

Arte circense na perspectiva da educação popular

Veronica Ester Tapia¹, Bruna Gabriela Marques²

Resumo

Neste trabalho, propomos um diálogo sobre as atividades circenses nos espaços de educação social, na perspectiva da educação popular. Discorreremos sobre o crescimento significativo dos movimentos sociais e suas relações com propostas educativas para as classes populares. Nesses lócus, as práticas corporais circenses agem como a arte do viver, como a própria educação. Portanto, trazemos reflexões acerca do circo, sua historicidade e suas práticas como possibilidade de intervenção sociocultural em espaços de educação não escolar. Para tanto, recorreremos a pesquisa bibliográfica que nos possibilitou aprofundar em aspectos que mobilizam a arte, a cultura e o esporte como bens simbólicos e culturais que conduzem ação cultural transformadora e a processos de uma educação popular potencializadora das práticas corporais circenses dos grupos praticantes do circo.

Palavras-chave

Arte Circense. Educação Social. Educação Popular. Circo Social.

¹ Mestra em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, Brasil; professora da Faculdade Diadema, São Paulo, Brasil; arte-educadora dos Centros Culturais no Município de Diadema, São Paulo, Brasil. E-mail: veronicatapia@gmail.com.

² Doutora em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, Brasil; professora na mesma instituição; coordenadora do Projeto Sênior para a Vida Ativa (USJ); membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Sênior (GREPES/USJ). E-mail: bruna.marques@saojudas.br.

Circus art in the perspective of popular education

Veronica Ester Tapia³, Bruna Gabriela Marques⁴

Abstract

In this work, we propose a dialogue about circus activities in social education spaces, from the perspective of popular education. We discussed the significant growth of social movements and their relationship with educational proposals for the popular classes. In these locus, circus bodily practices act as the art of living, as education itself. Therefore, we bring reflections about the circus, its historicity and its practices as a possibility of sociocultural intervention in spaces of non-school education. To do so, we resorted to bibliographical research that enabled us to delve into aspects that mobilize art, culture and sport as symbolic and cultural assets that lead to transformative cultural action and to processes of popular education that enhance circus body practices of circus practitioners.

Keywords

Circus Art. Social Education. Popular Education. Social Circus.

³ Master in Physical Education, São Judas Tadeu University, State of São Paulo, Brazil; professor at Faculdade Diadema, State of São Paulo, Brazil; art educator at Cultural Centers in the Municipality of Diadema, State of São Paulo, Brazil. E-mail: veronicatapia@gmail.com.

⁴ PhD in Physical Education, São Judas Tadeu University, State of São Paulo, Brazil; professor at the same institution; coordinator of the Senior Project for Active Life (USJ); member of the Senior Study and Research Group (GREPES/USJ). E-mail: bruna.marques@saojudas.br.

Introdução

Atualmente, é possível observar que a arte circense foi conquistando espaço, favorecendo propostas pedagógicas diferenciadas para além do circo de lona. É possível nos depararmos com as práticas corporais circenses em escolas especializadas, nas academias, na educação escolar, na universidade e em projetos sociais como propostas de experimentações pedagógicas. Partindo desse contexto, o estudo tem por objetivo apresentar as práticas circenses como fonte potencializadora para uma educação democrática que valoriza os saberes em uma perspectiva multicultural, propõe um diálogo sobre as atividades circenses nos espaços de educação social na perspectiva da educação popular (EP) defendida por Paulo Freire.

Discorreremos sobre o crescimento significativo de movimentos sociais que desencadearam em propostas educacionais relevantes para as classes populares, apresentando, assim, reflexões acerca do circo, sua historicidade e suas práticas corporais como intervenção sociocultural nos espaços de educação não escolar. Esses espaços compartilham arte, cultura e esporte com uma intencionalidade pedagógica transformadora, que propõe a construção do processo criativo e coletivo com os próprios participantes. Ação que encontra respaldo no referencial de Paulo Freire, bem como nos movimentos de EP que ao longo da história brasileira desempenham papel de resistência e luta. “Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 33).

