

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL

**Corpo e questões de gênero e sexualidade nas atividades
circenses em uma escola de Corumbá/MS**

Mauro Palmeira Mota

Corumbá – MS

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL

**Corpo e questões de gênero e sexualidade nas atividades
circenses em uma escola de Corumbá/MS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Duque

Corumbá – MS

2017

Mauro Palmeira Mota

**Corpo e questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma
escola de Corumbá/MS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre.

Corumbá, MS, 13 de novembro de 2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. Tiago Duque (Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Rodrigo Mallet Duprat
Faculdade Max Planck

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Constantina Xavier Filha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aos meus pais “Seu” Pedro e “Dona” Nina.
Aos meus irmãos Marcelo e Maurício.
Sem vocês eu não estaria aqui.
Eu sei o que vocês passaram comigo.
Agora retribuo um pouco de tudo que me deram
e do tudo que são para mim.
Meu muito, mas muito obrigado mesmo.

AGRADECIMENTO

Foram vários e grandes os desafios que me fizeram chegar até aqui. E esses agradecimentos são para todas/os que de um jeito ou de outro, de uma maneira ou outra, me ajudaram a escrever essa história que, para mim, ainda não chegou ao fim.

Quero agradecer a todas/os da minha família, de perto ou de longe, e até os que já se foram. Vocês são minha base, meu alicerce, foi em vocês que me espelhei em ser quem sou hoje. Muito obrigado.

Não posso deixar de agradecer a quem eu tenho o maior respeito e admiração eterna, meus primeiros professores de teatro: Dílson, Bianca e Salim, e principalmente a meus professores de Circo: Branca, Flávio e Marcos Tiaen. Sem vocês, nada disso seria possível. Tudo que sei sobre o circo e o teatro, foi através de vocês. Esse pontapé inicial e conhecimento, mesmo que tardio (Iniciei com 29 anos), não me deixaram abater e nem desistir do que hoje, eu levo no coração.

A todas/os do Grupo ACRUN (Mauro, Lê, Day e Josué), que em um esforço enorme de ensaios, colocamos em prática uma vontade de levar o circo para onde fosse possível. Ao criarmos essa asa, trouxemos novos integrantes: Adri, Edu e Ruliano. O Grupo Acrobático Universitário se fixa com oito pessoas, que em meio a brigas, discussões e alguns desentendimentos, prevalecia sempre a amizade, a união e o companheirismo. Obrigado a todas/os pela amizade.

Aos meus amigos de longa data (coloca longa aí): Andriney, Bernardo, Tiago e Amanda, Diego, Alcir, Thiago, Bruno e Jessica junto com Joaquim (e mais um a caminho), que por muitas vezes deixei de estar sentado na mesa de um bar, cultivando a amizade (lê-se: tomando uma cerveja), para estar estudando. Para vocês, o resultado é nosso. Prometo agora pagar aquela conta.

Pouca gente sabe, mas eu preciso agradecer a Bruno Marini e ao Guilherme Marins. Foram os dois, que em conversa pelos corredores do CPAN, me ajudaram a abrir meus olhos e a pensar no meu projeto uma semana antes de eu ter que entregar ao PPGE.

Quero agradecer também a minha banca: Prof. Dr. Rodrigo Duprat, Prof^a. Dr^a. Constantina Xavier Filha e o Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa, que se fizeram presente na qualificação e agora na defesa. A contribuição de todas/os, cada qual na sua especificidade, me fizeram criar e estruturar um trabalho com muito mais qualidade e personalidade.

Agora, peço desculpa a todas/os a quem agradecei anteriormente, mas esses últimos, tem um peso muito maior.

Ao meu orientador, o Professor Doutor (“terapeuta”, “psicólogo”, sociólogo, companheiro e amigo) Tiago Duque. Foi ele quem me mostrou e “ensinou” tudo que hoje sei sobre corpo, gênero e sexualidade. Obrigado pela paciência, atenção, ideias, questionamentos, decisões e principalmente, puxões de orelha. Tiago, obrigado de coração, obrigado mesmo. E aos que pouco sabem, foi através desses questionamentos, enfrentamento e (des)construções que o Tiago me fazia, que hoje quero continuar os meus estudos.

Não posso deixar de agradecer a Ana Claudia, minha namorada, companheira e amiga. Quem teve muita paciência quando eu mais precisava. Entendia quando eu surtava e me abraçava quando precisava. Você sabe o quanto eu batalhei para estar aqui e o quanto ainda quero e vamos crescer. Te amo.

Além de dedicar esse trabalho, preciso agradecer ao carinho e amor que recebi e ainda recebo dos meus pais, vocês são minha fortaleza e meu império. A Maurício e Marcelo, meus irmãos. Eu me vejo e me espelho em vocês, vocês são um exemplo para mim e é, como vocês são hoje, que eu pretendo ser. Meu muito, mas muito obrigado a todos.

Sou uma pessoa pouco religiosa mas quero hoje agradecer aquela/e que está acima de nós. Não gosto de nomear, mas acredito na força que vem dela/e.

Obrigado a todas/os. Obrigado ao teatro, obrigado ao circo, obrigado a tudo.

Aprendi que vai demorar muito para me transformar
na pessoa que quero ser, e devo ter paciência.
Mas, aprendi também, que posso ir além dos limites
que eu próprio coloquei.
(Charlie Chaplin)

*“Será mesmo que o respeito, anda mesmo em desuso?
Pra mim soa tão confuso,
essa tal necessidade, de alguém que é diferente,
enfrentar um mar de gente, lutando por igualdade.*

E talvez...

*Talvez essa igualdade, essa tal pluralidade,
seja a mais pura vontade de viver a liberdade.
De ser só o que se é, de ser homem ou ser mulher,
de ser quem você quiser, de ser alguém de verdade.
Seja trans... seja transparente, seja simplesmente gente.*

*Mesmo que alguém lhe julgue diferente,
mesmo que você mesmo se julgue diferente,
eu reforço, seja gente,
Urgente.*

*Há quem nasceu pra julgar, há quem nasceu pra amar.
E é tão simples entender em qual lado a gente está.*

O lado certo é amar.

*Amar para respeitar, amar para tolerar,
amar pra compreender que ninguém tem o dever de ser igual a você.*

Apenas seja... enfrente essa peleja.

Contra uma sociedade que se acha no direito de lhe julgar com maldade.

Seja de verdade.

*Afinal, da sua alma, do seu corpo e da sua identidade,
é você e só você que possui autoridade.*

*Amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama, o diferente e o igual.*

*Talvez seja essa a verdade,
que é pela anormalidade que todo amor é normal.*

*Minha simples poesia tem o poder de alertar,
se você quiser respeito, aprenda a respeitar.*

*Seja mais inteligente,
pois pra alguém diferente o diferente é você.*

Ninguém no mundo é igual.

Normal é ser anormal, não é difícil entender.

*Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada:
pretos, brancos, coloridos, em uma só caminhada.*

Não carece divisão por raça, religião, nem por sotaque:

Oxente.

Seja homem ou mulher.

Você, só é o que é, por também ser diferente.

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito.

Seja amor...

Seja muito amor.

*E se mesmo assim, for difícil ser,
não precisa ser perfeito.*

Se não der pra ser amor, seja ao menos:

Respeito”

Bráulio Bessa

MOTA, Mauro Palmeira. **Corpo e questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá/MS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2017, 140f.

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo analisar as normas e convenções sociais em relação ao corpo visto a partir das questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá, MS. A metodologia utilizada é do tipo etnográfico, envolvendo 12 entrevistas semiestruturadas que foram realizadas a partir do convívio e da observação das/os interlocutoras/es no contexto escolar no final de 2016 e no início de 2017, sendo elas/es: professoras/es, direção e demais funcionárias/os da escola, direta ou indiretamente, envolvidos/as com a prática circense, bem como algumas/alguns alunas/os adolescentes. Do ponto de vista teórico-metodológico, as análises seguem uma rede de autoras/es pós-estruturalistas, feministas, foucaultianos/as e, especialmente, queers. Os resultados mostram que essas atividades circenses, nessa escola, é generificada. Para as/os próprias/os alunas/os, os exercícios e/ou movimentos são destinados às meninas ou aos meninos. As próprias normas e convenções sociais em relação a corpo, gênero e sexualidade, estão inseridas e, por muitas/os, reiteradas nesse contexto. Além disso, entre outros pontos, tem-se, com esse estudo a possibilidade de favorecer reflexões no contexto das escolas da cidade de Corumbá, como na própria formação de novas/os professoras/es mais aptas/os a tratar dessas questões, via a produção de conhecimento; assim como, de contribuir para uma melhor visibilidade dessa temática, já que se tratar de um estudo inovador na região.

Palavras-chaves: Corpo; Gênero e Sexualidade; Atividades Circenses; Educação Física escolar; Escola.

MOTA, Mauro Palmeira. **Body and gender and sexuality issues in circenses activities at a school in Corumbá / MS**. 2017. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, Corumbá, 2017, 140f.

ABSTRACT

This study aims to analyze social norms and conventions in relation to the body seen from issues of gender and sexuality in circus activities in a school in Corumbá, MS. The methodology used in this study is of the “tipo etnografico”, involving 12 semistructured interviews that were carried out from the conviviality and the observation of the interlocutors in the school context at the end of 2016 and at the beginning of 2017, being they are: direction and other employees of the school, directly or indirectly, involved with the circus practice, as well as some female and male students. From the theoretical-methodological point of view, the analyzes follow a network of poststructuralist authors, feminists, foucauldians and, especially, queers. The results show that these circus activities in this school are gendered. For the students themselves, the exercises and/or movements are intended for girls or boys. The norms and social conventions themselves in relation to body, gender and sexuality are inserted and, for many, reiterated in this context. In addition, among other points, this study has the possibility of favoring reflections in the context of schools in the city of Corumbá, as well as in the formation of new teachers who are better able to deal with these issues. production of knowledge; as well as contributing to a better visibility of this issue, since it is an innovative study in the region.

Keywords: Body; Gender and Sexuality; Circenses Activities; Physical school education; School.

MOTA, Mauro Palmeira. **Cuerpo y cuestiones de género y sexualidad en las actividades circenses en una escuela de Corumbá/MS.** 2017. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad Federal del Mato Grosso do Sul, Campus del Pantanal, Corumbá, 2017, 140f.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las normas y convenciones sociales en relación al cuerpo visto a partir de cuestiones de género y sexualidad en las actividades circenses en una escuela de Corumbá, MS. La metodología utilizada en este estudio es del tipo etnográfico, involucrando 12 entrevistas semiestructuradas que se realizaron a partir de la convivencia y de la observación de las/los interlocutoras/es en el contexto escolar a finales de 2016 ya principios de 2017, siendo ellas: professoras/es, dirección escolar y demás empleados, directa o indirectamente, involucrados con la práctica circense, así como algunas/os estudiantes adolescentes. Desde el punto de vista teórico-metodológico, los análisis siguen una red de autoras/es post-estructuralistas, feministas, foucaultianas/os y, especialmente, queers. Los resultados muestran que estas actividades circenses, en la escuela, se generan. Para las/los estudiantes, los ejercicios y/o los movimientos se destinan a las niñas o a los niños. Las propias normas y convenciones sociales en relación a cuerpo, género y sexualidad, están insertadas y, por muchas, reiteradas en ese contexto. Además, entre otros puntos, se tiene, con ese estudio, la posibilidad de favorecer reflexiones en el contexto de las escuelas de la ciudad de Corumbá, como en la propia formación de nuevas/os professoras/es más aptas para abordar estas cuestiones, por la vía producción de conocimiento; así como, de contribuir a una mejor visibilidad de esta temática, ya que se trata de un estudio innovador en la región.

Contraseñas: Cuerpo; Género y Sexualidad; Actividades Circenses; Educación Física escolar; Escuela.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – <i>Artigos encontrados no portal da ANPED</i>	32
QUADRO 2 – <i>Pôsteres encontrados no portal da ANPED</i>	33
QUADRO 3 – <i>Artigos encontrados no portal da Scielo</i>	34
QUADRO 4 – <i>Artigos encontrados no Portal Capes</i>	36
QUADRO 5 – <i>Artigos encontrados no SBU</i>	37
QUADRO 6 – <i>Interlocutoras/es das entrevistas semiestruturadas</i>	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACRUN – Acrobático Universitário

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIRCUS – Grupo de Estudo e Pesquisa das Artes Circenses

CPAN – Campus do Pantanal

GO – Estado de Goiás

GT(s) – Grupo(s) de Trabalho(s)

MG – Estado de Minas Gerais

MS – Estado de Mato Grosso do Sul

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Estado de Pernambuco

PPP – Projeto Político Pedagógico

RN – Estado do Rio Grande do Norte

SBU – Sistema de Biblioteca da UNICAMP

SC – Estado de Santa Catarina

Scielo – *Scientific Electronic Library Online*

SIGProj – Sistema de Informação e Gestão de Projetos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Figuras, movimentos e/ou aparelhos mencionados no estudo	131
APÊNDICE 2 – Nomes das Palhaças e dos Palhaços homenageadas/os	139

SUMÁRIO

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	17
Parte 1 – A PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO	
1.1– 1ª Reunião – Planejamento	24
1.2– 2ª Reunião – Organização e Pré Ensaios	28
1.2.1 – ANPED	31
1.2.2 – Scielo	33
1.2.3 – Portal Capes	34
1.2.4 – SBU	36
1.3– Bastidores	37
Parte 2 – CENÁRIO, ELENCO E ENSAIOS	
2.1 – Composição do Cenário	44
2.2 – Ensaios do Elenco	48
Parte 3 – 1º ENSAIO GERAL	55
3.1 – Corpo	56
3.2 – “Sexo” e Gênero	64
3.3 – Sexualidade	69
Parte 4 – 2º ENSAIO GERAL	
4.1 – O circo – O início	76
4.2 – O Novo Circo	85
4.3 – Os conhecimentos circenses e a escola	88
Parte 5 – O ESPETÁCULO	
1º Ato - Escola, disciplina, controle (resistência) e atividades circenses	96
2º Ato - Materialização do corpo, gênero e sexualidade	101
3º Ato - A generificação das atividades circenses	112

Parte 6 – LE GRAND FINALE	120
6.1 – O Número Final	121
APLAUSOS (Referências)	124
APÊNDICES	131

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Meu interesse temático por um estudo como esse, surgiu há pouco tempo. Nasceu das minhas observações e vivências durante a graduação em Educação Física, entre os anos 2009 e 2014. Nos estágios que fiz e/ou nas aulas que assistia nas escolas de Corumbá (MS-Brasil), percebia que havia um claro preconceito da comunidade escolar, inclusive, entre as/os próprias/os alunas/os adolescentes, no que diz respeito ao corpo, e a questões que o envolvem como gênero e sexualidade, e isso me chamou muito a atenção.

O fato de eu trabalhar com atividades circenses há mais de dez anos e elas, na cidade de Corumbá, estarem incluídas no Projeto Político Pedagógico de algumas escolas municipais, abriram precedentes para que eu pudesse explorar o corpo na educação física junto a questões que a envolvam, como o gênero e a sexualidade, no contexto escolar.

Para esse estudo, esse preconceito é visto como:

[...] uma atitude negativa (antipatia, hostilidade), dirigida a membros de determinados grupos sociais e tem três componentes: o cognitivo, manifestado pela presença dos estereótipos; o afetivo, que é o preconceito em si; e o comportamental, que traz como resultados atos discriminatórios (FISKE, 1998 apud FILHO, EUFRÁSIO e BATISTA, 2011, p. 555).

Portanto, considerando algumas experiências vividas e que serão relatadas mais a frente, ao pensar nesse estudo, fui buscar mais informações e me fiz alguns questionamentos que julgo relevantes: como as atividades circenses na escola me remetem a pensar sobre questões que dizem respeito ao corpo, gênero e sexualidade? As atividades circenses contribuem para transformar a realidade preconceituosa do espaço escolar ou, em vez disso, serve à reiteração das normas e convenções sociais que pouco reconhecem as experiências de corpo, gênero e sexualidade tidas como diferentes?

Sevilla (2015, p. 2) informa que:

Já faz algum tempo que as questões vinculadas a gênero, sexualidade e corpo chegaram à escola e invadiram o campo de estudos da educação. Temas, grupos sociais e sujeitos que anteriormente (e ainda hoje) eram percebidos como perturbadores ao ambiente escolar e que deveriam ser controlados e normalizados passaram a problematizar este local e suas práticas, que reproduziam normas e regras muitas vezes excludentes e violentas.

Ao falar de normas e convenções sociais, irei me ater aos conceitos baseados em Maria Filomena Gregori (2010):

Normas **não são** o mesmo que regras ou leis. Elas operam nas práticas sociais e, ainda que possam ser delas separadas por razões analíticas, não podem ser apreendidas abstratamente, isto é, fora de seus contextos concretos (Idem, p. 31) (Grifo próprio).

Para essa mesma autora, as normas são estabelecidas nas práticas sociais e estão geralmente implícitas nos discursos impostos. É dificultoso essa separação ou entendimento dessas normas, mas é facilmente observado nos efeitos (positivos e negativos) que ela produz nos indivíduos.

Já “convenção” é definido como aquilo que é implicitamente aceito usualmente pela sociedade ou por meio de um consentimento geral da situação (GREGORI, 2010). Ela se torna marcante através de um ponto de vista coletivo e definido culturalmente. Assim ela é tida e observada

[...] com o modo como as pessoas aprendem a experienciar, agir e comunicar; as convenções sofrem mudanças, e novas inflexões são inventadas, a partir de operações de diferenciação e particularização, no marco de contextos anticonvencionais (GREGORI, 2010, p. 21).

Eu, como professor de Educação Física, tenho como um dos principais objetos de trabalho o corpo. É a partir dele que estão/são (des)construídos essas normas e convenções sobre gênero e sexualidade. Nos últimos tempos, o corpo está sendo mais evidenciado e vindo a se tornar o centro das atenções entre as pessoas que buscam um ideal ilusionário de “corpo perfeito” (ORTEGA e ZORZANELLI, 2010), bem como ganhando destaque nas discussões e análises sobre gênero e sexualidade (DUQUE, 2011; BERNARDO, RESENDE E NICOLINO,

2011; DIAS E FERREIRA, 2011; LIMA, 2014; XAVIER FILHA E CAETANO, 2015, entre outras/os).

Essa questão do “corpo perfeito”, me remete a uma cena que aconteceu com um dos integrantes do Grupo ACRUN (Acrobático Universitário) de Atividades Circenses - grupo de professoras/es de um Projeto de Extensão universitária que realizava apresentações em vários locais públicos e privados de Corumbá e da cidade vizinha, Ladário - o qual faço parte, onde, em uma das apresentações, muitas pessoas duvidavam claramente da capacidade de dois professores do grupo, um era muito magro e o outro um pouco gordo. Antes da apresentação, algumas pessoas vieram questionar quem era do Grupo, pois haviam pessoas que não condiziam ao “corpo perfeito” de um artista de circo. Perguntaram se o “gordinho” só era segurança, pois “não saía do chão” e se o “magrinho” aguentava alguma coisa, já que pelo corpo mostrado “não tinha força nenhuma”.

As experiências advindas dessa tríade (corpo, gênero e sexualidade), seus efeitos e manifestações, tanto no espaço de relações micro como no macro, se tornaram campos de investigação. Por isso, não podem deixar de ser levantados questionamentos e problematizações para que possamos entender como alguns processos de identificação são tratados, outros negados ou mesmo omitidos (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016).

O meu objetivo principal é analisar as normas e convenções sociais em relação ao corpo visto a partir das questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá. Por isso, os objetivos específicos são: estudar qual a percepção da direção, coordenação, professoras/es, demais funcionárias/os e alunas/os sobre essas atividades circenses na escola, e também discutir sobre essas atividades e se elas contribuem para a reiteração ou para a transformação das normas e convenções sociais mais preconceituosas em relação a corpo e questões de gênero e sexualidade na escola.

A educação física, como estudamos na graduação, e as atividades circenses abrem um leque de questionamentos e discussões sobre o corpo, bem como gênero e sexualidade e, ao entrar nessa discussão, busquei produzir conhecimento e

oferecer uma contribuição para uma melhor visibilidade dessa temática, ainda mais por se tratar de um estudo inovador na região de Corumbá.

Essas atividades circenses, por ser algo novo na cidade, foi tema de apenas um trabalho, que tenho conhecimento, aqui em Corumbá: “Atividades circenses na formação continuada do professor de educação física” (TIAEN, 2013). É um estudo voltado para a área de formação de professoras/es em atividades circenses para atuarem na cidade. Deixo claro que, nenhum das/os professoras/es entrevistadas/os para este meu estudo, teve participação nessa pioneira pesquisa.

Dada a especificidade dessa temática e posto que muito pouco se fala dos termos bases: corpo, gênero e sexualidade, dentro da educação física na escola quando o assunto é, especificamente, as atividades circenses, Silva e Abreu (2009) nos aponta que essa pouca produção teórica caracteriza também um contexto temático ainda maior do que o deste estudo, afinal

[...] muito pouco se escreveu sobre o circo, no Brasil, apesar de as artes circenses terem sido protagonistas e parceiras no processo histórico da produção cultural artística brasileira e o ‘fantástico mundo do circo’ ter ocupado lugar importante no imaginário social dos romances, filmes, programas de televisão, novelas e pinturas (Idem, p. 39).

Durante toda a minha pesquisa, não tive acesso a nenhuma/nenhum autora/autor que tivesse escrito sobre as atividades circenses com discussões envolvendo corpo, gênero e sexualidade juntos. Mas trago estudos que fazem discussões sobre essa tríade, como, por exemplo: voltado para a educação (LOURO, FELIPE E GOELNER, 2016); outros estudos que discutem gêneros na educação física (DORNELLES, WENETZ E SCHWENGBER, 2013); gênero e sexualidade (LOURO, 2014); corpo e atividades circenses (BORGES, 2010); gênero e sexualidade em Corumbá (DUQUE, 2013) e atividades circenses em Corumbá (TIAEN, 2013). Mas, como informado anteriormente, nenhum desses traz as atividades circenses em um estudo sobre o corpo e questões ligadas ao gênero e a sexualidade juntas, em um único contexto de pesquisa.

Ao falarmos de atividades circenses, quero aqui informar que não foi encontrado em nossa bibliografia nenhum conceito e/ou definição precisa do que

são essas atividades circenses. Mas várias/os autoras/es que foram pesquisadas/os e que me baseio nesse estudo utilizam desse termo: Duprat (2004); Ontañon (2012); Ontañon, Duprat e Bortoleto (2012); Tiaen (2013); entre outras/os. Assim, nesse estudo, irei empregar o termo “atividades circenses” como sendo atividades, movimentos e/ou exercícios, adaptados da arte do circo, com aplicabilidade para dentro da escola¹.

As atividades circenses abrem uma possibilidade enorme para se discutir e problematizar corpo, gênero e sexualidade. Suas vertentes mais expressivas como a dança, a ginástica, a música, a teatralidade, entre outros, oferece um vasto campo de estudo e discussão.

Corroborando isso, dentro das aulas de educação física na escola, Dias e Ferreira (2011), em uma pesquisa feita em Goiás, nos diz:

Em nosso percurso de intervenção e pesquisa pude verificar que o **lugar onde os estranhamentos e violências de gênero e sexualidade ocorrem com maior frequência são as aulas de Educação Física**, espaço em que os alunos encontram-se mais livres corporalmente, e durante as atividades e/ou percurso metodológico dos conteúdos, os alunos se relacionam diretamente com o corpo dos colegas, indicando a princípio uma proximidade, em que se sentiriam mais abertos para estabelecer a relação com o outro. (Idem, p. 3) (Grifo Próprio)

Por outro lado, sobre o que mais nos interessa aqui, Silva et al (2010) afirmam que as aulas de educação física se tornam um lugar privilegiado para se discutir essas questões de gênero e sexualidade, pois nessas aulas o trato pedagógico está mais ligado para as manifestações de “corporalidade”.

Como esse estudo envolve em sua temática, experiências ligadas ao circo, isto é, as atividades circenses, decidi trazer um pouco do vocabulário da construção artística para o estudo. Os títulos e subtítulos das partes que compõem esse trabalho seguem um modelo do ritmo e sequência de uma criação artística circense, dando a noção de como se estivesse idealizando e confeccionando um espetáculo.

¹ Para maiores informações sobre atividades circenses na escola, ver página 89 deste estudo (âmbito educativo).

Todos os passos que fazem parte desse espetáculo, isto é, deste estudo, estão inseridos aqui. Inicialmente, na Parte 1, apresento *Produções do Espetáculo*. Na *1ª Reunião de Planejamento* é apresentada parte da minha história com essa tríade temática (corpo, gênero e sexualidade) e, principalmente, a ligação com as atividades circenses. Trago as contribuições de algumas disciplinas da graduação e, principalmente, do mestrado, que me ajudaram a construir melhor esse estudo.

Na *2ª Reunião – Organização e Pré Ensaio*, apresento como se deu a revisão de literatura dessa pesquisa, como foram os processos e o alcance aos bancos de dados acessados, assim como, seus resultados nos quatro bancos de dados acessados (ANPED, Scielo, Portal Capes e SBU). Em *Bastidores*, explico como foi todo o processo dos trâmites legais necessários para se realizar esse estudo: autorizações junto aos órgãos, como a escola, a Secretaria de Educação do Município de Corumbá, a Plataforma Brasil, etc.

Na Parte 2 – *Cenário, Elenco e Ensaio*, apresento então a *Composição do Cenário*. Nela, relato como foi o processo metodológico utilizado nesse estudo, como ele foi idealizado e foi aplicado no contexto estudado. Explico como foi feito o trabalho do tipo etnográfico, onde, por dois meses, fiquei dentro da escola realizando trabalho de observação e registro. Trago informações sobre o meu campo de estudos que aconteceu dentro da sala de aula de atividades circenses, assim como no pátio, corredores e outros espaços comuns (refeitório, secretaria, sala de professoras/es, sala multimídia, salas de coordenação e direção).

Ainda nesse trabalho do tipo etnográfico, iniciei o processo para as entrevistas semiestruturadas onde foram selecionados o professor de atividades circenses e professoras/es de outras disciplinas, assim como funcionárias/os de serviços gerais, diretora e coordenadora, bem como algumas/alguns alunas/os. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para que pudéssemos analisar todo o material a fim de atingir nossos objetivos. Em *Ensaio de Elenco*, informo quem são esses participantes/interlocutoras/es que aceitaram dar entrevistas e como foram realizadas as entrevistas.

Os conceitos fundamentais para este estudo são apresentados na Parte 3, isto é, no *1º Ensaio Geral*. Esse título nos remete a um dos ensaios mais importante

de todo o espetáculo, é nele que temos que fazer tudo dar certo, acertar os últimos detalhes e explicar as principais linhas/direções que existem nesse trabalho. Nela, através de um trabalho bibliográfico, com autoras/es pós-estruturalistas, feministas e foucaultianas/os, defini os conceitos que norteiam todo o meu estudo. Eles foram divididos em três eixos: *Corpo*, “*Sexo*” e *Gênero* e, *Sexualidade*. Sei que essa separação só foi concebida para uma melhor contextualização dessa tríade, mas que uma perpassa sempre pela outra, como iremos ver.

Na Parte 4, *2º Ensaio Geral*, trago a história do circo, do seu surgimento até a chegada ao Brasil, com um foco mais voltado para como o corpo do circense esteve envolvido nessa história. Explico o que é o *Novo Circo* e descrevo como foi a aproximação e implementação do circo nas escolas de Corumbá (dos primeiros projetos de Circo na Escola, até a inserção no Projeto Político Pedagógico).

Já na Parte 5, chega o grande dia, o *Dia do Espetáculo*. Ela está dividida em três atos para melhor análise e compreensão. No *1º Ato*, discorro sobre a *Escola e a disciplina nas atividades circenses*, como essa disciplina influencia dentro e fora dos muros da escola, como ela percorre por todas/os na escola.

No *2º Ato*, trago uma discussão sobre a *Materialização do corpo, via o gênero e a sexualidade*. Como são tratadas e assimiladas pelas/os alunas/os e professoras/es essas atividades circenses dentro da escola. As questões corporais envolvidas pelo gênero e pela sexualidade para/entre as/os alunas/os e professoras/es, bem como as/os mães/pais e/ou responsáveis.

No *3º Ato – A generificação das atividades circenses*, mostro como as atividades circenses, nessa escola, tornam-se uma prática generificada, principalmente, feminilizada. Problematizo e procuro explicar o porquê dessa identificação.

Na Parte 6, *Le Grand Finale*, apresento a conclusão de todo o estudo. Respondo aos questionamentos advindos dessa pesquisa e como atingi os objetivos propostos nesse trabalho.

Parte 1 – A PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO

1.1 - 1ª Reunião – Planejamento

Em vários momentos durante a minha graduação, observei que muitas/os professoras/es das escolas não sabiam como lidar e/ou problematizar as situações de injúrias, preconceitos, brincadeiras pejorativas e insinuações maldosas que enfrentavam com suas/seus alunas/os em suas aulas. Algumas/alguns professoras/es, usavam de punição ou coerção para tentar sanar o ocorrido.

Havia aulas de atividades circenses em que algumas/alguns alunas/os se negavam a realizar determinado movimento, diziam “ser movimento de menina”, e até, após a/o professora/or encorajar algumas/alguns dessas/es alunas/os a experimentar tal movimento, outras/os alunas/os ficavam rotulando-as/os com alguns nomes pejorativos e brincadeiras sobre o seu gênero, sexualidade e/ou sobre seu corpo. Isso me chamou muito a atenção e me fez pensar em como e porque isso acontece.

Ao ingressar no Mestrado em Educação Social, tive um contato maior com estudos voltados ao corpo, gênero e sexualidade. Uma ampla gama de possibilidades surgiu para que eu pudesse me aprofundar melhor nessa área.

