UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA-ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

FABIO DAL GALLO

DA RUA AO PICADEIRO:
ESCOLA PICOLINO, ARTE E EDUCAÇÃO NA PERFORMANCE DO CIRCO SOCIAL

Salvador
2009

FABIO DAL GALLO

DA RUA AO PICADEIRO:
ESCOLA PICOLINO, ARTE E EDUCAÇÃO NA PERFORMANCE DO CIRCO SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas.

Orientadora: Profª. Drª. Eliene Benicio Amâncio Costa

Salvador
2009

Biblioteca Nelson de Araújo - UFBA

G162 Gallo, Fabio Dal.
Da rua ao picadeiro: Escola Picolino, arte e educação na performance do circo social / Fábio Dal Gallo. - 2009.
336 f. + DVD ; il.

Orientadora : Profª Drª Eliene Benício Amâncio Costa.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de pós-graduação em artes cênicas, Escola de teatro, Escola de dança.

1. Circo. 2. Arte-educação 3. Performance . I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Escola de Dança II. Título.

792

Serviço Público Federal
Escola de Teatro/ Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

TERMO DE APROVAÇÃO

FABIO DAL GALLO

"DA RUA AO PICADEIRO: ESCOLA PICOLINO, ARTE E EDUCAÇÃO NA PERFORMANCE DO CIRCO SOCIAL"

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutor em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Pela Seguinte Banca Examinadora:

Eliene Benício Amâncio Costa

Prof. Dr. Eliene Benício Amâncio Costa (Orientadora /PPGAC/UFBA)

Cloves Luiz Pereira Oliveira

Prof. Dr. Cloves Luiz Pereira Oliveira (UEFES)

Prof. Dr. Mario Fernando Bolognesi (Unesp)

Prof. Dr. Ciane Fernandes (PPGAC/UFBA)

Sergio Farias

Prof. Dr. Sergio Coelho Borges Farias (PPGAC/UFBA)

Salvador, 3 de junho de 2009.

À minha família e aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à FAPESB e à CAPES, que viabilizaram este trabalho através da concessão de bolsa de estudo e do Auxilio Tese.

À orientadora Eliene Benício Amâncio Costa, que, com sua dedicação e disponibilidade, me ajudou a articular reflexões, a revisar o texto e a compor questionamentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores doutores: César Leiro, Ciane Fernandes, Cleise Mendes, Daniel Marques, Fernando Passos, Lia Rodrigues, Meran Vargens, Sérgio Farias, Suzana Martins, que, através de suas aulas e indicações, deram grandes contribuições para esta tese.

Aos professores. Doutores Mário Fernando Bolognesi, Fernando Antonio de Paula Passos e Eliene Benício Amâncio Costa, pelas importantíssimas sugestões oferecidas durante o exame de qualificação.

A todos os docentes e funcionários do PPGAC – UFBA, assim como aos alunos da Escola de Teatro da UFBA.

A todos os integrantes da Escola Picolino de Artes do Circo, que me deram apoio e me ajudaram no processo de pesquisa de campo.

A Cristina, minha noiva querida, pelo seu carinho e sua paciência em todos os momentos difíceis. Agradeço também toda sua família pelo acolhimento.

Ao grupo cômico: Demian Reis, Fábio Araújo, Fernando Lira e Joice Aglaé, pelos momentos de alegria durante o curso.

Aos amigos Marcus Villa Góis, Alexandre Casali, Diego Nicolin e a todos os amigos malabaristas e palhaços de Salvador.

Aos amigos que, apesar de distantes, estão sempre perto: Manu, Checco, Paolo, Marcello, Davide Conte, Leo, Luigi, Umberto, Davide Erdas, Dario, Michele e Michela, Parco e Mariangela, Nirmala.

Aos meus pais Mario e Fiorella e a meus irmãos Monia e Carlo.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o Circo Social, fenômeno no qual o circo é utilizado como meio para formação, educação e inclusão social, surgido a partir do início da década de noventa do século XX, sendo ele proposto principalmente por Organizações Não-governamentais. Essa prática, que levou a uma nova organização circense responsável pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas, influenciou os espetáculos produzidos por esse Circo Social, que desenvolveu uma linguagem circense com características peculiares. Com o fim de considerar essas características, a pesquisa realiza uma análise do Circo Social e de seus espetáculos, sendo ela estruturada conceitualmente em duas partes. Na primeira parte, que engloba a segunda e terceira seções, é realizado um apanhado histórico do surgimento do Circo Social, analisando quais são seus agentes e que teorias se tornam um suporte para suas ações. Os resultados levaram à necessidade de desenvolver um estudo de caso, propondo a análise da Escola Picolino de Arte do Circo. Na segunda parte, que inclui a quarta e a quinta seções, é analisado um único espetáculo produzido por essa Instituição, intitulado *cenascotidianas@circ.pic*, e, a partir dos resultados obtidos, são encontradas relações e diferenças entre os espetáculos de Circo Social e os espetáculos de Circo Moderno. Ambas as partes são fundamentadas através de um quadro teórico conceitual, baseado num horizonte teórico desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica e videográfica, acompanhado de uma coleta de dados empíricos obtidos por meio de uma pesquisa de campo. Enquanto, na segunda e na terceira seções, o referencial teórico é multirreferencial, transitando predominantemente entre as áreas das artes e da educação, na quarta e na quinta seções, ele é principalmente ligado às artes cênicas e, especificamente, à semiologia, à Análise Laban de Movimento e aos Estudos da Performance, sendo a literatura circense o eixo teórico de toda a pesquisa. Os resultados do estudo evidenciam que o espetáculo de Circo Social, produzido em função dos artistas que nele estão envolvidos, tendo finalidades educacionais, políticas e sociais, além de artísticas, que o premiam de possibilidades discursivas, constitui-se como uma linguagem própria.

Palavras-chave: Circo; Circo Social; ONG; Arte-educação; Pedagogia; *Performance.*

ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the Social Circus, a phenomenon in which the circus is used as a means for the formation, education and social inclusion. This practice appeared in the beginning of the nineties, being mainly proposed by Non Governmental Organizations. This practice that brought about a new circus organization providing the development of artistic and pedagogical activities influenced the shows produced by the Social Circus that developed a circus language with peculiar characteristics. Aiming to consider theses characteristics the research analyses the Social Circus and their performances, being structured in two parts. In the first part, which includes the second and third sections, there is a historical account of the emergence of the Social Circus, analyzing which are their agents and which theories turn to support their actions. The results lead to the need to develop a case study, proposed in the analysis of the "Escola Picolino de Arte do Circo". In the second part, which includes the fourth and fifth sections, I analyze one show produced by this Institution entitled *cenascotidianas@circ.pic.* From these results, relationships and differences were traced between the performances of the Social Circus and the performances of the Modern Circus. Both parts are founded through a theoretical conceptual ground based on a theoretical framework developed from a bibliographic and videografic revision, accompanied of a selection of empirical data obtained by means of field research. While the second and third sections have a multi-referential theoretical approach, passing predominantly through the areas of arts and education, the fourth and fifth sections are predominantly related to theatre arts and specifically to semiology, Laban Movement Analysis and Performance Studies, being the circus literature the main theoretical axis of the research as a whole. The results of the study put in evidence that the Social Circus performance, produced in relation to the artists that are involved, having educative, political and social aims beyond the artistic that prize them with discursive possibilities, constitutes a unique language.

Key-words: Circus; Social Circus; NGO; Art-education; Pedagogy; *Performance*.

RIASSUNTO

Questa tesi ha come obiettivo lo studio del Circo Sociale, fenomeno nel quale o circo viene utilizzato come mezzo di formazione, educazione e inclusione sociale, sorto a partire dall'inizio degli anni novanta del XX secolo, il quale viene proposto principalmente per Organizzazioni Non Governative. Questa pratica, che ha portato a una nuova organizzazione circense provocando lo sviluppo di attività artistiche e pedagogiche, ha influenzato gli spettacoli prodotti per il Circo Sociale, che hanno sviluppato un linguaggio con caratteristiche peculiari. Con lo scopo di considerare queste caratteristiche, la ricerca realizza un'analisi del Circo Sociale e dei suoi spettacoli, essendo strutturata concettualmente in due parti. Nella prima parte, che ingloba la seconda e la terza sessione, viene realizzato un riassunto storico dalla nascita del Circo Sociale, analizzando quali sono i suoi agenti e quali teorie supportano per le sue azioni. I risultati hanno portato alla necessitá di svolgere uno studio di caso, proponendo l'analisi della "Escola Picolino de Artes do Circo". Nella seconda parte, che include la quarta e la quinta sessione, viene analizzato un unico spettacolo prodotto per questa Istituzione intitolato *cenascotidianas@circ.pic*, e a partire dai risultati ottenuti, sono incontrate relazioni e differenze tra spettacoli di Circo Sociale e gli spettacoli di Circo Moderno. Entrambe le parti sono fondate su un quadro teorico concettuale, basato su di un orizzonte teorico sviluppato a partire da una revisione bibliografica e videografica, accompagnato da una raccolta di dati empirici ottenuti attraverso di una ricerca di campo.
Mentre nella seconda e terza sessione, i riferimenti teorici sono multireferenziali, transitando predominantemente tra le aree delle arti e della educazione, nella quarta e quinta sessione, é principalmente legato alle arti sceniche e specificamente alla semiologia, al Sistema Laban di Movimento, e negli Studi della performance, essendo la letteratura circense, l'asse teorico di tutta la ricerca. I risultati dello studio evidenziano che lo spettacolo di Circo Sociale, prodotto in funzione degli artisti che involve, ha fini educativi, politici e sociali oltre che artistici, che lo permeano di possibilita discursive, costituendolo come un linguaggio proprio.

Parole-Chiave: Circo; Circo Sociale; ONG; Arte-educazione; Pedagogia; *Performance*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: O Fiscal 328
FIGURA 2: O Músico 328
FIGURA 3: Número de malabaristas na cena “Os Rapazes” 329
FIGURA 4: Cena de “Os celulares” 329
FIGURA 5: Cena de “O Ônibus” 330
FIGURA 6: “Mesa” na Cena de “O Ônibus” 330
FIGURA 7: Artista no tecido na cena de “O Poeta Apaixonado” 331
FIGURA 8: Barreiras na cena das “Olimpíadas” 331
FIGURA 9: O Coordenador e o Fiscal na cena da “Corrupção” 332
FIGURA 10: O Boteco 332
FIGURA 11: Artista da Companhia na cena da “Intimidade” 333
FIGURA 12: Número de “Banquilha” na cena do “Hip- Hop” 333
FIGURA 13: “Segunda altura” na cena “Saltos no ar” 334
FIGURA 14: O Coordenador e o Fiscal saindo juntos do Picadeiro na cena de “a Cozinheira” 334

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEC	Associação Brasileira das Escolas de Circo
CDC	Centro de Desenvolvimento Criativo
CEAO	Centro de Estudos Afro Orientais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASFIL	Fundação e Associação Sem Fim Lucrativo
FIC	Formação Instrutores de Circo
Funarte	Fundação Nacional de Arte
LMA	*Laban Movement Analysis* (Análise Laban de Movimento)
ONG	Organização Não Governamental
NAR	Núcleos de Abordagem na Rua
RCM-BR	Rede Circo do Mundo-Brasil
Ser	Se Essa Rua Fosse Minha
Unicef	*United Nations Children's Fund*
Unesco	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **13**

1.1 APRESENTAÇÃO 13
1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA 15
1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL 16
1.4 METODOLOGIA 18
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO 19

2 O CIRCO SOCIAL **21**

2.1 DELINEANDO O CIRCO SOCIAL 21
2.1.1 Da origem do termo à história do Circo Social **22**
2.1.2 Circo Social, projetos sociais e ONG **27**
2.1.3 O Artista Social **31**
2.1.4 O Instrutor Social **34**
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE CIRCO SOCIAL 41
2.2.1 Arte-educação **42**
2.2.2 Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido **50**
2.2.3 Augusto Boal e o Teatro do Oprimido **59**
2.3 CONCLUSÃO PARCIAL 67

3 A ESCOLA PICOLINO DE ARTES DO CIRCO **69**

3.1 HISTÓRIA DA ESCOLA PICOLINO 70
3.1.1 Do Grupo Tapete Mágico à Escola Picolino **71**
3.1.2 A Escola Picolino e o Trabalho Social **73**
3.1.3 Associação Picolino **76**
3.2 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PICOLINO 77
3.2.1 Administração da ONG Picolino **78**
3.2.2 Apoios e Parcerias **82**
3.2.3 Valores e Qualidades **83**
3.4 A PEDAGOGIA DO CIRCO PICOLINO 89
3.4.1 Proposta pedagógica **90**
3.4.2 A dinâmica pedagógica **98**
3.5 GRUPOS DA ESCOLA PICOLINO 102
3.5.1 Grupo Alfabetizando e Muito Mais **102**
3.5.2 Grupo Básico **103**
3.5.3 Grupo Preparatório **104**
3.5.4 Grupo Profissionalizante de Artistas de Circo **104**
3.5.5 Grupo de Formação de Instrutores de Circo **105**
3.5.6 Grupo Particular **108**
3.5.7 A Companhia Mirim **109**
3.5.8 A Companhia Picolino **109**
3.6 PROJETOS E PROGRAMAS DA ESCOLA PICOLINO 111
3.6.1 Programa de Apoio Escolar **111**
3.6.2 Projetos Desenvolvidos **112**
3.7 CONCLUSÃO PARCIAL 118

4 O ESPETÁCULO: *cenascotidianas@circ.pic* **121**

4.1 ANTES DO ESPETÁCULO 123
4.2 A ENTRADA DO PÚBLICO 125
4.3 AO TRABALHO 126
4.4 O FISCAL 127
4.5 O MÚSICO 131
4.6 AMANHECE 133
4.7 OS RAPAZES 136
4.8 AS MENINAS 140
4.9 OS CELULARES 145
4.10 O ÔNIBUS 146
4.11 O POETA APAIXONADO 151
4.12 O CAVAQUINHO 154
4.13 O DESFILE 155
4.14 AS OLIMPÍADAS 157
4.15 CORRUPÇÃO 159
4.16 O BOTECO 161
4.17 INTIMIDADE 162
4.18 HIP-HOP 165
4.19 SALTOS NO AR 168
4.20 A COZINHEIRA 171
4.21 CONCLUSÃO PARCIAL 173

5 A *PERFORMANCE* DO CIRCO SOCIAL **176**

5.1 A *PERFORMANCE* 176
5.1.1 A *Performance* da Escola Picolino **179**
5.1.2 O Cotidiano na Composição dos Espetáculos **180**
5.2 *PERFORMER* 184
5.2.1 *Performer* no Circo **186**
5.2.2 *Performer* na Escola Picolino **189**
5.3 O CORPO 193
5.3.1 Corpo no Circo **194**
5.3.2 Corpo na Escola Picolino **196**
5.4 PERFORMATIVIDADE E O DISCURSO DO CIRCO SOCIAL 199
5.4.1 Pedagogia da *Performance* **203**
5.4.2 Circo Ritual e Rito **209**
5.4.3 O Circo e Relações de Gênero **213**
5.4.4 Circo e Diversidade Cultural **218**
5.5 CONCLUSÃO PARCIAL 222

6 CONCLUSÃO **224**

REFERÊNCIAS **230**

APÊNDICES **243**

APÊNDICE A - *O CIRQUE DU MONDE* 244
APÊNDICE B - REDE CIRCO DO MUNDO BRASIL 250

APÊNDICE C - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS ESCOLAS DE CIRCO 261
APÊNDICE D - ESCOLAS DE CIRCO NA BAHIA 263
APÊNDICE E - SEDES DA ESCOLA PICOLINO 265
APÊNDICE F - CURRICULUM DA ESCOLA PICOLINO 266
APÊNDICE G - FICHA TÉCNICA DO ESPETÁCULO *cenascotidiana@circ.pic* 274
APÊNDICE H - ENTREVISTAS 275
APÊNDICE I - GLOSSÁRIO CIRCENSE 313
APÊNDICE J - GLOSSÁRIO LABAN 323
APÊNDICE K - FIGURAS 328

ANEXOS **335**

ANEXO A – DVD *CENASCOTIDIANAS@CIRC.PIC* 336

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A escolha de uma pesquisa em artes cênicas cujo objeto de estudo é o Circo Social e seu espetáculo surgiu das minhas experiências artísticas adquiridas como *performer*, malabarista, equilibrista e palhaço. Tais experiências me possibilitaram apresentar espetáculos de circo e de teatro de rua, conhecer convenções de artistas e ser convidado a participar de festivais em diferentes lugares do mundo. Ao mesmo tempo, em âmbito acadêmico, a escolha foi sugerida pela possibilidade de aprofundamento de pontos levantados na pesquisa de mestrado em ciências sociais, a qual, tratando da arte-educação utilizada com crianças e adolescentes em situação de risco social, me permitiu interagir e conhecer o Circo Social.

Foi por meio do trabalho de campo efetuado em 2004 na Escola Picolino de Artes do Circo que tive a possibilidade de me aproximar do contexto do Circo Social, entendido como prática na qual existe a utilização das artes circenses como meio de educação, formação e inclusão social.

Apesar de os espetáculos de Circo Social serem frequentemente definidos de "novo circo", "circo contemporâneo" ou simplesmente "circo", até pelas mesmas instituições que os produzem, já desde o primeiro espetáculo da Escola Picolino a que assisti, percebi que os métodos pedagógicos utilizados, assim como as atuações sociais, culturais e políticas desenvolvidas, influem de maneira tão forte na finalidade, no conteúdo e na dramaturgia dos espetáculos, que os caracterizam e os diferenciam definitivamente de qualquer outro tipo ou estilo de espetáculo de circo, seja ele espetáculo de circos itinerantes, escolas de circo profissionalizantes ou até de companhias e trupes profissionais. Foi esse o motivo que me levou a buscar aprofundar o argumento e a apresentar um projeto de pesquisa em artes cênicas que tivesse o Circo Social e seu espetáculo como objeto de estudo.

O processo de pesquisa teórica, que se deu em paralelo a uma pesquisa de campo, teve múltiplas revisões e mudanças ao longo do tempo, em concomitância com os novos dados coletados, levando-me a reconsiderar seja o objetivo da pesquisa, seja a metodologia e o horizonte teórico utilizado. Sem dúvida, as disciplinas frequentadas como aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da

Bahia, influenciaram de maneira determinante para que acontecessem essas mudanças no projeto de pesquisa.

Sobre a pesquisa de campo, é necessário ressaltar que, desde o primeiro contato que tive com a Escola Picolino de Arte do Circo, apareceram possibilidades de me relacionar de diferentes maneiras com o ambiente e os acontecimentos.

Fui educador e instrutor de malabarismo para o grupo do Básico 1, por um ano inteiro; tive a possibilidade de ser aluno e participar de um dos espetáculos no curso do *Projeto Samba Challenge Brasil 2004*, vivenciei o papel do pesquisador na Instituição; tive a possibilidade de representar a Escola Picolino no momento de fazer divulgação de projetos na Itália e na Europa; tive a possibilidade de me aproximar da Instituição como voluntário em diferentes situações que vão além do campo do ensino das técnicas e da criação e encenação de espetáculos; desenvolvi um curso de extensão universitária da UFBA em parceria com a Escola Picolino sobre circo-educação no qual participaram todos os alunos do curso de instrutores; disponibilizei-me como secretário durante os encontros de Escola de Circo e de Artistas Circenses apoiados pela Escola Picolino; documentei espetáculos e eventos; participei de viagens da companhia; fui envolvido na sistematização do arquivo da Escola Picolino, através de um trabalho de reorganização do material impresso, e vivenciei a cotidianidade da Escola.

Além de continuar a apresentar *performances* e espetáculos durante viagens pelo Brasil e ao exterior, ao longo do curso de doutorado pude conhecer pessoalmente outras escolas de circo, como a Escola de Juazeiro e a Escola de Circo do Capão; conviver, por uma semana, na cotidianidade de um circo de pequeno porte, o Circo Kramer, no interior do Paraguai e acompanhar a inteira pesquisa de campo desenvolvida por Macedo (2008) na qual foram visitados, no prazo de um mês inteiro, cinco circos itinerantes de pequeno porte da Bahia.

Por tais razões, esta pesquisa torna-se um conjunto de diferentes olhares: o pesquisador de um lado, assim como o artista, educador, instrutor, aluno, voluntário e, por fim, mas não menos importante, um espectador apaixonado pelos espetáculos de circo. Entre os vários espetáculos de circo a que assisti na Itália, são relevantes *Ombre di Luna* e *Creature* produzidos pelo *Arcipelago Circo Teatro*, *Sept Vices Capitaux* do *Cirque Baroque* e *Plic Ploc* do *Cirque Plume*. Entre os espetáculos assistidos no Brasil, ressaltam os do Circo Beto Carreiro, Circo Bolshoi, Circo Estoril, Circo Dallas, Circo Barcelona, Circo Marco Polo,

Circo Weverton, Circo Jamaica, sem contar todos os espetáculos assistidos em vídeos entre os quais todos os do *Cirque du Soleil,* compreendendo os vídeos editados *Solstrom*.

Em função de todas as experiências adquiridas, esta pesquisa está fundamentada em teorias que se relacionam ao campo das artes cênicas, em teorias ligadas a outras áreas de conhecimento que fazem parte da minha formação, além de meus conhecimentos artísticos empíricos. Todas essas vertentes se encontram nesta tese, seja intencionalmente ou não.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese, que tem por título *Da Rua ao Picadeiro: Escola Picolino, arte e educação na performance do Circo Social*, em relação à **delimitação da pesquisa**, insere-se no campo das pesquisas em artes cênicas, sendo ela adstrita ao âmbito do circo, e se propõe como um trabalho de investigação acerca do Circo Social e sua influência na cena circense.

Sendo que cada pesquisa é desenvolvida a partir da busca de respostas relacionadas às perguntas norteadoras, as que fundamentam esta pesquisa são principalmente três: o que é o Circo Social? Como se dá enquanto dinâmica? O seu espetáculo renova a cena circense?

Para responder à primeira dessas perguntas, é necessária uma descrição do fenômeno do Circo Social e sua contextualização histórica; para responder à segunda pergunta, torna-se necessário definir quais teorias fundamentam as atuações, quais os agentes envolvidos e quais as atividades desenvolvidas; e, para responder à terceira, necessita-se de uma análise contextualizada e sistemática de espetáculos.

As áreas de conhecimento que a pesquisa envolve são variadas, transitando entre as artes cênicas, incluindo teatro, dança e *performance*, que se interligam fortemente com o objeto de estudo, mas encontrando também relações com a área das ciências sociais e a da educação, mais precisamente a da pedagogia. Essas outras áreas não artísticas, embora não sendo o foco da pesquisa, tornam-se necessárias como ferramentas conceituais para sustentar o horizonte teórico que dá consistência à **hipótese** sobre a qual se desenvolve a tese e que se delineia como: “O Circo Social, como fenômeno inovador na história do circo, através de seu caráter social e suas dinâmicas político-pedagógicas, produz um espetáculo que se constitui como linguagem própria”.

Atualmente, o Circo Social torna-se relevante em âmbito internacional, e seu desenvolvimento está em contínua expansão, especialmente na última década. No entanto, considerando que sobre o circo não há uma tradição de pesquisa acadêmica e a produção científica não é ampla, este problema também se apresenta para o Circo Social. Este, embora adquirindo cada vez mais relevância no contexto contemporâneo, dispõe de uma literatura muito reduzida sobre o tema, quase inexistente no âmbito das artes cênicas. Em função desse aspecto, faz-se necessário desenvolver uma pesquisa que permita incrementar a produção bibliográfica.

A partir dessa necessidade, o estudo visa trazer um olhar e tratar de uma concepção ampla e estrutural do Circo Social por meio de uma experiência específica e local, tendo como foco a análise comparativa entre o Circo Social e seu espetáculo e o Circo Moderno e o seu espetáculo.

Assim, a partir da descrição e da análise do Circo Social e de como este atua, busca-se considerar uma única instituição e, consequentemente, um único espetáculo, proposto para analisar uma parte da totalidade e não para representar a totalidade, com o intuito de encontrar relações e elementos que caracterizam o espetáculo de Circo Social num contexto geral. O que se torna evidente nesta pesquisa é que não é objeto deste estudo definir a eficácia do Circo Social, no sentido de delinear quantitativamente o número de sujeitos educados, os resultados obtidos e a quantidade de evasão; assim como saber ou verificar se os métodos são eficientes, ou pensar o que podem fazer no futuro os atendidos. O que se pretende é analisar, teórica e cenicamente, o fazer do Circo Social e a sua influência na cena circense.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

Em relação à **Fundamentação teórico-conceitual**, o quadro teórico que compõe esta tese se baseia num horizonte multirreferencial que envolve conceitos e teorias de diferentes disciplinas de áreas de conhecimento distintas, incluindo a Arte, a Pedagogia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia. A literatura específica circense permeia toda a pesquisa como base teórica fundamental, na qual aparecem em destaque autores como Bolognesi, Costa, Hotier e Silva.

Na tese, não foi dedicado um espaço específico no qual seja explanado unicamente o referencial teórico utilizado, mas ele se dilui ao longo de todo o trabalho, dialogando

constantemente entre disciplinas e fazendo um paralelo com o contexto, o ser e o fazer do Circo Social.

Apesar dessa multirreferencialidade, encontram-se, ao longo da pesquisa, blocos teóricos que se destacam em relação às seções que compõem a tese.

Na segunda e na terceira seções, são relevantes teorias ligadas à arte e à educação, incluindo o campo das artes cênicas e da pedagogia, tendo a influência de teóricos relacionados às ciências sociais.

Nas quarta e quinta seções, são utilizadas predominantemente teorias interligadas com as artes cênicas.

Torna-se importante, porém, delinear alguns conceitos que serão utilizados nesta tese e que precisam ser definidos para não incorrer em ambiguidade de significados.

Por **Circo Social,** entende-se a prática na qual existe a utilização das artes circenses como meio de educação, formação e inclusão social, sendo ele atualmente desenvolvido principalmente por associações de utilidade social e organizações não-governamentais.

Por **Circo Moderno,** considera-se o espetáculo circense que, a partir dos espetáculos equestres desenvolvidos por Philip Astley no final do século XVIII, com a sucessiva inclusão de números de saltimbanco, propõe um espetáculo baseado num roteiro de números separados. Estes, de acordo com Costa (1999), procuram criar tensão no espectador, sendo essa tensão equilibrada em números que a aliviam, como podem ser as entradas dos palhaços. Esse espetáculo, que mostra, de acordo com Bolognesi (2003), um corpo do artista que transita entre o sublime e o grotesco, compõe-se de números que são introduzidos por um apresentador, constituindo um espetáculo que Magnani (2004) define de "bricolagem" e se caracteriza pela grande interação com o público e, especialmente, pelo seu caráter anti-ilusionista que o aproxima das práticas teatrais atuais. Esse tipo de espetáculo é até hoje característica predominante entre as apresentações dos circos itinerantes.

Nesta tese, é considerado o Circo Moderno como modelo principal sobre o qual pode ser desenvolvida uma análise comparativa pertinente em relação ao Circo Social. Portanto, como consequência desses aspectos teórico-conceituais, ao longo do texto, a palavra "circo", corresponde ao circo no seu significado mais amplo, incluindo o Circo Moderno e envolvendo, também, o contexto dos circos itinerantes. Para indicar as instituições que utilizam o circo como ferramenta pedagógica, suas atividades e seus espetáculos, é utilizado o termo Circo Social.

Outro ponto a ser salientado é que, no texto, aparecem as palavras “Instituição” e “Escola” com letra inicial maiúscula, quando se faz referência à Escola Picolino.

1.4 METODOLOGIA

Em relação à **Metodologia,** entendendo com esse termo “os caminhos dos pensamentos e a prática exercitada para se aproximar da 'realidade', a descrição e análise de um determinado fenômeno” (MINAYO, 2004, p. 16), classifica-se este trabalho como uma pesquisa descritiva, que se insere no campo das pesquisas qualitativas e se desenvolve por meio de um estudo de caso.

O Circo Social, objeto deste estudo, é um fenômeno real, no sentido de que, por consenso geral, ele existe efetivamente. Analisando uma instituição – a Escola Picolino de Arte do Circo – e um espetáculo produzido – *cenascotidianas@circ.pic* –, a proposta é encontrar relações entre as teorias e os resultados empíricos que se manifestam e compõem esse objeto, que possam mostrar afinidades com os outros espetáculos de Circo Social.

A escolha da Escola Picolino segue critérios de relevância que priorizam seja a proximidade do pesquisador, seja o tempo de atuação da Instituição, seja a sua importância no contexto nacional, tanto como escola de circo quanto como organização de Circo Social. Quanto ao espetáculo, a escolha foi ditada pela relevância que ele tem dentro da Escola Picolino, seja por longevidade e por ser o último espetáculo produzido pela Companhia Picolino, seja por ser, concomitantemente, parte do processo pedagógico da Escola e um produto cultural direcionado ao mercado.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, e da tese, reúne um conjunto de instrumentos e procedimentos diferenciados, que seguem uma lógica predefinida a qual procura coletar dados empíricos e relacioná-los ao quadro teórico. Portanto, a partir de uma revisão e pesquisa bibliográfica sobre o circo e as outras disciplinas envolvidas, foram desenvolvidas uma pesquisa videográfica e uma pesquisa de campo, que incluem observação participante, coleta de material fotográfico, entrevistas semi-estruturadas e entrevistas livres. As entrevistas desenvolvidas não se fecham no contexto da Escola Picolino, mas foram aproveitados os momentos de encontros de escolas e artistas de circo para efetuar entrevistas

com as pesquisadoras Ermínia Silva, Alice Viveiros de Castro, com o professor Marco Bortoleto, com a artista Vanda Jacque, além de diversos coordenadores de instituições de Circo Social que atuam no território nacional. Essas entrevistas estão disponibilizadas no Apêndice H.

Para construir o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa, tomei como base livros, artigos, jornais, sites de internet, filmes, incluindo vídeos promocionais, panfletos de divulgação e informativos de vários gêneros.

A elaboração dos dados coletados, comparados com o referencial teórico utilizado, permitiu encontrar relações e instaurar conexões entre as diferentes áreas do conhecimento e a observação do objeto de estudo, tendo como objetivos:

- Investigar a origem do Circo Social, traçando seu panorama histórico e seu desenvolvimento no Brasil e no exterior;
- Estudar o Circo Social, enquanto organização e dinâmica, delineando os agentes envolvidos e seu suporte teórico;
- Descrever a história, o *modus operandi* e as atividades desenvolvidas pela Escola Picolino, ressaltando sua proposta pedagógica e sua relação com o espetáculo;
- Analisar um espetáculo produzido pela Escola Picolino;
- Discutir, a partir do espetáculo analisado, a presença de elementos que possam ser comuns e recorrentes aos espetáculos de Circo Social e os diferenciem do espetáculo de Circo Moderno.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Sobre a **estrutura da tese**, deve-se apontar que ela se compõe de seis seções, sendo que, ao final de cada seção, são apresentadas as conclusões parciais.

Na primeira seção, a Introdução, são apresentados o objeto e os objetivos da pesquisa, a delimitação do tema, a metodologia, o quadro teórico e os conceitos utilizados.

A segunda seção descreve o que é o Circo Social e como atua. É relatada a história do Circo Social, desde o seu surgimento, mostrando seu desenvolvimento e a situação atual. A partir dessa contextualização, são determinados os agentes envolvidos, dando destaque às

figuras do Artista Social e do Instrutor Social, sendo definido o horizonte teórico através do qual o Circo Social desenvolve suas atuações. Em função deste último aspecto, são mostradas as relações existentes entre o Circo Social e a arte-educação, a pedagogia de Paulo Freire e as teorias de Augusto Boal. O fim da seção, que tem um enfoque histórico-descritivo, busca contextualizar a pesquisa e determinar como se define um espetáculo de Circo Social.

Na terceira seção, é analisada a Escola Picolino a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, observando sua organização, os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam as atividades desenvolvidas, sua proposta e dinâmica pedagógica, e determinando o papel do espetáculo dentro da Instituição. Essa seção é descritivo-analítica.

Na quarta seção, de caráter analítico-crítico, é analisado um único espetáculo entre os produzidos pela Escola Picolino. Mediante uma análise semiológica, utilizando as sugestões de Pavis como referência principal, sendo esta suportada por uma análise de movimento através da LMA (Laban Movement Analysis), busca-se confirmar se esse espetáculo pode ser definido como "espetáculo de Circo Social", e detectar elementos que o caracterizem. Para permitir um maior entendimento dos movimentos presentes nesta seção, foram desenvolvidos um Glossário circense e um Glossário dos termos da LMA que se encontram respectivamente no Apêndice I e J.

Na quinta seção, analítico-crítica, a partir dos resultados da análise do espetáculo e utilizando o horizonte teórico dos estudos da *performance*, destacando principalmente as teorias de Schechner, Phelan e Butler, são desenvolvidas uma análise e uma comparação dos espetáculos de Circo Social com os espetáculos de Circo Moderno, para determinar elementos que os diferenciam.

Por fim, nas conclusões, é sucintamente resumido todo o trabalho desenvolvido, realçando que a hipótese, surgida a partir das perguntas norteadoras, em função dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, pode ser considerada tese.

2 O CIRCO SOCIAL

Esta seção, ao contextualizar a pesquisa, visa a responder ao questionamento: o que é o Circo Social?

Com essa finalidade, além de se ter a preocupação em definir termos e conceitos que serão utilizados ao longo de toda a tese, pretende-se delinear: a influência do Circo Social em âmbito circense; como se constitui e como age; por quem é desenvolvido; a quem se direciona e quais sujeitos envolve; com quais finalidades atua; e, finalmente, em quais horizontes teóricos busca fundamentos para desenvolver suas atividades.

Nesta seção, que se divide em duas partes, é mantido um diálogo constante entre os assuntos tratados, o horizonte teórico de referência e os pontos de vista de pesquisadores como Ollivier (2000), Cionini (2006), Silva (2005) Cassioli, (2006), Amor (2007) e Hotier (2001), que desenvolveram trabalhos específicos sobre o Circo Social.

Na primeira parte, é relatada a história de como se desenvolveu o Circo Social, sendo analisados o *modus operandi*, o público-alvo e descritos os agentes recorrentes e relevantes. A finalidade desta parte é determinar os elementos que caracterizam um "espetáculo de Circo Social".

Na segunda parte, procura-se encontrar relações entre a teoria e a prática, estabelecendo um paralelo entre o fazer do Circo Social e o suporte teórico em que se baseia para desenvolver suas ações. Ressaltam-se, assim, o papel da arte-educação, as teorias de Paulo Freire e as teorias de Augusto Boal. Ao final da seção, são apresentadas as conclusões preliminares.

2.1 DELINEANDO O CIRCO SOCIAL

Para definir o que é o Circo Social, torna-se imprescindível tratar de sua história e de como surgiu o termo, evidenciando que ele é entendido como o fenômeno no qual se reúne todo o conjunto de atividades desenvolvidas por diferentes tipologias de instituições que utilizam a arte circense como ferramenta pedagógica, caracterizando-se pela diversidade dos projetos propostos e pelos sujeitos atendidos.

Uma vez que, no Circo Social, existe um trabalho direcionado a um projeto artístico que consequentemente leva à apresentação de espetáculos, para encontrar elementos que caracterizem os "Espetáculos de Circo Social", deve-se constatar que tipologia de artistas está envolvida, que tipo de instituições os produzem e que processo pedagógico é desenvolvido.

Levando em consideração que o Circo Social é desenvolvido principalmente por ONGs e associações sem fim lucrativo, empenhadas no âmbito social, torna-se necessário delinear como tais instituições se caracterizam, como e com quais finalidades atuam e como se organizam e se relacionam entre elas, sendo que, para definir quais agentes são envolvidos, é relevante aprofundar os conceitos de "Artista Social" e "Instrutor Social".

2.1.1 Da origem do termo à história do Circo Social

No começo da década de 90, surge no Brasil uma quantidade consistente de Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFILs) e organizações não-governamentais (ONGs) que se dedicam ao desenvolvimento de projetos sociais com a finalidade de promover o exercício da cidadania e a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de risco social. De acordo com Gonçalves (2000, p. 15), situação de risco é "[...] a possibilidade de ocorrências danosas, seja no plano pessoal ou social, àqueles sujeitos que, vivendo as condições próprias da imaturidade, necessitam de medidas de proteção e defesa especiais".

Essas associações começaram a atuar direcionando-se principalmente para crianças e adolescentes que moravam na rua, buscando desenvolver atividades lúdicas, esportivas e, principalmente, artísticas, como um instrumento para consolidar práticas pedagógicas, com o objetivo de educá-los e incentivá-los à procura de alternativas de vida.

Seguindo essa perspectiva, em 1991, foi fundada na Cidade do Rio de Janeiro a "Se Essa Rua Fosse Minha" (Ser), uma associação que, propondo uma ação direta, visou à sensibilização da sociedade e do poder público sobre a situação das crianças de rua. Esse projeto, que se concretizou por meio de uma ação de organizações não-governamentais, propôs, em 1992, atividades a serem desenvolvidas na rua através de um Núcleo de Abordagem na Rua (NAR). Na busca de elementos que fizessem parte do cotidiano dos atendidos e pudessem interessá-los, estimulando-os a frequentar as unidades de atendimentos, a serem instituídas, foram organizadas diversas oficinas, dando amplo espaço às várias linguagens artísticas.

Pensou-se então em contactar a Intrépida Trupe[1], uma companhia de referência no contexto do circo contemporâneo brasileiro, para fazer parte do programa da Ser e para que esta viesse a organizar e desenvolver oficinas de técnicas circenses.

Nesse mesmo ano, nasceu também a "Nossa Casa", uma estrutura capaz de dar assistência cotidiana aos atendidos. Esse espaço, que posteriormente foi denominado de "Centro de Desenvolvimento Criativo" (CDC), foi a sede central da instituição e o lugar no qual as oficinas de circo puderam ser desenvolvidas cotidianamente.

A profunda ligação constituída entre os sujeitos atendidos pelo Ser e o mundo do circo, e os resultados obtidos com as oficinas circenses efetuadas pela Intrépida Trupe, levaram ao surgimento do termo "Circo Social", utilizado para indicar o fenômeno no qual são utilizadas as disciplinas circenses como instrumento de educação, formação e ação social.

De acordo com Di Nubila (2005, p. 19), interpreta-se o termo formação aproximando-o do conceito de "[...] criar, compor, conceber, constituir, até a idéia de transmitir não apenas cognições, mas também de modelar certos comportamentos".

O Ser é conhecido por ter sido, no mundo, "o primeiro projeto social com abordagem de circo[2]", e lhe é atribuída a criação e definição do termo Circo Social.

Com o termo "projeto social" entende-se aqui um conjunto de ações processuais contínuas que influem em âmbito social. Ao longo desta tese, o termo "Projeto Social" também será utilizado com as iniciais maiúsculas para denominar as instituições que desenvolvem esse conjunto de ações. Para as instituições que propõem projetos sociais utilizando, em prevalência, a linguagem circense, será utilizado o termo "Projeto de Circo Social".

Para delinear o trajeto que leva o Circo Social a ter uma posição relevante no contexto atual, é importante acentuar que, antes da fundação do Ser, outras ações sociais em âmbito circense já estavam sendo desenvolvidas por instituições e entidades diferentes.

No Brasil, várias escolas de circo profissionalizantes disponibilizavam bolsas, cursos gratuitos ou organizaram breves parcerias com outras instituições, para poder permitir que sujeitos oriundos de camadas populares ou em situação de risco tivessem acesso às disciplinas

---

[1]A Intrépida Trupe é uma companhia de circo fundada no Rio de Janeiro no começo da década de 80, a qual se tornou relevante no contexto do circo contemporâneo brasileiro, sendo reconhecida internacionalmente.

[2] Vide entrevista com Vanda Jaques, no Apêndice H.

circenses. Este é o caso da Escola Nacional de Circo[3], da Escola Picadeiro[4] e da Escola Picolino[5]. Porém, o que se torna uma diferença marcante é que as primeiras ações propostas pelas Escolas de circo visavam, principalmente, a formação técnica circense dos alunos atendidos, não dando grande destaque ao aspecto pedagógico e social.

Deve-se frisar também que o interesse pelas disciplinas circenses por parte do Ser não era um caso isolado. No contexto brasileiro, já existiam outros Projetos Sociais que procuravam incluir a linguagem circense nas suas atividades como, por exemplo, o Projeto Axé[6], na Cidade do Salvador-Bahia, que buscou, em 1990, uma parceria com a Escola Picolino de Arte do Circo. No caso do Projeto Axé, porém, a linguagem circense não era o foco principal do trabalho, assim como, nesse período, o trabalho social não era ainda o foco principal da Escola Picolino.

Não se pode excluir também que, antes da década de 90, tenham existido grupos de artistas de teatro de rua que utilizaram a linguagem circense e circos itinerantes propondo ações que podiam ser definidas "sociais", como: oferecer espetáculos gratuitos para outras entidades ou disponibilizar oficinas de circo gratuitas durante o período de permanência nas distintas localidades, fazendo com que muitos indivíduos pudessem ter uma experiência em âmbito circense. Esses casos se distanciariam do Circo Social, pelo fato de que as ações desenvolvidas teriam outras perspectivas pedagógicas e sociais, além de não se constituírem em atividades baseadas na sistematização e na continuidade no atendimento.

Encontro-me de acordo com Ermínia Silva[7], quando fala que, antes do Circo Social, nunca na história do circo foi utilizada a linguagem circense como ferramenta pedagógica[8], sendo mudado o modo de organização do trabalho, a sua proposta sistematizada e sua missão.

---

[3] A Escola Nacional de Circo foi fundada em 1982, sendo uma escola pública mantida pelo Governo e tendo como objetivos formar artistas de circo e reciclar profissionais, revelar novos talentos, especializar alunos em fase de profissionalização e buscar informações sobre a história do circo no Brasil. Para mais aprofundamentos, vide: COSTA, Eliene Benício Amâncio. *Saltimbancos Urbanos*: a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90. 1999. 718f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 128-131.

[4] A Escola Picadeiro nasceu como escola de circo particular em 1984, tendo como objetivos a formação artística circense e a montagem de espetáculos. Para aprofundamentos, vide: COSTA, Eliene Benício Amâncio. *Saltimbancos Urbanos...,* op.cit., p. 127-128.

[5] A Escola Picolino de Artes do Circo nasceu como escola de circo particular em 1985, tornando-se ao longo do tempo também um Projeto de Circo Social.

[6] O Projeto Axé é uma ONG que atua na Cidade do Salvador, Bahia, fundada em 1990 por Cesare La Rocca, a qual se destaca em nível internacional, sendo uma referência como Projeto Social.

[7] Ermínia Silva é historiadora e pesquisadora de circo, tendo desenvolvido no seu mestrado a pesquisa: *O circo*: *sua arte e seus saberes*: o circo no Brasil do final do século XIX e meados do XX; e, no

De acordo com Cassoli (2006, p. 53), então, "há diferenças profundas entre o circo e as práticas de Circo Social, sendo que, para estas últimas, a 'formação de cidadãos', é uma prioridade. Enquanto as crianças dentro do circo são iniciadas em processos artísticos com fins artísticos". É pensando nesse ponto que a Ser tem uma posição saliente na história do Circo Social.

O Circo Social começou a se tornar um fenômeno relevante em nível internacional após o encontro entre a Ser e a ONG canadense *Jeunesse de Monde*. Juntamente com o *Cirque du Soleil* e usando como base a experiência brasileira, as duas instituições fundam em 1993 o *Cirque du Monde*, um programa internacional de ação social baseado no conceito do Circo Social. Esse projeto, ao longo do tempo, conseguiu aumentar o próprio campo de ação, abrangendo todos os continentes[9].

O trabalho social desenvolvido pelo *Cirque du Monde* se concretiza, porém, em dar apoio a outros Projetos de Circo Social através de recursos financeiros, material técnico, recursos humanos, a organização de palestras e oficinas, administradas nas várias instituições parceiras, que têm geralmente duração de uma ou duas semanas.

O apoio dado pelo *Cirque du Monde* levou à criação de diferentes redes de instituições empenhadas com o Circo Social. No Brasil, essa rede, chamada Rede Circo do Mundo-Brasil (RCM-BR), foi oficialmente formalizada a partir de 1995 e se tornou uma entidade independente desde 1998, contribuindo de maneira importante para a expansão do Circo Social no contexto brasileiro.

Diferentemente do *Cirque du Monde*, os Projetos de Circo Social, no Brasil, disponibilizam cursos e acompanhamento continuado, geralmente divididos ao longo do ano, e as atividades cobrem um arco de tempo bem maior que as oficinas do *Cirque du Monde.*

Porém é necessário evidenciar que, reconhecidos pela importância em âmbito internacional, não existem apenas Projetos de Circo Social ligados ao programa do *Cirque du Monde*, mas também outras instituições, surgidas mais ou menos no mesmo período. Elas conquistaram visibilidade importante e se tornaram, por sua vez, referências, como, por exemplo, o projeto do *clown* Miloud Oukilì, em Bucareste, na Romênia, que atua desde 1992,

---

doutorado: *As múltiplas linguagens na teatralidade circense*: Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX.

[8] Vide entrevista com Ermínia Silva em Apêndice H.

[9] Para mais informações sobre o *Cirque du Monde*, vide Apêndice A.

o *Cirque Educatif*, na França, amplamente divulgado pelas pesquisas de Hotier, e o *Circo para Todos* em Cali, na Colômbia, que atua desde 1994.

Atualmente, no Brasil, muitos dos lugares onde existe transmissão de técnicas circenses envolvem atividades que se inserem no Circo Social e o número de Projetos Sociais que recorrem ao Circo Social está em contínuo crescimento.

É difícil estabelecer, com certeza, quantos Projetos de Circo Social existem no Brasil, pois é complexo identificar todas as realidades que os circundam e os interligam com o mundo do circo.

De acordo com Flora (2006), não existe ainda um mapeamento satisfatório referente ao Circo Social feito no Brasil. O único dado certo é que todos os Projetos de Circo Social mais relevantes fazem parte da "Rede Circo do Mundo-Brasil"[10], e essa entidade continua sendo um modelo de referência, seja por seus pressupostos conceituais ou metodológicos.

Hoje, a "Rede Circo do Mundo-Brasil", que reúne diferentes entidades que se propõem a seguir uma linha comum, conta com vinte e três Projetos de Circo Social associados em doze Estados do Brasil. Juntas, estas organizações beneficiam aproximadamente dez mil crianças e jovens de classes populares e geram quase novecentos empregos diretos nas comunidades onde desenvolvem suas atividades[11]. Além disso, deve-se considerar que "hoje tem mais de 50 organizações que querem entrar no Circo Social" (AMOR, 2000, p.219) e estão requerendo fazer parte da rede.

Flora (2006, p.7) ressalta que "a arte do circo é espalhada no mundo todo. Mais do que isso: ela vem sendo utilizada como estratégia para a educação popular em diferentes culturas". Ressalta, ainda, que o fenômeno do Circo Social está-se expandindo e despertando interesse de maneira cada vez mais abrangente. Trazendo um exemplo, em 2007 e 2008, fui convidado a participar do "Encontro Nacional de Operadores de Circo" para crianças e adolescentes, na Itália, para falar sobre o Circo Social, que foi, pela primeira vez, o tema eixo do encontro. A finalidade era analisar o fazer do Circo Social em contextos nos quais a experiência é notavelmente desenvolvida, como o caso do Brasil, e refletir sobre a possibilidade de utilizar essas experiências, teorias e metodologias, em outras realidades. O que me deixou surpreendido foi o fato de que, no Brasil, o Circo Social existe há mais de quinze anos, e na Itália era o primeiro encontro nacional de circo no qual se discutia esse tema. Ao mesmo

---

[10] Para aprofundamentos inerentes à Rede Circo do Mundo-Brasil, vide Apêndice B.

[11] *A Rede Circo do Mundo-Brasil.* Disponível em: <http://www.circodomundo.org.br/circodomundo.htm>. Acesso em: 11 nov. 2006.

tempo, porém, se confirma que as discussões sobre o Circo Social estão cada vez mais presentes no mundo do circo e em todo o mundo.

O Circo Social se mostra, então, como um fenômeno que contribui de maneira significativa para uma maior divulgação e transmissão das técnicas circenses, permitindo, através de pressupostos educacionais e sociais, aproximar do mundo do circo um notável número de pessoas.

O Brasil, pioneiro no âmbito do Circo Social, é, no mundo, o país que conta com o maior número de Projetos de Circo Social. O papel desses Projetos Sociais é dos mais significativos e, muitos deles, têm reconhecimento internacional, conquistando o apoio de organizações como Unesco e Unicef, como no caso da Escola Picolino de Artes do Circo, além de outros. A importância do Circo Social é positivamente reconhecida por renomados pesquisadores da área de circo. Sobre esse ponto, Bolognesi (2005, p.13) assevera: "se o seu município sediar programas sociais dessa natureza, faça o máximo possível para que eles possam progredir. O trabalho de inclusão social desses programas é de fundamental importância para o exercício da cidadania".

2.1.2 Circo Social, projetos sociais e ONG

Como apontado por Bolognesi (2005, p.13), o Circo Social é um

> [...] importante segmento de ação circense, [...] formado por programas sociais e comunitários que utilizam a linguagem do circo para a formação de cidadãos. Esses programas, na maioria das vezes, são concebidos e gerenciados por entidades não-governamentais que atuam no segmento educacional e social.

Essa citação sublinha que não se pode descrever o fenômeno do Circo Social e os aspectos que influem nos espetáculos por ele produzidos, sem tratar brevemente da natureza das associações sem fins lucrativos e das organizações não-governamentais que continuam a evoluir entre as organizações civis, atuando por meio de projetos sociais.

As ONGs, que, segundo Klees (1995), tentam dar uma resposta aos problemas sociais e ambientais propondo métodos que se distanciam daqueles do setor privado, são

organizações de serviço público não-governamental. Embora, de acordo com Signorini (1996, p.22), as ONGs tenham nascido como "[...] uma organização internacional estabelecida por acordo entre governos [...]", atualmente, apenas uma parte destas está vinculada diretamente aos governos, os quais, porém, podem contribuir para o desenvolvimento de seus projetos. Tais associações, contudo, revestem-se de um caráter público, enquanto tentam apoiar necessidades das comunidades e, promovendo o desenvolvimento comunitário, buscam transformações e repercussões sociais. É a partir dessa vertente que são organizadas e desenvolvidas todas as ações do Circo Social.

Essas ONGs atuam no campo da "gestão social", entendendo-a, de acordo com Ávila (1999, p.12), como "[...] a gestão das perguntas e das necessidades dos cidadãos. As políticas sociais e os projetos sociais não são apenas canais dessas necessidades, mas também as suas respostas". Isso é demonstrado na articulação desenvolvida pelas ONGs, que envolve os governos, a economia e a sociedade com as políticas públicas inerentes à área social. O conjunto das atividades das ONGs, dos movimentos sociais e dos grupos sociais organizados produz um tipo de associativismo que atua em nível local, denominado por Drucker (1981, p.17) de "economia social". Para tanto, são desenvolvidas atividades de caráter social e realizadas atividades públicas por organizações sociais particulares. Gera-se, assim, um novo tipo de associativismo de natureza mista: filantrópico e empresarial-civil. De acordo com Cassioli (2006, p.45), as instituições envolvidas com o Circo Social se inserem nesse contexto no qual existe uma aliança entre a arte circense e o que ele define de "nova filantropia". Isso leva ao surgimento de entidades que passam a fazer o papel de mediadoras entre ações e projetos desenvolvidos com financiamentos particulares, e recursos dos órgãos da administração pública.