O interesse pela temática envolve a trajetória da pesquisadora, que descende de família circense e que migrou do circo itinerante para contribuir nos espaços de educação social em São Paulo, no final da década de oitenta como educanda, e, posteriormente, como educadora. Dessa forma, a experiência prévia e a ação prática desenvolvem um olhar mais sensível e humanizador na troca de conhecimentos culturais nos espaços atendidos. Assim, surge o seguinte questionamento: como o circo vem se organizado nos projetos sociais e se sua organização/sistematização dialoga com a EP?

Sendo assim, buscamos refletir a temática em tópicos que dialogam entre si, tendo em vista o circo como parte integrante da proposta de EP e a aproximação dos saberes oriundos dessa prática social com as múltiplas redes socioculturais que os organizam. Os tópicos apresentam uma relação histórica envolvendo o circo, a ação social, a EP e os projetos sociais. Tecemos a respeito das potencialidades, sensibilização e percepção da arte enquanto caminho

a “outras educações” para além dos muros da escola em que suas formas de conhecer e explorar o mundo se dão pelo corpo, entendido como matriz de aprendizagem (SILVA, 2018).

Ao considerar que o circo é investigado e discutido por diferentes áreas de conhecimento, cuja intencionalidade está na interpretação dos processos e das dinâmicas que balizam os fundamentos dessa cultura, pesquisadores/as do Brasil como Ermínia Silva (2007) no estudo *Circo-teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil*, que compartilha diversas relações entre circenses, as dinâmicas artísticas e os diferentes campos de produção cultural no final do século 19 e início do século 20. *Saberes Circenses: Ensino/Aprendizagem em Movimento e Transformações* apresenta a arte circense e a ressignificação do circo nas escolas especializadas (2011). E de países da América Latina, como Júlio Revolledo Cárdenas (2003), temos *La Fabulosa Historia del Circo en México*, que possibilita a troca de conhecimentos históricos sobre a arte do circo, Revista Circo no Mundo, Brasil e Chile, e em sites que divulgam as ongs citadas no texto. Na perspectiva da EP, comunitária e movimentos sociais que conduzem o processo de construção de conhecimento ao referencial teórico freireano, foi utilizado o livro *Pedagogia Social* (2009), dos autores Souza Neto, Roberto da Silva e Rogerio Adolfo Moura, no qual a educação é elemento de formação e emancipação humana.

A obra de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia* (1996); Freire e Adriano Nogueira no livro *Que fazer Teoria e Prática em Educação Popular* (2014); Moacir Gadotti, Martin Carnoy (2018) no livro *Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*; esses aportes teóricos de inspiração freireana que balizam a construção da pesquisa e sinalizam o crescimento dos movimentos sociais a partir da década de 1980 e a proliferação da arte circense nos espaços de educação não escolar.

Inspiramo-nos no método da pesquisa bibliográfica, “procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

O interesse surgiu a partir da disciplina Pedagogia Social e Práticas de Educação Popular, Social e Comunitária, realizada pela pesquisadora na Universidade de São Paulo (USP), com o professor Roberto Silva. Na pesquisa, o método procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, sites que destacam o circo social, revista *Circo no Mundo*, consultas a bases de dados na busca de artigos científicos disponibilizados no banco de teses dos periódicos Capes e da Universidade do Chile. Pensando sempre em buscar um diálogo cultural, respeitando os protagonistas de outras

educações, evidenciando a construção coletiva do conhecimento, como já preconizava Paulo Freire.

Que, ao final da leitura, tenhamos algumas pistas sobre as práticas corporais circenses como um caminho para uma educação que valoriza saberes em uma perspectiva cultural, que busca propor de forma dialógica a inclusão social, respeitando os protagonistas da educação educador/educando e evidenciando a construção coletiva do conhecimento e que indique possibilidades de processos educativos dialógicos e inclusivos.

A arte do circo: um breve relato

As manifestações culturais são múltiplas em suas representações e formas de compreensão; a tradição se renova e se reconfigura ao mesmo tempo em que garante a transmissão destes saberes e a permanência dessas manifestações nas comunidades por meio de multiplicadores e na vida das pessoas que as praticam. Segundo Brandão (2008), a cultura é um conjunto diverso, múltiplo de produção de sentido, uma infinidade de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de falar, de produzir e expressar saberes, não existindo, por conta disto, uma só cultura ou culturas mais ricas ou evoluídas que outras. Para Meira (2005), a cultura pode ser um processo pelo qual se mantêm, criam-se e renovam-se expressões e modos de vida que representam determinados grupos.