Com um projeto inicial que iria tratar dessa mesma tríade, mais em uma comparação entre as aulas de outras disciplinas com as aulas de educação física, comecei a adentrar um pouco mais nessa área. Tive relatos de colegas professoras/es contando que algumas/alguns alunas/os sofriam algum tipo de discriminação nas aulas de educação física, mas não sofriam nas aulas de outras disciplinas. Essas/es professoras/es me disseram que as/os alunas/os que sofriam essas retaliações nas aulas de educação física, nas outras disciplinas se destacavam e, por isso, eram aceitas/os sem sofrer discriminação.

Com os estudos feitos nas disciplinas do mestrado, juntamente com as reuniões com o meu orientador, analisamos e pensamos em algo mais específico

para a região de Corumbá. Realizamos algumas pesquisas para sabermos e entendermos o que estava se falando e estudando nessa região.

Considerando a ausência de estudos mais focados na realidade fronteiriça que discutam corpo, gênero e sexualidade nas atividades de educação física, seja ou não na escola, decidimos realizar um estudo do que ocorre durante o Extreminho. O Extreminho são jogos voltados para as/os alunas/os da rede municipal de ensino de Corumbá, que estão dentro da programação de um outro evento chamado Pantanal Extremo - uma competição voltada aos esportes de aventura com abrangência internacional realizada em Corumbá e região desde 2013.

As/Os atletas do Pantanal Extremo e algumas/alguns professoras/es ministram cursos para essas crianças, mostrando e explicando as regras de alguns esportes que têm competição no Pantanal Extremo. Ao final do curso, elas/es participam dessa competição via esses esportes, mas em caráter de tamanho reduzido, proporcional a idade dessas/es alunas/os, daí nome Extreminho. Queríamos saber como são/estão separadas essas competições, se existia e/ou privilegiavam apenas algum gênero, se todas/os tinham condição corporais igualitárias para vencer, enfim, como era dado as regras e como era distribuído essas competições em termos de normas e convenções sociais.

Iniciei um trabalho de investigação para reunir informações sobre a competição Pantanal Extremo e Extreminho, afim de juntar subsídios e dar início ao estudo. Fui à Secretaria de Esportes do município onde me informaram que, para o Pantanal Extremo, eles poderiam me ceder algumas informações, mas que não tinham muitas, pois se tratava de um projeto no qual a prefeitura ajudou a realizar, não sendo ela a única responsável. E que sobre o Extreminho eu teria mais informações na Secretaria de Educação, pois era voltado as/aos alunas/os da rede municipal de ensino. Fui então à Secretaria de Educação, onde obtive também, poucas e informações dispersas. Busquei novas informações junto a colegas de profissão que já participaram e/ou tiveram alunas/os participando, em outros anos, na mesma competição. Elas/es me informaram que a prefeitura entrega uma cartilha com as orientações, datas e horário das competições e que o incentivo para a participação das escolas era pouco.

Com as poucas informações que obtive e sem ter mais a quem e/ou para onde recorrer, tivemos que mudar o nosso foco de pesquisa. Em nenhum momento tínhamos pretensão de deixar de lado a nossa temática que era corpo, gênero e sexualidade e a realidade das escolas na região de Corumbá.

Voltamos a pensar e analisar as possibilidades com algo que pudesse englobar esse nosso interesse temático. Conversando com o meu orientador, e na execução dos trabalhos para as disciplinas que eu estava cursando no mestrado, surgiu a ideia de se trabalhar com a realidade do circo nas escolas.

Me recordei de experiências vividas, não só na escola, mas também junto aos integrantes do Grupo ACRUN.

Lembrei-me da forma como éramos apontados/identificados durante ou após as apresentações circenses realizadas em escolas e instituições da cidade. Em muitos casos fomos taxadas/os de homossexuais pelo fato de nossas vestimentas (corriqueiramente usada por mulheres) serem grudadas ao corpo e/ou nossos movimentos circenses serem mais “ligados” socialmente ao gênero feminino (bermudas, shorts, calças e camisetas do tipo *legging*).

As nossas roupas chamavam bastante a atenção, pois não se via corriqueiramente, homens heterossexuais usando. Houve uma ocasião em que não fomos autorizados a apresentar em uma comemoração, realizada por uma comunidade evangélica, em que estariam se apresentando várias outras pessoas em um palco montado na rua. Segundo a liderança do local, que em um primeiro momento havia-nos convidado, as pessoas que estavam presentes assistindo não iriam “se sentir bem” por utilizarmos “esse tipo de vestimenta”. Nesta ocasião, disseram que se quiséssemos apresentar naquele local, teríamos que trocar o tipo de roupa e colocar algo que não “marcasse/definisse” tanto o corpo.

Mas do mesmo modo, em outra ocasião, exatamente pelo fato de usarmos esse tipo de roupa, a direção de uma escola nos incentivou e valorizou a nossa apresentação. Segundo a direção da escola, devido a nossa forma de vestir, iríamos “quebrar” o preconceito, especialmente existente entre os meninos, que resistiam em fazer as aulas de atividades circenses, pois não queriam usar esse tipo de

roupa. Segundo ela, isso também contribuiria para que as/os professoras/es pudessem trabalhar essas questões de corpo, gênero e sexualidade com suas/seus alunas/os.

A cada dia que pensava nesse tema, lembrava-me em várias outras situações no qual eu passei, e que me fez remeter a vários questionamentos com relação ao meu trabalho com atividades circenses e ao trabalho como professor de educação física dentro da escola. Passou-me a interessar, principalmente, a compreensão da interação via essas normas e convenções que observei, especialmente nos contextos escolares, considerando que eu mesmo estive envolvido em meio a elas.

Como lidar e/ou problematizar essas situações em um projeto de pesquisa? Começando a refletir sobre esse questionamento, em minhas primeiras buscas teóricas, pude constatar que:

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004, p. 27).

Se pensar, nos relatos ocorridos e observados em outros momentos, essas normas e convenções podem alocar o mesmo sujeito, compreendido por umas/uns via categorias pouco valorizadas, em um lugar de desprestígio, também em outra posição, agora mais valorizada, isto é, pode favorece-la/lo a ser reconhecida/o como alguém que é excelente naquilo que faz, se diferenciando positivamente, neste caso, pelas atividades circenses. Essa percepção da dinâmica e fluidez do reconhecimento via essas normas e convenções sociais que envolvem o corpo, o gênero e a sexualidade nas atividades circenses é que me motivou então a focar esse estudo na realidade escolar das aulas de educação física. Isso, posteriormente, como se verá, apareceu de forma muito contundente no trabalho de campo e nas análises das entrevistas.

1.2 – 2ª Reunião – Organização e Pré Ensaio

Dentro do Programa de Pós-graduação em Educação, tive contato com disciplinas que me chamaram a atenção com relação a essas observações que havia tido durante a graduação e que voltei a refletir sobre elas para a reelaboração do projeto que dá origem a este estudo. Muitos artigos, livros e textos que tive contato faziam questionamentos que, de alguma forma, me fizeram pensar mais e buscar o entendimento daquilo que estava se desenhando como foco da minha pesquisa: corpo, gênero, sexualidade, educação física, atividades circenses e escola.

Voltando um pouco, na minha graduação em Educação Física (2009 - 2014), durante todo o curso, eu não tive nenhum contato com disciplinas que discutissem, especificamente, gênero e sexualidade. Várias disciplinas discutiam o corpo, mas não em uma vertente pós-estruturalistas ou que me desse um embasamento para essa pesquisa. O único contato, dentro da área temática desse estudo, foi com a disciplina de “Atividades Circenses” (optativa), a qual deu origem ao projeto de extensão universitária em que eu fui professor (Grupo ACRUN).

Quando tive contato, mais especificamente, com as disciplinas de “Pesquisa em Educação” e “Seminário de Pesquisa”, pude realizar um levantamento bibliográfico para identificar o que se está sendo estudado, pesquisado e/ou discutido relacionado a temática aqui definida. Busquei por palavras e termos em conjunto e/ou em uma junção e combinação destas, para que pudesse obter resultados que me fossem mais adequados.

Nas primeiras pesquisas, tive um grande número de resultados (por volta de dois mil resultados), mas a grande maioria não era o meu foco, pois tratavam de trabalhos que envolviam a área médica, outros em discussões fora do ambiente escolar, diretamente sobre preconceitos, etc. Dado que tinha um foco bastante específico nos resultados da procura, e em conversas com o orientador, sabia da existência de trabalhos e livros mais voltados para a área da educação, por isso, tive

que estreitar um pouco mais essa busca, trazendo essa pesquisa mais objetivamente aos termos no qual estou tratando.

Assim, percebi que muito pouco se fala sobre corpo, gênero e sexualidade dentro da escola nas atividades circenses. Como especificarei a seguir, o que encontramos nesse momento, são os estudos focados na questão do corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar sem ligação com esse tipo de atividades. Ou, ainda, aqueles que tratam dessa tríade em escolas de circo ou desses termos da tríade em separados, na educação física, o que também, nesse primeiro momento, não era o objetivo desse estudo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada, principalmente, nos portais online da: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, *Scientific Electronic Library Online* – Scielo e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Dado a especificidade dessa pesquisa com o recorte em atividades circenses, e do pouco acervo constatado nos bancos de dados pesquisados sobre esse assunto (Scielo, Portal Capes e ANPED), realizamos também uma busca no Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas – SBU, onde, sabidamente, tínhamos a informação de que muitas/os pesquisadoras/es da área realizam seus estudos e que têm seus trabalhos publicados sobre esta temática. Chegamos a essa informação porque eu já havia frequentado, ainda que por pouco tempo, o Grupo de Estudo e Pesquisa das Artes Circenses – CIRCUS, na Faculdade de Educação Física na UNICAMP.

Além dessas bibliografias que apresento, encontrei também ao longo desse estudo, outras fontes de pesquisa e outras bibliografias, além do meu próprio acervo de pesquisa.

Deixo claro aqui que em relação a todos os trabalhos encontrados, tive o cuidado de ler o título, suas/seus autoras/es e o resumo do trabalho. E em alguns trabalhos mais específicos, analisei o trabalho todo, os quais estão citados, juntamente nos seus respectivos locais onde foram encontrados, abaixo. Durante a pesquisa alguns bancos de dados foram consultados novamente e alguns trabalhos, que deixamos em um primeiro momento fora dessa pesquisa bibliográfica, foram

incorporados às referências bibliográficas. Além disso, algumas outras referências foram encontradas quando da leitura destes trabalhos, sendo que algumas delas foram incorporadas para a análise dos dados.

Como sou formado em educação física e professor de atividades circenses, tenho um grande interesse, bem com um grande acervo de material da área. Algumas fontes que uso nesse estudo são advindas desse acervo próprio que adquiri há um tempo, principalmente fontes ligadas às atividades circenses. Esses livros sobre a história do circo e do trato pedagógico das atividades circenses, são minhas bases de consultas para as aulas que ministro e que também trago para esse estudo.

Além disso, há outras fontes consultadas e que não serão relacionadas a seguir, em nenhum dos bancos pesquisados, mas que também foram usadas nesse estudo. Elas são fruto de pesquisas posteriores a Banca de Qualificação, afim de adequar/atender aos apontamentos trazidos pelas/os professoras/es que a compuseram.

Anteriormente a este estudo, em minha busca por trabalhos que me ajudaria na minha profissão enquanto alguém que se propôs a trabalhar com circo, me deparei com o trabalho de Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012), que trata da “escassez” de trabalhos sobre atividades circenses. Segundo o levantamento bibliográfico do referido estudo,

Os resultados indicam que grande parte dos 95 documentos analisados se apresenta em forma de "manuais didáticos" e "relatos de experiência", com ênfase nos procedimentos técnico-pedagógicos. De modo geral, observamos escassas discussões conceituais e poucos estudos que avançam para além do senso comum e do romantismo pedagógico (Idem, p. 149).

De fato, isso foi novamente comprovado, nessa revisão de bibliografia apresentada a seguir.

1.2.1 - ANPED

No dia da pesquisa (14/06/2016), realizei as buscas nas últimas cinco edições de nível nacional e com anais disponíveis online: a 33ª Reunião Anual da Anped – Caxambu/MG (Outubro/2010), 34ª Reunião Anual da Anped – Natal/RN (Outubro/2011), 35ª Reunião Anual da Anped – Porto de Galinhas/PE (Outubro/2012), 36ª Reunião Nacional da Anped – UFG-Goiânia/GO (Outubro/2013) e 37ª Reunião Nacional da Anped – Florianópolis/SC (Outubro/2015). Decidimos pelos últimos cinco eventos (desde 2010), pois são trabalhos, pesquisas e estudos mais atuais.

No portal da Anped não há um campo onde possa procurar com palavras chaves ou termos mais específicos da área. Então, entrei em todos os vinte e quatro Grupos de Trabalho (GTs) e vi todos os trabalhos que foram publicados em cada grupo. Depois dessa primeira pesquisa, foquei apenas em dois GTs: GT23 – *Gênero, Sexualidade e Educação* e GT24 – *Arte e Educação*. Nos dois juntos foram encontrados quarenta e cinco trabalhos que discute sobre corpo, gênero, sexualidade, educação física e/ou escola. Foram encontrados trinta e sete trabalhos no GT23 e oito no GT24. Deste total de quarenta e cinco, através das leituras, julgamos que nove nos ajudaria na realização e discussão dessa pesquisa.

Esses nove estudos indicam como as discussões sobre o nosso tema se mostra relevante. Nessas cinco ultimas edições Nacionais, apenas nove trabalhos se aproximam do foco deste estudo. Três desses tratam de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual nas aulas de educação física e os outros dois trabalhos, discutem sobre a Teoria Queer e a educação.

Não foi encontrado nenhum artigo que tratasse de algo com o circo e/ou atividades circenses relacionado à escola e/ou educação nos artigos.

QUADRO 1 – Artigos encontrados no portal da ANPED

Titulo	Autoras/es	Ano
<i>A gentrificação do queer e as intensificações do biopoder</i>	Denise PORTINARI	2015
<i>Pedagogias de gênero e sexualidade em artefatos culturais: reflexões sobre uma experimentação</i>	Gabriela SEVILLA	2015
<i>Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação</i>	Bianca GUIZZO e, Jane FELIPE	2015
<i>“Apoios ou agachamentos?”: a normalização do gênero na educação física escolar</i>	Priscila DORNELLES	2013
<i>Gilda e a vida queerizada</i>	Jamil SIERRA	2013
<i>Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses</i>	Gabriela Chicuta RIBEIRO	2012
<i>Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica</i>	Alexandre Silva CASTRO	2012
<i>A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças</i>	Constantina XAVIER FILHA	2011
<i>(Homo)sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação</i>	Neil Franco ALMEIDA	2011

Fonte usada para a elaboração do quadro 1: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

Nas pesquisas que fiz entre os pôsteres, foram encontrados três trabalhos dentro da temática desse estudo. Mas apenas dois, estava diretamente ligado ao meu interesse para/com essa pesquisa.

Diferente da pesquisa com artigos no mesmo portal, os GTs não seguem a mesma numeração e/ou nomes entre artigos e pôster. Portanto, foi encontrado pôster no GT13 – *Educação Fundamental* e no GT24 – *Educação e Arte*.

Como informei, na pesquisa entre os artigos na ANPED, não havia encontrado nenhum trabalho que tratasse de circo e/ou atividades circenses na escola. Mas entre os pôsteres, encontrei um que traz a relação da arte, incluindo práticas circenses, em seu uso nas escolas integrais e outro que faz relação com o Tecido Acrobático, um aparelho circense, e seu uso na educação.

QUADRO 2 – Pôsteres encontrados no portal da ANPED

Título	Autoras/es	Ano
<i>Entre arte, corpo e educação: nas trilhas da experimentação</i>	Leandro Barreto DUTRA	2013
<i>A relação entre educação integral e arte/educação: possibilidades e desafios no programa mais educação.</i>	Luisa Figueiredo do AMARAL E SILVA	2012

Fonte usada para a elaboração do quadro 2: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

1.2.2 – Scielo

A pesquisa no portal Scielo (21/06/2016) foi feita a partir dos seguintes termos: corpo, gênero, sexualidade, corpo-gênero-sexualidade, gênero e sexualidade, circo, atividades circenses, circo na escola, atividades circenses na escola e educação física. Esses termos descritos foram usados em várias combinações e arranjos entre eles, sempre com dois ou mais termos juntos. Como na ANPED, também decidi restringir a pesquisa a partir do ano de 2010, pelo mesmo motivo, isto é, por serem estudos mais recentes.

Ao colocar esses termos individualmente, obtive um total de duzentos e trinta e dois resultados, e muita coisa não nos era satisfatório, pois na grande maioria, essas discussões eram feitas em um caráter fora do ambiente escolar e/ou fora do contexto no qual estamos focados. Começamos então, a reduzir a pesquisa a termos mais específicos e/ou combinações de palavras mais ligadas ao meu foco: atividades circenses e educação física; corpo, gênero e sexualidade; corpo, gênero e sexualidade na educação/escola, para que conseguisse chegar a um resultado que pudesse ser mais apropriado aos nossos interesses de pesquisa.

Assim, termos mais abertos como corpo, gênero e sexualidade separados, apareceram em um grande número de trabalhos (132 resultados), ao adicionar o termo escola, esse número cai para apenas nove. Mas, ao pesquisar “atividades circenses” ou “circo”, não aparece nenhum resultado. Foi então que incluí “Educação Física”. Entrei nas análises dos títulos e resumos, para selecionar os que mais iria

aproveitar no trabalho. Após essa análise, cheguei ao resultado de quatro trabalhos publicados.

QUADRO 3 – *Artigos encontrados no portal da Scielo*

Titulo	Autoras/es	Ano
<i>Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar</i>	Priscila DORNELLES e Maria Claudia DAL'IGNA	2015
<i>Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola</i>	Ivan SANTOS e Sara MATTHIESEN	2012
<i>Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina</i>	Anderson FERRARI e Marcos ALMEIDA	2012
<i>Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras de pátio escolar</i>	Ileana WENETZ	2012

Fonte usada para a elaboração do quadro 3: <http://www.scielo.br/>

Como aconteceu na ANPED em que alguns resultados tiveram o tema da Teoria Queer como temática, fui ver se poderia achar alguns outros resultados. Coloquei os termos “Corpo; Gênero; Sexualidade; Queer” e achei dez trabalhos, mas esses eram trabalhos teóricos, sem ligação com pesquisas em escolas, aulas de educação física. Busquei também “Escola; Educação; Queer”, foram encontrados quatro resultados que tratavam da Teoria Queer dentro da escola, mas apenas um desses foi selecionado devido ao seu conteúdo e o interesse dessa pesquisa, refiro-me ao trabalho de Pretto e Lago (2013), que, por sua vez, também apareceu na busca realizada no Portal Capes, conforme apresento a seguir.

1.2.3 - Portal Capes

No Portal Capes a pesquisa foi realizada com os mesmos termos, arranjos e disposições feitas na base de dados do Scielo, pois queríamos a máxima coerência entre os resultados.

A peculiaridade do portal da Capes é que as pesquisas são mais abrangentes em questão de outras línguas (Inglês e Espanhol) e, por causa do

nosso referencial teórico ser embasado em estudos da Teoria Queer, feministas e foucaultianos, abrangir um pouco mais para que pudesse relacionar melhor com os estudos recentes dessas perspectivas teóricas. Portanto, algumas pesquisas aqui descritas estão em outras línguas, que não o português, mas que em tradução livre realizada por mim, pude utilizá-las nessa dissertação. Aqui também me limitei às pesquisas publicadas a partir do ano de 2010, pelo mesmo motivo das anteriores, portanto, por serem trabalhos mais atuais.

O campo de pesquisa da Scielo e da Capes não são focados apenas em educação e/ou escola, mas também em várias outras áreas distintas e, por esse motivo, foram achados muitos trabalhos na área de saúde (medicina) e psicologia, isto é, longe do nosso foco.

Assim, a nossa pesquisa chegou ao resultado de quatrocentos e noventa trabalhos somados todos os resultados com as palavras e/ou jogo de palavras buscadas. Como ocorrido na base de dados Scielo, essas quantidades de trabalhos foram pesquisados e encontrados com os termos mais abrangentes (corpo, gênero, sexualidade e educação). Tivemos que limitar os termos bases que usamos em todas as pesquisas (corpo, gênero e sexualidade) juntamente com: “Escola” – seis resultados, “Educação Física” – oito resultados, “Circo” e/ou “Atividades Circenses” – três resultados. Com todos esses resultados, novamente fizemos a leitura e análise desses trabalhos encontrados e chegamos a cinco trabalhos que podíamos considerar relevante para o nosso estudo, mas dois desses já foram citados no banco de dados da Scielo, o trabalho de Santos e Matthiesen (2012) e de Wenez (2012).

Realizei também uma pesquisa sobre a Teoria Queer e a Educação, com um alcance de sessenta e seis resultados, mas pela abrangência, resolvi adicionar o termo “Educação Física”. Com isso, cheguei a treze resultados, dos quais apenas dois se tornou importante a este estudo.

QUADRO 4 – Artigos encontrados no Portal Capes

Título	Autoras/es	Ano
<i>A educação física e o funâmbulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX)</i>	Miriam HAUFFE e Edvaldo GOIS JUNIOR	2014
<i>Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física</i>	Teresa ONTAÑÓN, Marco Antônio BORTOLETO e Hermínia SILVA	2013
<i>Masculinidade hegemônica: repensando o conceito</i>	Robert CONNELL e James MESSERSCHMIDT	2013
<i>Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras</i>	Zuleica PRETTO e Mara LAGO	2013
<i>Educação Física e atividades circenses: "O estado da arte"</i>	Teresa ONTAÑÓN, Rodrigo DUPRAT e Marco Antônio BORTOLETO	2012

Fonte usada para a elaboração do quadro 4: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

1.2.4 – SBU

O Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (SBU) foi o acervo onde mais encontramos resultados.

Ao inserir os termos bases em conjunto a educação física, tive um resultado de novecentos e quarenta e dois trabalhos, alguns em inglês e espanhol. Limitamos a nossa pesquisa com acervos com datas após 2010 e mudamos de educação física para escola, chegamos ao resultado de apenas cinco trabalhos. Consideramos apenas os trabalhos de cursos de pós-graduação, isto é, não selecionamos estudos de graduandos (Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC).

Fiquei um pouco incrédulo com a mudança na quantidade de trabalhos e voltei a pesquisa anterior para entender essa mudança. Percebi que muitos trabalhos se tratavam da educação física fora do ambiente escolar ou, em algumas pesquisas, sobre o curso e/ou acadêmicos de educação física nas universidades, por isso essa mudança nos números.

Ao restringir melhor essa pesquisa, tivemos vinte e oito resultados dentro os quais apenas três respondiam ao interesse dessa pesquisa.

QUADRO 5 – *Artigos encontrados no SBU*

Título	Autoras/es	Ano
<i>Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente</i>	Helena ALTMANN	2013
<i>Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos</i>	Teresa ONTAÑON	2012
<i>Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?</i>	Helena ALTMANN, Eliana AYOUB e Silvia Cristina AMARAL	2011

Fonte usada para a elaboração do quadro 5: <http://www.sbu.unicamp.br/portal2/>

1.3 – Bastidores

Por se tratar de um estudo realizado dentro de uma escola do município de Corumbá, com observações do dia a dia das/os alunas/os, professoras/es e demais funcionárias/os, bem como entrevistas, tive que me ater aos trâmites legais pelo município para poder adentrar a escola. Ao definir em qual escola iria desenvolver o estudo, fui até a Secretaria de Educação de Corumbá/MS para realizar uma breve conversa com a secretária para explicar e mostrar qual o objetivo com esse estudo e como iria apresentar a eles os resultados no final da pesquisa.

Nesse primeiro contato, ao chegar na Secretaria, me encontrei com a secretária adjunta, expliquei a ela como iria ocorrer todo o processo para/com a escola. Expliquei também o motivo pela escolha da escola e qual era o nosso foco com esse estudo. A secretária adjunta me informou que a secretária de educação estava ausente, mas que retornaria em cinco dias. Disse ainda que ela, a secretária adjunta, iria levar até o seu conhecimento. Disse também que não haveria problema algum em conceder essa autorização, mas que eu deveria aguardar o retorno da secretária.

Uma semana depois, recebi um telefonema da Secretaria de Educação, pedindo para que eu fosse até o local para uma reunião e acertar todos os detalhes finais. Levei junto a mim para a reunião, o projeto de pesquisa, documentos que comprovam o meu vínculo como aluno de Mestrado, os Termos de Consentimentos e Assentimento, no qual as/os interlocutoras/es iriam assinar, e o pedido formal para que pudesse realizar a pesquisa dentro na unidade escolar. Fui prontamente atendido e me foi entregue o Termo de Assentimento, assinado pela secretária de educação.

Nessa última conversa antes de entrar na escola, me comprometi a levar até a Secretaria de Educação, o resultado dessa pesquisa. Me dispus a ter uma conversa final de como foi todo o processo dentro da escola para/com todas/os as/os envolvidas/os. Para a secretária adjunta, essa conversa depois da pesquisa, para a apresentação do resultado, era de grande valia, pois era uma disciplina recém inserida na matriz curricular dessa escola.

Além disso, também submeti o projeto deste estudo ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, através da “Plataforma Brasil”², seguindo a regulamentação da instituição, frente a normatização 466/2012. Portanto, essa aprovação para que a pesquisa pudesse avançar, veio com o Parecer Consubstanciado número 1.989.971.

Todo o processo dessa pesquisa e adequação para/com alguns trâmites legais foram pensados e idealizados a fim de que se pudesse atingir o objetivo proposto nesse estudo. Portanto, o caminho que percorri para a definição do tema e dos objetivos desse estudo, bem como a proximidade do pesquisador (eu) junto a situação investigada, me fez defini-la como uma pesquisa de caráter qualitativo. Informo aqui que busquei manter o distanciamento entre o pesquisador e o professor de atividades circenses, evitando assim uma análise tendenciosa (pouco objetiva) dos dados a serem produzidos e analisados.

No entanto, sabe-se que essa aproximação anterior do campo de estudos também qualifica o olhar do pesquisador. Nesse sentido, a atenção será mantida

² <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/>

para novos elementos que possam emergir do contexto específico analisado para interpretá-los e inseri-los no estudo, especialmente a partir de um exercício de estranhamento meu para/com essa prática e de uma metodologia que corresponda aos interesses desta pesquisa.

A parte burocrática de toda a pesquisa estava pronta. Tinha que, agora, ir até a escola e conhecer o seu cotidiano. Mas para isso, fui em busca de documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino e Matriz Curricular) para entender como as atividades circenses, ou as questões de corpo, gênero e sexualidade, apareciam (ou não) nesses documentos.

Além deles, em alguns artigos que foram encontrados na minha revisão de literatura, discutia-se como o corpo, o gênero e a sexualidade estão inseridas em alguns documentos nacionais de educação (ALTMANN, 2001; ALMEIDA, 2011; RIBEIRO, 2012; e GUIZZO e FELIPE, 2015).

Toda essa documentação foi lida por mim a partir do que já tinha lido em relação a ela e a temática da minha pesquisa. Por exemplo, em estudos feitos sobre a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Altmann (2001) afirma a presença do caráter disciplinador e controlador da sexualidade tanto em documentos, como nos próprios PCN.

Ainda sobre os PCN, Almeida (2011), sobre especificamente o PCN – 10, informa que dentro dos “temas transversais” colocados, existe a Orientação Sexual (Idem p. 1). Essa orientação sexual é “[...] dividida em três eixos a serem norteados pelas intervenções pedagógicas: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS” (Idem, p. 2).

Por se tratar de um tema transversal, a Orientação Sexual, seus conceitos e objetivos, deveriam estar contemplados na matriz curricular em todas as áreas de conhecimento e em todas os anos do Ensino Fundamental (I e II) (ALMEIDA, 2011).

O mesmo autor, fala sobre a importância de se ter esse conteúdo na escola pois, para ele “[...] a escola [é] responsável por desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa com relação ao tema, já que são questões trazidas pelos/os alunos/as para seu interior” (Idem, 2011, p. 2).

Para Altmann (2001), em relação a importância desses conteúdos,

[...] a Educação Física propicia experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos (Idem, p. 583).

Mas infelizmente, a observação feita em meu campo entra em acordo com a afirmação de Guizzo e Felipe (2015), isto é,

[...] tem ocorrido, nas escolas, um esforço para contemplar tais questões [corpo, gênero e sexualidade] no currículo, embora ainda sejam apontadas algumas dificuldades que se vinculam à falta de formação e à resistência das famílias em permitir o trabalho relacionado (Idem, p. 1).

Não irei entrar aqui em uma discussão familiar, pois não é meu foco nessa pesquisa. O que eu quero é mostrar a dificuldade que é discutir essas questões na escola. Em meu campo, era perceptível esse “bloqueio” ao acesso para/com algumas/alguns alunas/os. Alguns pais e/ou responsáveis das/os alunas/os que fiz o convite para cederem as entrevistas, ficaram questionando o porquê desse estudo. Uma mãe, responsável por um adolescente, não queria permitir a autorização para a entrevista do mesmo, pois para ela essa entrevista era para “julgar” que seu filho “era homossexual” (Diário de campo – 20/10/2016). Expliquei que não tinha relação nenhuma para/com o filho, mas sim com as atividades circenses na escola. Mesmo ela dizendo ter entendido, não autorizou a entrevista com o adolescente.

Retomando a trajetória inicial deste estudo, depois dessas leituras e contato com os documentos oficiais nacionais, fui até a escola. Era a primeira vez que entrava, em caráter de estudo, em uma escola integral, e descobri que, o seu cotidiano, é muito diferente do que eu havia enfrentado em outras escolas.

Tive que me adaptar aos horários, entender como era todo o processo desde a chegada da/o aluna/o até o seu retorno para casa. Com a minha proximidade das atividades circenses em Corumbá, eu já conhecia muitas/os das/os funcionárias/os e professoras/es que trabalhavam na escola. Inclusive, até algumas/alguns alunas/os se recordaram de apresentações feitas por mim e o

Grupo ACRUN na própria escola. E isso me fez entender um pouco mais rápido todo esse enredo que existe na escola.