Existe um ponto que é importante ressaltar. As ONGs "contribuem num processo de desenvolvimento que supõe transformações estruturais da sociedade e a sobrevivência não depende da existência de lucros" (WILLIAMS, 1990, p.31). Nesse sentido, Salomon (1992, p.15) explica as ONGs, "[...] estruturadas e localizadas fora do Estado, não destinadas à divisão de proveitos, envolvem os indivíduos em um significativo esforço voluntário". É aqui que se encontra a diferença entre ONGs e empresas; entre as associações de Circo Social e outras instituições de circo, sejam elas escolas de circo ou circos itinerantes.

No Circo Social, procura-se atuar para uma transformação da sociedade sem visar à produção de lucro, mostrando nesse aspecto uma coerência ética e política, sendo que, de acordo com Tenório (2001), essas associações se caracterizam por um trabalho motivado por

um ideal e compartilhado pelos membros que compõem a associação. Existe então um caráter comunitário baseado em valores tais como a solidariedade, a procura por justiça social, a cooperação, o desenvolvimento humano e sustentável, reestruturando deste modo o modelo das associações voluntárias e filantrópicas. O Circo Social se baseia nesses valores assim como desenvolve ações ligadas a criatividade, arte, representações coletivas e cultura local.

As ONGs que se inserem na área da educação e da inclusão social, atuam principalmente por meio de cursos de formação artística e profissional, direcionados às categorias específicas da população, propondo-se como meio de prevenção e apoio às problemáticas vividas por esses indivíduos[12]. No Circo Social, são disponibilizados cursos de técnicas circenses interligados a um acompanhamento pedagógico e atividades complementares. Dado que o Circo Social se caracteriza pela diversidade das atuações e das instituições, não existe um padrão fixo sobre as atividades complementares desenvolvidas. Dependendo do enfoque da instituição, da infraestrutura e dos recursos disponíveis, essas atividades transitam entre: cursos de formação e profissionalização em outras áreas artísticas como, por exemplo, dança, teatro e música; cursos em áreas afins como técnico de som, iluminação, cenografia etc.; cursos em áreas que não são restritas ao campo artístico como carpinteiro, costureiro etc.; cursos de línguas e informática; e cursos de reforço escolar. Neste ponto, é importante reconhecer que quase todos os projetos de Circo Social exigem a permanência dos seus atendidos na escola formal e, por este motivo, é instituído um controle mensal, através da apresentação de atestado de frequência. Muitos Projetos de Circo Social disponibilizam vale-transporte, refeições e certo número de bolsas para permitir e estimular a frequência nos cursos, auxiliando as famílias dos atendidos e contribuindo assim para evitar o trabalho infantil.

Existe a possibilidade de as ONGs desenvolverem produtos a serem vendidos, os quais podem propiciar o processo pedagógico, a divulgação dos ideais e das ações efetuadas, além de incluir os atendidos no mercado do trabalho. No caso do Circo Social, esses produtos podem ser espetáculos inseridos no mercado cultural, como, por exemplo, os espetáculos encenados pela Companhia da Escola Picolino.

---

[12] Eu aprofundei amplamente esse assunto na segunda e na terceira seção da minha dissertação de mestrado. Consultar: GALLO, Fabio Dal. *Povertá minorile e Ong: arte-educazione per bambini di strada a Salvador, BA, Brasile.* 2005. 204f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Università degli Studi Alma Mater Studiorum, Bolonha, 2004.

É também intento das ONGs reforçarem a própria ação por meio da formação de novos atores sociais, e, no caso de projetos pedagógicos, da multiplicação de educadores sociais, sendo este também um aspecto de significativa importância no Circo Social.

As parcerias instituídas entre as ONGs apresentam uma organização de grupo que é expressa por meio da constituição de redes, como o caso citado da "Rede Circo do Mundo-Brasil". Isso permite, mediante o auxílio de outras instituições, a procura de parcerias ou projetos comuns por meio dos quais podem compartilhar pessoal técnico, recursos, experiências e políticas de atuação.

O trabalho desenvolvido segundo esses parâmetros é definido por Scherer-Warren (1996), como "rede social". Segundo o autor, isso implica instituições diferentes com um pensamento comum para um resultado comum, contribuindo para a possibilidade de integração na diversidade, fortalecimento da influência do grupo e do compartilhamento de pressupostos conceituais e metodológicos. O trabalho em rede propõe-se, portanto, a formar uma dinâmica de integração. Fernandes (1994) reforça essa visão ao mostrar que esse método pode originar diferentes possibilidades de envolvimento e a entrada de novos parceiros com fins apenas complementares ou diferentes. São mantidas, assim, como no caso do Circo Social, a individualidade e a diversidade de cada projeto, embora a rede atue segundo uma linha comum e com finalidades compartilhadas. Esse sistema, de acordo com Faria (1999), além de reforçar o grupo e melhorar o controle, pode aperfeiçoar os métodos e desenvolvê-los segundo as exigências de um contexto específico.

As parcerias instituídas pelos Projetos de Circo Social não se fecham apenas a outras entidades que envolvem circo, mas, de acordo com Silveira (2003), se ampliam também para outros âmbitos ligados ao contexto cotidiano dos atendidos. Por tal razão, é comum que sejam instituídas parcerias entre projetos sociais e escolas formais, outras ONGs que não estejam ligadas ao âmbito educacional e social, juizado de menores, entre outros. Todas essas parcerias visam propor uma possibilidade de auxílio mútuo e melhorar a formação e a eficácia do acompanhamento pedagógico direcionado aos sujeitos atendidos.

Um ponto que caracteriza todas as instituições de Circo Social, é que, tendo como foco do trabalho a prática artística circense, também o conceito de artista é interpretado em relação à ética e às características que permeiam a instituição, incluindo o modo de aproximação ao trabalho, ideais e valores, dinâmicas de atuação e relacionamento com os outros. Esse assunto requer um aprofundamento sobre que artistas se encontram no Circo Social

2.1.3 O Artista Social

É comum compartilhar a idéia de que as práticas artísticas apresentam um caráter social e que este caráter sobressai cada vez que o trabalho artístico está baseado na busca de uma relação com um público. Como menciona Ferracini (2002) sobre o contexto teatral, o ator busca uma linguagem gestual e corpórea que permite recriar a relação com o espectador, primeiramente porque recria a relação com seu próprio corpo.

Assim, a encenação e a relação entre ator e espectador demonstram-se contaminadas por símbolos, gestos típicos da vida cotidiana, experiências pessoais, que formam um contexto espetacular no qual a ilusão é real e a realidade é ilusão. Permeia assim, na cena, a organização da sociedade e a espetacularização se amplia para o próprio espaço-tempo social, reproduzindo as relações humanas. Segundo essa visão, qualquer obra artística tem um caráter social, assim como o fato de um artista entrar no "espaço estético", entendido como o lugar para o qual "convergem as atenções dos espectadores" (BOAL, 1996a, p. 33), torna-se um ato social.

Deduz-se, então, que a expressão artística e a ação social são campos muitos ligados um ao outro, pois a arte sempre desempenhou um papel social, assim como o artista sempre teve um papel marcado na sociedade: às vezes, como protagonista elogiado e admirado e, na maioria das vezes, insuficientemente valorizado e não reconhecido.

Porém, como salientado por Cionini (2006), a utilização da arte em âmbito social parte do pressuposto de que os artistas envolvidos tenham características bem delineadas, com a finalidade de poder interpretar melhor as suas atividades. Em função disso, apresenta-se a necessidade de responder ao questionamento: "Como se pode definir o Artista Social?".

Resulta claro que, sendo a arte e a sociedade conceitos amplos e passíveis de interpretações subjetivadas, as respostas podem ser inúmeras e diferentes. Aceita-se, aqui, a idéia de que o artista, além de ter apenas um papel na sociedade, pode empenhar-se em favor desta, seja oferecendo uma visão crítica, seja procurando agir diretamente em seus determinados segmentos. Segundo esse ponto de vista, deve-se pensar em um desempenho do artista que não termina em âmbito estético-artístico, mas que estende a essência da relação entre a arte, o social, a atuação e a política. Desta maneira, dirige-se a um ponto comum do

significado da arte e da obra artística como expressão-comunicação, diversão e instrumento para modificar o mundo.

Tal visão se baseia na relação entre o artista e o social porque existem formas de apoio, das quais fazem parte instituições e órgãos representativos envolvidos em âmbito social, com os quais o artista pode manter relações. O que prevalece é que esse artista cria sua obra mostrando um compromisso, interessando-se e procurando um diálogo com a sociedade, não podendo, por isso, agir fora de escolhas éticas.

As motivações para que um artista decida empenhar-se com a sociedade podem ser múltiplas e diversificadas. Pode existir um estímulo produzido pela sua sensibilidade, por um interesse artístico-criativo, por uma situação de necessidade ou por ser interligado, como no Circo Social, pelo senso de responsabilidade em relação a segmentos da sociedade que se encontram em situação de exclusão social.

Eu interpreto o conceito de "Artista Social" como o sujeito que, preocupando-se com os problemas daqueles menos favorecidos e acreditando que, na fragilidade deles, se abriga a chama da mudança, embora mantendo a especificidade de artista, usa metodologias operacionais artísticas nas quais existe um ativismo cooperativo e a "animação" se torna uma técnica e não apenas uma poética.

De acordo com Ollivier (2000, p.5)[13], "[...] ele quer, através de seus gestos criativos, atingir um público-alvo, muitas vezes sobre um assunto específico, ou ainda, porque ele vai utilizar diretamente sua prática artística para fins específicos".

Esse ponto torna-se crucial quando se pensa que o artista é identificado na sociedade como representante de um olhar diferente, que o mostra como um interlocutor único. Deste modo, ele está na posição de poder criar um diálogo social e utilizar ferramentas que pertencem ao fazer artístico, como a dimensão do imaginário e o jogo, para criar um contexto no qual os papéis sociais têm possibilidade de se redistribuir. Nesse momento, a lógica social é facilmente revelada e passível de ser questionada. É aqui que se torna possível um mundo onde cada um pode-se encontrar, não mais como um objeto de um sistema estabelecido, mas como sujeito ativo de sua vida, sujeito ativo no mundo. Segundo Ollivier (2000), entra-se aqui no universo mais preciso da atuação. Compartilha-se essa idéia, trazendo como exemplo dessa linha de pensamento artístico as obras de Augusto Boal, entre outros.

---

[13] Nicole Ollivier é diretora de programas ligados ao *Cirque du Soleil*, analista e pesquisadora dos processos de criação dos espetáculos: *O* e *La Nouba*. É docente na Universidade de Québec em Montréal (UQAM) e coordenadora do mestrado em sociologia da Universidade de Ottawa.

Para aprofundar assuntos sobre o que busca, qual é o papel e como atua o Artista Social no Circo Social, é relevante considerar a opinião de Ollivier (2000), quando diz que o Artista Social é, em primeiro lugar, um artista, e a sua centralidade como tal é essencial no definir a ação social. Ele deve ser entendido como um sujeito criador que vive de suas idéias e que as concretiza. Não necessariamente se deve interpretar a palavra viver em termos de sustentação, mas deve-se pensar que a criação é o centro da sua vida. Através de uma forma de compromisso com a sociedade, procura viver através desse seu compromisso, propiciando a contestação, a conscientização.

No caso do Circo Social, o campo de atuação é mais específico. O Artista Social no Circo Social compartilha a escolha de utilizar as artes do circo como pedagogia alternativa para lidar com os jovens em dificuldade[14]. Isso acontece na busca da utilização das artes do circo para promover a inclusão social, melhorando a autoestima dos sujeitos envolvidos e propondo a eles uma possibilidade de formação e profissionalização.

A atuação do Artista Social no Circo Social está, então, diretamente ligada à formação e à educação, embora a utilização das artes do circo levante a questão do treinamento e da aprendizagem em relação com a apresentação de espetáculos, a encenação e a demonstração em público. Para o Artista Social no Circo Social, o circo não é apenas um instrumento de atuação, mas também a sua motivação de ser, num mundo no qual a tradição que pertence ao circo e o papel de artista tornam-se centrais. Cria-se assim um lugar onde o trabalho do grupo e da equipe é fundamental, embora esse artista seja constituído por todas as forças artísticas, políticas, sociais que envolvem a subjetividade de cada um. O Artista Social no Circo Social, tendo a possibilidade de ser ao mesmo tempo artista, agente social, educador, instrutor, pode inspirar-se e utilizar todos esses elementos para que sejam guias no seu trabalho artístico, da mesma maneira pela qual o circo inclui todas as técnicas e disciplinas em seus espetáculos.

Com essas considerações, não se pretende afirmar que todos os artistas que atuam no Circo Social devem ou podem ser "Artistas Sociais". Pelo contrário, acredita-se que a maioria dos artistas formados dentro dos próprios Projetos Sociais e que se apresentam em espetáculos de Circo Social, sejam envolvidos por uma questão de interesse pessoal, interesse profissional ou até por falta de outras possibilidades e escolhas, mas não por um interesse pela

---

[14]Vide: *Cirque du Monde*, un programma di azione sociale del Cirque du Soleil. Disponível em: <http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=198–>. Acesso em: 24 nov. 2005.

sociedade. Mas o que se torna relevante é que, no espetáculo de Circo Social, é recorrente a presença de Artistas Sociais, independentemente do número.

Essas são pessoas que operam ativamente para a criação do espetáculo, são sujeitos estimuladores que colaboram de maneira importante para que o trabalho desenvolvido pelo Circo Social seja transposto para a cena e se torne público. Deve-se também ressaltar que não necessariamente esses Artistas Sociais devem fazer parte do elenco de artistas que apresentam os números circenses no picadeiro, podendo envolver também outros sujeitos e cargos. Um exemplo desse tipo de Artista Social é Anselmo Serrat, coordenador da Escola Picolino de Arte do Circo, que, além de aparecer no picadeiro como ator, como no caso do espetáculo *cenascotidanas@circ.pic*, é seu diretor e também de outros espetáculos de Circo Social. Outros exemplos de Artistas Sociais, que não aparecem na cena, mas colaboram para sua criação, são as pesquisadoras Alice Viveiros de Castro[15] e Vanda Jaques[16], que, juntas, dirigiram o espetáculo *Circo Etéreo* do Grupo Afro Reggae. Ainda podem ser citados Zezo de Oliveira[17] e Fátima Pontes[18], que conceberam e dirigiram o espetáculo *O Catador de Caranguejos* da Escola Pernambucana de Circo. Isso também não significa que todos os espetáculos de Circo Social envolvam necessária e diretamente artistas sociais, mas certamente a presença deles nos Projetos Sociais, como artistas, coordenadores ou educadores, contamina e influencia o fazer artístico de todos os artistas envolvidos.

2.1.4 O Instrutor Social

É do conceito de artista que nasce o conceito de instrutor de arte, caracterizando-se, porém, como duas figuras. O ser instrutor é o resultado de um processo de formação focado na aquisição de conhecimentos que permitem ensinar as técnicas artísticas e não apenas praticá-las. Segundo Ollivier (2000), é melhor, portanto, usar o termo "Instrutor Social" para designar o Artista Social comprometido com a formação. Eu compartilho esse ponto de vista, mas acredito que a definição desse termo deve ser mais esclarecida, podendo adquirir uma conotação mais específica.

---

[15] Alice Viveiros de Castro é pesquisadora de circo, autora do livro *O elogio da bobagem* e diretora de espetáculos de circo.
[16] Vanda Jaques é integrante e uma das fundadoras da Intrépida Trupe.
[17] Zezo de Oliveira é atualmente coordenador da Escola Nacional de Circo do Rio de Janeiro.
[18] Fátima Pontes é coordenadora da Escola Pernambucana de Circo.

Quem ensina técnicas artísticas em âmbito de Projetos Sociais não pode ser apenas um instrutor ou apenas um artista. Deve ser, em primeiro lugar, um educador. Mais especificamente, ele precisa ser um educador social. É nesse sentido que se interpreta aqui o conceito de Instrutor Social: como uma figura que envolve, ao mesmo tempo e inseparavelmente, os conceitos de instrutor e educador social. Trata-se daquele agente que Cassoli (2006, p.64-65) chama de um "[...] novo especialista, novo técnico, especialista em Circo Social".

No Circo Social, dada a diversidade da aproximação com o trabalho social que caracteriza cada instituição e dada a multiplicidade das ações propostas, existem também diversas qualificações dos agentes envolvidos. Destaca-se, assim, a presença de Instrutores Sociais, profissionais regularmente empregados e adequadamente capacitados, Instrutores Sociais em formação e Instrutores Sociais voluntários. Eu, por exemplo, pelo período de um ano, atuei como instrutor voluntário de malabarismo para o grupo básico da Escola Picolino de Artes do Circo. Não tenho formação de educador social, nem de instrutor de circo, mas, no momento de ministrar as aulas, o meu dever era ensinar a técnica e contribuir para a educação dos alunos, como um Instrutor Social. As minhas ações eram geradas, pois, a partir do conjunto de experiências artísticas, de vida e de escolhas éticas que me levaram e me permitiram vivenciar essa experiência. Claramente, nas aulas, fui sempre monitorado e apoiado por Instrutores Sociais, profissionais adequadamente habilitados.

Com essa argumentação, quero realçar que existem várias tipologias de instrutores sociais e cada um tem, dentro do Projeto Social, sua especificidade nas atividades desenvolvidas.

Nota-se também que a definição de Instrutor Social, formulada como um instrutor-educador em âmbito social, envolve também o papel do artista que continua presente. Acredita-se que não seja possível ensinar as disciplinas circenses sem dominá-las, portanto, intrinsecamente existe, no conceito do Instrutor Social, a prática artística.

No Circo Social, existem instrutores de circo que são também educadores sociais, capacitados nos dois âmbitos, mas que não demonstram compromisso com a sociedade, pois as suas atividades são estimuladas apenas pelo trabalho remunerado. Dessa maneira, as escolhas éticas que caracterizam o Artista Social podem permear o conceito de Instrutor Social, mas não necessariamente.

Concorda-se, com Ollivier (2000), quando sublinha que, para um Instrutor Social, o fato de ser artista não é suficiente, mas necessário. Ele deve ter a "sensibilidade artística" que lhe permita desenvolver as oficinas e trabalhar em equipe, e, em função disso, deve atuar na perspectiva de um "projeto artístico". Esse projeto artístico pode ser um espetáculo endereçado ao mercado cultural, ou apenas um espetáculo de mostra de final de ano, não mudando a sua finalidade pedagógica nem o processo através do qual é desenvolvido.

O Instrutor Social precisa ter competência técnica e artística, mas, como educador, deve saber relacionar-se com os diferentes problemas que os alunos vivem, e saber que intervenções devem ser feitas, tendo capacidade de reconhecer o modo de se comportar com cada indivíduo. Por tal razão, como mencionado por Silva (2005), o Instrutor Social, para trabalhar com indivíduos em situação de risco social, posiciona os seus comportamentos em sua prática de formação e no contexto cultural no qual trabalha.

No trabalho do Instrutor Social, não é suficiente desenvolver rigorosamente o programa do planejamento das aulas, focando-as apenas na transmissão das técnicas. O trabalho como educador é, em primeiro lugar, um trabalho de escutar para agir e usar a atividade artística circense para mostrar aos alunos a importância da criatividade, do imaginário, ajudando-os a construírem uma desidentificação com suas situações de risco social.

O comprometimento e o trabalho do Instrutor Social como educador podem não mudar a situação social dos alunos e suas opiniões sobre a sociedade, mas podem contribuir para mudar suas opiniões sobre si mesmos, estimulando-os a se valorizarem. Esse ponto se torna relevante porque, ao se valorizar como indivíduo, ele pode começar a tomar iniciativa, tendo relação direta com a ação.

Geralmente, para chegar a esse escopo, o Instrutor de Circo Social inicia com uma abordagem lúdica das disciplinas, baseada nos conceitos de brincadeira e jogo. Em um segundo momento, o aluno pode desejar ter algum resultado e aprofundar o que foi aprendido, entendendo que, para chegar a um resultado, precisa dedicar-se. Existe aqui, então, a necessidade de se comprometer, entrando assim no campo da ação supracitada.

Uma vez que as ações do Instrutor Social, no Circo Social, são ligadas ao contexto de crianças e adolescentes, é fundamental entender a importância do papel dos Instrutores Sociais, pois eles servem de modelo para os alunos. Portanto, no contexto do Circo Social, o Instrutor Social tem um lugar de destaque. Isso faz refletir sobre o fato de que é necessário

delinear princípios fundamentais que sedimentem a ética do Instrutor Social, para direcioná-lo dentro do programa oferecido aos atendidos e para fortalecer a relação educador-educando.

A tal propósito, Silva (2005) relata um código de ética do Instrutor Social elaborado pela "Rede Circo do Mundo-Brasil", que envolve princípios, hoje em dia, amplamente aceitos e compartilhados em todo o âmbito do Circo Social[19].

Esse código de ética ressalta a necessidade de competência, considerando que os instrutores devam ensinar as técnicas que dominam de forma segura, respeitando os seus e os limites dos alunos, procurando melhorar a sua atuação e ampliar seus conhecimentos. Valoriza a integridade, no sentido de que o instrutor não deva tirar vantagem de sua imagem, desenvolvendo as atividades de ensino de maneira honesta e respeitosa. Pelo fato de existir a preocupação pela responsabilidade individual, recomenda que o instrutor deva aceitar todos os seus atos e propiciar da melhor forma seus métodos, de acordo com a necessidade e o potencial de cada indivíduo. Por se tratar de um trabalho social, considera que o instrutor deva demonstrar respeito à cultura, ao direito à vida privada, à autodeterminação e à autonomia dos indivíduos.

Um ponto importante, em todo o âmbito circense e não apenas no Circo Social, é a questão da segurança, pois o instrutor é responsável pela segurança no local onde realiza seu treinamento, além da conservação dos aparelhos e equipamentos. Por tal razão, é dada orientação para que o instrutor tenha, a todo instante, preocupação com a segurança, acompanhando especialmente a execução de movimentos de risco. Um ponto fundamental sobre o qual deve basear-se o trabalho do Instrutor Social é a propensão por um trabalho em equipe que envolva também o relacionamento com a instituição vista como empregador.

Como a palavra projeto social envolve diretamente o conceito de responsabilidade social, recomenda-se que o instrutor, ao coordenar uma oficina, deva ter, portanto, abertura e responsabilidade também para com a comunidade na qual trabalha.

No ato de resumir e transcrever os princípios desse código de ética, foram utilizados verbos no modo subjuntivo, para evidenciar que esses pontos são indicações gerais a serem seguidas. Não é possível pensar que todos os Projetos de Circo Social obedeçam, na prática, integralmente a esse código, assim como é impensável supor que todos os Instrutores Sociais atuem satisfazendo todos esses requisitos em todos os momentos.

---

[19] Para complementar o assunto e conhecer as etapas que o Instrutor Social segue ao se aproximar do processo educacional no Circo Social, vide Apêndice B.

Existe outro ponto inerente ao Instrutor Social que demonstra ser importante levantar algumas considerações: a questão da assistência e da profissionalização.

Dentro do Circo Social, existem programas de formação para educadores que contribuem para a formação de Instrutores Sociais. Como sustentado por Cassoli (2006, p.99), "[...] esse jovem que passou pelo Circo Social algumas vezes pode ser absorvido pelos projetos e se tornar um educador". Constata-se que o número de educadores envolvidos no Circo Social, que são ex-alunos, é consistente, sendo importante a presença desses sujeitos formados através da proposta metodológica do Circo Social. Isso porque, em âmbito social, o conhecimento desenvolvido pelo Instrutor Social e sua capacidade de atuação dependem de sua formação, embora tenham grande relevância a experiência adquirida na prática e sua própria experiência de vida. Acredita-se, portanto, que Instrutores Sociais formados dentro dos próprios Projetos de Circo Social podem ter maior oportunidade de diálogo e troca de experiências com os alunos atendidos. Cionini (2005) partilha dessa opinião quando, tratando sobre Instrutor Social, observa que não apenas ele deve ter competência em âmbito pedagógico em relação à tipologia dos alunos, como também provavelmente a melhor escola, nesse sentido, é o fato de ter crescido em contexto similar e ter-se formado dentro do Projeto Social.

No Circo Social, existe a formação de instrutores sociais através de um processo de profissionalização que se concretiza após a aprendizagem das técnicas circenses, a experiência prática como educadores e a frequência de cursos de formação. É esse processo que faz com que, no Circo Social, a figura do instrutor de circo e a do educador social se fundam, criando o Instrutor Social. Um exemplo claro desse tipo de formação é o processo desenvolvido na Escola Picolino de Artes do Circo.

A perspectiva desse processo é que o aluno, seguindo cursos e tendo experiências como educador, complemente o seu processo de formação. Isso constitui uma possibilidade de trabalho para os atendidos que, ao fim do processo de formação, podem ter desejo de continuar trabalhando na mesma instituição ou em outras. Aqui, põe-se em relevo também a proposta do Circo Social no sentido não só de formar profissionais especializados nessa área, para suprir a necessidade de preparar novos instrutores e permitir uma expansão do fenômeno, como também multiplicadores, a fim de que as atuações do Circo Social aumentem gradativamente. Muitas vezes, porém, ser Instrutor Social na mesma instituição em que o sujeito é formado, torna-se uma opção da própria instituição como solução para a incapacidade e a falta de autonomia deste sujeito de se inserir em outras instituições e em

outros mercados de trabalho. Neste caso, o ser Instrutor Social torna-se uma escolha gerada pela falta de alternativas, sendo um ponto fraco em relação à eficácia do processo pedagógico do Circo Social. Isto, porém, não significa que ele não esteja na posição de desenvolver o seu trabalho de maneira satisfatória.

Esse aspecto da profissionalização do Instrutor Social no Circo Social leva a outro tema de discussão: a formação profissional de artistas circenses dentro do Circo Social.

Como salientado por Amor (2007, p.217):

> O Circo Social não tem uma proposta de profissionalização. É estruturado como um espaço estrutural de proposta circense. Em geral o Circo Social não trabalha com profissão. O Circo Social trabalha com equipe multidisciplinar, tem discussão sobre desenvolvimento e é preciso que existam indivíduos que podem interagir no território e criar movimentos políticos. (sic)

O autor ressalta que, em geral, o Circo Social não visa à profissionalização, mas essa característica não envolve todas as instituições, sendo um ponto que merece ser argumentado com mais profundidade.

Para alguns Projetos de Circo Social, não é necessário dar uma formação profissional artístico-circense e alguns de seus mentores consideram essa escolha até contraproducente. Este é o caso do "Se Essa Rua Fosse Minha", do Rio de Janeiro, do"Sua Majestade O Circo", de Maceió, do "Criança Cidadã", de São Paulo, entre outros. Amor (2007) compartilha a opinião de Hotier (2001, p.117) quando delineia o conceito de Circo Social: "A idéia não é de formar artistas de circo e, ainda menos, deixar acreditarem os beneficiários que esse é o fim da ação. A proposta é usar o circo como pedagogia alternativa para jovens em dificuldades e ajudar, assim, toda a inclusão social".

O autor é levado a essa constatação porque os Projetos de Circo Social procuram disponibilizar através do circo um momento de jogo, de relacionamento com outros indivíduos, em um contexto diferente do ambiente cotidiano que leva os alunos a estarem numa situação de risco. O que se procura é, principalmente, conscientizar os alunos, criar um diálogo e, através da prática circense, transmitir valores de solidariedade e respeito, desenvolver a confiança em si mesmo e procurar mudanças dentro da própria comunidade. Hotier (2001) alerta que é arriscado criar nos alunos a expectativa de aprender circo para encontrar trabalho nessa área e se tornarem famosos, por causa do risco de uma desilusão.

Então, no lugar da profissionalização circense, esses Projetos de Circo Social focam mais a educação, aprofundando os aspectos políticos e as relações sociais.

Geralmente, nessas instituições, se um aluno se apaixona pelo circo e quer tornar-se artista profissional, ele é auxiliado a entrar numa escola profissionalizante. No Brasil existe, por exemplo, a possibilidade de direcionar o aluno para uma escola de circo profissional da Associação Brasileira das Escolas de Circo – ABEC [20].

Diversamente de Amor (2007) e Hotier (2001), pensamentos reforçados por Cassoli (2006, p.64) quando afirma que "O Circo Social não forma artistas para o mercado de trabalho [...]", no meu ponto de vista, muitos projetos de Circo Social ativam cursos de profissionalização artística. Até o programa do *Cirque du Monde* prevê cursos e oficinas de formação de artistas. Esses Projetos de Circo Social acreditam que a melhor maneira de utilizar as artes circenses em âmbito social é transmitir, através delas, uma verdadeira formação profissional. É o caso, por exemplo, da Escola Picolino de Salvador da Bahia, a Escola Pernambucana de Circo de Recife, o Grupo Cultural AfroReggae do Rio de Janeiro. Essa tipologia de Projetos de Circo Social se mostra como uma mescla entre Projeto Social e escola profissionalizante de circo, que abraça alunos oriundos de diferentes contextos sociais.

A meu ver, essa linha de trabalho é mais consistente, fundamentada e eficaz, tanto no plano educacional social como no plano artístico.

Nos três projetos de Circo Social citados, acredita-se que, por meio da formação completa com endereço profissional, se torna possível influir no desenvolvimento dos alunos, além de que a possibilidade de os atendidos se confrontarem com o mercado do trabalho seja um estímulo para crescer como pessoas. Ademais, o fato de frequentar um curso profissionalizante dá uma motivação maior, dado que o circo pode ser um instrumento para a inclusão social, permitindo ao sujeito incluir-se no mercado de trabalho.

Em muitos projetos de Circo Social que se direcionam à profissionalização dos alunos, existe a possibilidade de estes terem uma formação não exclusivamente de artistas, mas em funções complementares, como já delineado: carpinteiro, figurinista, técnico de som, diretor, produtor, etc.

O ponto mais relevante de toda essa discussão é que, no Circo Social, uma figura importante é o Instrutor Social, como sujeito que engloba o conceito de instrutor e educador, e no qual um papel não se desvincula do outro, uma dessas vertentes podendo ser mais

[20] Para mais informações sobre a Associação Brasileira das Escolas de Circo, vide Apêndice C.

influente, embora não estejam separadas. Por tal razão o Instrutor Social pode ser entendido e atuar como “mais instrutor” e “menos educador” ou vice-versa, sendo o direcionamento do seu desempenho determinado pela tendência de um Projeto de Circo Social ser mais inclinado ao aspecto profissional ou ao aspecto educacional.

Segundo essa argumentação, é possível entender que pode existir ou não uma proposta de profissionalização por parte do Projeto de Circo Social, que influi no desempenho do Instrutor Social em atuar ou não na direção da profissionalização, sem, contudo, estar totalmente distanciado ou totalmente envolvido nessa proposta. Se o Instrutor for totalmente distanciado, não existirá prática artística circense nem orientação para os alunos que querem continuar na carreira artística; se for totalmente envolvido, estará atuando numa escola de circo que busca unicamente o rendimento do artista. Por tal razão, a meu ver, a questão da profissionalização não é um marco distintivo para classificar se uma instituição é ou não é um Projeto de Circo Social. O que se torna fundamental é averiguar se existe a presença não apenas de Instrutores de circo ou de Educadores Sociais, mas de Instrutores Sociais de circo.

Concluindo, observa-se que um Projeto de Circo Social pode ser definido como tal, quando se verifica a presença de uma atividade desenvolvida por uma instituição comprometida com a sociedade, que propõe ações com a finalidade de influir em âmbito social, aceitando a proposta de utilizar as artes circenses em conjunto com atividades complementares como ferramentas pedagógicas e instrumento de formação. Se essa proposta é realizada por Instrutores Sociais, que atuam com a influência de Artistas Sociais, e é direcionada preferencialmente para indivíduos em situação de risco social, o espetáculo resultante do conjunto de ações desenvolvidas pode ser definido como um “Espetáculo de Circo Social”.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE CIRCO SOCIAL

Para delinear, de maneira abrangente, o que é o Circo Social e como atua, torna-se necessário encontrar relações entre a teoria e a prática a fim de estabelecer em que o Circo Social se baseia e se fundamenta para desenvolver suas atuações.

Como fenômeno que se insere num contexto de relação entre arte e sociedade, o Circo Social torna-se necessariamente multirreferencial, envolvendo vários campos e procurando embasamento nos saberes de várias áreas, entre as quais, de acordo com Cassoli (2006), a

psicologia, as ciências sociais e o direito, incluindo, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Em minha opinião, porém, as áreas que mais influenciam, e de maneira determinante, as ações do Circo Social, e merecem ser analisadas no âmbito deste estudo, encontram-se no campo artístico e pedagógico. É importante, portanto, aprofundar aspectos relacionados ao horizonte teórico da arte-educação, buscando averiguar se o Circo Social, além do ensino de técnicas e do fazer artístico, procura: disponibilizar um espaço de expressão; transmitir valores; propiciar uma educação holística para os atendidos; desenvolver capacidades ligadas ao campo cognitivo, influenciando, assim, o comportamento e o desenvolvimento dos alunos também no que se refere à educação formal, à formação profissional e, consequentemente, a suas relações e papéis na sociedade.

Ao se tratar de fundamentação teórica sobre o Circo Social e da arte-educação, é imprescindível aprofundar questões pedagógicas, procurando encontrar relações entre o Circo Social e as teorias propostas por Paulo Freire, especificamente ligadas à Pedagogia do Oprimido, buscando identificar se elas colaboram para a proposta do Circo Social.

Abordar as teorias de Freire e suas relações com o Circo Social leva a questionar sobre o âmbito artístico, além de ressaltar a importância de se identificar a existência de relações também com as teorias de Augusto Boal, sobre o Teatro do Oprimido. Os questionamentos que norteiam esta parte da pesquisa são: sobre quais fundamentações teóricas o Circo Social desenvolve suas atividades? Existem relações entre o Circo Social, a arte-educação e as teorias de Paulo Freire e Augusto Boal?

2.2.1 Arte-educação

O que se nota dos procedimentos metodológicos e conceituais do Circo Social é que as atividades desenvolvidas se baseiam, inseparável e concomitantemente, no relacionamento entre arte e educação, o que delineia, como uma das fundamentações do Circo Social, o horizonte teórico da arte-educação. Mas, analisando as considerações de outros pesquisadores no âmbito do Circo Social, percebe-se que esse entendimento não vem sendo compartilhado por todos, podendo ser um ponto de discussão.

Cassoli (2005), na sua pesquisa, utiliza as palavras “arte e educação”. O autor, não especificando por que utiliza os dois termos separadamente, ressalta que a experiência vivida

pelo Circo Social é “com arte e educação e não com arte-educação” (CASSOLI, 2006, p. 64). Desse modo, o autor mantém os dois conceitos separados.

Amor (2007) afirma que a produção de conhecimentos no campo do Circo Social está atrelada à aliança entre educação e arte. Ao longo de toda a sua pesquisa, usa o termo arte-educação constatando que, no Circo Social, existe um foco na arte circense, mas não delineia nem dá uma fundamentação teórica.

Silva (2005) opta pelo termo “circo-educação”, usando-o, porém, de maneira bastante confusa. O autor identifica circo-educação como Circo-Social, sem definir quando usa esse palavra como metodologia, horizonte teórico ou fenômeno. Apoiando-se no ponto de vista de Camaroti (1999), sublinha apenas que a expressão arte-educação envolve a ausência de qualquer noção de supremacia de um ou outro elemento.

Ollivier (2000) menciona a relação entre o circo, a arte e a educação, apenas superficialmente, quando observa que o Circo Social tem afinidade com os trabalhos desenvolvidos por Freire e Boal.

Cionini (2006) argumenta de maneira mais ampla sobre o tema. Ele expressa que a arte-educação no Circo Social tem como finalidade, desenvolver as capacidades humanas e a produção de capital humano, inserindo-se nesse âmbito enquanto veículo potente de transmissão de saberes. O autor ainda ressalta que se entendia, inicialmente, por arte-educação o ensino de arte dentro do sistema escolar. Posteriormente, valorizou-se a idéia de que, através do ensino de práticas artísticas, é possível ensinar muitas outras coisas que não estão necessariamente relacionadas às técnicas, podendo-se usar o fazer artístico para indagar, conhecer e confrontar temáticas e elementos culturais, que provavelmente não seriam ensinados em outros contextos educativos.

Nessa interpretação, Cionini (2006, p.181) adverte para a “[...] possibilidade de valorizar o aspecto político da arte-educação acentuando a possibilidade de uma mudança social”. Enfim, resume dizendo que por arte-educação são entendidas duas coisas: ensinar determinadas técnicas artísticas, e transmitir um conjunto de valores e conhecimentos através de ferramentas artísticas. Todas essas considerações de Cionini, pertinentes no meu entendimento, trazem exemplos concretos e experiências empíricas de Projetos de Circo Social que atuam nessa linha, embora o autor não traga nenhuma referência sobre arte-educação, mantendo sua argumentação sem uma base teórica para sustentá-la.

No meio de opiniões assim pouco fundamentadas e divergentes, torna-se necessário analisar brevemente o que se define por arte-educação e detectar a existência de relações teórico-metodológicas com o fazer do Circo Social.

Biasoli (1999), traçando a história do ensino da arte no Brasil, usa o termo arte-educação observando que, no começo da década de 60, na Universidade de Brasília, foi fundada a Escola de Educação na qual foram desenvolvidos pesquisas e estudos sobre a arte-educação vinculados a um departamento específico. A autora (1999, p.69) ressalta também que essa abordagem reflete um olhar fiel à idéia de "educação pela arte".

Deve-se assinalar, porém, de acordo com Ribeiro (2005, p.50), que antes da proposta da Escola de Educação já havia experiências de ensino da arte. Um exemplo disto foi a Escolinha de Artes do Rio de Janeiro fundada por Augusto Rodrigues, na qual "[...] se especializaram os primeiros professores de arte brasileiros, numa função afirmativa, multiplicadora e divulgadora da causa educativa da arte".

Esses pontos de vista confirmam que, inicialmente, o termo arte-educação era diretamente relacionado com o que Porcher (1982), chama de uma "alfabetização artística", sendo atrelada à formação de professores e ao ensino da arte, mais direcionada ao ensino na escola, reforçando, portanto, o que foi destacado por Cionini.

Ribeiro (2006) acrescenta também que as primeiras sistematizações teóricas na arte-educação foram de origem psicanalítica e psicológica, baseando-se na visão expressionista. Segundo esse olhar, percebe-se que a arte-educação foi interpretada como instrumento de livre expressão, não interligada ou interessada ao ensino e utilização de técnica.

No Circo, é mais difícil se aproximar da visão de arte como apenas livre expressão, pelo fato de as técnicas circenses serem extremamente codificadas. Cada número é executado como consequência da disciplina, do treino, de uma prática constante das técnicas. A expressão torna-se, porém, importante no Circo Social, no sentido de mostrar diálogo e comunicação, seja no treino, seja no processo criativo, seja por meio da apreciação estética de um espetáculo de circo. É neste ponto que existe uma relação com o que é sustentado por Rezende (2001, p.22), quando sublinha essa visão expressionista da arte-educação ao expressar: "O próprio conceito de arte tem sido usado como técnica de materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem e comunicação".

No Circo Social, através da prática de técnicas artísticas, procura-se disponibilizar momentos lúdicos e novo espaço de expressão, de "desabafamento", diferente da experiência dos alunos atendidos, muitas vezes inseridos em contexto de não-comunicação, negação, opressão. Este momento de expressão como comunicação se liga ao primeiro tópico da 'aprendizagem triangular', apresentada por Barbosa (1999) e entendida como aprendizagem baseada no fazer arte, na leitura de obra de arte e na sua contextualização. Esse conceito torna-se claro quando Barbosa (1999, p.17) esclarece:

> Existem três atividades que devem ter lugar na educação através da arte. Estas são: de auto-expressão, que é a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seus pensamentos e emoções; de observação, que é o desejo de registrar na memória suas impressões sensoriais e, através delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo; por fim a apreciação, que é a resposta do indivíduo aos modos de expressão de outras pessoas e aos valores do mundo.

Neste ponto, enfatiza-se que, no fazer artístico e especialmente nas aulas do Circo Social, é disponibilizado um momento de autoexpressão, propiciando, através da linguagem circense, a comunicação entre sujeitos, embora esta expressão não seja "livre", no sentido de não ser interligada ao domínio ou uso específico da técnica.

O conceito de arte-educação se ampliou ao longo do tempo, tornando-se mais abrangente. De acordo com Biasoli (1999), na criação e na prática artística, há sem dúvida um fator afetivo-emocional, mas existe também um pensamento reflexivo na produção artística, não sendo, então, apenas uma expressão pessoal por meio do fazer artístico. É segundo esse ponto de vista que Biasoli (1999, p.80) escreve: "O ensino da arte vai, aos poucos, deixando de ser uma mera atividade auxiliar e/ou recreativa, para ser compreendido como um processo de construção de conhecimento; e a arte, uma área do conhecimento humano, um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios". É revelado, então, que arte é uma forma de conhecimento, portanto, o artista se obriga a interpretar a realidade, tornando-a inteligível. Aqui também se revela a importância da prática artística como atividade educativa em si mesma. Segundo esse olhar, ensinar disciplinas circenses, atuar na perspectiva de desenvolver um projeto artístico e até optar pela profissionalização artística dos atendidos, torna-se formativo e educativo no sentido de que fazer circo é um campo de estudo, pesquisa, prática, formação e experiência, independentemente que isto aconteça no âmbito escolar ou não.

Em relação a esse último ponto, deve-se considerar o que diz Amor (2007, p.217): "Todas as escolas de circo estão no campo de uma educação não formal"; incluindo nessa visão também os Projetos de Circo Social.

De acordo com Gonn (1999), englobam-se no conceito de educação não formal todos os processos educacionais que se apresentam fora do ambiente escolar. Mais especificamente, são entendidos aqui, segundo o ponto de vista de Belle (1945, p.170), como "[...] uma atividade educacional organizada e sistematizada fora do sistema formal, que se dedica a selecionar tipos de aprendizagem, em particular para subgrupos da população".

No caso do Circo Social, o tipo de aprendizagem começa com a prática circense e é direcionado a determinadas categorias de alunos atendidos.

Duarte Jr. (2000, p. 65), questiona: "Por que não entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? por que ao invés de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na criação de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? por que não uma arte-educação?". Vê-se, então, que Duarte Jr. não interpreta o termo arte-educação apenas como a prática pedagógica em arte, mas posiciona o foco do seu discurso na finalidade educacional. Isto se esclarece quando Duarte Jr. (1988, p.18), tratando sobre a importância da arte no processo educacional não apenas restrito ao âmbito escolar, menciona: "Devemos tentar estabelecer como a arte participa na formação do homem: qual a sua significação no processo de conhecimento humano". Segundo esse ponto de vista, acentua-se outra ampliação do significado de arte-educação que pode extrapolar o contexto do ensino formal, envolvendo a possibilidade de usar a arte como uma metodologia, uma ferramenta pedagógica para transmissão de saberes e conhecimentos, no mais amplo significado do termo.

Pensando a arte-educação como metodologia formativa, encontra-se outro ponto importante inerente ao papel do processo educacional no Circo Social. De acordo com Cionini (2006), através da prática artística e das atividades complementares, procura-se transmitir conhecimentos e condutas que extrapolam o âmbito artístico, influindo no cotidiano dos atendidos. O que é valorizado é o desenvolvimento do aluno e não apenas a capacidade de alcançar resultados técnicos em âmbito circense. É aqui que existe uma relação com Duarte Jr. (2000, p.82) quando ele diz: "Na arte-educação não importa tanto os produtos finais quanto o processo de criação e expressão". De acordo com Coutinho (2006, p.42) essa "[...] concepção que desloca o foco do ensino de artes do produto para o processo; que busca justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelo que ela pode

contribuir para a educação integral do ser humano", é uma característica que marca profundamente o processo de aprendizagem e os espetáculos de Circo Social.

No Circo Social, observa-se a procura de uma educação holística que tenta desenvolver o indivíduo em todas as suas capacidades. Essa educação começa com a educação sensível para chegar à formação integral do sujeito, abrangendo quatro diferentes campos: a razão, a intuição, a sensação e o sentimento. Neste sentido, é possível constatar que, através do Circo Social, se busca colaborar para a formação dos sujeitos atendidos segundo várias vertentes, dando-se também grande importância ao papel da educação formal.

Segundo Gonn (1999), a educação não formal, campo no qual o Circo Social se insere, desenha um processo de quatro pontos fundamentais que respondem à sua área de interesse: o primeiro, que envolve a compreensão política dos direitos individuais enquanto cidadãos, é o processo que gera a conscientização dos indivíduos, seja pela interpretação dos próprios interesses e da própria pessoa, seja como meio de socialização e de atividade coletiva. Este ponto é amplamente valorizado no Circo Social. O segundo ponto é a formação profissional dos indivíduos por meio do desenvolvimento das próprias habilidades e do próprio potencial. Tal ideia é reforçada pela visão de Coutinho (2006, p.41), quando afirma: "Hoje, o lugar da arte na educação é também o lugar da instrumentalização para o mundo do trabalho [...]". Este aspecto também é desenvolvido no Circo Social, embora, como já mencionado, exista uma discussão a respeito. O terceiro é a aprendizagem e o exercício das práticas que permitem aos indivíduos organizarem-se com objetivos comunitários direcionados para resolver problemas do cotidiano coletivo. Este ponto se revela na intenção do Circo Social de influir, por meio de seus alunos, nas comunidades onde estes estão inseridos de modo que se tornem agentes multiplicadores. O quarto, enfim, é a aprendizagem dos conteúdos da educação formal em suas várias formas e espaços.

Em relação a esse último aspecto, confirma-se que, na maioria dos Projetos de Circo Social, existem acompanhamento pedagógico, controle da frequência dos alunos na escola e reforço escolar. O que se procura é criar uma ligação e um suporte para permitir ao aluno continuar inserido no sistema formal de ensino, na crença de que isso possa contribuir concretamente para sua inclusão social.

A tal propósito, é pertinente o que comenta Barbosa (2005) sobre a questão da arte-educação, ao abordar a contribuição das artes para educação, frisando a importância destas para o desenvolvimento de capacidades e para aprender outras disciplinas. A autora dá grande

ênfase à importância que o ensino das artes tem para os processos de cognição, aplicáveis não só à arte, mas a todas as áreas do conhecimento.

Atualmente, segundo Barbosa (2005), a abordagem mais contemporânea de arte-educação, na qual se está mergulhando também no Brasil, está associada ao desenvolvimento cognitivo.

Aqui é possível notar mais uma ampliação do conceito de arte-educação, que se torna ao mesmo tempo ensino de técnicas artísticas, envolvendo a expressão e o conhecimento de um campo específico, instrumento pedagógico e metodologia educacional, e possibilidade de desenvolver capacidades e transmitir conteúdos diretamente ligados ao campo cognitivo.

Um dos mais importantes defensores da idéia da arte para o desenvolvimento da cognição foi Rudolf Arnheim. Sua concepção se desenvolve a partir da equivalência configuracional entre percepção e cognição[21]. O movimento da arte-educação como cognição afirma a eficiência da arte para refinar os sentidos, desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas; além de todo o conjunto de operações envolvidas na cognição e na arte, como a recepção, estocagem, processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem.

Na visão de Eisner (2002), não é apenas a concepção do desenvolvimento da cognição que está envolvida na arte-educação; ela, a arte-educação, possibilita a expressão criadora, a solução criadora de problemas, potencializa a *performance* acadêmica e prepara para o trabalho.

Todos esses pontos são capacidades e resultados que o Circo Social se propõe a desenvolver e alcançar através do acompanhamento pedagógico e da prática circense.

Para Barbosa (2005), o enfoque cognitivista do ensino da arte, centrado na mobilização dos processos mentais, possibilita a transferência de comportamento de aprendizagem, preparando para melhor conhecer outras disciplinas e também o mundo ao redor. Sendo a cognição o processo pelo qual o organismo se torna consciente do seu meio ambiente, "o fundamental, portanto, é entender que a arte constitui-se de modos específicos de

---

[21] Para aprofundamento sobre o tema, vide: ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual*: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998; e. ARNHEIM, Rudolf. *Per la salvezza dell'arte*: ventisei saggi. Tradução de Alessandro Serra. Milano: Feltrinelli, 1994.

manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo" (FERRAZ, 1993, p.16).

Segundo esse olhar, as técnicas circenses propiciam um processo de autoconhecimento, sendo justificada a busca do Circo Social de estimular os atendidos a interpretar e entender o contexto no qual estão inseridos para interagir com ele e procurar mudanças, seja no próprio comportamento, seja influindo na própria comunidade, como agentes multiplicadores. Dessa argumentação emerge que o fazer do Circo Social encontra um importante fundamento no horizonte teórico da arte-educação, segundo a sua concepção mais ampla e atual.

Por meio da arte-educação, no Circo Social, propicia-se o ensino da arte, a expressão e a comunicação através do fazer artístico, e auxilia-se no desenvolvimento do campo cognitivo para melhorar o desempenho dos alunos também em âmbito escolar e profissional. Frisa-se, então, que a proposta do Circo Social não é apenas a de desenvolver a técnica circense, nem formar cidadãos ou alimentar a auto-estima. Sua função é propor um trabalho artístico que coopere ativamente para a formação do sujeito em múltiplos aspectos, incluindo também o campo da “educação da vida” entendida como a aprendizagem da arte, do bem-estar, do bem viver e do caminho para a sabedoria.

Essas considerações confirmam que a teoria sobre arte-educação está atrelada à prática do Circo Social. Detecta-se também que o termo circo-educação, como proposto por Silva (2005), refere-se a uma subárea da arte-educação, na qual as técnicas circenses têm um lugar de destaque em relação às outras artes. Deve estar claro que esse termo é interpretado como uma fundamentação teórica ligada a uma metodologia de ação. Outro ponto deve ser esclarecido, o de que por arte-educação não se entende apenas o ensinar técnicas artísticas e através delas transmitir outros conhecimentos e valores como assinalado por Cionini (2006). Ela deve contribuir também para a formação integral do aluno, propiciando a cognição e a aprendizagem, desenvolvendo capacidades que podem melhorar o rendimento dos alunos não apenas no âmbito da educação formal, bem como no contexto profissional. É esse tipo de proposta de formação que colabora concretamente para a inclusão social dos alunos, mostrando claramente o aspecto ético e político da arte-educação no Circo Social.

2.2.2 Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido

Como identificado por Barbosa (2006), no Brasil existe uma concepção sobre arte-educação que, propondo uma linguagem própria, está na liderança do ensino da arte na América Latina. Segundo a autora, um dos fatos que mais contribuíram para esse desenvolvimento foi a preocupação com o multiculturalismo, estimulado pela diferença entre classes sociais e pelo revigoramento das idéias de Paulo Freire, que consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças. Os trabalhos de Paulo Freire permitiram a produção de um ideário pedagógico que permite aos professores-instrutores interagirem no próprio trabalho com o conceito de diferenças, sejam elas de gênero, etnia, classes sociais, divergências culturais, diferenças com os países mais desenvolvidos, etc. Tais diferenças caracterizam o Circo Social, seja pela tipologia das ações propostas pelas instituições, seja pela tipologia de sujeitos atendidos.

Cionini (2006) também reconhece que a influência dos projetos pedagógicos não alfabetizantes como os de arte-educação, incluindo nesse conjunto o Circo Social, é devida principalmente ao arcabouço teórico desenvolvido por Freire, que os permeia com as idéias e valores éticos e morais dos quais se fez transportador e divulgador. Essa opinião é compartilhada por todos os pesquisadores de Circo Social, e eu também concordo que os Projetos de Circo Social atuam, quase em sua totalidade, por meio de uma pedagogia popular[22].

De acordo com Doimo (1999, p.129), "a educação popular é o nome dado a todos os tipos de práticas de mediação, que promovem ou assessoram os movimentos populares, cuja teoria, desde Paulo Freire, faz a denúncia dos usos políticos da educação, em favor do trabalho político dos subalternos".