A arte circense é assim: o corpo se converte em expressões, interagindo como um canal de comunicação cultural. “O artista se serve do corpo para levantar questionamentos a respeito dos fenômenos sociais, levando-se em consideração que cada cultura detém sistemas simbólicos que fomentam os hábitos que são informados por uma tradição que lhe são próprias” (MAUSS, 1974, p. 221).

Ermínia Silva (1996) pontua que a tradição circense aos olhos das famílias:

Ser tradicional significa pertencer a uma forma particular de fazer circo, significa ter passado pelo ritual de aprendizagem total do circo, não apenas de seu número, mas de todos os aspectos que envolvem sua manutenção. Ser tradicional é, portanto, ter nascido e transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas, resgatando o saber circense de seus antepassados. Não apenas lembranças, mas uma memória das relações sociais e de trabalho, sendo a família o mastro central que sustenta toda esta estrutura. (SILVA, 1996, p. 56).

Esse sentimento de pertencimento se faz em cada sobrenome, transcende a história com suas próprias histórias, deixando uma representação muito significativa na construção

desse patrimônio imaterial para as novas gerações. Durante muito tempo, os ensinamentos da arte do circo foram partilhados entre as famílias de geração em geração; assim, esses saberes eram perpetuados. Mas antes mesmo de dialogar sobre o circo família é necessário apresentar fatos históricos que percorrem as civilizações, suas culturas e intenções muito diversificadas.

Em todo o mundo, a arte do circo foi se manifestando em diferentes culturas, deixando marcas históricas por todos os continentes com formas desafiadoras de imagens corporais. Assim, deixaram gravados na história sua representatividade, diálogos corporais e expressividade de um determinado povo. No Oriente, com os elementos acrobáticos, como os saltos e os equilíbrios em especial, podemos citar a China, onde a tradição acrobática adquiriu importância fundamental para a formação cultural de seu povo. Assim, falar em arte chinesa é, necessariamente, falar de acrobacias e equilíbrios. Já no Ocidente, as artes do equilíbrio, dos saltos livres ou em bancos – daí a palavra saltimbancos –, das exposições de força e elasticidade do corpo, as habilidades como os malabares, a tranca, percha ou a doma de animais datam da antiguidade. Há objetos de barro e pedra encontrados em ruínas da ilha de Creta (1.800 a.C.) ou afrescos em tumbas faraônicas no Egito (1.180 a.C.) que mostram artistas em todas essas atividades (RENEVEY, 1997).

Na Índia, os saltos e contorcionismos eram praticados na meditação e na glorificação. Há mais de 5.000 anos, as escrituras sagradas conhecidas como satras (chástras) já mencionavam os gandharvas, considerados artistas celestiais entre os semideuses. Até hoje cantar e dançar é uma forma de glorificar a Deus, para os indianos e outros povos. (BHAKTA, 2011, p. 4).

No Brasil, no Parque Nacional Serra da Capivara, no Sudeste do Piauí, foram encontradas pinturas rupestres que, segundo a autora/pesquisadora Alice Viveiros de Castro (2009), possivelmente representam figuras acrobáticas (Acrobatas do Boqueirão da Pedra Furada), com aproximadamente 27.000 anos de existência, possuindo muita semelhança com as manifestações culturais circenses. Muitos outros registros são encontrados em diversos lugares que fazem referências ao circo. “Foi possível perceber que a história das artes circenses é tão longa quanto a própria história da humanidade e que elas não pertencem a nenhum povo em particular” (SANTOS, 2014, p. 98).

No século 18, na Inglaterra, o circo moderno começou a ser estruturado, as modalidades artísticas circenses começaram a deixar as ruas, as praças e as feiras livres e passaram a ocupar os anfiteatros, se transformando em todo o seu percurso. Logo, os artistas começaram a migrar pela Europa, e no decorrer do século 19, muitos vieram para os países da América Latina. Durante esse período, os artistas escolheram um país para viver como

nômades. Para Silva (2007), Rio de Janeiro e Buenos Aires eram as principais cidades do período a receber constantemente trupes estrangeiras. Entretanto, localidades como Porto Alegre, São Paulo, Montevideu, Assunção e Lima também faziam parte da rota de artistas. Foi com essa diversidade que o circo estabeleceu relações plurais com as realidades culturais e sociais de cada lugar por onde passava. As famílias circenses foram se constituindo miscigenadas, aumentando as companhias nos países latinos.