Essas experiências, somada a toda a discussão que estava acessando nas disciplinas enquanto mestrando em educação e as reuniões com o orientador, me ajudaram a pensar melhor a maneira de se portar perante as/os alunas/os e demais pessoas da escola ao iniciar as observações em aula. Muitas/os dessas/es professoras/es, ao saberem do que se trata esse estudo, se dispuseram a me ajudar.

Essas/es professoras/es me auxiliaram também a entrar no “ritmo” da escola. Elas/es, por vários momentos, me davam dicas de como me portar perante alguma turma, bem como, perante as mudanças de horários e turnos que elas/es estavam passando, diante da implementação da “educação integral”.

Algumas/Alguns me relataram que esse processo de mudança ainda tinha resquícios difíceis de serem aceitos pelas/os alunas/os, como a questão do cansaço após o horário de almoço.

Indiscutivelmente, é perceptível que a instituição escolar passou por muitas transformações ao longo do tempo, essa, por exemplo, há pouco tempo se tornou integral, mas “[...] continua rígida em relação às disciplinas que são intocáveis no currículo, como por exemplo: a matemática, o português, a biologia e a física” (GUIZZO e FELIPE, 2015, p. 13). Mas, ainda para Guizzo e Felipe (2015)

É preciso incluir novas temáticas para dar conta das dificuldades e das necessidades de jovens e crianças que sentem a falta desse espaço para discussões acerca das questões de gênero, sexualidade, preconceitos raciais e desigualdade de classes sociais (Idem, p. 13).

Altmann (2001), corroborando com essa citação acima, afirma que a educação física é um espaço potente e poderoso para se discutir questões relacionadas a gênero e sexualidade e até na supressão das discriminações quanto as diferenças.

Essa mesma autora (ALTMANN, 2013) fala sobre outra possibilidade educativa que pode ser usada como artifício na escola para se trabalhar assuntos ligados ao corpo, gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual. Essas possibilidades

“podem ser construídas a partir da arte” (Idem, p. 80), e as artes do circo, estão inclusas nessa possibilidade. Ela completa dizendo que “A diversidade sexual tem sido tema tratado direta ou indiretamente nestes campos, o que permite o seu reaproveitamento na esfera educativa” (Ibidem, p.80). Esses recursos e possibilidades podem, para essa autora, trazer benefícios, para além dos muros da escola.

A escola, por ser de educação integral como falado anteriormente, possui duas bases de disciplinas de ensino: a Base Comum que contempla disciplinas iguais a da Base Curricular Comum Nacional, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Educação Física; e a Base Diversificada, com as disciplinas de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos, Linguagem Midiática: Cine, Linguagem Midiática: Jornal, Projeto e Pesquisa, Estudo Dirigido, Iniciação Científica, Informática Educacional, Linguagens e Mídias, Atividades Circenses e Lutas (VICTORIO et. al., 2016).

No ano de 2016, quando eu realizei as observações, análises de documentos e as primeiras entrevistas, na disciplina de atividades circenses alocada dentro da base diversificada, todos os anos/séries, do 1º ao 9º, faziam as aulas, bem como também existia a disciplina de educação física com jogos e recreação, no qual as/os mesmas/os alunas/os, também participavam.

Já no ano de 2017, a atividade circense se manteve na escola, mas agora não é mais obrigatória para todas/os as/os alunas/os. As/Os alunas/os, entre as 11h00m e 12h00m, devem escolher uma atividade, incluindo as atividades circenses, para praticarem. Fora as atividades circenses, nesse horário, elas/es podem escolher fazer tênis de mesa, xadrez, música, teatro, contos e poesia, esportes coletivos, leitura, dança, informática e/ou artesanato.

Agora a/o aluna/o não mais é obrigada/o a frequentar as aulas de atividades circenses. E isso trouxe pontos importantes para a análise das entrevistas realizadas em 2017. Essa mudança trouxe um caráter diferenciador ao campo, pois agora, quem pratica essas atividades, está praticando por escolha e não mais por “obrigação” da disciplina.

Entre uma observação e outra, com esse estudo, pude escrever um artigo em coautoria com o orientador desta pesquisa, professor Tiago Duque, que foi apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 e no 13º Mundo das Mulheres, em Florianópolis/SC, nesse ano de 2017. Esse artigo foi baseado em resultados parciais das entrevistas e análises preliminares. Percebi, na escrita desse artigo, juntamente com a análise da minha banca de Qualificação, que era necessário voltar a escola para realizar mais entrevistas com alunas/os e explorar mais a conversa com o professor de atividades circenses.

Por esse motivo, voltei a realizar algumas observações e percebi que as atividades circenses, nessa escola, é generificada. A composição das/os alunas/os que frequentam é 95% do gênero feminino. Não que a questão de gênero não estava presente em 2016, antes das referidas mudanças na escola. O que chamo a atenção aqui é que somente agora, em 2017, é que isso ficou mais evidente, inclusive para pensar o que consegui levantar de dados, seja via observação, seja via entrevistas, durante o ano de 2016.

Essa constatação me fez pensar muito mais o meu campo e repensar as atividades circenses em Corumbá. Surgiram-me questionamentos que até esse momento, não tinha feito. Esses questionamentos me fizeram ter um olhar mais de pesquisador e não tanto como de professor de atividades circenses. As concepções que eu trazia de que as atividades circenses eram para todas/os, que não eram generificada e/ ou que não colocavam a sexualidade das/os alunas/os em discussão, estavam sendo contestadas.

Assim, pude avançar em minhas análises e entender como era esse trato com o corpo a partir de questões ligadas ao gênero e a sexualidade nessas atividades circenses. Nos próximos capítulos, vou compor todo esse cenário e apresentar esse “espetáculo”.

Parte 2 – CENÁRIO, ELENCO E ENSAIOS

2.1– Composição do Cenário

Considerando os objetivos deste estudo que é analisar as normas e convenções sociais em relação ao corpo visto a partir de questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá, e a realidade do pesquisador, trago uma breve e prévia explicação sobre etnografia, mas, em nosso estudo, não utilizarei da etnografia propriamente dita, antes, utilizaremos a de tipo etnográfico. Essa explicação é justamente porque a de tipo etnográfico usa de instrumentos da etnografia para as pesquisas dentro do ambiente escolar. André (1995) faz uma discussão sobre a pesquisa em educação, em uma vertente qualitativa, explicando como é feita uma etnografia. De acordo com a referida autora:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. [...] o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (Idem, p. 27).

Pelo fato deste estudo ser totalmente voltado à educação, o tipo de pesquisa que julgo mais apropriado, é a do tipo etnográfico. Essa escolha metodológica me permitiu, ao realizar as observações, uma imersão dentro dessa “descrição cultural” do universo das atividades circenses na escola, ainda que já tivesse contato com essa prática, pensá-la como campo de estudos de fato garante essa imersão de uma outra forma, como estudioso, e não apenas como alguém já familiarizado com ela.

André (1995) nos mostra que a principal característica que faz com que essa pesquisa seja do tipo etnográfica para uso na educação é “[...] quando ele [*o pesquisador*] faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Essa mesma autora caracteriza essas três técnicas, dizendo que

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Esse estudo do tipo etnográfico levou em consideração essas características e técnicas usadas na etnografia. Afirmando que essas técnicas não são indissociáveis, ainda que aqui, descrevi separadamente para uma melhor compreensão do seu uso, as análises foram feitas como um todo, como uma unidade de múltiplas inter-relações, possibilitando uma melhor compreensão das relações sociais observadas na escola (ANDRÉ, 1995).

André (1995) mostra a diferença nos enfoques entre esses dois tipos de pesquisa (etnografia e tipo etnográfico). Segundo ela,

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais (Idem, p. 28).

Assim, essa pesquisa do tipo etnográfico traz características parecidas com a etnografia, mas como André (1995, p. 28) afirma, o que fazemos “é uma adaptação da etnografia à educação”. Assim, ela conclui que, de acordo com as características voltadas a educação, “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (Idem, p. 28).

Eu tive o cuidado, ao realizar essa observação participante, de buscar me aproximar das/os alunas/os da forma menos formal possível, durante o trabalho de campo, no sentido de todas/os se portarem de uma maneira corriqueira e não de um jeito tão diferente que pudesse influenciar demasiadamente o contexto dessa interação necessária nesse momento da pesquisa. Com isso, consegui observar o

processo de convívio entre as/os professoras/es e as/os alunas/os dentro da sala de aula, incorporando a dinâmica escolar e na sua dimensão social, como é o tratamento da/o professora/or com as/os alunas/os, bem como a relação aluna/o-professora/or, não só do professor de educação física, mas de outras disciplinas³.

Para essas observações, considerando o lugar da/o pesquisadora/or e das pessoas que estão sendo observadas, André (1995) afirma que:

O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (Idem, p. 28).

Assim, destaco que nessa pesquisa, além do que foi exposto anteriormente pela autora citada, a atividade de análise também foi feita simultaneamente à de observação, à medida que eu fui selecionando os aspectos que mereciam ser melhor explorados nas entrevistas ou em outros momentos de observação na escola.

Após cada dia dessa observação, parti para selecionar quais elementos deveriam ser privilegiados e quais deveriam ser colocados de lado, em destaque, ou abandonados. A fase mais concentrada dessa análise ocorreu no final do trabalho de campo, quando me deparei com uma série de tarefas. O essencial, nesse momento, foi fazer uma leitura exaustiva das anotações. E nessas anotações foram aparecendo os elementos mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e as experiências de campo mais importantes.

Sempre entre as observações, na pesquisa de campo, como já citado em *Bastidores*, tive acesso a muitos documentos que me fizeram entender melhor como era todo o trâmite dentro da escola. Um dos documentos era o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que estava em fase de análise e aprovação, pois havia sofrido algumas mudanças recentes. Nesse PPP, já estava incluso a disciplina de

³ Essa observação feita com professoras/es de outras disciplinas no horário comum a todos (intervalo, entrada e saída da escola), não é dada como objetivo principal dessa pesquisa, mas se torna essencial para entender o posicionamento da/o aluna/o perante a/o professora/or e da/o professora/or perante a/ao aluna/o, especialmente alunas/os que praticam as atividades circenses.

Atividades Circenses, que juntamente a isso, me mostraram também a resolução que torna oficial a escola sendo em tempo integral⁴.

Nessa resolução, estava como horário de entrada às 8h e de saída às 16h. Ao questionar sobre o horário, que nas minhas observações eram das 7h as 15h, me disseram que foi uma adaptação. Em consulta as/aos mães/pais e/ou responsáveis, professoras/es e funcionárias/os, decidiram que as/os alunas/os entrariam uma hora mais cedo, as 7h e sairiam as 15h, mas que as/os professoras/es iriam continuar até as 16h. Para Victorio et. al. (2016) essa uma hora a mais era para a/o professora/or, em grupo ou não, estudar textos, discutir temas para as aulas ou, até mesmo, trazer situações percebidas no cotidiano da escola e/ou apresentar relatos das aulas, bem como, para que algumas/alguns professoras/es fossem atendidas/os de forma individualizada pela coordenação pedagógica.

É necessário salientar a multiplicidade de métodos dentro da pesquisa em campo, análise de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Muitas das respostas das/os entrevistadas/os, se postavam um pouco fora do contexto ou em alguns casos não condizia com observações feitas em campo, como o descrito no parágrafo anterior, por isso a necessidade de se fazer uma análise para além do discurso, analisando também a postura em campo das pessoas que davam as respostas obtidas nas entrevistas.

Essas entrevistas, foram realizadas em meio as observações participantes, através da percepção e perfil das/os interlocutoras/es e que serão abordadas no próximo tópico.

⁴ Nesse estudo, não irei relatar o nome e nem a localização precisa dessa escola em questão. Preservando o anonimato de todas/os as/os interlocutoras/es, bem como em consideração a história e a identidade escolar presente no contexto dessa instituição na cidade.

2.2 – Ensaio do Elenco

A atividade circense nas escolas de Corumbá é recente. Foram dois professores formados em educação física comigo que, em 2011, quando ainda estavam nas aulas de estágio da graduação, levaram essas atividades para a escola na qual essa pesquisa foi realizada.

A resposta da escola em relação às atividades circenses foi muito boa, a ponto de, gentilmente, solicitar que todos os estágios desses professores fossem realizados lá, para que houvesse uma continuidade dessa temática nas aulas de educação física.

Já no ano de 2014, quando essa mesma escola passou a ser em período integral, as atividades circenses foram inseridas na base diversificada, dentro da disciplina de educação física, como nos mostra Victorio et. al. (2016).

Um exemplo da mudança é a disciplina “Atividade Circense” que foi inserida como base diversificada da disciplina Educação Física e que tem como propósito a iniciação das técnicas básicas de acrobacia de solo e aérea, a consciência corporal próprio da prática circense, aplicação cênica, dramática, individual, domínio corporal e a criticidade que deve ser reconhecida e valorizada pela educação integral (Idem, p. 165).

Para completar essa afirmação, uso das palavras de Amaral e Silva (2012) que faz a seguinte afirmação:

Ao falar em educação integral em tempo integral, geralmente nos referimos a uma educação comprometida em desenvolver diferentes aspectos no ser humano e que faz uso de diferentes linguagens e áreas do conhecimento. Costuma-se associar a esta proposta de educação, a oferta de um ensino enriquecido, que para além dos conteúdos clássicos, trabalhe com esportes, **artes**, educação ambiental, entre outros conteúdos (Idem, p. 1) (Grifo próprio).

Para essa mesma autora, arte deve ser trabalhada por meio de diferentes tipos de linguagem: “visual, musical, corporal e dramática” (AMARAL E SILVA, 2012,

p. 4). Ela aponta que, dessas três diferentes linguagens, as práticas circenses ocupam um lugar privilegiado.

Portanto, a opção por essa escola se deu por ser a primeira escola de Corumbá a incluir na matriz curricular a disciplina de atividades circenses. Durante o trabalho de campo nesta escola, pude avaliar que ela se encontra em uma região que atende alguns bairros localizados na grande área central da cidade. São bairros com uma população, em sua grande maioria, de classe econômica baixa. Ela é uma escola antiga e recebeu poucas melhorias e reformas nos últimos anos.

Uma dessas melhorias foi a instalação de condicionadores de ar em todas as salas de aula, inclusive na sala de atividades circenses. Algumas/Alguns professoras/es, nas entrevistas, relatam que muitos desses equipamentos se sobrecarregam e estragam, deixando a sala de aula muito quente, pois Corumbá é considerada uma das cidades mais quentes do Brasil, com médias que variam de 36° a 40° durante os dias de calor.

A escola possui dezoito professoras/es para atender, ao todo, duzentos e quarenta alunas/os, entre crianças e adolescentes durante o período integral e todas/os essas/es alunas/os frequentavam as aulas de atividades circenses no ano de 2016. Essas/es alunas/os recebem dois lanches por dia, um pela manhã e outro à tarde, além de um almoço. Essas/es alunas/os passam quase o dia todo na escola, das 7h às 15h, de segunda a sexta-feira.

Já no ano de 2017, houve uma grande mudança que refletiu diretamente nesse estudo sobre essas atividades circenses. No ano de 2016, como dito anteriormente, essas atividades eram realizadas por todas/os alunas/os. Já no ano de 2017, já em um outro formato⁵, as aulas contavam com 32 presentes entre meninas e meninos, com uma hora de aula por dia, totalizando cinco horas semanais.

Para atingir os objetivos desse estudo, foi formulado um roteiro de perguntas semiestruturadas que foram aplicadas às/aos professoras/es (de atividades circenses e de outras disciplinas), funcionárias/os de serviços gerais, direção e

⁵ Mais detalhes ver página 43 desse estudo.

coordenação e alunas/os. Em relação as/aos alunas/os, optamos pela realização das entrevistas apenas com as/os adolescentes, isto é, com os maiores de doze anos. Isso não foi em função de que “A adolescência é a fase das descobertas, em que ocorre a exploração do corpo, do desejo, da emoção, da paixão, da atração sexual e das fantasias sexuais” (SANTOS e MATHIESSEN, 2012, p. 205), pois essas descobertas e explorações acontecem durante todas as fases, mas pelo recorte sempre necessário em uma pesquisa.

Esse recorte para/com as/os adolescentes foi feito considerando o tempo que era necessário para a criação de um “vínculo” com essas/es alunas/os. Assim a interação necessária para/com as/os alunas/os adolescentes, no caso dessa pesquisa, se tornou mais fácil e rápido. Logo, as normas e convenções, eram muito mais fáceis de serem identificadas e estudadas levando em consideração o contato do pesquisador com alunas/os nessa fase, na escola.

Apesar de algumas observações serem feitas na Educação Infantil e Fundamental I, com crianças, para esse estudo, decidimos não realizar as entrevistas semiestruturadas com elas, somente com adolescentes como explicitado anteriormente. Se fossem feitas entrevistas com crianças, seria uma técnica metodológica não muito adequada a esse perfil etário. Além disso, priorizou-se também um recorte etário, sempre necessário em contextos escolares, por se tratar de um universo tão diversificado de interlocutoras/es.

Para Manzini (1990/1991), uma entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor afirma que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Manzini (2003) salienta ainda que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que possam atingir os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Mais importante do que o

número de entrevistas, é a sua diversidade, seja no conteúdo ou no perfil das pessoas entrevistadas.

Assim, o convite as/aos interlocutoras/es para a participação nas entrevistas foram feitas individualmente e dentro do ambiente escolar, algumas/alguns através de indicação de funcionárias/os da escola, outras/os vieram através das observações realizadas. Essas entrevistas foram feitas, em sua maioria (nove entrevistas), dentro do ambiente escolar, mas algumas (três entrevistas) tiveram que ser feitas fora da escola (duas entrevistas na residência da/o aluna/o e uma entrevista em uma praça, próximo a residência de uma/um aluna/o). Todas as entrevistas que ocorreram no ambiente escolar foram de forma individual, em sala fechada para que não tivesse interferência externa.

As entrevistas que, por consequência das férias escolares, tiveram que ser feitas na residência das/os alunas/os, também foram feitas de forma individual. Uma dessas entrevistas foi realizada no quintal e uma na sala de estar de suas respectivas residências. A única externa, foi feita em uma praça, pois a residência não tinha um local apropriado para que a entrevista ocorresse de uma forma sem interferência. Essa praça se encontrava a sessenta metros da residência dessa/e aluna/o, sendo autorizada pelo responsável da/o adolescente o deslocamento até o local.

Respeitando o sigilo das respostas, bem como o seu anonimato, todas as entrevistas foram gravadas com gravador digital de voz e, posteriormente, transcritas para análise e organização dos dados.

Essas entrevistas tiveram quatro grupos de perguntas semiestruturadas, cada grupo direcionada a um perfil de interlocutor/or: 1. Direção/Coordenação, 2. Funcionárias/os, 3. Professoras/es e 4. Alunas/os.

Assim, ao realizarmos a entrevista com a direção da escola, ele/a nos deu um panorama de como são tratadas as aulas de atividades circenses dentro dessa instituição, como foi o trâmite todo para ser inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, quais as dificuldades encontradas no início e como está sendo hoje em dia.

A coordenadora de educação física nos contou um pouco sobre o cotidiano das aulas de atividade circenses, fazendo uma pequena comparação com as aulas de *Educação Física – Esportes e Recreação*, que é ministrada por outro professor. Como as crianças e adolescentes lidam com essas aulas e principalmente, como a escola assume esse papel de modelo de educação física com atividades circenses.

Participaram das entrevistas professoras/es de diferentes disciplinas, mas que ministram aula para essas/es mesmas/os alunas/os entrevistadas/os e observadas/os em campo, para poder saber como são vistas/os por elas/es essas/es alunas/os fora do ambiente e da sala de atividades circenses.

Entrevistei algumas/alguns funcionárias/os de serviços gerais que têm contato com as/os alunas/os em outros momentos que não sejam em sala de atividades circenses.

Falei também com o professor de atividades circenses e algumas/alguns das/os suas/seus alunas/os, o que me favoreceu perceber como, especificamente nas aulas de atividades circenses, algumas normas e convenções sociais podem ou não ser problematizadas.

As entrevistas tiveram uma média de trinta e dois minutos de duração. A entrevista mais longa e a que mais teve material para ser analisado foi a do professor de atividades circenses, que durou setenta e dois minutos. A mais curta foi a de um funcionário de serviços gerais, com duração de doze minutos.

Todas/os as/os interlocutoras/es que cederam entrevistas, foram submetidos a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que só ocorreu depois de estarem esclarecidos e todas as dúvidas sanadas por este pesquisador. Após esses prévios esclarecimentos, as/os participantes e eu assinamos duas vias do TCLE, uma via está em minha posse e a outra via ficou em posse da/o participante.

Os pais e/ou responsáveis das/os adolescentes entrevistadas/os também se submeteram a assinatura do Termo de Assentimento, no qual autoriza a/o adolescente sob sua tutela a conceder a entrevista.

Em consideração a forma como a entrevista foi feita, tive que me atentar a subjetividade de cada entrevistada/o aliando aos dados colhidos. O meu olhar foi mais atento para o comportamento das/os entrevistadas/os, percebendo ainda a forma de se expressar e postura ao se colocar diante às perguntas realizadas, sabendo que essas/es interlocutoras/es poderiam trazer respostas para além do discurso produzido.

Portanto, toda a metodologia foi pensada para que não tenha uma descontinuidade entre o momento das entrevistas (não somente suas análises de informações dadas) e as anotações feitas nas observações. Temos que entender que se levasse em conta apenas um desses passos nas análises feitas, eu iria ter uma resposta, não tão adequada ou, talvez, não conseguiria responder a todos os questionamentos levantados nesse estudo.

A seguir estão dispostos no Quadro 6, o nome, idade e tempo na escola das/os interlocutoras/es que concordaram e cederam as entrevistas para que pudéssemos realizar esse estudo e analisar as normas e convenções sociais em relação ao corpo visto a partir de questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá (MS).

Destaco que os nomes verdadeiros dessas/es interlocutores foram omitidos para preservar a identidade de todas/os. Os nomes no qual serão identificadas/os aqui e em toda a pesquisa, são nomes reais de alguns palhaços e palhaças brasileiras/os que marcaram a história do circo no Brasil e que trago como forma de homenagem a sua história, apêndice 2, segue uma biografia de todas/os essas/es homenageadas/os.

Todos os nomes foram escolhidos aleatoriamente (não tem nenhuma referência e/ou ligação para/com nenhuma/nenhum dessas/es interlocutoras/es) para cada interlocutora/or, respeitando apenas o gênero de cada uma/um.

QUADRO 6 – *Interlocutoras/es das entrevistas semiestruturadas*

	Nome	Idade (anos)	Função	Tempo na escola	Data da entrevista
1	Angela	52	Diretora	26 anos (6 anos como Diretora)	23/Outubro/2016
2	Val	31	Pedagoga	12 anos (3 anos nessa escola)	23/Outubro/2016
3	Abelardo	60	Serviços Gerais	18 anos	23/Outubro/2016
4	Cida	33	Coordenadora	8 anos (2 anos nessa escola)	23/Outubro/2016
5	Nerino	30	Professor de Informática	8 anos	23/Outubro/2016
6	Juliana	56	Serviços Gerais	9 anos	23/Outubro/2016
7	Waldemar	25	Professor de Educação Física e Atividades Circenses	4 anos (8 meses nessa escola)	24/ Outubro/2016
8	Benjamin	14	Aluno	Desde a Pré escola (10 anos)	28/Novembro/2016
9	Roger	12	Aluno	5 anos	23/Fevereiro/2017
10	Verônica	13	Aluna	Desde a Pré escola (8 anos)	23/Fevereiro/2017
11	Rita	14	Aluna	2 anos	15/Julho/2017
12	George	14	Aluno	4 anos	15/Julho/2017

Fonte: Próprio autor

Parte 3 – 1º ENSAIO GERAL

*Tudo pode ser repensando e transformado:
o gênero, o sexo, a sexualidade e o corpo*

Gabriela Sevilla

Como eu informei no início, aqui irei trabalhar mais conceitualmente corpo, gênero e sexualidade, pois são esses conceitos que embasam toda problemática estudada.

Fiz uma análise teórica, estudei e busquei entender esses três temas individualmente, trazendo as suas especificidades. Entendo que todas elas perpassam e precisam de um entrelace para que as análises posteriores problematizem a realidade observada a ponto de fazer com que o objetivo desse estudo seja atingido.

Quero, primeiramente, via autoras/es pós-estruturalistas, feministas, foucaultianas/os e queer, frisar que as diferenças não são marcas da natureza humana,

[...] elas são – ao mesmo tempo – produto e efeito de certas maneiras de representa-las, ou seja, elas são decorrentes da linguagem, que tem a capacidade de fazer classificações, ordenamentos, diferenciações que acabam estabelecendo quem são os sujeitos desejáveis e “normais” (GUIZZO e FELIPE, 2015, p.13).

Elas são criadas através dos discursos, que podem produzir diferenciações e/ou classificações que acarretam em estabelecer quem podem ser os indivíduos “aceitos” e/ou “normais”. Assim, corpo, gênero e sexualidade são tidos nesse estudo, como veremos mais a frente, como construções feitas através da história, discursos e culturas distintas.

3.1 – Corpo

*O corpo não traslada,
mas muito sabe, adivinha se não entende*
Guimarães Rosa

Corpo aqui é entendido como o resultado de uma “construção cultural” na qual são estabelecidos diferentes estilos em distintos tempos, espaços, economias, grupos sociais, étnicos, entre outros.

Foucault (2008a), nos diz que:

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: "Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!" (Idem, p.147).

Para Foucault, no século XIX, cria-se uma relação entre o poder e o corpo onde, locais como escola, prisão, hospitais e os militares, começam a ter um conhecimento mais aprofundado sobre o corpo, criando modelos de uma normalidade que deveria ser seguida. Nessa época, era visível a “demarcação da gênese de um saber sobre a anomalia, com todas as técnicas que o acompanham” (FOUCAULT, 2008a, p.167).

O corpo passa a se tornar objeto e sujeito para utilização como instrumento de poder:

[...] poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista (MACHADO in FOUCAULT, 2008a, p. XVII).

Esse poder que Machado nos fala, não era representado via uma repressão a esses corpos, ele operava através da produção de modelos de uma normalidade (BORGES, 2010), ou como Machado disse:

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo (In FOUCAULT, 2008a, p. XII).

Nesse estudo, vamos nos ater ao poder no sentido disciplinar, isto é, aqui, ele tem como objeto os corpos e objetiva a sua normatização. Assim, a anatomia política desse corpo, cuja finalidade é produzir corpos úteis na medida de sua docilidade, resulta no efeito que vem a ser o objetivo da disciplina, que aumenta a força econômica do corpo, ao mesmo tempo que reduz a sua força política.

Em resumo,

Com a disciplina [...], nasce uma arte do corpo humano que busca não apenas o acréscimo de habilidades, nem tampouco o fortalecimento da sujeição, mas a formação de um mecanismo pelo qual o corpo se torna tanto mais obediente, quanto mais útil, ou vice-versa. [...] Com as disciplinas, o corpo entra em uma maquinaria que o explora, desarticula-o e o recompõe. [...] As disciplinas são, ao mesmo tempo, uma autonomia política do corpo e uma mecânica do poder (CASTRO, 2016, p. 89)

Borges (2010) traz um exemplo sobre esse corpo adestrado e que era usado para criticar a sociedade que, continuava a desenvolver os padrões de normalidade, justamente através desses corpos, como o dos circenses que fugiam das regras “Fosse através dos corpos sadios e ativos dos acrobatas, que se arriscavam em cena, fosse através dos corpos grotescos dos palhaços, era através do corpo que ele [o circo] infligia suas críticas à sociedade na qual vivia” (Idem, p. 28).

Preciado (2002) diz que o corpo é múltiplo e plástico, possuindo variados tipos de expressões que não podem apenas ser tratados como masculino e/ou feminino, ela define esse corpo como polisssexual. Ele, diz que com o passar dos anos se faz necessário normatizar, regular e controlar os corpos, definindo uma normalidade e estabelecendo o que se pode dizer como anormal. Esses corpos são constantemente reinventados e muitas vezes com o uso de aparatos tecnológicos com o objetivo de produzir corpos normais.

Muitos desses aparatos foi observado em campo. Muitos aparelhos circenses, que o professor Waldemar levou para a escola, eram aparelhos que tanto meninos como meninas poderiam usar. Mas as/os próprias/os alunas/os

“determinavam” qual iriam ser usados por elas/eles. Mesmo sem aparelhos nenhum, nas aulas, muitos exercícios e movimentos, as/os alunas/os “escolhiam”, conforme o gênero, quais iriam lhes trazer algum benefício: “Ah, flexão⁶ eu não quero. Mas se o senhor passar abdominal⁷... eu preciso emagrecer e perder essa barriga” (Diário de campo – 11/10/2016). O mais interessante que, quem disse isso foi uma menina que, pelos padrões e normas sociais, tinha um corpo aparentemente magro.

Para Silvana Goellner (2016), não podemos falar de corpo sem falarmos de identidade, pois ela é um tema central na cultura contemporânea. Nesse sentido, completando o pensamento de Goellner, Sevilla (2015), afirma que “No corpo a sociedade investe muito tempo e dinheiro, com produtos e serviços que visam aprimorar e adequar esse corpo aos padrões estabelecidos” (Idem, p. 7).

Assim, corroborando com Preciado (2002), e usando as palavras de Goellner (2016), afirmo que o corpo é “provisório, mutável e mutante” (Idem, p. 30). Ele é passível de receber intervenções e aparatos tecnológicos, legais e científicos, de acordo com o que quer ser apresentado e/ou com os discursos vigentes.

Essa produção de identidades corporais, faz com que, cria-se um enlace com uma fabricação e industrialização de instrumentos sexuais e reprodutores a fim de transformar o corpo em um objeto sexual. Fazendo do sexo um instrumento central da política, governabilidade e poder.