Segundo esse olhar, no momento de analisar sobre quais teorias se baseiam e operam os Projetos de Circo Social, torna-se importante estudar a teoria pedagógica de Paulo Freire, em particular a que se refere à "Pedagogia do Oprimido".

A teoria em questão alude à situação educacional do final dos anos sessenta, todavia as sugestões propostas são extremamente atuais e pertinentes ao contexto no qual atua o Circo Social. Isto se explica pelo fato de que Freire propõe a possibilidade de transformação social

---

[22] Levantei esse olhar em um artigo: GALLO, Fabio Dal. Il Circo Sociale rinnova la scena contemporanea. *JUGGLING Magazine*, Roma, Ass. Giocolieri e Dintorni, n. 34, p. 26-27, 2007.

através de uma educação que procura a libertação da opressão, que no princípio foi concebida para ser endereçada aos adultos e, em seguida, aplicada também a outros grupos sociais. Sua pedagogia não é direcionada apenas aos oprimidos, pois, para ele, a classe média deveria participar igualmente da transformação do mundo. Mas esta preferência pelos excluídos está sempre no centro da sua teoria pedagógica, sendo esta preferência em favor do atendimento de jovens em dificuldade, principalmente as crianças e os adolescentes em situação de risco, que se encontra no Circo Social.

A primeira pontuação que se precisa fazer inerente à pedagogia freiriana é em relação à visão do autor de que o ser humano teria a vocação de ser sujeito da história e não objeto.

Em referência ao contexto brasileiro, Freire (1987) observa que essa idéia sempre teve dificuldade de ser demonstrada concretamente, principalmente porque, segundo ele, existiriam uma opressão e uma manipulação baseadas em um autoritarismo e em um paternalismo, correspondentes a uma sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista.

Contra essa manipulação, Freire (1987) propõe a "des-alienação" do sujeito através de uma nova pedagogia que deveria quebrar esse círculo vicioso e libertar o indivíduo da sua tradicional aceitação, do mutismo, da sua 'cultura do silêncio'. Ele considera que essa aceitação existe como consequência e que o relacionamento entre o opressor e o oprimido nasce e se desenvolve tanto no plano interno como no externo dos oprimidos. Neste sentido, as consequências externas são claras: diferentes possibilidades econômicas, poderes políticos e prestígio. São todas estas diferenças que determinam a divisão da sociedade em classes, nas quais, através de um determinado discurso, uma elite domina grande parte da população impondo a sua ideologia.

Segundo o ponto de vista de Freire (1987), os oprimidos hospedam dentro de si o opressor. Isso significa que, para que exista um oprimido e um opressor, deve existir uma recíproca contribuição nessa dicotomia. O opressor oprime, seja porque ele exerce o próprio poder, seja porque tal poder é reconhecido e aceito pelos oprimidos. Vivendo num sistema em que um grupo minoritário se encontra em posição predominante, a classe dominada acha que essa seja a única possibilidade de organização, reproduzindo, ao longo do tempo, as mesmas dinâmicas sociais.

Libertar-se da opressão significa conseguir o "des-enraizamento" da parte opressiva do sujeito, começando pelo seu interior. Para se criar e desenvolver uma pedagogia que liberte, é necessário, portanto, descobrir dentro da própria pessoa onde se esconde quem oprime. Mas,

até este momento, continua a ser fomentada essa dicotomia entre o oprimido e o opressor e as mudanças não são possíveis.

O autor ressalta que "[a] realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como um produto de ação dos homens, também não se transforma por acaso" (FREIRE, 1987, p. 21). A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade e trabalhar, de acordo com Ghiraldelli (2003, p.119), para "[...] uma conscientização dos sujeitos à frente de problemas, para envolvê-los na luta política".

Segundo Freire (1987, p.50), dever-se-ia atuar mediante a instauração de uma "pedagogia do diálogo", com base na horizontalidade entre educador e educando, partindo de temas geradores, entendidos como um "universo mínimo temático", sendo estes baseados em situações vivenciadas pelos indivíduos na suas comunidades. Em um segundo momento, dever-se-ia aprofundar a situação vivida, "problematizando-a", obrigando assim o educando a procurar uma "visão crítica" da sua realidade. Este processo recebeu a denominação de conscientização.

A educação como conscientização seria, assim, uma prática social de libertação de todos os sujeitos oprimidos, e o ato da revelação efetuar-se-ia completamente apenas quando o educando e o educador, em conjunto, conseguissem se organizar em uma ação, em um processo de "[...] transformação objetiva da situação opressora [...]". (FREIRE, 1987, p.50).

Freire parte do ponto de vista de que uma mudança social deveria ser proposta e atuada pelos próprios oprimidos. É essa ideia que influencia os projetos pedagógicos não alfabetizantes, nos quais se insere o Circo Social; e, especificamente, influencia o fazer pedagógico dos Projetos de Circo Social, pelo fato de procurarem a autonomia dos seus atendidos.

Em relação à autonomia, Freire (2005), tratando da liberdade da opressão, evidencia que é necessária a disponibilidade ao risco e a aceitação do novo, o qual não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como recusar o velho não é apenas um critério cronológico.

O risco, segundo Freire (1987), é entendido como a aceitação do novo e o se liberar do medo da liberdade. Ele identifica também o 'perigo da conscientização', alertando que esta deixaria o vazio no *habitus* do oprimido e o levaria à necessidade de se empenhar em sua própria autonomia e a responsabilizar-se pela sua própria situação de libertado. Com tal propósito, Freire (1987, p. 18) argumenta: "Os Oprimidos que introjetam a 'sombra' dos

opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, à medida que esta, implicando na expulsão dessa sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão, com outro 'conteúdo' – o da sua autonomia".

Observa-se uma relação com o contexto do circo, o risco da liberdade e a autonomia proposta por Freire, quando se pensa o risco como característica presente nas técnicas desenvolvidas. Também no circo encontra-se a importância de se arriscar pela própria autonomia. Em todas as técnicas circenses, é fundamental vencer o medo para assumir a responsabilidade de se arriscar para chegar aos objetivos. Na maior parte dos casos, os insucessos, as dificuldades e até incidentes no desenvolvimento de números, no âmbito do circo, provêm principalmente do medo de não conseguir atingir o resultado.

Freire (1987, p. 12) também observa: "No fundo o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, [...] preferindo-a à liberdade arriscada". É aqui que se destaca uma relação com o Circo Social não apenas no risco presente nas técnicas circenses, mas no risco inerente ao contexto de situação de risco, no qual a maioria dos alunos atendidos vive.

Tentando relacionar de outra maneira os conceitos de liberdade propostos por Freire com a situação dos alunos atendidos em Projetos de Circo Social, nota-se que os opressores dos quais se deveriam libertar, podem ser de várias naturezas: a família, a pobreza, a droga, a violência, o contexto social em que estão inseridos; libertar-se, neste caso, quer dizer procurar uma autonomia, encontrando uma independência emotiva.

Esses elementos introduzem outro argumento importante a ser comentado: a autodesvalorização, vista como característica comum aos oprimidos e que se revela como consequência da interiorização da opinião dos opressores sobre eles. Freire (1987, p.28), a esse respeito, escreve: "De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'"

Em tal ponto se justifica a procura do Circo Social de melhorar a autoestima dos alunos, para estimular a ação. O conceito de autoestima torna-se importante, pois Freire nota que cada sujeito, ao procurar a libertação em sua relação com o mundo e com os outros, precisa ultrapassar certas "situações limites", que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis e, além destas, nada existisse. Freire (1987) assinala que não são as "situações limites" geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção do indivíduo sobre elas é que as transformam em algo que não pode ser ultrapassado. No momento em que

a percepção crítica se instaura, desenvolve-se um clima de esperança que leva o sujeito a se empenhar na superação das "situações limites" através de "atos-limites". Segundo Freire (1987), uma vez superada a situação-limite, outras se apresentarão, provocando consequentemente outros "atos-limites". Isso permite a superação de obstáculos e enfrentar a realidade, podendo-se assim construir a percepção de que o inédito é viável.

Aqui também se encontra uma relação com o mundo do circo: o superar limites e tentar executar o inesperado é elemento fundamental para a prática circense. Na aprendizagem de cada novo número, o que se busca é superar o próprio limite, aprimorar as próprias capacidades, podendo e executando aquilo que não se pensava possível. Neste ponto, o Circo Social se relaciona com o contexto social dos atendidos, sendo evidente a busca por mostrar que a mudança nas próprias condições econômicas, sociais e educacionais pode ser alcançada, sendo uma situação-limite que pode ser superada através da ação e do empenho, quando se acredita em si mesmo e nas suas possibilidades.

Freire (1987) sublinha que os "temas geradores" devem ser introduzidos, envolvendo as "situações limites" como tarefas que implicam, quando cumpridas, "atos limites". Aqui também se ressalta que, no Circo Social, além das experiências vividas no cotidiano pelos atendidos no contexto da própria comunidade, também o próprio circo se torna um tema gerador o qual estimula reflexões e propicia "atos limites" para desenvolver a práxis pedagógica.

Segundo, ainda, Freire (1979), a educação formal colabora com a situação do mutismo e de opressão, porque, além de ser autoritária, estaria a serviço de uma estrutura burocratizada e anacrônica incapaz de se colocar ao lado dos oprimidos. Para ele, a educação escolar contribui, de certo modo, para a proibição do pensar e a adaptação dos indivíduos em não pensar. Portanto, a educação, segundo o autor, tem papel fundamental na cristalização ou mutabilidade da sociedade. Por isso, para uma mudança real das coisas, a única solução é revolucionar a educação. O autor admite que o ato pedagógico seja democrático por natureza, pois é a pobreza política que produz pobreza econômica, e o conhecimento deveria ser acessível ao indivíduo que deveria ser capacitado a absorver informações de forma crítica. Segundo esse olhar, aparece como ponto fundamental o papel da escola, através da qual é possível diferenciar e igualar pessoas, num contexto onde o discurso ideológico é uma arma de manipulação do poder. Por causa disso, o autor orientava seus alunos a buscarem também fora de seu currículo (escolar) outros conhecimentos, defendendo a inter e a transdisciplinaridade como uma verdadeira exigência da própria natureza do ato pedagógico.

Como expoente da corrente construtivista, Freire é de opinião que o conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo, e isto deve ser desenvolvido, descoberto, criado, construído e não copiando.

Nesse ponto de vista, encontra-se uma justificativa para o trabalho desenvolvido pelo Circo Social no qual é amplamente reconhecida a importância da educação e da escola, propondo também um conjunto de atividades complementares já delineadas. Além disso, o Circo Social é um espaço de construção de conhecimento em âmbito não formal e, por isso, um lugar no qual é facilitada a mutabilidade dos conteúdos programáticos e dos métodos pedagógicos. Então, o trabalho artístico, baseado nas técnicas circenses, torna-se interdisciplinar e transdisciplinar dada a natureza universal da linguagem do circo, que envolve disciplinas diferenciadas. Deve-se ainda constatar que, no circo, uma vez que cada indivíduo tem capacidades e peculiaridades ligadas a seu corpo e sua subjetividade, a aprendizagem das disciplinas circenses se torna um processo através do qual o sujeito descobre o próprio corpo, afina sentidos e desenvolve as suas capacidades; cria novas sequências, posições e truques, não apenas copiando, mas construindo e personalizando os números a serem apresentados, valorizando e destacando o que mais sabe fazer.

Aprofundando o tema sobre a educação, Freire (1987) faz distinção entre dois tipos. Uma é a "educação depositária ou bancária ou convergente", que se refere a um método de ensino que vê o professor como sujeito narrador e os alunos objetos pacientes e ouvintes. É definida depositária porque o processo através do qual é transmitido o conhecimento, é como um depósito de noções que acontecem de maneira mecânica. Os alunos são comparáveis a "vasos" que são "preenchidos" pelo professor. Neste caso, o educador é avaliado como competente segundo a sua habilidade em "encher os recipientes com suas noções". Os alunos, por outro lado, são considerados melhores quanto mais docilmente se deixarem ser preenchidos. A educação convergente, segundo Freire, é aquela que segue a ideologia da classe dominante e que tem como interesse principal, negar o desenvolvimento de um senso crítico.

Freire (1995) explica que esse sistema é estático, imóvel, onde nada deve e pode ser mudado. A consequência disso é o fatalismo e o descrédito na possibilidade de uma mudança, além da necessidade de ter sempre a figura de alguém que esteja no lugar autoritário de quem ensina as coisas. Os alunos, segundo essa visão, seriam ignorantes que não sabem e não aprendem nada sem a figura do professor. Esse tipo de educação depositária desenvolver-se-ia mediante postulados que formam relacionamentos "verticais". Tais postulados pressupõem

que o educador educa e os educandos são educados; que o educador sabe, os educandos ignoram; que o educador pensa, os educandos são pensados; que o educador fala e os educandos escutam docilmente; que o educador cria a disciplina e os educandos são disciplinados; que o educador escolhe e prescreve a sua escolha e os educandos seguem a sua prescrição; que o educador atua e os educandos têm a ilusão de agir na ação do educador; que o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos, nunca interpelados, se adaptam; que o educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional que se opõe e faz antagonismo à liberdade dos educandos, enquanto estes devem adaptar-se às suas determinações; que o educador é sujeito do processo e os educandos puros objetos. Finalmente, a educação bancária é baseada na transmissão de conhecimento e da experiência do professor, que atribui importância suprema ao conteúdo da disciplina e, por consequência, espera que os alunos o observem e o reproduzam fielmente nos deveres.

De acordo com Bordenave (2002) e Andreola (1993), a consequência natural é que o aluno torne-se passivo, daí Freire dizer que a pedagogia depositária humilha o aluno, propiciando ainda mais sua autodesvalia.

O Circo Social se distancia de aspectos presentes na educação depositária e é diretamente interligado com as teorias propostas por Freire, especialmente nas relações que se criam quando o autor propõe o segundo tipo de educação, a denominada “problematizadora ou libertadora”.

Essa pedagogia parte da idéia de que uma pessoa conhece bem alguma coisa quando a transforma e, ao mesmo tempo, se transforma durante o processo. Na solução dos problemas, devem existir a participação ativa e o diálogo constante entre educador e educando, sendo a aprendizagem uma das respostas do aluno à dificuldade de uma situação-problema.

A aprendizagem se apresenta, deste modo, como uma resposta natural do aluno no confronto com a situação-problema, rendendo assim a verdadeira comunicação. Nesse tipo de educação, apresenta-se a tentativa de superar o relacionamento vertical entre professor e aluno, procurando um confronto horizontal que advém mediante o diálogo. O autor constata também que a ação do educador deve estar permeada da profunda crença no poder criador dos alunos. Isto exige que ele seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. Aqui também é visível a relação com o fazer do Circo Social, no qual a possibilidade de formar instrutores sociais oriundos da mesma situação socioeconômica dos alunos atendidos, compartilhando experiências e dificuldades vividas no cotidiano, pode aumentar a possibilidade de instaurar um diálogo horizontal.

O objetivo da ação dialógica está em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê de sua "aderência", exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. O diálogo verdadeiro torna-se revolucionário no momento em que se contrapõe à "cultura do silêncio", principal causa da existência e da continuidade da opressão.

Por diálogo verdadeiro, entende-se a liberdade de fala e de expressão, a qual nega os condicionamentos ou manipulações que podem reconduzir a uma educação depositária e na qual se torna difícil a construção e o exercício de um senso crítico. Percebe-se que a prática circense permite ao aluno vivenciar um momento em que ele se sinta protagonista, com liberdade de fala e de expressão e, no Circo Social, este momento é disponibilizado especialmente através do espetáculo.

O diálogo, segundo Freire, se revela como uma exigência do ser humano e pode acontecer sem o uso das palavras, existindo um terceiro elemento ainda indispensável ao diálogo que é a confiança, na qual se deveria basear qualquer atividade humana, pois, sem ela, não tem sentido falar-se em pedagogia e nem de aprendizagem. A confiança, então, deveria ser uma convicção profunda dos professores e dos alunos de que devem sempre ter esperança[23] e, através do diálogo, procurar a colaboração. Segundo Freire (1987, p.29), "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" ressaltando que o diálogo, que é sempre comunicação, funda-se na colaboração, uma das características fundamentais da ação dialógica.

Esse aspecto também se relaciona com o contexto do circo o qual, por tradição, se baseia no conceito de grupo, de família, que instaura um clima de colaboração entre sujeitos. Encontra-se a colaboração no conceito de assistência do instrutor em relação ao aluno, no momento do treino das técnicas, e mostra-se também a característica dialógica do circo, pois a transmissão dos saberes geralmente acontece por meio da oralidade, sendo um ponto que pode estimular o diálogo. Neste aspecto, inerente à colaboração e ao trabalho em comum para a busca de um diálogo, encontra-se a justificativa de que o Circo Social propõe a formação de instrutores sociais que sejam agentes multiplicadores e atuem também fora do contexto do Projeto Social.

Outro ponto que merece ser aprofundado é a visão de Freire de que toda ação cultural é sempre uma forma de ação sistemática e determinada, que atua sobre a estrutura social, seja

---

[23] "Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação" (FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 2003. p. 29).

para mantê-la como ela é ou para transformá-la. Sejam seus agentes conscientes ou não, a ação cultural está a serviço da dominação, ou a serviço da libertação. Freire sublinha também que a pedagogia libertadora se funda na criatividade, reflexão e ação e mais: "A ação política, junto aos oprimidos, tem de ser, no fundo, 'ação cultural' para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles" (FREIRE, 1987. p.30).

É justamente nessas palavras que se salienta o fato de o Circo Social, tendo finalidades políticas e sociais, atuar em primeiro lugar envolvendo a prática artística, processos criativos, expressões culturais, propiciando a produção cultural, tornando o próprio espetáculo um momento de ação. Neste sentido, é clara a ligação com Freire (1987) sendo que, de acordo com autor, as formas de invasão cultural, coerente com a sua matriz antidialógica e ideológica são usadas para manter a opressão, impondo uma específica visão de mundo, que freia a criatividade, inibindo a expansão dos oprimidos. "A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado já é dominação, do outro é tática de dominação" (FREIRE, 1987, p.86).

Desse modo, ao escolher usar a prática e a linguagem circenses para colaborar no processo de desenvolvimento dos alunos, o circo se distancia do que é conhecido como invasão cultural, estando mais interligado ao conceito de linguagem, comunicação e diálogo, pelo fato de ser uma linguagem universal, presente em todas as culturas e em todas as classes sociais. Sobre este ponto, Freire escreve: "[...] toda ação cultural é sempre forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social. Ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la." (FREIRE, 1987, p.104) É segundo essa idéia de transformação da sociedade que se desenvolve a produção cultural do Circo Social.

Em função dessa argumentação, pode-se reconhecer que Freire procurou promover, no indivíduo participante de uma ação educativa, uma consciência clara de sua situação real, fazendo da educação uma "prática de liberdade". Esta é uma filosofia que marca, profundamente, o Circo Social. Deste ponto, pode-se afirmar: mesmo que nem todos os Projetos de Circo Social visem ou consigam alcançar a tomada de consciência dos jovens de sua situação real de opressão; mesmo que eles não pretendam ou não consigam lhes dar as ferramentas para lutar contra essa opressão, a pedagogia alternativa promovida pelo Circo Social inspira-se nesta corrente da educação libertadora, que pretende ultrapassar o que Freire chama de concepção depositária de educação, propondo uma pedagogia que, através da prática circense, seja um momento de criatividade, diálogo, construção de conhecimento,

conscientização da ação cultural, tudo isso colaborando para uma transformação social da realidade objetiva.

2.2.3 Augusto Boal e o Teatro do Oprimido

A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire teve tanta repercussão que, com seus pressupostos teóricos, influenciou também os ideais promovidos pelos movimentos de contestação no início dos anos 70. De acordo com Ollivier (2000), Devinat (1999) define esse período de contestação como os "anos saltimbancos", no sentido de que alguns dos meios mais utilizados pelos movimentos de protesto foram mesmo o teatro de rua, o circo e o teatro de atuação. Trata-se de formas teatrais que têm um direto contato ou ligação com a rua, com um público composto de classes sociais diferenciadas e que usam técnicas artísticas para vivenciar um momento de agregação e de comunidade. Acredita-se que seja importante esse ponto, pois o atual conceito e as atuais práticas artísticas de empenho social começam a se desenvolver nesse período através de artistas e grupos envolvidos ou que tiveram influência desses movimentos.

Muitos dos atuais coordenadores, educadores e artistas sociais, que atuam no Circo Social como Anselmo Serrat, por exemplo, começaram a atuar e a se formar como artistas naquele período em que os movimentos de contestação muitas vezes propiciaram o desenvolvimento de um senso crítico que estimulou uma sensibilidade pela ação social. A partir desse ponto, pode-se detectar que as atuais atuações do Circo Social estão, de algum modo, interligadas com esse contexto.

Querendo delinear uma provável origem do Circo Social, pode-se então considerar, de acordo com Ollivier (2000), que provém diretamente do encontro de diferentes vertentes: do circo e dos saltimbancos, da arte-educação ligada a uma proposta de uma pedagogia crítica e dessa corrente do teatro de atuação. Em consequência, para detectar uma fundamentação teórica que influencie o fazer do Circo Social, torna-se necessário analisar as relações existentes com esse último campo.

Em âmbito teatral, o que mais se destaca como forma de teatro de atuação é, sem dúvida, o Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal, que continua sendo uma das figuras mais representativas do teatro brasileiro como criador de numerosas formas de teatro participativo.

Todas essas formas definidas por Boal, tipos de "teatro popular", estão contidas no nome Teatro do Oprimido, entendido como "[...] uma coleção, uma numerosa série de exercícios, jogos, e algumas técnicas especiais [...]" (BOAL apud STRATTA, 2000, p.65)[24]. Ele se formalizou num verdadeiro método cujo principal objetivo é transformar o "[...] espectador, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática" (BOAL, 1980, p.126).

Através desse processo, procura-se a conscientização progressiva do oprimido, que é estimulado à ação libertadora por meio de uma série de exercícios baseados na consciência do corpo, na exploração do espaço e dos elementos circundantes, usando todos os sentidos, incluindo a memória das experiências emocionais.

As formas através das quais Boal desenvolve esse tipo de teatro de ação são chamadas pelo autor de "Teatro de Discurso", assim denominado pela necessidade de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. Cada uma se propõe analisar e encontrar modos para mudar a realidade vivida pelo público, que se torna ator de si mesmo, tornando-se espectador-ator, ou "*espec-ator*" como é definido por Boal (1996b). O que se procura é disponibilizar uma situação na qual se cria o diálogo, se busca transitividade, se questiona o expectador e dele se espera uma resposta.

Para tal fim, Boal introduz no espetáculo a figura do "Coringa", entendido como o personagem afastado dos demais personagens e próximo aos espectadores, o qual, na última parte da estrutura do espetáculo, propõe a "Exortação Final". O espetáculo se desenvolve, então, em dois níveis diferentes e complementares: o da fábula, que pode utilizar todos os recursos ilusionísticos convencionais do teatro, e o da conferência, na qual o Coringa se propõe como exegeta e estimula a platéia segundo o tema tratado em cada peça. Exemplos de teatro de discurso desenvolvido por Boal são: o teatro-invisível, o teatro-fórum, o teatro-fotonovela, os rituais e máscaras, a quebra de repressão, o teatro-julgamento e o teatro-jornal.

Na prática, o método do Teatro do Oprimido não influi no fazer do Circo Social, mas é importante verificar se as teorias e as idéias sobre as quais Boal desenvolveu esse método, apresentam relações ou ligações com o Circo Social.

Em primeiro lugar, deve-se pensar que "[n]o Teatro do Oprimido, os Oprimidos são Sujeitos, o Teatro é sua linguagem" (BOAL, 1996a, p.22). Já neste ponto, existe uma relação com o Circo Social, uma vez que as suas ações se direcionam principalmente a uma categoria

[24] Entrevista concedida a Gaido por Augusto Boal e publicada por Stratta (2000).

específica de pessoas, que envolve jovens em dificuldades, crianças e adolescentes em situação de risco, e pode ser aproximada ao conceito de oprimido. O que interessa no Circo Social é o desenvolvimento físico, psicológico, social e cognitivo dos alunos e não apenas desenvolver capacidades em âmbito circense. Os indivíduos atendidos são sujeitos, o circo é a linguagem usada como ferramenta pedagógica.

Boal (1980) propõe seu trabalho a partir do pressuposto de que o teatro é necessariamente político, porque todas as atividades do ser humano são políticas, e o teatro é uma delas. O autor ressalta que quem pretende separar o teatro da política, pretende conduzir um indivíduo ao erro, sendo esta, também, uma atitude política. "De todas as artes e ciências, a ciência e a arte soberana é a Política, porque nada lhe é estranho. A Política tem como objeto de estudo a totalidade das relações da totalidade dos homens. Portanto, o maior bem, cuja obtenção significará a maior virtude, é o bem político", afirma Boal (1980, p.25). Segundo essa visão, o que Boal propõe é um teatro que procure influenciar a realidade e não apenas refleti-la.

Em concordância com Freire (1987), Boal (1980) também atua acreditando que uma real mudança social não pode ser imposta ou sugerida de fora, mostrando-se evidente a necessidade de análise e compreensão da realidade por parte do oprimido de qualquer categoria de que faça parte. O teatro de Boal tem como finalidade a aquisição dessa conscientização da realidade social e das formas de opressão que a caracterizam, propondo-se como um instrumento de análise dessa mesma realidade, com o fim de modificá-la.

A relação que se encontra com o Circo Social é que o fazer pedagógico do Circo Social, direcionado preferencialmente a grupos específicos da população e buscando uma inclusão social, torna-se um processo que envolve necessariamente finalidades políticas. Do mesmo modo, o Circo Social interfere na realidade, melhorando a autoestima dos atendidos, conscientizando-os da própria situação e das próprias possibilidades, disponibilizando um espaço onde seja estimulada a expressão fora do contexto de opressão, desenvolvendo capacidades e propiciando a ação dos atendidos para o exercício da cidadania.

Como é enfatizado por Boal (apud STRATTA, 2000), existe teatro também quando não se faz teatro e pode-se pensar que as técnicas teatrais ajudam a agir melhor e agir conscientemente. Neste ponto, existe uma relação com o Circo Social, sendo sua finalidade buscar interferir na realidade e procurar propiciar o desenvolvimento dos alunos, a partir da prática artística e extrapolando o contexto artístico para influir no cotidiano dos atendidos também fora do Projeto Social. A idéia é a seguinte: se, para apresentar um número circense,

é necessário desenvolver certas capacidades, o artista, conscientizado de ter aprimorado essas capacidades, é estimulado a desfrutar delas também em outros contextos. Por exemplo: se, para aprender, executar e apresentar um número, o aluno precisa desenvolver capacidade de concentração, constância e disciplina, tais capacidades podem ser utilizadas, por exemplo, em âmbito escolar, para prestar maior atenção às aulas e melhorar o seu desempenho, ou em âmbito profissional, para desenvolver com melhor qualidade o próprio trabalho. Outro exemplo é que, se um número de risco implica a necessidade de colaboração e assistência ao parceiro, colaboração e assistência são elementos que podem ser utilizados para o bem-estar e o bem viver também fora do contexto da cena, interagindo na própria comunidade.

O que deve estar claro é que não é preocupação do Circo Social refletir e influir sobre a realidade através da cena. O espetáculo no Circo Social não tem como única finalidade a prática circense, mas este é o resultado de uma aprendizagem através das técnicas circenses e uma das etapas do processo pedagógico. O espetáculo, não deixando de influir na realidade do público, interfere principalmente naquela dos artistas. Assim como o Teatro do Oprimido não dá soluções aos problemas, mas estimula o público a procurá-las, o Circo Social, semelhantemente, não dá soluções aos problemas, mas estimula os próprios artistas a procurarem as próprias soluções, propiciando o desenvolvimento de capacidades como ferramentas a serem utilizadas nessa procura.

Segundo Boal (1980), o teatro influencia os espectadores não apenas no que se refere à "indumentária", mas também aos valores espirituais que lhes podem incutir, através do exemplo. Assim, observa-se que o Circo Social se preocupa em influenciar os próprios artistas com determinados valores.

Nas colocações feitas por Boal, existe a preocupação de interferir no público, assim como o Circo Social procura interferir nos próprios artistas. Diferentemente de um contexto no qual o público desfruta e aproveita o espetáculo, a meu ver, no espetáculo de Circo Social, os mesmos artistas tornam-se os verdadeiros desfrutadores do espetáculo que, no final das contas, é criado e encenado em função deles. Boal (1980) evidencia que o valor de uma peça é, sobretudo, em função do público ao qual se destina. O espetáculo de Circo Social torna-se valioso ao se pensar que se destina aos próprios artistas.

O Teatro do Oprimido foi desenvolvido a partir de reflexões estimuladas pelas teorias de Paulo Freire. Boal colhe de Paulo Freire o conceito da transitividade; de um tipo de ensino no qual o professor é quem possui um conhecimento e o transmite ao aluno, e, ao mesmo tempo, dele recebe outro conhecimento, pois o aluno possui o seu próprio saber. Segundo

Boal (1980), de acordo com o ponto de vista de Freire (1987), ensino é transitividade, democracia e diálogo. Segundo Boal (1980), essas são as características que deverão estar presentes quando se pretende atuar e criar conhecimento através do teatro.

A visão de Boal vem também de um olhar crítico, ao considerar que no teatro convencional não existe um diálogo, mas apenas uma relação intransitiva e unilateral que do palco vai à sala, na direção da qual tudo se transporta e se transfere; mas não se instaura uma troca e nada volta. "O ritual teatral convencional é imobilista [...]", afirma Boal (1996a, p.55). O Teatro do Oprimido põe-se em contraposição a essa intransitividade. Não nasce de concepções do ator e do espectador, mas de um conceito de ser humano, de interação social e interpessoal, explicáveis por meio de um modelo de tipo teatral.

Quando Boal desenvolve o Teatro do Oprimido, considera ser importante propiciar uma situação onde seja criada uma interação entre o público e o artista. Neste ponto, é interessante constatar que o conceito de interação entre artista e público sempre fez parte do espetáculo do circo, especialmente em relação à figura do palhaço. Essa característica presente no circo, que provém diretamente dos saltimbancos e do teatro de rua, atua de modo que a interação com o público seja parte constitutiva do espetáculo.

Fato está que o método do Teatro do Oprimido baseia-se na convicção de que o teatro é a linguagem humana por excelência. O ser torna-se humano quando descobre o teatro. De acordo com a interpretação de Stratta (2000, p.63), quando Boal diz que "[...] o ser humano é teatro também quando não está fazendo teatro [...]", deve-se entender que, no mesmo indivíduo, coexistem em ação o ator, aquele que age e cria a representação, e o espectador, aquele que a assiste e, observando, pode adquirir a conscientização. Deste duplo aspecto do papel do indivíduo, se explica no objetivo que Boal propõe para o seu teatro.

Boal sustenta que teatro ou teatralidade é aquela capacidade ou propriedade humana que permite ao sujeito observar a si mesmo, em ação, em atividade. Dessa forma, o autoconhecimento permite imaginar variantes do seu eu, de agir e estudar alternativas. "O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando" (BOAL, 1996a, p.27). Isso lhe permite olhar-se como protagonista dos próprios atos e, ao mesmo tempo, como principal espectador, proporcionando-lhe a possibilidade de pensar e imaginar opções, fundir memória e imaginação e "[...] no presente, reinventar o passado e inventar o futuro" (BOAL, 1996b, p.30).

Nesse ponto, encontra-se a mais importante ligação com o Circo Social: o fato de os artistas, durante o espetáculo e na prática circense, terem a possibilidade de se olhar, de serem espectadores da sua própria ação como sujeitos em atividade. Através dessa situação, o Circo Social colabora para os alunos ressignificarem as experiências negativas e as dificuldades vivenciadas, estimulando-os a imaginar e atuar para mudar sua realidade.

No espetáculo de Circo Social, o público que assiste é também um espelho através do qual o artista toma consciência de que está apresentando o espetáculo. É nesse reflexo que se instaura a possibilidade de o "sujeito-artista" observar-se a si mesmo como sujeito em ação, de reforçar a sua autoestima e de propiciar todo o processo de aprendizagem, conscientização, inclusão e transformação da sua realidade. Assim considerando, observa-se que no Circo Social existe uma relação com o conceito de "transitividade" proposto por Boal. Como consequência da vertente pedagógica envolvida, existe, no Circo Social, a necessidade de que o artista, ao se relacionar com o público, adquira consciência de ser agente em ação. Por isso, no Circo Social, para reforçar essa relação entre público e artista, é dada grande importância também à apreciação de espetáculos de circo e não apenas à apresentação.

Boal (1980), aprofundando a questão do teatro como momento de ensino e aprendizagem, acentua que o simples fato de o alfabetizador vir com a missão de alfabetizar, suposta como uma ação coercitiva, impositiva, tende a afastá-lo dos alunos. Por isso, convém que a aplicação de um sistema teatral comece por algo que não seja estranho aos participantes. Aqui se percebe uma relação com o conceito de tema gerador apresentado por Freire, mas, atuando Boal em âmbito teatral e adequadamente contextualizando esse conceito, aconselha que o trabalho deva começar pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar de experiências. Ele sublinha que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para depois torná-lo mais expressivo. No Teatro do Oprimido, a primeira etapa da conversão do espectador em ator é o conhecimento do corpo por meio de sequências de exercícios que permitem conhecer o próprio corpo, suas deformações sociais e possibilidades de recuperação.

Aqui também se nota uma relação com o caráter corporal das técnicas circenses que propiciam o conhecimento do próprio corpo, de suas limitações e possibilidades, embora exista neste ponto uma contraposição com Boal (1980, p.134) quando este defende o ponto de vista de que: "Todos os exercícios desta série estão, portanto, destinados a 'desfazer'; não interessam os exercícios acrobáticos, atléticos, que tendam a criar estruturas musculares

próprias de atletas e acrobatas". Resulta claro que, no Circo Social, existe a preocupação em desenvolver uma estrutura física atlética e acrobática porque esta é a característica fundamental do circo. De outro lado, através da relação existente entre prática artística e acompanhamento pedagógico, as estruturas que são desenvolvidas não são apenas físicas, mas interessam, também, tanto ao campo sensível quanto ao campo cognitivo. O que se procura através do Circo Social é "desfazer" o corpo do oprimido, e fazer de modo que o aluno se reestruture psicologicamente, cognitivamente e socialmente.

Boal (1980) frisa que é importante compreender que todos os idiomas são linguagens, mas nem todas as linguagens são idiomáticas, e que existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas. Segundo o ponto de vista do autor, o domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade e de transmitir este conhecimento. Cada linguagem é insubstituível, e a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. Ele admite que o teatro pode ser posto a serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos.

Esse também é um ponto que reforça e legitima o fazer do Circo Social em propor um trabalho artístico através da linguagem circense, por ser uma linguagem do corpo, não idiomática e base do trabalho teatral, como sugerido por Boal. Também se explica por ser uma linguagem a mais que os alunos podem utilizar para se expressar e porque, através do circo, eles podem não apenas se expressar e descobrir novos conteúdos, como desenvolver novas capacidades.

Muitas vezes, segundo Boal, grupos teatrais bem intencionados não conseguem conectar-se com o público popular porque utilizam símbolos que, para esse público, nada significam. "Um símbolo só é símbolo se é aceito por dois interlocutores: o que transmite e o que recebe" (BOAL, 1980, p.130). No caso do circo, esta é uma linguagem universal, que permite interagir com qualquer tipo de público, assim como qualquer outro artista circense. Acredita-se que esse ponto seja fundamental para estimular e aproximar os alunos do Circo Social à prática circense.

Boal (1997) aponta para o fato de que, especialmente no Brasil e na Colômbia, o teatro popular encontrou espaço na rua, nos estádios, nos circos e em outros lugares onde o povo pudesse se reunir. O autor acredita, que a característica mais importante do teatro popular deve ser a sua clareza permanente, a sua capacidade de atingir diretamente o espectador quer na sua inteligência, quer na sua sensibilidade, e emocioná-lo através do raciocínio, do

pensamento e nunca através da ligação empática, abstratamente emocional. É aqui que segundo o autor reside a principal qualidade popular do teatro, a qual bem se relaciona com o Circo Social, pois um espectador, consciente que está assistindo a um espetáculo de Circo Social, é atingido na sua sensibilidade através do raciocínio, pensando que o espetáculo é o resultado de um processo pedagógico, direcionado a um grupo específico de indivíduos oriundos do meio popular.

Boal (1980) concorda com Brecht quando, num estudo sobre teatro popular, ressalta que o artista popular deve abandonar as salas centrais e dirigir-se aos bairros e mostrar imagens da vida social, porque só aí vai encontrar sujeitos que, sendo vitimas da vida social, estão verdadeiramente interessados em transformar a sociedade.

Observa-se que o Circo Social, na maioria das vezes, apresenta espetáculos direcionando-os às comunidades nas quais residem os alunos atendidos. Exemplos disso são: o espetáculo *Circo Etéreo,* apresentado pelo AfroReggae no morro do Cantagalo do Rio de Janeiro; o evento "Viva o Circo", desenvolvido todos os anos pela Escola Picolino; assim como todos os espetáculos que os Projetos de Circo Social apresentam como mostra dos alunos no final de ano. Nesses eventos, os espetáculos são apresentados à comunidade, convidando-se também a família e os amigos dos alunos atendidos, para que possam apreciar o desenvolvimento destes, suas capacidades, e constatar a eventual eficácia em âmbito educacional e cultural do Circo Social. É através desse tipo de espetáculo, direcionado "aos bairros", que se colabora para conscientização do público e se contribui para que as atuações do Circo Social tenham efeito também fora das instituições, interagindo com as comunidades. Este direcionar-se "aos bairros" é uma preocupação constante do Circo Social, não apenas em relação à apresentação dos espetáculos, mas principalmente porque o trabalho pedagógico e artístico inclui preferencialmente sujeitos que sejam oriundos "dos bairros" das camadas populares e das que se encontram em situação de risco social.

Aqui se encontra também uma relação com Boal (1980), quando faz o comentário de que o teatro, para ser "popular", deve ser "revolucionário", não importando onde se realiza o ato teatral; o mais importante é que "o teatro chega ao seu maior grau revolucionário quando o próprio povo o pratica, quando o povo deixa de ser apenas o inspirador e o consumidor e passa a ser o produtor." (BOAL 1997, p.27). Segundo todos esses pontos de vista, então, o espetáculo de Circo Social pode definir-se como um espetáculo de teatro popular.

Ainda segundo Boal (1980), através do Teatro do Oprimido, o espectador ensaia preparando-se para a ação real. Segundo esse olhar, o espectador-ator pratica um ato real,

mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. A tal propósito, Boal (1980, p.169) diz: "Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!" Esse ponto é relevante porque, no Circo Social, como consequência do conjunto de ações artísticas, educacionais e sociais propostas, o espetáculo já é um dos resultados da própria ação.

Boal (1980) considera que o fazer artístico é parte de todos os seres humanos e que todos podem fazer arte, ser atores e se tornar atores da própria vida. O autor sustenta também que o teatro pode se constituir em uma ferramenta pedagógica para ajudar as pessoas a se tornarem autônomas; acredita no potencial dos sujeitos envolvidos e busca que esses o manifestem a si próprio e aos outros, dando a possibilidade de colocar em cena seus desejos e mostrar como é e como gostariam que fosse sua realidade. Ele foca mais a atenção no processo de produção e na experiência vivenciada, que no produto final. Outrossim, esses princípios são fundamentos importantes no Circo Social.

Pode-se concluir que, apesar de não serem utilizados os mesmos métodos do Teatro do Oprimido e as teorias de Boal não serem aplicadas rigorosamente, grande parte dos princípios do autor marca significativamente todas as ações e todos os sujeitos que são comprometidos com o Circo Social

2.3 CONCLUSÃO PARCIAL

Ao serem apreciados aspectos da história do Circo Social, entendido como fenômeno no qual se utilizam as técnicas circenses como ferramenta pedagógica, fica evidente que o Circo Social foi concebido e gerado, no Brasil, com o intuito de apoiar, propiciar a inclusão social e educar crianças e adolescentes em situação de risco social. Atualmente, esse fenômeno existe em todo o mundo, tornando-se relevante para as ações propostas no âmbito do circo contemporâneo.

As instituições envolvidas, sendo elas predominantemente ONGs, se formalizam através de redes e parcerias, possibilitando que os Projetos de Circo Social interajam na diversidade, tendo finalidades comuns e metodologias semelhantes.

Observa-se que, no Circo Social, entre os agentes envolvidos, salienta-se a presença de "Artistas Sociais" e "Instrutores Sociais".

Como conclusão da primeira parte da seção, observa-se, portanto, que um Projeto de Circo Social pode ser definido como tal, quando se constata a existência de uma instituição comprometida eticamente com a sociedade, que desenvolve ações direcionadas principalmente a indivíduos em situação de risco social, com o intento de interferir em âmbito social, aceitando a proposta de utilizar as artes do circo em conjunto com atividades complementares como ferramenta pedagógica.

Um projeto artístico realizado a partir dessas ações, e desenvolvido com a influência de Instrutores Sociais e Artistas sociais, poderá se concretizar num espetáculo que pode ser definido como um "Espetáculo de Circo Social".

Analisando a existência de um horizonte teórico que influi no fazer do Circo Social, ficou estabelecido, na segunda parte da seção, que todas as ações propostas estão atreladas à arte-educação. Demonstrou-se que a fundamentação teórica da arte-educação, segundo seu significado mais amplo e suas vertentes mais atuais, torna-se elemento relevante no fazer do Circo Social.

Após desenvolver uma análise das teorias de Freire, e encontrar relações com a natureza do circo e do Circo Social, chegou-se à conclusão de que a Pedagogia do Oprimido marca profundamente o fazer pedagógico e todas as atividades propostas pelo Circo Social.

Evidenciou-se que o Circo Social, como forma de ação em âmbito artístico, não utiliza os métodos propostos por Boal no Teatro do Oprimido, mas baseia suas ações nos princípios teóricos do autor, tomando-os como guia.

A conclusão, na segunda parte da seção, é que o Circo Social tem origem e se desenvolve como campo de conhecimento e de ação, a partir do encontro entre: o circo, a arte-educação, uma pedagogia desenvolvida a partir das teorias de Paulo Freire e um trabalho artístico baseado nas teorias de Augusto Boal. O Circo Social encontra nesse quadro teórico uma fundamentação e uma orientação valiosas para o seu fazer político, educacional e artístico.

No entanto, o que mais ressalta do estudo desenvolvido é que o Circo Social, como sujeito coletivo, embora compartilhando pressupostos teóricos, metodológicos e práticos, caracteriza-se pela diversidade de agentes e ações desenvolvidas. Em função desse aspecto, torna-se necessário um estudo de caso de uma única instituição.

3 A ESCOLA PICOLINO DE ARTES DO CIRCO

Nesta seção, desenvolve-se um estudo de caso de uma instituição de Circo Social, com a finalidade de descrever e analisar o "ser" e o "fazer" da Escola Picolino de Artes do Circo.

A escolha dessa Instituição seguiu uma série de critérios de relevância. Primeiramente, por ter importância reconhecida no contexto do Circo e do Circo Social e, em seguida, por atuar como escola de circo durante vinte e quatro anos e desenvolver um trabalho direcionado à educação e inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco há vinte anos. Pela longevidade e pelo número de alunos atendidos, é uma das instituições mais relevantes, seja no contexto brasileiro, seja em nível internacional.

A importância da Escola Picolino, como terceira escola de circo do Brasil e primeira nas Regiões Norte e Nordeste do País, e seu reconhecimento como instituição de referência no âmbito do Circo Social, reforçado pelos apoios e parcerias com organizações internacionais como a Unicef e a Unesco, são marcas diferenciadoras. Além disso, ela já foi premiada pela Fundação Nacional de Arte (Funarte) com prêmios de estímulo ao circo.

Outros elementos marcantes avaliados no momento de dar preferência à Escola Picolino em relação aos outros Projetos de Circo Social são a importância artística e o papel que a Companhia Picolino possui no contexto do circo contemporâneo. O reconhecimento internacional como companhia de circo profissional formada dentro de um Projeto de Circo Social, a qual já apresentou uma quantidade consistente de espetáculos no Brasil e já desenvolveu duas turnês pela Europa, é um elemento que marca profundamente uma escolha ligada a uma pesquisa em artes cênicas.

Acredita-se que todos esses elementos colaboram para que a Escola Picolino tenha um lugar de destaque em relação a outros Projetos de Circo Social.

Com vistas a delinear como atua o Circo Social e como se dá enquanto dinâmica, o fim da seção é descrever a Escola Picolino e analisar seu *modus operandi,* ressaltando qual o papel do espetáculo nas ações desenvolvidas e suas relações com o âmbito educacional-social e artístico-cultural.

A análise desenvolve-se, primeiramente, através da história da Escola Picolino, para depois descrever a organização, considerar a pedagogia utilizada, como são divididos os grupos de alunos e que projetos são desenvolvidos.

Dada a pouca literatura publicada especificamente sobre a Escola Picolino, foram utilizados, para compor a seção, principalmente os dados coletados e as experiências vivenciadas ao longo do trabalho de campo. Além disso, são aproveitados artigos de jornais e revistas que tratam da Escola, referências de diferentes *sites* de Internet, complementando-se com a inclusão de panfletos, vídeos e material de divulgação produzido.

As inúmeras entrevistas e depoimentos coletados na pesquisa de campo foram incluídos implicitamente no texto, embora não signifique a inexistência de proposta para dar voz aos integrantes da Escola Picolino, e sim que olhares de alunos, instrutores e coordenadores tornam-se parte constitutiva do texto, permeando todo o conteúdo da seção.

Na parte onde são analisados os valores por meio dos quais a Escola Picolino direciona suas ações, e as qualidades que são apreciadas nos integrantes, aparecem palavras em negrito que são evidenciadas porque existe uma forte relação com os espetáculos produzidos, sendo termos importantes na próxima seção.

3.1 HISTÓRIA DA ESCOLA PICOLINO

Para poder analisar o que é e como atua a Escola Picolino, e com o fim de contextualizar a instituição objeto do estudo de caso, torna-se necessário indicar o trajeto que percorreu até a sua fundação e as etapas que levaram a Instituição a se dedicar ao atendimento de sujeitos em situação de risco social, incrementando e colaborando, assim, para o desenvolvimento do Circo Social. A partir dessa visão, os questionamentos que surgem são: como nasceu a Escola Picolino e como se desenvolveu? Como se tornou Projeto de Circo Social?

3.1.1 Do Grupo Tapete Mágico à Escola Picolino

A origem da Escola Picolino se deve à continuidade do trabalho artístico desenvolvido pelo grupo de artistas circenses "Tapete Mágico". Esse grupo, fundado em São Paulo em 1980 por artistas formados na primeira escola de circo do Brasil, a Academia Piolin[1], inicialmente atuava na cidade, propondo ações de animação cultural e apresentando espetáculos com o seu palco móvel chamado de "carroça". Os espaços escolhidos para apresentar os espetáculos foram primeiramente áreas verdes, praças e ruas, passando em seguida a apresentar espetáculos em qualquer outro lugar onde fosse possível propor a realização de animação cultural, atuando até em shoppings e em empresas.

Os integrantes do grupo, já desde as primeiras apresentações, perceberam que o público era interessado não apenas em assistir o espetáculo, mas também em ter experiência prática de técnicas circenses. Em consequência disso, antes e depois de cada espetáculo, o grupo começou a desenvolver aulas livres de técnicas circenses junto ao público ali presente.

Em 1984, o Tapete Mágico viajou pelo Brasil e, entre as várias etapas, parou na Cidade do Salvador, no Estado da Bahia, na qual continuou a apresentar espetáculos. Os integrantes do grupo observaram que, após cada espetáculo, era sempre crescente o número de crianças que, fascinadas pelas técnicas, queriam brincar e fazer circo e perguntavam se podiam experimentar os instrumentos para provar da experiência de se sentirem artistas de circo. Essas brincadeiras desenvolvidas com o público, antes e depois dos espetáculos, se transformaram gradualmente na organização de oficinas sistematizadas direcionadas principalmente às crianças.

Dois componentes do grupo, Anselmo Serrat e Verônica Tamaoky, pensaram na possibilidade de fundar uma escola de circo e, deste modo, além de permitir uma maior divulgação das técnicas circenses, poderiam também ser abertas novas possibilidades de trabalho e de permanência em Salvador. Essa proposta inicial se concretizou em uma verdadeira escola de circo, fundada em setembro de 1985: a Escola Picolino de Artes do Circo.

A Escola foi assim denominada em homenagem a Roger Avanzi, o Palhaço Picolino, ressaltado pelas pesquisas de Torres (1988) e Tamaoky (2004) como uma das figuras mais

---

[1] Para aprofundamentos sobre o palhaço Piolin, consultar: ARRUDA, Dantas. *Piolin*. São Paulo: Pannartz, 1980.

importantes do circo brasileiro em meados do século XX, sendo ele também instrutor na Escola Piolin marcando, segundo a autora, "[...] a formação dos fundadores da Escola Picolino [...]". (TAMAOKY apud DESÁ, 2005, p. 10).

No início, as atividades da Escola Picolino eram realizadas dentro do circo 'Troca de Segredos'[2], sendo que, segundo Anselmo Serrat, atualmente coordenador da Escola Picolino, a origem da Escola deveu-se a "uma caminhada que procurava cobrir as exigências da própria criançada"[3]. Compartilha-se essa opinião pelo fato de, naquela época, não existir nenhuma escola de circo nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, e certamente, além das crianças, muitos outros indivíduos eram interessados em se aproximar da arte circense e da sua linguagem artística.

No princípio, todos os alunos pagavam para fazer as oficinas de circo, que consistiam na prevalência de um trabalho lúdico e não direcionado a uma formação profissional em âmbito circense. O resultado dessa primeira experiência foi que, em pouco tempo, o circo se tornou "uma moda" em Salvador, e a Escola chegou a atender mais de cento e cinqüenta crianças.

Nos primeiros anos de atuação, a Escola Picolino já mostrava um caráter multidimensional, propondo um trabalho direcionado a quatro diferentes áreas, todas interligadas ao circo.

A primeira era a área da educação circense, que se concretizava em cursos básicos de artes circenses dirigidos a crianças e adolescentes de sete a dezesseis anos. As técnicas desenvolvidas na época eram: acrobacia, equilíbrio em arame, trapézio (fixo, de balanço e em conjunto), corda indiana, contorção, malabarismo, ciclismo e palhaço.

Em segundo lugar, a Escola se dedicava à pesquisa, procurando levantar materiais para construir uma memória da arte circense, principalmente vinculada à Região Nordeste do Brasil. Para alcançar esse objetivo, eram também realizadas entrevistas nos diferentes circos. A pesquisa acontecia incluindo uma coleta não sistemática de textos, livros, cartazes, músicas, que traziam abordagens sobre o universo circense.

---

[2] Para informações sobre as diferentes sedes da Escola Picolino, consultar Apêndice E.

[3]Anselmo Serrat, em: *Picadeiro Eletrônico***.** Coordenação de Anselmo Serrat, Coordenação de comunicação Tiago Alves. Filmagem e Edição de Matteo Bologna. Depoimentos: Anselmo Serrat, Jessé Coutinho, Edi Carlos "Binho", Roberto Menezes, Carine Gomes. Salvador: Escola Picolino de Artes; Ágata Esmeralda do Circo, 2006. 1 DVD (23 min. e 30 seg.), som e cor.

Ao mesmo tempo, a Escola Picolino se dedicava à construção de aparelhos e à área de produção artística com a apresentação de espetáculos.

