZSCHE, 1998), que inocula o espírito de rebanho atualizado em uma pedagogia do conformismo, com a qual queremos fazer ver a genealogia do “explicador” no *Soldado-embrutecedor*. Com esta visibilidade, esperamos desconstruir quaisquer perspectivas em enxergar bipolaridades ou antítese-síntese, sim afirmar forças em tensão por compor o professor experimentador.

Ainda na lógica da explicação era o que acontecia, quando nos primeiros contatos com cada estudante para fazer funcionar o dispositivo do o-que-vamos-aprender-hoje, uma caminhada por entre os colchões, malabares, tecidos, “slack”, tudo acontecendo ao mesmo tempo, pois tem sempre alguém que já havia feito a conversa, pelo menos uma vez, e estava construindo o seu fazer querer-aprender-agora como atualização de múltiplos queres, produtores do que chamamos *Aprender por si*. A conversa não demorava a tomar o caminho de um movimento acrobático, de um malabarismo, ou então, do apontar para “aquele movimento que alguém faz”. O tecido acrobático produzia muito esta afetação, é uma força que tem implicação no tornar-se águia com muita intensidade.

O tecido acrobático antes de inspirar um fazer “fora do chão”, na *Ginástica artística-circense*, assumia a forma de ninho (ou casulo), como brincadeira de quintal onde tem balanço. Subir ou tentar subir com seu próprio esforço; tocar e sentir o tecido; sua textura e seu esticar para o lado e para cima. Balançando fechado num casulo que prepara outros voos. Um casulo causado pelo laço entre as duas pontas do tecido, unidos para receber quem estranha, e, logo, se assanha em desfazer os nós. Conhecer as primeiras travas⁴⁰ e poder voar!

⁴⁰ As travas compõem um conjunto de movimentos básicos do tecido acrobático que consiste em estabelecer estratégias de manutenção do corpo no tecido com menor desgaste possível, geralmente lançam mão de

O elastano é “tecido” do tecido acrobático que pendurado na sala de ginástica toma outra forma com as forças que, no *Circo sem lona*, associaram-se para fazer a diferença chegar a ser um lugar de alegria e de invenção, isso tudo começa em aprender a ficar mais tempo “dependurada”. Conhecer três tipos de travas, a saber: trava de tornozelo, que é a utilizada para ficar na posição vertical; a trava com a planta do pé, a qual possibilita movimentos de distanciamento em relação ao eixo do tecido quanto ao envolvimento do corpo em se pendurar e as travas cruzadas, que são as travas dos giros e quedas⁴¹.

As possibilidades de voos (ou de danças) são dadas pelo contato com estas travas básicas, que numa combinação infinita, produzem inúmeros movimentos. Por vezes, ao apontar como alguém se produz no tecido, ou em qualquer outra força que compõe o *Circo sem lona*, o que se dá é uma conversa entre ignorantes que, na vontade de se produzir nos ares, voando e dançando, desenham um desmonte do ninho (ou do casulo) a exemplo do que ocorre com o filhote de harpia que se vê impelido a se lançar num vôo mais longe por força de pôr para jogo a busca de novos ninhos. Isto é o que ocorre e, mais ou menos, como ocorre o processo de produção do querer na *Ginástica artística-circense*: como vontade de voar. O *Aprender por si* tem a dimensão de tornar o aprendizado “uma relação consigo mesmo” no sentido de não estabelecer nem uma relação de poder nem uma relação de saber, que são dimensões do registro da pedagogização ou da educação embrutecedora. O *Aprender por si* se agencia com o cuidado de si (FOUCAULT, 2011) que vem a ser um conjunto de cuidados com a alimentação, com o corpo, mas, sobretudo, com a fala franca que os cidadãos gregos antigos tomavam como um valor de vida bela e livre. *Aprender por si* como invenção de novas possibilidades de vida; como emergência de uma estética e uma ética afirmativa das forças expansivas e criadoras. Um querer que partindo da igualdade de que todos/as podem aprender tudo produz a diferença no que se aprende para se engendrar como devir, como experiência no e pelo acontecimento de um diferir de si mesmo, em tornar o que somos próximo a uma vida que se constrói como obra de arte. O-que-vamos-aprender-hoje como uma proposta que abre espaço e tempo para novos contornos ao acaso. Algo próximo da experiência que acolhe o acontecimento que ainda não teve sua materialidade apreendida.

Contrária à posição do *Aprender por si*, o rumo da conformação é na direção de não fazer com que vir-a-ser seja uma constante transformação para ser aquilo que poderíamos ter sido – como ressentimento ou como má consciência – como conformidade de numa peça da

enrolar o tecido elastano em uma articulação para impedir que a pessoa desça.

⁴¹ AVISO IMPORTANTE: não procure aula de tecido acrobático para poder aplicar “os tais preceitos”: é invencionice nossa mesmo, não acha não! Só no *Circo sem lona*.

engrenagem da maquinaria do poder em reproduzir corpos sem disposição para a luta política, para criação de valores outros que não dos valores da ordem do “pra modo di não sofrê” vivendo sob o peso da existência, como Rosa Dias (2011) diz em seu “Nietzsche, vida como obra de arte”:

“Afinal, só se vive a experiência de si mesmo”,⁴²⁽²¹²⁾ diz Zaratustra. Vida é vivência. “Alguns indivíduos sabem lidar com suas vivências — suas insignificantes vivências diárias — de modo a elas se tornarem uma terra arável que produz três vezes por ano”; enquanto outros transformam o pouco em muito e a maioria sabe transformar muito em pouco, de tal modo, diz Nietzsche, que podemos nos deparar com “esses bruxos ao avesso que, em vez de criar o mundo a partir do nada, criam o nada a partir do mundo.”⁴³⁽²¹³⁾ Todos os dias. (p. 133)

Ana Paula – pela situação que já trazemos do “destaque” das Bias – apontou para outro lugar, fazendo aprender-ensinar outras coisas... Deixou cristalinamente exposto o caráter agenciador do *Circo sem lona* com todas as forças que o compõem. A separação do grupo em que Ana Paula faz parte, as Bias, do dispositivo com todas as forças, possibilidades de diferir e de se afirmar, expressou uma necessidade de “aprender coisas novas” que, embora esteja inscrita na lógica do *Aprender por si*, chegou como uma impossibilidade da Ana Paula, e, talvez, até do grupo, em produzir outros modos de subir e dançar no tecido em apontar-o-que-outro-está-fazendo⁴⁴ que exige o acontecimento. Pedido – de Ana Paula – que faz emergir a escuta do quanto tínhamos aprendido e ensinado sobre técnicas do tecido acrobático também. O que se encarnou foi o caráter coletivo do *Aprender por si* ainda que provocador de situações subjetivações e das formas singulares de chegar ao aprender. Este é o intensivo no *Circo sem lona*: com as danças, com as práticas acrobáticas, com os malabarismos, com a música, enfim com as forças que são singularidades que produzem novas formas de fazer educação física no século XXI.

4.2 A Trupe do HL: na fronteira entre a educação corporal e o *Circo sem lona*

No dia 23 de novembro de 2016, pouco depois de Ana Paula, uma estudante do primeiro ano, que se inscreveu em ginástica artística na última etapa do ano de 2016, trouxe uma fala que gostaríamos de dividir com vocês para poder pensar, mais um pouco, sobre a pedagogia que estamos germinando no *Circo sem lona* e fazendo ressoar nesse trabalho acadêmico. Ela falou da seguinte maneira:

⁴² Reproduzimos a nota de número 212: Assim falou Zaratustra, I, O viandante;

⁴³ Reproduzimos a nota de número 213: Humano, demasiado humano, I, §627.

⁴⁴ Um desdobramento possível da pergunta “o que vamos aprender hoje” enquanto estratégia pedagógica.

– *Eu não iria fazer aula hoje. Vim disposta a não fazer... Mas não consigo. É tão bom! Agora irei chegar atrasada pra próxima aula. Eu não consigo!*



Figura 10: Esta é uma foto do casulo. Parece ou não que querem deixar o ninho vazio?⁴⁵

Não foi possível saber qual era a motivação que levou tal afirmação porque de imediato a sua fala ecoou no caminho da sala de ginástica para o prédio da Escola Técnica, para o Ensino Médio, um atraso que o acaso pôs para diferenciar. Não é incomum, nos horários do Ensino Médio, alguns estudantes apostarem numa dinâmica de complementação de trabalhos não finalizados ou da simples ideia de hoje-eu-tô-de-bobeira⁴⁶. Embora não seja tão comum nas aulas de ginástica artística, talvez pelas multiplicidades de maneiras de permanecer neste espaço-tempo, no sentido de amplas possibilidades que a prática corporal propõe, ou mesmo de ficar alongando no prolongamento contínuo da parte inicial da aula. Não soube em qual caso poderíamos localizá-la, a questão é como esta fala pode contribuir para pensarmos o *Circo sem lona*.

Neste subcapítulo, o cenário que a fala da estudante do primeiro ano fez emergir como material de análise e de intervenção desta dissertação será visto com mais proximidade. Antes

⁴⁵ Esta não era uma foto originalmente. Laura filmou alguns momentos dos ensaios para terceira apresentação, do dia 27. O que fizemos foi capturar este momento para trazer mais corporeidade ao texto.

⁴⁶ Trecho da canção “Me deixa” do O Rappa, lançada no álbum Lado B Lado A, em 1999, pela WEA. Composição de Lauro Faria, Marcelo Falcão, Marcelo Lobato, Marcelo Yuka e Alexandre Menezes.

mesmo de chegarmos ao cenário propriamente dito, pode ser saboroso saber de onde ele surgiu batizado como acontecimento.