Cria-se então, uma dualidade de corpos: o normal e o anormal, fazendo com que surja a necessidade de uma regulamentação, controle e normatização para caracteriza-los. Essa regulamentação e controle dependem de uma produção de técnicas que constroem esses corpos (cirurgias, pornografia, hormônios, produtos para beleza, etc.), trazendo a importância que se dá a esses corpos como uma questão central na sociedade.

E essa questão central resulta nas atitudes das/os alunas/os na escola. Na própria escola vieram me perguntar como eu mantinha o meu corpo em forma. O mesmo professor Waldemar me disse que essas perguntas, para ele, são comuns. Questionei sobre os aparatos que as meninas usam nas aulas, ele me respondeu

⁶ Ver Figura 1 no Apêndice 1.

⁷ Ver Figura 2 no Apêndice 1.

que algumas não faziam algumas atividades porque a “maquiagem iria borrar” ou ela iria suar.

Essas inovações tecnológicas que prezam pela produção dos corpos normais e/ou uma normalização desses corpos e gêneros, tendem a ser ressignificantes.

Podemos dizer que o nosso corpo não é um limite das nossas potencialidades, mas sim um ponto de partida. Devemos ignorar a antiga concepção de que o corpo era fechado e os limites que, a eles, eram impostos. No entanto, nesse contexto, as atividades circenses, às vezes, parecem ser parte dessa tecnologia de poder normativo dos corpos.

Comumente se podia observar em campo quando os meninos só queriam fazer as atividades que, para eles, mostravam seu corpo e evidenciavam as suas “masculinidades” para as meninas, com o uso de aparatos como o trapézio fixo⁸. Mas quando eles eram incitados a realizar outras atividades (movimentos e/ou aparelhos circenses) que, também para eles, eram mais “femininos”, eles não queriam e reclamavam dizendo: “não professor, esses movimentos os meninos não podem fazer”. Esses movimentos em que eles não queriam fazer, são movimentos “básicos” nas atividades circenses. São movimentos de ponte⁹ e reversão¹⁰, alguns alongamentos e movimentos de seis apoios¹¹, aparelhos circenses como a lira¹² e o tecido acrobático¹³ que eles rotulavam como sendo “apenas para meninas”.

⁸ Aparelho circense composto por uma barra de ferro presa nas pontas por duas cordas que são ancoradas ou presas no teto ou em uma superfície alta, deixando essa barra suspensa no alto. Ver Figura 3 no Apêndice 1.

⁹ Exercício e/ou movimento acrobático onde a/o aluna/o sustenta o corpo, que está com as costas voltadas ao chão, apenas com os braços e pernas. Ver Figura 4 no Apêndice 1.

¹⁰ Exercício e/ou movimento acrobático onde a/o aluna/o realiza um movimento contínuo e retilíneo, onde corpo se inicia com os pés ao chão, coloca-se as duas mãos como apoio ao chão, realiza um giro e retorna com os pés ao solo. Esse movimento pode ser realizado para a frente ou para trás. Ver Figura 5 no Apêndice 1.

¹¹ Exercício ou movimento acrobático onde a/o aluna/o, frente ao chão, fica com as duas mãos, os dois joelhos e os dois pés apoiados no chão, daí o nome. Ver Figura 6 no Apêndice 1.

¹² Aparelho circense composto por uma barra de ferro em forma de círculo, presa por uma corda ancorada ou presa no teto ou em uma superfície alta e suspensa no ar. Ver Figura 7 no Apêndice 1.

¹³ Aparelho circense composto de um tecido de elastano (ou outro tecido elástico) ancorada ou presa no teto ou em uma superfície alta e suspensa no ar. Ver Figura 8 no Apêndice 1.

A lira, por experiência própria, incomoda um pouco as partes íntimas dos homens, mas ela em si, não é um aparato exclusivamente feminino. Eu mesmo, por exemplo, já realizei apresentações em lira.

Por coincidência, quando o professor levou a lira e o tecido acrobático em aula, era uma aula em que eu estava realizando a observação e que aconteceu na quadra de esportes da escola. O professor Waldemar, demonstrou para todas/os, algumas figuras que ele conhecia e foi muito perceptível a distinção e desprezo nos olhares dos meninos e das meninas para/com algumas figuras.

Nenhum dos meninos se interessou. Quando o professor disse que ajudaria elas/es a fazerem igual, ao qual, ele havia demonstrado, as meninas, a maioria quis fazer. A demonstração, era uma figura que o professor segurava na lira, fazia força com o quadril e se mantinha com as pernas afastadas¹⁴.

Pelo pouco conhecimento do professor para/com o aparelho, o professor Waldemar me pediu para que eu o ajudasse e demonstrasse alguns movimentos e figuras “simples” para que as/os alunas/os pudessem, ao menos, vivenciarem esse aparelho circense diferente.

Já com um entendimento que os meninos só queriam fazer movimentos ou exercícios de força, eu pensei e demonstrei dois movimentos, em que eu pudesse observar as reações das/os alunas/os para/com tudo (figura e demonstração).

A primeira figura foi um “cristo”, eu sentei primeiro na lira e depois fui soltando meu corpo aos poucos encerrando o movimento com os braços abertos, presos na lira e o corpo solto e pernas fechadas, lembrando a imagem de “cristo na cruz”. Como na demonstração do Professor Waldemar, as meninas começaram a fazer, mas nenhuma das meninas conseguiu fazer, talvez pela falta de prática que precisava. Logo depois, alguns meninos quiseram fazer essa figura e eles tentavam mais que as meninas. E quando conseguiam, ficavam se exibindo para os outros meninos e para as meninas. Houve um aluno até que disse: “Eu sou forte... Mais forte que vocês...” e fazia movimento com o braço contraído para exibir o bíceps.

¹⁴ Ver Figura 9 no Apêndice 1.

Consegui a atenção necessária, que procurava, com os meninos. Ajudei várias meninas também a fazer o mesmo movimento e com essa ajuda muitas delas conseguiram.

Já na segunda figura, eu demonstrei quase o mesmo movimento que o professor havia demonstrado, com uma diferença apenas, ao invés das pernas afastadas, eu fiz com as pernas estendidas¹⁵ e entre os braços que seguravam na lira.

Diferente da primeira reação, com o professor Waldemar, os meninos quiseram fazer essa figura. Todas/os alunas/os fizeram, algumas/alguns com ajuda, mas todas/os obtiveram sucesso. Voltei a fazer, agora, as duas figuras juntas, a com pernas afastadas e logo depois com pernas juntas, formando uma sequência.

Nesse momento se tornou interessante, pois apenas dois, dos oito meninos em sala, quiseram fazer a sequência inteira. Os outros meninos só fizeram a com pernas juntas e depois desciam da lira. Quando questionei, por não fazerem tudo, eles me diziam já estavam cansados e não queriam fazer. Um dos meninos me disse assim: “Eles não querem fazer professor, porque se ficarem de perna aberta, os outros meninos vão zoar com eles” (Diário de campo – 24/05/2017).

Esse corpo, desses meninos, ao mesmo tempo que pode, na concepção deles, demonstrar força (masculinidade), pode também fazer com que coloque sua heterossexualidade em risco, com a figura das pernas afastadas, que nessa figura, para elas/es, demonstrava, nesse contexto, uma feminilidade.

Já as meninas, segundo o que pude observar em campo, se preocupavam muito com o corpo: “Professor, não vou fazer porque esse movimento mostra minha barriga e eu tô gorda” (Diário de campo – 10/11/2016). Mas, a questão observada não era apenas sobre a fala delas em estar acima do peso, mas elas diziam isso por causa do movimento que exigia que ficassem com a cabeça voltada para baixo, com isso, a blusa que vestiam caía e deixava o abdômen à mostra. Algumas até faziam, mas não executavam o movimento “perfeito”, pois tinham a preocupação de ficar

¹⁵ Ver Figura 10 no Apêndice 1.

arrumando a roupa a todo o tempo. Eu vi que o professor até pediu algumas vezes que colocassem a camiseta por dentro da roupa, para que não atrapalhasse, mas a resposta era sempre a mesma: “assim fica feio”.

A importância que a grande maioria das meninas deu à estética, vestimenta ou corpo foi muito perceptível. Algumas deixavam de fazer alguns movimentos, justificando: “vai desfazer meu cabelo e vou ficar suada” (Diário de campo – 7/11/2016).

Não sendo apenas isso, o corpo, ao mesmo tempo, oferece possibilidade de agência para que os sujeitos envolvidos subvertam essa regulamentação. Isso foi possível perceber durante a observação em campo, quando perguntei ao professor Waldemar se havia alguém que ele chamaria para uma apresentação externa. Prontamente, ele me indicou uma menina e disse que essa menina “fazia de tudo o que eu pedisse”. Ele me disse que ela é “gordinha”, mas que não se importava com o corpo e sim com as atividades que ela estava desempenhando. E continuou: “quando comecei aqui na escola, essa menina nem rolamento¹⁶ fazia, tinha medo, demorava e eu tinha que ajudar sempre. Hoje, ela já faz estrelinha¹⁷ bem melhor que qualquer um daqui da escola” (Diário de campo – 24/10/2016).

Essa menina que o professor se referia é a Rita. Ela me disse que sentia sim vergonha do próprio corpo, mas que com as atividades circenses, ela parou de se importar com o que as outras pessoas falam.

Eu percebi que quando eu me apresento, eu não me vejo mais como uma menina diferente por causa do meu corpo. Eu me vejo como todas as outras meninas e até meninos que fazem as mesmas coisas que eu faço. Como o professor disse “as palmas são iguais para todos” e pra mim, não é diferente (Transcrição de entrevista realizada em 15 de julho de 2017).

¹⁶ Movimento ou exercício acrobático onde a/o aluna/o realiza uma volta, para frente ou para trás, com ou sem apoio das mãos, realizando um giro em que os pés passam por cima da cabeça e voltam a tocar o chão: cambalhota, carambolota, bagaço, cabriola, cambota, etc. Ver Figura 11 no Apêndice 1.

¹⁷ Movimento ou exercício acrobático onde a/o aluna/o realiza um giro lateralmente, esquerda ou direita, iniciando com os braços, em apoio invertido (de ponta cabeça) e retornando com os pés: estrela, estrelinha, roda, etc. Ver Figura 12 no Apêndice 1.

Esse reconhecimento via as palmas, não só para Rita, é um jeito de saber que as atividades circenses na escola trazem para as/os alunas/os, que antes eram colocados de lado, ou pelo corpo, ou por sua sexualidade, ou pelos gêneros dicotômicos que eles impõem, experiências de reconhecimento. Isso se dá por meio das normas e convenções sociais, que envolvem questões de “sexo” e gênero.

3.2 – “Sexo” e Gênero

*Quem disse que os meninos
não choram e as meninas
são mais fracas?*

Nadine Gasman

As instituições sociais nos apresentam um tipo de obrigatoriedade diante de uma exigência normativa, nos “obrigando” que aceitemos uma adequação entre um “sexo”, um gênero correspondente a ele e uma prática e/ou desejo heterossexual equivalente a essa correspondência entre “sexo” e gênero.

Nesse sentido, Butler (2003) apresenta a Matriz da Inteligibilidade: “sexo” feminino = gênero feminino = desejo pelo “sexo oposto”; ou, vice e versa, “sexo” masculino = gênero masculino = desejo pelo “sexo oposto”. Em outras palavras, quem “foge” dessa matriz pode vir a sofrer consequências com relação a algumas normas e convenções.

Como exemplo posso dizer que se uma mãe, grávida de uma criança, tiver a notícia de que essa criança tem um pênis (corpo), será compreendida como um menino (identidade de gênero), a expectativa sobre ela é a de que sentirá desejos por uma menina (desejo), com uma vagina (prática sexual), e/ou vice e versa. Assim, só é “aceitável como humano” essa relação gênero-afetivo-sexual homem-mulher, pênis-vagina.

Considerando essa matriz, o que reafirmo nessa pesquisa é o mesmo que Duque (2013), mesmo sendo o nosso campo tão distintos¹⁸, isto é:

O que ocorre então é a busca de uma reiteração da conformidade [...], via o medo do não reconhecimento, penalidade máxima que aparece em campo para aqueles que não estão dispostos a seguir o

¹⁸ Duque (2013) desenvolveu um estudo sobre um novo regime de visibilidade, o “passar por” homem e/ou mulher, na cidade de Campinas (SP). Nos estudos deste autor, em vez de um regime de visibilidade focado na orientação sexual (como o “armário gay”), a “passabilidade” é centrada no “sexo” que se quer esconder ou não revelar em determinadas situações, especialmente quando envolvem travestis, mulheres ou homens transexuais, gays efeminados ou lésbicas masculinizadas.

que se espera das classificações identitárias, conforme a matriz de inteligibilidade (Idem, p. 154).

Retomando um exemplo já apresentado nesse estudo, aqueles meninos que não queriam fazer as figuras na lira, como demonstrado em aula, porque as suas pernas ficavam afastadas, eles estavam resistindo a colocar em risco a inteligibilidade de gênero masculino, dado via a matriz de inteligibilidade em risco. Mas quando, com o exercício parecido, na mesma lira em que as suas pernas permaneciam fechadas, a sua masculinidade, na visão deles, não era abalada.

Se pensar, nesse mesmo exercício como um único exercício, a demonstração da força que eles estavam exibindo, as destrezas necessárias para realizar o feito e até mesmo a coordenação, era igual aos dois movimentos (tanto pernas afastadas quanto as pernas juntas), afirmando assim, o que Duque (2013) nos disse anteriormente, a/o mesma/o aluna/o pode transitar entre os dois movimentos, eles não podem ser associados a um único gênero, de maneira fixa e estável.

Outro exemplo, é o do próprio professor Waldemar que, em determinadas situações, é entendido como homossexual pelas/os próprias/os alunas/os ao requebrar em algumas aulas para ensinar algum movimento ou exercício, ou até no próprio aquecimento para as aulas. Isso, pude observar em campo. Alguns meninos que estavam na aula, não faziam a rotação do quadril (requebrar), pois, para eles, aquele movimento não era cabível aos homens. Mas o mesmo professor, algumas vezes já foi elogiado por meninas/mulheres por ter um corpo másculo e chamar a atenção delas por causa disso.

O conceito de gênero surge das desigualdades das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, historicamente constituída, levando em conta o que se definiu como sendo a “função” do homem e da mulher, partindo das suas diferenças sexuais. É uma construção social, cultural e histórica, estabelecida através do que podemos identificar como masculino e o feminino. Essa convenção social estabelecida pode variar de tempos em tempos, cultura a cultura, não sendo universal, isto é, igual a todos, e nem mesmo acabada, fixa (LOURO, 2014). Como exemplo, em décadas atrás, em determinados contextos nacionais, não se via o

homem usando cabelos compridos e nem brincos, isso era visto apenas adequado às mulheres, do mesmo modo as mulheres com tatuagem e cabelos curtos não eram aceitas como hoje. Louro (2014) sintetizou a definição de gênero dizendo que é uma construção social do sexo. Ou, nas palavras de Butler (2003), gênero é uma

[...] estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (Idem, p. 59).

Para a filósofa, o gênero não pode ser considerado um conjunto de significados culturais inseridos em um corpo e nem a interpretação cultural de um corpo sexuado

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado, [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (BUTLER, 2003, p.25).

Butler (2004 apud GREGORI, 2010¹⁹) define gênero, formulando a partir de ideais foucaultianos, dizendo que as

[...] regulações de gênero são organizadas em um aparato de poder, por intermédio do qual a produção e normatização do masculino e do feminino tomam lugar a partir de variadas formas como, por exemplo, hormônios e cromossomos (Idem, p. 31).

De fato, na escola, as meninas, era perceptível, terem mais plasticidade e desenvoltura que os meninos, nas práticas de atividades circenses. Não cabe aqui nesse estudo entender o porquê, pois para esse entendimento, era necessário um tempo muito maior de observação e conhecimento através dos anos.

O reconhecimento do que é e/ou de quem é masculino ou feminino é uma norma que, ao iniciar minhas observações, já era perceptível entre as/os alunas/os. Em um jogo de futsal que observei (que será detalhado mais a frente) impõe entre as/os alunas/os, o que é “coisas de menino” e “coisas de menina”, quando a menina pede para entrar no jogo, que só havia meninos jogando e ela ouve de um deles:

¹⁹ Tradução livre feita pela autora Gregori do livro de Butler “Undoing Gender” (2004).

“vai brincar com sua turma”, do mesmo modo quando eu vi umas meninas dançando uma coreografia, um menino foi até perto e começou a dançar junto, uma delas gritou: “Sai daqui, só menina pode e você não é menina”.

O “ser homem” ou “ser mulher” constituem um conjunto de normas instituídas, mantidas e repetidas em relação ao corpo. Essas normas e convenções criadas é que fazem estabelecer uma aparência/visual para os indivíduos, tornando assim, uma pessoa culturalmente aceita ou não.

Nas atividades circenses por muitas vezes vi, nos movimentos corporais da/o aluna/o, terem respostas do que é esse “ser homem” ou “ser mulher”. Pelo corpo da/o aluna/o que faziam as atividades, outras/os alunas/os julgarem. “Não faz isso, que isso só menina faz”, ou “Olha lá aquela menina, parece até um guri, fazendo esse movimento” (Diário de campo – 3/10 e 16/11/2016).

Butler (2003), como já foi dito, utilizando referencial foucaultiano, questiona se o “sexo” também tem uma história ou se é apenas um termo pronto e que não podemos problematizar a sua materialidade. Ela não aceita a ideia de que não podemos fazer uma “teoria social sobre o gênero”. Para ela, “sexo” é um efeito da construção cultural dos comportamentos da sociedade. Assim, não pode existir uma dicotomia entre “sexo” – gênero, pois tanto um quanto o outro, são construções socioculturais, resultantes de uma adequação as regras sociais impostas pelos sujeitos onde diz que a mulher deve se comportar de um jeito “feminino” e o homem agir de um modo “masculino”. Por esse motivo, a autora afirma que o gênero é “performativo”, ou seja, essa performatividade é a constituição dos modos de agir e se portar sendo associados a masculinidade e a feminilidade.

E essas questões de gênero estão muito presentes no universo escolar. Eles fazem parte do cotidiano das alunas, dos alunos, das professoras, dos professores, enfim, de todas/os que compõem o ambiente escolar. Até mesmo em casa, como comprova a entrevista com o aluno Benjamin, falando dos seus primos, que também faziam atividades circenses na escola, ao se prepararem para uma apresentação que iria acontecer:

Aí a gente estava preparando aqui na escola e eles [os primos] foram de legging lá em casa para me chamar e meu pai olhou para eles. Eles foram embora, aí meu pai começou a falar. Começou a falar umas coisas “olha o estilo que eles estão, que eu não sei o que”, ele não chegou a falar para mim direto, só ficou resmungando, falando “que não sei o que, que não sei o que dá legging, o caminho que eles tão indo, que não sei o que”, é isso só que ele falou (Transcrição de entrevista realizada em 28 de novembro de 2016).

O Benjamin me disse que, por causa dessa postura do seu pai, ele pensa em não continuar a fazer as atividades circenses. Afirmou-me que se o seu pai não tivesse esse preconceito, ele iria continuar fazendo atividades circenses. Para Connell e Messerschmidt (2013), “É familiar que muitos homens que detêm grande poder social não incorporam o ideal de masculinidade” (Idem, p. 252).

A legging, como apareceu na fala do Benjamin, é tida, nessa escola, como um aparato, que para elas/eles, torna o seu uso generificado, ou seja, só pode ser usado por meninas. E esse entendimento, sai dos muros dessa escola, como relatou Benjamin sobre o seu pai, em que ele, o pai, tinha um preconceito sobre o uso da legging, que se o Benjamin usasse, poderia, nesse contexto, ferir o resultado da matriz de inteligibilidade de gênero, discutida anteriormente. Isto é, “atrapalhar” o reconhecimento dele enquanto homem, másculo e, em última instância, heterossexual.

Mas do mesmo modo como aconteceu com a aluna Rita, as palmas geraram um fator de reconhecimento, tanto para o pai, que aplaudiu a apresentação do filho usando legging junto aos primos, tanto para o próprio Benjamin que havia me dito que tinha também um preconceito quanto a seu uso.

Essa legging foi motivo também de discussão e questionamentos quando o Grupo ACRUN foi chamado para se apresentar na escola, bem como quando foi negado a apresentação na comunidade evangélica, citada anteriormente e que será melhor explorada no próximo subitem.

3.3 –Sexualidade

*Existem momentos na vida onde a questão de saber
se pode pensar diferentemente do que se pensa,
e perceber diferentemente do que se vê,
é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.*

Michel Foucault

Para conceituarmos sexualidade, tomo como base os pensamentos de Foucault (1999). Segundo o autor, a sexualidade é tida como um instrumento de controle e poder.

Foucault (1999) diz que a sociedade, a partir do século XVIII, passa por uma fase de repressão sexual, em que o sexo se reduz a sua função reprodutora, isto é, que deve ser entre homem e mulher (monogâmico). Quem foge desse exemplo ele chama de “amor mal”, que se torna mal visto, negado pela sociedade e expulso do convívio social.

Na era Vitoriana, a sexualidade passa a ter um lugar de destaque “negativo” na sociedade. Nessa época, houve muita repressão às práticas sexuais vistas como “erradas” e que rompia com a “normalidade”, sofria duras consequências como prisão, internação e até a morte. As sociedades da época, restringem essas sexualidades a locais onde visavam o lucro como prostíbulo e hospitais psiquiátricos. Essa mesma sociedade afirma que, em uma época em que a força de trabalho é muito útil, não se podia desperdiçá-la com prazeres ilegítimos. Foucault (1999) nega essa afirmação e a chama de “hipótese repressiva”. Para esse mesmo autor, essa hipótese repressiva traz que o poder deve ser visto como uma realidade positiva, quer dizer, como fabricante ou produtor de individualidade (2008b).

Ele cria uma nova hipótese desconcertante e traz que por mais que algumas explicações podem funcionar por um período, elas não podem ser tidas como uma verdade absoluta (FOUCAULT, 1999). Ele mesmo traz que, a partir do século XVIII, há uma crescente multiplicação de discursos sobre o sexo, sendo incitado pelo próprio poder de instituições como a igreja, família, escola, etc. Ele completa dizendo que essas instituições não tinham a intenção de reduzir ou até mesmo proibir a prática sexual, mas sim o controle do sujeito e a sociedade.

O poder para Foucault (1999) é explicado de uma forma complexa, levando em consideração a sua potência e sua relação com a sociedade e não sua forma estrutural e/ou como instituição.

Castro (2016), ao se referir ao poder, visto a partir de concepções de Foucault, diz que “O poder, a partir do século XVII, organizou-se em torno à vida, sob duas formas principais que não são antitéticas, mas que estão atravessadas por uma rede de relações” (2016, p. 57). Castro explica essas duas formas. Uma estão as *disciplinas* enquanto “uma anátomo-política do corpo humano” (Idem, p. 57), que coloca como objetivo o corpo individualmente, considerando-o como uma máquina. E, na outra forma, principalmente a partir do século XVIII, está a *biopolítica da população*, isto é, o “corpo-espécie” (Idem, p. 58), onde o objeto é o “corpo vivo, suporte dos processos biológicos (nascimento, mortalidade, saúde, duração de vida” (Idem, p. 58).

A sexualidade intervém nessa relação com o poder, possuindo uma articulação que a sustenta não sendo em função da reprodução, mas sim em função do corpo, na sua real valorização como um objeto de saber e elemento na relação para/com o poder. “O Sexo [sexualidade] funciona como dobradiça das duas direções em que se desdobrou o biopoder: a disciplina e a biopolítica” (CASTRO, 2016, p. 58).

Para Foucault (1999), a sexualidade é uma “regulamentação social” essencial para a organização de uma sociedade. Ele completa dizendo que a sexualidade não é advinda da natureza, mas é o nome dado a um dispositivo através da história: dispositivo de sexualidade. Trata-se de um dispositivo estabelecido pela burguesia, na metade do século XVIII, onde se forma um conjunto de práticas, discursos e técnicas de estimulação dos corpos, intensificação de prazeres e formação de conhecimentos, para se estabelecer esse poder.

Em termos mais atuais, e pensando também a partir do que discuti no tópico anterior sobre a matriz de inteligibilidade de Butler (2003), especialmente na implicação para o campo do desejo sexual, cabe compreender o dispositivo da sexualidade em um dos seus aspectos mais contemporâneos, isto é, a heteronormatividade.

Para Miskolci (2009), a heteronormatividade é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade e, traz como objetivo, a formação de todas/os para serem exclusivamente heterossexuais ou para construírem seus meios a partir de um modelo “coerente”, “superior” e “natural” da heterossexualidade. Para esse mesmo autor, o estudo da sexualidade implica em destrinchar os labirintos da heteronormatividade, assim, tanto a homossexualidade advinda de mecanismos de interdição e controle das relações românticas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, quanto a padronização heteronormativa dos homo-orientados.

A heteronormatividade está presente no cotidiano do Benjamin, com relação ao pai dele. As vestimentas que o Benjamin e seus primos usavam para uma apresentação, estavam, para o pai, colocando a sexualidade deles à prova. Mas o mesmo, parabeniza o próprio, por sua apresentação.

O professor Waldemar, em algumas atividades é visto como homossexual pelos trejeitos que ele expõe ao realizar, por exemplo, uma atividade de dança como aquecimento em que os alunos o rotulam como “viado”, “boiolão”. Devido a maneira que ele exhibe seu corpo, não expondo, mas usando dele, ele é tido, por muitos, como “anormal”.

Santos e Matthiesen dizem que: “Na escola a sexualidade é tópico polêmico, em face da multiplicidade de visões, crenças e valores de seus diversos atores” (2012, p. 205). Um desses “atores” é o professor Waldemar. Ele me disse: “Por mais que eu não concorde com a prática homossexual, mas eu não posso deixar que isso ocorra”. Esse “não concordar com a prática”, nas palavras do professor, é por motivos de crença religiosa, como me disse na entrevista. Em nenhum momento ele se percebe preconceituoso, e, ainda, completa falando sobre o porquê ele não gosta que tratem a sexualidade da/o outra/o com estranhamento: “[...] porque eu tenho amigos homossexuais”.

Em várias atividades observadas em campo, muitas/os alunas/os não queriam realizar essas atividades. Como relatado anteriormente, um dos movimentos que mais causava negação ao realizar, era o com seis apoios.

Quando o professor pedia para elas/es fazerem, como uma forma de alongamento e/ou aquecimento, era perceptível e, por muitas/os, demonstrado, que não queriam fazer. As meninas, quando faziam, ficavam olhando para trás, para saber se algum menino estava olhando para elas. Em outras salas de aulas as meninas ficavam inibidas, ouvi algumas vezes elas reclamando para o professor, pois alguns meninos estavam “mexendo” com elas, isto é, eles estavam utilizando de palavras pejorativas e insinuando algo para as meninas.

Os próprios meninos também, por muitas vezes, se negaram a realizar. Diziam que quem estava fazendo “tinha o costume de ficar naquela posição” (Diário de campo – 4/11/2016). Eles ficavam usando nomes pejorativos e ofensas para/com alguns alunos, sobre a possível sexualidade deles: “veadinho”, “esse guri é gay”, “ta parecendo menininha”, etc..

Eu mesmo como professor de atividades circenses já fui questionado por minhas atitudes em aula. Essa sociedade heteronormativa coloca-se a julgar as pessoas pelos seus trejeitos e atitudes que não convém com a realidade e isso na escola é muito presente.

Como se viu agora e verá ainda nas análises futuras, a heteronormatividade é uma expectativa normativa e bastante presente no contexto das atividades circenses na escola estudada. Portanto e para uma melhor compreensão, heteronormatividade é uma regulação do gênero e desejos, do sexo e das práticas sexuais, em um binarismo categórico que se distinguem, completam e hierarquizam entre masculino e feminino.

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade*. Esta se refere a um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero (WARNER, 1993 apud JUNQUEIRA, 2010, p. 212).

Desse modo, os indivíduos que fogem desses padrões, comportamentos, trejeitos, estética e as formas socialmente aceitas para cada gênero dicotômico, ficam a margem dessa sociedade heteronormativa.

Podemos dizer que, esses preconceitos, discriminações e resistências, que aparecem em meu campo, surgem dessa realidade heteronormativa. Em uma espécie de controle, não apenas em cima de um comportamento sexual, mas de expressões e das identidades de gênero²⁰ (JUNQUEIRA, 2010).

Penso que essas discriminações e preconceitos que estão ligadas a questões heteronormativas ou qualquer outro tipo de injúria que tenha uma/um aluna/o como alvo, dentro de um ambiente escolar, produz efeito sobre todos as/os outras/os alunas/os. Portanto, entre essas/es alunas/os há a imposição (dentro e fora da escola) de um esquema de afirmação da masculinidade heterossexual a todo o momento. Segundo Louro, “os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais” (1997, p. 82), fazem com que, cada vez mais, esses preconceitos e discriminações são disseminados, mais claramente entre os meninos, pois, para esses meninos, quem é a/o “diferente” e, por eles sofrem algum tipo de discriminação e preconceito, são as meninas, as/os homossexuais e os afeminados. Pois, para a mesma autora supracitada, esses meninos precisam “[...] dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos feminilidade e a homossexualidade” (Idem, 1997, p.82).

Portanto, essas resistências das formas não binárias de sexo/gênero, é um instrumento de coerção de grande importância para que a norma hegemônica existente hoje na sociedade continue se afirmando, tendo como base a heterossexualidade compulsória, o binarismo de gênero e principalmente a heteronormatividade.

Esse processo de não reconhecimento do corpo sendo legítimo de uma sexualidade apropriada, faz com que muitas/os alunas/os busquem “se esconder”.