Neste ponto, deve-se registrar que, mesmo tendo ampliado a sua atuação para a formação artística com a Escola Picolino, o Tapete Mágico não deixou de atuar na montagem e apresentação de espetáculos. A partir de 1987, os alunos que se destacavam na Escola também passaram a fazer parte de seus espetáculos, até a formação de sua primeira Companhia Mirim. Em agosto de 1989, essa Companhia representou o Brasil no IV Festival *Rencontres Internationales de Cirque d´Enfants* em Voiron, na França. Em 1990, a companhia era composta por quatorze crianças e adolescentes com idades entre oito e dezesseis anos.

3.1.2 A Escola Picolino e o Trabalho Social

Como afirmado por Nunes[4] (2005), a Escola Picolino foi criada com a missão de difundir as artes circenses e democratizar o acesso das pessoas a essas artes, contribuindo para a formação de artistas de circo, o desenvolvimento da linguagem circense contemporânea, a promoção de encontros de artistas de circo e a realização de espetáculos. O desenvolvimento dessas atividades reforçou a opinião de que a prática circense promovia significativas mudanças no comportamento dos alunos que frequentavam a Escola. A opinião de que esse trabalho tinha uma importância relevante e necessitava de continuidade, em conjunto com o crescente desejo de que esses benefícios pudessem incluir um público sempre maior, especialmente interferindo nas classes socialmente vulneráveis, delineou novas metodologias de trabalho e a proposta de novos projetos.

No ano de 1989, começaram a se organizar algumas parcerias com o juizado de menores, permitindo o atendimento de crianças e adolescentes que tinham sido presos ou que estavam em liberdade vigiada. A primeira turma foi de dez crianças as quais, por estarem cumprindo pena, deveriam apresentar-se regularmente ao juizado de menores. Nesta primeira experiência, surgiu a possibilidade de educar essas crianças por um ano, encontrando grandes melhorias no comportamento delas. Pensando que era a prática circense que trazia benefícios físicos, psicológicos e sociais naquelas crianças, a Escola Picolino passou então a buscar

[4] Márcia Nunes é psicopedagoga da Escola Picolino.

novas parcerias e a oferecer cursos de técnicas circenses integrados a um conjunto de atividades complementares.

Essas atividades complementares comportaram cursos em outras áreas, tais como dança, teatro, música, sendo exploradas, principalmente, as técnicas ligadas às matrizes culturais que estavam relacionadas ao contexto dos alunos, como dança afro, capoeira, percussão, sendo posteriormente desenvolvidas as seguintes atividades: carpintaria, construção de instrumentos circenses e atividades pedagógicas, tais como oficinas de leituras compartilhadas ou individuais por meio de livros, além de jogos, brincadeiras e práticas de esportes, a realização de estudos sobre a história do circo no mundo e no Brasil e a organização de cursos de produção artística, edição de material de vídeo, fotografia, até cursos de inglês, espanhol, inclusão digital e cursos de construção de brinquedos com materiais recicláveis [5].

As primeiras experiências com projetos sociais desenvolvidas pela Escola Picolino foram acordadas sob a forma de convênios com um prazo predeterminado, geralmente de seis meses. O resultado foi que, dado o tempo extremamente reduzido, se apresentavam dificuldades em alcançar resultados educacionais concretos e relevantes.

Em 1990, a Escola Picolino começou a sistematizar o atendimento social através de um trabalho permanente e de longa duração, permitindo um melhor aproveitamento dos cursos. A primeira experiência prolongada aconteceu através de uma parceria com o Projeto Axé [6]. Os atendidos pelo Projeto Axé que chegavam à Escola Picolino, vinham de um contexto de rua ou viviam em uma situação familiar difícil, com alto índice de pobreza, oriundos das camadas populares e dos bairros periféricos da cidade.

Com essa parceria, após um período de transição entre cursos particulares e programas de atendimento social, percebeu-se que o 'poder encantador' dos espetáculos e das técnicas circenses foi tão significativo para os atendidos, que muitos alunos do Projeto Axé optaram por essa área para desenvolver todas as atividades.

Em pouco tempo, cada novo aluno, querendo ter acesso às aulas, facilmente passava a respeitar as regras e os horários da Instituição, mostrando um comportamento mais respeitoso e menos violento. Gonçalves, quando trata da experiência dos alunos do Projeto Axé inseridos na Escola Picolino, comenta: "[...] talvez pela emoção onírica do se sentir artista de circo, as

---

[5]Vide: *Picolino Informa*, Salvador, ano 3, n. 11, p.10-16 abr. 2006 (Informativo Semanal da Escola Picolino de Artes do Circo).
[6] Vide nota 6, p. 24.

crianças demonstraram uma adaptação incrivelmente rápida às regras sociais presentes na instituição" (GONÇALVES, 2001, p.200).

Através da renovação da parceria, que permitia a colaboração com o Projeto Axé, em 1991, a Escola começou a atender e educar sistematicamente e com continuidade essas crianças. A partir daquele momento, o trabalho com os alunos em situação de risco se intensificou, foi ampliado e teve prioridade ao lado da produção artístico-cultural da Escola, escrevendo definitivamente um novo capítulo da sua história.

O Projeto Axé, com o apoio de instituições internacionais como a Unicef, propiciou o desenvolvimento do atendimento social dentro da Escola Picolino, disponibilizando instrutores e educadores, além da promoção de palestras e cursos. Inicialmente, o trabalho educacional foi planejado para se desdobrar em três etapas.

Na primeira etapa, o trabalho se fundamentava em estágios para a formação de artistas circenses, dando espaço para o reforço escolar e cursos de alfabetização; desde o começo, o projeto demonstrou um bom resultado sendo em pouco tempo conhecido em Salvador e nos municípios vizinhos.

Na segunda etapa, foram programados cursos de seis meses em colaboração com a prefeitura da cidade, sendo organizados cursos de formação de vinte horas semanais, mas a direção da Escola Picolino decidiu abandonar tal estrutura por considerar tal subdivisão não compatível com as exigências dos atendidos.

Na terceira etapa, passou-se gradualmente a delinear programas didático-educativos baseados nos anseios e na vontade dos atendidos. Uma consequência dessa mudança foi o crescimento de interesse pelos cursos propostos e a tendência foi os alunos permanecerem cada vez mais tempo na Instituição. Assim, decidiu-se introduzir cursos profissionalizantes para artistas circenses e um curso de instrutores, fazendo com que os alunos, ao atingirem a maior idade, pudessem obter empregos em outras instituições ou outros circos, seja no Brasil ou no exterior. Além disso, a ideia incluía a pretensão de dar oportunidade aos alunos de poderem viajar apresentando espetáculos e de aproveitar a viagem como momento de aprendizagem. Tais cursos de especialização foram assim reconhecidos como instrumentos fundamentais para se chegar aos objetivos dos processos educativos e de inclusão social da Escola Picolino.

3.1.3 Associação Picolino

A Associação Picolino de Artes do Circo foi oficialmente fundada em 1997, registrada como ONG com uma proposta pedagógica sistematizada para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco social. Trata-se de uma Instituição de assistência social, educacional e cultural com personalidade jurídica de direito privado, sob a forma de sociedade civil, sem fins lucrativos, que se dedica a um trabalho para o desenvolvimento infantil e juvenil através da arte-educação.

Compartilha-se o descrito no texto do *Caderno de Sistematização do Almanaque da Escola*, (2004, p.12) ressaltando que, embora a Escola esteja formalizada como Instituição, no seu cotidiano e no seu fazer, ela pode ser assim definida: "uma grande comunidade formada para um grupo diversificado de pessoas, seja por idade, cultura, situação econômica, formação intelectual, credo e origem", na qual todos compartilham interesse pelo circo.

É pertinente o termo comunidade, especialmente porque, também após o término da parceria oficial com o Projeto Axé, muitos dos atendidos decidiram continuar frequentando a Escola Picolino. Ainda hoje, dos quarenta componentes da companhia profissional da Escola, trinta são ex-alunos do Projeto Axé. Eles se tornaram educadores, artistas profissionais de circo, instrutores e diretores, e estão educando, com a experiência ali adquirida, as novas gerações de crianças em situação de risco, seja dentro da Escola, como em outros projetos autônomos, como é o caso do Projeto Arte Consciente[7]. A tal propósito, Anselmo Serrat sublinha: "É incrível que pessoas há 18 anos participem; é incrível que adultos, que chegaram crianças estejam até hoje; é incrível que os jovens chegados há 12 anos das ruas de Salvador, sejam educadores dos 'novos' que vêm"[8].

A Escola Picolino chegou a atender mais de 430[9] crianças, adolescentes e jovens que fazem parte de um grupo representativo da sociedade baiana contemporânea: a maior parte oriunda das camadas populares e uma minoria, da classe média.

---

[7] Publiquei um artigo sobre esse Projeto Social desenvolvido com a colaboração de integrantes da Escola Picolino, ver: GALLO, Fabio, Dal. *Arte Consciente***.** Disponível em: <http://www.shinealight.org/Portuguese/ArteConsciente.html>.

[8]Depoimento de Anselmo Serrat. *Caderno de Sistematização do Almanaque Picolino***,** Salvador, Escola Picolino de Artes do Circo, Coord. Tiago Alves, Pommar Usaid, out. 2004, p. 12.

[9] Vide: MOURA, Milton**.** *Empreendimentos Solidários na Região Metropolitana de Salvador da Bahia e no Litoral Norte da Bahia***.** Salvador: SEI/NET-UCSAL, 2004. p. 37.

Ao longo dos anos, a Escola adquiriu crescente importância no âmbito do circo contemporâneo brasileiro e se tornou uma referência, uma vez que também faz parte da Associação Brasileira das Escolas de Circo – ABEC e todas as escolas de circo e os Projetos de Circo Social presentes na Bahia[10] têm hoje ligação direta com a Escola Picolino. Desde 2005, a Escola faz parte da Rede Circo do Mundo-Brasil, continuando o trabalho social e incrementando oficialmente o fenômeno do Circo Social.

O que se torna importante para o fim desta pesquisa é que os resultados concretos desse trabalho pedagógico-social se materializam também por meio dos espetáculos apresentados pelos alunos e pela Companhia Picolino. Porém, um aspecto que precisa ser aprofundado para se poder entender o contexto e a forma pelos quais os espetáculos são produzidos, está ligado ao modo de organização da Escola Picolino, a suas interações com o ambiente externo à Instituição e os valores que fundamentam seu trabalho pedagógico, social, e artístico.

3.2 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PICOLINO

Para poder entender os métodos operacionais da Escola Picolino e seu contexto de atuação dentro da Instituição, torna-se necessário descrever a maneira como se estrutura para desenvolver seus programas. A pergunta norteadora da presente subseção resulta, portanto, em: como se organiza a Escola Picolino?

Para responder a esse questionamento, é preciso analisar como a Escola articula a divisão do trabalho de sua equipe em relação à coordenação, ao acompanhamento pedagógico, ao desenvolvimento dos cursos, à manutenção e à produção artística. Através dessa observação, podem ser destacadas as técnicas circenses desenvolvidas, os apoios e recursos disponibilizados aos alunos atendidos, a presença de parceria com outras instituições e o conjunto de valores que, na Instituição, influem nas atividades e consequentemente nos espetáculos.

---

[10] Para informações sobre as outras escolas de circo na Bahia, vide Apêndice D.

3.2.1 Administração da ONG Picolino

A Escola Picolino mantém viva a convivência de centenas de sujeitos que, através da aprendizagem e da prática artística baseadas nos cursos de técnicas circenses e num conjunto de atividades complementares, se encontram com determinados valores e princípios éticos de uma sociedade afetiva num contexto que, em linha com a tradição circense, se torna quase familiar. Este ponto é destacado também em Lentini (2004, p.77) quando afirma:

> A Escola Picolino se apresenta como uma família circense alargada. A lona é como uma grande casa que além de ser aberta, garantindo a sensação e liberdade, acolhe, protege e avizinha. A convivência e a sensação de ser parte dessa comunidade é uma das características fortes dessa instituição. Assim, a criança e o adolescente se tornam parte dessa grande família, continuando as atividades também quando acaba o projeto e a parceria.

Essas características apontadas por Lentini ressaltam no cotidiano da Escola e também na prática organizativa, mas, apesar de a Instituição ser vista como familiar, ela é dividida em grupos de trabalho, existindo uma contínua mudança dos sujeitos envolvidos e das tarefas às quais se dedicam. Entre os coordenadores e educadores da Escola Picolino, muitos têm formação profissional no campo artístico, outros em psicologia e pedagogia. A Escola conta com a presença de um grupo permanente que se dedica à manutenção dos equipamentos, outro que organiza e supervisiona as atividades desenvolvidas, além de dispor da colaboração de instrutores com experiência em artes, primeiros socorros e educação física.

A maioria dos instrutores também faz parte da Companhia Picolino, na qual trabalham como artistas profissionais de circo ou participam do núcleo de produção dos espetáculos direcionados ao mercado cultural. Outros são também diretores, os quais criam e dirigem os espetáculos apresentados pelos alunos.

O organograma da Escola apresenta contínuas transformações, que são determinadas pela mudança de pessoal e pelos projetos a serem desenvolvidos e, por tal razão, ele é mutável e não respeita um padrão quantitativo fixo para cada grupo. Não existe uma seleção formal para delinear uma equipe básica que seja estritamente ligada aos núcleos educativos e de coordenação, mas é importante a presença daqueles sujeitos que, depois de terem feito os estágios, cursos de formação e de terem demonstrado empenho e responsabilidade, se vinculam de forma mais constante, às vezes permanente.

Cada projeto de Circo Social ou escola de circo se caracteriza por determinadas técnicas, as quais são pesquisadas, praticadas e transmitidas de maneira mais aprofundada que outras. No caso da Escola Picolino, as técnicas ensinadas e seu aprofundamento mudaram ligeiramente ao longo do tempo e tal mudança tem relação com os instrutores contratados e inseridos no contexto da Instituição. Atualmente são: acrobacia de solo, em dupla e em grupo; malabarismo; técnicas de equilibrismo entre as quais monociclo, arame e perna de pau; técnicas aéreas como trapézio, trapézio de balanço, trapézio de vôo, corda indiana, tecido, quadrante, lira, escada giratória, tapete elástico, báscula, trampolim e banquilha; contorção; palhaço.

De acordo com o ponto de vista de Pascal (2004, p.16), também na Escola Picolino se acredita que "A acrobacia é a linguagem unificadora do circo. Um equilibrista, um malabarista, um clown, devem ter fundamentos da acrobacia para praticar as próprias técnicas" e, por tal razão, é a única técnica obrigatória.

Desenvolvendo cursos de técnicas circenses, a Escola Picolino é uma organização instituída para efetuar uma produção cultural, mas ao mesmo tempo é uma organização de produção de serviço assistencial e educacional. A Escola se propõe conseguir uma maneira para que todos os alunos atendidos desenvolvam a capacidade de organizar autonomamente a sua vida, incluindo a vida profissional. Evidentemente, considerando o grande número de integrantes, não se pode pensar que esse resultado seja alcançado por todos.

Na Escola Picolino, os artistas formados são contratados e recebem um cachê pela apresentação de espetáculos, e a Instituição, dependendo do orçamento anual, coloca à disposição dos alunos um determinado número de bolsas de estudos**.** De acordo com Castro (2001a), existe uma seleção dos alunos com o objetivo de dar prioridade a crianças e adolescentes que venham de famílias de baixa renda.

Dessa maneira, nota-se que cada pessoa educada e formada na Escola leva consigo diferenças para a própria família também no plano financeiro. Com tais recursos, os alunos da Escola, no decurso do programa, devem aprender a se administrar, e este ponto também é reconhecido como um resultado educacional a ser alcançado, optando-se pela criação de uma comunidade que aprenda, através de um consumo crítico, melhorar as próprias condições.

Torna-se parte fundamental do fazer da Escola Picolino uma distribuição de recursos baseada em direitos iguais; por exemplo, quando se recebe um cachê pela apresentação de um espetáculo, o recurso é dividido igualmente, independentemente da quantidade de trabalho

desenvolvido ou do papel na apresentação. Outro ponto importante é que, em todos os recursos captados através da apresentação dos espetáculos da Companhia Picolino, um percentual é direcionado para a Instituição, com o intuito de poder manter os projetos sociais, mostrando que existe uma consciência da importância da captação de recursos e de ter que compartilhá-los com toda a comunidade. Esta se torna uma característica diferenciada da Escola Picolino, na qual se formam artistas e instrutores de circo, mas com a visão primordial de repartição e convivência.

Desse modo, para alcançar esse objetivo e atuar para uma real transformação social em concordância com as intenções de uma ONG, um dos desafios da Escola Picolino é o de beneficiar o maior número de indivíduos possível. Nessa perspectiva, na eventualidade de a organização obter algum recurso adjunto, procura-se incluir um maior número de pessoas dentro da Instituição ao invés de dividi-lo, em maior quantidade, entre os que já fazem parte desta.

Desse aspecto acentua-se que, na Escola Picolino, é importante manter certo equilíbrio entre as relações interpessoais e a postura profissional, tentando se afirmar como empresa sem, porém, perder o seu caráter humano. De acordo com Karina Paz, a Escola Picolino se estrutura "como uma empresa–família que tenta continuamente procurar maior equilíbrio entre essas duas vertentes distintas, às vezes dicotômicas, mas sempre muito presentes" [11].

Concorda-se com a ideia de que a Picolino, nesse sentido, não se distancia muito do circo de família em que são avaliadas as necessidades de todo o grupo e existe uma contínua atenção no interesse comum, assim como no sustento de cada indivíduo. O fato de a Instituição se constituir como associação demonstra que existe interesse em desenvolver um trabalho em conjunto, dividindo de maneira comunitária, mas valorizando as capacidades individuais.

Singer (2003) afirma que o conjunto de atividades organizadas em forma de autogestão pressupõe a propriedade coletiva e a participação democrática nas decisões dos membros da Instituição promotora das atividades. Esse olhar se relaciona com o fazer da Escola Picolino onde, embora se valorizando o indivíduo, tudo é coletivo, a começar da infraestrutura.

---

[11] Depoimento de: PAZ, Karina. In: *Almanaque Picolino, 18 Anos de Circo e Arteducação Revolucionária*, Salvador, Associação Picolino de Artes do Circo, Coord. Tiago Alves, 2004, 128p. p. 98. Karina Paz é ex-produtora artística da Escola Picolino.

Sobre o desenvolvimento do trabalho, é necessário assinalar que a Escola Picolino é estimuladora, influenciadora e propõe e apoia muitos projetos além daqueles desenvolvidos pela própria Escola. Ela é parte do Centro de Voluntários da Bahia, tem ligação com o Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO [12], organiza e desenvolve encontros de Escolas de Circo e de Artistas Circenses e deu um grande apoio para a fundação da Cooperativa de Circenses da Bahia[13]. Através dessas ações, a Picolino melhora as próprias atuações, interagindo e colaborando com outras instituições e organizações que atuam na mesma área e em áreas afins.

Deve-se ressaltar que o fato de a Instituição ser uma associação de utilidade social, que se envolve no campo do trabalho voluntário, não significa, porém, que este seja o motor da Escola. Pelo contrário, embora eu mesmo tenha sido instrutor voluntário de malabarismo na Escola Picolino durante um ano, o trabalho voluntário em longo prazo não é muito comum, apesar de existente. Por outro lado, é importante dizer que muitas vezes são organizados *workshops* coordenados por voluntários, mas estes se limitam à duração de poucos dias. Como evidenciado por Tiago Alves[14], "[é] difícil inserir um trabalho voluntário de curto prazo, porque não existe na Escola um trabalho mecânico, simples e imediato. Para poder colaborar é preciso conhecer todo o contexto da organização e isso requer tempo e uma interação contínua"[15]. Geralmente, nesse contexto, existem sempre a disposição e a abertura para envolver voluntários. Além disso, há uma grande quantidade de pessoas que presta uma "ajuda voluntária" e contribui com as dinâmicas da Escola, como, por exemplo, os acompanhantes dos alunos que, na permanência no circo no momento da aula, dão um apoio importante em muitas pequenas tarefas.

---

[12] O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) é um órgão da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia voltado para o estudo, a pesquisa e a ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas.

[13] A Cooperativa de Circenses da Bahia foi fundada em 2008 com o objetivo de organizar os circenses em atividade na Bahia e reivindicar políticas públicas de apoio à atividade de circo. A cooperativa reúne artistas de circos itinerantes, de trupes, de escolas de circo e artistas independentes.

[14] Tiago Alves é ex-coordenador do núcleo de comunicação da Escola Picolino.

[15] Entrevista concedida por Tiago Alves a Fabio Dal Gallo, na Escola Picolino, Salvador-Bahia, no dia 15 de maio de 2007.

3.2.2 Apoios e Parcerias

> Sempre tivemos muitos parceiros, que desde o começo da história acreditaram em nós e que viram que era um trabalho diferenciado e apostaram em nosso trabalho. Essas parceiras de instituições e governos já tiveram início. Todas as crianças são interligadas a algum Projeto Social e isso é possível por causa dessas parcerias com o Estado e as instituições particulares. Parcerias que ajudam no encaminhamento, na questão pedagógica, no dia a dia da escola e na organização. [16]

A Escola Picolino é mantida, especialmente, graças a acordos estabelecidos com outros parceiros, financiadores e colaboradores, alguns dos quais atua em nível nacional e outros em nível internacional. O que se torna uma diferença marcante em relação a muitos outros Projetos de Circo Social é que na Picolino os alunos, em sua maioria, não são atendidos apenas com os recursos da Escola, mas são endereçados e patrocinados por outras ONGs, para que, através da prática artística circense e das atividades complementares, seja propiciado de maneira mais aprofundada o desenvolvimento psicofísico dos alunos. É este o exemplo dos alunos encaminhados à Escola através do Projeto Ágata Esmeralda[17]. Essas parcerias se tornam fundamentais para melhorar o resultado do trabalho artístico-pedagógico-social e para que seja possível propor um programa de apoio em conjunto com instituições públicas, poder judiciário, ONGs, escolas formais e famílias.

As parcerias instituídas permitem desenvolver ações sociais não apenas direcionadas aos alunos atendidos, mas também a públicos específicos. Esse aspecto é relevante nos espetáculos que são baseados em conteúdos educacionais, como, por exemplo, os espetáculos produzidos juntamente com grupos ambientalistas e empresas provedoras de serviços e que são apresentados aos alunos das escolas públicas.

Deve-se frisar que muitas parcerias, especialmente as instituídas com outras escolas de circo profissionalizantes ou outros Projetos Sociais, se tornam muito valiosas para permitir que periodicamente sejam estabelecidos trocas, intercâmbios de alunos e cursos de breve duração. Sob esta ótica, já foram organizados intercâmbios com a Escola Picadeiro de São

---

[16]Depoimento de Anselmo Serrat, em: *Picadeiro Eletrônico*. Coordenação de Anselmo Serrat, Coordenação de comunicação Tiago Alves. Filmagem e Edição de Matteo Bologna. Depoimentos: Anselmo Serrat, Jessé Coutinho, Edi Carlos "Binho", Roberto Menezes, Carine Gomes. Salvador: Escola Picolino de Artes; Ágata Esmeralda do Circo, 2006. 1 DVD (23 min. e 30 seg.), som e cor.

[17] Ágata Esmeralda é uma ONG que atua em nível mundial, proporcionando adoções à distância.

Paulo e com a Escola de Circo do Capão[18] na Chapada Diamantina, entre outros. Esses tipos de parcerias colaboram para que a formação artística, educacional e profissional seja mais completa e abrangente.

3.2.3 Valores e Qualidades

O funcionamento da Escola Picolino se definiu, ao longo do tempo, como um modo de conseguir satisfazer as necessidades dos alunos. Os métodos utilizados no atendimento e as atuações desenvolvidas pela Instituição são dinâmicos e dependem dos problemas, das possibilidades, dos acontecimentos e do surgimento de novas necessidades.

O que não apresenta mudanças substanciais são os "valores" que direcionam esse atendimento e o funcionamento da Escola, e as qualidades valorizadas nos sujeitos. Esse conjunto segue uma finalidade própria, uma posição política e se encontra no fazer cotidiano da Instituição e nas apresentações dos espetáculos produzidos. Em concordância com os outros Projetos de Circo Social, os valores implicam a busca de viver de uma forma mais comunitária, solidária e afetiva, mas, dada a diversidade dos agentes envolvidos no Circo Social, cada instituição ressalta e dá mais importância a uns valores do que a outros, embora existam sempre uma relação e um fio condutor dessa diversidade.

Na Escola Picolino, os valores ligados com a organização da Instituição, os que guiam os projetos, as ações cotidianas, os relacionamentos humanos, se evidenciam na atuação prática da Escola e se tornam parte constitutiva dos espetáculos.

Ao longo da minha permanência na Instituição, percebi que esses valores provêm dos sócios fundadores e coordenadores da Escola, sendo mais estimulados por eles do que pelos alunos, instrutores-educadores e artistas. Deve-se ressaltar, porém, que o fato de existirem valores determinados, divulgados e presentes dentro da Instituição, tais valores colaboram e influem no inteiro trabalho desenvolvido, propiciando: uma atitude de organização coletiva; um método de trabalho que demonstra uma ética e interfere até mesmo na distribuição da riqueza; um movimento político que influencia o pensamento da Escola, concretizando-se em tudo que envolve idéias sobre a arte, a criatividade, a educação, o direito, a cidadania, o bem-estar comum, a liberdade de expressão estética e o culto da espontaneidade.

---

[18] Para informações sobre a Escola de Circo do Capão, vide Apêndice D.

Um dos pontos relevantes desse contexto é a ideia de que pode ser legítimo transgredir a ordem instituída para produzir novas expressões de vida com tudo que emerge das experiências das pessoas. Em consequência disso, a Escola Picolino passa a ser identificada como um espaço com peculiaridades não convencionais, marcado por certa **irreverência**. Essa atitude, na prática, tende a atrair pessoas que se identificam com essa perspectiva e isso é demonstrado pelas parcerias continuadas com outras instituições, além da presença prolongada de muitos apoiadores.

Um ponto que merece ser destacado e que se pode considerar a base de qualquer planejamento ou atuação da Escola é o tentar manter uma coerência entre o pensamento e a ação, entre o dizer e o fazer.

Existe um grande esforço de atuar e concretizar, na prática, um conjunto de valores bem definidos nos quais se afirma crer. Entretanto, esse fato leva a Instituição a enfrentar dificuldades que podem ampliar os desafios e que nem sempre lhe permitem atuar sob essa ótica. Essa procura de coerência mostra, também, uma atuação baseada numa forma de **resistência**, como a necessidade de afrontar o conjunto de pressões sociais que a Escola recebe, procurando muitas vezes resistir a compromissos que devem ser aceitos para poder dar continuidade ao atendimento. Nota-se, então, a obrigação de se adaptar a um modo institucionalizado de organização pela necessidade de se formalizar como ONG segundo uma forma específica, embora a ideia seja manter um ambiente e um relacionamento informal, quase familiar. No campo estético, acaba seguindo certos padrões para poder ser competitiva e para se adaptar ao mercado cultural, existindo também a necessidade de adotar processos sistemáticos de formação. Porém, através da resistência e em concomitância com a necessidade de concessões, a Escola Picolino formula a própria experiência em um regime de instabilidade criadora, que comporta ao mesmo tempo muitos desafios: institucionalizar-se como Projeto Social; estabelecer uma prática pedagógica de maneira sistemática; ordenar-se como experiência de trabalho social e, simultaneamente, atuar para que esse lugar não seja cristalizado pela burocracia, mas que sirva de estímulo para se tornar um novo lugar de criação artística.

Como valor a ser seguido nas atuações da escola, detém um lugar de destaque, o de ser uma referência. As ações realizadas buscam se apresentar como exemplo para outras escolas e companhias profissionais, existindo a preocupação com aquilo que o aluno possa vir a precisar para se desenvolver e se tornar um profissional, seja na área específica do circo, seja fora desse campo.

Ao mesmo tempo, como, na tradição do circo, são os próprios circenses que constroem os objetos a serem utilizados na cena, na Escola Picolino existe a presença de profissionais de diferentes áreas com os quais os alunos podem interagir, experimentar e aprender, variando desde secretários, carpinteiros, costureiros, pintores. Neste sentido, modelos principais para os alunos são os próprios Instrutores Sociais.

Com a formação da Companhia Picolino como grupo profissional, procurou-se estabelecer uma experiência que fosse ligada ao campo artístico-profissional, pois geralmente cada aluno da Escola Picolino aspira fazer parte desse grupo como um caminho e etapa a ser seguida na sua carreira artística. Acredita-se que essa vertente de formação e profissionalização, buscando, como parte de sua ética profissional que a Instituição se torne uma referência, seja um ponto de força e de destaque na metodologia, na pedagogia e no pensamento da Escola Picolino, distinguindo-a dos Projetos de Circo Social que não visam a profissionalização dos sujeitos atendidos.

Dentro da Instituição, é reforçado constantemente que cada um tem suas habilidades específicas e que nem todos devem necessariamente ser grandes artistas. Dado que as possibilidades que o mundo do circo apresenta são muito diferenciadas, cada aluno tem um grande leque de opções para se especializar. Como é salientado por Marco Bortoleto [19], quando afirma que no circo "[c]ada um pode encontrar o seu pedaço"[20], e por Gomes, quando diz que "[o] circo abraça todos"[21], é claro que podem ser desenvolvidos trabalhos que envolvem o espetáculo e a cena, mas também os que estão fora da criação e encenação desta, incluindo tudo o que tem a ver com produção do espetáculo, a manutenção e a organização da Escola.

No desenvolvimento do trabalho, existe uma ética que tenta promover um lugar onde todos possam se expressar, na crença de que todos podem e devem se relacionar com os outros, enfatizando o valor da solidariedade. Por tal razão, a Escola Picolino pode-se definir como uma Instituição que baseia todas as suas atuações em uma constante **organicidade,** promovendo um movimento que é desenvolvido por um grupo comum.

Na Escola Picolino, a direção que está sendo seguida é a da **contestação** dos vários modelos e modos de vida que são instituídos e estabelecidos. Essa vertente se encontra já na

---

[19] Marco Bortoleto é professor de educação física, mestre em pedagogia do movimento humano, doutor em educação, instrutor nacional de ginástica artística, acrobata, instrutor e artista de circo.
[20] Vide entrevista com Marco Bortoleto, no Apêndice H.
[21] Gilvan Gomes é coordenador pedagógico do grupo AfroReggae do Rio de Janeiro. Vide entrevista no Apêndice H.

experiência de viver através da arte, num lugar onde artista pode ser diferenciado e fazer contestações de ordem social. Encontra-se aqui outro valor: o acreditar na arte. O fazer artístico é entendido como um instrumento de produção cultural, de educação e de transformação social. Segundo tal ponto de vista, são transmitidos o 'poder da arte' e a possibilidade de o artista interagir e atuar em favor do social e da sociedade, podendo tornar-se até um Artista Social.

Quanto ao público da Escola, há uma contínua diversificação dos atendidos. Em linha com o pensamento de Freire (1987), a Picolino apoia-se na crença de que todos podem se relacionar, independentemente de suas diferenças, sejam elas de idade, cultura, situação econômica, formação intelectual, gênero, etnia ou credo. Aqui se evidencia que a diferença pode tornar-se um ponto positivo, e, assim como na tradição circense, é valorizado o que é original, incomum, extraordinário, inédito, único e até mesmo estranho, criando dessa maneira um clima de **inclusão na diversidade**. É nesse sentido que, na cotidianidade da Escola, sempre se destaca a necessidade de valorizar as diferenças, frisada pelas múltiplas oportunidades do mundo do circo que podem permitir uma convivência que desconstrói preconceitos.

A diversidade é usada, então, como ponto de partida, entendendo que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Isso significa que não existe um melhor ou um pior, mas diferentes. Dessa maneira, é sublinhada a importância de deixar cada aluno no seu próprio tempo de aprendizagem. Esse ponto é uma das características peculiares da Escola: mostrar que, no meio de tanta diversidade, qualquer aluno é capaz de aprender, se desenvolver e de participar.

Um ponto relevante é a demonstração da potencialidade da Escola, do circo, da atuação por meio da valorização e da possibilidade de **transformação**. Uma das maiores preocupações é a de fornecer instrumentos para fazer com que a pessoa acredite que é possível se transformar e contribuir para a realização de qualquer tipo de transformação. A Escola Picolino atua com a intenção de formar e de fornecer ferramentas para que os alunos possam viver sabendo que participam de um sistema social competitivo. Através de cursos de técnicas circenses, programas pedagógicos e atividades complementares, tenta-se auxiliar o sujeito na construção de um senso crítico que lhe permita interpretar o ambiente e, como consequência, produzir mudanças. A ideia é transmitir o princípio de que nem tudo é cristalizado, mas que as coisas são mutáveis, dinâmicas e que existe a possibilidade de

influenciar essas mudanças. A Escola Picolino acredita que todas as coisas mudam no tempo, mas procurando, fazendo, atuando, podem mudar mais rapidamente.

Entre os aspectos que merecem ser ressaltados nas idéias e no fazer da Escola Picolino é a valorização da **multiplicação**. De acordo com a intenção das ONGs e dos Projetos Sociais de formar agentes multiplicadores para que seja possível aumentar em número e consistência as ações que colaboram para uma transformação social, este objetivo se concretiza quando o aluno formado transmite o que aprendeu na Escola para outros sujeitos e às novas gerações, independentemente que essa transmissão aconteça dentro da Instituição ou fora dela. É valorizado o fato de que cada aluno tem suas capacidades específicas, portanto, torna-se habitual que alguns alunos se destaquem pelas capacidades adquiridas no uso de um determinado aparelho ou técnica e, muitas vezes, esses alunos emergem como um modelo ou líder para os outros. Por tal razão, tenta-se valorizar os diferentes níveis profissionais e é sugerido que, a qualquer instante, os alunos criem os próprios talentos, que os mostrem e ensinem aos outros o caminho para conseguir alcançar as próprias metas, difundindo e multiplicando o saber. Para alcançar esse resultado, são continuamente propostas atividades em grupo, não apenas nos processos de criação e na apresentação dos espetáculos, mas nas atividades complementares, procurando ligações e relacionamentos com outras técnicas de trabalho. É através desse processo que na Escola Picolino se propicia a formação de profissionais em outras áreas e se estimulam as relações do aluno com o núcleo de coordenação, comunicação, apoiadores e patrocinadores. Essa dinâmica de procurar criar multiplicadores também favorece os alunos a entrarem em contato com uma grande variedade de pessoas que se mobilizam para realizar um único grande projeto. A preocupação da Escola não é, então, só aquela de formar artistas profissionais de circo, mas também formar pessoas que saibam se encaminhar na vida de forma íntegra e digna e que, dessa maneira, possam transmitir o próprio conhecimento e as próprias experiências.

Entre as qualidades que são valorizadas nos integrantes da Escola Picolino, realça-se primeiramente a capacidade de se tornarem autônomos e agentes multiplicadores da transformação social desejada. Para tal fim, espera-se que os atendidos se disponham a ser irreverentes ante as injustiças sociais. Ao mesmo tempo, por terem que vivenciar desafios ligados ao âmbito social, incentiva-se a que o aluno desenvolva a capacidade de ser **persistente**, e este é um ensinamento que sem dúvida a prática circense propicia. Este ponto se concretiza não apenas quando uma pessoa, após o primeiro contato com o circo, continua a treinar e aprender, mas na consciência de que não se deve desistir após o primeiro erro, muito

menos nos sucessivos, mas que se deve usar o erro para acrescentar experiências e, com a constância, alcançar o resultado procurando superar os próprios limites. Como o circo envolve diretamente o conceito do risco, este elemento faz com que também na Escola sejam valorizadas pessoas corajosas, que não desistam diante das dificuldades e do medo, mas os afrontem como desafios, tentando sempre superá-los; pessoas que saibam que o fracasso é possível, mas fazem de tudo para evitá-lo.

A Escola Picolino, sendo uma Instituição que trabalha no campo artístico, procura que os sujeitos envolvidos sejam criativos e prontos a procurar uma solução rápida nos momentos de instabilidade, quando o que é importante é a capacidade de improvisação, considerada uma qualidade. No fundo, divulga-se que o espetáculo deve continuar, e cada indivíduo deve, também, ser esperto e estar atento ao momento oportuno, ao melhor lugar, estando sempre pronto para as possibilidades de entrar em cena ou de atuar, aproveitando todas as *chances* que se apresentem, sejam elas no picadeiro ou na vida cotidiana.

Tendo sempre como referência o mundo do circo, na Escola Picolino se espera que os alunos sejam versáteis e se preocupem em buscar o desenvolvimento de várias técnicas e em várias áreas o mais profundamente possível. Em linha com o pensamento de Freire (1987), também na prática circense da Escola Picolino, é clara a necessidade de valorizar a interdisciplinaridade considerando que não é importante se dedicar apenas ao corpo, a um único tipo de conhecimento ou a uma única técnica. O saber confrontar e relacionar diferentes pontos de vista é ainda mais importante. A arte circense, como arte universal e interdisciplinar, é ponte para poder desenvolver uma pesquisa individual que pode levar o sujeito a valorizar a **própria cultura**.

Até agora, foram citados valores e qualidades da instituição e dos sujeitos, que são estimulados, valorizados e que se procura desenvolver na Escola Picolino, mas existe também um conjunto de valores e qualidades apreciados nas atividades coletivas e nos relacionamentos interpessoais.

A Escola Picolino tem procurado e estimulado principalmente o desejo de **cooperação,** relacionado à disponibilidade de cumprir e assumir um papel dentro da organização, além do dever de estar sempre pronto a apoiar o grupo, colocando à disposição os próprios saberes. Esse aspecto leva a reconhecer como fundamental o conceito de doação, entendendo ser mais valorizado o 'ser' que o 'ter', esperando-se que as pessoas se dediquem ao trabalho pensando que o retorno financeiro é uma consequência do trabalho desenvolvido e

não o fim. Para que isso aconteça, é necessária a confiança de poder contar com os colegas, estando todos sempre disponíveis a oferecer ajuda.

Nas relações sociais entre sujeitos, é reconhecida a necessidade de respeito pelo outro, que deve ser aceito com suas capacidades, gostos, qualidades e defeitos. Um sujeito pode ser diferente e possuir os mesmos direitos e para isso deve existir espaço para todos.

Neste ponto, salienta-se a questão da autoridade como capacidade e meta que deve ser conquistada. Para exercitar certo papel, é necessário merecê-lo, e a autoridade é reconhecida como consequência da experiência e da sabedoria.

Outro valor do grupo que tem relação com o fazer artístico circense é a **integridade**, entendendo com esse termo que o trabalho envolve integralmente as pessoas com o corpo e o sentimento. O que se procura é um grupo que atue com honestidade e como um todo.

De maneira semelhante ao já relatado sobre o código de ética do Instrutor Social, deve-se considerar que também os valores da Instituição, as qualidades e capacidades dos sujeitos e do grupo que influem no ser e no fazer da Escola Picolino, são indicações gerais que servem como guias nas atitudes, nos comportamentos, e no desenvolvimento das atividades. Não se pode esperar que todos os sujeitos envolvidos se identifiquem e desenvolvam sua prática seguindo integralmente todos esses valores, nem que essas condições sejam adotadas em cada momento. O que se torna importante, porém, é que a presença explícita desses valores e a busca de valorizar determinadas qualidades dos sujeitos no dia-a-dia da Instituição acabam marcando profundamente as atividades desenvolvidas pelos integrantes dentro e fora da Escola. Outro ponto relevante é que os valores e as qualidades dos sujeitos apreciadas na Escola Picolino colaboram para cultivar uma prospectiva transformadora, com uma vertente humanista que propõe uma posição contestadora de **natureza crítica**, influindo de forma determinante também na pedagogia da Escola.

3.4 A PEDAGOGIA DO CIRCO PICOLINO

Não se pode fazer um estudo de caso de um Projeto de Circo Social sem aprofundar assuntos ligados à pedagogia utilizada, sendo que ela influencia todas as atividades e interfere até na concepção dos espetáculos produzidos. A partir de questionamentos sobre a pedagogia da Escola Picolino, torna-se relevante analisar como se caracterizam a proposta e a dinâmica pedagógica dentro da Instituição, ressaltando os pressupostos teóricos e metodológicos que

colaboram e guiam o desenvolvimento dos cursos e das atividades e que acabam caracterizando todo o conjunto de atuações.

Como finalidade, esta subseção busca mostrar o papel do espetáculo e como é articulada a sua criação no processo pedagógico da Escola Picolino.

3.4.1 Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica utilizada na Escola Picolino é baseada na ideia de desenvolver ações, procurando cultivar o crescimento pessoal, técnico, profissional e de autoconhecimento dos alunos, estimulando a pesquisa individual a partir das vivências grupais, fortalecendo especialmente o fazer e a produção coletiva. Observa-se, então, um olhar sociointeracionista no desenvolvimento das atividades; compartilhando o ponto de vista de Vigotsky (1999, p.315), se o efeito da arte se processa em um indivíduo isolado, como pode ser a aprendizagem de técnicas e a montagem de números circenses, "isto não significa, de maneira nenhuma que as suas raízes e essência sejam individuais". Ainda de acordo com o autor, "a arte é uma técnica social do sentimento", sendo um instrumento da sociedade através do qual cada indivíduo incorpora ao ciclo de vida social os aspectos mais íntimos e pessoais.

Se, por um lado, as atividades em grupo colaboram para o desenvolvimento do conceito de cooperação e desenvolvimento individual, de outro, acredita-se que a permanência prolongada em um único grupo possa levar à consequência de que esse grupo se torne, de certa maneira, fechado, dificultando e não estimulando os relacionamentos com pessoas externas a ele. Porém, as atividades desenvolvidas na Escola Picolino não são baseadas apenas no conceito de grupo e coletividade; as ações desenvolvidas encontram relação com o direito à liberdade, o respeito, a dignidade, além da educação, da arte, da cultura e da expressão. Neste último aspecto, observa-se que na Escola Picolino adota-se o ponto de vista de Gardner (1997, p.54) quando afirma: "Já que as artes envolvem comunicação entre sujeitos, os seres humanos precisam estar envolvidos no processo artístico".

Na Escola Picolino, acredita-se que o comportamento de uma criança passa a ser cada vez mais permeado do desejo de expressar sentimentos e crenças através do meio simbólico, e que, além disso, este desejo pode ter relação com os aspectos intencionais do processo artístico. Para explorar esse âmbito, procura-se desenvolver o trabalho utilizando e articulando

diferentes linguagens, incluindo a combinação do circo com obras teatrais, músicas, danças, cenografias e textos. De acordo com Nunes (2005, p.25), isso se liga a uma visão instaurada, na necessidade cotidiana de um movimento dinâmico e dialético do "fazer, pensar, refazer e repensar". As técnicas circenses se tornam, nesse contexto, mobilizadoras desse movimento dinâmico entre linguagens.

Assim como expressa Reverbel (1997), na Escola Picolino acredita-se que o ensino da técnica corporal auxilia o desenvolvimento da personalidade do aluno, aprimorando capacidades e habilidades indispensáveis ao processo de aprendizagem. Como ressalta a autora (1997, p.60): "Movimento e pensamento são indissociáveis; no momento em que o aluno desenvolve 'o fazer', desencadeia o pensamento, e o pensamento, por sua vez, desencadeia o movimento". É nesse processo que, segundo o que é exercitado na Escola Picolino, se encontram os pressupostos educacionais que valorizam, através das diferentes linguagens utilizadas, a ação das pessoas ativadas pela estética, pelo lúdico e pela ética nas relações interpessoais. Essas questões fazem com que seja organizada uma proposta pedagógica que revela atenção para o corpo, o ambiente, o campo afetivo, o campo cognitivo e a espiritualidade.

De acordo com Castro (2001b), um objetivo da proposta pedagógica da Escola Picolino é o desenvolvimento de atividades que se inserem na esfera da produção artística e cultural e, por meio destas, contribuir, através da arte, da cultura e da educação, para que sejam abertos espaços que estejam contra a cultura da violência. Desse olhar resulta que, baseando-se nos fundamentos teóricos da arte-educação e em consonância com outros Projetos de Circo Social, a proposta pedagógica da Escola Picolino visa juntar informações específicas do campo artístico circense como a história do circo, a história da arte e a fisiologia, além de combinar a aprendizagem de conteúdos artísticos com a aprendizagem de conteúdos didáticos que se relacionam com a educação formal, almejando influir também nas condutas de comportamento dos alunos atendidos.

Interpretando os quatro pilares da educação propostos por Delors (2001), a Escola Picolino, por meio de sua proposta pedagógica, busca que o aluno possa: aprender a ser, entendido como uma ressignificação do sujeito diante de si mesmo; aprender a conviver, no sentido de valorizar os processos coletivos; aprender a aprender, podendo ampliar a concepção que por natureza se refere aos processos cognitivos, incluindo a aprendizagem corporal; e, enfim, aprender a fazer, sabendo que é por meio da prática e da ação, da repetição e do treino que o processo de aprendizagem é constituído.

É importante sublinhar que a concepção da Instituição sobre arte-educação é a de que esta se revela como um instrumento de educação, formação e inclusão social, que atua diretamente na subjetividade dos alunos, não concorrendo com a instrução formal, mas complementando-a. Neste sentido, a Escola Picolino propõe atividades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo que abordam a apropriação de informações sobre o mundo do circo e o fazer artístico circense, além das pesquisas ligadas aos temas dos espetáculos que são extremamente significativas nesse processo de aprendizagem.

Às vezes, a Escola Picolino se obriga a complementar o papel da família e/ou do ensino básico, acompanhando e apoiando os alunos, no intuito de poder garantir o direito ao estudo. Vê-se, portanto, que a arte-educação na proposta pedagógica da Escola Picolino vem sendo utilizada na tentativa de: superar as dificuldades que os alunos encontram no sistema escolar; superar dificuldades de interação e de inclusão no contexto social; e contribuir para a formação do cidadão, embora o foco principal dessa vertente parta do ponto de vista de que a própria arte é um instrumento de desenvolvimento do ser humano.

O que caracteriza a proposta pedagógica utilizada na Escola Picolino e, a meu ver, a faz tornar-se um caso merecedor de análise no âmbito do Circo Social, é o fato de a Escola, nascendo como profissionalizante, ensinar a arte circense como finalidade e, ao mesmo tempo, valorizar o processo do ponto de vista educacional. As técnicas utilizadas, não são vistas apenas como um mero instrumento pedagógico. O relevante nesta abordagem é a seriedade com a qual se transmite a arte circense, um dos aspectos essenciais da proposta pedagógica, que atua partindo da ideia de que o processo de aprendizagem das técnicas circenses permite desenvolver capacidades que envolvem as esferas física, psicológica, cognitiva e social. Além do mais, quanto mais aprofundados são o conhecimento e a prática das técnicas, mais desenvolvidas serão todas essas capacidades, independentemente de o trabalho ser desenvolvido em uma perspectiva que se insira num projeto social ou se direcione à profissionalização.

Ao se pensar na arte-educação inserida na proposta pedagógica da Picolino, acredita-se poder interpretar esta proposta como a vontade de colocar a arte à disposição de todos os que estão na situação de querer aprender. Segundo essa ótica, os conceitos e os métodos utilizados podem ser de particular importância não apenas para crianças e adolescentes, mas para uma série de outros indivíduos.

A proposta pedagógica desenvolvida na Picolino tem Freire (1987) como o principal referencial, e um ponto relevante é o conceito de horizontalidade. Concorda-se com a opinião

do grupo pedagógico da Escola quando afirma que todos os educadores, educandos e coordenadores são, ao mesmo tempo, professores e alunos que tentam de se aproximar de um fenômeno novo, ainda em processo de exploração. É uma proposta que requer saber lidar com as incertezas, aprender com as diferenças e buscar produzir criativamente novos saberes. Esses pontos bem se justificam porque o Circo Social é um fenômeno recente e em contínuo desenvolvimento, ainda vivendo um momento de exploração e experimentação das possibilidades e dos resultados que podem ser alcançados. Por tal razão, todos os que estão envolvidos, alunos, instrutores, artistas, coordenadores e, acredito, até os pesquisadores, estão na posição de dever disponibilizar o próprio conhecimento e de aprender com os outros através das experiências vivenciadas.

Observa-se uma ligação da proposta pedagógica da Escola Picolino, do seu projeto político pedagógico e do trabalho desenvolvido, com o ponto de vista de Carraro (1996, p.17) ao expressar:

> O projeto político pedagógico como norte do trabalho apóia-se no projeto psico-social, cujas ações das áreas da psicologia, do serviço social e da pedagogia, são discutidas e contextualizadas nos estudos de caso, que possui como princípios norteadores e desafios: integrar teoria e prática; compreender a realidade e nela interferir buscando alternativas transformadoras; estar comprometido social e politicamente com a comunidade; estar comprometido com uma proposta educacional libertadora; e ser construída num trabalho solidário, coletivo e participativo com outros profissionais.

Entre todos os pontos já amplamente tratados e ligados às teorias de Freire que bem se relacionam com a proposta da Escola, cabe destacar nessa citação a afirmação de que, no processo educacional, é necessária a participação e o diálogo entre diferentes profissionais. Na proposta pedagógica da Picolino, ressalta-se que, quando se apresenta a necessidade de aprofundar argumentos específicos, sejam eles teóricos ou práticos, deve-se também contatar professores especialistas.

Outro elemento importante na proposta pedagógica da Escola Picolino é o conceito de lúdico, relacionado com a prática das técnicas circenses. Esse aspecto é relevante especialmente para os alunos de menor idade e se torna gradativamente menos influente ao longo do processo de formação. De acordo com Dantas (2002), existe uma distinção entre: o brincar como forma mais primitiva de lazer, livre e individual, o jogar, que, sendo uma

conduta social, supõe regras, e o termo lúdico que abrange os dois. No caso do circo, acredita-se que é possível fazer uma divisão entre a "brincadeira", quando o aluno experimenta, e o "jogo" no momento de treinar, desenvolver números em solo ou grupo, podendo-se considerar como jogo até a apresentação de um espetáculo.

Pode-se encontrar uma relação entre aquilo que é apresentado na proposta pedagógica da Escola Picolino e o que é afirmado por Spolin (1979) quando identifica, no teatro e, no caso aqui específico, no circo, serem os jogos um importante instrumento de educação, os quais mostram seu poder no desenvolvimento das ações culturais. Spolin (1984) afirma que o jogo é uma forma de atividade de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal. Reforçando tal opinião, Koudela (1998) evidencia que essas características permitem interpretar o jogo como experiência coletiva, capaz de apresentar consequências singulares decorrentes do processo de criação do qual se originou.

Segundo May (1975), o ato criativo e a natureza do encontro podem mostrar-se como um esforço voluntário resultando na própria vontade de brincar, neste caso, a vontade de brincar de fazer circo. Sendo assim, é possível reconhecer que, na proposta pedagógica da Picolino, o exercício das artes é visto como meio para promover interação entre os momentos lúdicos e educativos, possibilitando melhorar a aprendizagem, a criatividade, a comunicação e a participação. Colabora-se dessa maneira para o desenvolvimento dos alunos, concordando com May (1975) no sentido de que o brinquedo de uma criança apresenta características essenciais e é um dos importantes protótipos da criatividade do adulto. Evidencia-se, então, que o jogo e as brincadeiras, inseridos no treino de técnicas circenses, são considerados na Escola Picolino como elementos de preparação dos alunos para a vida adulta. Acredita-se que o aluno, quando vivencia um momento lúdico, aprende, desenvolve capacidades, pode experimentar as possibilidades do corpo, usar a imaginação e perceber os estímulos que o contexto e os outros indivíduos oferecem.