Entre outras coisas, nos primeiros contatos com a *Ginástica artística-circense* o processo de proposição do trabalho é apresentado em um determinado número de práticas corporais que predispõem para a prática corporal que será desenvolvida, o chamado “aquecimento”, que inicialmente chega pela lógica tradicional de divisão de uma aula em alongamento, das partes que serão trabalhadas para cada prática corporal e segue por meio de outra parte que seja voltada para as valências físicas como força geral, força abdominal, força dos membros. Como um desenho que usualmente é desenvolvido nas ginásticas. Este formato é mais aplicado como um primeiro ambiente, uma proposta para o período inicial das aulas. Porém, como um eco que se espalha ou como uma sombra que se deforma, o modelo toma forma outra, como diferença.

A proposta se desenvolve neste registro: o de fazer funcionar as práticas que seguem ao aquecimento. Por exemplo, se trabalharmos parada de dois (bananeira) que exige um cuidado com a musculatura do punho, do ombro... O trabalho é desenvolvido neste sentido de atender esta pré-disposição. A complexidade dos movimentos, sobretudo na ginástica e/ou a entrada de práticas como o *slackline* e o tecido acrobático, que nos faz sentir o gosto por voos de maneira acentuada, problematiza ainda mais as práticas corporais de aquecimento, ampliando o tempo destinado ao começo “dos trabalhos” e especializando, a cada movimento, o detalhe de fazer um corpo interessado em se associar com forças que estão inscritas no esforço de se manter no rumo do aprender.

No “slack” estas forças estão pondo para jogar um lançar o tempo todo o corpo para cima e para fora “da corda” (fita) que é bamba “pra bamba”. Isto exige uma aproximação cuidadosa não para não cair, mas para não deixar de tentar... Para isso, vale segurar a mão da/do colega, se necessário dos dois lados; baixar a fita ao limite do antes de tocar no chão... Não tem jeito, logo se aproxima o momento de andar se arriscando ao balanço da “lançadora de corpos” por nos pôr para fora no exterior da entranha do acontecimento, onde a vida não se segura mais de alegria em triunfar. Aprender como isso se dá é despedagogizar pouco a pouco o *Circo sem lona*, organizando de maneira outra o espaço escolar. É um atravessamento do não explicado que se produz como experiência do *Aprender por si*.

Com o tecido acrobático a questão é dançar, é fazer acrobacias com a maior leveza possível, travando e soltando para se manter em fluidez com a lógica tecida pela musicalidade e pelo “céu sem nuvem”. Cada tentativa de ficar, simplesmente ficar, suspenso no tecido produz dores grandiosas nas articulações das mãos e da musculatura do antebraço. A isso

soma-se a possibilidade, quase garantida, da queimadura pelo atrito com o elastano, seja pelo uso de algumas travas, seja pelo descer e girar na busca de novas maneiras de dançar. A despedagogização no tecido acrobático é uma associação com o esticar do tecido e o amarrar do corpo num encontro que não abre mão de se expandir para toda parte.

Os gestos e falas que antecedem às práticas de si vêm no bojo de provocar em todas e todos a busca em manter-se associado com as forças do *slackline*, da acrobacia, do tecido e do malabares para buscar aprender o que a tensão entre estas com o corpo – como expressão do pensamento – pode fazer emergir como materialização do *Aprender por si*. Simultaneamente, há a destruição do *Soldado-embrutecedor* por metamorfosear-se em *Palhaço-guerreiro*.

Para não causar um estranhamento – ainda maior – no que vamos seguir abordando, quanto ao que a fala da estudante do primeiro ano afetou a nossa pesquisa, é necessário trazer de novo a restrição de espaços para desenvolver práticas corporais que exijam o uso de colchões de amortecimento de queda. Na sala de ginásticas só há dez colchões de EVA (os azuis que aparecem nas fotos) já que os tatames (de cor cinza), que eram mais de 60 por cento da área acolchoada, foram inutilizados pela água de chuva que invadiu a sala de ginástica. Este fato trouxe para a *Ginástica artística-circense* e para a *Trupe* novos agenciamentos quanto à disposição espaço-temporal, o que modificou a dinâmica de aquecimento, ainda no registro tradicional. No caso do grupo de apresentação, a *Trupe*, trouxe ainda maior tempo por “não fazer nada” e uma nova disposição para formas outras de expressão e afetos.

No ano de 2016 as atividades escolares curriculares não aconteceram no seu eixo de “regularidades”. Durante a nossa greve (greve de servidores da Faetec) uma das palavras de ordem era justamente que “a FAETEC não está normal” numa referência ao desmanche produzido pela presidência do engenheiro Wagner Victor nas escolas da rede, em contrapartida ao discurso de “está tudo sobre controle conforme nossos planos” da fala oficial. Os processos de resistência às políticas de desmontagem da FAETEC, – que se deu mais intensamente por cerca de quatro meses de greve dos profissionais da educação, e ocupações das/dos estudantes de mais de 70 por cento das escolas técnicas – fez com que o presidente fosse “cantar em outra freguesia” e nos deixou um ônus de carga horária de reposição enorme e desafiador, não possibilitando espaço-tempo para eventos que poderiam ser interpretados como limitadores da capacidade de reposição das aulas e dos conteúdos. Foi o caso dos jogos internos.

Na negociação do início do ano letivo de 2016, quanto à distribuição da carga horária reduzida para estudo, ou seja, para fazer funcionar esta pesquisa, foi tentada a não disponibilidade de horário, pelo menos oficial, para a *Trupe*. O que nos movia para

estabelecer tal restrição era uma tentativa de intervir no espaço escolar com questões apontadas pelo desenvolvimento da pesquisa. Tal intervenção foi provocada pela problematização da relação espaço-tempo das apresentações, e os quereres em realizá-las no momento que produzisse uma liga entre o como se engendravam as práticas corporais no *Circo sem lona* e a dinâmica da realização da apresentação propriamente dita. Por isso decidimos, coletivamente, se faríamos apresentações no ano de 2016. Ficou combinado que haveria um horário específico para o grupo de apresentação sem a contrapartida “de ter que se apresentar” nos eventos da escola. O que já foi dito: eventos que foram suprimidos por conta das lutas e resistências dos movimentos insurgentes no ano de 2016.

Pois bem, a sensação de obrigação havia saído dos nossos ombros e não poderia mais ser evocada como justificativa por atrapalhar as tentativas em produzir algo que nos fizessem ampliar nossa capacidade de criação. Não havia esta preocupação mais. O que se deu foram algumas maneiras de estar na *Trupe* em função desta “liberação”. Com efeito, neste momento, analisaremos o que chamamos “não obrigação” em dois desdobramentos, que apostamos ser um eixo para *Aprender por si*, e pode oferecer um caminho possível para pensar a despedagogização no *Circo sem lona*, assumindo um caráter de esforço constante.

Tomando duas grandes possibilidades, diante da liberação da obrigatoriedade da *Trupe* em se apresentar, abordaremos primeiro a que protagoniza uma crescente afirmação da desconstrução do modelo. O que iremos pensar é a relação com o grupo de Bia acrobata, Natália, Sophia, Hygor, Milena e mais outras pessoas que chegaram-saíram sem, no entanto, constituir um novo elemento, mas uma passagem que confirmava a dinâmica que o núcleo de estudante já vinha desenvolvendo desde a última apresentação de 2015, grupo que chamaremos de “grupo da acrobacia”. A segunda maneira é forma afirmativa de expansão, que só iremos abordar no próximo subcapítulo, e diz respeito a como Karine e Laura deixaram se afetar pela não obrigação de se apresentar.

O primeiro analisador (LORRAU, 1993) que trazemos é o fato de as meninas serem do terceiro ano e Hygor ser estudante da UFF. O que queremos fazer emergir é uma relação “esperada” de desapego à escola, ao HL, pela própria dinâmica de buscar o movimento de saída do curso e o estabelecimento de abertura para as próximas aventuras. É um caminho de exploração, de tatear o futuro tocando o que se tem. O grupo da acrobacia, já no final de 2015, foi incisivo em apontar maior exigência no trabalho corporal para proporcionar “avanços” na qualidade das nossas apresentações. Portanto, este grupo não percebia o dispositivo de apresentação como uma questão para construção de um ambiente favorável ou não para produção criativa. O que destacamos com o que chamamos de *análise de implicação*

(LORRAU, 1993), como dito anteriormente no segundo capítulo, é a desnaturalização do processo. Nas análises da segunda apresentação de 2015 (dia 19 de outubro), talvez seja possível dizer que foi a sensação de não ter correspondido à expectativa que engendrou a “não obrigação” de se apresentar em 2016, assim como a sensação de “fracasso”, que o grupo da acrobacia afirma ser em decorrência da pouca “cobrança” na lógica do “desempenho físico”. Ainda em 2015, começávamos a tentar pensar esta perspectiva e a construção coletiva à alternativa mais atenta ao que este grupo “queria-fazer-naquele-momento”.

O caminho iniciado em 2015 com o grupo da acrobacia, ao propor práticas corporais na lógica da “procura da forma perfeita”, será o eixo provocador do segundo analisador do nosso tema original: a fala da estudante do primeiro ano que se dirigiu para o Médio. Escolhemos fazê-lo na perspectiva da *saúde perfeita* (SOARES, 2009) e não pela *aptidão física* desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992). Esta escolha é expressão do esgotamento de uma forma de contenção que poucoa a pouco desaparece e uma nova forma que emerge.