No Brasil não foi diferente. As famílias chegaram e foram se agrupando, muitos permaneceram em solo brasileiro; o circo família em toda a América Latina mantém vivos por gerações as tradições, os valores e os saberes circenses compartilhados de pai para filho. Essas heranças deixadas por nossos antepassados sopraram para o futuro e foi preciso ressignificar o circo para que esse saber ancestral continue perpetuando e mantendo vivo esse patrimônio imaterial que se renova a cada dia.

Há uma dialética da tradição, isto é, uma tradição só se firma e se mantém como tal na medida em que é capaz de renovar-se, quando ocorrem mudanças históricas que ameaçam sua sobrevivência ou exigem sua transformação. Se não se transforma, a “tradição” está fadada ao desaparecimento. (BRASIL, 2009, p. 7).

As famílias circenses vão se adaptando às mudanças, buscando a inserção social, política, econômica e educacional em toda a sua trajetória. O processo de ensino/aprendizagem foi se reestruturando, com isso, o patrimônio cultural circense e seus ensinamentos começaram a ser partilhados para além das famílias por seus próprios membros, após a segunda metade do século 20, de forma bem discreta e tomando uma maior proporção. Esse processo de inserção e estruturação no amplo cenário da arte abriu caminho para novos olhares necessários para fomentar a cultura circense para além da itinerância.

Na Europa, o “novo circo”, nomenclatura utilizada por muitas pessoas e pesquisadores, nasceu na década de 1970, uma tendência que de certa forma inseriu outros saberes artísticos e práticas corpóreas ao circo. Nesse período, o circo, como outras expressões culturais, educacionais e sociais, enfrentou momentos difíceis e muitas famílias começaram a buscar emprego realizando atividades comerciais fora de seus países, causando uma forte imigração na América Central e do Sul. No final da década de 1970, começaram a surgir as primeiras escolas de circo no Brasil, como a Academia Piolin de Artes Circenses, fundada em 1978, na cidade de São Paulo; a Escola Nacional de Circo, em 1982, no Rio de Janeiro; a Escola de Circo Picadeiro, em São Paulo; a Escola de Circo Picolino, em 1985, na Bahia; e propostas como o Projeto Enturmando, que fazia parte do programa de

complementação escolar da Secretaria do menor, o primeiro Circo Escola em 1988 na Vila Brasilândia (SP). Esse novo olhar para a arte circense reverbera para além das cercas e chega nas escolas especializadas e posteriormente no circo social, construindo relações possíveis e potencializadoras com as práticas corporais circenses para além do circo de lona, chegando nas comunidades como ferramenta educacional com o intuito de capturar a relação entre as pessoas por meio da arte, cultura e educação.

Diferentes modos de educar: um olhar necessário

Pensar em educação é, antes de tudo, observar além do alcance dos nossos olhos; é vislumbrar inúmeras possibilidades de experimentações e vivências que permitam e atribuam espaços de reflexões compartilhadas sobre o mundo. A educação é aquele ato especificamente humano de intervir no mundo (FREIRE, 1996, p. 6). Desse modo, o conhecimento pode então ser compreendido como um produto cultural que deve ser observado de forma integral, sob diferentes olhares, capacidade de questionar, intervir, recriar e transformar a própria realidade.

Vamos fazer um recorte na história da EP, partindo da década de 1960, quando o mundo vivia uma impressionante efervescência marcada por acontecimentos políticos, econômicos e sociais no Brasil e em países da América Latina. Brandão compartilha suas ideias:

É quando defendo a ideia de que assim como “nos primeiros anos somente se poderia compreender a educação popular quando em interação com tudo aquilo em que se desdobrava o imaginário e as práticas da cultura popular, assim também a própria educação popular somente ganha seus sentidos na história e na atualidade quando imaginada como uma das pás de um cata-vento social em que outras pás, nele inseridas antes, durante e depois, foram e seguem sendo: os movimentos populares da cidade e do campo; os outros movimentos de minorias e de maiorias sociais, culturais, étnicas ou de outras naturezas e vocações; a teologia da libertação (e suas derivadas, como a política e a psicologia da libertação); o teatro do oprimido (nunca esquecer Augusto Boal, o outro pernambucano); as novas modalidades descolonizadoras de prática da pesquisa, de que a investigação ação participativa” será o modelo mais praticado e conhecido; a releitura político-cultural de práticas de estudo e ação coletivas vindas da dinâmica de grupos, e outras mais que entre a aurora dos anos sessenta e o presente momento emergiram da (ou na) América Latina, e seguem surgindo. (BRANDÃO, 2018, p. 285).