Lopes (2005) frisa que a brincadeira e o jogo num contexto pedagógico podem ser úteis em diversos aspectos: rever os limites, reduzir as descrenças na autocapacidade de realização, colaborar para o desenvolvimento da autonomia, aprimorar a coordenação motora, desenvolver a organização espacial, melhorar o controle segmentar, aumentar a atenção e concentração, desenvolver antecipação e estratégia, ampliar o raciocínio lógico, desenvolver a criatividade. Todos esses pontos são fundamentais na proposta pedagógica da Escola, por isso combinar a aprendizagem e o processo educacional com o lúdico, o divertimento e o

momento de prazer são, certamente, determinantes para aumentar certo desejo de dar continuidade à experiência.

Essa última colocação leva a realçar outro aspecto importante da proposta pedagógica da Escola Picolino, que recorre a elementos do que vem sendo definido como "pedagogia do desejo". Trata-se de um conceito e de uma prática pedagógica desenvolvidos pelo Projeto Axé, com base nas teorias de Freire, Freud e Lacan, e que partem da ideia de que todos os alunos atendidos são "[...] sujeitos de direitos, sujeitos de conhecimento, e sujeitos de desejo [...]" (BIANCHI, 2000, p.13). Este conceito e esta prática são utilizados para se aproximar das crianças e adolescentes em situação de risco social.

Na Escola Picolino, é salientado, especificamente, que os alunos são valorizados por terem desejos, capacidades e preferências diferentes. Na proposta pedagógica da Instituição, as escolhas e opiniões dos atendidos são importantes, portanto, eles são apoiados e estimulados quanto ao desejo de fazer, de atuar, de se confrontar com dificuldades e desafios. Na prática circense, o desejo de agir e de fazer torna-se elemento fundamental, e acredito ser este desejo que permite alcançar as metas estabelecidas. Não adianta levar o aluno a usar um instrumento ou aparelho com o qual ele mesmo não deseja treinar. Neste caso, é pouco provável que as atividades do circo possam ser mobilizadoras e, provavelmente, levariam o sujeito a desenvolver um exercício como um dever e uma tarefa obrigatória, o que, consequentemente, promoveria poucos resultados artísticos, além de aumentar o risco de acidentes.

Na proposta da Picolino, pensa-se que cada pessoa deva almejar estar naquele lugar por vontade própria, existindo o direito de escolher quais atividades desenvolver, e a necessidade de escolha também é vista como um momento que contribui para a educação do aluno. Por tal razão, nenhum aluno é obrigado a participar de todas as aulas e apresentar os espetáculos, assim como ele tem direito de frequentar a escola apenas para treinar sem dever necessariamente enfrentar o público. Por outro lado, estimular o desejo de ter o primeiro contato com o público, superando o medo da apresentação, é relevante pelo fato de a apresentação do espetáculo ser uma experiência forte e, na maioria das vezes, alimentar o desejo de continuar a praticar e apresentar-se novamente.

Um ponto sublinhado na proposta pedagógica da Escola é que o desejo de fazer circo pode precisar de tempo antes de aparecer e, quando aparece, pode-se revelar de maneira oscilante. Sua falta, porém, não deve ser confundida com uma frustração inicial decorrente da tomada de consciência da elevada dificuldade das técnicas. Cada novo aluno, como qualquer

outro sujeito, fica maravilhado em ver os outros alunos da Escola praticando malabarismo com quatro ou cinco bolinhas, pendurando-se e fazendo evoluções na corda ou montando e se deslocando em equilíbrio no monociclo. Apenas observando, pode-se achar aquilo simples e rápido de ser aprendido; muito deferente, porém, é quando se decide experimentar o contato prático e direto com um instrumento. As primeiras experiências geralmente não são felizes. O aluno tenta e não consegue. Tenta novamente e não consegue mais uma vez. No começo, os insucessos são sempre maiores, por isso, é natural que se tenha uma frustração inicial, mas este aspecto também faz parte do processo de aprendizagem.

Essa frustração, contudo, deve ser distinguida de um legítimo desinteresse do indivíduo pelo circo e pelo fazer artístico. Geralmente não é comum, mas acontecem situações nas quais o aluno não se identifica com o mundo do circo e frequenta as aulas apenas por vontade da família, de um educador ou por vontade de uma instituição. Neste caso, existe a proposta de conversar posteriormente com o responsável, tentando esclarecer que, numa escola de circo e num Projeto de Circo Social, é necessário o desejo do próprio sujeito envolvido, não sendo suficiente a vontade dos outros. Numa situação de falta de opção, é preferível que o aluno fique na Escola Picolino, ao invés de estar sem nenhum outro tipo de assistência e atendimento. Na maioria dos casos, porém, a escolha de outras opções é mais profícua, e a Escola tenta direcionar a criança a Projetos Sociais que atuem em outras áreas.

Em cada uma das técnicas oferecidas pela Escola Picolino, são valorizadas diferentes e determinadas qualidades, possibilitando-se a cada aluno identificar-se num espaço específico e optar pelo treinamento das técnicas onde ele sente que consegue se expressar de maneira melhor. É aqui que o desejo e o respeito às escolhas são indispensáveis e superiores ao reconhecimento ou à avaliação do instrutor, embora, no curso das aulas, seja considerado necessário propor e permitir desafios, de maneira que não sejam esperados ou requeridos resultados além das capacidades e das possibilidades do aluno. Este ponto remete novamente a Freire (1987), pois, na proposta pedagógica da Picolino, destaca-se a importância da autonomia, porque cada um deve ser responsável pela própria aprendizagem, confrontando-se sempre com novos limites. É importante também destacar que o instrutor apenas dá apoio ao processo, e o responsável pela aprendizagem é o próprio aluno. Ao reconhecer isto, o aluno compreende que o instrutor deve ser a sua extensão.

Na Escola, reconhece-se que os resultados dessa proposta pedagógica podem demorar a se manifestar ou, aparentemente, se concretizar apenas em resultado técnico. Na realidade,

compreende-se que tudo o que um aluno adquire é importante para o processo educacional e para o seu desenvolvimento como ser integral.

Dessa argumentação, ressalta que o desejo é o elemento fundamental e propulsor, o qual não pode ser obrigado ou ensinado, mas estimulado. Para atuar nessa direção, a proposta pedagógica da Escola Picolino procura perceber e valorizar cada conquista do aluno, estando-se sempre atento para os seguintes pontos: perceber cada pequena aprendizagem; não estimular a competição externa, explicando que a única competição que interessa é a própria, a individual, consigo mesmo; explicar os truques e os métodos de aprendizagem e até mesmo os "segredos". Esta última já é uma característica do circo onde as técnicas e os truques são explicados, numa relação de cumplicidade e confiança. Enfim, opta-se por deixar a cada um o seu tempo, e a singularidade de cada aluno deve ser respeitada e valorizada. Reconhecer a importância do desejo, estimulando-o, dando um significado à convivência em grupo e legitimando as diferentes escolhas pessoais, é o que se acredita que permite ao aluno se reconhecer como sujeito de direito.

Outro ponto relevante na proposta pedagógica da Escola é a interpretação do erro. A presença do imprevisto como componente ocasional é muito forte dentro do mundo do circo. O erro não pode ser totalmente eliminado da prática e do espetáculo, especialmente porque é através da repetição e do erro que acontece o processo de aprendizagem das técnicas circenses. O verdadeiro resultado, não é, portanto, entendido em conseguir desenvolver um número de maneira excelente, sem erros, sendo valorizado o esforço e o desejo dos alunos em alcançar a capacidade de exibir certo número. Considerando que o processo é mais importante que o resultado, não existe a preocupação da absoluta perfeição técnica, e o erro é apresentado num contexto no qual a expressividade corporal encontra-se num lugar de privilégio. Na apresentação ao público, é permitido ressaltar a capacidade de domínio da técnica, sempre na medida dos meios, ferramentas e condições disponíveis. Existe, dessa forma, uma construção emocional, afetiva, apoiada na sensação de que os alunos têm que fazer parte daquele espetáculo; não é importante se o artista desenvolveu seu papel de maneira impecável, se improvisou ou até se errou.

Em consonância com Rabelo (2004), quando chama atenção para o erro, sublinhando que este é parte importante da aprendizagem, pois expressa uma hipótese de elaboração de conhecimento, observa-se que, na proposta pedagógica da Picolino, o erro é avaliado como elemento que propicia a reflexão e um momento de aprendizagem. Esse aspecto é interpretado

de acordo com a experiência que o sujeito detém, com aquela amadurecida em conjunto com o grupo, diminuindo à proporção que o aluno se profissionaliza.

A proposta pedagógica da Escola visa a que todos os atendidos participem ativamente dos programas e dos trabalhos desenvolvidos pela Instituição. É necessário, portanto, que todos se conheçam e instaurem relacionamentos, pois isso é considerado essencial para se construir o próprio trabalho pessoal. Nesse contexto, tornam-se foco do relacionamento a afetividade e a autoestima. Em linha com o pensamento de Freire (1987), uma das metas propostas pela Escola é a de tentar melhorar a autoestima dos alunos. Segundo o ponto de vista dos coordenadores e dos instrutores, isso é possível através da atenção e do carinho, embora eu acredite que o reconhecimento do público e de sujeitos externos à Instituição se torne, em relação a este aspecto, até mais importante.

A ideia proposta pela Escola persegue o ponto de vista de que os alunos tratados com afeto têm um crescimento e um resultado melhor, especialmente se essa ideia colabora com o conceito de diálogo. Tendo consciência de que, dando atenção aos alunos em situação de risco, eles podem progredir muito, a Instituição confere importância ao fato de que o aluno se sinta valorizado, procurando fazer um acompanhamento personalizado de cada um.

É possível concluir afirmando que a proposta pedagógica mostra a Escola Picolino como uma associação que se empenha em desenvolver um trabalho multidimensional: inclusão social, multiplicação, crescimento, convivência, pesquisa, profissionalização, educação, cultura e arte. Um questionamento que nasce é: como essa proposta pedagógica se consolida na prática?

3.4.2 A Dinâmica Pedagógica

A proposta pedagógica da Escola Picolino se concretiza nos espetáculos e, principalmente, no momento das aulas, as quais são compostas de um conjunto de ações diferenciadas, coordenadas entre si e, dependendo do grupo e do tipo de curso, estruturadas de maneiras ligeiramente diferentes, mas conservando uma dinâmica semelhante.

Nos grupos de alunos iniciantes, a aula começa com uma roda. Todos se sentam em círculo, de modo que se vejam reciprocamente, para conversar de maneira mais confortável e instaurar um clima de trabalho. O momento da roda é importante pelo fato de permitir a todos

a possibilidade de compartilhar informações, perguntas ou avisos. É o momento no qual são apresentados os novos alunos a toda a turma e dadas as informações sobre o espaço, instrutores, instrumentos, atividades, regras, que são sempre explicitadas, e as linhas gerais a seguir: a segurança, como, por exemplo, a proibição do uso de colares, brincos ou relógios durante a aula; o respeito, evitando insultar os colegas ou provocar brigas; o direito do próximo e o tempo individual para execução dos exercícios.

Desde as primeiras aulas, as regras são apresentadas a cada aluno, sem esperar que cada um decore todas e que as respeite de maneira categórica; o que é esperado é que aconteça uma ressignificação coletiva entre os alunos. Na prática, não vejo esse aspecto ser muito salientado, sendo necessário relembrar, frisar e, às vezes, reclamar continuamente para que os alunos se disponham a seguir essas regras, sendo este um aspecto comum em trabalhos com crianças.

Com o fim de propor um trabalho sistemático, existem a criação e a divulgação de um programa de aula. Esse programa é reorganizado periodicamente, mantendo a dinâmica da aula sem modificação por um determinado período. A meu ver, se esse programa fosse re-elaborado a cada aula, até apenas para inverter a sequência das técnicas praticadas, concorreria para apresentar mudanças constantes na dinâmica, que podem despertar continuamente o interesse dos alunos.

Após a roda, acontece o aquecimento coletivo administrado por um instrutor. Em seguida, começam as aulas das técnicas, que são subdivididas em partes de quarenta e cinco minutos, após as quais cada aluno troca de lugar e, consequentemente, muda-se a técnica a ser treinada. Entre uma dessas trocas, é feito um intervalo de quinze minutos para o lanche e o descanso dos alunos.

Cada aula se divide em três partes de prática circense e têm uma sequência predeterminada que deve ser seguida em uma ordem específica. No momento da prática, a organização é, num certo sentido, individual: cada aluno deve saber onde estará em cada momento e quais técnicas irá praticar, sucessivamente. Esse formato de aula é provavelmente o mais simples e, ao mesmo tempo, o que mais contribui para um resultado mais significativo no comportamento dos alunos, que devem ser autônomos e responsáveis pelo andamento da sua aula.

A Escola Picolino, no momento da aula dos alunos com menos idade, parece um parque de diversões, com um ambiente aparentemente caótico e desorganizado. Isso acontece

pelo fato de ter, concomitantemente, trinta, quarenta e até cem crianças que brincam, falam, gritam, treinam. A aparente brincadeira segue, porém, uma clara ordem e o programa da aula deve ser completado pelo aluno. Sem dúvida, manter a disciplina e fazer de modo que os alunos se respeitem, se organizem e desenvolvam as atividades planejadas, não é tarefa fácil para o instrutor. É recorrente que cheguem alunos à aula que estão com pouca vontade de treinar e acabam fazendo mais bagunça do que se dedicar à prática artística. Nestes casos, o instrutor conversa inicialmente com o aluno e, se eventualmente ele continuar adotando uma conduta inadequada, é levado a conversar com os coordenadores do núcleo pedagógico, podendo até ser obrigado a se sentar nas arquibancadas apenas assistindo os outros treinarem.

Cada aluno que chega à Escola Picolino, experimenta, no começo, todas as técnicas, independentemente da sua idade e da eventual manifestação de uma paixão forte apenas por uma técnica. O aluno irá sucessivamente escolher duas técnicas específicas que serão treinadas ao longo do ano, mas todos devem conhecer, inicialmente, todas as técnicas para garantir que a escolha a ser efetuada provenha realmente de uma experiência. O tempo do "teste" pode variar entre duas semanas e até um mês.

Fora dessas duas técnicas optativas, é obrigatório fazer acrobacia, a base do domínio corporal que constitui a linguagem circense.

É muito interessante observar as escolhas dos alunos, pois, às vezes, são totalmente diferentes das que qualquer instrutor ou familiar da criança esperaria. Os alunos optam pelas técnicas seguindo a própria índole e o próprio desejo.

As atividades complementares dos grupos iniciantes geralmente são inseridas no período das aulas, mostrando-se como um momento diferenciado na rotina dos alunos dentro da Escola.

Nos outros grupos mais avançados, a dinâmica das aulas se desenvolve propiciando uma crescente autonomia dos alunos. A roda é organizada apenas em momentos de informes que interessem a todo o grupo, assim como a prática das técnicas circenses pode ser variável, sem existir um programa a ser rigorosamente seguido. Cada aluno pode dedicar um maior tempo a uma técnica específica, dependendo de suas necessidades, permitindo-se o treino de determinados números ou sequências. As atividades complementares, prevendo a participação de profissionais de fora do contexto da Instituição, podem ser incluídas nas aulas e também em outros momentos e espaços.

A avaliação dos avanços técnicos e educacionais acontece, na Escola Picolino, através

dos registros semanais preenchidos pelos instrutores e pelo núcleo pedagógico. Esses relatórios são individuais, sendo discutidos em reuniões pedagógicas. Existe também uma avaliação processual que acontece durante o desenvolvimento das aulas, das atividades e da apresentação dos espetáculos. Cada instrutor desenvolve também uma autoavaliação de seu desempenho, ressaltando dificuldades encontradas ou metas alcançadas durante as aulas.

Outro ponto de fundamental importância na dinâmica pedagógica da Instituição, que mantém características recorrentes independentemente do grupo, e que já interessou ao processo de formação da Companhia Picolino desde o início, é o processo de pesquisa, criação, montagem e apresentação dos espetáculos. Merece ser evidenciado que o processo de montagem dos espetáculos prevê diferentes etapas: num primeiro momento, existe a escolha de um tema gerador para o espetáculo, a ser aprofundado através de uma pesquisa teórica. Geralmente, o tema é igual para todos os grupos, cada um dos quais construirá um trabalho de pesquisa e criação artística, diferenciando-se a depender da idade de cada grupo e do domínio das técnicas.

Num segundo momento, é desenvolvida uma pesquisa teórica por parte de instrutores e monitores e, concomitantemente, outra pesquisa individualizada por parte dos alunos. Em seguida, existe a troca das informações coletadas sobre o tema e a criação de uma história, a qual é dividida em cenas e apresentada a todo o grupo. São estimuladas discussões, enriquecidas com a disponibilização de material teórico pertinente ao tema, que deve ser levado para casa. Sucessivamente, a história é reinterpretada através da linguagem circense, interligada a um conjunto de músicas, e construída separadamente cada cena que envolve os diferentes números e técnicas.

Na parte final, os números e as cenas são encadeados numa ordem específica seguindo o roteiro da história, sendo ensaiadas entradas, saídas e transições, e escolhidos e criados figurinos e cenografias ligados ao contexto e ao tema a ser apresentado.

Uma pergunta que permanece: quais são esses grupos que desenvolvem as atividades na Escola Picolino e que apresentam os espetáculos?

3.5 GRUPOS DA ESCOLA PICOLINO

Para poder entender como são estruturadas as atividades dentro da Escola Picolino e como dialogam com sua proposta e dinâmica pedagógica, tornou-se necessário conhecer os grupos constituídos em relação aos cursos oferecidos e às atividades realizadas dentro da Instituição. A partir de questionamentos ligados a como são designados os diferentes grupos de alunos e artistas, procurou-se aprofundar a análise de como a Escola Picolino opera: se existe a presença de grupos que estão diretamente ligados ao trabalho social da Instituição, de grupos que se direcionam principalmente à questão da formação artística e de outros que se dedicam predominantemente à produção cultural. Dessa maneira, pôde-se verificar se a Escola Picolino, como escola de circo e Projeto de Circo Social, oferece cursos de vários estágios e se desenvolve suas atividades apenas no que interessa ao ensino ou se envolve também uma atividade de extensão.

3.5.1 Grupo Alfabetizando e Muito Mais

Esse grupo, instituído em 2006, envolve a cada ano uma média de vinte alunos de cinco a sete anos, que desenvolvem, dentro do espaço da Instituição, um curso de alfabetização integrado com a prática de técnicas circenses. As aulas de alfabetização, administradas por uma professora de educação infantil, acontecem pela manhã, quatro horas por dia, e dispõe, temporariamente, do auxílio de estagiários voluntários capacitados na área de Pedagogia e Psicologia.

As aulas são baseadas na utilização das diferentes linguagens, sendo alternados exercícios de leitura, escrita, matemática, pesquisas temáticas baseadas no cotidiano dos alunos, momentos lúdicos, cantos e brincadeiras. Com o auxílio de músicos da banda da Escola Picolino, são também desenvolvidas aulas de música e, com o apoio de grupos de ambientalistas, são efetuadas atividades ligadas à educação ambiental.

O ensino e a prática de técnicas circenses acontecem duas vezes por semana, num período de uma hora e meia em cada dia, sendo desenvolvidas como complemento do conteúdo do curso, sem ser o foco principal. O que mais é apresentado é o aspecto lúdico das técnicas circenses.

Além das aulas de alfabetização, dos cursos de circo e do acompanhamento pedagógico monitorado e supervisionado pelo núcleo pedagógico da Escola Picolino, são disponibilizados para os alunos refeições e material didático.

Durante as mostras de final de ano no projeto da Escola "Viva o Circo", os alunos apresentam ao público números circenses montados pelos instrutores e monitores.

3.5.2 Grupo Básico

O grupo básico é composto principalmente por crianças entre sete e doze anos, as quais se diferenciam do grupo da alfabetização pelo fato de permanecerem no circo apenas para desenvolver as aulas de técnicas circenses e das atividades complementares. Quase todos os alunos desse grupo são endereçados e patrocinados por meio de outros Projetos Sociais.

Nesse grupo, nota-se que os alunos estão-se aproximando das técnicas circenses e se adaptando à Escola, dando as primeiras respostas aos estímulos provenientes do método pedagógico com o qual estão começando a interagir. É, certamente, uma emoção muito forte ver um consistente grupo de crianças que, com uma velocidade surpreendente, aprendem técnicas e números. Esta sensação torna-se ainda mais forte quando se tem a consciência de que se trata de um grupo de crianças que, em sua maioria, se encontra em situação de risco social, apresentando nas atitudes e nas expressões corporais experiências específicas. É interessante observar como, ao longo da prática e das aulas de circo, eles modificam notavelmente seu comportamento, postura e maneira de se relacionar com os outros.

Os cursos são complementados com atividades que envolvem a apreciação de filmes, redações temáticas, interpretação de textos e desenhos.

A carga horária é de, pelo menos, seis horas semanais. O foco principal dessa turma é a arte-educação, existindo a preocupação com o ensino da arte, mas optando por privilegiar o aspecto lúdico da prática das técnicas circenses. A convivência, o desenvolvimento pessoal e o coletivo são considerados fundamentais e prioritários. Nesse primeiro período, não é dada grande importância aos resultados técnicos e sim ao processo de desenvolvimento e educação integral dos alunos, sendo o circo utilizado como um instrumento catalisador.

Ao final do ano, os alunos apresentam um espetáculo durante o evento “Viva o Circo”, no qual eles têm a possibilidade de mostrar ao público – que reúne também pais, amigos, familiares dos alunos e a comunidade – as capacidades desenvolvidas.

3.5.3 Grupo Preparatório

O grupo do curso preparatório é o nível intermediário no qual os alunos já detêm alguns conhecimentos básicos sobre técnicas circenses e já optaram por uma escolha no percurso da especialização.

Nesse curso, que não é disponibilizado todos os anos, são incluídas, de maneira significativa, as atividades complementares ligadas às outras áreas artísticas, como a dança, o teatro, a capoeira e a música, além de disponibilizar, com continuidade, o apoio escolar. Os alunos que se inserem nessa turma, têm, geralmente, idade entre os treze e os dezoito anos. A entrada dos alunos do nível básico no curso preparatório não acontece automaticamente, nem apenas através de uma seleção. Isso porque os primeiros dois níveis do processo de formação do artista, na Escola Picolino, não são de turmas estritamente fechadas, podendo existir uma mobilidade dos alunos. Alguns alunos podem demonstrar certas capacidades e certo nível de aprendizagem que lhes permitem passar para a fase do preparatório à frente de outros, mas isto também depende do que é decidido a cada ano pela equipe pedagógica.

O grupo do preparatório também apresenta um espetáculo de mostra durante o evento “Viva o Circo”.

3.5.4 Grupo Profissionalizante de Artistas de Circo

O grupo do curso profissionalizante está inserido num processo de formação de artistas profissionais de circo, que possam ser capacitados e habilitados a atuar e trabalhar na Companhia Picolino ou em outros circos. Esse grupo é o que mais mostra interação social e diversidade, dado que, visando à formação profissional ligada ao rendimento e ao desenvolvimento de capacidades artísticas, não é estruturado pensando apenas nas exigências

dos alunos ligados ao projeto social, mas permite também a participação de alunos oriundos dos cursos particulares.

Acredita-se que esse curso seja um ponto de destaque da Escola Picolino, em relação a outros Projetos de Circo Social que não visam à profissionalização dos atendidos, permitindo que seja desenvolvido o conceito de Circo Social de maneira mais plena e eficaz, dando possibilidade aos alunos de escolherem a carreira artístico-circense como perspectiva de vida, ou mesmo criando outra oportunidade de inserção dos alunos no mercado de trabalho.

O curso, que não é disponibilizado todos os anos, se dirige aos alunos que já completaram o curso preparatório. As aulas se dividem em técnicas de circo e atividades complementares, similares ao curso preparatório, sendo requerida, porém, uma maior dedicação e profundidade no conhecimento das técnicas. No treinamento circense, os alunos escolhem duas técnicas para serem desenvolvidas e aprofundadas, além de participarem dos treinos de acrobacia, que continua obrigatória. As outras técnicas desenvolvidas entre as quais podem formular suas escolhas são: monociclo, equilíbrio em arame, contorção, malabarismo, lira, escada giratória, cama elástica, trapézio de balanço, tecido e acrobacia avançada (saltos e banquilhas, entre outras), complementando com cursos de breve duração sobre a técnica do palhaço. Para fazer parte do curso profissionalizante, é necessário ter pelo menos dois anos de treinamento circense, um bom conhecimento das técnicas e ter desenvolvido uma boa capacidade de trabalho em grupo, sendo exigida também uma prova. As atividades desenvolvidas consistem num conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento integral do adolescente e do jovem. Esse curso garante o direito à educação e o direcionamento ao mercado de trabalho artístico-circense. Para a conclusão do curso, é organizado um evento de formatura, no qual os alunos apresentam um espetáculo final e recebem os diplomas e as carteiras profissionais de trabalho como artistas circenses, em que são explicitadas as técnicas específicas que os alunos dominam.

3.5.5 Grupo de Formação de Instrutores de Circo

A Escola Picolino optou pela criação de um curso de formação profissional de instrutores de circo, interligado com um curso de educadores sociais, denominado, dentro da instituição, de Formação Instrutores de Circo (FIC). Antes de se propor um curso de Instrutor Social, os professores da Escola eram artistas oriundos de circos de lona. Foi considerado,

porém, que, dentro de um Projeto de Circo Social, um método de ensino direcionado ao resultado e ao rendimento, típico da tradição circense, não é o mais adequado, pois nesse contexto o que mais se procura prezar é o processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos.

O curso de instrutores de circo é uma ação pioneira da Escola Picolino na educação de adolescentes e jovens em situação de risco, preparando-os como agentes transformadores e multiplicadores da ação educacional através das artes circenses. Foi instituído com o fim de dispor de pessoal profissionalmente formado num âmbito específico, cobrindo a necessidade de novos instrutores na Escola como entidade em crescimento, além de permitir a abertura de novas perspectivas de trabalho qualificado. Como ponto relevante no trabalho de formação profissional da Escola, percebe-se a importância dessa proposta dentro de um Projeto de Circo Social, concordando com Ávila (2000, p.27) que diz: "As organizações que podem contar com a presença de pessoal profissional, são capazes de melhorar a qualidade total do trabalho, produzindo, continuamente, capital humano. Dessa maneira, elas são, sem dúvida, capazes de interagir com o ambiente, alcançando os objetivos".

A formação de um grupo de Instrutores Sociais, num certo sentido, completa o ciclo educacional proposto pela Escola Picolino, reconhecendo que, como existe o momento de aprender, também chega o momento de exibir e, enfim, o momento de ensinar. Neste ponto, identifica-se uma relação com a afirmação de Silva (2006), quando aponta que na tradição circense:

> A criança seria não só a continuadora da tradição, mas também um futuro mestre. Para ser um circense tinha que assumir a responsabilidade de ensinar a geração seguinte. Ao longo de sua aprendizagem, a criança "aprendia a aprender" para ensinar quando fosse mais velha. O "ritual de iniciação" – aprendizado e estréia – era um rito de passagem, a possibilidade de tornar-se um profissional circense. O contato com a geração seguinte era permanente, havendo um envolvimento direto na aprendizagem. A partir da adolescência, muitas crianças começavam a ensinar aos mais novos – irmãos, primos e outros. [22]

O curso é direcionado aos alunos que já tenham desenvolvido uma boa base técnica e capacidade de trabalho em grupo. As principais atividades desenvolvidas são: aulas de circo, aulas de outras linguagens artísticas e cursos de educador social. São também previstos e

---

[22]SILVA, Ermínia; CÂMARA, Rogério Sette. *O ensino de arte circense no Brasil:* breve histórico e algumas reflexões**.** Disponível em: <http://www.pindoramacircus.com.br/novo/escolas/escolas. asp.>. Acesso em: 10 out. 2006.

organizados intercâmbios com outras instituições que atuam no campo do Circo Social e Escolas de Circo, para permitir aos alunos vivenciarem experiências que complementem e reforcem seus conhecimentos.

O curso é fundamentado em aulas teórico-vivenciais, capacitação técnico-artística, prática de circo, estágio supervisionado e produção. Eu mesmo, em 2008, desenvolvi um curso teórico de extensão promovido pela Escola de Teatro da UFBA em parceria com a Escola Picolino, apresentando assuntos ligados ao "circo-educação", e do qual participaram ativamente todos os integrantes da quinta turma do curso de instrutores de circo. Nesse curso, de trinta horas de duração, apresentei e aprofundei assuntos relacionados à história do circo, ao papel do Circo Social no circo contemporâneo, fundamentos da arte-educação e pontos ligados ao "poder educacional" das técnicas circenses e da apreciação estética circense.

O curso de Formação de Instrutores de Circo tem duração não inferior a dois anos e devem ser cumpridas, pelo menos, 1.200 horas de treinamento e estágio. São requisitos necessários para completar o curso: o aperfeiçoamento das técnicas, cursos teóricos sobre a história do circo, cursos de primeiros-socorros, além de um estágio docente supervisionado.

Até o ano de 2008, foram formados na Escola cinco grupos de instrutores. O primeiro, realizado entre 1996 e 1999, teve uma carga horária de 2.400 horas e permitiu a formação de oito instrutores. O segundo, com carga horária de 2.000 horas, concluído em 2001, permitiu a formação de seis jovens. Interligado a esse curso, foi organizado outro de capacitação de monitores, com 700 horas, que permitiu formar 26 alunos nesta área específica. Um terceiro grupo cursou um programa de 1.600 horas, entre 2001 e 2003, formando nove jovens. Em 2005, formou-se o quarto grupo de 10 jovens, após um período de dois anos e 1.800 horas frequentadas.

O último grupo, formado em 2008, com carga horária de 1.800 horas, contou com a presença de 22 alunos.

A formação de instrutores tornou-se uma das principais atividades da Escola desde 1996. Atualmente, são os instrutores que concluíram o curso na Escola que ensinam aos outros grupos, e quase todos são jovens que chegaram à Escola por meio de outros Projetos Sociais, ainda crianças. São diretores dos espetáculos de circo dos outros grupos e se tornaram, assim, de grande relevância para a Escola. De acordo com Anselmo Serrat:

> Quase todos os nossos educadores e instrutores eram crianças em situação de risco. Por meio de programas educacionais se tornaram profissionais nas artes circenses. Eles são também ótimos educadores. No fundo, quem melhor que eles, que já tiveram essas experiências, poderia compreender os problemas da maioria dos alunos que atualmente frequentam o circo? Quem melhor que eles conhece quando é bom dar um apoio moral a esses alunos e quando é melhor impor limites a uma conduta que não segue nem as regras educacionais da organização, nem as regras duras da rua? Hoje, os mesmos educadores que estavam em risco estão educando novos alunos que estão na mesma situação. [23]

Ao fim de cada curso, é organizado um evento de formatura no qual os alunos apresentam um espetáculo temático de final de curso e recebem os diplomas.

3.5.6 Grupo Particular

A Escola Picolino nasceu como escola de circo particular e, até hoje, mantém essa vertente. Por tal razão, juntamente com os cursos disponibilizados como Projeto de Circo Social, são desenvolvidos os cursos livres de técnicas circenses, destinados a todos os que querem entrar em contato com o mundo do circo ou desenvolver capacidades em técnicas circenses. Para participar desses cursos, são cobradas mensalidades que variam pela tipologia da técnica praticada, as quais dependem da escolha dos alunos que se inscrevem, tendo como opções as técnicas disponibilizadas dentro da Escola. O curso visa colaborar para a formação artística, sem desenvolver outros tipos de atividades complementares. O curso particular, além de propiciar a entrada de outros sujeitos na Escola e a possibilidade de interação com outras pessoas que não são ligadas a projetos sociais, permite criar emprego para os instrutores formados na Escola.

O curso começa quando se atinge um número mínimo de alunos. Apesar de ser um grupo particular, jovens, em sua maioria, não falta oportunidade de apresentar um espetáculo dirigido pelos instrutores da Escola durante o “Projeto Viva o Circo”.

---

[23]Entrevista concedida a Fabio Dal Gallo por Anselmo Serrat, na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador-Bahia, no dia 9 de dezembro de 2005.

3.5.7 A Companhia Mirim

A Companhia Mirim, fundada recentemente, em 2007, envolve os alunos do grupo básico que já desenvolveram capacidades técnicas suficientes para apresentar espetáculos.

A companhia é monitorada por um coordenador pedagógico, e, embora os artistas frequentem os cursos de técnicas circenses e façam parte do grupo básico, é estabelecido um outro dia de encontro no qual são desenvolvidos treinos e atividades diretamente ligadas com a criação, montagem e encenação de espetáculos. Estes não se baseiam em pesquisas temáticas, mas são constituídos por números de variedades.

Os espetáculos podem ser apresentados na própria Instituição durante o Evento "Viva o Circo", ou em parceria com outras entidades. Um exemplo foi o espetáculo apresentado, em 2008, na Escola Picolino em parceria com a Escola de Música da UFBA.

Pôde-se constatar que as atividades desenvolvidas pela Companhia Mirim, em momentos separados dos cursos de ensino das técnicas, podem ser consideradas como uma atividade de extensão da Escola Picolino. Vê-se, então, como, a partir dos resultados das atividades realizadas na Escola segundo uma diretriz educacional-social, é desenvolvida uma linha de ação que se dedica à produção artístico-cultural.

3.5.8 A Companhia Picolino

A Companhia Picolino desenvolve um trabalho profissional e foi fundada pelo diretor e artista Anselmo Serrat em 1998, sendo formada por alunos da Escola que demonstraram talento e atingiram um nível técnico suficiente para produzir espetáculos profissionais a serem inseridos no mercado cultural. No mesmo ano, a companhia foi convidada a participar do Festival Internacional de Circo na França, sendo um dos grandes destaques desse evento. A partir daí, a Companhia começou a ter cada vez mais espaço no cenário cultural e artístico. A sua influência no contexto do circo contemporâneo, além de promovida por meio das muitas apresentações realizadas pelo Brasil, foi fortemente marcada por duas importantes turnês

efetuadas pela Europa (2000-2001), nas quais os artistas levaram os seus espetáculos para França, Bélgica, Holanda, Suíça, Alemanha e Dinamarca [24].

Desde a fundação da Companhia, foi também iniciado um trabalho de pesquisa temático que permitiu aos artistas aprofundarem assuntos ligados aos usos, costumes, tradições, culturas do Brasil e da Bahia. Este trabalho, além de contribuir na formação dos alunos da Escola tratando de tópicos relacionados à educação, permitiu desenvolver uma reapropriação de diferentes conteúdos culturais, os quais caracterizaram notavelmente os espetáculos apresentados. Esses temas pesquisados, aprofundados e interpretados através da linguagem circense, sendo relacionados ao contexto e ao cotidiano dos atendidos na Escola, relacionam-se com o conceito de temas geradores tratados por Freire (1987).

Até 2008, a Companhia Picolino apresentou cinco espetáculos: *Panos* (1998); *Batuque* (1999); *Guerreiro* (2000) e *cenascotidianas@circ.pic* (2003); recentemente, o espetáculo *Cazuza* está em fase de montagem. A companhia apresentou também o *Cabaré Picolino*, um espetáculo de variedades criado durante a última turnê européia, em 2001.

A Companhia Picolino, que também pode ser considerada uma atividade de extensão da Escola Picolino que, a partir dos resultados educacional-sociais, se insere hoje na produção artístico-cultural, embora se estruturando como companhia profissional, está fortemente interligada à Instituição. Isto indica como o caminho social, ao contrário do que se poderia imaginar, incrementou ainda mais o desenvolvimento artístico da Escola, permitindo ampliar também o alcance das contribuições do circo à comunidade. Na verdade, é principalmente através de seus projetos sociais que a Escola Picolino vem profissionalizando jovens instrutores e artistas de circo inseridos na Companhia.

Um aspecto que deve ser aprofundado, portanto, é analisar que projetos são desenvolvidos pela Escola Picolino que podem revelar se essa interação entre atuações educacional-sociais e artístico-culturais são exemplos isolados dentro da Escola, ou se permeiam, de certa maneira, todas as atividades e, consequentemente, todos os espetáculos.

---

[24]Vide: 20 ANOS Picolino – Ó nóis aqui. Salvador: Escola Picolino, 28 nov./9 dez. 2005.

3.6 PROJETOS E PROGRAMAS DA ESCOLA PICOLINO

Para poder constatar a multiplicidades das ações propostas pela Escola Picolino em âmbito artístico e educacional, torna-se necessário analisar o conjunto de projetos e atividades por ela desenvolvidos. É imprescindível, portanto, observar as características e os objetivos dos principais programas e projetos realizados pela Escola, delineando o público-alvo e a maneira pela qual este se relaciona com o fazer da Instituição.

A partir da pergunta "o que faz a Escola Picolino?", ressalta-se o questionamento que busca investigar se existe, nos projetos desenvolvidos seja dentro ou fora do espaço da Escola, uma relação permanente entre atividades educacional-sociais e artístico-culturais, que possa influenciar a concepção dos espetáculos.

3.6.1 Programa de Apoio Escolar

Como Projeto de Circo Social, na Escola Picolino, atua-se no sentido de que, quando existe a intenção de desenvolver programas educacionais direcionados a crianças e adolescentes em situação de risco, não é suficiente ensinar as técnicas circenses. Reconhece-se, de acordo com Bourdieu (1992), Foracchi (1987) e Aguiar (2003), entre outros inúmeros pesquisadores, que, para diminuir a desigualdade social e favorecer a mobilidade social, é fundamental garantir que todos os alunos frequentem o sistema formal de ensino.

Uma das principais metas do atendimento social da Escola Picolino é garantir que os alunos possam cursar o ensino básico, e eles se veem estimulados a continuar os estudos na busca do ensino superior. Essa perspectiva colabora para a inclusão social dos alunos ao entender, de acordo com Griffen (1993), que uma baixa escolarização não apresenta, também em termos econômicos, uma diferença substancial para quem não é alfabetizado.

No caso da maioria dos alunos da Escola Picolino, as famílias não conseguem garantir e monitorar a permanência e os resultados dos alunos na escola formal. O programa de acompanhamento escolar se propõe, por isso, contribuir na educação básica dos alunos, seja controlando sua matrícula ou monitorando seu andamento escolar, acompanhando suas notas a cada unidade e procurando entender quais são as suas maiores dificuldades. Para lograr os

objetivos do projeto de controlar o efetivo rendimento escolar dos alunos, a Instituição se propõe ter um banco de dados atualizado e manter relações contínuas com as escolas, no intuito de se direcionar no desenvolvimento de atividades específicas que possam cobrir as lacunas que eventualmente os alunos apresentem. Uma das primeiras ações, nessa vertente, foi construir uma biblioteca na qual fosse possível ler, estudar, fazer pesquisa e permitir a interação dos alunos com orientadores e pedagogos.

Os resultados desse projeto são notáveis. Em 2007, por exemplo, dos 250 alunos que eram atendidos por esse projeto, apenas quatro não passaram de ano, assim como quase todos os alunos atendidos conseguiram obter o certificado do ensino médio e, atualmente, vários artistas da Companhia Picolino estão cursando a faculdade. Vale aqui reforçar que o programa de apoio escolar não se restringe aos alunos, mas envolve os instrutores e artistas da Companhia Picolino que pretendem continuar os estudos no ensino superior.

Como resposta ao fato de a Companhia Picolino, assim como os outros grupos, poder participar de turnês, são organizados programas itinerantes para que o aluno desenvolva as atividades. De acordo com Boursheid (1998), a Escola Picolino procura fazer acordos com as escolas que os alunos frequentam para que eles realizem algumas tarefas durante a viagem, aproveitando, assim, a experiência que pode estimular o aprofundamento de determinados conteúdos ligados a geografia, história, economia e sociologia[25]. Deste modo, nasceu na Escola Picolino o "Projeto Escola Itinerante", a fim de aproveitar o momento de viagens e turnês.

A presença do Programa de Apoio Escolar continuado na Escola Picolino, ao lado do ensino das técnicas circenses e da apresentação de espetáculos, evidencia de forma determinante que a preocupação com a educação por parte da Instituição está sempre ao lado da produção artística.

3.6.2 Projetos desenvolvidos

Todas as atividades desenvolvidas pela Escola Picolino se fecham no conjunto de ações denominado "Projeto Arte-Circo-Educação", que, além dos contínuos intercâmbios e

---

[25]BOURSHEID, Ana Maria. Entrevista em: BERRO: Informativo da Escola Picolino. Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo, ano 1, n.1, dez. 1998.

contatos com a Rede Circo do Mundo-Brasil e a Associação Brasileira das Escolas de Circo, se divide nas duas grandes linhas já definidas: a da educação e a da produção cultural, sendo elas separadas, mas em contínua inter-relação.

Pode-se dizer que a linha educacional-social mantém, substancialmente, suas atividades recorrentes baseadas em cursos, acompanhamento pedagógico e atividades complementares, modificando anualmente o número de alunos atendidos, os tipos de cursos oferecidos, a duração dos cursos, preservando as dinâmicas de atendimento.

A linha da produção artístico-cultural, a cada ano, apresenta diferenças notáveis dependendo dos editais vigentes, dos patrocínios obtidos, dos contratos fechados e dos eventos e encontros organizados.

Por estar numa posição intermediária entre essas duas linhas de atuação, entre os projetos desenvolvidos pela Escola, o que mais se destaca sem dúvida é o "Projeto Viva o Circo, que é uma síntese de todas as atuações efetuadas na Escola Picolino através dos cursos. A sua finalidade é a produção de um evento no qual os alunos possam mostrar as capacidades adquiridas ao longo do ano, apresentando espetáculos montados e dirigidos pelos instrutores e diretores. A montagem desses espetáculos inicia-se a partir da metade do ano, e os espetáculos apresentados no mês de dezembro determinam a conclusão do ano letivo.

Entre as apresentações, podem ser inseridos espetáculos da mostra dos alunos assim como espetáculos direcionados ao mercado cultural, estes, apresentados pela Companhia Picolino. Através desse projeto, a Escola propõe oferecer um processo de ampliação e produção de conhecimentos, investigando uma linguagem contemporânea do circo.

O objetivo geral do projeto é a criação e encenação de espetáculos com conteúdo temático enquanto os objetivos específicos são a apresentação de espetáculos de circo ao grande público, a formação de diretores e artistas e a divulgação das artes circenses.

O tema geral do evento é objeto de uma pesquisa teórica e prática que se diferencia a cada ano. Os espetáculos condensam processos de pesquisa, criação e encenação que se desenvolvem na procura de miscigenar diferentes linguagens artísticas. Os artistas desses espetáculos são os alunos da Escola e os artistas da Companhia Picolino, que se apresentam dois dias consecutivos para o público da cidade.

O Projeto teve seu início em 1986 e foi apresentado como meta do trabalho artístico e educacional. Esse evento, ao longo do tempo, incrementou a sua importância, evidenciando o processo vivenciado pelos alunos, as pesquisas técnico-artísticas realizadas sobre temas

culturais, e permitindo a formação da Companhia profissional da Escola, até a revelação de grandes talentos.

As pesquisas, os ensaios e os processos de criação e encenação desenvolvidos para o "Projeto Viva o Circo" permitiram a produção dos espetáculos que levaram a Picolino a ter relevância no circo contemporâneo brasileiro e lhe possibilitaram participar de festivais internacionais.

Durante o evento, acontecem duas homenagens: o prêmio "Amigo da Picolino", para a pessoa ou empresa que tenha contribuído diretamente no desenvolvimento do trabalho da Escola no curso do ano, e o "Troféu Picolino", que a cada ano homenageia uma pessoa que promove o trabalho artístico, cultural ou social com crianças e adolescentes.

Está demonstrado que o processo que envolve o "Projeto Viva o Circo" tem sido, a cada ano, mais compartilhado e socializado, descentralizado em sua criação e direção. A atuação dos instrutores e monitores é fundamental, como diretores e produtores. O evento traz os familiares e amigos dos alunos para a Escola, criando uma interação entre a Instituição e a comunidade. Fortalece, dessa forma, a relação entre o público, a Escola Picolino e seus vários agentes, apoiadores e patrocinadores, sendo exemplo de como ali existe uma relação forte e contínua entre a atividade educacional-social e a produção artístico-cultural.

Um segundo projeto que tem destaque dentro da Escola, é o "Projeto Todo Mundo Vai ao Circo", o qual consiste num conjunto de ações culturais e educacionais coordenadas entre diversos parceiros. Esse projeto permite trazer uma grande quantidade de alunos da primeira à quarta série do ensino fundamental da rede pública e de escolas comunitárias da Cidade do Salvador até a Escola Picolino, para assistir a um espetáculo de circo com um conteúdo educativo.

O objetivo desse projeto é oferecer às crianças uma diferente aproximação com o método da arte-educação, divulgando-a nas escolas públicas, influindo não apenas na educação dos alunos e artistas da Escola, mas também no público que assiste aos espetáculos. Como objetivos específicos, o projeto pretende difundir as artes circenses e contribuir para o desenvolvimento do "pequeno cidadão".

Em sua fase inicial, o projeto contemplava alunos de escolas particulares, que pagavam para assistir ao espetáculo, mas, em seguida, através de patrocínios governamentais e particulares, foi estendido para as escolas públicas, o que facilitou o acesso para as crianças com menor poder aquisitivo. A experiência foi proposta pela primeira vez em 1997 e consistiu

na apreciação estética de um espetáculo que teve como título “Energia elétrica: só é arriscado quem é desligado” e, como tema gerador, o consumo responsável da energia elétrica e os deveres do cidadão sobre a preservação do serviço como bem público.

O projeto é desenvolvido dessa maneira: a escola é contatada, os artistas a visitam e distribuem para os alunos os convites do espetáculo e material pedagógico sobre o tema em questão, o qual também será usado em sala de aula pelos professores na semana anterior ao espetáculo. Num segundo momento, as crianças são levadas ao circo para assistir a um espetáculo de variedades circenses que trata do tema ouvido em sala de aula. Sucessivamente, os alunos desenvolvem uma apreciação da obra de arte compondo textos, desenhos, poesias etc. Os melhores trabalhos são selecionados e contemplam os alunos com bolsas de estudos para frequentar as aulas de circo na Escola Picolino.

O que merece ser ressaltado é que quase oitenta por cento dos alunos que participaram desse projeto nunca tinham assistido anteriormente um espetáculo de circo. Resulta evidente, então, o conjunto de fatores educacionais e artísticos que envolvem esse espetáculo: de um lado, a possibilidade de aproximar as crianças do universo circense e, do outro, a procura da transmissão de conhecimentos por meio da apreciação de uma obra artística e dos seus conteúdos.

Observa-se, portanto, que também nesse projeto a produção artístico-cultural e a atuação educacional e social estão fortemente interligadas entre elas.

A intenção de divulgar a experiência do “Projeto Todo o Mundo vai ao Circo” levou, em 2004, à promoção do “Projeto Hoje Tem Espetáculo”, que se propõe levar o espetáculo de circo do “Projeto Todo o Mundo Vai ao Circo” em diferentes cidades do Estado da Bahia. Utilizando os mesmos cânones das apresentações feitas em Salvador, a produção artística feita pelos artistas da Escola Picolino é apresentada em lugares públicos de outros municípios. Como o projeto proporciona às crianças da Rede Municipal de Ensino um espetáculo em que são somadas variedades, informação, diversão e cultura, visando alcançar como resultado um aprendizado que possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania do aluno participante, observa-se que aqui também se encontra uma relação entre a produção artístico-cultural e a atuação educacional e social.

Para comprovar a força mobilizadora das técnicas circenses, atingindo um grande público sem barreiras de idade ou classe social na Cidade do Salvador, por meio da atuação de Instrutores Sociais, na Escola Picolino buscou-se desenvolver o “Projeto Habilidade do

Circo" e o "Projeto Manhas do Circo". Estes Projetos ampliaram as áreas de atuação da Escola para outras áreas geográficas, envolvendo outros municípios do Estado. A primeira experiência foi iniciada em 2000 para contribuir na expansão das atuações da Escola em outros municípios do Estado da Bahia, propondo cursos de formação técnico-circense e de educadores sociais e almejando colaborar para a formação de Instrutores Sociais que possam atuar no seu lugar de origem.

O objetivo desses projetos é despertar o interesse dos educadores em favor da arte-educação, estimulando a difusão da prática das artes circenses. Portanto, observa-se que, embora esse projeto não vise a produção cultural com a apresentação de espetáculos, a atividade artística é articulada à atuação educacional.

O "Projeto Escola Vai ao Circo", que acompanha o desenvolvimento da Escola Picolino desde os primeiros anos, tem como objetivo propor a possibilidade de apreciação estética de um espetáculo circense, direcionado a alunos do ensino básico. No princípio, era uma opção destinada às escolas particulares, porém, em seguida, foi permitida a participação de outras entidades sociais. Os maiores eventos do projeto acontecem no "Dia Nacional do Circo", em vinte e sete de março, e no dia doze de outubro durante a "Semana da Criança". Na ocasião dos eventos, é organizada uma série de festejos. A ação conta com a presença de personagens representativos. Em 2006, por exemplo, de acordo com a Magalhães (2006), estiveram presentes os representantes do Grupo Ambientalista da Bahia e a cantora Margareth Menezes, madrinha da Escola Picolino. No dia estabelecido para o desenvolvimento desse projeto, é produzida uma intensa programação que envolve café da manhã, cortejo artístico, plantio de mudas de árvores e apresentação de espetáculos. É um evento que procura uma situação de festa e alegria, expandindo-se a cada ano e atingindo metas significativas na divulgação e na aproximação dos alunos das escolas ao mundo do circo.

Nesse tipo de projeto, o que merece ser salientado é que, embora tendo como foco a apresentação e apreciação de um espetáculo de circo, ele se dirige unicamente aos alunos das escolas. O que resulta é que as duas linhas de atuação da Escola Picolino continuam presentes e articuladas entre elas.

Denominado de maneira parecida, mas com finalidades distintas, existe o "Projeto Circo na Escola", que se concretiza na organização de cursos de técnicas circenses, direcionados a alunos até a quarta série, a serem desenvolvidos como atividades complementares nas escolas durante as horas de aula. Numerosos relatórios redigidos pela Escola Picolino, em parceria com as instituições de ensino dos alunos atendidos, colocam em

relevo que a prática circense proporciona e concretiza mudanças significativas de comportamento, especialmente no que diz respeito ao aspecto participativo do aluno. Após certo período de prática circense, que varia de sujeito para sujeito, os alunos geralmente demonstram prestar maior atenção às aulas e conseguem dominar a inquietude; além de serem mais disponíveis em seguir as regras da escola, mantendo certa disciplina e constância, predispondo-se mais a desenvolver as atividades.

Foi partindo desse potencial circense em âmbito educacional que nasceu a ideia de desenvolver o "Projeto Circo na Escola", que tem como objetivos específicos auxiliar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e produtivas que se relacionem com capacidades ligadas ao campo cognitivo. Esse intercâmbio oferece também a possibilidade de acompanhar e avaliar, mais profundamente, o impacto da atividade circense no processo de aprendizagem dos alunos, contextualizando as atividades no sistema de ensino. No caso desse projeto, o foco é o ensino das técnicas circenses que, sendo desenvolvido no sistema escolar, constitui uma relação entre atividade artística e educação.

No verão, dado que alunos com idade escolar dispõem de maior tempo livre e maior possibilidade de se aplicarem em atividades extraescolares, foi pensado, organizado e desenvolvido o "Projeto Verão". Esse projeto consiste em oferecer, durante esse período, cursos de técnicas circenses direcionados preferencialmente a crianças e adolescentes com idade média entre dez e dezessete anos, tendo como resultado um espetáculo apresentado ao público. Nesse tipo de projeto, evidencia-se que o foco é predominantemente o ensino de técnicas circenses, sendo a produção artística, por meio do espetáculo, uma etapa do processo de formação, destacando assim a relação entre a linha educacional-social e a artístico-cultural.