O que trouxemos, no primeiro capítulo, como educação física militarista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991) – no período que destacamos como o Estado Novo (1930 a 1945) – é também o espaço-tempo do engendramento da aptidão física como um parâmetro para educação física escolar que permanece forte até o final da década de 1990, mesmo com a gradativa perda de hegemonia ao longo de três décadas. Quando finalmente o Coletivo de Autores (1992) começa a desmontá-lo.

O que estamos fazendo é também um deslocamento para poder pensar a “forma perfeita” no grupo da acrobacia – se é que houve, de fato, este agenciamento com o grupo. A *saúde perfeita* que é adotada por Carmen Soares nos parece mais apropriada para ser feita a articulação que estamos tentando analisar, porque nesta conceituação, o de saúde perfeita, foi consagrada a transição entre o disciplinado e controlado, no sentido do autocontrole, e do controle do outro, quando Carmen Soares afirma, por exemplo, que

O indivíduo controla não apenas a limpeza profunda de suas carnes, de sua pele, de seus cabelos, mas controla e limpa também o seu entorno, não permite que o “outro” suje seu ambiente de fumaça, que o “outro invada seu espaço vital com suas carnes gordas, com seu corpo cheio de excesso, expressão dos vícios. Policial de si e do outro, policial da vida. (2009, p. 65)

Carmen Soares não está analisando o espaço escolar nem muito menos a educação física escolar, pelo contrário, pensa o espaço aberto, os lazeres ativos como a massificação das práticas corporais que poderiam, supostamente, fazer funcionar uma saúde perfeita. O deslocamento é todo nosso. É preciso que seja dito que o que fazemos é para provocar maior

visualização do que estamos pensando como atualização da forma-saber *aptidão física* para a contemporaneidade. Fazemos, inclusive, por concordar com Deleuze (1992) do esgotamento do confinamento como formatação do disciplinamento que chega ao auge em meados do século XX. Por sentir e ver a emergência de outra anatomia de poder que faz que sejamos participantes da vigilância para manter o controle.

A questão é que a decisão de estabelecer um trabalho corporal com maior intensificação do exercício físico trouxe para o *Circo sem lona* o espraiamento de novas dinâmicas de aquecimento, chegando a estabelecer, em alguns horários, maior tempo para o aquecimento de outras práticas corporais que, supostamente, seriam o “foco” de nosso olhar. O estranho é que este mesmo grupo, o das acrobacias, foi também muito afetado pela diminuição do espaço dos colchões. Por vezes, eles ficavam parados por muito tempo sem poder desenvolver o trabalho que pretendiam. Mesmo assim não surgiu a proposta de ir para outra sala. Por que será?

O grupo de Bia acrobata foi se transformando no lugar do nada a fazer, independente de haver ou não espaço. Já não era a questão. Não que eles tenham aberto mão das práticas mais vigorosa em termos de “preparação física”, e quando esse ímpeto vinha com força de afirmação tornava ampliado o tempo de aquecimento. Era uma montanha russa entre o nada fazer e o dedicar ao extremo. O elemento que nos ajuda a pensar esta variação diz respeito à própria organização escolar que sofreu impacto grande com o desmantelamento da FAETEC.

Sem o profissional da cozinha – despedido depois de ficar meses sem receber – e sem os gêneros alimentícios, o horário de dupla jornada, o chamado horário integral, ficou inviável. Funcionávamos alternando os turnos: numa semana só pela manhã, na semana seguinte, só no segundo turno. A *Trupe*, e sobretudo o grupo da acrobacia, não respeitou esta alternância. Traziam a marmita, almoçavam na cantina. A presença garantida toda amanhã, tendo ou não tendo aula à tarde, era “de lei”. O não-fazer-nada não significava ficar sem nada a fazer, ela(e)s não faziam os tais “exercícios ginásticos”. Emergiram maneiras de produzir uma massagem, uma conversa que acompanhava a música que sempre dava ao *Circo sem lona* um clima de conversa-bona-não-para-não-ir-para-sala. Há também outra maneira de olhar para isto tudo.

A não exigência de fazermos a apresentação afetou de formas distintas os grupos, o grupo da acrobacia ficou entre tudo pela “forma física”, que envolveu as aulas de *Ginástica artística-circense* numa atmosfera de vigilância e, paradoxalmente, liberou mais espaço-tempo para nada a fazer. Talvez como um novo desenho para as aulas da proposta que transite entre a exigência do esforço e o descanso como um espaço de criação de si, ou de cuidado de

si e do outro, que colocamos em análises constantes no trabalho desenvolvido na sala de ginástica.

O limite entre a *Trupe* e a *Ginástica artística-circense* foi se tornando difícil de perceber. Alguns fatores podem explicar este processo. A obrigação de nos apresentarmos parece um deles, já que, em 2015, foi isso um dos elementos que deram contorno à separação, ou seja, o compromisso de se apresentar funcionou como delimitador. Outro fator que também poderia ser destacado era o trabalho corporal mais intenso proposto para a *Trupe*. Em 2016, o grupo da acrobacia funcionou como um campo de tensão entre afirmar a *Trupe* e diluí-la na *Ginástica artística-circense*. É no rumo de analisar esse processo que iremos pensar o que já apresentamos como desconstrução do modelo, como diferenciação.

É visível na produção dos corpos das meninas do grupo da acrobacia a formação muscular da ginástica. Natália passou os seus três anos do HL fazendo o mais possível este conjunto de exercícios de rolar, saltar, suspender e girar no solo. Sophia também, só que com menor intensidade em 2015. Bia acrobata e Milena dois anos. Particularmente no ano de 2016, os exercícios físicos não só se intensificaram como ganharam o contorno do sentido pelo qual elas viam para a *Trupe*. Não foi só isso, mas era o que aparecia em primeiro plano. Por isso, a demora no aquecimento e, finalmente, a quase extensão para a todo tempo de permanência na sala de ginástica. Como dito, anteriormente, este movimento também se estendeu para as pessoas que não eram da *Trupe*. O quanto isso foi um atravessamento do que chamamos de “saúde perfeita” como atualização das forças que estão produzindo a educação corporal no nosso século? É difícil dizer. No entanto, poderemos pensar no que deu tanto sentido relacionar esse processo a uma atualização da educação corporal deixado ser vista no *Circo sem lona*.

No período da greve, mais especificamente durante os Jogos Olímpicos, fomos visitados por um atleta do Clube de Regatas do Flamengo de Ginástica Artística, que é amigo de Hygor e também professor de Educação Física. Rafael encontrou com o grupo da acrobacia três vezes. Veio para pensarmos sua candidatura para estudante da Escola Nacional de Circo. O que ao que parece não se concretizou. Atleta de alta *performance*, deixou a *Trupe* desassossegada com suas piruetas desconcertantes. Deixou também algumas sequência de exercícios educativos – são exercícios que, supostamente, facilitam a aprendizagem –, exercícios específicos de alongamentos e de trabalho de força da ginástica artística. Estes três encontros se multiplicaram fazendo os aquecimentos tomarem toda a extensão da aula.

Na *Ginástica artística-circense*, o contágio se deu pela insistência em fazer como “as meninas do grupo” faziam. Na *Trupe*, sobretudo no grupo da acrobacia, elas não queriam

outra coisa: puxa daqui, empurra dali, demonstra aquele movimento mais complicado e assim foi. Quando percebíamos estava Bia-acrobata segurando numa perna e a Natalia na outra. Procuravam um caminho rápido para fazer todas as coisas funcionarem. Não deu outra: baixou o *Soldado-embrutecedor*. As intervenções foram sempre no sentido da desaceleração. Não foi possível outra maneira que fazer funcionar o professor explicador. As explicações giraram em torno das características de cada um. Cada pessoa tem tempo de chegar ao certo patamar, que determinado exercício exige mais que outro tipo... Foi neste momento que a pergunta da existência ou não de uma implicação com saúde perfeita (SOARES, 2009) toma corpo como uma questão para o *Circo sem lona* e para esta dissertação.

Neste trabalho a educação corporal foi trazida para pensarmos a mudança de concepção de corpo na Modernidade, e o tratamento dado ao corpo no campo social como uma adequação aos modos de controle para as sociedades disciplinares. A educação física é uma educação corporal de contorno específico. Quando vimos a cerimônia de entrada dos professores no Colégio Pedro II ou a rasteira na hierarquia na roda de capoeira na EsPCEX, estávamos tratando de maneiras distintas de produção da educação do corpo. A educação física escolar é a educação corporal que acontece nas escolas com as forças que produzem uma determinada forma ou saber. Os saberes que dominam o *Circo sem lona* circulam na sociedade contemporânea.

O tecido, o *slackline*, a acrobacia de solo e o malabarismo são forças que produzem a forma *Circo sem lona* com os atravessamentos das sociedades de controle. Embora o disciplinamento e a docilização dos corpos não estejam esgotados totalmente, não são produzidos para a mesma intensidade e difusão, há uma nova ordem no controle. Exige que a contenção seja introjetada. O modelo da vigilância toma outra forma com outras forças dominando o cenário social. Na escola também acontece. Podemos dizer isso pela sensação de descontrole que circula como não disciplina, ou como uma suposta desvalorização da escola, o que as ocupações de estudantes por todo país desmentiram no ano de 2015 e 2016. Há um esgotamento de determinada forma-escola pelas forças que a produzem.