Brandão traz de uma forma elucidativa o caminho percorrido na busca incessante por sentidos e compreensão sobre a EP que se desdobra na atualidade. Serão apresentados breves

apontamentos que se iniciam na reivindicação social, como uma de suas bases, a chamada Teologia da Libertação, movimento que surgiu da igreja católica com o agravamento da realidade social, evidenciando a fome, o desemprego, a violência e o surgimento dos opressivos regimes militares da América Latina. Dessa forma, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos. Outro acontecimento é o conceito chamado Contracultura, que, segundo Cortés (2008), é um conceito essencial para entendermos toda uma geração que viveu na década de 1960, e que era descontente com a sociedade tal como era imposta. É o movimento em que a juventude une linguagens, expressões, artes e movimento em uma única prática cultural contra o sistema estabelecido.

No Brasil, o importante a destacar nessa fase é a mobilização educacional e cultural, que refletia uma perspectiva sócio-histórica crítica. Entre 1950 e 1960, estudantes, intelectuais, políticos e militantes, clérigos e militares desenvolveram um movimento que visava despertar nas massas o senso de consciência do seu potencial, a fim de prepará-las como participantes e beneficiárias da mudança social. (TOLEDO, 1983).

Nesse período foi instaurada a censura a todos os órgãos de comunicação, a supressão de direitos constitucionais e da liberdade de imprensa. Os partidos políticos foram censurados e os candidatos não eram mais eleitos pelo povo, mas designados pelo grupo no poder, dessa forma, sem autonomia política. Houve perseguições a intelectuais, a pensadores e a políticos identificados como esquerdistas, e muitos foram exilados. Um dos importantes teóricos brasileiros, Paulo Freire, idealizou e realizou as primeiras iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Com o golpe, também foi exilado em 1964 no Chile, vivenciando a realidade latino-americana. Essa compreensão de mundo tinha como contraponto a realidade brasileira, e em 1967 é publicado o livro *Educação como Prática da Liberdade*, que nasce, segundo o autor, deste repensar o Brasil por meio das lutas estabelecidas em solo chileno.

O Chile naquele período recebeu muitos intelectuais que vieram de Cuba, México, Venezuela, Argentina, Bolívia e Paraguai, que migraram para conseguir refúgio político, tornando Santiago, como afirma Paulo Freire, o melhor centro de ensino e de conhecimento da América Latina naquele período. Durante a década de 1970, ocorreram diversos eventos na estrutura de poder mundial, golpes militares, revoluções com quedas de ditaduras, como a Revolução dos Cravos Vermelhos, as manifestações populares na Grécia contra a

ditadura militar, e a revolução sandinista na Nicarágua (BRASIL, 2003a, p. 151-160 *apud* LEITE, 2013).

Com o avanço da construção democrática, novos atores sociais surgiram e dezenas de projetos começaram a nascer nos países da América Latina. Parte dos movimentos sociais se transformou em organizações não governamentais; essas organizações desempenharam e ainda desempenham um papel significativo no que se denominou Movimento de Educação Popular. Esse movimento está fortemente vinculado às lutas políticas dos anos 1970 e 1980, pelo processo de redemocratização do país, procurando sua melhor organização, participação, articulação nas suas demandas, reivindicações e lutas.

Destaca-se que o Terceiro Setor surgiu com intuito de melhorar as falhas admitidas pelo Governo. Este setor abrange entidades mantidas pelo capital privado, com destinação delas ao público de interesse de cada uma das organizações, como ONGs, fundações, associações civis e religiosas e unidades assistenciais (FERNANDES, 1994, p. 27).

A cultura e a ação social começaram a dialogar produzindo propostas múltiplas de cunho artístico social, que valorizavam os diversos sujeitos e toda sua leitura, compreensão e potencialidades. Nesse momento, observa-se um diálogo amoroso entre o circo como campo histórico de arte produzida pela humanidade, suas características próprias e performáticas, e a ação social, sendo uma atividade que propõe a inclusão dos diversos sujeitos na compreensão política e no protagonismo da vida em sociedade.