No âmbito dos projetos que se estabelecem com atuações focadas em contextos determinados e desenvolvidas no curto prazo, como no caso do "Projeto Verão", indica-se também o "Projeto Circo Escola Itinerante", desenvolvido pela Escola desde 2005 e beneficiado pelo patrocínio do Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo. Esse projeto se dispõe a administrar aulas de circo em comunidades carentes por um período de dois meses, constituindo-se como uma ação temporária, complementada com a apresentação de um espetáculo desenvolvido e encenado pelos artistas formados pela Escola Picolino. Compartilha-se da opinião de Souza (2006, p.8), segundo a qual, "este é um contato muito positivo para o público e para os artistas, pois cria um vínculo do circo com a comunidade". Neste caso, é ainda frisada a relação existente entre o 'direcionar aos bairros', o ensino de

técnicas circenses e a apresentação de espetáculo, explicitando como a linha educacional-social e a artístico-cultural convergem.

Desse modo, conclui-se que, embora com focos ligeiramente diferentes que podem enfatizar o ensino das técnicas circenses, a apreciação e a apresentação de espetáculos, atividades educacionais e sociais, todos os projetos desenvolvidos pela Escola são permeados por uma interação entre a linha de atuação educacional-social e a linha da produção artístico-cultural. Pode-se, portanto, considerar que todos os espetáculos apresentados pela Escola Picolino, independentemente do projeto ou do evento no qual acontecem, são concomitantemente impregnados dessas duas vertentes.

3.7 CONCLUSÃO PARCIAL

Nessa seção, foi desenvolvido o estudo de caso de uma instituição que atua no Circo Social: a Escola Picolino de Artes do Circo. A seção visou delinear o "ser" e o "fazer" da Escola, com o fim de analisar os pressupostos conceituais e metodológicos de atuação, para detectar elementos que possam caracterizar os espetáculos produzidos e seu papel em relação à pedagogia utilizada e aos projetos desenvolvidos.

Foi traçada a história da Escola Picolino, além das etapas que levaram a Instituição a utilizar o circo como instrumento e ferramenta pedagógica para propiciar a educação e a inclusão social. Também ficou evidenciado que, embora não perdendo o seu caráter profissional de Escola de Circo profissionalizante, a Escola Picolino colaborou para o surgimento do Circo Social.

Por meio de uma análise-descritiva da organização da Escola Picolino, foram apontadas as técnicas circenses oferecidas e as atividades complementares desenvolvidas. Também foram delineados o tipo de atendimento que é direcionado aos alunos, a importância das parcerias instituídas com outras instituições e a presença de valores que influem nas ações da Escola Picolino e que a caracterizam como uma instituição natureza crítica.

Sobre a pedagogia utilizada na Escola Picolino, ao se analisar e descrever a proposta pedagógica da Instituição, foi observado que a Escola busca desenvolver ações que colaborem para a formação dos atendidos e, através de atividades em grupo e da articulação de diferentes linguagens artísticas, procurem propiciar uma pesquisa individual. Para alcançar a formação e

o desenvolvimento dos alunos, usa-se como recurso a arte-educação, colaborando para o aprimoramento de capacidades artísticas e cognitivas, com vistas a influir nas condutas comportamentais dos sujeitos atendidos. Neste ponto, evidenciou-se que o momento de destaque deste trabalho são as pesquisas e os processos de criação, montagens e encenação dos espetáculos.

Ao ser evidenciado que a proposta da Escola se baseia em prevalência no horizonte teórico de Paulo Freire, percebeu-se que existem conceitos basilares que fundamentam a proposta pedagógica da Escola Picolino como o lúdico, o desejo e o erro.

No que diz respeito à dinâmica pedagógica, foi ressaltado que geralmente as aulas se desenvolvem segundo uma dinâmica comum, sendo verificado que o processo de pesquisa, criação e montagem dos espetáculos é um momento extremamente importante da pedagogia da Escola Picolino, mostrando semelhanças entre grupos. Relevante é que a produção dos espetáculos está atrelada a uma pesquisa teórica e temática, única para todos os grupos, com a qual se busca criar uma história que, em seguida, é reinterpretada através da linguagem circense. O processo de criação e montagem do espetáculo respeita determinadas sequências: a análise do texto da história, a criação dos números, o encadeamento dos números com ensaio de entradas e saídas. Todo o processo de criação do espetáculo, ressalte-se, é relacionado ao tema gerador pesquisado, incluindo as músicas, os figurinos e as cenografias.

Em relação à divisão dos alunos em grupos e aos cursos oferecidos pela Escola Picolino, mostrou-se que ela se estrutura de maneira semelhante ao ensino acadêmico no qual existe ensino, pesquisa e extensão. Neste último ponto, é dado destaque à Companhia Picolino e seus espetáculos, mostrando que as ações desenvolvidas convergem para duas linhas principais, a educacional-social e a artístico-cultural, que interagem constantemente entre elas.

Posteriormente, analisando os programas e os projetos desenvolvidos pela Escola Picolino, foi reconhecido que essa relação entre linhas de atuação está presente tanto nas atividades desenvolvidas dentro da Escola quanto fora dela, tendo também relação com todos os espetáculos produzidos.

Pode-se concluir que os espetáculos se tornam motor de todo o trabalho educacional-social e artístico-cultural desenvolvido, envolvendo o conjunto de ações e experiências desenvolvidas pela Instituição e pelos seus integrantes. Esses espetáculos, portanto, envolvem características ligadas à organização, à atuação, aos valores da Escola, a elementos e finalidades ligadas à pedagogia utilizada e se constroem a partir de experiências relacionadas

ao cotidiano dos alunos, seja dentro ou fora da Escola. Em função dessas considerações, torna-se necessária a análise de um espetáculo.

4 O ESPETÁCULO: *CENASCOTIDIANAS@CIRC.PIC*

Nesta seção, desenvolve-se uma análise de um dos espetáculos produzidos e apresentados pela Escola Picolino intitulado *cenascotidianas@circ.pic*, sendo a escolha deste espetáculo determinada por um conjunto de critérios de relevância.

Em primeiro lugar, por ser o último e mais longevo espetáculo da Companhia Picolino que envolve todo o trajeto feito, até agora, pelo grupo de artistas mais relevante da Escola, assim por toda a Instituição.

Em segundo lugar, por ser um espetáculo resultante de uma pesquisa temática e ter estrelado em 2003 durante o evento do "Projeto Viva o Circo ano XVIII", o qual o coloca como parte da dinâmica pedagógica da Escola Picolino.

Em terceiro lugar, por se tratar de um espetáculo de uma companhia profissional inserido no mercado cultural, o qual foi apresentado num consistente número de eventos e festivais de circo, além de ter ganhado o Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo, em 2004.

Em quarto lugar, o espetáculo se torna relevante para esta pesquisa também porque aborda questões sociais, ou seja, tematicamente, se relaciona com esta tese.

Enfim, por ser o espetáculo a que, ao longo da pesquisa de campo, tive a possibilidade de assistir um maior número de vezes e em diferentes contextos; por tal razão, é o espetáculo que creio poder analisar com maior propriedade e detalhe.

Esta seção trata especificamente da apresentação desenvolvida no dia 9 de dezembro de 2005, em Salvador-Bahia, no espaço da Escola Picolino, por ocasião do evento "Projeto Viva o Circo Ano XX", realizado em conjunto com o evento de comemoração dos vinte anos de atuação da Escola. Considera-se esse aspecto importante porque foi, até agora, o maior evento produzido pela Instituição.

A análise do espetáculo desenvolve-se, segundo uma vertente semiológica, miscigenando o que Pavis (2005, p.5-6) define como "análise reconstituição" e "análise reportagem". É uma análise reconstituição pelo fato de ser desenvolvida *post festum,* com o auxílio de um registro vídeografico[1]. Trata-se de uma gravação não editada de uma câmara fixa frontal, a qual permite descrever minuciosamente o espetáculo e relatar movimentos, sequências, números e acontecimentos imprevistos. Evidentemente, dada a quantidade de

[1] Vide Anexo A.

posições e movimentos desenvolvidos ao longo do espetáculo, nem todos serão retratados na descrição, dando-se prioridade àqueles que mais se destacam.

De acordo com Pavis (2005), entre muitos outros pesquisadores, a encenação do espetáculo não é passível de repetição. Não tendo acesso à materialidade viva, a reconstituição faz parte de um passado irremediável e restitui apenas algum princípio básico e não o evento autêntico. O texto espetacular, foco desta seção, se torna objeto de conhecimento, objeto teórico, que reconstrói outro espetáculo, nem por isso menos valioso que a apresentação original, enquanto meio que possibilita desenvolver uma análise e propiciar reflexões.

Desenvolve-se também uma análise reportagem, a qual se concretiza escrevendo esta seção como se o espetáculo estivesse acontecendo no tempo presente e ao vivo. É uma escrita permeada de emoções vivenciadas na posição de espectador, as quais permanecem ainda 'quentes' na minha memória. Para dar ênfase a essa vertente, a análise não começa com o início do espetáculo, mas com a minha chegada ao lugar da apresentação.

Dado o caráter não-verbal da linguagem circense, para a descrição dos movimentos foi utilizada como suporte a terminologia da LMA (Laban Movement Analysis)[2], principalmente no que se refere às qualidades expressivas de movimento.

O mero enunciado dos princípios básicos, assim como dos acontecimentos do espetáculo, não constitui uma análise do espetáculo e sim um quadro teórico. Sendo assim, a preocupação, de acordo com o que foi sugerido por Banes (1994), é dar espaço à descrição, à interpretação e ao julgamento, evidenciando a vertente crítica desta seção.

Com o fim de poder fazer comparações entre as partes, seguindo um método semelhante ao utilizado por Canton (1994)[3], o espetáculo é subdividido, delineando as estruturas narrativas das cenas e alternando a descrição e as minhas considerações. Sem respeitar apenas a divisão real da apresentação, cada uma dessas cenas é intitulada com o nome de um elemento que aparece em destaque e que a caracteriza, tornando-se subseção.

---

[2] Para aprofundamentos sobre a Análise Laban de Movimento, vide: LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento***.** São Paulo: Summus, 1978; FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento***:** o sistema Laban/Bartinieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

[3] CANTON, Kátia. *E o príncipe dançou***... :** o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994. Nas páginas 163-168, a autora desenvolve uma análise da obra *Barba-Azul,* de Pina Bausch.

Através dessa metodologia e usufruindo dessas ferramentas teóricas, argumenta-se sobre: o espaço cênico; o desempenho dos artistas; a dramaturgia; a narrativa; as técnicas e os instrumentos utilizados; os números desenvolvidos; o ritmo; a coreografia; a cenografia; o figurino; a maquiagem; a iluminação; a música; a materialidade e desmaterialização; o comportamento do público e as minhas impressões.

O fim desta seção é determinar como se estrutura o espetáculo, o funcionamento global da encenação, e encontrar a existência de elementos que possam caracterizá-lo como um "espetáculo de Circo Social".

Dada a grande diversidade de nomenclaturas existentes no universo circense, para delinear posições, movimentos, números e instrumentos, adotam-se os nomes utilizados na Escola Picolino. Essas palavras aparecem no texto escritas em itálico e encontram a sua descrição no Glossário Circense no Apêndice I. Salienta-se, porém, que os títulos de espetáculos e músicas, assim como as palavras estrangeiras, embora sendo escritas em itálico, não fazem parte dessa nomenclatura.

Para deixar o texto ainda mais claro, evidenciam-se também outras partes, com uma formatação distinta, sendo que palavras sublinhadas fazem parte da terminologia da LMA e encontram sua descrição no Glossário Laban consultável no Apêndice J. Além disso, a partir da subseção 3.3, as palavras escritas entre aspas e em negrito se referem às partes faladas ou cantadas ao longo do espetáculo; o que está escrito entre parênteses é a parte descritiva, na qual estão presentes também as rubricas, os números e as sequências das posições e dos movimentos desenvolvidos durante o espetáculo; o que não estiver evidenciado são as minhas considerações.

Apesar de haver essa divisão, o texto deve ser lido como único, sendo que os parágrafos são estruturados respeitando a separação entre descrição e olhar crítico-analítico.

4.1 ANTES DO ESPETÁCULO

Sexta feira: 20 horas. Chego ao circo quando ainda é cedo e falta mais de meia hora para o espetáculo começar. Entro e noto que alguns funcionários da Escola estão sentados no bar comendo cachorro-quente, ao mesmo tempo em que são envolvidos pelo cheiro da pipoca que será vendida ao público para ser consumida durante o espetáculo. Subo para o último

degrau das arquibancadas, que têm a forma de semi-arena, e me posiciono ao lado do canhão de luz e da mesa de controle de som e luzes, com o fim de observar o espaço.

Sento-me, um pouco incomodado, nas arquibancadas de cimento sem almofadas, percebendo o vento do oceano que entra sibilando por baixo da lona, mexendo-a como se fosse a vela de um barco; olho ao meu redor.

Logo, o que me chama atenção é o picadeiro de madeira, de forma quadrada e com quase oito metros, cercado por uma corda que define claramente o limite do espaço estético; constato que ter um picadeiro redondo de "[...] 13m de diâmetro, medida que os circenses consideram universal ou tradicional [...]" (SILVA, 1996, p.107), não é assim para todos os circos.

Na esquina, do meu lado direito, no fundo do picadeiro, vejo vários objetos: uma mesinha, um computador, algumas cadeiras e bancos de plástico. Ao lado, duas *pernas-de-pau* e um *monociclo girafa* de cor vermelha que tem pelo menos dois metros de altura. No fundo, ressalta-se a porta de acesso que separa o picadeiro dos bastidores do circo onde estão os camarins. Em cima da porta, está posicionada uma pintura com o desenho do palhaço Picolino, sentado, com pernas cruzadas e mão no queixo; provavelmente a imagem mais conhecida do artista. Na frente da porta, está posicionado um "piano de água". Trata-se de uma estrutura com muitas garrafas de vidro penduradas, cada uma preenchida com diferentes quantidades de água, as quais, quando tocadas com as baquetas, emitem os sons das diferentes notas musicais. Na outra esquina do picadeiro, estão: um violão, um baixo, algumas caixas de amplificação, além de outras cadeiras de plástico e uma mesa redonda.

Pouco mais à frente, apoiado em um dos mastros do circo, vejo um papelão com cerca de um metro e meio de altura cortado na forma de um veículo e decorado com algumas linhas horizontais nas cores azul, amarelo e vermelho. À frente dele, outros dois bancos de plástico.

No chão, na parte frontal do picadeiro, estão posicionados três tatames azuis em fila, um atrás do outro.

Reconhecendo que acrobacia é, a meu ver, a disciplina na qual os artistas da Escola Picolino mais se destacam, penso que não existe um lugar mais adequado para posicionar os tatames que não seja no lugar de maior destaque.

Fora do picadeiro, estão distribuídos: um furador apoiado em cima de um pedaço de madeira, um martelo, uma serra elétrica, uma máquina para costurar e alguns faróis de luzes. Reconheço que a máquina e os instrumentos de carpintaria são os mesmos instrumentos

utilizados para construir aparelhos e figurinos na oficina da Escola. Estão também posicionados, um quadro negro e alguns gizes coloridos, outras cadeiras e uma *báscula* para fazer saltos.

Em cima da laje que cobre as salas e os camarins, atrás do picadeiro, observo a presença de um fogão, dois bancos e uma mesa com vários pratos de frutas. Parece que foram arrumados um refeitório e uma cozinha.

Levanto os olhos e observo que, no alto da estrutura do circo, estão presos os instrumentos para números aéreos. Amarrado aos mastros e posicionado no centro do picadeiro, está exposto um *quadrante* para acrobacias aéreas o qual é recoberto com uma fita antiderrapante[4]; logo atrás dele, um *trapézio* em linha, que pode ser utilizado por quatro trapezistas concomitantemente, e uma *lira*; ao redor, estão amarrados seis *tecidos* na cor branca. São evidentes algumas luzes com gelatinas coloridas, as quais ainda estão apagadas. Na parte da frente do picadeiro, pende uma corda de cor vermelha, formada por três tecidos trançados, enquanto, à sua esquerda, vejo outro trapézio. À frente de tudo, estão posicionadas outras luzes, uma das quais, a única acesa, ilumina o picadeiro de azul.

Diversamente da visão de Costa (1999, p.303), ao dizer que "[o] circo não possui, como o teatro, uma preocupação com a cenografia", considero que, formada por todos esses elementos, a cenografia do espetáculo se torna a meu ver instigante, pelo fato de misturar objetos de uso comum com aparelhos de circo. É possível reconhecer, de acordo com a autora, que "o espaço do circo está sempre em função da sua praticidade, não escondendo seus acessórios e equipamentos" (COSTA, 1999, p.303).

4.2 A ENTRADA DO PÚBLICO

Ouço abrir o portão e observo como o público entra e se dispõe no espaço. Andando num <u>tempo</u> ligeiramente <u>acelerado</u>, os espectadores tentam ocupar os espaços mais adequados para se ter uma boa visibilidade do espetáculo. Observo que os grupos de adolescentes correm diretamente para o degrau mais alto das arquibancadas, o mais distante possível do picadeiro;

[4] No trapézio parado, no trapézio de voo, nos quadrantes, assim como nas liras e em outros instrumentos aéreos rígidos, são usadas fitas de tecidos, geralmente de algodão, para absorver o suor das mãos e evitar que o artista possa cair escorregando.

olhando para eles, lembro-me das brigas que aconteciam na escola para se conseguir uma vaga na última fila de cadeiras da sala, a mais escondida e longe do professor.

Ao contrário dos adolescentes, os grupos de crianças correm para ocupar as cadeiras que estão o mais próximo possível do picadeiro, tentando sentar até nas cadeiras da primeira fila nas quais estão posicionados alguns papéis escritos: "reservado". Noto, no rosto dessas crianças, a vontade de ir para além da corda que divide o picadeiro da platéia e, talvez, o desejo de se sentar até no meio do picadeiro.

As outras pessoas procuram primeiramente os lugares que estão na frente do picadeiro. Na entrada principal, um grande número de pessoas prefere assistir o espetáculo de pé em troca de uma visão frontal da cena.

4.3 AO TRABALHO

(De repente a intensidade da luz diminui até apagar. Os artistas entram no escuro e se posicionam fora do picadeiro; metade próxima aos instrumentos de trabalho, e metade sentada nas cadeiras de plástico. Após alguns segundos, acendem-se tênues as luzes que estão apoiadas no chão, as quais, iluminando os artistas, deixam o picadeiro ainda em sombra. Começa-se a ouvir um grande barulho. Alguns artistas começam a usar o computador enquanto outros trabalham com instrumentos de carpintaria. Um artista, parecendo um professor dando a aula, indica o quadro negro apresentando assuntos aos artistas sentados nas cadeiras. Outro artista reclama com aqueles que não prestam atenção no professor).

A cena parece reproduzir ações que vejo acontecer todos os dias na Escola: conserto e construção de instrumentos e figurinos; produção artística; burocracia; relatórios de atividades; aulas que podem ser do grupo de alfabetização, do apoio escolar ou aulas teóricas do curso de Instrutores Sociais. O início da apresentação é sugestivo. A maioria dos espetáculos de circo, geralmente, começa com muita música, luzes e um apresentador que, dando saudações, apresenta os artistas, agradece a presença do público e aos patrocinadores. No espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, ao contrário, a apresentação inicia-se com o picadeiro escuro, sem apresentação nem agradecimentos, parecendo mais uma apresentação de teatro do que um espetáculo de circo. Ver a utilização de recursos teatrais na cena e o picadeiro na forma quadrada lembra-me as palavras de Bartholo (1999, p.28) quando refere: "Em 1950, todos os circos no Brasil tinham teatro. Quando se chegava a uma cidade, o

público logo perguntava que peças estavam sendo encenadas, e de acordo com a resposta julgava se o circo era realmente bom ou não". Sem dúvida, *cenascotidianas@circ.pic* não é estruturado como um espetáculo de circo-teatro[5], principalmente pelo fato de não envolver na apresentação uma peça teatral separada dos números circenses. Porém, esse espetáculo foi criado através de uma pesquisa temática desenvolvida a partir da inspiração do renomado romance *Viva o Povo Brasileiro,* de João Ubaldo Ribeiro; considero, portanto, usando as palavras de Bolognesi, que encontro nesse espetáculo uma "[...] teatralização do circo [...]" (BOLOGNESI, 2003, p.189), e que a entrada dos artistas e a cenografia do espetáculo tornam-se pertinentemente funcionais ao seu caráter narrativo.

4.4 O FISCAL

(Entra no circo um personagem de roupa escura, chapéu, camisa branca, gravata preta e maleta. Andando de um lado para outro das arquibancadas, transitando em meio ao publico, gritando e mexendo no ar algumas folhas de papel branco, ordena que os artistas parem de trabalhar. Esse personagem interpretado por uma artista que traz no rosto um nariz postiço feito de pano, as bochechas maquiadas num tom avermelhado e os olhos com lápis preto e sombra azul, é a caricatura de um Executivo[6]).

Reparo que a maquiagem não combina nem com o vestuário nem com o tipo de personagem e penso que provavelmente a mesma artista desenvolverá, no curso do espetáculo, outros personagens.

(O Executivo, direcionando o foco primeiramente com o nariz e em seguida com os olhos, anda com movimentos contralaterais, mantendo os membros inferiores rígidos, um alinhamento postural curvado para frente, uma gesticulação tensa e respiração ofegante. Projetando a voz, afirma: "**O espetáculo está interditado!**").

---

[5] Para aprofundamentos sobre o circo-teatro no Brasil, vide: SILVA, Ermínia. *As múltiplas linguagens na teatralidade circense*: Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX. 2003. 378f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003; MARQUES, Daniel da Silva. *O palhaço negro que dançou a chula para o Marechal de Ferro*: Benjamim de Oliveira e a consolidação do circo-teatro no Brasil – mecanismos e estratégias artísticas como forma de integração social na Belle Époque carioca. 2004. 435 f. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004; MERISIO, Paulo Ricardo. *O espaço cênico no circo-teatro*: caminhos para a cena contemporânea. 1999. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Unirio, Rio de Janeiro, 1999.

[6] Vide Figura 1, no Apêndice K.

A maneira pela qual o personagem direciona o seu olhar, faz-me pensar que a técnica do palhaço foi utilizada na criação do personagem, e sua expressão leva-me a associá-lo a um "palhaço Branco", o qual, de acordo com Maués (2004, p.58), geralmente é "frio e autoritário, representa a lei, o mundo adulto".

(O Executivo entra no picadeiro iluminado pelo canhão de luz. No mesmo instante, uma artista, que veste camisa, short, saia e meias, se aproxima da corda vermelha.)

A presença das meias, bem colada no corpo[7], já me faz entender que a artista irá desenvolver um número de acrobacia aérea.

(Ela empunha a corda. Através de movimentos homólogos, fazendo muita força nas pernas e pouca nos braços, sobe no instrumento com peso forte, fluxo controlado e foco direto).

Penso que a facilidade e o jeito de subir na corda, sem precisar forçar muito os braços, já destacam a habilidade técnica e a experiência da artista no uso desse instrumento.

(Em resposta à fala do Executivo, os artistas lhe dirigem a atenção. Param a aula, desligam as máquinas e tentam entender quem ele é e o que está procurando. "**Boa noite"** – fala o Executivo. "**Boa noite"–** respondem em coro os artistas. "**Senhores do tal circo pica-pau"–** continua dizendo o Executivo, enquanto se ouve o grito dos artistas que, ofendidos, respondem em coro que o nome do circo é Picolino. "**Picolino"** – repete o Executivo, continuando: "**Venho cobrar de vocês uma dívida para com o Estado. Há muito aqui vocês se instalaram e ao Estado nada pagaram. Construíram sem licença esta escola, que pro Estado só trás desavenças. Que exemplo vocês dão para as crianças que aqui estão, quando agem sem autorização? Vou lhes multar em 50.000 mil reais por construções irregulares e mais 10.000 mil reais por não pagar os impostos legais".** A resposta dos artistas é de surpresa e discordância de tais afirmações).

Esclarecido de que o personagem vestido de preto se trata de um Fiscal do Governo, interpreto a sua fala e a resposta dos artistas como uma crítica e denúncia de todos os problemas burocráticos e financeiros que se apresentam na gestão de um Projeto Social.

(Enquanto a luz continua no Fiscal, entra em cena uma voz *in off* que lhe responde: "**Senhor Cidadão Fiscal, vou tentar lhe falar sobre o lugar do artista nesta sociedade consumista"**. Com a primeira palavra da voz *in off,* a artista, que até agora ficou imóvel na

[7] Geralmente, usam-se meias nos números de corda e de tecido porque tais instrumentos, apertando as pernas no momento de deslizamentos, quedas ou subidas, podem causar queimaduras.

corda, desenvolve uma *cambotinha* para frente e, efetuando uma *queda de soleil armado*, deixa-se cair com fluxo livre e tempo acelerado até chegar perto do chão).

Os movimentos coordenados com as palavras da voz *in off* fazem-me perceber que o número da corda acompanhará essa fala provavelmente até o desenlace do texto.

(A voz *in off* afirma: "**Ao lado de banqueiros, empresários e latifundiários, estou sendo citado por débitos fiscais**". A artista começa a subir novamente a corda e realiza uma *queda*. Em seguida, a voz pronuncia: "**Senhor, o meu trabalho, a todo outro trabalho é igual**", e a artista, criando uma relação com a corda, a qual é usada como suporte, se prepara para desenvolver uma *enforcada de um pé*, e uma *escala*; sucessivamente, cruza os pés, balança-se com os braços abertos procurando impulso e sobe no instrumento alguns metros a mais. A voz *in off* continua dizendo: "**Com um diferencial. O lucro não se mede em moedas**". Uma luz amarela começa a iluminar metade do picadeiro e a artista na corda, a qual continua o número através de uma sequência encadeada de *subidas* e *quedas,* alternando assim momentos de fluxo controlado e peso forte com fluxo livre e tempo acelerado. Amarrando a corda em ambos os pés, a artista desenvolve uma *enforcada de dois pés* enquanto a voz *in off* afirma: "**É sim em vida que aqui se cria. Cidadão Fiscal de renda, eu lhe juro, as palavras custam ao poeta um duro juro. Para nós, a rima é um barril. Barril de dinamite. A corda, um estopim. A linha se incendeia, e quando chega ao fim explode"**. Ao ser pronunciada a palavra "explode", a artista na corda efetua uma *queda em voo de anjo para trás,* com fluxo livre e tempo acelerado).

Nessa junção entre as palavras da voz *in off* e a *queda* da artista, consigo dar um significado ao fato de a corda utilizada não ser uma corda de acrobacia comum, mas uma corda constituída por três tecidos trançados, a qual me remete à imagem de um estopim, e a sua cor vermelha a uma dinamite. Penso que, nesse caso, a *queda* da artista seria a explosão. Aprecio o fato de que a cena, assim constituída, colabora para que o espectador seja estimulado a interpretar e dar significados a todos os elementos presentes e não apenas ao desempenho da artista. O texto da voz *in off*, por exemplo, remete-me diretamente aos valores de resistência e contestação promovidos pela Escola.

(O Fiscal, ao ouvir a palavra 'explode' deixa cair os papéis que estão em sua mão, e procura com foco indireto a origem da voz que o perturba. A voz *in off* fala: "**E a cidade em estrofe voa em mil"**. Concomitantemente, a artista na corda, procurando novamente um impulso e usando a corda como apoio do corpo, se prepara e executa uma *desenrolada* com as pernas separadas. O Fiscal, levantando o braço, mostra-se contrário às palavras da voz *in off,*

a qual diz: "**Cidadão, facilita! A máquina do corpo com os anos se trava ao arquivo. Acabou-se um de menos. Menos amor, cada vez menos ações, e o tempo, na corrida, minhas têmporas esmaga. E vem a mais terrível das amortizações. A de almas e corações. Última paga, Cidadão! O artista é o eterno devedor do universo"**. A artista sobe novamente na corda, olha para o público e, com fluxo controlado e tempo desacelerado, desenvolve uma *escala atrás*. A voz *in off* afirma: "**E paga em dor percentagem de pena. Eu estou em dívida com o povo do** N**ordeste, com o Exército brasileiro, com vocês aqui de Salvador; e a toda infinidade a que eu não puder dar a sobra de um verso. A palavra do poeta é a tua ressurreição, a tua imortalidade. Compre aqui no circo, uma passagem para a imortalidade, com todos os seus riscos. Mas a força do poeta não se reduz só a que te lembrem no futuro entre soluços. Não! Hoje também a rima do poeta é carícia, slogan, açoite, baioneta. Cidadão Fiscal de renda, eu encerro. Pago os cinco, mas tiro todos os zeros"**. A artista finaliza o número deslizando em *rapel* até o chão).

Nessa última parte, também vejo uma relação entre as posições e os movimentos apresentados pela artista e as palavras da voz *in off*, entre o deslizar até tocar o chão e o abaixar o pagamento da taxa, salientando a palavra zero.

(A artista levanta, pega a corda na mão e, com ritmo lento e foco direto, anda na direção do Fiscal, e a voz *in off* diz: "**Tudo que eu quero é um palmo de terra ao lado dos mais pobres camponeses, operários e artistas de circo. Porém se você pensa que se trata de arriscar a vida a esmo, eis aqui camarada, minha corda. Pode se arriscar você mesmo!"**).

Na dramaturgia do espetáculo, reconheço a irreverência como valor da Escola Picolino, além da ação política que a Instituição busca desenvolver e divulgar por meio de suas atividades direcionadas a grupos da sociedade em situação socialmente vulnerável.

(A artista, indignada, entrega a corda na mão do Fiscal e sai do picadeiro pela porta do fundo sem olhar para o público).

O fato de a artista sair do picadeiro sem agradecer ou receber os aplausos do público ressalta como a linguagem circense é utilizada como elemento funcional na criação de uma narrativa que permeia o espetáculo. Nesse aspecto, encontro uma aproximação com Heward (2006) quando, ao descrever o espetáculo *Ká* do *Cirque du Soleil*, não analisa os números e as técnicas apresentadas, mas destaca: "A história que se desenrolava diante dos meus olhos era

um épico sobre um príncipe e uma princesa, gêmeos separados na infância que não sabiam se o outro ainda estava vivo."(HEWARD, 2006, p.10).

(O Fiscal fica perturbado, sem saber para onde ir ou o que dizer. Decide sair do picadeiro quando encontra outro personagem que está entrando em cena. Todas as luzes se apagam, exceto a do canhão de luz. O público aplaude, mostrando cumplicidade).

4.5 O MÚSICO

Sem que exista uma interrupção entre uma cena e outra, percebo que se iniciou outra parte do espetáculo.

(De repente, aparece uma grande chama em cima da laje atrás do picadeiro. Uma cozinheira acende o fogão e começa a mexer panelas. Ao lado do picadeiro, os artistas acendem novamente as máquinas, e recomeça o barulho e a aula).

A sensação de perceber o cheiro de sopa faz-me supor que a cozinheira esteja cozinhando de verdade, e penso que poderia tratar-se do jantar que os artistas irão comer depois do espetáculo. Esse elemento seria interessante porque as ações cotidianas não seriam apenas representadas no picadeiro, mas se tornariam realmente parte constitutiva do espetáculo.

(O personagem que entra no picadeiro, após a saída do Fiscal, tem aparência de um Músico excêntrico. Ele veste uma calça vermelha, um capote muito comprido com listras pretas e amarelas e tem os cabelos compridos; segurando um gravador com microfone, carrega uma mochila nas costas da qual saem tubos de plásticos, pedaços de madeira e um berimbau. Iluminado pelo canhão de luz, anda devagar ao redor do picadeiro gravando todos os ruídos emitidos pelas máquinas de trabalho. Chegando ao centro do picadeiro, retira a mochila das costas, apoia o gravador no chão, pega um palito de madeira e, movendo-o como se fosse um maestro de orquestra, conta: "**Um, dois, três, quatro**". Tudo pára. O circo silencia e o Músico começa a falar ao microfone: "**Estranhos caminhos me trazem aqui. Caminhos nem sempre claros. Queriam que eu fosse lavrador. Lavrador? Eu?**" Abaixando-se na direção da mochila, pega uma enxada e começa a batê-la com o pauzinho de madeira, fazendo um ritmo que é finalizado pela batida de palmas de todos os outros artistas. Logo, continua: "**Estranhos caminhos me trazem aqui. Queriam que eu fosse eletricista.**"

Abaixando-se novamente, pega um tubo de fiação de eletricista e começa a soprá-lo, produzindo som e ritmo. Olhando para o público, fala: "**A cada esquina estranhos caminhos me levam. Caminhos nem sempre claros**". E, abaixando-se pela terceira vez, pega um berimbau e, mostrando-o para público, grita ao microfone: "**Claro é a arte que me liberta!**").

Na fala do Músico, encontro uma relação com a proposta da Escola Picolino de utilizar a arte como ferramenta pedagógica, remetendo a todo o trabalho de arte-educação desenvolvido pela Escola, incluindo sua pedagogia como parte constitutiva da cena.

(O Músico começa a tocar o berimbau, fazendo um ritmo de capoeira que é acompanhado pela batida de palmas de todos os artistas).

Aqui também vejo relação com o fazer da Escola, pois levar um berimbau para a cena bem se relaciona com o conjunto de atividades complementares e pesquisas temáticas ligadas às matrizes culturais[8].

(As batidas de palmas, em resposta ao ritmo do berimbau, tornam-se contagiosas e, em poucos segundos, todo o circo bate palmas criando um momento de interação muito forte e espontâneo entre público e cena).

Essa interação entre público e cena faz-me lembrar Bolognesi (2006) quando sublinha que o espetáculo circense sempre se destacou para propiciar relações e interação com o público. Considero que essa relação seja propiciada pela proximidade do público com o elemento proposto; neste caso, artistas da Bahia que tocam com o berimbau um ritmo da capoeira, para um público principalmente baiano. Penso que a mesma cena, proposta em outros lugares do mundo, não teria resultado numa interação igualmente forte, e talvez o público nem tivesse, instintivamente e sem exortação, acompanhado o ritmo, tornando-se parte do espetáculo. O que salienta nessa cena, dando ênfase à importância das atividades complementares desenvolvidas na Escola, é que os elementos culturais trabalhados em âmbito pedagógico, assim como propiciam a interação entre público e a cena durante o espetáculo, podem facilitar a interação dos alunos atendidos com a comunidade e possibilitar que se tornem agentes transformadores fora da Instituição.

(O Músico liga o gravador, e escuta-se novamente o barulho dos instrumentos. Gradualmente, as luzes diminuem até apagar e o volume dos ruídos vai gradativamente diminuindo).

---

[8] Vide Figura 2, no Apêndice K.

4.6 AMANHECE

(No escuro, todos os artistas entram, deitam no picadeiro e demonstram estar dormindo. Uma tênue luz branca ilumina o picadeiro de cima, deixando-o em penumbra. Gradualmente, uma luz vermelha começa a aparecer na esquina onde estão situados os músicos e os instrumentos. Começa-se a ouvir um som produzido pela guitarra, sobreposto por sons eletrônicos que contribuem para a criação de uma atmosfera que remete a um ambiente onírico. A luz branca aumenta de intensidade clareando, pela primeira vez, desde o começo do espetáculo, o picadeiro inteiro, possibilitando distinguir claramente todos os artistas).

Num primeiro momento, o que atrai a minha atenção é o consistente número de artistas presentes em cena. Antes, eles estavam distribuídos no espaço ao redor do picadeiro e eu ainda não tinha percebido que o grupo era de tal tamanho. Conto dezenove artistas[9], dois músicos mais a cozinheira, e penso que nunca assisti a um espetáculo de circo com tantos artistas encenando simultaneamente. Encontro a justificativa para a existência de um grupo tão numeroso no valor da organicidade que permeia o fazer da Escola Picolino, na sua proposta pedagógica e no fato de que são estimuladas as experiências comunitárias e o trabalho coletivo. Num segundo momento, observo o figurino.

(Os artistas vestem as mesmas roupas que eles usam no cotidiano: short, camisa com ou sem manga, e todas as meninas vestem saia).

Penso que, sem dúvida, o figurino usado tem uma clara relação com o título e o conteúdo do espetáculo, mas fico me perguntando qual o motivo da escolha de indumentárias assim tão coloridas e diferenciadas. Considerando que foi a própria Companhia que criou os figurinos[10], suponho que esta é a maneira de evidenciar a diversidade existente na Escola Picolino e como são valorizadas as diferenças e as subjetividades, colaborando para a inclusão e a formação de um grupo único. Pondero também que todos se vestem em estilo *casual* e sem grife. Acredito que a escolha desse tipo de vestuário mostra o contexto dos alunos e sua classe social; o que ressalta é que, de acordo com Anselmo Serrat, a Escola Picolino, ao se dedicar ao trabalho social, incluiu a cultura de rua ligada ao cotidiano dos alunos e "a cultura

---

[9] Para consultar o elenco de artistas e a ficha técnica do espetáculo, vide apêndice G.
[10] Vide ficha técnica, no apêndice G.

de rua começou a fazer parte do dia-a-dia e dos espetáculos da Picolino [11]. Noto que alguns artistas usam adereços que me permitem identificar as técnicas que serão utilizadas em seus números. Quatro rapazes têm faixas brancas que seguram os joelhos[12], índice de que são acrobatas e que estarão envolvidos em saltos. Vários possuem pulseiras [13] e isto me faz supor que desenvolverão números de equilibrismo acrobático, ou trapézio em dupla. Entre os rapazes, apenas um tem calça comprida muito colada nas pernas, e algumas das meninas vestem meias e, muito provavelmente, desenvolverão números de acrobacia aérea [14]. O que acho mais importante é que a presença desses adereços desde o começo do espetáculo acaba criando uma expectativa em relação aos números que serão apresentados. Também avalio que, vestir desde o início tais adereços, pode não ser apenas uma escolha. Se os artistas tivessem que permanecer em cena durante toda a apresentação e não tivessem tempo suficiente para poder mudar ou complementar o figurino, o levar esses adereços desde o início seria uma necessidade.

(De repente, muitos despertadores tocam em conjunto. Lentamente, todos acordam, se espreguiçam, olham para um relógio de pulso, que não possuem, e pulam assustados, dando a idéia de terem acordado extremamente atrasados).

Logo penso que a luz tênue no começo da cena representava a luz da lua, enquanto a luz vermelha que iluminou os músicos no canto do picadeiro, provavelmente, simbolizava o nascer do sol, e a luz branca intensa, o dia. As ações desenvolvidas e a sequência de luzes fizeram-me refletir posteriormente sobre o fato de que muitos dos alunos da Escola moram na periferia da cidade e, para chegar à aula pela manhã, devem acordar muito cedo. A presença da música eletrônica nessa apresentação também me chama atenção, pois este é o primeiro espetáculo da Escola Picolino, após vinte anos de atuação, no qual a trilha sonora não é totalmente ao vivo e baseada em música brasileira. Entendo, portanto, a observação de Anselmo Serrat quando afirma que os espetáculos da Companhia são um "campo de experimentação"[15], em contínua renovação e exploração de possibilidades, dialogando ao mesmo tempo com a cultura regional e com o contexto global.

---

[11] Vide entrevista com Anselmo Serrat, no Apêndice H.
[12] Nas acrobacias de solo, são usadas faixas elásticas ou de algodão para apertar os ligamentos dos joelhos que, no curso de saltos, devem suportar grande esforço. Na acrobacia de solo, tornozelos e joelhos são os lugares que mais sofrem risco de lesões.
[13] Nos números aéreos, equilibrismo e paradismo desenvolvidos em dupla, são usadas pulseiras para não escorregar no momento de segurar o parceiro pelos pulsos.
[14] Vide nota n. 7
[15] Vide: Entrevista com Anselmo Serrat, no Apêndice H.

(Ouve-se o som de um apito e inicia-se uma sequência de movimentos sincronizados. Olhando para o público à frente e pulando rapidamente conforme o ritmo da música, mas sem sair do lugar, todos os artistas fazem mímicas de ações cotidianas: abrem a porta de um armário, pegam a escova, o creme dental e começam a escovar os dentes. Sucessivamente, abrem a torneira, lavam o rosto e vestem a roupa. Consecutivamente, deslocam-se com ritmo constante e foco direto para um ângulo do picadeiro, formando um único grupo que, em seguida, começa a correr por todo o espaço de maneira desordenada, segundo percursos aleatórios, chocando-se e atrapalhando-se uns com os outros. Logo depois, todos correm na direção do piano de água e, dispondo-se em fila atrás do instrumento com um braço levantado, imitam a posição de quem está em pé dentro de um ônibus. Ouve-se um segundo apito).

Ao seguir a dinâmica, reconheço que o som do apito é um sinal para o desenvolvimento de movimentos simultâneos, sublinhando que as sequências de movimentos não dialogam com a música e sim com a sonoplastia.

(Todos saem detrás do instrumento e correm em tempo acelerado na direção do público. Chegando ao limite do picadeiro, param imóveis, com alinhamento corporal curvado para frente e olham para o braço como se estivessem verificando novamente as horas no relógio. Após um segundo de pausa, com tempo desacelerado, recolhendo ligeiramente os ombros, exprimem vergonha e preocupação com se tivessem chegado atrasados a um compromisso importante. Mantendo essa expressão, todos, lentamente, andam de costas olhando para o público até se juntarem no centro do picadeiro, e enviam saudações para o público).

O significado dessa cena é claro; são representadas ações que envolvem o dia-a-dia de todos. O que me chama a atenção é que, durante a sequência, todos pegam o ônibus. Ninguém dirige um carro. Esse elemento frisa mais uma vez que no espetáculo é representado o universo dos artistas, realçando que a Escola Picolino atende alunos, adolescentes, jovens oriundos principalmente das classes populares, os quais usufruem do transporte público. Outro elemento que considero relevante é que, apenas no final dessa cena, existe um momento no qual todos os artistas, em conjunto, se apresentam ao público. Essa apresentação aconteceu de maneira implícita, interligada com a narrativa da cena.

(No fundo do palco, o baixista começa tocar o piano de água).

Achei instigante o fato de um instrumento construído artesanalmente com material reciclado poder ser usado na cena, seja como um instrumento musical, seja como cenografia ligada à imagem do ônibus.

(Todos os artistas dão as costas para o público, curvam-se para frente, subindo uns sobre os outros, e balançam por alguns segundos o traseiro, mostrando-o para público).

Essa última sequência de movimentos explicita a postura irreverente dos artistas em cena, que pode ser relacionada ao valor da irreverência adotado pela Escola. Considero, também, que nessa cena não foram apresentados números circenses, mas uma seqüência de movimentos e o recurso teatral da pantomima, geralmente utlizada nos espetáculos de circo como base para as atuações dos palhaços, com o fim de criar uma cena de transição entre os números circenses, tornando-se uma cena funcional à narrativa do espetáculo.

4.7 OS RAPAZES

(O grupo se dissolve. Cada artista vai com foco direto na direção dos bancos e das cadeiras que estão espalhadas pelos vários lados do picadeiro. O guitarrista começa a tocar uma música *rock* que é acompanhada por um ritmo eletrônico. Todos os artistas, cada um com uma cadeira na mão, se juntam no fundo do picadeiro gritando, levantando-as ao céu. Um artista, correndo na direção do público joga um banco para o ar e, dando um pequeno salto pega-o novamente quando ainda em voo. Após passar o banco ao redor do seu corpo, criando uma relação com o objeto, posiciona-o sobre um dos tatames e senta-se dando às costas para o público).

A segurança com a qual o artista joga e pega o banco, remete-me a Hotier (2003), quando classifica os artistas de circo como: manipuladores de objetos, dominadores do espaço, indutores do riso, mágicos e domadores. Considero que, sem dúvida, esse artista bem se insere na primeira categoria citada, e suponho que esteja começando um número de malabarismo.

(Um segundo artista, percorrendo o mesmo trajeto, desenvolve uma *volta de mão* segurando um banco e senta-se ao lado do outro artista. Um terceiro artista joga um banco para o primeiro que entrou em cena, desenvolve um *suplé para frente* e recupera o banco que lhe é jogado de volta. Ele também se senta ao lado dos outros. Outros dois artistas, correndo

em duas diagonais no picadeiro, jogam um banco no ar e, pegando-o ainda em voo, sentam-se à frente dos outros, com foco direto para o fundo do picadeiro, formando uma segunda fila que é complementada com a entrada de um sexto artista. Os músicos mudam o ritmo e, no fundo do picadeiro, os outros artistas da Companhia que não estão envolvidos nesse número, sentam-se e assistem).

Ver toda a Companhia ainda presente no picadeiro, embora a maioria dos artistas não esteja envolvida diretamente no número, confirma, a meu ver, a escolha de manifestar o valor da organicidade e cooperação da Escola[16]; e observar os malabaristas dispostos em filas dando às costas para o público, reforça, segundo a minha visão, a postura irreverente. Por outro lado, creio que a escolha de posições e movimentos poderia, não apenas ser interligada com o ser e o fazer da Escola Picolino, mas também com as escolhas artísticas do diretor.

(Os três primeiros malabaristas que entraram em cena executam uma *cambotinha* para frente na direção do centro do picadeiro. Os outros malabaristas se viram, olham para o público, agarram os bancos vazios, e os jogam atrás das costas, de maneira que, ao concluir a *cambotinha,* os três artistas possam pegá-los. Sucessivamente, todos dão um meio *rolamento para trás*, voltando cada um para o próprio banco).

Ver os malabaristas dispostos em duas filas que parecem se enfrentar, faz-me pensar que o número seja baseado num desafio entre dois grupos.

(Seguindo o ritmo da música, os malabaristas que estão na parte frontal do picadeiro desenvolvem um movimento homolateral, e em tempo acelerado se deslocam com foco direto para o centro do picadeiro, executam uma *estrela nos ombros* e sentam-se ao lado dos parceiros, formando uma única fila. Atrás dos malabaristas, os outros artistas da Companhia acompanham o número desenvolvendo uma coreografia, na qual todos, sentados com ambos os pés na cadeira, batem palmas de acordo com o ritmo da música).

Considero que a presença dos artistas, que desenvolvem uma coreografia parecendo torcedores, complementa o número dos malabaristas, enfatizando a atmosfera de desafio.

(Os seis malabaristas se sentam novamente de costas para o público. Após se agacharem, seguram cada um o seu banco, desenvolvem uma *ponte* apoiando-se em uma mão só, e sentam-se novamente no banco. O resto da Companhia repete uma série de movimentos acentuados, marcando o tempo batendo, alternadamente, palmas e pés. Os malabaristas jogam simultaneamente os bancos no ar dando um impulso para fazê-los rodar. Ao caírem, os bancos

[16] Vide Figura 3, no Apêndice K.

são empunhados novamente e são movidos com fluxo controlado como se fossem metralhadoras em ação. Os malabaristas finalizam essa parte apoiando os bancos no chão e percorrendo as diagonais do picadeiro por meio de *estrelas e flip-flap*).

Essa última sequência, que exprime agressividade e violência, remete-me aos problemas sociais vivenciados pelos alunos da Escola no contexto onde a maioria deles está inserida.

(Os artistas da Companhia levantam novamente as cadeiras ao céu e sucessivamente se sentam. Os malabaristas dividem-se em duplas e começam a *trocar* três bancos, desenvolvendo movimentos baseados na transferência de peso com movimentos principalmente homólogos. A coreografia dos outros artistas não envolvidos no número acompanha e dialoga com o número de malabarismo marcando os *truques* mais relevantes. Os malabaristas se dividem em trios. Dois malabaristas sobem em dois bancos posicionados ao lado dos mastros e, simultaneamente, seguindo o ritmo da música, começam uma *troca dois a um*; alternando entre foco direto e indireto, trocam quatros bancos com dois parceiros, respectivamente. Num ângulo do picadeiro, aparece uma luz laranja e fumaça).

O conjunto de elementos torna a cena muito dinâmica. Além do número dos malabaristas, que apresenta uma crescente dificuldade ligada a uma crescente necessidade de precisão e coordenação, ressalta-se a relação entre os números apresentados pelos malabaristas, a coreografia dos artistas no fundo do picadeiro, a mudança das luzes e a presença de fumaça que aponta momentos marcantes.

(Os artistas que se encontram no fundo do picadeiro se levantam e se posicionam atrás das cadeiras).

Provavelmente, outro sinal de mudança no desenvolvimento do número dos malabaristas.

(Os malabaristas se dividem novamente em duplas para desenvolver uma *passadinha*. A luz laranja e a fumaça desaparecem e os artistas que estão no fundo marcam novamente o tempo, batendo os pés e as mãos, e andam de um lado para o outro trocando de cadeira. Os malabaristas permanecem cada um com um banco e se posicionam em círculo no centro do picadeiro. Eles jogam o banco acima da cabeça, trocam de lugar com o artista à sua direita e pegam o banco que foi jogado no ar pelo parceiro. Num segundo momento, jogam novamente o banco no ar, realizam uma *cambotinha para frente* e pegam o banco do artista que estava do

outro lado do círculo. Sucessivamente, todos se sentam em círculo com pernas cruzadas e mão no queixo e olham um para o outro).

A impressão é que os malabaristas continuam se desafiando, mas agora não mais grupo contra grupo e sim um contra o outro.

(Um dos malabaristas posiciona-se no centro do círculo. Começa aqui uma seqüência de *trocas* de bancos durante a qual o artista do centro desenvolve uma *cascata*).

Logo penso que, apesar de a *cascata* ser o movimento elementar sobre o qual se constrói toda a técnica do malabarismo, conseguir fazê-la usando um banco de plástico torna-se uma execução pretensiosa; valorizo esse número não pela quantidade de objetos que são jogados, e sim pela tipologia dos objetos utilizados, incomum e por isso fascinante.

(O número finaliza com o grupo de malabaristas em círculo, cada um agarrando e puxando, com peso forte e fluxo controlado, o banco dos vizinhos, como querendo tirá-lo das mãos do parceiro).

A sensação final é que o número esteja acabando em briga. A sequência dos malabaristas se conclui de maneira incomum. Não existem um grande final e o agradecimento ao público como de rotina num espetáculo circense.

(O número é interrompido pelos gritos dos outros artistas da Companhia que, levantando as mãos, reclamam pela briga em cena. Os músicos param de tocar, dizendo: **"Oh pô... faz o negócio direito rapaz... atenção, agora... um, dois, três, e quatro"**).

Com essa frase, percebo que a cena muda. O número acaba parecendo incompleto, dando a entender que não existe apenas a pretensão de mostrar um número de habilidade e sim de usar o malabarismo como linguagem e criar uma narrativa que, ao final da cena, se torna clara: rapazes, que querem ser um melhor que o outro, se desafiam e acabam brigando. O que considero peculiar nessa cena é que o treino do malabarismo pode ser interpretado, de acordo com Finnigam (2003), como uma meditação ativa, que apresenta características comuns com o treino das artes marciais. De outro lado, o autor marca como o malabarismo é 'arte imparcial', evidenciando que envolve uma contínua luta, não com outros sujeitos, mas consigo mesmo, visando à superação dos próprios limites. Acredito ser relevante essa relação entre o aspecto competitivo da técnica do malabarismo e a sua utilização para compor uma narrativa e uma cena baseada num desafio.

4.8 AS MENINAS

(O trapézio múltiplo é posicionado em cena. Os músicos começam a tocar uma música lenta, que demonstra um contraste em relação ao ritmo da cena anterior. Eles cantam: "**Ela é delícia, ela é demais, super-artista, quer sempre mais. Ela é delicia, ela me atrai. Super-amiga, mais que demais. O seu perfume Pierre Cardin, que uma amiga trouxe do Paraguai. Unhas pintadas de vermelho, véu [..] Ela me esnoba, mas eu vou atrás, quando ela passa tudo é demais [...]**". Do fundo do picadeiro, seis artistas começam um desfile. Divididas em duas filas, dão uma pirueta, levantam o braço esquerdo e começam a andar com peso leve com ênfase para cima, apoiando primeiro a ponta do pé e depois a planta. Com alinhamento postural natural, ombros relaxados, respiração e gesticulação calma, parecem estar se exibindo. Passam ao lado dos malabaristas que, em tempo desacelerado, param de puxar e empurrar um ao outro e olham, com foco direto, para as meninas).