Esses preconceitos e discriminações estão muito presente no cotidiano das atividades circenses na escola. Por muitas vezes vi olhares de dúvidas e

²⁰ Identidade de Gênero diz respeito ao gênero com o qual a pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não podem ser confundidos (JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>. Acesso em: 20/Nov/2017).

estranhamentos para/com as/os alunas/os e as/os professoras/es. Afirmando que não existe essas discriminações apenas dentro da escola. Lembro-me de um aluno que eu tinha no Projeto de extensão da universidade, em que ele vinha com tênis e roupas, como se fosse praticar futebol. Um dia perguntei se ele iria “jogar bola” em algum lugar, pois sempre vinha desse jeito. Ele me disse que o irmão dele, mais velho, trazia ele com o carro e como, a família dele era “conservadora”, ele vinha desse jeito para enganar a/o mãe/pai e o irmão.

Relembrando um pouco também sobre a apresentação que fiz na escola com o Grupo ACRUN, sobre a vestimenta, é um exemplo da oportunidade que a escola e as/os professoras/es tiveram para problematizar uma situação de reconhecimento de si, superando estigmas que existiam e ainda existe. Foi um aproveitamento em que puderam chegar a um debate sobre essas relações sociais, representações culturais e suas práticas em um cotidiano que envolvem essas normas de sexualidade e gênero na escola, afetando, todo o conjunto dessa sociedade.

Seguindo esse mesmo exemplo, quando fomos apresentar na comunidade evangélica, pela vestimenta, o nosso corpo é que foi colocado em evidência, quando disseram que não poderíamos apresentar pois estávamos expondo muito o nosso corpo com aquele tipo de vestimenta. Agora com essas análises, me recordo sobre alguns frequentadores daquela mesma comunidade evangélica, será que era apenas pela roupa? Ou será que tínhamos esse processo de não reconhecimento de “ser homem” ou “ser mulher” para aquela situação.

Guacira Lopes Louro destaca “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir. Ela é responsabilidade de todos” (Idem, 1997, p. 83).

A mesma autora destaca, nessa fala, que essa existência de questões relacionadas à sexualidade dentro da escola, não tem nada a ver com alguma manifestação intencional de alguma/algum indivíduo ou dos discursos existentes, independe também, nas palavras de Santos e Matthiesen “da existência ou não de

uma disciplina mais direcionada a trabalhar com o tema, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos formais” (Idem, 2012, p. 210).

Parte 4 – 2º ENSAIO GERAL

4.1 - O Circo – O início

As artes circenses, como a dança e o canto, têm origem no sagrado, naquelas representações onde se permitia essa loucura que é a arte.

Já o circo, como nós o conhecemos é a forma moderna de antiquíssimo entretenimento de diversos povos e culturas

Alice Viveiros de Castro

Como ponto de partida²¹, informo que não podemos afirmar que as artes circenses tiveram uma única origem, como iremos discorrer mais à frente. Mas desde que o “homem é homem” ele testa seus limites e faz experimentações com o seu corpo (BORGES, 2010). Aqui não pretendo descrever uma história detalhada dessas “origens”, antes, citar como o corpo aparece em diferentes momentos dos relatos que tive acesso através da bibliografia desse estudo. Essa memória histórica é importante aqui para pensarmos o quanto o corpo, desde os primórdios da experiência circense aparece com diferentes relações de significado e diferentes efeitos na sua própria construção, o que não poderia ser diferente em relação às atividades circenses nas escolas públicas de Corumbá. Não se trata do mesmo corpo e nem do mesmo circo, porém, essas mudanças nos permitem situar historicamente o tema deste estudo.

Assim, Torres (1998) nos aponta que

[...] foi na China que tudo começou. E com a arte acrobática, tão antiga quanto a música, a sua dança e seu teatro. A acrobacia chinesa já existia na sociedade primitiva, quando se celebrava em torneio chamado “A batalha contra Chi-hu” (Idem, p. 15).

²¹ Há, ainda hoje, várias versões descritas, entre tantas/os autoras/es estudados, quanto a história do surgimento do Circo. Aqui faço apenas um relato dos principais fatos ocorridos, com um enfoque mais para o Corpo, encontrado em estudos das/os autoras/es trazidas/os nesse item.

Posteriormente, o imperador Wu (108 a.C.) decidiu chamar essa festa, que era feita em homenagem as/aos estrangeiras/os, de Festival da Primeira Lua e que a cada ano, aconteciam mais números acrobáticos e de equilíbrios, alguns engolidores de facas e outros que cuspiam fogo (TORRES, 1998; BORGES, 2010). Como se vê, nessa linha de relato histórico, o corpo humano esteve presente de maneira decisiva em uma das interpretações sobre a origem do circo.

O mesmo Torres (1998) também relata que o circo pode ter origem

[...] no grande Império egípcio, onde já havia a doma de animais. Os espetáculos começavam com uma procissão solene e apresentavam cortejos que celebravam as voltas das guerras, com desfile de homens fortes conduzindo os vencidos como escravos e animais exóticos que demonstravam o quão longe os generais vencedores tinham ido (Idem, p.13).

Borges (2010) confirma esse fato dizendo que dentro das pirâmides foram encontrados pinturas de malabaristas e paradistas²² que datam de 2500 a.C.. Neste caso, a origem envolvia mais do que simplesmente o corpo humano, mas o de animais em interação com as pessoas.

Borges (2010) e Bolognesi (2003) trazem a informação de que as raízes do circo podem ter vindo também da Grécia, mais especificamente nos hipódromos e nas Olimpíadas da Grécia antiga. Os hipódromos eram usados para a exibição de animais exóticos trazidos de terras conquistadas e desfilavam juntamente com escravos, para provar o tão longínquo que teriam ido as batalhas e conquistas. E nas Olimpíadas “[...] sob o signo do esporte, expunham os atletas em disputas acrobáticas, no solo, em corridas e saltos, ou em aparelhos que permitiam a evolução do corpo no ar, em barras e argolas” (BOLOGNESI, 2003, p. 24). Borges (2010) traz que o “homem ideal” da época era espelhado pelo atleta, motivado pela vitória e olhar dos deuses, ou seja, “Ele é de uma só vez padre e vítima do deus pelo qual ele se sacrifica” (GOUDARD, 2005 In BORGES, 2010). Assim, esses atletas ou “homens ideais”, se exploravam corporalmente e testavam seus limites, além de se dedicarem também a apresentações de teatro e dança.

²² Equilibristas

Em Pompéia (70 a.C.), há relatos de um anfiteatro para apresentações de “habilidades incomuns” (contorcionismo, saltos acrobáticos, apresentações de força e até algum tipo de palhaço, caracterizados por serem anões ou pessoas muito altas) (TORRES, 1998). Em comum com os outros relatos que apresentam possibilidades em relação a uma origem, aqui o corpo ganha destaque. Nessa época, ele já era um meio de exibicionismo e essas “habilidades incomuns” eram realizadas somente por homens e mulheres que trabalhavam essas destrezas como forma de encantamento.

Na Roma Antiga, aparece o *Circus Maximus*²³, que era um anfiteatro a céu aberto como o de Pompéia, mas que foi destruído por um incêndio grandioso em 40 a.C.. Mas considerando a força de Roma e a importância destes espaços como forma de entreter os grandes reis, construíram no mesmo local o Coliseu Romano, com capacidade para quase 90 mil pessoas assistirem a duelos entre gladiadores, exibição de animais exóticos, pessoas com habilidades incomuns, etc. (TORRES, 1998; ANDRADE, 2006). Os animais aqui, em interação com seres humanos, voltam a aparecer nos relatos do que seria o circo em seus primórdios.

Nesse *Circus Maximus*, eram realizados os *ludi romani* que era um festival com características religiosas e para atrair o povo como forma de poderio político e que englobava duas competições, o *ludi scaenici* (ligadas a dramaturgia e teatro) e o *ludi circenses* (ligadas a competições atléticas) (BORGES, 2010).

No *ludi circenses*, os corpos atléticos dos homens eram expostos em batalhas e em situações limites, mas sem a crueldade no qual conhecemos hoje.

Os gladiadores, por exemplo, não eram apenas homens condenados à morte, diante dos quais dever-se-ia cultivar a piedade. Antes de mais nada, eles eram atletas que colocavam suas vidas em risco, em um jogo de vida ou morte, cuja coragem era reverenciada pelo povo romano (BOLOGNESI, 2003, p.26).

Mas essa prática que se submetiam tanto os corpos que lutavam, quanto aos que assistiam os *ludi circenses*, não eram obstinados ou tinham como meta essa crueldade e/ou ao sangue que era exposto, essas lutas “sanguinárias” eram

²³ BORGES, 2010. Circo Máximo (TORRES, 1998); Circo Massimo (ANDRADE, 2006).

consequências, eles tinham era interesse “[...] por uma experiência capaz de desarticular certos conceitos e práticas políticas e culturais comuns na época” (BORGES, 2010, p. 15).

Bolognesi (2003), explica melhor como eram tidas essas disputas em Roma, onde “[...] predominou o profissionalismo dos atletas e das disputas” e “o esporte foi um dos ingredientes principais de uma grande festa política” (Idem, p.27).

Depois de um tempo, essas competições corpo a corpo receberam estímulos a serem organizados pelos próprios políticos de Roma, afim de que a sua imagem fosse mais valorizada e seus apoios aos imperadores terem uma gama maior na política e ficarem mais populares. Cria-se então o *Panis et Circenses* afim de diferenciar esses atletas dos artistas circenses (BOLOGNESI, 2003; BORGES, 2010).

Na Idade Média, esses artistas circenses ou como eram chamados na época “artistas da diversão” (BORGES,2010), por muitas vezes foram proibidos de se apresentarem em locais fechados como estádios e coliseus, e começaram a se apresentar em feiras e praças. Eles realizavam suas apresentações acrobáticas e malabares em cima de um tablado de madeira que lembrava um banco, daí pode ter surgido o nome *saltimbanco* (BORGES, 2010).

Saltimbanco é o termo genérico para malabarista, pelotiqueiro, embusteiro, charlatão, farsante, pregoeiro, arranca-dentes, paradista. [...] O espetáculo dos saltimbancos, na maior parte das vezes, é baseado numa performance física, e não na produção de um sentido textual ou simbólico. Os procedimentos se baseiam numa habilidade física ou burlesca (PAVIS, 2005 In BORGES, 2010, p. 16)

Portanto, podemos afirmar que esses artistas começam a apresentar elementos e números que se assemelham e fazem parte do mundo circense nos dias de hoje. Esses números acrobáticos, danças e saltos sobre esses tablados, equilíbrios sobre cordas, cuspidores de fogo e malabaristas, são alguns exemplos que já naquela época se apresentavam para o povo.

Então, esses artistas saem das ruas, praças e feiras e vão para dentro dos muros do castelo, a convite dos reis, para entreter de alguma forma a realeza em suas festas cheias de convidadas/os e requinte (ANDRADE, 2006).

Andrade (2006) nos mostra um dado interessante

Em um mergulho mais aprofundado, encontraremos informações indicando que foram esses mesmos aristocratas e a crescente burguesia os responsáveis pelo financiamento dos primeiros circos fixos que, de uma forma muito particular, representam a passagem da Idade Média para o Renascimento (Idem, p. 35).

No Renascimento, com uma grande quantidade de dialetos existentes na Itália, a pantomina surge de um modo a facilitar o entendimento e a comunicação nas apresentações. É um outro uso do corpo nesse processo histórico de pensar o circo ao longo do tempo.

Seu gestual representacional não tinha, em princípio, como objetivo provocar um efeito exagerado e cômico, nem substituir a palavra falada, mas estabelecer um diálogo com o público a partir de um conjunto de elementos mutantes (BORGES, 2010, p. 17).

Nessa Itália renascentista, foi considerada o berço da *Commedia Dell'Arte* (BORGES, 2010) e com muitas características que se assemelham as artes circenses. Uma das principais características é a presença da figura cômica, o palhaço. Através do improviso e da pantomina, surge essa tradicional figura que foi, no século XIX, introduzido no mundo do circo (BORGES, 2010).

Antes, porém, no século XVIII, o circo começa e a ter uma mudança em suas atrações “a paixão confessa do público pelas apresentações equestres” (ANDRADE, 2006, p. 36), que nada tinha de popular. Basicamente era a junção de, até então, uma dualidade oposta existente: os militares ingleses e sua aristocracia com seus cavalos de raças domados, e as trupes de saltimbancos que estavam chegando na Europa nessa época. Os animais voltam à cena em suas interações com os seres humanos.

Podemos pensar que o circo, tal qual conhecemos hoje, teve seu início nessa junção, é de suma importância falarmos sobre essa relação do artista com os animais. Pois “[...] foi fundamental para a constituição de um corpo circense particular, delineado por experiências em que os pés do acrobata, muitas vezes, tinham apenas o dorso de um cavalo em movimento como ponto de apoio” (BORGES, 2010, p. 20). Esses artistas circenses, exibiam um corpo moldado pelas

apresentações de ruas e praças, diferentes dos cavaleiros da aristocracia que estudavam em grandes escolas de equitação, mas que em comum, tinham a relação com o cavalo resultando em uma troca de experiências.

Assim, em registros por volta de 1770, um oficial da cavalaria britânica, Philip Astley, deu início ao Circo Moderno (BORGES, 2010), inaugurando em Londres o espetáculo *Astley Royal Amphitheater of Arts*. Era predominantemente um show equestre feito por militares da sua cavalaria. O próprio Astley comandava o show, sendo caracterizado como o primeiro Mestre de Cerimônia. O crescimento desse show fez com que todo o espetáculo fosse transferido para um galpão, onde havia um palco redondo ao centro e protegido das chuvas. Ali começaram a se apresentar alguns acrobatas, equilibristas e a figura de um palhaço que atraía ainda mais o público. As pessoas eram acomodadas em uma arquibancada em volta desse palco. Nesse galpão era possível a cobrança de um ingresso, assim puderam seguir uma carreira mais profissional. No ano de 1772 esse espetáculo foi levado para a França e permaneceu até 1808. (HAUFFE e GOIS JUNIOR, 2014; ANDRADE, 2006; TORRES, 1998)

Nesse período, houve uma rápida ascensão desses tipos de espetáculo pela Europa e Ásia, vindo a surgir em 1782 o termo *Circus*, utilizado por Charles Hughes (ex-cavaleiro de Astley) em seu espetáculo “Royal Circus” (TORRES, 1998). Agora, as companhias de circos se instalavam em grandes cidades, atraindo, na grande maioria, os aristocratas e a burguesia que estavam em crescente ascensão. Os espetáculos tinham como base animais de todos os tipos, vindos do mundo todo.

Astley leva o seu espetáculo para a França, se associa ao italiano Antonio Franconi e constrói o seu segundo anfiteatro em Paris. Em 1807, Franconi inaugura, no mesmo lugar o *Cirque Olympique*. Ele tinha tido contato com várias outras culturas artísticas populares e soube adapta-las muito bem para a inserção em seus espetáculos (BORGES, 2010).

A primeira grande companhia de circo teve seu início em 1869, quando Willian Cameron Coup apresentou um espetáculo para uma plateia de quase mil pessoas, embaixo de uma lona e com picadeiros, caracterizando a imagem do circo de hoje em dia. Após dois anos, ele se junta a Phineas Barnum e criam, em Nova

York, um circo com maior capacidade para espectadoras/es. E em 1887, Phineas Barnum se associa a James Bailey e surge o *Barnum and Bailey Circus*. Era um enorme circo americano, com três picadeiros cobertos com uma única lona de 190 metros de comprimento por 85 de largura (BORGES, 2010). *Barnum and Bailey Circus* é conhecido como “Maior Espetáculo da Terra”, que ficou também conhecido por realizar o primeiro *freaks* show ou circo dos horrores (BORGES, 2010). O corpo ganha novo significado nessa experiência circense, são apenas corpos com “habilidades incomuns”, mas, em especial, com “características incomuns”. Nesses shows as acrobatas tinham que ser belas e sensuais, e os acrobatas, deveriam ser modelos de força, coragem e virilidade, para que pudessem contrastar com os estereótipos dos *freaks*.

O público que ia nesses shows, ficavam impressionadas/os com as grandes habilidades mostradas pelos acrobatas, com as brincadeiras, risos e irreverência dos palhaços, as destrezas e coragem dos domadores de animais e também, com as anormalidades físicas dos *freaks*.

Esse circo dos horrores, começa a ganhar força e a atrair milhares de pessoas e curiosos para dentro do circo, devido a essas atrações bizarras, como por exemplo “[...] gêmeos siameses *Chang* e *Eng*, o General *Tom Thumb*, conhecido por ser o menor anão do mundo, a múmia da sereia de Fiji, dentre outros” (BORGES, 2010, p. 30).

Pela grandiosidade dos circos que estavam surgindo, os artistas circenses começaram a dar mais valor aos gestos em seus números e intensificar os riscos que se sucediam em palco, surtindo um resultado nos corpos circenses, se preparando melhor para esses shows.

Borges (2010) nos diz

O circo deixava entrever, nos corpos dos trapezistas, palhaços e *freaks*, a precariedade que sustentava seu grande espetáculo, pois, ao mesmo tempo em que os acrobatas eram modelos de perfeição, eram também feitos de carne e osso, e podia-se ver que engajavam inteiramente suas vidas naquele espetáculo; ao mesmo tempo em que os *freaks* eram considerados monstros, eram também pessoas que se dedicavam à exposição de suas anomalias. O circo não

poderia ser considerado uma diversão ordinária, afinal eram as vidas de seus artistas que estavam sendo colocadas em jogo (Idem, p. 34).

Todos eram humanos, feitos de carne e osso. Seja os corpos dos freaks, que não necessitava de um treino, pois era simplesmente a exposição desses corpos que atraía o público, seja nos corpos dos acrobatas e malabaristas, que tinham que manter uma forma corporal, para realizarem as suas destrezas, muitas vezes arriscando a vida em números cada vez mais perigosos e audaciosos. Esses corpos se apresentavam nesses espetáculos de uma maneira diferente “[...] em suspensão, em desequilíbrio, inacabados ou mal-acabados sempre” (BORGES, 2010, p. 29).

Para Borges (2010), os artistas circenses fugiram de padrões estabelecidos de uma normalidade. O corpo da mulher circense nessa época também fugia de padrões

Diferentemente dos padrões culturais de doçura e fragilidade nos quais a mulher deveria se encaixar, [...] o circo [...] revelava uma força feminina até então não explorada, ou reprimida pela cultura ocidental. [...]. As mulheres trapezistas, equilibristas e domadoras reforçavam a força do corpo humano independentemente do sexo (BORGES, 2010, p. 29).

No Brasil, já no final do século XVIII, muitos artistas circenses, vindos da Europa, desembarcam por aqui, mais precisamente em São Paulo e Rio de Janeiro. Mas as companhias de circo só aparecem no final do século XIX e está muito associado a vinda das/os ciganas/os para nossas terras.

Sobre a nossa realidade, segundo Torres (1998), com a perseguição que eles sofreram na Europa no final do século XVIII, muitos vieram ao Brasil em busca de locais mais seguros, trazendo consigo as tradições e culturas do seu povo, como a doma de cavalos e o ilusionismo. Por onde passavam, adaptavam seus shows e traziam ao encanto do público a figura do palhaço, que, para eles, era tido como a figura principal. Com essas adaptações que os ciganos faziam de cidade em cidade, criaram também a figura do palhaço brasileiro que, diferente do europeu, que era quieto e se comunicava por mímicas, era malandro, muito falante e sabia se adaptar

a todos os números do show, o chamado “coringa”. Essa experiência reforça o quanto o corpo constitui-se via distintas experiências culturais na trajetória do circo.

Um dos primeiros circos, tal qual conhecemos hoje, com características itinerantes, é o *Circo Bragassi*. Ele chega ao Brasil em 1830 (TORRES, 1998). Nas décadas seguintes, muitas/os aventureiras/os e artistas circenses começaram a vir para o Brasil, adaptando seus números a realidade brasileira. Silva e Abreu (2009) dizem que era corriqueiro as companhias circenses chegarem em uma cidade e convidarem artistas locais para se apresentarem junto ao circo e que, ao final da temporada na cidade, muito desses artistas eram incorporados a companhia para viajarem a outras cidades.

4.2 - O Novo Circo

No Novo Circo, é criado um universo poético no qual morte deixa de ser uma ameaça constante.

Alluana Ribeiro Borges

A partir da metade do século passado, muitas companhias de circo que usavam animais em suas apresentações, começaram a perder a força e ter que se adaptar ao surgimento de uma nova realidade.

Essa nova realidade foi chamada de “Novo Circo” que para Borges (2010) é “[...] um gênero fortemente teatralizado e/ou dançado que tende a deixar de lado os animais, ou pelo menos a lidar com eles de maneira diferente, sem domá-los ou se servir de sua força” (Idem, p. 37). Essa mesma autora completa dizendo que a partir desse momento o centro das atenções está nos corpos dos artistas, bem como no universo poético que eles criaram.

Bortoleto e Machado (2003), trazem um conceito mais específico do que é esse Novo Circo:

O “Novo Circo”, chamado por alguns estudiosos “Circo Contemporâneo” (VIVEIRO DE CASTRO, 1998), é o modelo que mais prospera atualmente, e também pode ser chamado de Circo do Homem, por envolver somente o homem nas performances, excluindo a participação dos animais (Idem, p. 51).

O Novo Circo trouxe novas referências corporais, integrando, por exemplo, a dança e a plasticidade mais acentuada aos movimentos, fazendo com que se cria uma dinâmica nos espetáculos. Mostrando, para quem assistir, que o espetáculo fosse um movimento infinito. Torres (1998) destaca a importância dessa mistura, pois novos aparelhos e números são criados, assim como espetáculos com temas diversos e novos artistas são englobados, como músicos e dançarinos.

Nesse “*Circo do Homem*” a fluidez nos movimentos é permanente. Não há uma pausa brusca entre um número e outro. As/Os artistas treinam a continuidade dos números se algum “erro” acontecer durante as apresentações.

Terrível e temida, a queda, bifurcação do corpo e do objeto em sua suspensão, aparece como um passo de lado, um ganho de liberdade, outro tipo de voo unicamente se for integrada ao movimento (LATTUADA In WALLON apud BORGES, 2010, p. 36).

Com características fortemente trazidas do teatro e da dança, esse Novo Circo deixa de lado os animais, “[...] concentrando-se nos corpos de seus artistas e no universo poético criado por eles – sejam palhaços ou acrobatas” (BORGES, 2010, p.37).

A exemplo das atividades circenses, é impreciso determinar o surgimento do Novo Circo e nem o local, só posso afirmar que muitos grupos independentes começaram, a partir de 1970 (BORGES, 2010), a montar espetáculos temáticos e incorporaram várias artes como dança, teatro e música, criando concepções específicas para seus números.

Também nessa época, começaram a surgir as primeiras escolas de circo no mundo. Essas escolas favoreceram um diálogo entre as antigas práticas circenses familiares e, como já foi mencionado, outras linguagens artísticas.

Antes, as famílias circenses estudavam, trabalhavam e ensaiavam juntas, era um convívio diário. As crianças viam os familiares treinando e já eram, por muitas vezes, forçados a se iniciarem na vida do circo como artista. Eram aprendizados passados de mãe/pai para filha/o, irmã/irmão para irmã/irmão, tias/os para sobrinhas/os, de geração para geração, etc.. Muitos desses treinos eram rigorosos e o esforço era o máximo e essa característica, teve um grande peso na constituição corporal dessas crianças circenses da época (BORGES, 2010).

Esse modelo, Novo Circo, muito pouco se vê a tradição das famílias circenses, pois a maioria das/os artistas que o compõem são vindas/os de grandes escolas de circo.

A primeira escola de circo que se tem registro ocorreu na extinta União Soviética, em 1921, com o convite do governo para o diretor de teatro *Vsevolod Meyherold* assumir a iniciativa. Ela era uma mistura de teatro, artes circenses e dança clássica.

Somente em 1978, cria-se no Brasil, em São Paulo, a *Academia Piolin de Artes Circenses* – uma iniciativa de alguns artistas circenses, patrocinado pelo governo do estado. Em 1986, com a criação da *Intrépida Trupe do Brasil*, houve uma crescente pesquisa da utilização do corpo dos artistas em suas apresentações, cada vez mais eles eram explorados ao limite.

Um pouco antes, em 1981, cria-se uma escola de circo no Canadá que atendia vários artistas performáticos e ex-ginastas. Essa escola cresceu rápido e um ano depois surgiu o *Club des Talons Hauts*, que era composto por malabaristas, manipuladoras/es de fogo e algumas/alguns outras/os com perna de pau, vindo a realizar em 1984 o primeiro espetáculo do *Cirque du Soleil*. Hoje o *Cirque du Soleil* abriga artistas, ex-atletas e músicas/os de todo o mundo, em seus mais de 10 espetáculos simultâneos existentes.

Nesse Novo Circo, o jeito como o artista vai se adaptando aos imprevistos em cena, volta-se a ser tão ou mais interessante do que a sua destreza física. A sua criatividade e liberdade em explorar recursos, aparelhos e movimentos novos, faz com que seu corpo se torne mais potente, aberto a expressão e inventando novas linguagens circenses.

4.3 – Os conhecimentos circenses e a escola

*A vivência se dá no âmbito artístico –
não só pelas técnicas circenses utilizadas,
mas no modo de saborear todo o encontro –
com tempo de ver, ouvir e tocar o mundo.*

Leandro Barreto Dutra

Nas últimas décadas, como já apontado anteriormente, com a concepção desse circo voltado a *performance* do corpo e o aumento dos custos de manutenção de animais, houve uma grande diminuição dos circos tradicionais, dando lugar a esse Novo Circo. Assim, muitas companhias circenses começaram a se adaptar e mudaram, por opção, por obrigação ou por necessidade, suas características da tradição familiar advinda dos circos tradicionais.

O Novo Circo começa a ganhar corpo e a atrair de volta as pessoas para dentro da lona. Os grandes circos internacionais começam a vir com mais frequência ao Brasil. Eles chamam a atenção se apresentando em programas de televisão, shows musicais, etc., e divulgam seus trabalhos de forma mais expressiva, atingindo uma quantidade maior de pessoas.

A transmissão dos conhecimentos familiares que existiam nos circos tradicionais era tida como uma escola única e permanente (SILVA, 1996). Essa transmissão era indispensável para o crescimento e continuidade das companhias de circo. Era uma construção coletiva, feita para a subsistência, para a companhia se manter viva, um conhecimento passado de geração para geração.

As crianças que nasciam nesse mundo, não tinham como fugir dessa realidade, não havia uma escola onde pudessem aprender as práticas do circo, essa transmissão era passada, como dito antes, de mãe/pai para filha/o, tias/os para sobrinhas/os, avós/ôs para netas/os, etc.

Com a criação das escolas de circo, a tradição começa a perder a força. Algumas dessas escolas de circo são fundadas por artistas circenses aposentadas/os, que não querem mais estar nessa vida itinerante das companhias,

mas que não querem deixar de transmitir os seus conhecimentos, agora, não apenas para crianças e adultos/os que nasceram dentro do circo (SILVA, 1996).

Essa cultura advinda dessas famílias circenses sempre foi transmitida de uma forma oral e corporal. Esses saberes, mesmo nos dias de hoje com as escolas de circo, ainda são transmitidos para além de uma ordem imposta: é um trabalho que requer muita postura, atitudes e gestos. E isso requer que o corpo crie uma consciência, através de repetições de exercícios. E essa aprendizagem circense, se dá totalmente pelo corpo, através de olhar de uma/um profissional, para esse corpo (BORGES, 2010).

Através desse fator e de outros, como a falta de uma/um profissional especialista (educação física, pedagoga/o, etc.), o circo encontra outros locais para se trabalhar. E um local onde muito se cresce essa inserção das atividades circenses é nas escolas e universidades.

Bortoleto e Machado (2003) justificam essa inserção do circo para dentro da escola e chamam a atenção para um dos legados escolares:

Ao considerar o circo como uma parte integrante da cultura humana, particularmente da cultura artística-corporal, podemos justificar a sua presença no universo educativo, como conteúdo pertinente, considerando-se que um dos deveres da “escola” é o de transmitir o legado cultural existente (Idem, p .57).

Costa, Tiaen e Sambugari (2008) nos apontam a necessidade de oportunizar atividades que possam estimular as/os alunas/os em seu desenvolvimento dentro da escola e as atividades circenses são atividades que os envolvem nesse processo. Segundo eles,

[...] viabilizar atividades inovadoras que estimulem o envolvimento dos alunos com a escola, buscando meios facilitadores de aprendizagem, torna-se imprescindível, na medida em que crianças e adolescentes precisam de experiências novas, já que o acesso que a mídia e a própria informática lhes proporciona faz com que o tradicional se torne cansativo e o novo seja visto como necessário (Idem, p. 200).

E as atividades circenses, é para essa escola, bem como crianças e adolescentes, algo novo e por se tratar de uma arte, as atividades circenses também

podem ocupar um lugar nas disciplinas de educação artística, além de outras disciplinas como história e geografia, atuando em interdisciplinaridade com a educação física.

Duprat (2004) destaca que é de fundamental importância esse trabalho em conjunto, entre as ações motoras de um modo geral e essa expressão corporal que o circo insere.

Desta forma, o papel fundamental da Educação Física escolar é proporcionar o contato das crianças com a cultura corporal existente no circo, em um nível de exigência elementar, destacando as potencialidades expressivas e criativas, além dos aspectos lúdicos desta prática (Idem, p.18).

Retomando um pouco o que já foi falado, esse aspecto lúdico que Duprat traz, fazem com que, essas atividades circenses nessa escola, trazem um diferencial para a educação física, pois ela não é caracterizada apenas como mais uma atividade física, ela também desperta na/o aluna/o o seu lado artístico-criativo, tornando a atividade mais prazerosa e enriquecedora.