Em uma dimensão sociocultural, a arte circense é incluída como proposta de experimentações pedagógicas nos espaços de educação social. Nesse sentido, podemos apresentar e justificar o quanto se aproxima dos fundamentos freireanos, que trazem a ideia de que a “educação se faz ao longo de toda a vida em todos os espaços e que todos somos potenciais educadores” (SILVA, 2016, p. 189). O autor complementa:

Nenhum espaço seja público, ou privado, e nenhum grupo social, qualquer que seja sua capacidade econômica ou nível de escolaridade pode prescindir da Pedagogia Social, especialmente nestes tempos de intensas transformações nas relações em todas as instâncias e estruturas sociais. (SILVA, 2016, p. 189).

Trazer à tona que a escola não é o único lugar de educação – existem outras educações que podem ser exploradas e vivenciadas – é de extrema importância quando se remete à pedagogia social. Para Quintana (1999), a Pedagogia Social coloca-se como teoria da ação educacional da sociedade, pois propõe extrair dos municípios todas as suas potencialidades educativas, saindo dos muros da escola para uma educação extraescolar, concepção defendida

pela UNESCO e por diversos autores espalhados por toda a América Latina. Como afirma Ortega (1999), hoje sabemos que há muito mais educação fora do que dentro do sistema escolar e que ele deverá procurar sempre o objetivo da educação “ao longo da vida”.

A educação social deve, inicialmente, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Rodríguez Fernández (1999) analisa uma série de elementos que considera os eixos da educação social, mas evidencio a frase: “a educação social pretende corrigir a concepção clássica de institucionalização”. Esta afirmação não significa que a educação social se encontre à margem de estruturas, já que o indivíduo se mostra em todos os espaços. Nessa concepção, afirma-se a ideia de que a educação social não se esgota no não formal, deve-se abarcar todos os espaços e todos os momentos, já que o homem se aperfeiçoa em qualquer âmbito – formal ou não formal – e ao longo de toda a sua vida, de maneira preventiva por meio de uma aliança entre circo, arte, psicologia, educação e esporte.

O circo e o caminho para a educação

Antes mesmo de dialogar sobre a arte do circo como campo de experimentação pedagógica, é necessário voltar às décadas de 1970 e 1980, quando as primeiras escolas de circo surgiram, inicialmente com o intuito de dar continuidade aos ensinamentos e preparar filhos de artistas circenses que não estavam em itinerância e frequentavam escolas formais; posteriormente, proporcionou o aprendizado das artes do circo para além das famílias pelos próprios artistas, possibilitando dar continuidade ao patrimônio imaterial circense por meio dos saberes e ensinamentos adquiridos nas famílias. Nessa parte do texto, compartilho experiências como parte integrante do processo.

Com o avanço da construção democrática, na década de 1980, com os movimentos sociais, novos atores surgiram e dezenas de projetos sociais começaram a nascer no país.

Na segunda metade da década de 1980, junto com as primeiras experiências de escolas de circo no Brasil, surgem propostas de desenvolvimento de projetos sociais – de iniciativa de grupos governamentais e de organizações não governamentais – que viam no aprendizado circense, não somente nas técnicas, uma forma de educação/recreação. Na sua maioria, essas ações eram e são destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco, vulnerabilidade social, desvinculadas ou não de processos educacionais, sociais e culturais, sem oportunidades de acesso a lazeres e entretenimentos, que contribuíssem com sua formação enquanto cidadão. (SILVA, 2011, p. 37).

Com a aproximação das oficinas artísticas, complementava-se o processo educativo nos projetos, com isso, surgiram propostas de ensino das atividades circenses para crianças e jovens em situação de risco, vulnerabilidade social, pois compreendiam que as atividades circenses ofereciam um amplo campo de experimentações pedagógicas. Assim, junto ao grande volume de projetos sociais crescendo e se multiplicando, a arte circense começou a integrar os espaços sociais como ferramenta educacional. Algumas escolas de circo eram particulares, mas tinham parcerias e realizavam ações sociais, como o Circo Escola Picadeiro, em São Paulo, e na cidade de Salvador, a Escola Picolino de Artes do Circo.