Pois bem, a educação física maior, como o deslocamento da educação maior de Silvio Gallo (2003), foi a forma resultante da disputa que a produziu por anos a fio a implicação com o conservadorismo para estabelecer o saber-poder da aptidão física. Por outro lado, o *Circo sem lona*, enquanto expressão de uma educação física menor, tenta se associar com outras forças para produzir outras formas. Como estamos insistentemente afirmando, não há a extinção das forças, mas a predominância de uma força sobre outras. O conservadorismo (ou

o reacionário) acontece quando as forças reativas ou de contenção prevalecem. É campo de forças em disputa.

Na sala de ginástica estas forças estão presentes também. Mesmo com o combate constante destas forças reacionárias encarnado na prática do professor experimentador, o caminho tomado pelos grupos não foi necessariamente o da afirmação da potência vital, das forças expansivas. Não podemos dizer como este processo poderá se atualizar no ano que se inicia, 2017. Mas o ano de 2016 terminou com o processo de afirmação de uma prática corporal no *Circo sem lona* que passa por uma vigilância da “forma física” mútua.

Como já dito, o processo começa como proposta do grupo da acrobacia, afetado por forças que inscrevem o valor da *performance* como um valor importante. Toma corpo na *Ginástica artística-circense* e se espalha. Por conta dos constantes encontros do grupo da acrobacia ainda durante a greve, e depois com o retorno com implementação do rodízio de turnos, o desgaste da proposta da busca da “forma física perfeita” deu uma arrefecida. O que fez o grupo tender para práticas mais localizadas no alongamento, na massagem e na tomada de cuidado na realização de certos movimentos. Movimentos que já não precisavam ser tão sofisticados. Uma parada de dois apoios (bananeira) bem feita valia muita à pena. Já o espaço ampliado do aquecimento ficou como uma espécie de “legado”.

Eu não iria fazer aula hoje. Vim disposta a não fazer... Mas não consigo. É tão bom! Agora irei chegar atrasada pra próxima aula. Eu não consigo!

Quanto à provocação da fala da estudante do primeiro ano gostaríamos de propor nova maneira de abordá-la para seguirmos pensando: gostaríamos de pensar não o que ela provocou, mas o que a fala não provocou. Vamos lá: por que ela não ficou quietinha no colchão ou fazendo um pouquinho de malabares? Podia ter ficado com o grupo da acrobacia conversando. Não haveria nenhum questionamento. O que fez com que seu querer (dos múltiplos querereres) inicial não prevalecesse? Uma aposta é o poder do controle. O dispositivo do-que-vamos-aprender-hoje é uma força que poderá se forjar pelo controle? Ora se apresenta como fazendo emergir uma vontade de expansão em permanecer aprendendo, ora se apresenta como uma contínua participação?

Uma das características da nova anatomia de poder é fazer com que as pessoas participem do controle maior. É a nós solicitado, o tempo todo, o fornecimento de dados, de informações pessoais – cada vez mais íntimas – que damos de bom grado. Não são mais necessários os dispositivos de vigilância ostensiva. Compramos, instalamos as câmeras e depois publicamos as imagens. Tudo para facilitar o controle!

As possíveis respostas para “o que iremos fazer hoje” podem vir acompanhadas desta voluntária vontade de participar. A estudante da tal fala demorou em sair da sala de ginástica por que queria andar sozinha no *slackline* e conseguir agachar ainda nas primeiras aulas da terceira etapa – seus primeiros contatos com as forças do *Circo sem lona* –, dentro de um contexto de alternância de turno, ou seja, de duas em duas semanas ela poderia fazer tal proeza. Nesta mesma aula, antes do “slack”, ela havia ficado um tempo considerado se “aquecendo”. Uma águia não voa de uma hora para outra. Pular este tempo é cair na lógica da produção em massa, na lógica do rebanho que pede o sacerdote.

A aposta em trazer a aceleração que envolveu o *Circo sem lona* não pretende julgar se este processo deve ou não ser extinto. Vem no sentido de fazer ver e ouvir o que a tensão entre o *Soldado-embrutecedor* e o *Palhaço-guerreiro* possa se afirmar como uma pedagogia do risco do acontecer, afirmando o professor experimentador; a *Trupe* e a *Ginástica artística-circense* possam fazer emergir despedagogizações numa forma-escola esgotada, visível nos dois analisadores cartografados: o desaparego da escola e a busca pela forma perfeita. Com os modos de fazer a *Trupe*, seguimos afirmando corpos intensivos como expressão de forma particular de acontecer à educação física escolar.

4.3 Apresentações: ensaio da despedagogização da escola

Seguimos com a aposta nas análises das reverberações. Mais uma vez pedimos a vocês que se deixem fazer o caminho inverso que fizemos até agora. A cartografia tinha sido produzida, até este momento, pelo acompanhamento do processo de produção das apresentações de 2015. Agora nos propomos a interdizer os movimentos do que na apresentação não poderia ser visto como processo, mas como resultado. Veremos que a apresentação nada mais é que processos de subjetivações de novas maneiras de se estar na escola, de ensaios do *Aprender por si*. Karine e Laura tiveram dois convidados para o que elas mesmas chamaram de “seminário-apresentação”. Em meio a convites de saídas do *Circo sem Lona* para conhecer outros picadeiros, a dupla foi montando diversas maneiras de trazer, para quem pouco conhece do tecido acrobático, alguma informação e o máximo possível de contato com o que tem permitido produzir-se no aprender.

Não ficaram sozinhas nesta, chamaram Sara, ex-estudante do Henrique Lage, que aprendeu fora do HL a arte de movimentar o arco com o misto de malabarismo de contato e dança. O outro convidado foi o *Palhaço-guerreiro* que teria a incumbência de apresentar um

pouco do malabarismo trabalhado no HL. A ideia era deixar ver de onde estes elementos vieram, como poderíamos fazer para aprender um mínimo dos movimentos e fazer pequenas apresentações no final, coletivamente. Como introdução, Laura, Karine e Sara fariam cada qual a sua *performance*.

A aposta aqui é de trazer como Laura e Karine fizeram valer a liberdade de produzir o evento “apresentação-seminário”, no dia 30 de novembro de 2016, no Henrique Lage, e mostrar como elas podem nos auxiliar a pensar tanto a questão do espaço-tempo da *Trupe*, quanto a despedagogização do espaço escolar como possibilidade outra de se fazer escola e educação física. Antes vamos falar um pouco das alternativas que surgiram ainda na greve de 2016 para o *Circo sem lona* estender sua lona para fora do HL.

Acompanhamos os processos das ocupações das escolas na esfera do governo estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2016. A primeira escola ocupada foi o Colégio Estadual Presidente Mendes de Moraes, localizado na zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Ilha do Governador, mais especificamente na Freguesia. Adno é professor nesta escola e professor de Educação Física no Henrique Lage, integrante do CEFE, Centro de Educação Física e Esporte do Complexo do Barreto. Ele esteve presente no processo de ocupação, trabalhou para a integridade do grupo de estudante e pelo sucesso da greve dos profissionais da educação nas duas redes (estadual e FAETEC). Dentre as várias maneiras de fazer a experiência de ocupação se abrir para outras possibilidades, o comitê de mobilização desta escola mantinha uma rede de debates e práticas culturais de diversos espaços que chegavam para fazer da ocupação um lugar de concentração de forças. Foi neste contexto que o *Circo sem lona* recebeu o convite de possibilitar novas maneiras de vivenciar práticas corporais que não eram usuais no Mendes de Moraes. Referido convite só foi aceito quando já havia um contorno do texto da qualificação desta dissertação, e a data estava encaminhada para acontecer.

A conversa com a *Trupe* foi no sentido de ser em formato de oficina – ou quem sabe de desmanche – mais que de apresentação, inclusive porque no meio do ano de 2016 nós não tínhamos esta perspectiva concreta. O convite abriu esta possibilidade. Resolvemos que iria o grupo do terceiro ano, ou seja, o grupo da acrobacia estava convocado por ser um grupo de estudantes que moravam no Rio e/ou maiores de 18 anos. É importante afirmar que o Henrique Lage não foi ocupado, e não nos ocuparemos desta questão. Fica só para registro. Acertamos tudo, separamos o material que iríamos levar... Adno chega com o aviso que teria o “desocupa” para amanhã que o *Circo sem lona* iria à Freguesia ocupar. Pensamos juntos, e conforme a indicação do comitê de mobilização do Mendes de Moraes, decidimos pela

transferência de data. O que ficou inviabilizada pelas sucessivas tentativas de desocupar e o retorno do movimento estudantil a outras formas de luta e de apoio à greve dos profissionais da educação estadual.

Com isso já estávamos pensando, de fato, uma apresentação-oficina quando o comitê de ocupação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ –, no bairro da Tijuca, também no município do Rio de Janeiro, nos chamou para um encontro⁴⁷. Não foi possível a realização deste evento político-alegre no ISERJ, que é uma unidade da FAETEC. Um fator que abriu outras formas de estabelecer uma prática mais ampliada foi a possibilidade de levarmos o tecido acrobático. Karine e Laura ficaram eufóricas e puseram a montar mais que uma oficina. Final das ocupações das escolas técnicas da rede, fim da greve dos profissionais da FAETEC. Nova tentativa de irmos ao Instituto de Educação tomava novamente corpo. Aprontamos tudo, mas logo descobrimos que o tecido acrobático não seria possível e, depois, a própria ida do *Circo sem lona* também.