Essa comprovação pode ser feita em uma aula observada no 8º ano, em que o professor realizou uma atividade. Ele separou as/os alunas/os em grupos e após o aquecimento com todas/os, esses grupos deveriam criar uma apresentação de poucos minutos, com todos os movimentos que ele, o professor, havia ensinado em aula. O professor ainda completou: “Vocês podem dançar, podem rebolar, podem fazer o que quiserem, mas tem que ter os elementos do circo junto” (Diário de campo – 28/10/2016).

Eu, como professor de atividades circenses, fiquei surpreendido com o resultado. O professor me disse que em várias turmas, ele já havia feito essa atividade e cada vez mais as/os alunas/os “saem com uma nova” e completou “eu já usei uma sequência que eles inventaram, na apresentação que faço na escola” (Diário de campo – 28/10/2016).

Na prática, como observado nas pesquisas em campo, a atividade circense traz para a escola, um potencial inclusivo para a educação física. Todos os alunos, de vários biotipos corporais, não importando a sua orientação sexual e nem seus

trejeitos, podem e tem capacidade de realizar algum tipo de atividade circense: mágicas, malabarismo, acrobacia em solo e aéreas, palhaços, dançarinos, músicos, etc.

Em várias aulas, eu vi o professor adaptando alguns exercícios e/ou aparelhos²⁴ para se ter a possibilidade de todas/os as/os alunas/os participarem. Mas, não era bem isso que acontecia. Várias/os alunas/os, não faziam essas atividades e muitas/os até desprezavam esse esforço do professor em “conquistá-las/los”.

Com essa mudança na estrutura curricular da escola, essas atividades, por não serem mais obrigatórias, as/os alunas/os que frequentam, nas palavras do professor: “está muito melhor de trabalhar”.

Em 2016, quando a disciplina ainda era obrigatória, havia uma menina que, nas palavras da professora Val, “era gordinha e desengonçada, derrubava as coisas e tropeçava no próprio pé”, e essa professora me disse que foi ao encontro do professor Waldemar e informou sobre isso. Logo, em um trabalho voltado ao equilíbrio e conhecimento do corpo aplicado pelo professor Waldemar nas aulas de atividades circenses, a professora me disse que essa aluna, hoje, é “quase um exemplo de postura”. Já em 2017, ao retornar à escola, perguntei ao professor sobre essa aluna, pois não há tinha visto nas aulas. Ele me informou que ela havia mudado de escola.

As atividades circenses, tanto dentro da escola, como fora dela, podem ser trabalhados em vários âmbitos. Bortoleto e Machado (2003) nos mostra uma sistematização em três âmbitos de atuação: recreativo, educativo e profissional. Afirmando que, como o nosso foco são as atividades circenses na escola, irei me ater mais ao âmbito educacional, mas julgo importante saber, onde e como se pode trabalhar com essas atividades. Assim, apresentarei cada uma delas e depois voltarei meu foco ao âmbito educativo.

²⁴Alternava a altura do Tecido Acrobático e da Lira, colocava mais tatames e colchonetes para aumentar áreas de aterrissagem de saltos, alternava a altura e distância do plinto (aparelho para saltos), etc.

Recreativo: uma forma de usar as atividades circenses com a intencionalidade de lazer e recreação, fora do ambiente escolar.

Nesse sentido a prática do circo nesse âmbito terá um enfoque lúdico, com o objetivo de permitir o contato com a cultura circense, e o desenvolvimento “livre” ou pouco dirigido de uma motricidade mais generalista e de base (Idem, p. 55).

Profissional: é uma busca com o objetivo de melhorar a performance, procurando um maior nível técnico para suas apresentações e, na grande maioria, focado em aparelhos mais específicos.

No âmbito profissional, as atividades circenses adquirem um enfoque prático de rendimento, que requer ampliar a cultura corporal circense e ao mesmo tempo desenvolver uma motricidade específica (Idem, p.55).

Educativo: é nesse âmbito que iremos nos ater. Ele se caracteriza com um nível de aprendizado inicial, com enfoque nas expressões corporais. Ele também “deve ter um enfoque lúdico” (idem, p. 55), via um processo mediado pelo professor, de ensino-aprendizagem em atividades circenses. Assim, Bortoleto e Machado (2003) nos apontam sobre a pouca necessidade que se precisa, para se levar as atividades circenses para o âmbito escolar, dizendo que:

[...] as necessidades materiais, de formação específica em circo do professorado, dos recursos motores dos alunos (praticantes) e de segurança são mínimas, permitindo que todos os estudantes possam participar das atividades (Idem, p. 55).

Saliento sobre a importância da escola como sendo um ambiente no qual o aluno tem a possibilidade de aprender, vivenciar e experimentar várias sensações motoras e cognitivas. Essas sensações possuem um único significado e cada indivíduo tem a possibilidade de ressignificar essas sensações, experimentar e usá-las.

Segundo Duprat,

Entendemos a Educação Física como a disciplina que tem como trabalho produtivo, treinar habilidades e técnicas, desenvolver capacidades, respeitando a interação social, tematizando os

conteúdos enquanto objetivo educacional que valorize o trabalho coletivo de forma responsável cooperativa e participativa, criando uma linguagem em que todo o ser corporal ganha expressão. Neste sentido o conteúdo "circo" pode ser trabalhado, trazendo grandes progressos na formação do indivíduo (2004, p. 21).

O exemplo que expus anteriormente, o trabalho coletivo, a criatividade e as expressões do corpo, ganham destaque dentro dessas aulas e nas apresentações que acontecem na escola.

Algumas/Alguns alunas/os, não fazem as atividades circenses, como comprovado no trabalho de campo, por vergonha do corpo, por medo de se expor “ao ridículo”, medo e/ou receio das piadas e brincadeiras das/os colegas. Mas, tem as/os que praticam porque gostam, porque querem experimentar, porque acharam nessas atividades um escape para um reconhecimento.

Assim, as atividades circenses em Corumbá, implementadas como disciplina dentro da base diversificada, ao lado das atividades recreativas e lutas, é algo novo, teve seu início em 2014. Antes, as atividades circenses somente ocorriam em forma de atividades esporádicas durante o ano a convite da direção e coordenação. Como disse anteriormente, dois graduandos em educação física implementaram o circo e atividades circenses como temáticas das suas aulas em estágio realizadas nessa escola.

Para Invernó (2003 apud ONTAÑÓN, 2012)

[...] se aposta claramente pela inclusão das atividades circenses no contexto escolar, não porque represente um recurso educativo inovador, em maior ou menos grado, **mas sim para ser concebida como uma atividade que reúne toda uma serie de características pedagógicas que dão coerencia e justificam a sua presença em um currículo educativo** (Idem, p. 50) (Grifo próprio) (Tradução livre).

Para o mesmo autor, essa inclusão, como aconteceu nessa escola em Corumbá, pode incidir diretamente na aprendizagem da/o aluna/o “em todos os âmbitos (afetivo, social, motor e cognitivo)” (INVERNÓ apud ONTAÑÓN, 2012, p. 50). Para isso, essa escola que implementou em 2014 as atividades circenses em seu currículo, há um grande suporte, com espaço privilegiado, horários e conteúdo

específicos da área. Foi implementada, inicialmente, como caráter experimental, mas, logo depois foram introduzidas no currículo escolar.

Assim, Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011) nos mostram como pode ser o trato pedagógico com relação as atividades circenses na educação física:

Este trato pedagógico dado aos saberes próprios das Artes do Circo [...], nos brindou a oportunidade de ampliar o leque de práticas oferecidas nas aulas de Educação Física, nos espaços onde o corpo e seus movimentos são protagonistas, renovando esta disciplina e revitalizando o campo da expressão corporal, e, por conseguinte, da educação estética, artística, comunicativa e corporal dos nossos alunos (Idem, 2011, p. 94).

É compreensível a defesa e esforço em estudar essa temática dentro da escola por algumas/alguns autoras/es (BORTOLETO e MACHADO, 2003; BORTOLETO, PINHEIRO e PRODÓCIMO, 2011; DUPRAT, 2004; ONTAÑÓN, 2012; ONTAÑÓN, BORTOLETO e SILVA, 2013; SILVA, 1996; SILVA e ABREU, 2009), pois como dito por Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo, as artes do circo podem “ampliar o leque de práticas” na educação física. Com essa pouca produção, faz com que, na escola, algumas problematizações, fiquem com pouca oportunidade de se discutir dentro das atividades circenses. Assim surgem, um crescente desenvolvimento desse conteúdo para dentro das aulas de educação física.

Ontañon (2012) nos diz que “há certa fragilidade teórica e escassos avanços nas questões pedagógicas, o que sugere a necessidade de conhecer ainda melhor “como” e “por que” ensinar atividades circenses na escola” (Idem, p. 47).

E é um dos pontos que eu pretendo com esse estudo, que o uso das atividades circenses na escola para entender como essas normas e convenções sociais sobre o corpo e questões de gênero e sexualidade, agem e/ou estão inseridas na educação.

Ontañon (2012) cita Duprat e Gallardo (2010) para apontar que as/os professoras/es de educação física que ministram as aulas de atividades circenses devem “entender e identificar a complexidade de códigos que envolvem o circo” (Idem, p. 51). Duprat e Gallardo (2010) completa:

De acordo com nossa maneira de pensar, estes conteúdos devem ir além de seus aspectos funcionais, transcendendo e vinculando o aluno com seu meio social, ampliando os questionamentos para “onde”, “quando”, “para que” e “por que”, perguntas que transcendem ao simples ato de “fazer”, colocando o aluno num contexto histórico, político e crítico, transformando, desta maneira, o conteúdo em um instrumento de luta e de reivindicação social, características de um cidadão democrático responsável, objetivo principal da escola (Apud ONTAÑON, 2012, p. 51).

O que esses e outras/os autoras/es trazem (SILVA, 1996; BORTOLETO e MACHADO, 2003; BOLOGNESI, 2003; DUPRAT, 2004; ANDRADE, 2006; BORGES, 2010; ONTAÑON, 2012; entre outros) é muito importante para este estudo. Mas, devido ao diferencial na minha pesquisa e o recorte temático desse estudo, que envolve o corpo e questões de gênero e sexualidade, ele me permitiu fazer uma análise micro (localizada) dessas relações de normas e convenções sociais que estão presentes nas atividades circenses e que envolvem a escola, e, com isso, “tencionar” os estudos anteriores no que eles apresentam em formato mais amplo e generalizado. Entendo que é preciso problematizar essas atividades, afinal, mesmo que elas possam proporcionar grandes avanços pedagógicos, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, entendi que essas atividades não estão protegidas e/ou a salvo das relações preconceituosas, discriminatórias e estigmatizadoras que estão presentes nesse contexto social, que é a escola. Isso será discutido a seguir.

Parte 5 – O ESPETÁCULO

1º Ato - Escola, disciplina, controle (resistência) e atividades circenses

“Eles voltam mais calmos para sala de aula. Eles se concentram mais em sala de aula”. É assim que Nerino, um dos professores entrevistados, se refere às atividades circenses na escola. A professora Val, fala de um dos alunos que têm frequentado as aulas de educação física em que o professor ensina essas atividades:

Ele tá mais quieto, ele tá mais concentrado, parou de provocar, parou de agitar em sala de aula. Ele está se mantendo mais equilibrado e confortável, porque parecia que ele estava irritado com tudo. Então já percebo esse conforto nele (Transcrição de entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Assim, sabidamente, a escola é um espaço disciplinar, pois, certo tipo de poder é exercido, que faz crescer um efeito de utilidade próprio às multiplicidades. É para isso,

[...] pra fazer crescer os efeitos utilizáveis do múltiplo que as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas (FOUCAULT, 2008b, p. 181).

Entendo a disciplina aqui a partir de Foucault, mas já atualizado pelas reflexões de Deleuze (2000), que nos chama a atenção para o fato de Foucault saber que este modelo disciplinar é histórico, portanto, passível de crise e de uma brevidade em termos de tempo de duração. Segundo ele, o que vivemos hoje não se trata de disciplina, mas de controle, e isso se justifica pelo fato de

Encontrarmo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um ‘interior’, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. (idem, p. 01).

Contudo, não se trata aqui de afirmar que não vivemos mais sob uma lógica disciplinar, como chegou a defender Deleuze, antes, reconhecer que há mudanças: das sociedades soberanas, por excelência disciplinares, para as nossas, desde o período pós-segunda guerra mundial. “Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (idem, p. 01).

Nesse sentido, penso a disciplina no contexto escolar sem deixar de levar em consideração aquilo que é próprio dessas mudanças históricas, o que também precisamos reconhecer em termos de controle, afinal, se por um lado há de se considerar que os confinamentos podem ser considerados “moldes” e “distintas moldagens”, é inegável que também existem as “modulações”, isto é, os controles via uma moldagem auto deformante que muda continuamente, a cada instante, ou, pra usar uma imagem de Deleuze, como uma peneira cujas malhas mudam de um ponto a outro.

Os dados levantados no trabalho de campo mostram que as atividades circenses estão moldadas, entre outras questões, por questões disciplinares.

Nada fica imune a essas relações de poder próprias da instituição de ensino. A própria forma dessas relações de poder se constituírem no contexto escolar nos oferece as características da disciplina e do controle nos termos que estou discutindo aqui, afinal, ela aparece também com o seu lado, segundo as/os interlocutoras/es, positivo.

Nerino, ao avaliar essas atividades, declara: “Eles têm o crescimento intelectual bem melhor com atividade circense, além de agregar uma coisa diferente, nova para escola”. Val corrobora essa afirmação:

Então, assim o aluno, no momento das aulas eles vão mesmo e se sentem à vontade. Eles vão extrapolar. Parece que tudo aquilo que em sala de aula eles não conseguem fazer, em sentido de movimento, de ritmo, de flexibilidade, durante as aulas de circo, eles conseguem realizar. Então é um ponto positivo que acrescenta bastante, que a gente consegue ver o resultado em sala de aula, em outros momentos. (Transcrição de entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Juliana, uma das funcionárias da escola, que cuida da limpeza, também percebe essa mudança do comportamento das/os alunas/os devido às atividades circenses. Diz ela:

[...] no começo eles eram muito agitados, agora eles se acalmaram um pouco mais. Sempre com aquela noção de que nós temos que fazer apresentação. Eles ficam focado naquilo. Naquilo que eles vão apresentar. Para mim aquilo ali foi muito bacana, é muito bom. Desde que o aluno não perde o interesse pela aula é gratificante, tanto para a escola, quanto para o professor (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Assim, “As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT, 2008b, p. 174). E, na concepção deleuziana, se considerar também a ideia de controle para pensar essas relações de poder, entendo que ela não está mais apenas no interior da escola, afinal, hoje o controle, “é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (DELEUZE, 2000, p. 2).

As repetições dos exercícios, mesmo sem orientação dos professores da disciplina, para obtenção do sucesso nas apresentações, são realizadas de maneira improvisada nas casas das/os alunas/os, como ouvi nas entrevistas. Um dos alunos, Benjamin, nos disse:

[...] eu tenho amigos que estudam aqui, que moram por aqui e que gostam de fazer artes circense. Mesmo fora, a gente coloca o colchão no chão e começa a fazer. É tentar fazer, mas sempre tem que ter um que fica segurando, fazendo a segurança (Transcrição da entrevista realizada em 16 de dezembro de 2016).

Na fala do Benjamin, podemos perceber que os efeitos disso também ultrapassam os muros da escola:

Eu fiquei mais estimulado a fazer mais as coisas. Eu fiquei melhor. Tipo, em casa, comecei a fazer mais coisa. Eu tinha muita preguiça de fazer tudo e eu comecei a fazer as coisas. Eu fiquei estimulado a fazer as coisas (Transcrição da entrevista realizada em 16 de dezembro de 2016).

Em entrevista com o Professor Waldemar, ele me disse que uma vez duas meninas não quiseram fazer o rolamento que ele estava ensinando, mas que, segundo ele, em um outro dia, elas contaram a ele que fizeram o rolamento em casa, então o professor disse ter percebido que era um pouco de timidez em relação as/aos outras/os alunas/os que conseguem executar, e o medo também. Esse medo, nas palavras do professor, é em questão de se machucar, de ficar com tontura ao realizar o movimento.

A apresentação, que apareceu nas respostas da entrevista com Juliana, também apareceu na entrevista com Waldemar, o professor de atividades circenses da escola. Segundo ele, as/os alunas/os, querem fazer apresentações e, por isso, ele consegue trabalhar melhor, porque estão motivadas/os.

O próprio professor recebe elogios pelas apresentações que, em sua avaliação, estão cada dia melhor. Assim, não é necessariamente uma prova para que as/os alunas/os fiquem focadas/dos e dedicadas/os, mas uma apresentação pública, para a qual familiares e amigas/os são convidadas/os. Em vez da nota, os aplausos são o sinal de que aprenderam a lição, assim como o professor cumpriu com a sua função.

Esses aplausos após as apresentações também se tornam um sinal de reconhecimento, como apareceu nas respostas das/os alunas/os Benjamin, Rita e George. George disse:

Eu nunca havia me apresentado, pra nada. Eu sinto muita vergonha. Quando o professor disse que teria uma apresentação, eu fiquei gelado. No dia da apresentação, eu quase não fui na escola, porque estava com medo. Mas depois, quando vi todos lá... todos sorrindo. Eu fiquei mais confiante e todo mundo bateu palma. Fiquei feliz (Transcrição da entrevista realizada em 15 de julho de 2016).

Com isso, as aulas de educação física, antes pela prática esportiva²⁵, agora, pelas atividades circenses, seguem respondendo às lógicas de poderes disciplinares ao longo do tempo²⁶.

²⁵ A Educação Física, sobretudo a partir da década de 1940, viveu um processo de esportivização que atingiu suas aulas na escola, nas quais alguns esportes (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) tornaram-se praticamente seus únicos conteúdos (ALTMANN, AYOUB e AMARAL, 2011, p. 494).

Mas, onde há poder, como afirma o próprio Foucault (2008b), há resistência. Nesse sentido, pode-se observar que nem todas/os as/os alunas/os, mesmo estando dentro da sala de aula, fazem as atividades. Outras/os, por sua vez, não respondem necessariamente à disciplina/controlado. Sobre isso, discuto a seguir.

²⁶ A Educação Física no Brasil foi oficialmente incluída na escola em 1851 e em 1854, a Ginástica se torna disciplina obrigatória no primário e a Dança, no secundário. Após isso, a Educação Física passa por várias perspectivas: a Higienista, em que a preocupação central são com hábitos de higiene e saúde; a Militarista: voltados a formação de indivíduos fortes para lutarem nas guerras; a Pedagógica, que procurava o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais aplicada; a Militarista, que voltava a partir da ditadura militar, e uma grande ascensão do esporte era evidente surgindo um binômio Educação Física/Esporte, o professor passa de instrutor para treinador; a Renovadora, buscando uma prática diferenciada para a Educação Física, que fez surgir os primeiros passos das Atividades Circenses na escola (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991; DARIDO, 2003).

2º Ato - Materialização do corpo, gênero e sexualidade

Quando eu entrei em uma escola de circo pela primeira vez, tudo era novidade, além de lindo e encantador. Havia três professores que se revezavam para ministrar as aulas, dois deles (um homem e uma mulher) eu já conhecia pois havia trabalhado no teatro com ambos.

Como havia várias meninas no horário das aulas, eu resolvi fazer essas minhas primeiras aulas em um horário sozinho. Eu tinha uma enorme vergonha do meu corpo por me achar “magro” demais, não tinha força e minha estrutura corporal não me agradava. Aos poucos, fui percebendo que meu corpo era o que menos importava dentro das atividades circenses. O que mais importa são as técnicas ensinadas para realizar tal exercício e o modo disciplinador que os exercícios exigiam.

Assim, ao entrar na escola e observar as aulas de atividades circenses, percebi que muitos alunos tinham os problemas e/ou dificuldades parecidas com a que eu enfrentava, por receio de se expor corporalmente e serem motivo de piada por parte dos colegas.

Corpo, como dito anteriormente, é retomado pensando a partir da construção da sua materialidade, que é efeito de poder, afinal, como afirmou Butler, “os corpos só surgem, só permanecem, só sobrevivem dentro das limitações produtivas de certos esquemas reguladores com alto grau de generalização” (2008, p. 14). Isso fica perceptível em meu campo de estudo pela forma binária que o olhar da maior parte das/os interlocutoras/es tem sobre as práticas das atividades circenses na escola. Angela, a diretora, em um dado momento, observou que

Entre meninos e meninas, principalmente os meninos, faziam somente aquele movimento que requer força, que são mais direcionados para os meninos, algum outro exercício [...] de força [...] eu não vi nenhuma das meninas conseguirem fazer (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Se, por um lado, na visão dela, as meninas não conseguem fazer determinados exercícios que exigem força, por outro, ela afirma que os meninos

faziam apenas os movimentos que requeriam força, mas não os outros, comumente executados, na concepção dela, pelas meninas.

Do ponto de vista pedagógico, a coordenadora Cida nos explicou e em certo momento se contrapôs, dizendo “Não tem coisa de menino e não tem coisa da menina. Eles têm que fazer sempre a mesma coisa. Só que às vezes, quando exige uma força a mais, que muitas vezes os meninos podem fazer”. Ela contou-nos sobre a orientação que é dada ao professor de atividades circenses: “É orientado para professor agora, orientado ao professor trabalhar assim. Que não haja distinção, que o mesmo elemento pode fazer para o menino e para menina.”. No entanto, Angela afirma que não são todas as atividades que são realizadas por alunas e alunos.

A força é fator de diferenciação de gênero, e está, em nosso campo de pesquisa, diretamente relacionado a identificação de “sexo”, ela compõe esses “esquemas reguladores com alto grau de generalização”, afinal, força física não é compreendida como um atributo feminino. Assim, Deborah, uma aluna confirma “[...] tem coisas que eu tento e não consigo. Eu não tenho tanta força, mas eu sempre tento fazer”.

Assim, os processos de materialização de um “sexo”, logo, de um corpo inteligível, são constitutivos deles mesmos. Há uma reiteração de normas que impõe a materialização, e, exatamente devido à sua necessidade, ela não é totalmente completa, isto é, os corpos não se conformam, nunca, definitivamente às normas de inteligibilidade. Isso fica claro no relato de Roger sobre as atividades circenses que ele não faz: “Eu só não faço exercício que tenho que carregar alguém. Eu não tenho força, sou o menor e não consigo fazer. Ai quando tem esses exercícios eu fico de fora, não faço com ninguém”.

Ainda que Roger não seja o único a não fazer as atividades, como comprovado nas observações feitas, ele não pertence ao grupo de alunos que não fazem os que as meninas fazem, aquele grupo que só faz os exercícios que exigem força.

Em meu campo, nos primeiros dias de observação, algumas/alguns adolescentes estavam se negando a fazer os movimentos e exercícios que o professor Waldemar pedia. Questionei o professor perguntando se era “normal e

corriqueiro” eles se negarem a fazer essas atividades. O professor me disse que muitas/os não faziam pois “não ganhariam em nada” (Diário de campo – 28/10/2016). Algumas/Alguns outras/os alunas/alunos só faziam os movimentos na aula que lhe era satisfatório ou, no caso dos meninos, só nas aulas em que o professor ensinava saltos²⁷, rodantes²⁸, flick-flac²⁹ e/ou mortais³⁰.

Segundo o próprio Roger, “os guris só faziam a atividade circense quando o professor ensinava algum mortal ou aquele movimento de pular pra traz [flick-flac]”. O professor Waldemar tem a mesma avaliação, e contou que eles, os alunos, dizem que não vão fazer, e não fazem. Mas que, quando ele começou a passar a técnica do mortal e do flick-flac, eles se interessaram.

Um dos meninos que, só fazia os exercícios que queria, me disse que esses exercícios chamavam a atenção das meninas, por esse motivo ele fazia alguns deles. No entanto, contou-me que os movimentos mais estáticos³¹ como vela³², parada de cabeça³³, pirâmide³⁴ e/ou portagem³⁵, ele não gostava porque os outros meninos chamavam ele de “gay” (Diário de campo – 23/02/2017). Assim, o que se “ganha” é masculinidade, diante “do fazer” alguns exercícios. O que se perde, ao fazer outros, é a masculinidade que se busca enquanto menino. Esse “não se ganha nada” dito pelo professor, na verdade, é um revelador de o quanto as normas e

²⁷ Movimento e/ou exercício acrobático onde a/o aluna/o executa vários pulos, de diferentes estilos: com as pernas afastadas, com as pernas estendidas e com as pernas grupadas.

²⁸ Movimento e/ou exercício acrobático onde a/o aluna/o realiza um salto para a frente, colocando as mãos no chão e com as pernas ao alto, realiza um giro em seu eixo, retornando com os pés no chão com o corpo no sentido contrário ao início. Ver figura 13 no Apêndice 1.

²⁹ Movimento e/ou exercício acrobático onde a/o aluna/o realiza um salto para trás, coloca-se as mãos em contato com o solo e encerra o movimento retornando os pés ao solo, com um giro completo do corpo. Ver figura 14 no Apêndice 1.

³⁰ Movimento e/ou exercício acrobático onde a/o aluna/o realiza um salto na vertical e realiza um giro em suspensão ainda no ar para trás, e retorna ao solo, fazendo contato com os pés. Ver figura 15 no Apêndice 1.

³¹ Movimentos e/ou exercícios acrobáticos onde a/o aluna/o fica em uma posição e/ou figura que não necessita de movimentação para a realização. Exemplo: seis apoios, parada de cabeça, vela, etc.

³² Movimento e/ou exercício acrobático onde a/o aluna/o fica com a parte superior das costas e os cotovelos para trás apoiados ao chão e as mãos encostam na cintura, sustentando parte do corpo e as pernas em uma posição vertical. Ver figura 16 no Apêndice 1.

³³ Movimento e/ou exercício acrobático onde a/o aluna/o fica com a cabeça e as mãos apoiadas no chão, erguendo o corpo e esticando-o, de maneira que os pés fiquem ao alto. Ver figura 17 no Apêndice 1.

³⁴ Figura acrobática onde as/os alunas/os ficam em seis apoios como base e outras/os alunas/os sobem e ficam também em seis apoios, nas costas da/o base. Ver Figura 18 no Apêndice 1.

³⁵ Movimento onde a/o aluna/o vem a ser a base de uma figura ou movimento acrobático. Ver figura 19 no Apêndice 1.

convenções em termos de corpo, gênero e sexualidade estão em atuação nessas práticas circenses na escola.

O professor Waldemar corrobora essa realidade:

Há diferença sim. No geral, as meninas são as que mais participam. E elas querem executar o movimento, fazer coisas novas, figuras. Fazer atividades novas relacionadas a atividades acrobáticas circenses. Sempre treinam, elas fazem, não são todas, mas a maioria fazem. Os meninos, alguns se interessam mais pelos elementos de força, que é dá o mortal, dar o flick, banquine³⁶ que eu tô ensinando também, eles se interessam bastante, o restante eles não se interessam. Essa relação que diferencia, o movimento mais lento “a, isso é pra menina”, o mais bruto, que envolva força, que envolva salto, é mais ligado aos meninos. Então há sim uma diferença sim, até mesmo pelo encantamento, os meninos gostam mais do mortal... (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Essa relação de diferenciação não somente entre alunas e alunos, mas entre os próprios alunos homens, se dá via a classificação pejorativa do que seria próprio do gênero masculino e próprio do gênero feminino. Esse processo está carregado de preconceitos em relação ao que eles identificam como sendo não heterossexual nos colegas de turma. Waldemar afirma que “Têm muito, muito, muito preconceito: “Eu os defendo toda vez que eles falam que os alunos falam que eles são viados, que eles são bichas, que denigrem a imagem deles”. O próprio professor Waldemar passou por experiência de ser identificado como não heterossexual:

[...] eu via que os meninos riam de mim porque eu estava rebolando, porque eu dançava junto com eles, fazia alguns movimentos que, por eles, são considerados femininos [...] Achavam de mim “a esse professor é viado”, “a esse professor é boiolão” e eu na minha (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Benjamin concorda com essa realidade preconceituosa que envolve as atividades circenses:

³⁶ Movimento e/ou exercício acrobático onde duas ou mais pessoas ficam frente a frente e entrelaçam as mãos formando uma espécie de “cadeirinha”, onde realizam um movimento de lançamento juntas, a fim de impulsionar ao alto uma terceira pessoa que se encontra nessa “cadeirinha”. Ver figura 20 no Apêndice 1.

[...] tem alguns exercícios que meio que a gente encosta no outro colega e os guri que não participam, ficavam zoando, me chamando de bicha essas coisas, só por causa que a gente fica encostando. Mas o exercício tinha que encostar, mas eles não entendem. Ele só ficava zoando, ficava xingando a gente de bicha, essas coisas (Transcrição da entrevista realizada em 16 de dezembro de 2016).

A visão binária do que corresponde ao masculino e ao feminino, portanto, faz com que as atividades circenses na escola sejam parte dos atos performativos de gênero. “Os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos, não haveria gênero algum, pois não há nenhuma ‘essência’ que o gênero expresse ou exteriorize” (BUTLER, 2003, p. 199). Estes atos precisam ser compreendidos dentro da matriz de inteligibilidade de gênero (“sexo” feminino = gênero feminino = desejo pelo “sexo oposto”; e/ou, “sexo” masculino = gênero masculino = desejo pelo “sexo oposto”), que produz humanidade, via o reconhecimento da heterossexualidade como única possibilidade de humanização.

Nas aulas de atividades circenses era perceptível essa dicotomia e sempre feito pelas/os próprias/os alunas/os. São elas/es que criam/reproduzem esse significado que tal movimento é só para mulheres e, outros tais, são apenas para os homens. Na escola, independente das aulas de atividades circenses, comumente se via essa separação nas brincadeiras que aconteciam nos intervalos das aulas. Em várias situações, pude observar que um grupo de meninos fazia um jogo, na grande maioria futsal, e quando algumas meninas iriam pedir para entrar no time, eles negavam e diziam para elas irem brincar com as outras meninas.