Em São Paulo, naquela época, foi apresentado o Programa Enturmando, em parceria com a Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social do Estado, que atendia crianças e jovens em risco social. Esses espaços oportunizaram às comunidades o acesso a práticas corporais e culturais da arte circense. Os educadores que iniciaram o atendimento aos educandos desse programa foram artistas que migraram dos circos itinerantes e começaram a se apropriar desse novo formato de circo. Os pais e os avós de uma das pesquisadoras iniciaram suas atividades como arte-educadores nesse período, transmitindo a arte para outros atores fora das famílias. Algumas unidades dos Enturmados não estão mais em funcionamento.

A partir de diferentes iniciativas realizadas durante a década de 1990, foi inaugurado no Rio de Janeiro o movimento Se Essa Rua Fosse Minha. A ONG participou da criação da Rede Circo do Mundo Brasil. Depois, em São Paulo, no ano 1999, foi criado o Instituto Criança Cidadã (ICC), uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como espaço de utilidade pública estadual e municipal, também certificada como entidade beneficente de assistência social pelo Ministério da Educação - MEC. O Circo escola cidade Serôdio, Águia de Haia, Casa de solidariedade I, II, III e outros espaços começaram a atender crianças e jovens com um crescimento significativo nos anos 2000, em diferentes regiões do Brasil. Muitos projetos sociais utilizam a linguagem circense em suas propostas pedagógicas.

O circo social atua predominantemente com base nas teorias de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à Pedagogia do Oprimido. Este arcabouço teórico permite aos instrutores/educadores interagirem, no próprio trabalho, com o conceito das diferenças, sejam elas de gênero, etnia ou culturais; diferenças entre educadores e atendidos ou entre projetos e contextos de atuação. (GALLO, 2010, p. 28).

Podemos citar também o Programa Rede Circo no Mundo Brasil, que, desde 1998, reúne instituições das cinco regiões do Brasil, trabalhando com a educação/promoção de

crianças, jovens e adolescentes, tendo como perspectiva o trabalho educativo de integração dos excluídos (*Revista Rede Circo do Mundo Brasil*). Em entrevista, a coordenadora do Serviço de Análise e Assessoria a Projetos da FASE, Cléia Silveira (2016) afirma:

Nós identificamos que havia instituições que trabalhavam com circo em diversas regiões e que juntavam elementos interessantes, que era o conceito de educação popular, a perspectiva de transformação social mais as artes circenses. Então, o trabalho que fizemos foi fazer a conexão entre os iguais a fim de potencializar aquilo que eles tinham em comum que era a missão da transformação social e da geração de uma sociedade mais igualitária (SILVEIRA *apud* FONTOURA, 2016, não paginado)⁵.

Além da educação em espaços não escolares, em que o circo é utilizado como proposta pedagógica trazendo como instrumento de potencialização as práticas corporais, socialização e exercícios da cidadania de classes populares, podemos citar também programas como o Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, e outras ações. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O Circo Escola Diadema no período do programa atendia 1.000 crianças semanalmente em contra turno escolar. Com o término do programa, a parceria continuou no município e os atendimentos foram realizados no projeto Cidade na Escola até o ano de 2019, como compartilha a gestora Viviane Tapia no site da Associação.

Além dessa iniciativa para a inclusão do circo na educação em espaço não escolar, podemos perceber professores de Educação Física que utilizam o circo como conteúdo nas aulas, buscando nas atividades circenses possíveis facilitadores em todo o processo educativo.

Aprender as técnicas circenses significa aprender, envolvendo além do corpo físico, o corpo simbólico, o corpo mental, o corpo relacional, o corpo histórico; isso me leva a considerar o corpo que realiza atividade circense como um “corpo que cria”, o qual desenvolve uma prática não identificável com as outras artes, apesar de ter relação com todas. (GALLO, 2010, p. 64).

Segundo Moran (2007, p. 168), “a educação tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento”. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar

⁵ Educadores de diversos estados do Brasil estiveram na sede do ICA para discutir sobre o Circo Social, com assessoria do Cirque du Soleil.

possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Na teoria da ação dialógica, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. Não há nessa teoria um sujeito que domina e um objeto dominado, mas “sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 96). Assim, é possível identificar o ideário de Paulo Freire nas propostas socioeducativas em que a linguagem circense é utilizada como intervenção pedagógica, pois surgem a partir dos movimentos sociais, nos quais a realidade é problematizada para uma ação de transformação e protagonismo.