Laura e Karine produziram na já conhecida turbulência do final de ano com trabalhos finais, provas... Em 2016, a nossa escola sem a mínima condição de funcionamento, as reposições ocorrendo sabe lá como, tudo por fechar o HL antes que o pior ocorresse. Três ou quatro adiamentos do então projeto seminário-apresentação. O convite aos/as novos/as estudantes e aos participantes da *Trupe* foi feito e reiteradamente proposto e não assumido. Só Karine e Laura se dispuseram a realizar. Fizeram cartazes, distribuíram pela escola, arrumaram a sala de ginástica na véspera. Tudo elas fizeram. Quase um ano depois da terceira apresentação que ocorreu no dia 27 de novembro de 2015.

Mais uma vez gostaríamos de pedir que voltassem conosco à análise de implicação agora da apresentação “aniversariante” que Karine, Laura, Hygor e Luiza protagonizaram pela primeira vez na sala de ginástica. Se vocês forem lembrando a atmosfera que a apresentação estava mergulhada, vocês poderiam acreditar que elas se assemelhavam por conta do ambiente de desgaste e de esvaziamento. No ano de 2015, o esvaziamento não se deu pela paralisação da FAETEC, de suas funções primárias, ainda que o governo Pezão, através do seu presidente Wagner Victor, já havia estabelecido todos os elementos para atualizá-lo; o esvaziamento de 2016 foi um vazio de ordem desmobilizadora, apesar do ano de muita luta.

A ida para a sala de ginástica como possibilidade de novas formas de nos relacionarmos com as apresentações foi um desdobramento da análise de implicação

⁴⁷ Janete Ribeiro foi quem fez o convite. Ela foi professora do Ensino fundamental do HL. É , professora de História e trabalha no projeto de Educação de Jovens e Adultos do ISERJ, além de ser uma agitadora cultural.

(LOURAU, 1993) da segunda apresentação, a do dia 19 de outubro de 2015. Mas, naquela ocasião, o destaque que apontávamos – independente da análise de implicação – era na direção do reconhecimento de uma mudança estética e ética que as duas duplas, cada qual com sua desenvoltura particular, ressaltavam, durante a apresentação, sem nenhuma cerimônia.

Tal mudança não operava no registro da *performance* mais espetacular, no sentido dado à arte como entretenimento. Levou um bom tempo para aprendermos qual era a direção desta mudança e como ela ocorrera. Talvez o pós-qualificação tenha trazido novas chaves para entrarmos neste castelo. A primeira fagulha do tentar penetrar no formato novo, que o dia 27 nos trouxe, foi uma ligeira quebra na lógica do “contar história”, que o nosso Silva (professor da Escola Nacional de Circo) havia proposto como metodologia de produção de “espetáculo” circense. Metodologia que havíamos lançado mão em 2012, além das duas apresentações anteriores do ano de 2015. O que estamos chamando de quebra é o abandono do dispositivo de escolha e acompanhamento da música, principalmente, na criação dos movimentos e na disposição destes na formatação da apresentação.

No final de 2015, como as duplas foram uma espécie de “voluntárias” para fazer apresentação, pois havíamos avaliado que a obrigação de fazê-las não concorria para criarmos algo de nosso agrado, houve um desenvolvimento implicado com a própria criação, tanto dos movimentos quanto da organização da sequência que estes teriam no desenrolar do processo. Não estamos dizendo que a música deixava de ter importância, mas ela assumia outra dimensão para, no caso, as duplas, não mais a de contar uma história. A música era compreendida como afeto, como disparador de movimentos que não teriam qualquer relação com uma lógica exterior ao movimento. As duplas produziram duas possibilidades de expressão corporal que modulavam o “se fazer história” pelo aprender-se corpo.

Entrando na apresentação-seminário – de 27 de novembro de 2016 – propriamente dita, podemos destacar um processo de intensificação da “grande razão” guiando a vontade de potência ou os quereres. Seus movimentos foram, gradativamente, ao longo de mais de três meses, ganhando implicações não como uma tarefa para atingir um resultado, mas sim como experimentação no corpo de um pensamento. Não houve um esforço em traduzir por meio de movimentos corporais (espetaculares ou não) uma lógica de fazer entender o que se dizia – como se espera de uma história. A dimensão do que a música afetava foi se tornando corpo que expressa um dizer.

O tornar visível o cuidado com os detalhes tem o objetivo de trazer um pouco como Laura e Karine foram se constituindo como dizer corporal. Vale a cartografia da penetração

da música na virtualidade dos movimentos corporais. Neste sentido, o tempo de apresentação é um componente importante a ser pensado.

No *Circo sem lona* isso era atualizado com tempo de duração da música. É apenas uma “metodologia” que não traz em si nenhum malefício. Karine não abriu mão deste limite, mas associou com outra dinâmica. Karine ocupada em fazer apresentação – elas decidiram trabalhar de forma isolada, não usando nem mesmo a técnica do *doble* tecido, que já vimos como é (Figura 5, pág. 83) – desenvolveu uma lógica de espraçamento dos movimentos acrobáticos no tecido como distribuição da duração da música, que havia escolhido, e com a qual também desenhou estes conjuntos de movimentos. Na dinâmica que foi escolhida, o tempo de duração não funcionou apenas como limitação. Sua duração produziu novos movimentos – como pontes que ligavam o já conhecido e o que se tinha para aprender – e/ou prolongamento de um gesto redesenhado pelo tempo de duração da música. Era um exercício de intensificação, não de adequação, por isso o resultado de fluidez. Numa tentativa de melhor materializar o que estamos dizendo, poderemos trazer como a relação de tempo e música se deu nas apresentações anteriores.

Quando das duas apresentações no ginásio, o tempo de duração das mesmas redefiniu, em muitos momentos, o desenrolar das histórias que havíamos escolhidos contar. Na segunda apresentação, particularmente, isto ficou impresso na sensação de “fracasso”, a qual estamos tentando pensar ao longo desta dissertação como material de análise e de intervenção. Como vimos no segundo capítulo, na apresentação do dia 19 de outubro de 2015, a escolha da música foi marcada por diversas tentativas de partir da produção dos próprios estudantes. Quando esgotadas as possibilidades, a canção “O bêbado e a equilibrista” de Aldir Blanc e João Bosco, uma escolha definida e uma história composta coletivamente foi o seu destino.

O acompanhar a letra da canção, a escolha em contextualizar o momento histórico do Brasil da ditadura militar-civil de 1964 e, ao mesmo tempo, em fazer o mais possível uma apresentação sem, necessariamente, traduzir uma realidade histórica, trouxe para o tempo de duração da canção um elemento de dificuldade na fluidez. Múltiplos fatores que nos fizeram perder a simultaneidade entre eles ou a própria duração da canção por estabelecer um limite na realização o mais possível da liga entre os grupos e a história que desejávamos contar.

Só para trazer para este momento do nosso texto o que foi produzido na segunda apresentação (19 de outubro de 2015), houve grupos que trabalharam de forma isolada, mas que nos ensaios gerais, ou seja, com a presença de todos os grupos, tentaram produzir encontros no construir a história. O trabalho nestes grupos foi balizado tanto no trecho da canção que caberia aos mesmos compor uma sequência cênica, quanto no tempo de duração

deste mesmo momento da canção. A matemática não batia. Os ensaios finais foram no sentido de fechar esta equação. Nas apresentações de 2015, que ocorreram no ginásio, este pode ter sido um dos fatores que contribuíram para o sentimento de “fracasso” que circulou pela *Trupe*, inclusive pela temporária desistência de Bia colorida de participar da *Trupe*. Portanto, o tempo de duração e a proposta “de contar uma história” são importantes analisadores da cartografia das apresentações de 2015, tornadas visíveis nesta dissertação no capítulo anterior, o segundo capítulo. A análise e a intervenção tomam corpo no “tornar visível o invisível”, sobretudo no entendimento de quais forças estavam dominando o ambiente de produção daquelas apresentações e da *Trupe*.

Em 30 de novembro de 2016, Karine escolheu “fazer” a “Through the eyes of a child”⁴⁸ (Através dos olhos de uma criança) que é uma canção penetrante, quase um canto de pássaro para o sol. Karine ganhou o tempo. Desconsiderou a duração. Fez do ir para o tecido e voltar para o chão um descontínuo da dança. Ela escolheu não dançar suspenso. Erguendo-se no tecido como suspensão do tempo. Suavizou os movimentos de extremo esforço em se arquear no tecido e pendurar sem trava. Não usou muitos recursos técnicos, perdeu-se em movimentos limites. Soergueu-se. Definitivamente, a relação tempo de duração da música e a escolha de movimentos não fazia sentido mais. Karine superou a matemática para encontrar a amplitude do azul, carne-canção: “o céu de Ícaro tem mais poesia