Wenetz (2012), em um estudo sobre gênero na escola, confirma essa dicotomia em brincadeiras no pátio:

Na maioria das vezes, o basquete e o futebol eram praticados pelos adolescentes de gênero masculino, enquanto o voleibol era jogado pelas meninas adolescentes ou em grupos mistos. Os jogos de mãos e as danças eram as atividades preferidas das meninas da primeira à quarta série, enquanto os seus colegas meninos – da mesma idade – brincavam de lutas ou jogavam futebol. (Idem, p. 202)

Nas aulas de atividades circenses, também era perceptível a participação mais constante das meninas, em várias aulas elas pediam ao professor que as ensinasse novos movimentos, mas quando o professor ensinava algo novo, mas

que, para elas, era visto como movimento masculinizado, elas se negavam a fazer. Houve uma vez que o professor Waldemar estava ensinando um movimento novo, “masculinizado” na concepção delas, e que duas delas apenas observavam. Eu disse para elas criarem coragem e irem lá também aprender ou, ao menos, tentar. Elas me responderam que tinham medo dos meninos as machucarem ou ficarem “falando coisas” do tipo: “sai daqui. Isso é coisa de menino”, “você é menino por acaso pra ficar aqui? ”, etc., e que não condizem com a realidade. Motivei mais uma vez e uma das meninas foi. Ao chegar no grupo de meninos que faziam o movimento, esses a colocaram de lado e evitavam fazer o exercício com ela. Essa menina então voltou, sentou um pouco brava e disse: “está vendo o porquê não vamos fazer, até queremos, mas os meninos não querem fazer com a gente” (Diário de campo – 4/10/2016).

Esse reconhecimento da heterossexualidade via o binarismo de gênero é compreendido aqui como algo que passa necessariamente por um caminho comum entre histórias singulares, e esse caminho o coloca em circulação (BUTLER, 2007). Isso porque “O reconhecimento é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade” (BUTLER, 2010, p. 168). Os alunos Benjamin e Roger, e por vezes o próprio professor Waldemar, se por um lado são entendidos como supostamente não heterossexuais, logo, alvo de preconceitos, por outro, são aplaudidos nas apresentações, citadas anteriormente. Além disso, mesmo sendo vítima de preconceito, Benjamin nos contou que as atividades circenses permitiram que ele saísse de uma condição de exclusão por parte dos colegas nas aulas de Educação Física quando, por exemplo, se praticava esportes como o futebol:

A toda vez que chegava Educação Física eu já pensava: “Ah eu vou ser o último a ser escolhido”, aí eu já nem ligava, ficava andando pela escola ou eu ficava na sala. Porque antes, bem antes de proibirem o celular, eu trazia na mochila e ficava mexendo no jogo. [...]. Eu sempre fui o excluído e ficava só lá com o celular (Transcrição da entrevista realizada em 16 de dezembro e 2016).

É nesse sentido que o mesmo poder que disciplina e controla, conforme discutido anteriormente neste estudo, produz as possibilidades de resistências nos campos de inteligibilidade cultural. Por sua vez, seria absolutamente errôneo e

despropositado acreditar que aqui se trata de indivíduos que de fato sustentam a seguinte postura citada por Butler: “não quero ser reconhecido por meio de nenhum dos termos que você tem” (2010, p. 168).

A materialização dos corpos via as atividades circenses na escola também nos faz perceber que a heterossexualidade é tão performática (reiterada socialmente) quanto as outras possibilidades de configuração de sexualidade. Isso “[...] é uma forma radical de desnaturalizar o complexo sexo/gênero - detonar a ideia de que por detrás da configuração de gênero existe uma identidade verdadeira” (BESSA, 1998, p.42). Afinal, como citou o professor Waldemar

Dependendo do movimento que deixa exposto, exposto o corpo como levantar o bumbum pra cima, os meninos não querem fazer por causa da cultura machista, infelizmente e as meninas ficam inibidas também (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Wenetz (2012) nos aponta sobre esses medos que as/os alunas/os têm de se expor corporalmente, dizendo:

Em atividades como jogos, danças, esportes, entre outras, que permitem uma maior expressão do/a aluno/a, uma gestualidade própria fica em evidência, e **medos ou dificuldades de lidar ou mostrar o próprio corpo podem ser trabalhados e observados**, tanto no momento da aula quanto durante o recreio (Idem, p. 202) (Grifo Próprio).

Esses gestos e movimentos que o professor Waldemar traz, foram perceptíveis nas minhas observações realizadas. Ele me informou que em vários momentos tentou, na grande maioria, sem sucesso, problematizar essa questão corporal nessas/es alunas/os: “já está enraizado neles isso de não querer mostrar o corpo com vergonha”.

Nas minhas primeiras observações na escola, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º ano), as atividades circenses que o mesmo professor Waldemar estava levando para as crianças, era perceptível a não diferenciação entre os meninos e as meninas. Todas as crianças faziam essas atividades e era notada a alegria e divertimento que elas sentiam.

Essas crianças não se importavam com o corpo do colega em sala de aula. Mesmo não entrevistando crianças, considerando o contexto das atividades circenses na escola, não tinha como não as considerar nessa pesquisa. Inclusive, olhar para as atividades circenses com crianças, favoreceu um olhar ainda mais qualificado da minha parte junto as/aos adolescentes, até para a elaboração de algumas perguntas feitas no roteiro de entrevista.

Nas aulas de atividades circenses, seja para criança, como para adolescentes, a ludicidade é imprescindível. Soares (1998) aponta que a educação física se torna

Um lugar de construção e reconstrução de saberes e práticas, e de constituição de singularidades, escapando dos enquadramentos tradicionais, mantendo o componente educativo, oferecendo a oportunidade para novas descobertas (idem, p.64)

Em uma das minhas observações na Educação Infantil, teve um momento em que duas crianças se chocaram em uma brincadeira de pega-pega, a minha primeira reação foi levantar para ajuda-las/os pois houve um choque um pouco forte, mas para minha surpresa, todas/os as/os outras/os colegas começaram a rir, inclusive as/os duas/dois que se chocaram. Todas/os as/os outras/os alunas/os acharam engraçado aquele “choque”, mostrando a elas/es que aquilo não passava de uma brincadeira, de uma nova descoberta a cada dia.

O professor Waldemar e a diretora Angela me disseram que houve uma apresentação de atividades circenses dessas turmas para toda a comunidade escolar e que, ao final da apresentação, as crianças não queriam sair do palco, algumas/alguns até começaram a chorar e diziam que queriam fazer tudo novamente. Para elas/es aquele espaço foi tratado mais como uma brincadeira como parte da sua educação se tornando prazeroso e divertido.

Além do que foi discutido até aqui, há o fato de nós, professoras/es de educação física e, principalmente, professoras/es de atividades circenses, ter que lidar cotidianamente, o “toque” corporal.

Segundo os dados de campo, o professor Waldemar passou por um constrangimento dentro da escola, por ser mal interpretado pelas/os alunas/os: “Eu

já tive alguns problemas com alunos [...] com relação as atividades circenses em estar tocando o corpo do aluno e os alunos espalhar, não foi só um, espalhar para sala que eu estava tocando o corpo deles”. Esse olhar “malicioso” e sexual que, principalmente, os meninos têm, além da fala do professor, fica muito evidente em vários momentos que relatei aqui como nas posições e exercícios ocorridos na lira ou nos exercícios em seis apoios.

Marcelo Victor da Rosa (2002) afirma que “A dificuldade dos homens se tocarem é fruto de uma construção social da masculinidade que restringe a afetividade nos homens” (Idem, p. 8).

Essa relação de discriminação e preconceito, quase sempre dos meninos, é justamente advindo dos conceitos “incorporados” pelos próprios homens: “os homens apresentam mais dificuldades em se tocar, mesmo que seja para darem as mãos” (ROSA, 2002, p. 8).

Esse relato feito pelo professor Waldemar, pode ser caracterizado, no entendimento das/os alunas/os como sendo um toque com uma conotação maliciosa. Na visão das/os alunas/os, ao “espalharem” tal boato, o professor “aproveita da situação” para “pegar” em partes do corpo das/os alunas/os.

Os meninos confundem o toque. Eles têm um olhar muito malicioso, eu vejo e percebo. Principalmente quando eu pego na cintura das meninas. Alguns alunos já vieram me falar “professor, o senhor aproveita da situação”. Eu já repreendi eles e expliquei pra eles porque que eu tenho que segurar na cintura, porque que eu tenho que segurar na perna (Transcrição de entrevista realizada em 24 de outubro de 2016) (Grifo próprio).

Esse “porque que eu tenho que segurar na cintura”, vinda do depoimento do professor Waldemar, é para dar mais segurança em um movimento das atividades circenses, para auxiliar as/os alunas/os no aprendizado de algum movimento e/ou exercício.

Segundo o próprio professor “Isso é comum de acontecer e eles não conseguem diferenciar”. Esse “comum de acontecer” é referente a ajuda para/com as/os alunas/os em algum movimento e/ou exercício. O Professor precisa, por muitas vezes, dar esse auxílio para que o movimento seja executado com a máxima

precisão possível. E é justamente essa diferenciação no toque que essas/es alunas/os não conseguem discernir. No conceito delas/es, o professor usa dessa ajuda para tocá-los.

Essa visão das/os alunas/os, me fez questionar sobre como pode ser, também, a visão da direção/coordenação da escola para/com essa constatação.

O professor me disse: “[...] a coordenação, a direção, quanto a isso, eles sabem disso e eles me ajudam bastante nisso”. Esse “ajudar” é no sentido de entender que esse toque do professor é necessário para esse aprendizado e segurança que disse anteriormente.

Benjamin, ao questiona-lo sobre ele ter ou não sofrido algum preconceito em sala, me afirma já ter passado por situação de preconceito. Ele me disse que havia exercícios que ele tinha que encostar e/ou tocar no corpo de outra/o colega e alguns outros alunos que não estavam participando da atividade, o rotulavam e chamavam e de “bicha”

Junto a isso, um outro aluno, o Roger, me relatou que além da visão “maliciosa” que as/os outras/os alunas/os tinham, como já dito antes, dos movimentos de seis apoios (“ficar de quatro”), ele também relata o encostar/tocar partes do corpo em uma/um outra/o colega

Os exercícios que meio que você tinha que ficar de quatro, tinha meninos que não gostavam de fazer, porque eles... porque os amigos deles, iam lá para trás para ficar zoando com eles e eles não gostavam de fazer com outro menino. Tinha uns exercícios que você tinha que ficar com o bumbum no pé de outro ou na mão e eles não gostavam de fazer, só as meninas (Transcrição de entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2017).

Corroborando isso, Rosa aponta que “A ‘nádegas’ ainda é uma parte do corpo masculino que deve ser vigiada e não tocada pelo mesmo sexo, e em alguns casos até por mulheres” (2002, p. 8).

E algumas “brincadeiras” pejorativas feitas na escola pelos “guris” que tinham como alvo o aluno Benjamin, como o mesmo relata que ouvia: “olha, ele e o amigo dele tão namorando por que tão se esfregando na aula de circo”, não tiveram

um efeito esperado pelos mesmos “guris”: “Eu sei o que eu sou, eu não me importo com o que eles falam, com a opinião deles, eu sei o que eu sou”.

Nas palavras de Ontañon, Bortoleto e Silva,

[...] a partir dessas atividades [*circenses*] e utilizando uma metodologia e práticas apropriadas, o professor poderá conseguir que tanto os alunos mais hábeis como os menos hábeis, podem alcançar os objetivos propostos sem discriminação alguma, em igualdade de gêneros e nível de aprendizado (2013, p. 237).

Porém, considerando o que pude perceber em meu trabalho em campo, ainda que seja possível afirmar o mesmo que os autores supracitados, é importante considerar que as atividades circenses, bem como o próprio professor Waldemar, trabalham com igualdade de gêneros e sem distinções, sobre isso, discutiremos no próximo ato.

3º Ato - A generificação das atividades circenses

Nas palavras do professor Waldemar,

As meninas são as que mais participam. E elas querem executar o movimento, fazer coisas novas, figuras. Fazer atividades novas relacionadas a atividades acrobáticas circenses. Sempre treinam, elas fazem, não são todas, mas a maioria fazem (Transcrição de entrevista realizada em 24 de outubro de 2016).

De fato, como disse o professor, e observado em campo, as meninas são as que mais praticam e estão realizando as atividades. Mas, porquê? As atividades circenses, bem como a educação física escolar, não estão protegidas da dualidade de gênero.

Vimos, através da história do circo que ele foi constituído e, até praticado, muitas vezes, apenas por homens (treinamento de guerreiros, domadores de animais, acrobatas, etc.). Então, no contexto escolar, porque as atividades circenses se tornaram práticas executadas por majoritariamente mulheres?

Uma das possíveis causas dessas atividades circenses estarem mais ligadas ao “sexo” feminino, é o uso das vestimentas, comumente usada por artistas circenses, a *legging*. Ela se torna uma barreira de separação entre o uso ou não, entre a menina e o menino, entre o “ser mulher” e o “ser homem”. Esse uso da *legging*, como discutido anteriormente, faz com que esses adolescentes meninos se sintam “ameaçados” no seu processo de reconhecimento enquanto homens heterossexuais, conforme discutida na matriz de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2003).

O aluno George me disse: “A gente ficava zoando ‘ah, não vou usar *legging*, porque eu fico parecendo viado””. Ou, nas palavras de Benjamin, “Eu já usei, mas

não gosto. Em apresentação sim. Eu me apresentei no Salomão Baruki³⁷ com essa roupa [legging].

Esses tipos de comentários são mais frequentes do que se imagina. Quando eu era professor no projeto de extensão já citado, muitos alunos reclamavam das roupas que estavam usando pois “prendiam no corpo” e atrapalhava. Ao indagar e dizer para virem com bermuda ou calça legging, esses meninos diziam que “nunca” usariam esse tipo de roupa.

Na escola, conversando com a diretora Angela, ela lembrou sobre quando nos apresentamos com a legging. Ela me informou que os questionamentos, olhares e risos, eram muitos, pôr o Grupo ACRUN estar trajando aquelas vestimentas. Ela me disse que vários comentários surgiram entre as/os alunas/os sobre a sexualidade dos integrantes desse grupo, mas, ela completou dizendo que, naquele momento, aquela apresentação ajudou um pouco a abrir os olhares, principalmente, dos meninos que eram os que mais tinham resistências. A mesma diretora, me informou também que algumas meninas se sentiam incomodadas pelo uso da legging, mas que era pela questão corporal das mesmas. Questionei se era vergonha do uso com o próprio corpo ou com a visão de outras/os, mas a diretora não soube me responder. Pelas observações em campo, e o que já discuti até aqui, podemos pensar nas duas hipóteses, afinal, a percepção de muitas meninas em não ter o corpo cobrado pelas normas e convenções sociais e o fato de sentirem-se julgadas, seja por meninos ou meninas, estão atreladas quando pensamos em exposição do corpo.

Dito de outro modo, o meu questionamento à diretora, veio pelas observações feitas. Em muitos casos, como já relatado, alguns movimentos ensinados pelo professor, as meninas não faziam e diziam que os olhares dos meninos eram “maliciosos” pela posição em qual ficavam (exemplo: seis apoios).

Um outro ponto que queria ressaltar é a própria dicotomia que as/os alunas/os fazem. Ribeiro (2012) diz que é muito problemática essa separação de gênero na educação física, pois para ele, essa separação responde “pela produção

³⁷ É um Anfiteatro localizado dentro das dependências da UFMS. A sua estrutura comporta mais de 500 pessoas e grandes cias de dança, músicos nacionais e grupos de circo utilizam desse espaço para se apresentarem.

das diferenças e hierarquias de gênero” (Idem, p, 2). Essa separação é um dos fatores dessa feminilização das atividades circenses na escola estudada.

Para as/os interlocutoras/es, pelo o que pude observar em campo, assim como, ouvir nas entrevistas, tem mais exercícios e movimentos para as meninas do que para os meninos. Muitos movimentos, como os exercícios que eu levei para a lira na demonstração (pernas afastadas e/ou pernas juntas), não tem uma diferenciação e/ou adaptação que a torne generificada. O mesmo exercício é e pode ser realizado por meninos e meninas, mas por uma visão “maliciosa” ou que, para esses meninos, coloquem o seu gênero e a sua sexualidade em risco, eles não quiseram fazer, ou nas palavras deles, não quiseram “abrir as pernas” para poder realizar o movimento.

Essa questão binária vem de tempos atrás, “Não é novidade, aliás, que as aulas de Educação Física sejam organizadas com base no sexo; tais procedimentos são até recorrentes” (DORNELES, 2013, p. 8). Essa divisão constatada nas aulas observadas de que exercícios, movimentos e aparelhos são diferentes para meninos e meninas, é o mesmo que, nas palavras de Constantina Xavier Filha separar as cores:

A afirmação de que a menina tem de usar o rosa e o menino o azul extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino (2011, p. 9).

E é justamente essas marcas identitárias que estão sendo produzidas pelas normas e convenções aqui discutidas. O Professor Waldemar disse, ao questionar sobre essa dicotomia de gênero:

É eles que têm essa diferença. **Porque eu já propus a modalidade pra todos, tanto o mortal como o Flick, eu fiz com todos. A figura estática, eu fiz com todos também.** Então eu vejo que há uma diferenciação. As meninas eu não sei se é “não vou conseguir”, não querem muitas vezes praticar o exercício o Flick e Mortal, os meninos não, eles se empolgam, eles fazem. Já aprenderam a dar o Flick e o Mortal com auxílio. Então há essa diferenciação. Não partiu

de mim, partiu deles mesmo (Transcrição de entrevista realizada em 24 de outubro de 2016) (Grifo próprio).

Pelas palavras do professor, o Flick-flac e o Mortal são movimentos que os meninos mais praticam. Já as figuras estáticas são as meninas. De fato, o Flick e o mortal são movimentos que denotam mais uma explosão e força muscular, mas não descaracteriza a capacidade de as meninas fazerem. Do mesmo modo, as figuras estáticas necessitam de uma plasticidade maior, mas também não tiram a possibilidade de os meninos realizarem. O próprio professor disse que já propôs para todas/os essas atividades, mas elas/es mesmos evitam e não se sujeitam a se submeter a outros exercícios.

Seguindo a mesma linha de raciocínio das/os alunas/os, os aparelhos circenses que o professor já levou para as aulas, trouxe resultados parecidos. A lira como falado anteriormente, tanto meninos como as meninas participaram da experiência em trabalhar esse aparelho. A separação aconteceu com os movimentos que foram demonstrados e que foram pedidos para eles fazerem. Um simples movimento, pernas afastadas e pernas juntas, fez com que os meninos, deixassem de aprender ou vivenciar um movimento com a lira.

Um outro aparelho, o Tecido Acrobático ou, nas palavras de Dutra (2013), Tecido Aéreo, em uma pesquisa feita por ele, mostrou que é a

[...] modalidade mais apreciada pela garotada - é um dos aparelhos de mais fácil aprendizagem, sobretudo porque o tecido se molda ao corpo e se adapta ao praticante. Devido à maleabilidade e a plasticidade do *liganet* o praticante encontra grande liberdade de criação de formas e movimentos (Idem, p. 1).

Mas, diferente dessa comprovação de “modalidade mais apreciada pela garotada”, o tecido acrobático, torna-se, nessa escola, quase exclusivamente das meninas. Os alunos que eu presenciei praticando e/ou vivenciando foram alvo de piadas e injúrias por parte dos outros colegas que ficavam apenas observando e incitando injúrias aos meninos que estavam exercitando, dizendo que “só menininhas que estavam fazendo”. Posso dizer que, no ambiente escolar que essas/es alunas/os estão, tem muito mais importância como essas/es alunas/os são

vistas/os e aceitas/os pelos colegas, do que como as/os mesmas/os se veem e são auto percebidas/os.

Esses discursos, inseridos direta ou indiretamente, na escola, como por exemplo essa visão feminilizada do tecido acrobático, não é definitivo e nem sólido, mas maleável e mutável. Ele possui muitas interpretações e depende de quem as interpreta. Neste caso, a identificação do tecido acrobático como sendo “para as meninas”, pode ser entendido como

Uma expressão através de um discurso perpassado por olhares, por uma insistência em significar as coisas, dar sentido, buscar significados e sentidos já existentes e fabricados em outros lugares e tempos, talvez porque eles nos deem certezas e seguranças (FERRARI e ALMEIDA, 2012, p. 875).

Um fato interessante é que, nesse ano de 2017, ao retornar à escola, com essa nova matriz curricular já mencionada anteriormente, em que alunas/os participaram por interesse/afinidade (não obrigatoriamente) das aulas, todas/os alunas/os que estavam praticando as atividades circenses, subiram no tecido, sendo menino e/ou menina. Isso demonstra uma outra possibilidade, de que alguns meninos não faziam nos anos anteriores com receio de serem alvos de piadas e injúrias daqueles que estavam na sala, mas não praticavam as atividades.

Ontañon, Bortoleto e Silva (2013) afirmam que as atividades circenses trazem “[...] uma maior autonomia do aluno que reflete em uma maior capacidade de decisão, maior liberdade de escolha e uma maior visualização das diferenças” (Idem, p. 235) (Tradução livre).

Esses autores supracitados, trazem uma constatação que, durante o meu trabalho em campo pude ver. Lembro de casos já informados aqui como o da aluna que “tropeçava no próprio pé” e que agora assume uma postura muito melhor.

Corroborando a isso, George, um dos alunos, disse que

Sempre quando a gente sobe no tecido tem mais imaginação. A gente acha que não sabe... que não vai conseguir, mas quando a gente sobe a gente faz um monte de coisas. A gente inventa outra coisa quando a gente não sabe (Transcrição de entrevista realizada em 15 de julho de 2017).

O professor Waldemar me disse que esse aluno é um dos que mais pratica, ele tenta de tudo, tudo que o professor mostra/ensina, ele ao menos tenta fazer. Quando, durante a entrevista, eu o questionei sobre o que ele mais gostava nas atividades circenses aqui na escola, ele me disse que não tinha algum exercício em específico: “Eu gosto de tudo”.

Contudo, nem sempre os efeitos afirmados por Ontañon, Bortoleto e Silva (2013) sobre as atividades circenses e as autonomias e liberdades de escolha aparecem. Isso tem muito a ver com as normas e convenções que estão inseridas no contexto escolar que esses autores não se dispuseram a problematizar.

Sobre isso, Verônica, outra aluna, disse: “Tinha aluno sim que quando era para fazer pirâmide, vela, ele não queria, mas o professor colocou mortal e essas coisas de jogar o aluno para cima, aí ele começou a interessar”. Assim, eu percebo que não é um interesse pelas atividades circenses em si, mas sim pelo movimento que o professor está trazendo para a escola através das atividades circenses, e, o mais importante: o que significa esse movimento dentro do processo de reconhecimento via as normas e convenções de gênero, logo, também de sexualidade, que ele implica/envolve.

Esses mesmos movimentos (Mortal, Flick e Rodantes) que estão, nessa escola, caracterizados pelas/os alunas/os como masculinizado, podem aparecer também na capoeira e na dança de rua (*street dance*), que em alguns momentos eu vi em apresentações na própria escola.

Cabe reforçar que, em nenhuma das aulas observadas eu vi o professor pedindo para que fosse separado turmas de meninos e meninas. Afinal, segundo Altmann,

Separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados (ALTMANN, 1998, p. 100).

A autora citada anteriormente relata algo que eu pude observar nas aulas. O professor sempre pedia para dividir a turma em iguais quantidades de alunas/os, mas nunca observei essa divisão ser genericada. Questionei sobre isso e prontamente ele me disse: “Quando entrei aqui, sempre foi, meninos para um lado e meninas para outro. Eu não entendia. Mas aos poucos eu fui conversando e explicando que todos devem fazer e devem se misturar”. Ele completou dizendo que uma vez ouviu de um aluno: “Mas a outra professora separava nós, delas”.

Por fim, queria aqui levantar dois pontos diferentes, mas inter-relacionados: a participação das/os alunas/os em aula e a habilidade e força física das/os mesmas/os. Essa participação em aula é assumidamente possível tanto para meninos quanto para meninas. Não houve, nas observações, nenhuma aula e/ou atividade que pudesse privilegiar a participação somente das alunas ou dos alunos separadamente.

Dito isso, me lembro da aluna Verônica que me disse que sempre está fazendo as atividades que o professor pede: “Mesmo quando só tem menino na roda, eu vou lá e tento fazer. As vezes só eu faço. Nem os guris conseguem fazer”. Sobre “só tem menino na roda”, é justamente essa dicotomia que as/os próprias/os alunas/os fazem. Eu a contestei e ela completou: “Não, não era uma atividade só pros meninos, o professor chamou todos, mas as meninas ficaram de graça e não quiseram ir. Aí eu fui sozinha lá fazer”.

Essas atividades não são feitas para haver separação, até nas palavras do professor, “já propus a modalidade pra todos”, mas infelizmente, nessa escola, não são todos que praticam. Assim, chegamos no segundo ponto, o da habilidade e força física. Altmann, Ayoub e Amaral (2011) discutem sobre essa diferença entre as meninas e os meninos: “Se durante algum tempo tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, as pesquisas de gênero contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas” (Idem, p.493).

Penso sobre as várias formas de “educar” esse corpo, tanto meninas quanto meninos. Hoje essas formas, e as atividades circenses estão inclusas, são importantes para podermos compreender e problematizar essa diferença. As referidas autoras completam dizendo que os efeitos dessas formas de educar o

corpo recaem sobre “as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física” (ALTMANN, AYOUB e AMARAL, 2011, p. 493). O envolvimento dentro dessas práticas corporais entre meninos e meninas tem um grande efeito nas aulas de educação física e em conseqüência, nas atividades circenses.

Parte 6 – LE GRAND FINALE³⁸

*Respeitável público.
Senhores e senhoras.
O espetáculo está chegando ao fim...*

Teresa Ontañon Barragan

Na minha opinião, o mundo do circo, que cria um imaginário em todas/os nós, não tem limites. Tudo pode ser possível nesse mundo colocado entre a realidade e a ilusão criada pela imaginação.

O circo é abraçado por uma atmosfera de sorrisos, alegrias, emoção, música, agito, aplausos, sustos, surpresas, etc., em que as pessoas (crianças e adultos) se deslumbram, se encantam e se comovem.

Preciso, pensando na maneira circense de ser, encerrar esse “espetáculo” de um jeito grandioso e isso, não é uma tarefa fácil. Mas, nessa *Le Grand Finale*, trago nesse “*Número Final*”, as considerações e conclusões que surgiram através de todo esse estudo realizado. Elas podem me dar um enorme aprendizado no que diz respeito as atividades circenses nesta escola da cidade de Corumbá.

O exercício de estranhamento na questão professor para/com o pesquisador, me fez ter uma percepção e um olhar que não conseguia ter quando estava atuando como professor de atividades circenses.

Como todo bom espetáculo, a parte final é a mais esperada. Portanto, vamos ao “*Número Final*”.

³⁸ Expressão Francesa que significa “O Grande Final, Apoteose”

6.1 – O Número Final

Em primeiro lugar, quero dizer que quebrei muitos mais paradigmas e ideias, que vinham comigo sobre as atividades circenses, do que podia imaginar. De maneira geral, esse estudo objetivava uma análise sobre as normas e convenções sociais em relação ao corpo e questões que o envolvem, as de gênero e sexualidade, dentro das atividades circenses em uma escola de Corumbá. Ao pensar nesse objetivo, aponto para o quanto a experiência histórica do circo só chegou à escola pela substituição no uso dos animais, seja na doma ou por exibição dos mesmos, por uma centralidade maior na capacidade corporal das/dos artistas/praticantes.

Nesse sentido, considerando o que o trabalho de campo mostrou, por exemplo, é perceptível a forma de identificar as alunas como sendo quem menos tem força e identificar pejorativamente um menino quando algum movimento circense foge das normas e convenções estabelecidas e aceitas socialmente como sendo do gênero masculino.

Portanto, essas normas e convenções são, na grande maioria, reiteradas dentro da escola através das atividades circenses. Por isso, mesmo o conteúdo do circo sendo uma grande contribuição para a Educação Física, especialmente no que se refere ao importante desenvolvimento/desempenho esperado das/os alunas/os, em termos de reconhecimento das experiências de gênero e sexualidade, o corpo nas aulas ainda se torna motivo de disciplina e controle, especialmente via o não reconhecimento das práticas fora da matriz de inteligibilidade discutida neste estudo.

Assim, as observações, de um modo geral, feitas na escola (nas aulas de educação física – esportes e recreação), apontam para uma participação quase que maciça dos meninos. As meninas, nesse momento, ficam sentadas conversando ao lado da quadra ou em sala. Algumas poucas ficam em uma parte da quadra, praticando alguma atividade separada. Mas, nas aulas de atividades circenses foi observado o contrário. A grande maioria das meninas participam dessas aulas no ano de 2016. E os poucos meninos que se “arriscam” em praticar, foram vistos como afeminados por parte dos outros meninos que não participam.

Dito de outro modo, um ponto a ser destacado é o que essa pesquisa me permitiu refletir sobre a materialização do corpo inteligível, isto é, coerente com o binarismo de gênero e a heterossexualidade como valor hegemônico. Essa materialização precisa ser problematizada para que possamos ampliar os processos de reconhecimento das diferenças.

As atividades circenses na escola estudada também tencionam alguns paradigmas com relação ao corpo, ao gênero e a sexualidades dos que praticam, como foi o caso da menina “gordinha” que tropeçava, ou das amigas que não faziam rolamento. O mesmo ocorre com alguns meninos, tidos como afeminados, que encontraram nas atividades circenses o espaço de reconhecimento, visto que em outras práticas das aulas de educação física não o tinham.

O olhar para aquelas/es alunas/os que encontraram nas atividades circenses (comumente vistas como femininas na escola, como disse anteriormente) uma oportunidade de reconhecimento não encontrada em outras práticas pedagógicas na mesma escola (como o futebol), me parece uma pista para compreender as relações de poder, a agência das pessoas envolvidas nessas atividades e a importância de problematizar as práticas pedagógicas em busca de ampliar os campos de inteligibilidade cultural em que a escola está envolvida.