Achei interessante o contraste entre a cena anterior, na qual os malabaristas queriam mostrar-se fortes, e esta na qual, ao ver uma menina passando na sua frente, eles parecem bobos.

(Os malabaristas se sentam com peso passivo em seus bancos. As meninas andam em duas filas até a frente do picadeiro onde se encontram duas a duas, trocando beijos no rosto como saudação. Sucessivamente, voltando para o fundo do picadeiro, passam entre os malabaristas os quais as cortejam tocando-lhes os cabelos. As meninas, interpretando as letras da música, os afastam, procurando espaço. Quando as últimas duas meninas se encontram à frente do picadeiro, aproxima-se uma terceira que chega com tempo acelerado, fluxo contido, foco direto e carrega a mais jovem das duas nos ombros. Contra a vontade desta, leva a garota para o fundo do picadeiro. O público dá risadas).

Essa cena faz-me lembrar que, quando eu era criança, sempre queria estar no meio dos adolescentes e dos jovens, mas sempre aparecia alguém para me levar embora, exatamente quando eu achava que estivesse acontecendo alguma coisa de interessante.

(Os malabaristas acompanham o deslocamento das meninas com foco direto, e, ao passar a última, se desequilibram e caem no chão, um em cima do outro, com peso passivo. As meninas, que agora são apenas quatro, voltam para o fundo do picadeiro, param embaixo do trapézio e desenvolvem movimentos fraseados, imitando uma dança dos anos sessenta. Os malabaristas se levantam do chão, retiram os bancos do picadeiro, deixando apenas um no

centro, posicionam-se na parte frontal fora do picadeiro e, dando as costas para o público, olham a exibição das meninas com foco direto, acentuando o ritmo da música batendo as palmas. Duas das meninas andam na direção dos malabaristas, enquanto as outras duas permanecem no mesmo lugar. Ao chegar perto dos rapazes, dão uma volta e se exibem na frente deles. Trocam de lugar, percorrem as diagonais do picadeiro e se encontram no centro onde trocam beijos no rosto. Após repetir a sequência, exibem-se para o público. Não resistindo à presença das meninas, os malabaristas levantam dos bancos com os braços abertos, respiração ofegante, gesticulação agitada, membros superiores rígidos e correm com foco direto na direção delas, para abraçá-las. Mas, estando os rapazes em maior quantidade, existe uma competição para conquistar a companheira).

É bem ressaltada, na cena, a divisão de papéis com o marcante contraste entre a elegância, o peso leve e o fluxo livre das meninas, e a agressividade, o peso forte e o fluxo contido dos rapazes.

(As meninas começam a dançar, abraçadas aos malabaristas, enquanto dois deles ficam sozinhos. Mantendo o pescoço e o alinhamento postural curvados para frente e uma gesticulação tensa, esses dois malabaristas pedem aos casais que os deixem dançar. Eles tentam intervir na dança de cada uma das duplas, mas, no final, todos refutam e eles continuam sozinhos. As duplas se deslocam, dançando, para o fundo do picadeiro. No centro, permanecem apenas os dois malabaristas que, olhando para frente, andam devagar para trás. De repente, os dois se encontram de costas. Demonstrando surpresa ao sentir o toque, os dois começam a mexer o quadril, pensando ter encontrado uma companheira. Com ritmo lento, e demonstrando alegria, viram um na direção do outro sem se olhar, mantendo o foco direto no público. Quando entendem o que está acontecendo, os dois já estão abraçados e quase se beijando. Ao reparar a situação indesejada, um dos malabaristas executa uma *claque* e o outro cai no chão com uma *queda* de palhaço. O artista que bateu no colega olha para o banco que está no centro do picadeiro e, satisfeito, se aproxima dando as costas para o público, com a intenção de se sentar. O artista que está no chão mantendo uma mão no rosto indicando dor, com tempo acelerado e foco direto, levanta e corre na direção do banco levando-o para a frente do picadeiro. O que estava se aproximando para sentar, não percebendo que o outro já levou o banco, cai no chão, efetuando outra *queda* de palhaço. Apagam-se as luzes gerais e permanece uma tênue luz lateral de cor laranja. Os malabaristas que estão dançando com as meninas se distribuem em linha abaixo do trapézio e tentam levantá-las até o instrumento. Não conseguem e se mostram como fracos. Em consequência disso, as meninas desenvolvem

uma *subida de ombro* e chegam autonomamente até o trapézio. Quando se seguram na barra do instrumento, todos os malabaristas *portô*s caem no chão com peso passivo e sem graça. Todos os artistas da Companhia, sentados na parte de trás, dão muitas risadas deles).

Observo que, nessa cena, foram utilizados diversos recursos da técnica do palhaço, como *quedas* e *claque*, e reflito que, geralmente, num espetáculo de circo, a entrada dos palhaços segue ou antecipa um número de risco. De acordo com Costa (1999, p.302), "[s]ão também considerados os números que provocam tensão no público e os que aliviam esta tensão, criando um equilíbrio em relação às emoções do espectador". O que se torna evidente é que existe um equilíbrio entre a tensão e o alívio, mas isso não acontece apenas por meio dos números circenses apresentados, e sim por meio da contraposição das diferentes cenas e pela mudança nas atitudes dos artistas. Este último aspecto é salientado porque, sem que exista uma *entrada*, a técnica de palhaço e o trânsito entre o corpo sublime dos malabaristas, na cena anterior, e o corpo grotesco deles nesta última, foi utilizado para a construção de uma narrativa que frisa uma crítica irônica de determinados comportamentos masculinos. O que se torna interessante é que a narrativa destas cenas "[...] desfazendo a fragilidade feminina eleva a mulher num lugar de destaque" (BOLOGNESI, 2003, p.191). Refletindo sobre esse ponto, considero também que as discriminações ligadas ao gênero são, ainda hoje, um problema intensamente presente no contexto social de muitos dos alunos atendidos pela Escola. A cena apresentada no espetáculo, sublinhando uma subversão de papéis e amenizando discriminações, coloca em relevo a procura pela transformação social que está presente no fazer e nos valores da Instituição.

(Os malabaristas levantam-se e se sentam no fundo do picadeiro juntamente com o resto da Companhia, mantendo foco direto no trapézio. As meninas começam a desenvolver uma coreografia coordenada, composta de movimentos desenvolvidos, preferencialmente, no plano sagital. Simultaneamente, dispõem-se em *curva* e, iniciando de um lado, cada artista efetua uma sequência, que começa somente quando a que a antecede termina. Segurando a barra do trapézio com as mãos e rodando nele com uma *emboladinha de baixo*, executam uma *queda atrás* com fluxo livre e tempo acelerado, finalizando na posição do *gancho*).

Um elemento que atrai a minha atenção é que o figurino das artistas, composto de camisa, minissaia, meias e short, é sóbrio, não querendo expor os corpos das artistas, nem colaborando para a procura do que Silva (1996, p.129) define de " [...] estética sedutora [...]". Esse aspecto também me remete à ética, aos valores e à proposta pedagógica da Escola Picolino, que visam diminuir as desigualdades sociais incluindo também questões inerentes às

relações de gênero, preocupando-se com a integridade e a ressignificação do corpo dos alunos e dos artistas.

(Logo, as artistas recolhem o corpo, dispõem-se novamente em *curva* e sobem, sentando-se simultaneamente no trapézio, com uma *subida tipo tesoura*, para se colocarem na posição *lateral*. Os outros artistas da Companhia, todos com o foco direto nas trapezistas, seguem o ritmo da música, batendo os pés e palmas, assobiando e gritando. As trapezistas se dispõem na posição de *nuca* para voltar à posição *lateral*. Sucessivamente, as duas meninas que estão no centro do instrumento, se levantam usando o trapézio como apoio para pés e seguram as cordas no ponto mais alto possível, enquanto as outras duas que estão aos lados continuam sentadas, esticando as pernas).

Considero que a coordenação com a qual as artistas transitam de uma posição a outra, e a complexidade das posições desenvolvidas tornam a cena atraente e prazerosa.

(As duas trapezistas centrais invertem o eixo, passam pela posição de *parada*, e, por conseguinte, todas preparam o corpo para desenvolver a posição do *peixinho*).

A meu ver, essa posição é muito sugestiva, especialmente se for considerado que tudo está acontecendo a quase quatro metros de altura, envolvendo risco. Ao ver como o número se caracteriza pela leveza, enquanto qualidade expressiva, encontro uma relação com o que diz Erminia Silva (1996, p.129) quando aponta: "Faz parte do ser circense ter que lidar com o corpo: saber olhar para o público, saber subir um degrau com ponta de pé, movimentar braços e pernas mesmo em um número pesado como o trapézio, de tal forma que o corpo se torne leve".

(As artistas começam a desenvolver movimentos e posições em dupla. As duas que estão nos trapézios laterais se dispõem em *gancho* e as duas artistas centrais, de costas para o público, apoiam um pé na nuca das que estão em *gancho*, encurvam as costas para trás e ficam em equilíbrio com os braços abertos, olhando o público. Sucessivamente, três artistas sobem na corda do trapézio com peso forte e foco direto, posicionam-se em *curva de uma perna só*, enquanto a outra deixa cair o corpo com peso passivo e se coloca na mesma posição, usando porém a barra do instrumento como apoio, complementando a posição com uma *escala com perna atrás*. Em seguida, todas as artistas se sentam no trapézio, duas de frente para o público e duas de costas. Separam as pernas e desenvolvem uma *queda atrás* com fluxo livre e tempo acelerado, permanecendo na posição de *escala de rins*. Encolhendo o

corpo, sentam-se no trapézio, posicionam-se de frente para o público e desenvolvem, uma após a outra, uma *trocadinha de perna*).

Em minha opinião, são pequenos gestos como esse último, não diretamente ligado com a técnica utilizada, que enriquecem o número e permitem ao espectador de encontrar elementos de significação para interpretar a narrativa do número. No caso, as posições complexas, em conjunto com gestos que enfatizam a feminilidade, destacam o papel da mulher.

(Após inverter o *eixo* e desenvolver novamente uma *subida tipo tesoura*, as artistas dos trapézios laterais empunham as cordas e distendem as pernas para a frente, olhando para o público; as duas que estão nos trapézios centrais, se deslocam e deitam em cima das artistas laterais, deixando os dois trapézios centrais vazios).

Percebo que começa um número de trapézio coordenado entre as duas duplas, mostrando assim um crescimento na intensidade da cena devido à gradual complexidade das posições apresentadas.

(As artistas ficam em equilíbrio na posição de *rins*. As artistas que estão em cima sentam na barra e as que estão em baixo se deixam deslizar, segurando-se apenas nas pernas das parceiras. A sequência continua com as artistas da parte de cima que, jogando o peso para frente, produzem uma alavanca que levanta as artistas que estão na parte de baixo, as quais voltam sentadas nas barras. As artistas que estavam em cima deslizam na posição de *pé a pé*. O público aplaude em cena aberta).

Eu também reconheço a força e a coragem dessas artistas que efetuam posições tão arriscadas. Vejo uma relação com Goudard (2001, p.20), quando argumenta: "A capacidade do artista de circo não é dissociável da superação de si mesmo através da quebra permanente do seu equilíbrio, o risco torna-se inevitável para praticar as artes do circo".

(As artistas de baixo encolhem o corpo e se preparam de modo que, em cada dupla, uma artista se posicione em *curva americana* e a outra em *dorinha*. Dessa maneira, formam uma alavanca que, através de uma sequência de movimentos, lhes permite se sustentar mutuamente e, alternadamente, estar na posição de olhar para o público com os braços abertos. Concluindo essa sequência, as artistas voltam a se sentar na barra do trapézio e se dispõem duas a duas, costas contra costas, mandando beijos para o público. Cada artista, levando o dorso de uma das mãos à testa como para indicar desmaio, se deixa cair com tempo acelerado numa posição contralateral, efetuando um *pé de espingarda com queda*. Rodando o

corpo no eixo vertical, dispõem-se na mesma posição com as costas para o chão. Em seguida, posicionam-se em *borboleta* e, sucessivamente, encolhem o corpo voltando a se sentar no trapézio. De repente, ouve-se o toque de um telefone celular, que interrompe o número).

Embora a cena termine sem que o número de trapézio seja concluído, e novamente sem um agradecimento das artistas nem os aplausos do público, percebo que alguma mudança está acontecendo.

4.9 OS CELULARES

(O baixista para de tocar e atende o celular. A ligação é para uma das trapezistas, que ainda está finalizando o número. Um artista da Companhia levanta da cadeira, vai com foco direto na direção da trapezista e a ajuda a descer do instrumento para que ela possa atender o telefone. As outras ficam imóveis, como que esperando o seu retorno para continuar. A trapezista, indo até a esquina onde estão os músicos, pega o celular e respondendo à ligação grita: "**Brad Pitt, meu amor!**". Alguns artistas da Companhia levantam e curiosos olham o que está acontecendo, enquanto um dos malabaristas que está do outro lado do picadeiro, levanta com outro celular na mão e responde à trapezista).

A cena se torna cômica. O que era organizado para parecer um elemento imprevisto criando suspense, revela-se parte predeterminada do espetáculo e, ao esperar um diálogo com um ator estrangeiro e inacessível, entra em cena um artista da Companhia, originário de Salvador, com um aspecto que nada remete ao ator.

(Ouvem-se vários telefones tocando simultaneamente. Todos os artistas pegam um celular e começam a andar com foco direto e tempo acelerado em percursos aleatórios, de forma desordenada pelo picadeiro. Os malabaristas levantam falando ao telefone e levam os bancos que estão na parte da frente do picadeiro, enquanto um artista no fundo do picadeiro posiciona uma corda com um gancho para levantar o trapézio que sai do foco da cena).

Achei interessante esse ponto. O grande movimento de pessoas no picadeiro[17], a desordem causada pelas múltiplas falas que se sobrepõem e os artistas que andam rapidamente de uma direção à outra, distraem a atenção do público quanto ao recolhimento dos instrumentos para permitir o início de outro número. Por dar prioridade à narrativa do

[17] Vide Figura 4, no Apêndice K.

espetáculo, os mesmos artistas em cena desenvolvem o trabalho do *barreira* e fazem a mudança dos instrumentos. Nesta cena, onde também não foram apresentados números circenses, evidencia-se que cenas de transição são criadas especificamente para agilizar o espetáculo, sem demorar ou realçar a troca dos instrumentos, e para interligar os vários números apresentados. Esse aspecto, ligado à presença de diálogos, caracteriza relevantemente a cena e diferencia-se do que afirma Costa (1999, p.303): "O espetáculo circense é realizado sem o uso da palavra, sendo esta utilizada para anunciar os números, pelo Mestre de cerimônia". O que se torna relevante é que, neste caso, o apresentador do espetáculo nem existe.

(Por alguns minutos, todos os artistas continuam andando pelo picadeiro falando ao telefone, mas ninguém parece estar conseguindo escutar ou entender nada. Alguém bate no telefone com a mão, alguém repete palavras falando cada vez mais alto, alguém grita. Enfim, todos descobrem que estão falando um com o outro. Gradualmente, guardam o celular e, em <u>tempo desacelerado,</u> se posicionam, em grupo, no centro do picadeiro).

4.10 O ÔNIBUS

(Após um segundo de pausa, começa uma música eletrônica, acompanhada por um músico que toca um berimbau usando um tubo de vidro que lhe permite produzir sons parecidos aos de um sintetizador, enquanto o outro músico toca as maracás e grita ao microfone. Todos os artistas estão com braços cruzados e com expressão aborrecida. Alguns olham para o relógio de pulso, que não existe. Posicionam-se divididos em três linhas, com o corpo de perfil, olhando o público à frente do picadeiro).

Nesse momento, percebo que o espetáculo, embora encenado para um público disposto em semi-arena, mantém predominantemente uma concepção frontal, e isso explica porque muitos dos espectadores preferiram permanecer em pé na entrada central do circo ao invés de ocupar as cadeiras laterais. Encontro uma justificativa para essa incongruência no fato de que o picadeiro, de forma quadrada, é delimitado por uma parede de fundo e pelos mastros nas laterais. Além disso, penso que o espetáculo já foi apresentado em vários espaços incluindo teatros, e talvez, por tal razão, foi estruturado para um palco italiano. Deve-se constatar, porém, que essa concepção em relação à disposição da platéia acaba prejudicando grande parte do público.

(Os artistas batem a ponta do pé, dando a impressão de que estão esperando há muito tempo. Dois artistas se dirigem ao mastro e distendem o papelão que se entende ser cortado na forma de um ônibus. Um dos dois artistas coloca um fone nos ouvidos e balança a cabeça de acordo com a trilha sonora, enquanto ambos começam a andar segurando o ônibus nas extremidades).

Entende-se claramente que os artistas estão esperando um ônibus; provavelmente, o mesmo transporte que utilizam todos os dias para ir ao circo.

(Muitos dos artistas levantam o braço para pedir ao ônibus que pare, o qual para tão perto que eles retrocedem um passo para não serem atropelados. Logo se entende que todos estão dentro do veículo[18]. Balançam juntos ao ônibus, seguindo o ritmo da música).

Ao ver essa cena, identifico-me a tal ponto que começo a dar risadas. Eu também uso o transporte público e reconheço que, em Salvador, todos os ônibus realmente demoram e balançam muito, e que muitos dos motoristas encostam tão perto da calçada que o medo de ser atropelado estimula a dar um passo atrás. Pior ainda se for um dia de chuva, quando se corre o risco de ficar totalmente molhado pela água que levantam com as rodas.

(Os artistas continuam a balançar, acentuando o tempo da música; curvados para frente, com ombros relaxados e pés paralelos, primeiramente colocam-se de perfil e depois olham para o público através das janelas do ônibus. Dão uma volta mantendo o ritmo constante e param um instante no centro do picadeiro. Com olhos meios fechados, alguns com a boca aberta, demonstram estar cansados pelo balanço).

Interpreto essa cena como uma denúncia da ineficiência do transporte público, mostrando assim a posição contestadora e de natureza crítica que permeia os valores da Escola Picolino.

(Sempre de acordo com o ritmo da música, os artistas, com expressão de exaustos, trocam repentinamente de foco. O ônibus dá uma segunda volta e retorna à posição de partida. Nesse momento, as luzes começam a diminuir e o canhão de luz acentua a presença de uma artista que, elevada num plano superior e deslocada pelas mãos dos artistas até a frente do ônibus, desce em tempo acelerado, parecendo estar caindo para fora do veiculo. Ela é segurada pelos colegas e volta desenvolvendo uma *envergada* continuando a se mexer como se estivesse caindo novamente).

---

[18] Vide Figura 5, no Apêndice K.

Sendo evidente que o conteúdo da cena trata das dificuldades vivenciadas pelos usuários do transporte público, penso no que é evidenciado por Cougoule (2004, p.22) quando afirma ser a acrobacia, "[...] tudo o que a gente não faz na vida cotidiana" e observo que nessa cena a acrobacia é utilizada para ressaltar exageradamente situações desagradáveis de acontecimentos cotidianos. Ao longo do espetáculo encontro, mais uma vez, relação entre a técnica circense utilizada e a narrativa proposta.

(No meio do ônibus, outro artista iluminado pelo canhão de luz se posiciona em *parada* nos ombros de um *portô*. Este último roda lentamente até dar uma volta inteira, enquanto o *volante* mantém as pernas separadas e dobradas, esticando-as alternadamente. A parte da frente do ônibus é ligeiramente levantada, indicando uma aceleração. Todos os artistas enfatizam o impulso e se amassam no fundo do veículo. Sucessivamente, simulando uma forte freada, o grupo se junta com tempo acelerado na parte da frente e o papelão é dobrado como se fosse uma sanfona. No meio do picadeiro, permanecem dois artistas que são iluminados pelo canhão de luz e desenvolvem uma posição de contorcionismo. As luzes acendem, o foco de luz se apaga, e o ônibus volta novamente para trás cobrindo os contorcionistas. A freada é repetida e, no meio do picadeiro, se destaca a presença da contorcionista que, elevada por dois *portôs*, está deitada em *escala* com uma perna atrás do pescoço. Mais uma vez o ônibus volta, acendem-se as luzes e o canhão de luz se apaga).

Achei bem interessante a maneira pela qual as luzes dialogam e dão ênfase aos números dos contorcionistas. Uma vez que, diferentemente de técnicas dinâmicas como, por exemplo, a acrobacia e o malabarismo, a contorção se baseia principalmente em posições estáticas, considero adequadas as repentinas mudanças e acentos marcados pelo canhão de luz que, dialogando com a trilha sonora, incrementam o ritmo da cena.

(O ônibus e todos os artistas dão uma volta, simulando uma curva que é percorrida em alta velocidade. No meio do picadeiro, ficam quatro *portôs* que sustentam a contorcionista pelos tornozelos, a qual, ficando em posição ereta, roda exageradamente os braços no plano sagital, mostrando um equilíbrio precário. Em seguida, o ônibus é abaixado e todos os artistas, curvados para frente, olham para o chão e se posicionam lentamente em semicírculo no centro do picadeiro. Metade do grupo se posiciona com as mãos no chão, enquanto os outros se sentam nas costas deles, dão uma *cambalhota* e voltam novamente na posição ereta. No centro do picadeiro, a contorcionista também desenvolve uma *cambalhota* e, ao concluir o movimento, é levantada por dois *portôs* em posição de *escala* com a cabeça para baixo. Os *portôs* invertem o eixo da contorcionista e, simultaneamente, todos os artistas se juntam no

centro do picadeiro, formando duas filas paralelas. A contorcionista é jogada para frente e para trás com fluxo livre, sendo segurada e empurrada pelos artistas da Companhia, enquanto o músico acentua gritando as fases do movimento. Parando novamente em posição ereta, a contorcionista encosta o dorso da mão na testa como para expressar um desmaio e é apoiada no picadeiro. Todos se posicionam em círculo, com os joelhos e as mãos no chão, e criam uma *mesa* na qual a contorcionista sobe. Salientando exageradamente a falta de equilíbrio e rodando os braços para trás no plano sagital[19], a contorcionista desce na posição de *ponte*. Todos os artistas marcam o ritmo, batendo as mãos no chão e balançando a cabeça, enquanto a contorcionista, com fluxo controlado e tempo desacelerado, continua o número fazendo uma *entradinha com pé levantado*. Em seguida, deita, passa a mão na testa como que para tirar o suor, e apoia os pés nos ombros de um *portô* que a eleva, segurando-a pelos tornozelos. Todo o grupo levanta permanecendo em círculo. A contorcionista, ainda mostrando falta de equilíbrio, desce com fluxo controlado em uma *ponte na mão* suportada por dois *portôs*, os quais dão um giro completo enquanto ela permanece imóvel na posição. A contorcionista conclui a sequência desenvolvendo uma *entradinha nos ombros* em um dos *portôs*).

Apreciando o número de contorção, reconhecendo a grande necessidade de elasticidade para executar posições tão complexas e a força demonstrada pelos *portôs*, lembro-me de Grotowski quando, ao falar sobre o exercício do ator afirma: "O corpo deve parecer sem peso, tão maleável quanto o plástico aos impulsos, tão duro quanto o aço quando atua como suporte, capaz até de vencer a lei da gravidade" (GROTOWSKI, 1992, p.109). Parece-me relevante que o número de contorção, chamando atenção do espectador para a elasticidade do artista, enfatiza o equilíbrio criado entre o número do trapézio múltiplo, que cria tensão ligada ao risco das posições e das quedas, e a cena dos celulares, a qual, pela sua comicidade, cria alívio dessa tensão.

(Na parte da frente, um rapaz puxa os cabelos da menina ao seu lado e apoia seu queixo no ombro dela, a qual o distancia várias vezes. Um segundo rapaz levanta o braço imitando quem se segura dentro de um ônibus. A menina ao lado dele, abanando o rosto com a mão, mostra que as axilas dele estão com forte odor, enquanto outra artista que segura uma bolsinha, a abre, pega um desodorante *spray* e começa a perfumar as axilas dele).

Noto que no espetáculo é dado amplo espaço ao uso da pantomima e se dá atenção ao figurino que ajuda a criação da narrativa.

---

[19] Vide Figura 6, no Apêndice K.

(Concomitantemente, a contorcionista desce e se posiciona em *ponte* no chão e, por meio de movimentos contralaterais, anda para trás, desenvolvendo um *caranguejo para trás*. Todo o grupo se divide em duas filas. O rapaz da frente continua a importunar a menina ao seu lado, até que ela o empurra com força. A menina vai com foco direto na direção de uma das extremidades do picadeiro e o rapaz para outra. As filas se abrem seguindo a ação dos dois artistas e todos se posicionam em forma de "V" com um braço levantado imitando, mais uma vez, como se estivessem se segurando dentro de um ônibus. No centro do picadeiro, a contorcionista, iluminada novamente pelo foco de luz, desenvolve outra *entradinha*. O grupo se posiciona mais uma vez em duas filas paralelas, enquanto outro rapaz começa a importunar sempre a mesma menina, abraçando-a com força e beijando-a no pescoço. A artista, com tempo acelerado e foco direto, levanta o joelho por entre as pernas dele. Ele, encolhendo o corpo, se distancia demonstrando forte dor, e as filas se abrem novamente em forma de "V". No centro do picadeiro, dois artistas executam um número de equilibrismo acrobático, desenvolvendo a posição do *buzu*. Eles desmontam a posição, enquanto o grupo grita e corre com foco direto e com os braços levantados para o centro do picadeiro. O público aplaude a cena aberta. O ônibus é levantado, os artistas, em grupo, dão uma volta e saem pela porta do fundo do picadeiro. Em cena, permanece a contorcionista, que dobra o lábio inferior da boca para fora e dá ordens a outros dois artistas que se dispõem na posição do *cachorro*. Ouvem-se os latidos produzidos pelo músico ao microfone, e a contorcionista, olhando para o público, sobe nas costas do *cachorro,* que a leva na direção da porta do fundo do picadeiro finalizando a cena. As luzes diminuem gradualmente de intensidade e os músicos param de tocar. O público aplaude e dá gritos).

Observo que essa cena, articulada através de números de contorção e equilibrismo acrobático, coreografias e pantomimas, com o auxílio de uma cenografia e sonoplastia, é concluída de maneira que se torna funcional à narrativa apresentada. Eu interpreto essa parte como: é melhor se deslocar nas costas de um cachorro que pegar um ônibus. O que se torna relevante é que, desde o começo do espetáculo, esse é o primeiro momento no qual existe uma conclusão do número, acompanhada com a saída dos artistas de cena, a redução das luzes e da música. Enfatizando a finalização da cena, se delineia uma separação marcante para o curso do espetáculo.

4.11 O POETA APAIXONADO

(As luzes continuam tênues e o picadeiro permanece por alguns segundos vazio. Logo, entram dois artistas mantendo foco direto e fluxo controlado. Um dos dois segue na direção do tecido branco que está amarrado ao lado do mastro do picadeiro e o outro vai em direção do trapézio. Após subir no instrumento, com a ajuda de um terceiro artista que dá assistência, a trapezista se dispõe em *curva* e amarra a *lonja*).

Ao observar a *lonja*, suponho que esse número de trapézio em solo apresenta posições e movimentos bem mais arriscados que a do trapézio múltiplo. Percebo que a preocupação com a segurança, sempre relevante na dinâmica pedagógica da Escola Picolino, se observa na própria cena.

(Um personagem totalmente vestido de preto entra pela porta do fundo e senta atrás da mesa, onde foram posicionadas duas latas de cerveja; as luzes apagam e permanece apenas uma luz branca que o ilumina de cima. Ele abre uma lata, bebe um gole e começa a escrever).

A imagem criada me remete a um bar numa noite de lua cheia, durante a qual um poeta melancólico bebe para esquecer e se presta a escrever pensamentos e memórias.

(O artista assistente segura os pulsos da trapezista e dá um impulso para que ela balance em conjunto com o trapézio).

Entendo que o número proposto é o de *trapézio de balanço*, e, sendo ele bem mais arriscado que o trapézio fixo, justifica-se a presença da *lonja*.

(O artista do outro lado do picadeiro sobe o tecido apenas com a força dos braços em foco direto e tempo acelerado, e, ao segurar o instrumento, segue com peso forte e fluxo controlado. Após amarrar o tecido com uma *enforcada de pé*, deixa-se cair de costas em fluxo livre, peso passivo e tempo acelerado, ficando preso de cabeça para baixo. Começa uma sonoplastia que recria a batida de um coração, ao mesmo tempo em que duas luzes de cor laranja iluminam lateralmente os artistas que estão desenvolvendo o número aéreo. A trapezista balança na posição de *rins*, e o artista no tecido tenta inverter o eixo, mas, expressando não conseguir sair daquela posição, se deixa cair novamente. O Poeta começa uma poesia e os artistas articulam movimentos durante a fala. O poeta diz: "**Atrás desta janela, pela primeira vez apertei tuas mãos, atônito.**").

Ao ouvir essas palavras, penso que o som do coração seja o som do coração apaixonado do Poeta, e penso que, além das técnicas circenses, da música, da dança e de diálogos, também a poesia é outra linguagem que articula todo o espetáculo.

(O Canhão de luz ilumina a trapezista quando ela se deixa deslizar na posição de *crucifixo*. O artista no tecido, no entanto, encolhe o corpo, faz força nos braços para inverter o eixo e desatar o nó nos pés, mas, não conseguindo, cai novamente de cabeça para baixo. O Poeta continua: "**Hoje te sentas, no coração-aço. Um dia mais e me expulsarás, talvez, com zanga**". A trapezista volta na posição de *rins*, mas desta vez de bruços. O artista no tecido tenta repetidamente se livrar do nó que prende os tornozelos).

Ao prestar atenção às palavras do Poeta e entendendo tratar-se de uma poesia de amor não correspondido, creio que ele, o poeta, esteja sendo representado pelo artista que se encontra no tecido, enquanto a sua namorada, pela artista no trapézio. A relação que encontro nesta cena com o tema do espetáculo é que problemas amorosos também fazem parte do cotidiano dos integrantes da Escola, especialmente porque ela inclui um consistente número de adolescentes e jovens.

(O Poeta afirma: "**No teu *hall* escuro longamente o braço, trêmulo, se recusa a entrar na manga".** A trapezista desenvolve uma *janela* e, passando para a *dorinha,* se posiciona em *curva*. Invertendo o eixo, sobe no trapézio, levanta-se em posição ereta usando a barra como apoio para os pés, e com as mãos segura as cordas do instrumento, procurando aumentar o balanço).

Percebo que a diferença de se executar um número no trapézio de balanço em relação ao trapézio fixo está na dificuldade em fazer transições seguindo o ritmo do balanço e em realizar posições que envolvem equilíbrio. Noto que esse número apresenta uma complexidade maior que a do trapézio fixo, demonstrando que, ao longo do espetáculo, embora sendo propostas as mesmas técnicas, o desempenho do artista mostra uma dificuldade crescente.

(O Poeta prossegue: "**Sairei correndo, lançarei meu corpo à rua. Transtornado, tornado louco pelo desespero. Não consintas meu amor, meu bem, digamos até logo agora. De qualquer forma o meu amor, duro fardo por certo, pesará sobre ti onde quer que te encontres**". O artista no tecido cai novamente. A trapezista efetua a *queda de uma curva* com peso passivo e tempo acelerado; mantendo o eixo invertido, desenvolve uma *meia escala*. No entanto, o poeta fala: "**Deixa que o fel da mágoa ressentida num último grito**

estronde. Quando um boi está morto de trabalho, ele se vai e se deita na água fria. Afora do teu amor para mim não há mar, e a dor do teu amor nem a lágrima alivia, quando o elefante cansado quer repouso". Voltando a sentar, a trapezista se deixa cair para trás e, com tempo acelerado e fluxo controlado se posiciona em *gancho*; passando por uma *emboladinha*, termina em *curva*. Do outro lado do picadeiro, o artista do tecido continua pendurado de cabeça para baixo. O Poeta narra: "**Ele jaz como um rei na areia ardente. Afora o teu amor, para mim, não há sol, e eu não sei onde estás e com quem. Se ela assim torturasse um Poeta, ele trocaria sua amada por dinheiro e glória. Mas a mim nenhum som me importa. Afora o som de seu nome que eu adoro**". A trapezista levanta, usando o trapézio como apoio para os pés, e aumenta o balanço. O artista no tecido continua procurando se livrar e, mais uma vez, cai de cabeça para baixo. O Poeta conta: "**E não me lançarei no abismo, e não beberei veneno, e não poderei apertar na têmpora o gatilho. Afora o teu olhar, nenhuma lâmina me atrai com seu brilho. Amanhã, esquecerás que eu te pus num pedestal, que incendiei de amor uma alma livre, e os dia vãos, rodopiante carnaval".** Invertendo o eixo, passando novamente para o *gancho,* a trapezista efetua uma *curva de um só pé* e uma *escala atrás*. O público levanta, grita e aplaude em cena aberta).

Eu, observando o artista no tecido, noto que o ressaltado é, principalmente, a busca pela teatralidade. O que chama efetivamente atenção é o fato de ver um artista sendo evidenciado pela gestualidade, sem desenvolver posições[20]. Nesta cena, encontro relação com a afirmação de Franciuli (2000, p. 88): "O artista serve de instrumento da comunicação e a doação, esta deve ser extremamente generosa. A relação que o artista desenvolve com seu objeto de cena pode determinar uma dramaturgia, onde o virtuosismo não estará em primeiro plano".

(O poeta finaliza declamando: "**Dispersarão as folhas dos meus livros. Acaso as folhas secas destes versos far-te-ão parar a respiração opressa? Deixa-me ao menos revoar numa última carícia teu passo que se apressa**". Mantendo o balanço, a trapezista desamarra o cinto de segurança e organiza o corpo para fazer uma *caminhada*. Desce do trapézio, caindo em cima dos tatames. Começa-se a ouvir uma música quando o foco de luz ilumina a trapezista que está em posição de cócoras e se levanta com tempo desacelerado, olhando com foco direto para o artista no tecido. Ele, ainda pendurado de cabeça para baixo, quase imóvel, gira ao redor de seu eixo vertical. A trapezista faz uma pirueta com os braços

[20] Vide Figura 7, no Apêndice K.

abertos e sai pelo lado esquerdo do picadeiro. O Poeta sai de cena e uma luz vermelha ilumina o picadeiro).

4.12 O CAVAQUINHO

(Um artista sobe no *monociclo girafa* e começa a tocar em um cavaquinho a música intitulada *Brasileirinho*. Andando com fluxo controlado e alternando o foco entre as cordas do cavaquinho e o chão, dirige-se do fundo do picadeiro em direção ao público. A luz aumenta de intensidade, incluindo luzes azuis e amarelas. Ao ver essa exibição, o público aplaude muito forte e começa espontaneamente a manter o ritmo da música com palmas de mãos).

Outra vez reflito sobre a relação existente entre a música tocada e a interação com o público. Ao ver o monociclista tocar uma música tão complexa em cima de um *monociclo* tão alto, lembro-me das palavras de Assis (apud SEYSSEL, 1997) quando, contando a história de Arrelia, afirma que o artista de circo faz de tudo; desde tocar, cantar, além de palhaçada e acrobacia. Nota-se que essa formação multidisciplinar em âmbito artístico está presente também entre os artistas da Escola Picolino, daí crer que as atividades complementares desenvolvidas na Escola são de grande importância para esse tipo de formação.

(O monociclista dá uma volta ao redor dos tatames, para no centro do picadeiro e continua a tocar olhando para o público. Em seguida vai na direção do artista que está no tecido, passa por debaixo dele, concluindo a música e segue para o centro do picadeiro onde começa a andar para frente e para trás e a pular junto com o *monociclo*. Os músicos acompanham a música tocando o pandeiro e o violão. O artista do tecido, após encolher o corpo e desamarrar o nó, passa o tecido ao redor do corpo e embaixo do joelho, e desce deslizando com o eixo invertido, mantendo uma perna dobrada e a outra esticada. Ele anda na direção do monociclista que, sorrindo e se mantendo em equilíbrio em uma única perna por alguns instantes, começa novamente a tocar).

O que se destaca nesse momento é que a ligação entre a cena antecedente e esta cena aconteceu através da permanência do artista no tecido em sua posição, até o momento da sua interação com o monociclista. Rememorando o número desenvolvido no monociclo e ao notar a segurança com a qual o artista se desloca e desenvolve as evoluções, lembro-me das palavras de Petit (1999, p.100), quando, ao argumentar sobre o equilibrismo, salienta: “O erro é partir sem esperança, se jogar sem coragem em figuras que é certo não conseguir fazer”.

Pensando no risco envolvido no uso de tal instrumento, recorro às palavras de Genet (1997, p.115) quando aponta: "O perigo tem uma sua razão de ser: ele reforçará os teus músculos até a precisão absoluta, já que o mínimo erro significaria uma queda e logo uma morte e essa precisão será a beleza da tua dança". Outra vez percebo que os números e as cenas apresentadas colaboram para um equilíbrio entre alívio e tensão. A cena precedente, marcada pelo ritmo lento, luzes tênues, poesia romântica, pelo artista no tecido que não desenvolve números e pela artista no trapézio que usa cinto de segurança, é sucedida por um número de risco, acompanhado por uma música veloz e enfatizado pelo aparecimento de uma luz vermelha intensa.

(No fundo do picadeiro, um artista que veste uma camisa vermelha e uma calça muito comprida, senta-se sobre uma pilha de cadeiras e coloca as pernas-de-pau. Ao terminar a melodia, o artista do tecido segura o monociclo, permitindo ao equilibrista descer. Luzes brancas iluminam os dois artistas que, levantando os braços, agradecem ao público. O monociclista toca uma música de samba, enquanto os dois saem juntos de cena pela porta do fundo. As luzes brancas se apagam, as vermelhas diminuem de intensidade, finalizando a cena. O público aplaude).

4.13 O DESFILE

(O picadeiro fica vazio por um instante e, em seguida, entram em cena dois artistas, cada um com um bambolê na mão. Eles se posicionam à frente do piano de água, cada um de um lado, e encostam os bambolês um ao lado do outro; dão uma pirueta e se dirigem para os lados do picadeiro, momento em que se ouve uma música gregoriana. Entra outra artista segurando uma baliza, dá uma *estrela* e, com foco direto, se posiciona à frente do picadeiro olhando para o público. Sucessivamente, os artistas com os bambolês voltam para o centro do palco, ajoelham-se um atrás do outro e elevam os bambolês acima da cabeça. A música aumenta de volume quando um acrobata entra correndo no picadeiro e desenvolve um *salto leão,* passando dentro dos bambolês. A artista com a baliza se dispõe de perfil e desenvolve uma *escala atrás em pé*. Os artistas com o bambolê se deslocam para o fundo do picadeiro).

Parece que está começando um grande desfile.

(Enquanto os artistas com o bambolê dão outra pirueta, a artista com a baliza inverte de *foco* e se posiciona em *escala* rodando o instrumento; o acrobata desenvolve um *falsete* e

dá uma série de *flip-flap* que lhe permite alcançar o fundo do picadeiro. Como se fosse um apresentador, ele faz um gesto com a mão para sinalizar a entrada da Companhia. O desfile começa acompanhado por uma música eletrônica. Os artistas com o bambolê fazem concomitantemente uma *estrela* e se colocam na parte frontal do picadeiro. Entram quatro malabaristas dispostos em duas filas. Os dois da frente fazem uma *cascata* com três aros e os de trás com três clavas. Eles invertem várias vezes de posição, enquanto os artistas com o bambolê se dispõem em *escala* olhando um para o outro. Entram em cena outras quatro artistas, cada uma segurando duas fitinhas nas mãos, e que se posicionam atrás dos malabaristas com os aros, os quais saem pela porta do fundo, deixando espaço para os malabaristas com as clavas. As artistas com o bambolê se posicionam nos ângulos frontais do picadeiro, dançando ao ritmo da música. Os malabaristas terminam o número jogando uma clava em *giro dobro* e, segurando-as simultaneamente na queda, saem do picadeiro. O acrobata faz outra série de *flip-flap*, desta vez percorrendo toda a diagonal do picadeiro. Ele vai para o centro, pula batendo os calcanhares no ar, de um lado e do outro, aproxima-se da artista com a baliza e a levanta acima da cabeça. Ela permanece deitada com os braços abertos. Os dois artistas do bambolê dão uma volta ao redor do acrobata e saem pela porta, enquanto as artistas com as fitinhas se deslocam para frente do picadeiro e fazem uma sequência de movimentos de *swing* caracterizada por <u>percursos transversos</u>. O acrobata se posiciona no centro do picadeiro com pernas separadas e ligeiramente dobradas; a artista com a baliza apoia-se em suas coxas com os pés e se posiciona em *pirâmide*. As artistas com as fitinhas correm em círculos a seu redor, enquanto o acrobata, pendendo um pouco para a direita e um pouco para esquerda, enfatiza as saudações da artista com a baliza. Nesse instante, quatro artistas com bandeiras coloridas entram em cena, permanecendo no fundo do picadeiro. O artista com as pernas-de-pau levanta-se e pega duas bandeiras. Após desarmar a posição, o acrobata e a artista da baliza levantam os braços agradecendo. O acrobata, fazendo outra sequência de *flip-flap*, e a artista da baliza fazendo *estrelas*, se direcionam para a porta e saem. As artistas com as fitinhas correm atrás deles. Os artistas que estão com as bandeiras nas mãos correm em fila um atrás do outro; dão uma volta no picadeiro e, dando as costas para o público, criam uma fila à frente do artista que está com as pernas-de-pau, o qual neste momento, roda as bandeiras no <u>plano sagital</u> através de movimentos com braços em <u>percursos transversos</u>. Os outros artistas, alternando o <u>foco</u> e balançando as bandeiras alternadamente da esquerda para direita, posicionam-se em círculo ao redor do artista com as pernas-de-pau. Oito artistas da Companhia, dos quais sete são mulheres, entram em cena e formam uma fila no fundo do picadeiro. Espreguiçam-se, esticam os corpos e se posicionam como se

estivessem começando uma competição de corrida, enquanto os artistas com as bandeiras se colocam ao lado deles, atrás do artista com as pernas-de-pau).

Nessa cena, não realçam números relevantes. Cada artista efetua apenas posições e movimentos elementares de cada técnica. Isso, a meu ver, é interessante porque mais uma vez as técnicas circenses não são exibidas enquanto foco da cena, buscando virtuosismo, e sim contribuindo para um conjunto, para a construção de uma narrativa ligada a um desfile de abertura de uma competição esportiva. Aqui, encontro uma contraposição entre a cena do cavaquinho, na qual é apresentado um número de habilidade que envolve alto risco, criando tensão, e essa cena, a qual demonstra simplicidade nos números e nas posições propostas, criando alívio. Ao ver que parte dos artistas veste meias e calças compridas, concluo que estes desenvolverão um número de acrobacia aérea, e, ao relacionar o número de artistas com os instrumentos presentes em cena, suponho que será apresentado um número de *tecido*; neste sentido, considero que essa cena foi uma introdução ao verdadeiro número a ser apresentado.

4.14 AS OLIMPÍADAS

(A música silencia e todos ficam imóveis. De repente, ouve-se um tiro e do alto do circo caem tecidos brancos amarrados. Ouve-se a música *Carmina Burana*. Os artistas correm em câmera lenta, com peso leve e fluxo controlado, na direção dos tecidos. Dois artistas da Companhia, fazendo o papel dos *barreiras,* se dirigem em câmera lenta até os tecidos e desamarram as cordas que os seguram).

Nesse ponto, observo os artistas que desenvolvem o papel de *barreiras*, notando que preparam os instrumentos no picadeiro seguindo o mesmo ritmo dos artistas que irão executar um número no tecido[21]. Evidencia-se, portanto, que a busca de uma teatralidade não se circunscreve aos artistas que desenvolvem os números, mas a todos os que estão em cena, independentemente da ação desenvolvida. Penso também que geralmente a câmera lenta é um dos recursos utilizados nas entradas dos palhaços para criar um contraste que colabora para criação da comicidade. Neste caso, está sendo utilizada para dar ênfase e atrair a atenção do público.

[21] Vide Figura 8, no Apêndice K.

(Quando os artistas alcançam os tecidos, a música apresenta uma brusca mudança e o picadeiro fica iluminado apenas por uma luz vermelha. Os artistas sobem simultaneamente os tecidos, alternando tempo acelerado e foco direto com peso forte e fluxo controlado. As artistas sobem fazendo força nas pernas, enquanto o rapaz sobe apenas com a força dos braços, por meio de *subida tipo tesoura*. Quando os artistas chegam ao ponto mais alto do tecido, acende-se, gradualmente, uma luz branca que ilumina de baixo para cima. Com movimentos coordenados, os artistas dividem os dois tecidos que compõem o instrumento, e efetuam um *nó de anjo*. Segurados pelo busto, movimentam pernas e braços, imitando uma corrida. Após inverter o eixo, liberam os ombros, encolhem o corpo, armam uma *chave de perna* e preparam uma *queda de soleil*; seguram um instante o tecido com as duas mãos atrás da nuca e se deixam cair com fluxo livre e tempo acelerado, dando duas voltas ao redor do eixo sagital. Todas as luzes do picadeiro se acendem).

Considero que a mudança das luzes dialoga de maneira apropriada com o número, marcando seus pontos salientes.

(Com uma sequência que alterna tensão e peso forte com fluxo livre e tempo acelerado, eles livram o corpo do tecido, sobem um pouco mais alto, efetuam uma *enforcada de pé* e se deixam cair para trás com peso passivo e os braços abertos. Logo invertem o eixo, liberam novamente o corpo, sobem mais um pouco, amarram o tecido num *nó casulo* e desenvolvem movimentos com os braços e pernas como se estivessem nadando. Livram pela terceira vez o corpo do tecido e, subindo nele um pouco mais, preparam uma *desenrolada*. Simultaneamente, todos se deixam cair com fluxo livre e tempo acelerado. Rodam quatro vezes com as pernas separadas, chegando a pouco mais de dois metros de altura do solo. Olhando e sorrindo para o público, levantam um braço em sinal de agradecimento).

O público aplaude muito forte e eu, nessa cena, aprecio principalmente a demonstração de coordenação. Lembro que várias posições e movimentos desse número já foram apresentados anteriormente pela artista da corda na cena "O Fiscal". O que se torna diferente é que a realização desses mesmos movimentos num tecido, em uma coreografia simultânea de grupo, é muito mais complexa. Noto que técnicas, movimentos e posições são recorrentes ao longo do espetáculo, porém demonstrando aumentar cada vez mais a dificuldade.

(Os artistas sobem o tecido até a metade de seu comprimento, fazem um *nó de calcinha* e se dispõem em *andorinha,* olhando o público com os braços abertos. Em seguida, deslizam em *rappel* com fluxo controlado até o chão e amarram os tecidos, distribuindo-os,

nos quatro mastros do circo. Eles correm com foco direto para o centro do picadeiro e se dispõem em linha, enquanto os artistas que seguram as bandeiras se dispõem em fila, na qual o artista que usa as pernas-de-pau se coloca como último. Duas artistas do tecido apoiam um joelho no chão, possibilitando a uma terceira colocar-se em posição mais elevada, sinalizando a vitória da competição).

Essa cena me remete à perseverança que é necessária para se tornar vitorioso em uma competição, relacionando-a a persistência como capacidade e qualidade, valorizada pela Escola.

(Todos agradecem ao público. Os artistas do tecido formam um grande círculo e começam a percorrer em forma de espiral ao redor do artista com as pernas-de-pau; enfim, saem correndo pela porta do fundo do picadeiro, uns passando por debaixo das pernas-de-pau, outros pelos lados. A cena finaliza com o artista das pernas-de-pau agitando as bandeiras e um acrobata que, fazendo um *flip-flap* com uma só mão, se posiciona com um joelho no chão por debaixo dele, agradecendo ao público, que aplaude. A música para e a luz reduz de intensidade).

Observo que também nessa cena é estruturada uma conclusão, definindo-se, mais uma vez, uma separação ao longo do espetáculo.

4.15 CORRUPÇÃO

(Os músicos posicionam duas latas de cervejas na mesa, recriando a atmosfera de um bar. O Poeta entra novamente em cena e se senta. Fora do picadeiro, o Fiscal anda de um lado para outro das arquibancadas, reclamando e lembrando as dívidas para com o Governo).

Creio que o retorno do Poeta e do Fiscal ao longo do espetáculo sublinha que as cenas não são apenas uma colagem de números separados, mas existe um enredo coerente. O que pode ser ressaltado é que esse espetáculo se torna diferente do analisado por Costa quando observa que, no circo: "Seus números são estruturados de tal forma que permitem ao espectador o acompanhamento fragmentado do espetáculo, podendo assistir a determinadas partes, se assim o desejar" (COSTA, 1999, p.303).

(Iluminado pelo foco de luz, o Fiscal entra no picadeiro no momento em que o Poeta se levanta perguntando: "**O que é que está acontecendo aí no fundo?**" O Fiscal levanta um

braço indicando um ponto no espaço, bate várias vezes na mala e, balançando a cabeça como que fazendo uma confirmação, responde: "**O espetáculo está interditado por que estão devendo vinte anos de dívidas"**).

Observando que o Poeta é Anselmo Serrat, que é o coordenador da Escola Picolino, percebo que nessa parte ele não está representando um personagem, mas a si mesmo no papel do coordenador.

(O público grita para o Fiscal ir embora, e o coordenador abre os braços para indicar ao Fiscal que escute a opinião do público).

Noto que acontece outra interação espontânea entre público e cena.

(O Fiscal afirma: "**Quem tem dinheiro para comemorar, tem dinheiro para pagar. Passa pra cá").**

Considerando que esse espetáculo é a conclusão do evento promovido em comemoração aos vinte anos de atuação da Escola, noto que essa frase pronunciada pelo Fiscal, provavelmente improvisada, destaca uma dramaturgia não rigorosamente predeterminada, que tem uma relação com o espetáculo apresentado no dia do evento. Reflito também sobre o fato de que esse é um espetáculo especial, por ser a conclusão do maior evento organizado até o momento pela Escola, que envolve a comemoração dos vinte anos de sua atuação em conjunto com a apresentação dos espetáculos de final de ano do "Projeto Viva o Circo ano XX". Para todos os que estão envolvidos com a Escola Picolino, essa apresentação pode ser considerada um rito de passagem que fecha um ciclo de vida e abre outro.

(O coordenador responde: "**É o seguinte. Parece que temos dinheiro, mas não temos, não. Essa mala que está cheia de dinheiro não dá pra ajudar a gente não?**". O Fiscal pergunta: "**E as dívidas?**". Responde o coordenador: "**Que dívidas?**". Replica o Fiscal: "**As suas**". Rebate o coordenador olhando para o público: "**A minha? Tenho dívidas? Eu?**". Continua o Fiscal: "**Muitas dívidas, quero conversar com o senhor, por favor, passe para cá**". Enquanto o foco da cena está direcionado ao diálogo entre o Fiscal e o coordenador, os tecidos são amarrados aos mastros e é posicionada uma *lira* ao centro do picadeiro).

O diálogo instaurado entre o coordenador e o Fiscal torna-se cômico e relaciono as recorrentes entradas do Fiscal às *entradas* de palhaço. Outra vez, noto que a montagem dos

instrumentos acontece durante cenas de transição enquanto a atenção do espectador está direcionada para outros acontecimentos.