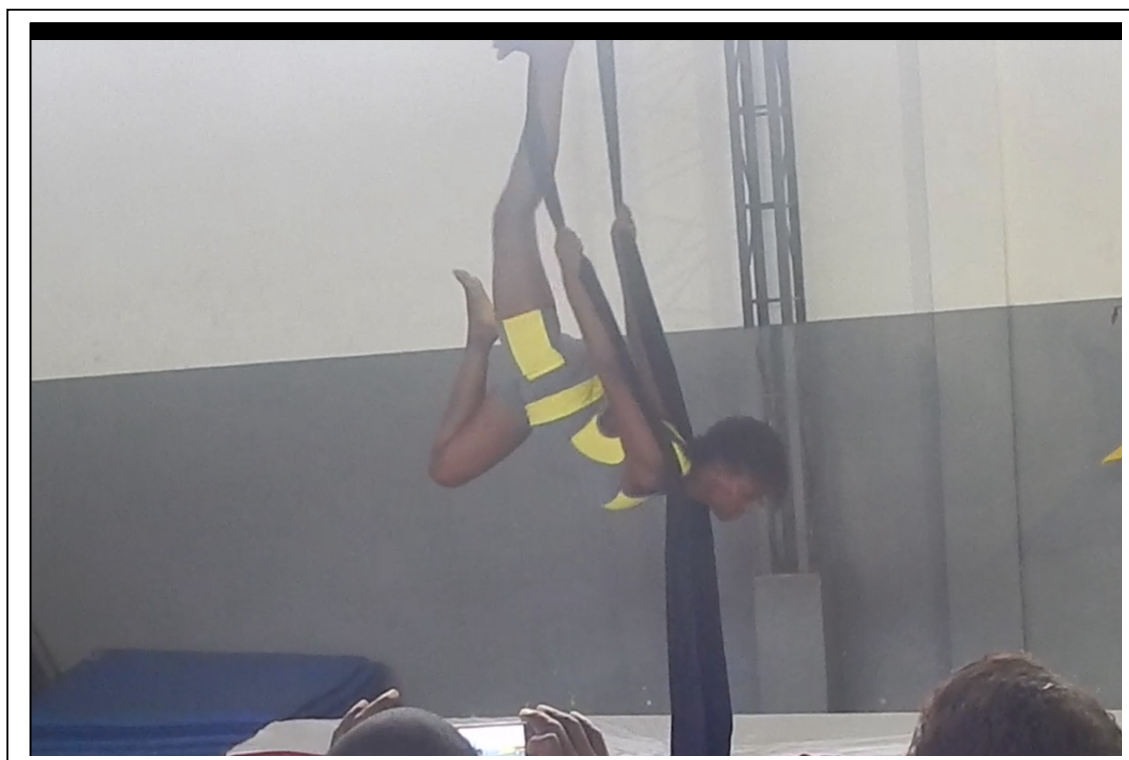


Figura 11: Karine na apresentação de 30/11/16

⁴⁸Esta canção é cantada pela cantora norueguesa Aurora e está no álbum *All My Demons Greeting Me as a Friend (Deluxe)* lançado pela gravadora *Decca Records* em 2016.

que o de Galileu”⁴⁹. Portanto, não pode ser vista como fórmula. Karine formula outra maneira de compor forças para imprimir formas: faz do aprender afecções da experimentação.



Figura 12

Laura tomou outro caminho. Afetada pela proposta “performática” desenvolveu as suas manobras no tecido com amplo leque de movimentos. Logo que chegou tomou o tecido como seu espaço-tempo de expansão⁵⁰. Ela vem há dois anos construindo o repertório que possibilitou brincar com as manobras ao sabor da música. Não escolhia um caminho: abria-o. Não como tentativa de acerto e erro: como experimentação. Isto trouxe uma maneira de entrar e sair das travas e das quedas muito fluente, embora sua “estrangeiridade” (DELEUZE; GUATTARI, 2014) seja vista em sua leveza em misturar os gestos do tecido e dança que a música fazia emergir. Seu trabalho consistiu-se nesta amálgama: tornar a técnica o mais possível música.

Laura aprendeu a sair do tecido e retornar dançando; aprendeu a ligar as travas e movimentos próprios do tecido com a dança suspensa. A gravação que escolheu,

⁴⁹ Trecho da canção “Tendo a lua” gravada pelos Os Paralamas do Sucesso, lançada no álbum Os grãos pela EMI gravadora, em 1991. Composição de Herbert Vianna.

⁵⁰ Em dupla jornada, Laura pode desfrutar de mais um espaço de aprendizagem com o tecido, numa igreja em São Gonçalo. Isto, talvez, possa ser uma pista do seu amplo domínio das técnicas.

“*Colorblind*”⁵¹, é constituída de canto leve e um piano de muita presença, a sensibilidade da musicista – Laura toca um belo violino e o tocou na segunda apresentação do dia 19 de outubro de 2015 – fez com que a técnica tomasse um sentido de deslizamento pela melodia. Gostaríamos de deixar vaziar, para trazer mais materialidade ao dito, um único momento da apresentação de Laura.

Entre quedas e passagem para novas saídas, o tecido acrobático oferece também o movimento de contra-cabeça (ou de cabeça para baixo). Estes movimentos são possibilitados por travas que atravessam as regiões do quadril e das pernas, portanto deixam livres braços e o tronco. Laura no instante de passagem de processo musical de ambiente de introspecção para um ressurgimento – uma saída para o fora acompanhada pela letra da canção⁵² –, ela produz uma suspensão do tronco seguida da busca com as mãos de algo que não se alcança. Na continuidade deste movimento, deixa o corpo retomando o pendurar-se de cabeça para baixo, lançando-o para trás para alcançar as pontas soltas do tecido, curvando o corpo num arco que desenha o caminho entre o introspectivo e o ressurgido.

Sem dúvida, o trabalho corporal provocado pelo grupo acrobata trouxe para Laura e Karine um “vigor físico” maior, já que elas eram as maiores frequentadoras do “aquecimento expandido”, mas não podemos deixar de tornar visível também a contribuição da dupla para a *Trupe* e para a *Ginástica artística-circense*.

A proposta de Laura e Karine confirmou uma dinâmica que foi se tornando forte na *Ginástica artística-circense* do processo avaliativo – é isso aí: avaliação escolar mesmo – de construção de uma pequena apresentação para turma de ginástica artística. No início, esta construção partia da música que dava os caminhos para produção da apresentação, ou seja, ainda na lógica do contar uma história. Com as provocações da apresentação das duas duplas do dia 27 de novembro de 2015, há um disparador que nos força a pensar a *Trupe* não mais implicada com a questão da “performance”⁵³. O que a experiência do dia 30 de novembro de 2016 confirmou foi que o processo de singularidade de cada participante de um grupo de apresentação – seja ele na *Trupe* ou nas turmas de ginástica artísticas – poderia ampliar a

⁵¹O título quer dizer daltônico e Laura lança mão da gravação da cantora norte-americana Natalie Walker, que está no álbum *Urban Angel*, lançado pela *Dorado Records*, em 2009.

⁵²Eis aqui o trecho destacado: Estou protegido pela minha pele /Ninguém consegue entrar/Me tire daqui de dentro/ Estou dobrado, e desdobrado e estou desdobrando. É uma tradução do original em inglês.

⁵³ Há em curso um processo avaliativo que consiste na pesquisa do que seja “afeto”. Depois uma conversa com toda turma de ginástica artística e finalmente a escolha de uma série de movimentos, que afetado por uma canção escolhida pelo grupo, vire sequência individual em pelo menos uma prática corporal. Depois, os grupos irão produzir a fusão das coreografias individuais numa apresentação coletiva.

capacidade de expressão do grupo no sentido da expansão corporal como expressão do pensamento.



Figura 13: Laura na apresentação de 30/11/ 17.



Figura 14

As Bias, o grupo da acrobacia e a dupla Karine e Laura são a *Trupe* que resiste. Neste momento, tomamos por *Trupe* a forma produzida pelo jogo de forças entre o instituído – o dispositivo de apresentação – e o instituinte – a *Ginástica artística-circense*, sempre lembrando que a *Trupe* e a *Ginástica artística-circense* são o *Circo sem lona*. Distinção que, desde 2015, vem sendo desmontada – inclusive engendrada pela *Taz naquele instante*, que produziu um espaço-tempo comum. Em 2016, isto se radicalizou com a gradativa desconstrução do efeito do dispositivo de apresentação no *Circo sem lona*. Nestes processos, o que gostaríamos de destacar é o domínio também crescente do *Aprender por si*, mostrando os ensaios como tempo-espaço de experimentação por excelência, afirmativo de um *Circo sem lona*, sem fronteiras e sem limitadores como as esferas instituídas e sem limites, inclusive, reafirmando a desconstrução da *Trupe*. Neste sentido, que o professor experimentador também pode se associar com as forças expansivas crescentes, deixando, cada vez mais, o *Palhaço-guerreiro* prevalecer diante das fragilidades e multiplicidades dos processos de ensino e de aprendizagem.

Conclusão

O que é concluir quando o que ficou por dizer é muito maior do que se pode trazer; o que é concluir senão acumular o não dito...

Quando colocamos o *Circo sem lona* junto à cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e à emergência de novas práticas corporais no limiar da dissolução das sociedades disciplinares (FOUCAULT, 1999), nas novas tecnologias de poder das sociedades de controle (DELEUZE, 1992), o que foi possível dizer que o que queremos é deixar ver as implicações da pergunta: é possível produzir insurgência na escola, em particular na escola pública, no trabalho pedagógico desenvolvido no Henrique Lage? Como uma resposta transitória, e em *devenir*, a nossa aposta é que há possibilidade de materialização no trabalho com as práticas corporais circenses para responder não a uma solução, mas a algumas problematizações.

O que pensamos, com esta pesquisa, foi uma alternativa ao que se fazia, e ao como se fazia nas aulas de educação física escolar. Uma alternativa para mostrar o que temos feito, colocando à exaustão a prática docente que não produz uma aproximação com o que pensamos ser um espaço-tempo de cuidados, de criações e de combinações coletivas – ético-estético-político –, cartografando o que nos força a pensar e fazer um desenho possível para prevalecer os desejos e os projetos em realizá-los. Contudo, nos propomos a problematizar o pedagógico para nos abrir à transformação e invenção do professor/pesquisador. Aprendemos, com esta pesquisa, que o não se contentar de insatisfação pode ser a chave para produzir novos possíveis.