Posso afirmar ainda que, não apenas nessa escola, mas em muitas outras instituições, as experiências são marcadas por diferenças, distinções e, principalmente, pelas produções dessas diferenças. Nesse sentido, não dá para atribuir à instituição escolar o peso da responsabilidade por essas normas e convenções sociais encontradas nesse estudo.

Assumir uma postura crítica em relação à escola não significa celebrá-la como espaço livre de normas ou demonizá-la porque ela se constitui como um espaço normalizador. Afastando-se da ilusão de uma ‘escola sem normas’, problematizamos como a escola e a educação física escolar colocam em funcionamento um emaranhado (hetero) normativo (DORNELES e DAGNALIA, 2015, p. 1597).

Assumindo essa postura crítica, vale lembrar que nem sempre os efeitos positivos esperados com as atividades circenses na escola trazidas pelas/os varias/os autoras/es aqui informados – como Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011);

Bortoleto e Machado (2003); Costa, Tiaen e Sambugari (2008); Duprat (2004); Ontañon, Duprat e Bortoleto (2012); Ontañon (2013); entre outras/os –, são atingidos. Ou, ainda, quando esses efeitos positivos são alcançado, nos termos dos referidos autoras/es, podem assim o serem via a reprodução de normas e convenções que nem sempre transforma a realidade de preconceito ou tencionam a já referida matriz de inteligibilidade.

Concluo, com isso, que essa pesquisa mostra que os sucessos dos efeitos positivos das atividades circenses na escola têm a ver (vai depender) do modo, por exemplo, que as normas e convenções em relação a corpo, gênero e sexualidade estão presentes e/ou são problematizadas nas aulas. Dito de outro modo, as atividades circenses estão reproduzindo normas e convenções, por exemplo, heteronormativas, mas, inclusive por isso, permitindo também resistências e promovendo reconhecimentos outros. O desafio é seguir problematizado essas experiências para que a produção das diferenças que envolvem o corpo, via as questões de gênero e sexualidade, permitam as/os mais diferentes serem reconhecidos/valorizados, em outras palavras, aplaudidos como as/os demais alunas/os no final da apresentação.

APLAUSOS (Referências)

ALMEIDA, Neli Franco P. de. *(Homo)sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-39%20int.pdf>>. Acesso em: 25 Jun. 2016.

ALTMANN, Helena. Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85ZJEJ/1/1000000292.pdf>>. Acesso em: 18 Nov. 2017.

_____. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

_____. *Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente*. **Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)**, n. 13, p. 69-82. Rio de Janeiro, 2013.

ALTMANN Helena; AYOUB Eliana; AMARAL Silvia Cristina F.. *Gender in physical education teaching practice: Girls don't like to sweat, boys are skilled in games?* **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491 - 501, 2011. Disponível em: <<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-80155186848&partnerID=40&md5=b59f50973b9ff59fe0be6072d942ec53>>. Acesso em: 30 Jun. 2016.

AMARAL E SILVA, Luisa F. do. *A relação entre educação integral e arte/educação: possibilidades e desafios no programa mais educação*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT13/GT13-2477_int.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2016.

ANDRADE, José Carlos dos S.. **O espaço cênico circense**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes. São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BERNARDO, Aline R.; RESENDE, Moisés S. de; NICOLINO, Aline da S. *Formação continuada com educadores: (des)naturalizando corpo, gênero e sexualidade na escola*. In: Seminário Geral do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, 3, 2011, **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/prolicen/trabalhos-prolicen/prolicen-aline-rodrigues.pdf>>. Acesso em: 08 Abr. 2015.

BESSA, Karla Adriana M.. *“Posições de sujeito, atuações de gênero...”* In **Revista Estudos Feministas**. vol. 6, n. 1, 1998. p. 34-45.

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

BORGES, Alluana Ribeiro B. **Ensaio de um corpo circense**. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

BORTOLETO, Marco Antônio C.; PINHEIRO, Pedro H.; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com circo**. São Paulo: Fontoura, 2011.

BORTOLETO, Marco Antônio C.; MACHADO, Gustavo A.. *Reflexões sobre o circo e a educação física*. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n. 12, jul/dez. 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. "Condição humana contra 'natureza'". Diálogo com Adriana Cavarero. In: **Revista Estudos Feministas**. vol.15, n.3, 2007. p. 650-662.

_____. "Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler". Entrevista concedida a Patrícia Porchat Pereira da Silva Kunudsen. In: **Revista Estudos Feministas**. vol.18, n.1, 2010. p. 161-170.

CASTRO, Alexandre Silva B. de. *Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931_int.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*. **Revista Estudo Feministas**, Jan-Abril, 2013, Vol.21(1), p. 241(42).

COSTA, Ana Carolina P.; TIAEN, Marcos S.; SAMBUGARI, Marcia Regina do N.. *Arte Circense na Escola: possibilidade de um enfoque curricular interdisciplinar*. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola – Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum Sobre as Sociedades de Controle**. Conversações. Rio de Janeiro: Ed 34, 2000.

DIAS, Rúbia Cristina D. G.; FERREIRA, Andreia Cristina P.. *Corpo, gênero e sexualidade na experiência na escola campo do pibid de Educação Física em Catalão/GO*. In: Seminário Geral do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, 3, 2011, **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibid/trabalhos-pibid/pibid-rubia-cristina.pdf>>. Acesso em: 08 Abr. 2015.

DORNELES, Priscila Gomes; WENWETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física).

DORNELES, Priscila Gomes. “Apoios ou agachamentos?”: a normalização do gênero na educação física escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2889_texto.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2016.

DORNELLES, Priscila G.; DAL’IGNA, Maria Cláudia. *Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar*. **Educação e Pesquisa**. 2015, vol.41, nº especial. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>>. Acesso em 30 Jun. 2016

DUPRAT, Rodrigo M.. **A arte circense como conteúdo da educação física**. Iniciação Científica. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2004.

DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens: Desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescentes**. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por**. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2013.

DUTRA, Leandro Barreto. *Entre arte, corpo e educação: nas trilhas da experimentação*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Pôster**. Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt24_posteres_aprovados/gt24_2775_texto.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. *Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina*. **Educação Real**. 2012, vol.37, n.3, pp.865-885. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000300009>>. Acesso em: 30 Jun. 2016

FILHO, Marcos Mesquita; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antonio. *Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos*. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, 2011, vol. 20, nº 3. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/29741>>. Acesso em: 25 Mar. 2017.

FOULCALT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista – A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 28-40.

GREGORI, Maria Filomena. **Prazeres perigosos: erotismo, gênero e limites da sexualidade**. Tese (Livre Docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Antropologia, Campinas, 2010.

GUIZZO, Bianca S.; FELIPE, Jane. *Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3858.pdf>>. Acesso em: 25 Jun. 2016.

HAUFFE, Mirian K.; GOIS JUNIOR, Edivaldo. *A educação física e o funâmbulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX)*. **Revista Brasileira de Ciência dos Esportes**. Vol.36, n.2, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892014000200018>>. Acesso em: 30 Jun. 2016

JUNQUEIRA, Rodrigo D.. *Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico*. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p. 208-230, set. 2009 a mar. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 12 Mar. 2017

LIMA, Fatima. **Corpos, gêneros, sexualidade: políticas de subjetivação** – textos reunidos. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. **Diferentes não desiguais** – A questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – Um debate contemporâneo em educação. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LOURO, Guacira. L. **Educação, feminismos e perspectivas queer**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pOoqC5Ew4VM&index=14&list=WL>>. Acesso em: 28 abr. 2016

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. **Introdução**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

MANZINI, Eduardo J.. *A entrevista na pesquisa social*. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.

_____. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acessado em: 12 abr. 2015
- ONTAÑÓN, Teresa. **Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas, 2012.
- ONTAÑÓN, Teresa; BORTOLETO, Marco Antônio C., SILVA, Ermínia. *Educación Corporal y Estética: Las Actividades Circenses como contenido de la Educación Física*. **Revista Iberoamericana de educación**, Nº 62, 2013, págs. 233-243
- ONTAÑÓN, Teresa; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco Antônio C.. *Educação Física e atividades circenses: "O estado da arte"*. **Movimento**, vol. 18, núm. 2, abril-junio, 2012 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil
- ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. **Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010. 192 p.
- PORTINARI, Denise. *A gentrificação do queer e as intensificações do biopoder*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3875.pdf>>. Acesso em: 25 Jun. 2016.
- PRECIADO, Paul B.. **Manifiesto contra-sexual**. Madrid: Opera Prima, 2002.
- PRETTO, Zuleica; LAGO, Mara C de S.. *Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras*. **Revista Artemis**, 2013, Vol.15, p.56(16)
- RIBEIRO, Gabriela C.. *Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1754_int.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2016.
- ROSA, Marcelo V. da. *Educação física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do centro de desportos/UFSC*. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 13, p. 1-12, dez. 2002.
- SANTOS, Ivan Luis dos; MATTHIESEN, Sara Q.. *Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola*. **Revista educação física. UEM**. 2012, vol.23, n.2, pp.205-215. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v23i2.14266>>. Acesso em: 30 Jun. 2016.
- SEVILLA, Gabriela G.. *Pedagogias de gênero e sexualidade em artefatos culturais: reflexões sobre uma experimentação*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4463.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SIERRA, Jamil C.. *Gilda e a vida queerizada*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_3116_texto.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SILVA, Ana Márcia et al. *Corpo, gênero e sexualidade: para além de educar meninos e meninas*. In: Semana Científica da FEF/UFG, 10, 2010. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <https://anais.fef.ufg.br/up/258/o/Corpo__g__nero_e_sexualidade-para_al__m_de_educar_meninas_e_meninos.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

SILVA, Ermínia; ABREU, Luís Alberto de. **Respeitável Público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009

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

SOARES, Carmen L.. **Imagens da Educação no Corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TIAEN, Marco. **Atividades circenses na formação continuada do professor de educação física**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2013.

TORRES, Antônio. **O circo no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1998.

VICTORIO, Jéssica Pimentel da S. et al. *Educação integral em Corumbá-MS: Relato da Experiência da Escola Municipal Luiz Feitosa Rodrigues*. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). **Trajetórias formativas em educação integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2016.

WENETZ, Ileana. *Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar*. **Caderno CEDES**. Vol.32, n.87, pp.199-210, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000200006>>. Acesso em: 30 Jun. 2016

XAVIER FILHA, Constantina. *A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-223%20int.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

XAVIER FILHA, Constantina; CAETANO, Márcio. *Gênero, sexualidades e teoria queer: diálogos com a educação*. **Revista Periódicus**, América do Norte, 1, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12872/9173>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Figuras, movimentos e/ou aparelhos mencionados no estudo³⁹

Figura 1 – Flexão



Figura 2 – Abdominal



Figura 3 – Trapézio Fixo



³⁹ Fontes: Figuras 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19 e 20 – Próprio autor (modelos: Grupo ACRUN – Ruliano, Mauro e Dayane); Figuras 2, 5, 11, 12, 14 e 15 – disponível em: <<https://aulasdeacrobacias.wordpress.com>>. Acesso em: 25/09/2017; Figura 13 – disponível em <<http://pt.wikiteka.com/anotacoes/case-4/>>. Acesso em: 25/09/2017.

Figura 4 – Ponte



Figura 5 – Reversão

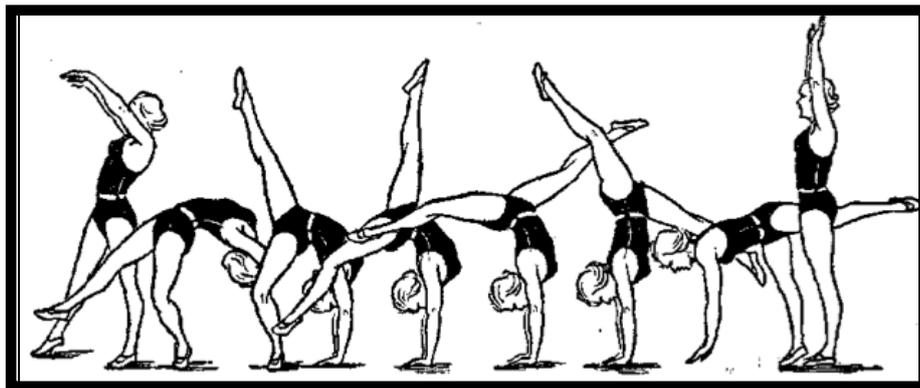


Figura 6 – Posição em 6 apoios



Figura 7 – Lira



Figura 8 – Tecido Acrobático

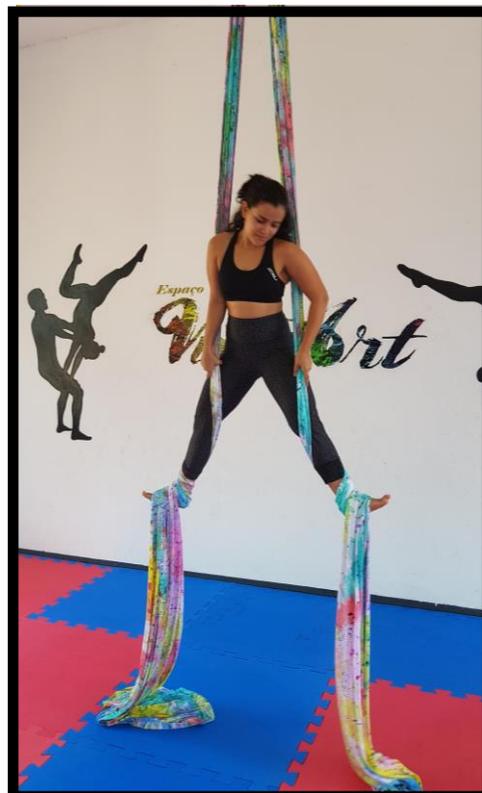


Figura 9 – Movimento Lira – Pernas Afastadas



Figura 10 – Movimento Lira – Pernas Estendidas



Figura 11 – Rolamento para frente

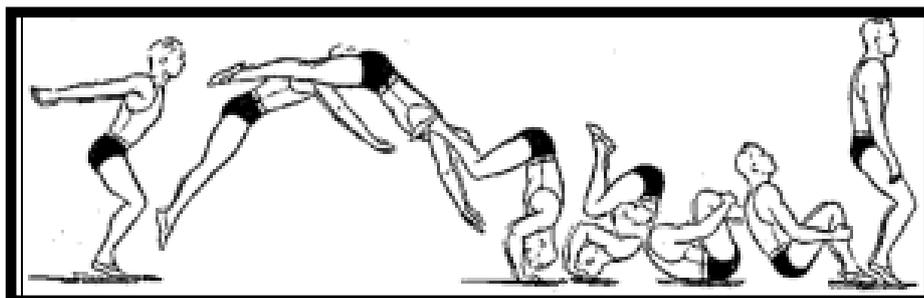


Figura 12 – Estrelinha

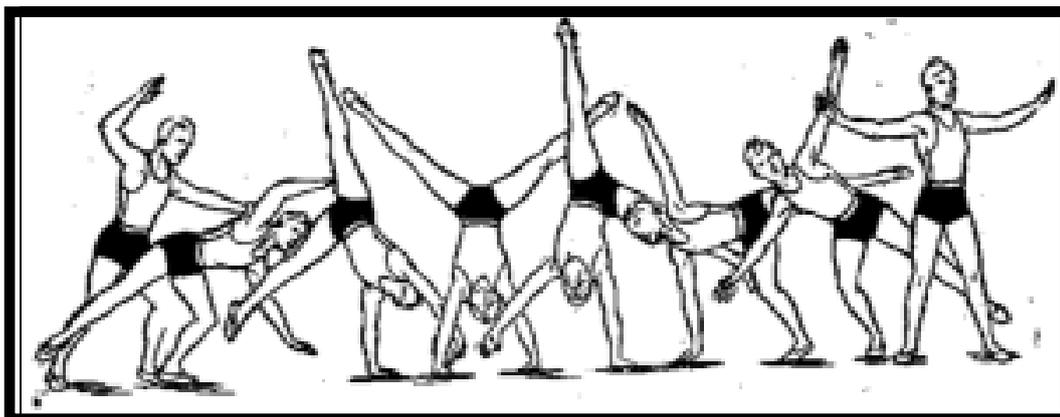


Figura 13 – Rodante

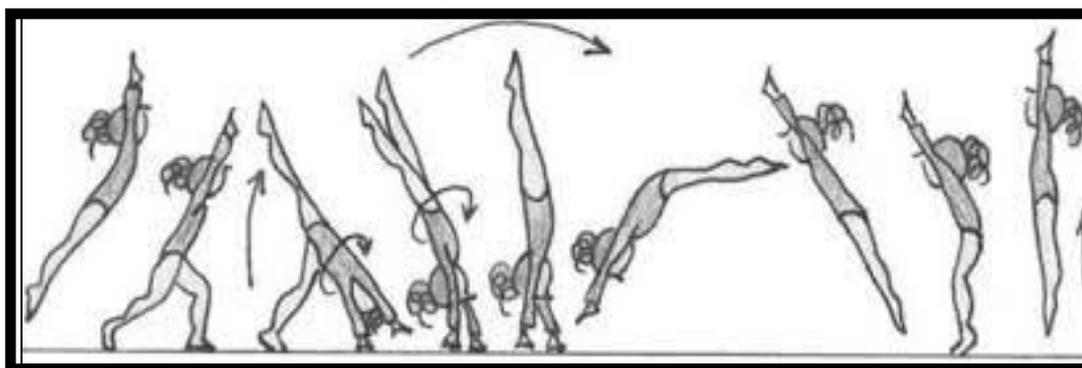


Figura 14 – Flick-Flac

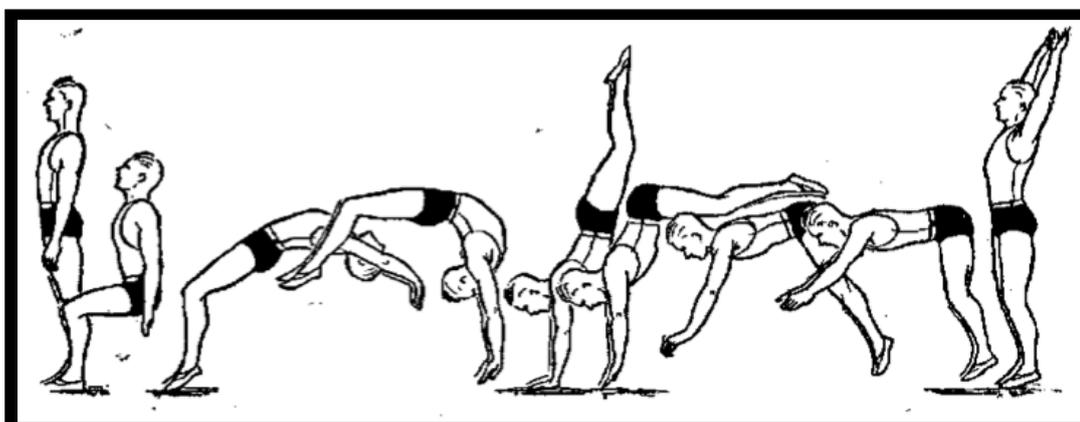


Figura 15 – Mortal

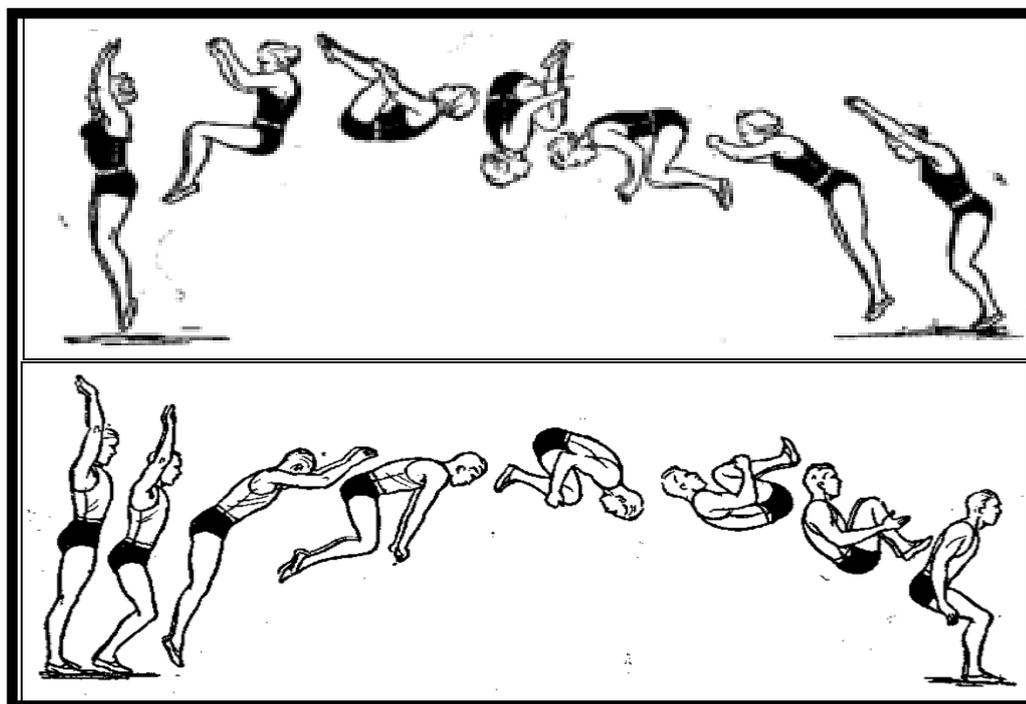


Figura 16 – Vela



Figura 17 – Parada de cabeça



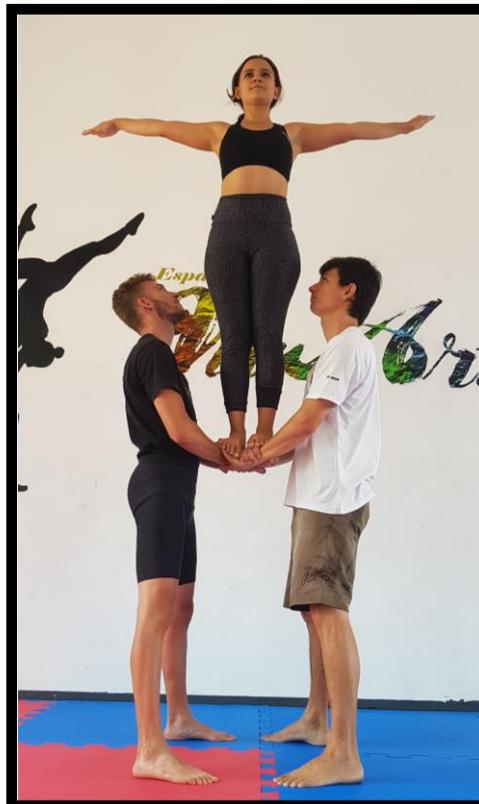
Figura 18 – Pirâmide em 6 apoios



Figura 19 – Portagem



Figura 20 – Banquine



APÊNDICE 2 – Nomes dos Palhaços⁴⁰ e das Palhaças⁴¹ homenageadas/os

Ângela de Castro

Começou sua carreira como atriz no Brasil na década de 1970. Apesar de não ter tido uma formação específica em escolas de teatro ou de circo, a artista teve a oportunidade de trabalhar com grandes diretores e com as diversas metodologias de trabalho. A maior parte de sua formação enquanto palhaço ocorreu na Europa, onde mora e trabalha até os dias atuais. É considerada, senão a primeira, uma das primeiras mulheres palhaças do Brasil.

Benjamin de Oliveira

Considerado por muitos como o “Rei dos Palhaços do Brasil”, foi o primeiro negro a atuar como palhaço por aqui. Nasceu em Pará de Minas, em Minas Gerais, de onde fugiu na adolescência para se dedicar a vida circense em uma companhia que estava passando pela cidade. O palhaço que trabalhava nessa companhia ficou doente e não havia ninguém para substituí-lo nas apresentações. E por acaso, o Benjamin foi chamado para substituir e se arriscar nessa vida. Acabou sendo um grande sucesso, chegando a ser homenageado até pelo então presidente do Brasil, Floriano Peixoto.

Val de Carvalho

Apontada por alguns artistas como uma das primeiras mulheres a se afirmar como palhaça no Brasil, estudou e trabalhou nas primeiras escolas de circo, onde aprendeu a palhaçaria com o Roger Avanzi. Atualmente, é pesquisadora da palhaçaria clássica e seu trabalho envolve gagues, clagues e cascatas. Criou, juntamente com outras palhaças a Cia do Ó e atua nos Doutores da Alegria (SP). Desde 2008 ministra cursos e oficinas em diversos espaços, dentre eles o Galpão do Circo, localizado na Vila Madalena em São Paulo.

⁴⁰ BOLOGNESI, Mario F.. Circos e palhaços brasileiros. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

⁴¹ SANTOS, Sarah M. dos. Mulheres palhaças: percursos históricos da palhaçaria feminina no Brasil. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2014

Roger Avanzi

Artista circense da família Nerino, também no Circo Garcia, onde conheceu e casou-se com a também artista Anita Garcia. Em determinado momento precisou substituir seu pai, em função da idade. Na década de 1980, lecionou nas primeiras escolas de circo surgidas no Brasil: Academia Piolin de Artes Circenses (APAC) e Circo Escola Picadeiro.

Verônica Tamaoki

A artista integrou uma das primeiras turmas da Academia Piolin de Artes Circenses (APAC) onde teve contato com Roger Avanzi e em 1985 fundou, com Anselmo Serrat, a Escola Picolino de Artes Circenses, em Salvador, Bahia, a qual busca fornecer subsídios artísticos para as crianças de baixa renda e integrar as diversas realidades sociais. Possui diversas pesquisas e atuações sobre Circo e, atualmente coordena o Centro de Memória do Circo, localizado na Galeria Olido, Centro de São Paulo, onde é curadora da exposição: “Hoje tem espetáculo?”.

George Savalla Gomes

Palhaço Carequinha – Filho de uma trapezista que sentiu as dores do parto enquanto se apresentava. Começou a trabalhar como palhaço com 5 anos de idade. Apesar do seu nome de palhaço, que foi dado por seu padrasto, tinha uma vasta cabelereira. Foi o primeiro artista de circo a trabalhar na televisão, na TV Tupi. Também gravou discos e participou de diversos filmes. Carequinha morreu aos 90 anos, em 5 de abril de 2006. Talvez por esses trabalhos na TV, ele é um dos mais famosos palhaços brasileiros.

Deborah Serretiello

Atriz formada pela turma da Escola de Arte Dramática da USP- ECA, também teve formação em linguagem das máscaras com o professor italiano Francesco Zigrino, durante a década de 1980. Atualmente, leciona na Universidade Anhembi-Morumbi (SP), onde ministra aulas das disciplinas: Direção de Atores e de Locução e Apresentação Audiovisual. Foi uma das mulheres a participa da Commedia Dell’Arte e na formação das mulheres palhaças no período compreendido entre 1970 e 1980.

Abelardo Pinto

Palhaço Piolin - Filho de artistas de circo e proprietários do Circo Americano, a sua vida foi toda construída embaixo da lona. Em 1922, foi reconhecido pelos intelectuais da Semana de Arte Moderna como um artista genuinamente brasileiro e popular. Seu apelido, que quer dizer "barbante", foi dado por um grupo de espanhóis com os quais contracenou em um espetáculo beneficente, por que o achavam muito magro e suas pernas compridas. Fundador da Academia Piolin de Artes Circenses (APAC).

Rita de Cássia Venturelli

Sua formação inicial nas artes circenses ocorreu quando criança por intermédio de seu pai, que era cantor, ator e filho de circenses. Ele a levava aos circos que chegavam em sua cidade e fazia questão de ensinar os números de contorção à sua filha quando chegava em casa. A artista em São Paulo na década de 1970, onde cursou a Academia Piolin de Artes Circenses (APAC) e posteriormente foi para o Circo Escola Picadeiro. Atualmente ministra alguns cursos e oficinas de curta duração acerca desta linguagem.

Waldemar Seyssel

Palhaço Arrelia – Entrou pela primeira vez em uma arena de circo com apenas 6 meses de idade, para participar de um quadro que precisava de um bebê chorão. Nasceu no Paraná e se formou em Direito. Virou palhaço a contragosto. Os irmãos e o pai o maquiaram e colocaram na arena à força, e com raiva, chutou a primeira pessoa que estava na arquibancada assistindo. O homem partiu atrás dele e o público caiu na gargalhada. Arrelia morreu no dia 23 de maio de 2005, aos 99 anos, vítima de uma pneumonia.

Cida Almeida

Maria Aparecida F. De Almeida é formada pela Escola de Arte Dramática da USP – ECA, em 1985, teve aulas com o professor italiano Francesco Zigrino. Em 2001 abriu o Clã Estúdio das Artes cômicas, voltado para a pesquisa e preparação do ator interessado na linguagem circense e teatral. Atualmente ministra cursos acerca desta linguagem na SP Escola de Teatro.

Nerino Avanzi

Palhaço Picolino – Viveu a infância, assistindo pelas frestas os espetáculos no Teatro Polytheama, Vale do Anhangabaú em São Paulo. Em Curitiba, fundou o Circo Nerino (1913). Se casou com a trapezista francesa Armandine Ribolá e circulou o Brasil com esse espetáculo. Teve um filho, Roger Avanzi, que seguiu o caminho do pai e virou Picolino II. Muitas famílias participaram do Nerino, “o mais querido circo do Brasil”. Em 52 anos, conquistou o “respeitável público”.

Juliana Gontijo

Formada pela Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo – ECA – USP, encantou-se com a linguagem do palhaço na década de 1980, quando assistiu à apresentação de um circo russo em Campinas, São Paulo no qual havia uma palhaça. Na década de 1990, trabalhou com Cristiane Paoli Quito na montagem do espetáculo Circo Trilho e depois passou a integrar os Grupos Doutores da Alegria e As Graças, ambos em São Paulo.