Considerações finais

O estudo aproxima o circo e a educação social a partir dos movimentos sociais que representavam mudanças e emancipação das classes populares com base na EP. Essas ações reverberam um crescimento significativo das escolas de circo nas comunidades. Abordar Paulo Freire com base na dimensão da cultura popular e propor um paralelo com a arte circense possibilita uma reflexão sobre o conhecimento historicamente construído e a possibilidade de questionar o saber, buscar na própria cultura elementos para desconstruir e construir sem perder a essência, favorecendo o exercício ativo em todos os processos da história.

No decorrer do estudo, fica evidenciada a contribuição do circo no enriquecimento cultural em abordagens pedagógicas, seja como conteúdo de disciplinas ou como potencializador em oficinas que, por meio das práticas corporais e experimentações pedagógicas próprias dos saberes circenses, favorecem o desenvolvimento de uma educação democrática que valoriza os saberes culturais em uma perspectiva multicultural, dialogando sobre o modo de produzir conhecimento por meio do corpo, mobilizando experiências sensoriais que podem promover possibilidades de transformação dos sujeitos em sua relação com o mundo.

Defendemos, portanto, que as vivências corpóreas nos espaços educativos circenses impulsionam a busca incessante pela construção de conhecimento, levando em conta o protagonismo dos sujeitos envolvidos, respeito às práticas e saberes dos que ali comungam a vida, como já preconizava Paulo Freire.

Referências

- BHAKTA, D. Brinque e aprenda com rosa dos ventos. *In: Cartilha Festival 12 Anos*, jun. 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Texto base da 2ª Conferência Nacional de Cultura**. 2009. Disponível em: <http://blogs.cultura.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CÁRDENAS, J. R. **La fabulosa historia del circo en Mexico**. México: Conaculta y Escenología, 2003.
- CASTRO, A. V. **O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.
- CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES. **Percepción de las audiencias en las artes circenses en la Región Metropolitana**. Santiago, jun. 2013. Disponível em: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/06/estudio-percepcion-audiencia-sobre-artes-circenses-RM.pdf>. Acesso em: 1º maio 2021.
- FERNANDES, R. C. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/15847/material/3512916-16-Privado-Porem-Publico-Rubem-Cesar-Fernandes.pdf>. Acesso em: 1º maio 2021.
- FONTOURA, L. ICA foi sede de formação, com participação de Cirque du Soleil. **O Popular MM**, Mogi Mirim, 24 de julho de 2016. Disponível em: <https://opopularmm.com.br/ica-foi-sede-de-formacao-em-circo-social-com-participacao-de-circo-du-soleil-18450>. Acesso em: 1 maio 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FFREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, v. 10 (spe), p. 37-45, 2007. Doi: 10.1590/S1414-49802007000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt> . Acesso em 1º maio 2022.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

RENEVEY, M. J. (org). **Le Grand livre du Cirque**. Genera: Edito-Service, 1997

SANTOS, C.A. Artes do circo: pedagogias atuais e origens ancestrais. Relatório de Pós-doutorado Sênior/UNIRIO/FAPERJ. Rio de Janeiro, 2014.

SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília-DF, 2014. Disponível em:

http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

SILVA, E. **Circo-teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Altana, 2007.

SILVA, E. **O circo**: sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1996.

SILVA, E. Saberes circenses: ensino/aprendizagem em movimentos e transformações. *In*: SILVEIRA, J. F. B.; HECKTHEUER, L. F. A.; SILVA, M. R. S. (org.). **Circo, lazer e esporte**: políticas públicas em jogo. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011. p. 11-42. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/127992/LIVROCIRCO,ESPORTE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA, R. Os fundamentos freireanos da pedagogia social em construção no Brasil. **Pedagogia Social**: Revista Interuniversitaria, Sevilla, n. 27, p. 179-198, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135046986010.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2020.

SILVA, R. Outras educações possíveis. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: IPF: Lemann: Stanford Education, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40346681/Reinventando_freire. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. A. (org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TOLEDO, C. N. **O governo Goulart e o golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Submetido em 2 de março de 2022.

Aprovado em 25 de março de 2022.