O calor no campo de futebol do Henrique Lage quando do trabalho com o atletismo, a sensação de não contribuir de alguma maneira com as lutas por fazer da escola um lugar de aprendizado e invenção, todo um pesar com os gestos e formas da prática docente foi o que fez não fazer funcionar a busca de outras forças como transmutar em outras formas de produzir a prática do professor, engendrando outras maneiras de ser professor de Educação Física.

O *Circo sem lona* é um pouco esta expressão do emergir modificado e modificante. O encontro com a sala de ginástica artística engendrou o surgimento do agenciamento como circo, que prefiro trazer como práticas corporais circenses, por entendê-las como ligação interrompida com o movimentar com a alegria e a potência criativa do corpo. Agenciamento que se deu como afeto no picadeiro da Escola Nacional de Circo, como uma surpresa do óbvio que não é óbvio. Era aquele formato, aquela dinâmica, aquela mediação que se

apresentava como espanto que compôs uma encruzilhada de linhas de entradas e saídas por aproximar novas formulações para as práticas corporais e suas pedagogias.

O que os processos cartografados no acompanhamento das três apresentações da *Trupe* em 2015 fizeram emergir foram problematizações, que no desenrolar da pesquisa e da atualização no *Circo sem lona* mantém emergência das propostas e de novas problematizações. Nós abordaremos as propostas.

O que no início desta dissertação se desenhava como proposta de uma pedagogia “subversiva” foi gradativamente mostrando seus aspectos de captura e conservadorismo. O que aparece na cartografia das apresentações do ginásio da FAETEC-Niterói como “uma sensação de fracasso” relacionada ao que chamamos de dispositivo de apresentação faz emergir outras interpretações às quais fez modificar tanto a *Trupe*, quanto a *Ginástica artística-circense*. A primeira perspectiva foi que a necessidade de fazer com que o Centro de Educação Física e Esporte tivesse alguma integração com os projetos das escolas Fundamental e Média (Técnico) não pode ser vista como força exclusiva de produção da captura. A cartografia dos processos de construção da segunda apresentação tornou visível a diversificação de linguagens e meios de expressá-las como uma contra-dinâmica à proposta de produzir-se criativamente na *Trupe*.

Embora a análise de implicação (LOURAU, 1993) tinha apontado para uma insatisfação, sobretudo do grupo da acrobacia, no decorrer da pesquisa o que emergiu foi toda uma necessidade de esgotamento da lógica explicativa. A exaustão metamorfoseou a *Trupe*, e fez produzir novas perspectivas para as apresentações. Caminho que começou a ser traçado com a terceira apresentação de 2015. Na sala de ginástica, as duas duplas (Karine e Laura; Hygor e Luiza) ensaiaram processos de despegagogização com o construir de suas “coreografias”, implicadas(os) com a produção dos movimentos e a interação entre as duplas, ao contrário da segunda apresentação, quando houve uma fragmentação tanto da forma quanto da proposta de “contar uma história”.

A segunda questão que surge, com a análise de implicação (Idem) da terceira apresentação, foi a proposta de contar a história a partir de uma canção. Este dispositivo também contribuiu para a sensação de fracasso, no sentido de que a produção de uma plástica pela música deixou a construção dos movimentos condicionados. Neste particular, o lado conservador do professor experimentador, o que chamamos *Soldado-embrutecedor*, tentou imprimir na *Trupe* uma característica que não funcionou para a expansão. Podemos trazer, mais especialmente, a demora em fazer com que os estudantes produzissem uma trilha sonora não só extensa (três canções) como de cunho autoral. Esta estratégia levou à produção de uma

expectativa paralisante. A saída foi apresentar uma dinâmica já pronta, pensada no ano de 2013⁵⁴, que levou a questão anterior de excesso de meios para realizarmos a apresentação no ginásio.

Por outro lado, os estudantes apontaram na direção de aceitar as produções de intensas interações, no que denominamos *Taz naquele instante*, como um espaço-tempo de dissolução das fronteiras que poderiam trazer mais sensações de fracasso, assujeitamento, de por para funcionar a maquinaria do poder estatal. O *Aprender por si* foi a plataforma do novo desenho do *Circo sem lona*. Quanto mais a *Trupe* se diluía na *Ginástica artística-circense* mais o *Aprender por si* tomava corpo. Todos estes processos foram deflagrados com o enfrentamento da terceira apresentação em 30 de novembro de 2015. Quase um ano depois, em 27 de novembro de 2016, o *Circo sem lona* assume outra configuração. Mas continua afirmando o *Aprender por si?*

Os caminhos tomados pelo grupo da acrobacia e da dupla Karine e Laura, definitivamente, engendraram uma configuração outra para o *Circo sem lona*. O esforço corporal apresentado ao longo da dissertação como sendo um esforço em manter-se no processo de produção de si também sofreu uma metamorfose. No grupo da acrobacia, ele ganha a dimensão de ampliação tanto da construção de corpos mais atentos para a forma física, o que não descartamos ser uma captura do cenário maior pela busca da saúde perfeita (SOARES, 2009) como inscrição, definitiva, do *Circo sem lona* nas sociedades de controles (DELEUZE, 1992). Assim como a dinâmica de uma maior interação em conversas, alongamentos, ensaios de desmonte das fronteiras da *Trupe* com a *Ginástica artística-circense*, quase que determinando a extinção do grupo de apresentação.

Laura e Karine produziram a diluição no outro extremo. Na construção de suas apresentações e no convite aos presentes ao seminário-apresentação a também fazerem parte tanto das oficinas, quanto das pequenas apresentações, a dupla trouxe para o *Circo sem lona* uma dimensão de formação e de expansão da apresentação. A proposta de um seminário-apresentação produziu um encontro de ampliação da interação que engendrou curtíssima *Taz naquela instante* quando no final das oficinas. A proposta de fazer a apresentação simultânea dos grupos que passaram pela oficina de tecido acrobático (Laura e Karine), arco e dança (Sara, ex-estudante do Henrique Lage) e malabares comigo (*Palhaço-guerreiro*) não deixou dúvida de que, pelo menos para Karine e Laura, não era fazer apresentação que poderia

⁵⁴ A canção “O Bêbado e a Equilibrista” e formatação da apresentação foram pensadas em 2013 quando Mariana, então estudante de Máquinas Navais, cantarolou esta canção na sala de ginástica.

predispôr uma limitação ou um condicionamento no aprender. No final a alegria dançante prevaleceu e a sala de ginástica se reacendeu de novo com malabarizações múltiplas.

Talvez seja possível dizer que o risco – como signo de liberdade – afirme o *Aprender por si* como um gesto concreto do *Circo sem lona*.

A importância deste trabalho vem no sentido de propor uma nova abordagem para a questão corporal. Nesta dissertação, o corpo deixou de ser parte de uma integralidade do humano – como superação de uma dualidade, ou de uma dicotomia – para engendrar novos sentidos e saberes. Sentidos que não se prestam a justificar supostas dependências da corporeidade em se fazer aprendida como dimensão inferior a uma racionalidade dominante. O corpo como potência maior de intensidade. A consciência e a razão como expressão de uma potência menor. Com o entendimento do corpo como expressão do pensamento, ou como razão maior, a forma-saber adquire outra interpretação.

Distanciados da relação poder-saber, própria das sociedades disciplinares, os saberes se constituem como posturas e gestos emancipatórios produzindo afecções com o professor experimentador e o *Aprender por si*, nas encarnações de maneiras singulares de fazer da escola um lugar de expansão de forças criativas e sobre seu domínio. Este é um registro do fazer saber das dinâmicas das sociedades de controle (DELEUZE, 1992), que não mais necessitam do poder disciplinador, mas sim da convocação para “participação contínua (para)⁵⁵ dar sentido ao controle contínuo” (PASSETTI, 2000, p. 10). Registro que compõe o cenário de produção do *Circo sem lona*. A *Trupe* e a *Ginástica artística-circense* não se agenciam mais com os poderes disciplinadores, o que não quer dizer que sejamos revolucionários.

No campo da Educação Física Escolar, a aliança com o Coletivos de Autores (1992), especificamente com o conceito de cultura corporal, nos coloca no campo das forças que desejam o esgotamento das forças conservadoras da educação física pautada pela aptidão física. Assim como a emersão da concepção de corpo na lógica de enfrentamento das forças capitalistas em propor controle e eficiência na reprodução do capital, não mais como “ideologia” ou na lógica dialética de superação. Assumindo, assim, novos formatos, que foram tornados visíveis na tensão *Soldado-embrutecedor/Palhaço-guerreiro*, a contribuição desta dissertação é no sentido de apostar na produção de esgotamento das formas estabelecidas e na associação com forças expansivas. Estas forças estão encarnadas nas

⁵⁵ A preposição “para” foi colocada por nós, para propor maior liga ao texto e à ampliação do diálogo com Edson Passetti.

práticas corporais circenses, na musicalidade, no acolhimento do acaso e, sobretudo, no *Aprender por si*.

É preciso tempo e espaço para engendrar novas formas. É necessária também uma emergência. Uma resposta para a questão se é ou não possível fazer uma prática pedagógica insurgente, diremos que sim. A afirmação vem no sentido da produção tanto da agudização do esgotamento quanto da construção de novas propostas de pedagogias corporais. Talvez, este seja o operar do *Aprender por si* que engendrou no *Circo sem lona* um amor incondicional ao destino, no sentido nietzschiano de *amor fati* (NIETZSCHE, 2001). A escolha de modalidade, os *Grupos específicos*, a sensação de fracasso, o tsunami que invadiu a sala de ginástica... Tudo isto produziu o *Circo sem lona* e o professor experimentador. Que venham mais que estaremos fortes e alegres para afirmar o insurgente como atualização dos devires.

Despedagogizar é uma maneira de dizer que as práticas pedagógicas precisam ser transvaloradas (NIEZSCHE, 2006) diante das novas forças que vêm compondo a forma-escola. Particularmente nos processos que foram acompanhados quando das cartografias das três apresentações de 2015, e das questões que foram desdobramentos destas mesmas cartografias em 2016, estas podem ser enxergadas como um ambiente onde os elementos que poderão vir a serem outras maneiras de produzir aprendizagem no espaço escolar se imprimiram. Portanto, esta é a parte visível com a qual se pretendeu responder a seguinte questão: Como forjar uma prática “despedagogizante” no interior de uma instituição que historicamente propõe relações hierárquicas com o conhecimento?

Algumas possíveis respostas que emergiram apontam que o *Circo sem lona* encarnou a disputa por espaço-tempo em tornar a relação professor/estudante, uma relação o mais possível horizontal. Não só no contexto da distribuição do que seria feito, do que seria aprendido, mas como seria o trabalhado, sobretudo, como a aprendizagem poderia adquirir esta ou aquela forma, de acordo com este ou aquele grupo de estudantes. Como exemplos, podemos trazer o caminho trilhado pelo grupo da acrobacia, pela dupla Karine e Laura e pelas Bias. Estes processos levaram estes grupos de estudantes a serem confrontados com as outras formas de viver a liberdade na escola e de se haverem com o conhecimento. Este, talvez, seja a maior expressão do libertário no trabalho desenvolvido na sala de ginástica.

Para o professor experimentador ficou a certeza que o acaso não é algo que sabote o trabalho docente, ele aprendeu com o *Palhaço-guerreiro* que as estudantes e os estudantes alegres e potentes não ameaçam o seu lugar de saber-poder: o detonam! Desaprendeu de interromper experimentações e de apontar caminhos seguros, assim como, de explicar que o que está por vir não chegará. Desaprendeu que o conflito é anunciação do fim: é o caos que

pode ser colhido. Enfim, deu corpo a uma forma alegre e potente de ser professor, professor de Educação Física, numa escola pública, no século XXI.

Referências

- ANGELO, Fábio H. Bartolomeu; DIAS, Romualdo. **Corpo e Subjetividade: um estudo sobre a Escola Nacional de Circo**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2012.
- AURORA, Aksnes. **Through the eyes of a child**. Álbum: *All My Demons Greeting Me as a Friend (Deluxe)*. Noruega: Decca Records, 2016.
- BEY, Hakim. **TAZ – Zona Autônoma Temporária**; tradução Patrícia Decia e Renato Resende. São Paulo: Conrad Editora do Brasil (Coleção Baderna), 2001.
- BLANC, Aldir; BOSCO, João. **O bêbado e a equilibrista**. Álbum: Essa Mulher, Elis Regina. Rio de Janeiro: WEA Latina, 1979.
- BRUCE, Glauco e HAESBAERT, Rogério. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guatarri**. Pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de estudos sobre Regionalização e Globalização da UFF, 2009. Disponível: www.uff.br/ojs/article/viewFile. Acessado em: 29 de abril de 2016.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1992.
- COUTINHO, Gilbert Costa. **Implicações históricas da representação social da Educação Física escolar no Brasil**. Dissertação de mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.
- CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira. **O processo de escolarização da educação física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841 – 1881)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 30. P. 59 – 83, junho de 2008. Disponível em: [WWW.histedbr.fe.unicamp.br/art\)5-30](http://WWW.histedbr.fe.unicamp.br/art)5-30) Acessado em: 12 de novembro de 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**; tradução: Peter PálPerbart – São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**; tradução Cintia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**; tradução Peter PálPerbart e Janice Caiafa – São Paulo: Editora 34, 1997.
- FALCÃO, Marcelo; FARIA, Lauro de; LOBATO, Marcelo; MENEZES, Alexandre; YUKA, Marcelo. **Me deixa**. Álbum: Lado B Lado A, O Rappa. Rio de Janeiro: Warner Music, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**; tradução Ruth Joffly Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Disponível em: <https://poars1982.files.wordpress.com> Acessado em: 16 de dezembro de 2016.
- DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** Tradução de Wanderson Flor do Nascimento In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Disponível: escolanomade.org. Acessado em: 20 de junho de 2015.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**; tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz – São Paulo: Editora 34, 2010.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- DIAS, Rosimeri de Oliveira e RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **Desaprender, viajar, resistir – por modos outros de formar professores**. In: “VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação”, 2016.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: Aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição**. Informática na Educação: teoria & prática. V. 12, nº 2, jun/dez. 2009. p. 165 – 174. Disponível: <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7260>. Acessado em: 25 de março de 2016.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GÓIS JUNIOR, Edivaldo; HAUFFE, Mirian Kormann. **A educação física e o funâmbulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX)**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Florianópolis, v. 36, nº 2, abril/junho 2014. P. 547-559. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbce. Acessado em: 11 de fevereiro de 2016.
- FRAGA, Alex Branco; SOARES, Carmen Lúcia. **Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas**. Pro-Posições. v.14, nº 2 (41) maio/ago. 2003. p. 77- 90. Disponível: www.proposicoes.fe.unicamp.br. Acessado em: 9 de fevereiro de 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**: curso no *Collège de France* (1983 – 1984); tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber**; tradução Inês Autran Dourado Barbosa – 2ª ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**; organização e tradução Roberto Machado – 18ª ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRIGERIO, Alejandro. **Capoeira: de arte negra a esporte branco**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº10, Vol. 4, Junho, 1989. (fotocópia)
- GADELHA, Sylvio. **Educação, política de subjetivação e sociedades de controle** In: Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação. MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Maria Lopes da. (orgs.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco**. Dissertação de mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1990.
- GALLO, Sílvio. **Entorno de uma educação menor**. Revista Realidade e Educação, v. 27, nº 2 jul/dez. 2002. p. 169 -178. Disponível: www.seer.ufrgs.br. Acessado em: 15 de fevereiro de 2016.
- GALLO, Sílvio. **Entorno de educação menor: variáveis e variações**. Anais da 36ª Reunião Nacional ANPed, Goiânia, Goiás, 2013. Disponível: www.36reuniao.anped.org.br. Acessado em: 17 de fevereiro de 2016.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista – a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira – 3ª ed.** – São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- GIL, Gilberto. **Aqui e agora**. Álbum: Refazenda, Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Phonogran, 1977.
- GIL, Gilberto; VELOSO, Caetano. **Divino maravilhoso**. Álbum: Gal, Gal Costal. São Paulo: Philips, 1969.

- GÓIS JUNIOR, Edivaldo; HAUFFE, Mirian Kormann. **A educação física e o funambulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX)**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Florianópolis, v. 36, nº 2, abril/junho 2014. P. 547-559. Disponível em: www.scielo.br>pdf>rbce. Acessado em: 11 de fevereiro de 2016.
- JOBIM, Tom. **Águas de março**. Compacto simples: Disco de Bolso, O tom de Jobim e o Tal de João Bosco. Rio de Janeiro: Disco de Bolso d'O Pasquim, 1972.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**; tradução Semiramis Gorini da Veiga – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MARINHO, Inezil Penna. **A ginástica brasileira: resumo do projeto geral**. 2ª ed. Brasília: DF: O Autor, 1981.
- MELO, Vítor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física de Desportos – uma possível história**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MOURA, Helio Eduardo Silva de. **A mobilidade da alegria: Uma experiência circense na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, coleção Companhia de Bolso, formato: e-book, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, coleção Companhia de Bolso, formato: e-book, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra – Um livro para todos e para ninguém**; tradução Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos Ídolos ou Como se filosofa com o martelo**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, coleção Companhia de Bolso, formato: e-book, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, coleção Companhia de Bolso, formato: e-book, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PASSETTI, Edson. **Anarquismos e Sociedade de Controle**. Colóquio Foucault/Deleuze-2000/Unicamp-São Paulo. Disponível: www.historiacultural.mpbnet.com.br>Edson. Acessado em: 10 de janeiro de 2016.
- PARADA, Maurício. **Corpo e Poder: a criação do Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde (1937/1945)**. Anais XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, Paraná, 2005. Disponível: <https://anais.anpuh.org/?p=14079>. Acessado em: 10 de novembro de 2016.
- PARADA, Maurício. **Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ, 2003.
- PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**; tradução Lílian Valle 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SEBASTIÃO JÚNIOR, Acásio Augusto. **Política e antipolítica: anarquia contemporânea, revolta e cultura libertária**. Tese (doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos

Pós-Graduados em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. **Escultura da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo**. In: VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (Orgs.). *Por uma vida não-fascista*. 2ªed – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagem do corpo na Educação: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. **Pedagogia do corpo: Higiene, ginástica e esporte**. In: VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2ªed – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIANNA, Herbert. **Tendo a lua**. Álbum: Os Grãos, Os Paralamas do Sucesso. Rio de Janeiro: EMI, 1991.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed UFRJ, 1995.

WALKER, Natalie. **Colorblind**. Álbum: *Urban Angel, Natalie Walker*. Estados Unidos da América do Norte: Dorado Records, 2009.