("**Espera, espera**", responde o coordenador. Ele vai na direção da mesa, pega uma lata de cerveja, abre e a apoia na palma da mão do Fiscal que, com o braço esticado e a mão para cima, espera receber alguma coisa[22]. O Fiscal olha para a cerveja oferecida pelo coordenador e reponde: "**Eu estou de serviço senhor, por favor, por favor**". O coordenador justifica dizendo que a cerveja é bem geladinha, confirmando ao Fiscal que ninguém viu nada e questionando o público que, em cumplicidade, nega estar vendo alguma coisa. O coordenador coloca o Fiscal sentado no colo de um espectador da primeira fila e sai de cena).

Interpreto essa cena, que pode ser aproximada a uma *entrada* de palhaço, como uma sátira a episódios de corrupção pública, realçando, o valor da contestação adotado pela Escola Picolino, assim como as palavras de Anselmo Serrat quando fala que "todos os espetáculos da Picolino são atos políticos"[23].

4.16 O BOTECO

(Os músicos estão sentados à mesa e bebem uma cerveja. Um bate numa caixa de fósforos como se fosse uma percussão e canta uma música de samba. O outro músico começa batendo palmas de acordo com o ritmo e o público o segue. Uma luz branca começa a iluminar gradativamente o centro do picadeiro. Pela porta do fundo, entra o artista que desenvolveu o monociclo tocando o cavaquinho e, logo atrás dele, toda a Companhia, que pega as cadeiras e se posiciona ao redor da mesa cantando. Um pandeiro complementa o acompanhamento).

Interpreto essa cena como um momento de lazer. Ver os artistas tocando instrumentos destaca outra vez que, em cena, estão presentes elementos que remetem às atividades complementares desenvolvidas pela Escola[24]; por isso, acho que a ligação existente entre a cena anterior e esta é criada apenas através da presença das latas de cerveja como elemento comum.

---

[22] Vide Figura 9, no Apêndice K.
[23] Vide entrevista com Anselmo Serrat, no Apêndice H.
[24] Vide Figura 10, no Apêndice K.

(O canhão de luz ilumina o Fiscal que, fora do picadeiro, bebe a cerveja e se distancia olhando para o chão).

4.17 INTIMIDADE

(No picadeiro, um casal levanta e começa a dançar abraçado. Em seguida, outra dupla os imita e, instantes depois, todos os artistas se dividem em duplas e começam a dançar. O primeiro casal que começou a dança vai para o centro do picadeiro. A artista, olhando para o público, abre lentamente os braços, dobra ligeiramente uma perna e levanta um pouco o pé do chão. O parceiro, abaixando de cócoras, posiciona uma mão abaixo do pé dela e a eleva até a *lira*; a artista se posiciona em *curva* quando ouve-se uma música eletrônica, que os músicos acompanham tocando a guitarra e o baixo).

A atmosfera criada é muito íntima, dando ênfase ao relacionamento entre as duplas, e noto que a cena precedente, na qual não são utilizadas técnicas circenses, torna-se novamente uma cena introdutória à apresentação do número.

(O rapaz do segundo casal deita nos tatames com as pernas dobradas e os braços esticados na direção do céu. A companheira, curvando-se para frente, apoia as mãos nos joelhos dele; ele a segura pelos ombros enquanto ela se posiciona em *parada*; instantes depois, ela desce com fluxo controlado, apoiando os pés nos joelhos dele e curvando-se para trás. O outro artista, desenvolvendo também o papel de *portô,* a sustenta acima da cabeça, levando-a até a *lira* onde a auxilia a se posicionar na posição do *descanso*. Uma luz amarela ilumina as artistas na *lira*, enfatizando o número aéreo. Lentamente, todos os artistas da Companhia se dispõem em semicírculo e deitam recolhidos no picadeiro, olhando com foco direto para as artistas na *lira*).

Novamente, os movimentos dos artistas não envolvidos no número colaboram para direcionar a atenção do espectador e enfatizam a emoção criada, complementando a cena[25].

(As duas artistas na *lira* encolhem o corpo de forma simétrica e se observam com foco direto, mostrando recíproco afeto. A luz amarela apaga e permanece apenas uma luz branca, tênue. Na parte da frente do picadeiro, a dupla de rapazes continua o número de equilibrismo acrobático. O *portô* deita com as costas no chão, o *volante* se posiciona com peso leve, fluxo

[25] Vide Figura 11, no Apêndice K.

controlado em *parada mão a mão*. Sucessivamente, mantendo as qualidades expressivas, se posiciona em *bandeira* e em *esquadra*. Ele se deixa cair com peso passivo nos ombros do *portô* como se estivesse desmaiando e o abraça pelo pescoço; o *portô* faz alguns passos à frente, deixa o *volante* descer até o chão, o qual, dando uma *cambalhota* para frente, se posiciona com as costas no tatame e as pernas perpendiculares ao chão. O *portô* avança e os dois artistas seguram reciprocamente os tornozelos um do outro. O *portô* se deixa cair para trás levantando o *volante*, que fica em posição de *pé na mão*).

A cena continua, harmoniosamente, com movimentos caracterizados pelo peso leve nas relações. Observo que as posições desenvolvidas pelos acrobatas aumentam gradativamente de complexidade em relação às posições desenvolvidas na cena do 'ônibus'. O que acho interessante é que, nessa cena, foram mescladas as duplas, criando relações entre o mesmo gênero, o que me remete ao valor de inclusão na diversidade, divulgado pela Escola Picolino.

(Ao acender da luz amarela, as duas artistas levantam usando a *lira* como apoio para os pés e seguram com as mãos as cordas do instrumento. Uma das artistas, com forma fluida, cruza os braços e abaixa a cabeça, expressando carinho e amor. As duas artistas se preparam para se dispor na posição de *as duas no gancho,* e uma luz amarela pisca acentuando esse momento da cena. As duas artistas voltam sentadas para se posicionar em *rins,* uma em cima da outra. A artista que está deitada em cima se deixa deslizar com os braços abertos numa *queda para o Cristo,* usando a colega como apoio. Subindo novamente na *lira,* as duas se posicionam uma na parte de baixo e a outra na parte de cima do instrumento, ambas na posição *lateral*. Usando a colega como apoio, a artista na parte de baixo se dispõe em *pé de espingarda* para depois se posicionar em *curva de uma perna só*. Sucessivamente, ambas as artistas voltam ao instrumento e, enquanto uma apoia a testa na corda da *lira* expressando sentimento amoroso, a outra lhe toca a mão suavemente. As luzes amarelas se apagam e o público aplaude mesmo antes da cena terminar. Nos tatames, os acrobatas se posicionam em *prancha de ombro*. Em seguida, o *portô* se deixa cair com peso passivo em cima do *volante* que, saindo do tatame, foge da queda do parceiro. O *volante* faz uma *ponte*, levantando as pernas se dispõe em *parada* e, com peso leve, se posiciona de pé em cima das costas do *portô* que, após a queda, está deitado no chão de bruços. O *volante*, em tempo acelerado, dá uma série de impulsos para cima que permitem ao *portô* levantar-se e manter o *volante* em equilíbrio em seus ombros. As luzes amarelas se acendem novamente quando as artistas na

lira desenvolvem um *pé a pé,* e o músico começa a acompanhar o ritmo, tocando o piano de água).

O instrumento utilizado para acompanhar o número dá, em minha opinião, um pertinente toque de emotividade e sensibilidade à sequência.

(A artista que está na parte superior da *lira* inverte o eixo, segurando-se apenas nas cordas do instrumento. Ela olha para o público enquanto a outra está na posição de *curva*. Em seguida, as duas artistas se preparam para desenvolver a posição da *sereia*. Ao mesmo tempo, os dois acrobatas se posicionam no centro dos tatames. O *portô* sustenta o *volante* com braços abertos, o qual desenvolve uma *parada de ombro* com as pernas separadas. O *portô* roda no eixo vertical até realizar um giro completo. O *volante* desmonta a posição com um *rolamento* para frente, usando as costas do *portô* como apoio. O *portô* o segue deslizando as mãos desde os ombros até as mãos dele, e o segura com os braços para trás).

Esse último movimento frisa que o número se caracteriza pela leveza, enfatizada não apenas pela capacidade técnica dos artistas e pelo peso leve dos movimentos, mas por um conjunto de gestos ilustrativos que remetem a um clima amoroso. Isso é acompanhado por um alinhamento postural natural, pelos membros superiores relaxados, o peso bem distribuído, e pela respiração e a gesticulação calmas.

(Segurando as mãos do parceiro, o *volante* executa um *rolamento* por sobre as costas do *portô* e se senta nos ombros dele; em seguida, apoiando um pé na coxa e o outro pé atrás do pescoço do *porto,* mantém-se inclinado para frente, permanecendo na posição da *bandeira.* Olhando para o público, o volante desenvolve uma *estrela* sem apoiar as mãos no chão. Ao impulso do *volante*, o *portô* se deixa cair no chão na direção contrária, dá um *rolamento* para trás e levanta olhando para o parceiro. Simultaneamente, as artistas na *lira* invertem a posição e desenvolvem a posição da *surfista.* Novamente as luzes amarelas piscam, evidenciando a imagem criada. Os acrobatas, posicionados nos dois ângulos frontais do picadeiro, imóveis, olham com foco direto para as artistas na *lira,* que se posicionam nos dois níveis do instrumento, ambas em posição de *curva*. Logo os acrobatas se posicionam embaixo da *lira*. As duas meninas voltam na posição sentada, encolhem o corpo e, separando as pernas, se deixam cair para trás em tempo acelerado, em posição de *escala de rins*; em seguida, voltam novamente sentadas, aproximam-se e se abraçam).

A atmosfera íntima e amorosa entre as duas duplas continua explícita, mostrando a intenção de trazer para cena discussões ligadas às diferenças de gênero, sendo, de acordo com

Anselmo Serrat, que esses assuntos "fazem o tempo inteiro parte do espetáculo, por que fazem parte da vida aqui na Escola Picolino"[26].

(Uma das artistas se segura ao instrumento, enquanto a outra se deita, encolhe o corpo e se deixa cair com peso passivo até os pés da parceira. Logo depois, desce do instrumento caindo nos braços do *portô* que a segura com afeto e anda na direção do público com foco direto. A artista que ainda permanece no instrumento desliza em posição do *Cristo*. O segundo acrobata se posiciona embaixo dela, levanta um braço, acompanhando-a num *giro de mão*. A artista se deixa cair e o acrobata a abraça. A artista faz um carinho no rosto do acrobata e o abraça também. As luzes diminuem de intensidade, finalizando suavemente a cena).

4.18 *HIP-HOP*

(O grupo se junta em círculo no centro do picadeiro e permanece olhando para o chão. Ao iniciar uma base de música *hip-hop*, os artistas direcionam o foco para cima, dão um pequeno pulo, olham na direção do público, formam três filas, viram a cabeça para um lado e, enfim, começam a dançar em solo, dupla ou trio. Uns pulam no mesmo lugar, outros fazem *estrelas* com a assistência de um parceiro, outros se deixam cair para trás, sendo que na queda são segurados pelos colegas, outros batem com peso forte os pés. Um dos músicos, usando óculos escuros e andando pelo picadeiro, começa cantar: "**Esse é o swing do negão. Quero ouvir as palmas, e a palmas cadê? Esse é o swing do negão. Estamos aqui. Cadê o povo, o povo da área?"**).

Ao ouvir as palavras da música *hip-hop*, observo novamente que gírias, elementos da cultura de rua ligados ao contexto dos alunos artistas, são incluídos na Escola Picolino e se tornam parte constitutiva dos espetáculos.

(Os artistas se posicionam em duas linhas frontais ao longo da diagonal do picadeiro. Um acrobata percorre o espaço entre os artistas em *flip-flap,* enquanto dois artistas fazem uma *subida de ombro* e pulam no ar com os braços abertos, sendo segurados, na queda, pelos parceiros da outra fila. Todos os artistas andam na direção da mesa e voltam com as cadeiras

[26] Anselmo Serrat, vide entrevista, no Apêndice H.

levantadas sobre a cabeça. As luzes do picadeiro mudam repentinamente a cor. Os artistas, cantando junto com o músico, posicionam as cadeiras em cinco filas).

O fato de os artistas estarem cantando o texto da música *hip-hop*, que trata da própria realidade e dos problemas vivenciados, ressalta novamente a natureza crítica e contestatória que permeia os valores da Instituição.

(Começa uma coreografia, ao longo da qual, os artistas, interagindo com as cadeiras, dão uma pirueta, posicionam-se de costas para o público, batem os pés no chão, rodam os braços no plano sagital e erguem uma perna tocando a testa com o joelho. Nesse momento, dois acrobatas percorrem uma diagonal do picadeiro em *flip-flap,* trocando de lugar, e outro acrobata faz um *flip-flap* sobre os tatames. Na parte frontal, um artista desenvolve uma *estrela nos ombros*, enquanto outro acrobata, correndo, desenvolve um *salto mortal grupado,* pulando a cadeira que está no centro do picadeiro. Todos se posicionam nos lados do picadeiro e desenvolvem movimentos preferencialmente homolaterais, batendo os pés no chão e movendo os braços. Um artista se posiciona no centro do picadeiro de costa para o público e, usando uma cadeira como apoio, desenvolve uma *parada de mão* com as pernas separadas; inclinando-se com fluxo controlado de um lado e, de outro, fica em equilíbrio usando alternadamente como apoio apenas uma das mãos. Todos dançam pelo picadeiro, alguns curvados para frente, alguns com postura normal; uma artista que está nos tatames faz uma meia *estrela* e se posiciona em *parada de ombro* nas coxas de um *portô*, que a segura pelo busto e a faz balançar de um lado para outro, antes de concluir o movimento. Os artistas mais robustos vestem roupas com mangas que cobrem os braços desde o pulso até o cotovelo).

Logo entendo que esse adereço é uma proteção utilizada pelos *portôs* para não se machucarem no momento de fazer uma *banquilha*.

(Simultaneamente, os artistas desenvolvem diferentes saltos. Alguns fazem um *rolamento para trás*, sobem em *parada de mão* para desenvolver uma *envergada* e depois voltar à posição ereta. Outros dobram ligeiramente as pernas e juntam as mãos, tornando-se suporte para um *volante* pular com as pernas separadas em cima de um *portô*. Uma artista sobe na cadeira central dançando, enquanto todos os outros se dividem, em duplas ou trios, e desenvolvem *cambalhota a dois* e *cambalhota a três*. Um *portô* olha para uma artista que, correndo em sua direção, é levantada em posição ereta acima de sua cabeça, e a qual fica, por alguns segundos, em equilíbrio movendo os braços. Ao desmontar a posição, o mesmo *portô* vai na direção de uma artista que está deitada de bruços na parte da frente do picadeiro;

apoiando o pé dela em seus joelhos, forma uma alavanca que permite levantá-la na posição ereta).

O público aplaude e eu aprecio principalmente a originalidade desse movimento.

(O *portô* dá um impulso e a artista é deslocada para as mãos de um segundo *portô*, o qual, dando um forte impulso para cima, lhe permite desenvolver um *salto mortal e meio*. Ao fim do salto, o *portô* a faz girar ao redor do corpo. As cadeiras são posicionadas um pouco mais ao lado do picadeiro, criando um espaço no centro. Vários artistas correm dos ângulos do picadeiro até o centro fazendo *saltos mortais* e *flip-flap* e, em seguida, todos se posicionam com uma perna na cadeira e balançam os braços ao ritmo do refrão cantado pelo músico. Inicia-se, assim, outra coreografia sincronizada, baseada principalmente em movimentos contralaterais. No meio dos tatames, são executadas *pontes a dois* e *estrelas a dois*. No fundo, seis rapazes se dispõem em fila, e todos os outros artistas se sentam ou se deitam no picadeiro, observando-os com foco direto enquanto eles fazem uma sequência de movimentos, principalmente no plano sagital. Na frente do picadeiro, um dos *portôs* senta na cadeira, sem perceber que nela já está sentada outra artista. Uma parte da Companhia corre em sua direção com foco direto e tempo acelerado, indicando-lhe que se deve levantar para não amassar a artista. Em seguida, três artistas indicam para a artista sentada na cadeira se levantar, mas ela demonstra não estar de acordo. Os três artistas *portôs*, com peso forte, produzem um impulso jogando para cima a artista e a cadeira. A artistas faz um *mortal grupado* e cai nos braços do *portô*. Nos tatames, outras três artistas fazem alternadamente *rolamento para frente* enquanto, no centro do picadeiro, dois *portô*s formam uma *banquilha*. Todos os artistas dançam ao redor deles, quando uma artista sobe na *banquilha* e executa um *salto mortal grupado*. A dança continua e todos andam pelo picadeiro com foco indireto. Dois *portôs* que estavam dançando no fundo se dirigem ao centro do picadeiro e formam outra *banquilha* atrás do primeiro grupo. Um acrobata sobe na *banquilha* da frente, olha para o público, respira, concentra-se e desenvolve um *salto mortal carpado* e, mostrando intenção espacial, cai na *banquilha* de trás. Toda a Companhia se dispõe em semicírculo ao redor dos quatro *portôs*. Uma artista sobe na *banquilha* e faz um *salto mortal grupado* enquanto outros dois artistas fazem uma sequência de *flip-flap* nos tatames. Uma cadeira é posicionada entre os dois grupos de *portôs*, quando um artista sobe na *banquilha* e desenvolve um *salto mortal* e se deixa cair para trás, onde os outros o seguram, apoiando-o sentado na cadeira. Todos se distanciam, o artista leva a cadeira para o fundo do picadeiro, e novamente os dois acrobatas nos tatames trocam de posição fazendo uma série de *flip-flap*. Dois *portô*s ficam no centro do

picadeiro, enquanto os outros incrementam o círculo, continuando a coreografia que acompanha os saltos. Um artista sobe na *banquilha*, levanta os braços e desenvolve um *salto mortal grupado e meio,* caindo em *parada de mão*. Com uma *curveta,* o artista volta à posição de partida e desenvolve um *salto mortal para trás* e, ao finalizá-lo, se posiciona na parte da frente do picadeiro em *parada de mão,* com as pernas dobradas).

A sequência apresenta um crescimento de dificuldade que aumenta a tensão, acentuando também que, ao longo do espetáculo, em múltiplos momentos é ressaltada a presença do desempenho de um artista, inserido numa cena coletiva. Parece existir a busca de sublinhar o fazer individual no contexto social[27].

(Agora quatro *portôs* formam uma única *banquilha*. Um artista sobe, enquanto atrás dele, outros dois se posicionam em *segunda altura*. O impulso dos quatro *portôs* permite ao *volante* dar um *salto mortal para trás* e se posicionar em *terceira altura*, mas, escorregando, ele se desequilibra e repete o número mais uma vez).

É nesse ponto que percebo como num espetáculo de circo o erro de um artista não pode ser disfarçado. Ao ver a repetição do número, penso que na Escola Picolino o erro é considerado momento de aprendizagem.

(É construída uma *torre humana* de seis andares e a última artista se segura na barra do *quadrante*; <u>encolhendo o corpo</u> e invertendo o <u>eixo</u>, sobe no instrumento e senta. Os artistas desmontam a *torre* e desenvolvem outra coreografia, na qual jogam os braços para frente em <u>tempo acelerado</u>, acompanhando o movimento com três pequenos passos. Ao terminar, todos correm para o fundo do picadeiro enquanto três *portôs* elevam três artistas acima da cabeça, e a artista no *quadrante* se dispõe em *gancho* complementando a figura).

4.19 SALTOS NO AR

(Ouve-se o som produzido pela guitarra. Dois artistas trazem para o picadeiro a *báscula* e a posicionam nos tatames; outros três artistas trazem um grande colchão que é colocado ao lado do aparelho).

Essa é a primeira vez, desde o início do espetáculo, que a cena está focada na arrumação dos instrumentos sem que a atenção do público seja direcionada a outros

[27] Vide Figura 12, no Apêndice K.

acontecimentos. Vendo ser posicionada a *báscula* no picadeiro, observo que o espetáculo detém um crescimento de dificuldade, não apenas dentro dos números apresentados, mas nas técnicas utilizadas.

(Um artista sobe na *báscula*, quatro artistas correm ao redor do instrumento e dois ficam atrás do colchão. A atmosfera que se cria é de suspense, o público fica em silêncio. Ao se posicionar um segundo artista na *báscula*, o que está ao lado do colchão, pula com peso, forte criando um impulso que permite ao outro artista desenvolver um *salto mortal grupado para frente* e percorrer todo um trajeto até chegar ao colchão).

O público grita e aplaude ao ver tal exibição, e eu penso que os saltos desenvolvidos nessa cena colaboram para aumentar a tensão criada pelos saltos da cena anterior.

(O artista que ficou na *báscula* está imóvel, quando, do ângulo esquerdo da frente do picadeiro, outro artista corre com foco direto e tempo acelerado, subindo no instrumento com peso forte e, com o auxílio de dois outros assistentes, produz um impulso que permite ao *volante* desenvolver um *salto mortal pranchado*. Em seguida, outro artista sobe na *báscula,* e um *portô*, repetindo o movimento, cria o impulso necessário para o *volante* executar um *salto mortal pirueta*. Os assistentes posicionam um pé no centro do instrumento, segurando-o, enquanto um *volante* inicia uma sequência de pulos alternados com o *portô* para aumentar o impulso, até desenvolver um *duplo salto mortal grupado*. Dois assistentes se posicionam nos extremos da *báscula*, ao lado do colchão, enquanto outro *volante* se posiciona. O *portô* pula alternadamente até que o *volante* dá um *salto mortal grupado* e cai novamente na *báscula,* na mesma posição de partida. O movimento se repete, e o *volante* finaliza com um *duplo salto mortal carpado*. O colchão é deslocado debaixo do *quadrante*, enquanto na *báscula* permanecem três assistentes, um *volante* e dois *portôs*. Um dos *portôs* se posiciona atrás do *volante,* e o outro cria um impulso para o *volante* desenvolver um *salto mortal para o ombro*[28]. O *volante* desce da *báscula,* repetindo o número).

Ao ver esse número, concordo com a visão de Costa (1999, p.302): "O espetáculo circense é baseado em números apresentados a partir da capacidade física do artista [...] É a sua capacidade de realizar proezas que atrai a atenção e a admiração do público".

(Os artistas posicionam a *báscula* no centro do picadeiro. Um *volante* se posiciona e dois *portôs*, chegando dos ângulos da frente do picadeiro, correm com tempo acelerado e foco direto e pulam com peso forte na *báscula*, auxiliados por outros três assistentes, e empurram o

[28] Vide Figura 13, no Apêndice K.

volante que se segura na barra do *quadrante*. Atrás do colchão, outros dois *portôs* criam uma *banquilha* na qual sobe uma artista que, pelo impulso dado, é elevada até o *quadrante*. Outros artistas chegam ao instrumento pendurando-se em um *tecido* ou descendo pelas cordas que sustentam o instrumento. Uma luz lateral ilumina o *quadrante*, a música para e todos os artistas da Companhia se dispõem em fila no fundo do picadeiro, batendo palmas. Todos os seis artistas no *quadrante*, três mulheres e três homens, estão sentados de costas para o público. Quando uma luz amarela frontal os ilumina, um dos artistas levanta usando o *quadrante* como apoio para os pés e movimenta o quadril, olhando para o público. Todos os artistas no *quadrante* se posicionam em *curva* e, invertendo o eixo, desenvolvem um *giro de mão;* encolhendo o corpo, voltam novamente a ficar sentados de costas para o público. Uma luz branca muito forte acende iluminando a outra parte da Companhia, que desenvolve uma coreografia baseada nos movimentos das danças dos orixás).

Essa coreografia sublinha, além das atividades complementares desenvolvidas na Escola, que o conjunto de pesquisas temáticas ligadas à cultura local e à cultura afro-brasileira se torna parte dos espetáculos.

(Um acrobata faz uma sequência de *flip-flap* nos tatames. No *quadrante*, os três homens ficam sentados usando o instrumento como apoio, mantendo as pernas separadas e esticadas; as mulheres descem se segurando no corpo deles e deitam na posição de *descanso*. Continuando a descida, elas invertem o eixo e se posicionam em *curva*, segurando-se apenas nos tornozelos dos homens. As mulheres encolhem o corpo e sobem no instrumento. Os homens se levantam, usando o *quadrante* como apoio para os pés, e as mulheres trocam de lugar desenvolvendo outro *giro de mão.* Em seguida, todos organizam o corpo, desenvolvem uma sequência de *largada e pegada*, dividem-se em duplas e executam sequências de *mão a mão*. Sucessivamente, os homens se posicionam em *curva* e as mulheres descem, apoiando-se no corpo deles e se dispõem em *pé de espingarda*. Largando a mão do *portô*, as mulheres ficam de cabeça para baixo, seguras pelos *portôs*. Encolhendo o corpo, as mulheres dão uma *emboladinha*, pulam no colchão e se juntam ao resto da Companhia, dançando a coreografia que acompanhou todo o número. Dois dos homens pulam do *quadrante* diretamente no colchão e, juntando-se a outros três, se dividem em duas filas e esticam os braços, esperando o último artista que desce em *voo de anjo,* finalizando o número).

O que se destaca nessa última parte é que, ao longo do espetáculo, determinados movimentos, posições e técnicas são repropostos, seguindo uma lógica de gradual crescimento de dificuldade. Posições desenvolvidas no trapézio múltiplo são recorrentes

também no trapézio de balanço que, pelo fato de estar em movimento, torna-se mais complexo. Essas posições são repetidas no número da *lira,* a qual proporciona um consistente número de sequências em dupla, antes não apresentadas. As mesmas e outras posições se re-encontram no *quadrante*, onde o número de artistas envolvidos é maior, e as imagens são complementadas com sequências altamente complexas, como as *largadas e pegadas*.

4.20 A COZINHEIRA

(Dois artistas tiram o colchão do picadeiro e todos os artistas avançam agradecendo ao público. Em sequência, duas artistas agradecem de mãos dadas; uma artista cruza os braços sorrindo agradecendo ao público; uma dupla avança e a artista pula nos braços do parceiro, que a joga no ar. No ângulo esquerdo frontal do picadeiro, aparece novamente o Fiscal, desta vez sem paletó, gravata, mala ou chapéu, mas segurando a lata de cerveja. Ele dança com peso mal distribuído e grita entusiasmado, levantando os braços ao céu, parecendo um palhaço "Augusto"[29]. No picadeiro, a próxima dupla a dar saudações são dois acrobatas que dão um *salto mortal para trás* e se despedem, correndo para porta do fundo. Logo depois, outros cinco artistas abrem os braços, fazendo algum passo de samba e sorrindo para o público. Os artistas sucessivos fazem passos de *hip-hop* e se despedem com um *rolamento para frente*. Logo depois deles, outra dupla faz movimentos de *break dance* e saem se abraçando amigavelmente; outra dupla mexe o quadril e sai pela porta do fundo saltitando e movendo os ombros para frente e para trás. Por último, o Poeta-coordenador e o Fiscal se abraçam e dão risadas[30]**.** A música para, as luzes apagam e no centro do picadeiro fica apenas o Músico que, iluminado pelo canhão de luz, com foco direto para o público fala ao microfone: "**Às vezes de tudo quanto lhes entrego, a poesia faz uma coisa que parece nada ter a ver com os ingredientes, mas que tem, por isso mesmo, um sabor total: eternamente esse gosto de nunca e de sempre**". Respira fundo e continua: "**Estranhos caminhos me trazem aqui; caminhos nem sempre claros. Claro é destino que me liberta. A cada esquina estranhos caminhos me levam. Caminhos nem sempre claros. Claro é a arte que me liberta**").

---

[29] Augusto, Tony, Jogral, são apenas alguns nomes para indicar o Palhaço grotesco, que na dupla cômica se contrapõe à figura do "Branco". Para aprofundamentos, vide: BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Unesp, 2003; CASTRO, Alice Viveiros de. *O elogio da bobagem*. Rio de Janeiro: Família Bastos. 2005**.**

[30] Vide Figura 14, no Apêndice K.

O retorno do Maestro sublinha a presença de um enredo coerente que permeia o espetáculo, e a sua fala traz novamente, para a cena, elementos que remetem à proposta e à dinâmica pedagógica da Escola Picolino.

(O Músico abre o capote e mostra a camisa com a logomarca da Escola Picolino).

Essa última ação frisa, a meu ver, um elemento fundamental do espetáculo. Embora a Companhia Picolino se estruture como uma companhia profissional autônoma e ligada principalmente a um trabalho de extensão da Escola Picolino, o levar o símbolo da Escola para o espetáculo cria uma forte relação com todo o trabalho social, educacional e de formação artística desenvolvido pela Instituição.

(As luzes do circo se apagam e, logo depois, se acendem novamente quando se ouve a música da trilha sonora do filme *Star Wars*. Começa mais uma vez o grande desfile. Os dois artistas com o bambolê entram fazendo piruetas e se posicionam com os joelhos no chão, um ao lado do outro, no centro do picadeiro. A artista com a baliza se posiciona na parte central e roda o instrumento. Dois acrobatas entram, correm em <u>tempo acelerado</u> e desenvolvem simultaneamente um *salto leão* dentro dos bambolês. Voltam os malabaristas com os aros, assim como aquele com as clavas e as artistas com as fitinhas. Entram três artistas movendo as bandeiras e todos se posicionam em duas filas, olhando para o centro do picadeiro. Entram em seguida dois acrobatas que desenvolvem *flip-flap* e *saltos mortais*. Logo, entram os dois músicos que, levantando os braços, mandam beijos para o público. Em seguida, entra o Fiscal com o Poeta-coordenador ao seu lado. Todos sentam no picadeiro, olhando com <u>foco direto</u> para a porta do fundo).

Parece-me que, na realidade, todos estão esperando a entrada do verdadeiro protagonista do espetáculo.

(Entra a cozinheira da Escola Picolino que, após ter cozinhado durante o espetáculo inteiro, é içada nos ombros de dois *portôs* e, iluminada pelo foco de luz, manda saudações e agradece enquanto todos os artistas batem palmas e gritam em sua homenagem).

A entrada da cozinheira se torna outro elemento relevante no espetáculo; muitos dos alunos e artistas, realizam as refeições na Escola Picolino, realçando, assim, que a homenagem à cozinheira tem relação com o cotidiano da maioria dos integrantes da Escola e da Instituição.

(Os artistas se despedem percorrendo o picadeiro em forma de espiral, dois a dois, olhando para o público. As luzes se apagam, o circo fica iluminado por alguns instantes

apenas por uma tênue luz de cor vermelha. O público grita e bate palmas em homenagem aos artistas. As luzes se acendem novamente quando todos os artistas voltam ao picadeiro e agradecem ao público).

4.21 CONCLUSÃO PARCIAL

A análise desenvolvida evidencia que *cenascotidiana@circ.pic* apresenta uma aproximação do circo com o teatro. O espetáculo é fundamentado num roteiro de números circenses, predominantemente acrobáticos, os quais se baseiam na ação e na capacidade física do artista. Ao mesmo tempo, o espetáculo, criado através de uma pesquisa temática desenvolvida a partir da inspiração de um texto literário e apresenta uma dramaturgia. Embora não escondendo seus acessórios, existe uma preocupação com a cenografia. O espetáculo é encenado segundo a convenção do palco italiano, sendo aparente uma incongruência entre a concepção frontal do espetáculo e o espaço no qual acontece, estando o público disposto em semiarena.

A representação e a criação de personagens interessam apenas ao Músico e ao Fiscal. Este último desenvolve o papel das entradas de palhaço, transitando, ao longo do espetáculo, da figura do palhaço "Branco" para a do palhaço "Augusto".

A narrativa que permeia todo o espetáculo é criada através da articulação de diferentes linguagens. A linguagem circense predomina sem buscar constantemente o virtuosismo, com um amplo uso da pantomima e um diálogo permanente entre os números circenses, as músicas, a sonoplastia, a iluminação, a cenografia, as coreografias. Existe, em quase todo o tempo do espetáculo, a participação ativa também dos artistas não diretamente envolvidos nos números circenses.

Há um enredo e um encadeamento coerente, mas não rigorosamente sequencial. Não há a presença de um mestre de cerimônia, mas, com o fim de estruturar uma ligação entre números, são recorrentes as cenas de transição, em muitas das quais não são utilizadas técnicas circenses.

Estão presentes transições que acontecem interrompendo o número no clímax e outras que se desenvolvem através de cenas introdutórias.

A estrutura do espetáculo busca equilíbrio entre cenas que criam tensão, cenas que aliviam essa tensão e cenas que buscam a atenção do espectador. A procura desse equilíbrio não se fecha nos números e nas técnicas circenses apresentadas, que, dentro de sua especificidade, mostram uma tendência em aumentar de complexidade no decorrer do espetáculo, mas interessa ao conjunto sequencial das cenas.

Um aspecto relevante encontrado na descrição dos movimentos é a presença de Estados Expressivos de movimentos, e as qualidades mais recorrentes nos números são as que combinam: fluxo e tempo, que indicam um estado móvel; espaço e tempo, que indicam um estado acordado; e peso e foco, que indicam um estado estável. Pode-se dizer que essas qualidades sejam características no circo.

Do outro lado, nas transições, há uma predominância do estado onírico que combina os fatores de peso e fluxo. Resulta que existe um uso do fraseado com alternância de movimentos que indicam execução e outros que indicam recuperação, demonstrando e tendo relação com a busca de criar tensão no público e aliviar essa tensão procurando um equilíbrio.

O que mais se destaca em *cenascotidianas@circ.pic* é que elementos da gestão da Escola Picolino, dos valores sobre os quais desenvolve suas atuações, de sua proposta e dinâmica pedagógica e elementos que remetem ao contexto social dos artistas e dos atendidos pela Instituição, são constantemente recorrentes ao longo do espetáculo, caracterizando-o como "Espetáculo de Circo Social".

O aspecto social do espetáculo se encontra também na descrição dos movimentos. Ao longo do espetáculo, os artistas se aproximam e se afastam repetidas vezes, formando e desfazendo grupos, mantendo características que são diferenciadas, dependendo do movimento de cada um. Existe aqui uma relação com a Dança Coral[31] de Laban (1999), na qual é ressaltado o individual no social.

Acredita-se que os elementos apontados, que caracterizam *cenascotidianas@circ.pic* como um espetáculo de Circo Social, são evidentes e de maneira relevante em função do próprio tema do espetáculo, influindo também nas possíveis escolhas artísticas do próprio diretor. Mas será que os outros espetáculos da Escola Picolino e do Circo Social também se

[31] A Dança Coral foi desenvolvida por Laban com a intenção de articular a individualidade dos sujeitos numa experiência de vida comunitária, consentindo em expressar todas as emoções humanas e apresentar uma integração entre alma e corpo que permitiria à dança desenvolver um papel educacional.

caracterizam da mesma maneira? Uma discussão mais ampla torna-se imprescindível, assim como um olhar mais abrangente.

5 A *PERFORMANCE* DO CIRCO SOCIAL

Nesta sessão, procura-se encontrar relações e características peculiares que sejam comuns a todos os espetáculos de Circo Social e possam caracterizá-los como uma linguagem própria.

Ao se encontrar suporte teórico nos estudos da *performance* como eixo para desenvolver uma análise comparativa entre o Circo Social e o Circo Moderno, são considerados como dados úteis a serem discutidos: o espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*; os outros espetáculos produzidos pela Escola Picolino; o fazer da Instituição; os espetáculos e o fazer do Circo Moderno.

Para desenvolver a análise proposta é preciso, primeiramente, definir o que é *performance* e como ela se constitui no Circo Social.

A *performance* é considerada como uma atuação desenvolvida por um agente, e por tal razão, ao se delinear o papel do *performer,* é possível entender qual sua relação com o espetáculo e as diferenças que existem entre o Circo Social e o Circo Moderno.

Na *performance,* a atuação acontece através do corpo, que é o elemento principal e através do qual se desenvolve uma ação, por isso, deve-se tratar dele em relação ao Circo Moderno e ao Circo Social.

Enfim, reconhecendo que tanto o Circo Social quanto o Circo Moderno utilizam a arte circense como linguagem, torna-se necessário introduzir o conceito de performatividade e, consequentemente, analisar se existem possibilidades discursivas que se apresentem através da cena.

5.1 A *PERFORMANCE*

O termo *performance* tornou-se recorrente em relação à grande diversidade de atividades artísticas, literárias e sociais que, realizando atuações, desempenhos ou intervenções de diferentes gêneros, podem transitar por contextos que vão além do espetacular. Trata-se de execuções relacionadas à linguagem e a um fenômeno essencialmente social e que são dirigidas a um público que pode ser consciente ou não do fato de estar assistindo ou de fazer parte de uma *performance*. Nesta visão, por público se pode pensar e

incluir o caso limite no qual o observador seja o próprio atuante e que ele seja o único a fazer e assistir a sua própria *performance*.

Segundo Pavis (1999, p. 284), a *performance* poderia ser traduzida como "[...] teatro das artes visuais [...]", que associa sem preconceber idéias, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema, e que, tratando-se de uma encenação que se situa na fronteira entre as artes plásticas e as artes cênicas, propõe uma linguagem híbrida.

Diferentemente da análise do autor, na prática e na teoria atual, existe um fio condutor que comunga e de certa maneira delineia a *performance,* mas este fio não está diretamente ligado apenas ao contexto cênico e antropológico, e sim ao envolvimento político-filosófico. Outro aspecto que colabora para se distanciar do ponto de vista de Pavis é que, na experiência viva da transdisciplinaridade nas práticas criativas atuais, não há uma distinção útil ou relevante entre o que possa ou deva ser considerada uma *performance*. Organizar os gêneros de *performance*, os comportamentos performativos e as atividades performáticas num encadeamento, é extremamente complexo se não até impossível. De acordo com Schechner (2003, p.49): "Esses gêneros, comportamentos e atividades não se sustentam cada um por si. Eles interagem uns entre os outros". O autor afirma que *performance* é um conceito que se refere a eventos delimitados, marcados por contexto, convenção, uso e tradição, permitindo assim que qualquer evento, ação ou comportamento possa ser examinado como se fosse *performance*.

Schechner (2003, p.26) reconhece quatro contextos gerais nos quais se pode apresentar uma *performance* e que, segundo ele, pode ser entendida como: "Ser, fazer, mostrar-se fazendo, e explicar ações demonstradas".

Segundo tal ponto de vista, não é mais a *performance* que se torna parte das Artes Cênicas, e sim estas que se tornam parte da arte da *performance* e, embora tal linguagem artística implique um ato transacional entre quem apresenta e quem assiste, mantendo assim uma determinada estrutura teatral organizada por códigos, esta tem a peculiaridade de acontecer em um espaço liminar, entendido como um espaço que é interpretado não segundo as regras do cotidiano, mas se abre para a exploração de um nível extracotidiano.

Esse aspecto é ressaltado nas palavras de Carlson (1996), quando diz que todos, um dia, têm consciência de estar brincando de fazer um papel social e, apesar de uma ação praticada no palco ser igual a uma executada na vida real, naquele é representada, enquanto na vida real é apenas feita. O autor ressalta como a "consciência" da *performance* pode mover-se

do palco, do ritual, de outras situações culturais especiais e claramente definidas, para a vida de todos os dias.

Existem, portanto, *performances* que acontecem tanto em espaços estéticos quanto em espaços cotidianos numa intervenção do real, e até em âmbito teórico.

O significado da palavra *performance* está ligado a um desempenho que, tratando de uma ação sempre re-estimulada por uma definição híbrida derivada de um conjunto de várias disciplinas, é baseada no que Schechner denomina de comportamentos restaurados. Para esclarecer o conceito, o autor sublinha que a vida cotidiana, religiosa ou artística consiste em grande parte em rotinas, hábitos, rituais e em recombinação de comportamentos previamente exercidos. Schechner (2003, p.32) também aponta:

> O que é novo, original, chocante, ou *avantgarde* é, quase sempre, uma recombinação de comportamentos conhecidos, ou o deslocamento de um comportamento do lugar onde ele é aceitável ou esperado, para um espaço ou situação em que este seja inaceitável ou inesperado. (SCHECHNER, 2003, p.32).

Esses comportamentos são adaptáveis a uma elaboração para construir uma sequência que apresente mensagens e para que se possa elaborar, com sentido específico, o que é chamado de "intensidade da *performance*" (SCHECHNER, 1985, p.11).

A restauração de comportamentos, introduzida por Schechner, acontece em situações que são extremamente variáveis, potencialmente infinitas e incomensuráveis, especialmente pelo fato de que se dá "[...] dentro de vários contextos que não são facilmente controláveis. As circunstâncias sociais mudam" (SCHECHNER, 1985, p.43).

Dessas argumentações, o que parece relevante, de acordo com Schechner (2003), é que tratar o objeto, obra ou produto como *performance* significa investigar o que esta coisa faz, como interage com os outros objetos e seres, e como se relaciona com eles e com o contexto no qual acontece. É assim que, com o termo *performance,* se consegue abarcar categorias que interagem entre elas de maneira interdependente, formando uma articulação que faz figurar o estudo da *performance* como um campo que se agrega aos outros campos de estudo, constituindo o que Phelan (1998, p.4) chama de "uma nova epistemologia intercultural".

O que se torna relevante para o fim desta tese é que o conceito de *performance*, assim abrangente, ligado a um horizonte teórico que a estuda a partir da cena, torna-se instrumento valioso para analisar a multiplicidade de ações desenvolvidas pela Escola Picolino e pelo Circo Social que influem na concepção dos espetáculos.

5.1.1 A *Performance* da Escola Picolino

Seguindo a opinião de Schechner (1985), a *performanc*e pode surgir como uma urgência de um grupo, pessoa ou sociedade e pode-se concretizar, sem dúvida, num trabalho artístico, mas ela pode também chegar a certo tipo de intervenção social no âmbito da militância cívica ou do trabalho comunitário. É na ligação desses campos que se identifica um relacionamento entre a *performance* e o trabalho feito pela Escola Picolino de Artes do Circo e pelo Circo Social.

Schechner (1977) evidencia também que existem *performances* que regulam as interações econômicas, políticas e religiosas entre grupos vizinhos que se relacionam entre si de um modo ambivalente, seja em colaboração, ou numa relação hostil. No caso da Escola Picolino, tratando-se de um Projeto de Circo Social envolvido no campo artístico, assim como educacional e político, sua *performance* se dá em contínuo diálogo e contraste com o sistema no qual está inserida. Ela não se fecha na encenação dos espetáculos produzidos, mas em um conjunto de situações, ações, atividades e expressões que provêm da arte, da ética, da convivência entre os diferentes sujeitos, da educação, da procura de mudanças sociais e de acontecimentos cotidianos que envolvem toda a comunidade.

Trata-se de atividades que se dão sob a lona do circo, como os cursos de técnicas circenses, o acompanhamento pedagógico, as atividades complementares, os espetáculos, os encontros de artistas e de escolas de circo, assim como ações e projetos que são desenvolvidos fora da Instituição como, por exemplo, o “Projeto Circo na Escola” ou apoios e parcerias que a Escola Picolino mantém com as escolas formais e com outras instituições. Estas ações são, portanto, as que acontecem fora daquele lugar específico do espetáculo e do picadeiro, o qual poderia ser definido, de acordo com Schechner (1977, p.159), como um "*cerimonial center*" em que o coerente sistema bipolar de *performance* acontece.

Em função desses aspectos, é interessante considerar a existência da Escola Picolino e do Circo Social como uma *performance* em si mesma, tendo diferentes maneiras de agir e se manifestar.

O espetáculo é o momento de máxima relevância no qual todas as forças que interagem como elementos constitutivos da *performance* se tornam visíveis e são compartilhadas. É através do espetáculo que a Escola Picolino se 'mostra fazendo' e torna público o seu trabalho.

Os espetáculos apresentados ocupam um lugar de destaque porque, como parte espetacular de sua *performance*, além de se tratar de um trabalho poético e estético, tem a peculiaridade de incluir um conjunto de fatores que carregam valores políticos, éticos e pedagógicos, com ações cotidianas que extrapolam o campo artístico e linguístico.

5.1.2 O Cotidiano na Composição dos Espetáculos

A relação entre o espetáculo e o cotidiano na Escola Picolino apresenta uma interação bilateral. Não apenas experiências cotidianas são tidas como parte constitutiva da cena, mas o próprio espetáculo e seu processo de criação e encenação se tornam parte do cotidiano da Instituição e de seus integrantes. Criar e encenar um espetáculo na Escola Picolino, independentemente do fato de ser um trabalho efetuado por alunos ou pelas Companhias, é propor em síntese um conjunto de ações e atividades ligadas à Instituição. Na verdade, resulta do esforço de toda a comunidade, demonstrando a integração de todo o grupo, em linha com os valores adotados pela Escola.

A concepção de um espetáculo infantil é diferente daquela do espetáculo de adolescentes e jovens. Durante o primeiro período, as crianças querem apenas brincar e conhecer. Após o primeiro espetáculo, geralmente já se sentem artistas, adquirem maior consciência do que estão fazendo e aonde gostariam de chegar. Nos adolescentes, é possível encontrar um melhor domínio técnico, em contínuo aperfeiçoamento, e, diante disso, oferece novas possibilidades ao espetáculo. À medida que os pequenos artistas vão crescendo, tanto em idade como no domínio das técnicas circenses, os trabalhos começam a ser mais elaborados. Além da capacidade técnica que permite maiores combinações, o próprio conteúdo temático do espetáculo vai transformando-se e abordando a realidade de forma mais

crítica. É por esse motivo que os espetáculos da Companhia Picolino se destacam entre todos os outros produzidos.

O que se vê no espetáculo é a tradução de um trabalho intenso e cotidiano que redesenha a relação que os alunos e os artistas têm com a Escola Picolino, a escola formal, com a família, a sociedade e com o próprio corpo. Um dos pontos mais importantes que se identifica é que o espetáculo se vai delineando a partir dos trabalhos dos próprios participantes. Os espetáculos da Escola Picolino, de acordo com Lentini (2004, p.77):

> Constroem-se no cotidiano. Um espetáculo desenvolvido por educadores e jovens, nos bastidores, permanentemente entram, saem, dialogam, e incorporam valores e atitudes, com a mesma freqüência com a que se dedicam aos exercícios corporais, não estando restritos à *performance* de artistas que se apresentam em temporadas e turnês.

É possível dizer que a importância do espetáculo da e na Escola Picolino muda no tempo, e tal mudança, que acontece na prática no dia-a-dia da Instituição, se reflete nos espetáculos tornando-se parte da narrativa. Neste sentido, tem-se como referência o espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, o qual trata do cotidiano dos artistas. Neste caso, o que se traz para a cena é a busca de diferentes saídas e resoluções para problemas vivenciados pelos artistas da Escola em seu ambiente social, ou mesmo apenas apresentar essas problemáticas, tornando-as conscientes enquanto existentes. Esse aspecto, ligado ao fato de que o trabalho coletivo e o fortalecimento do grupo criam um momento de socialização, mostra parte do caráter performativo do trabalho da Escola Picolino, que, no exercício da cena, propõe uma mudança de cunho mais amplo do que seu próprio espaço enquanto espetáculo. Torna-se performativo por ter em si um caráter de subversão da realidade e do cotidiano daqueles que dela participam.

A questão do grupo é tão relevante nos espetáculos que é muito improvável encontrar cenas que sejam desenvolvidas apenas por um único artista. Como se ressaltou no espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, por exemplo, o elenco inteiro permanece no picadeiro quase todo o tempo da apresentação. Quando os artistas não estão envolvidos especificamente nos números circenses, contribuem com sua presença no picadeiro para compor elementos de significação que auxiliam na construção da narrativa que permeia o espetáculo.

Acontece de modo semelhante nos espetáculos dos alunos dos diferentes cursos, nos quais, a maioria das vezes, as mesmas disciplinas, entradas e números são repetidos consecutivamente pelo fato de que a turma inteira não caberia no picadeiro.

Esse aspecto torna-se relevante especialmente nos espetáculos criados para o evento do "Projeto Viva o Circo", que se caracterizam por serem constituídos mediante pesquisas temáticas, que envolve um único tema para os diferentes cursos, influindo não apenas na apresentação do espetáculo, mas em todas as fases e em todos os níveis de sua criação.

Os temas geradores revelam a realidade do circo e a sua história, incluindo a história da própria Escola, e, por questões ligadas à pedagogia utilizada, eles têm relacionamento com a vida dos artistas e do ambiente no qual atuam. O espetáculo inteiro é uma expressão comum da realidade que toca o aluno e da sua bagagem cultural, a qual é apresentada ao público que assiste. Esse aspecto se explicita intencionalmente em *cenascotidianas@circ.pic*, ou nos espetáculos temáticos sobre a cultura afro-brasileira ou a cultura baiana.

No caso do espetáculo *Panos*, que trata da luta dos terreiros de Candomblé pela sobrevivência, torna-se clara a relação que os artistas têm com os personagens que interpretam, pelo fato de levarem para o picadeiro uma pesquisa ligada a expressões culturais da própria cidade. A maior parte da Companhia Picolino é formada por afro-descendentes e muitos dos alunos são iniciados na religião do Candomblé, portanto, trazer para o picadeiro um espetáculo que trate deste universo religioso é incluir a realidade e a herança cultural desses jovens.

O espetáculo *Guerreiro* interpreta cenas dos filmes de Glauber Rocha. Nele, os artistas mostram o lado revolucionário do sertão, criando uma ligação com a revolução social procurada pelo trabalho social desenvolvido e direcionada para eles dentro da Escola Picolino. Embora os espetáculos citados sejam da Companhia, analisando-se os espetáculos encenados pelos alunos pode-se perceber a mesma linha de atuação.

No evento, "Viva o Circo Ano XX", por exemplo, o tema dos espetáculos era a história do circo. Neste caso, os artistas estavam apresentando a si mesmos no picadeiro, num exercício de metalinguagem. Situação encontrada também nos demais espetáculos, seja quando o tema dos espetáculos foi *Retratos do Brasil,* seja quando foi *Retratos da Cidade*, a proposta era sempre a de apresentar um pouco da realidade do contexto que envolve esses jovens, cuja transformação também faz parte do seu processo de formação enquanto artistas.

É a partir de temas ligados à vida dos artistas que são elaborados os comportamentos restaurados que se tornam elementos do espetáculo, os quais podem estar presentes apenas como componente implícito, mas que permanece parte constitutiva da cena.

A presença de expressões culturais relacionadas com o cotidiano dos artistas não se fecha aos personagens dos espetáculos, mas é introduzida no espetáculo também de forma inconsciente. Este ponto é visivelmente determinante nos trabalhos da Escola Picolino que revela, independentemente dos temas propostos nos espetáculos, que seus artistas trazem para cena matrizes africanas através dos próprios movimentos, das coreografias e da expressão corporal.

De acordo com Martins (1999, p.14), "o corpo fala e expressa", sendo que cada movimento se compõe de uma quantidade imensurável de gestos e ações que fazem parte do cotidiano e são inconscientemente relacionados com o íntimo.

Cada movimento, dependendo dos diferentes segmentos corporais colocados em ação, contém os elementos cognitivos ligados à linguagem e é capaz de alterar as relações sociais, pelo fato de que a organização do movimento de cada pessoa é determinada por uma mistura complexa de parâmetros culturais. Para o indivíduo o aprendizado da linguagem, incluindo a linguagem corporal, organiza sua autonomia no mundo contribuindo para tecer a relação que o vincula às suas atitudes corporais e às afetividades no meio em que está inserido. Ao longo de todo o espetáculo, o mesmo corpo do artista reproduz, através do seu movimento, aquela carga cultural, social, artística e educativa que ele mesmo vivenciou.

De acordo com Godard (1995), a percepção de um gesto dificilmente permite que o autor e o observador distingam os elementos que fundam a carga expressiva. Isso acontece principalmente porque cada indivíduo está permeado de atitudes que refletem claramente o próprio grupo social, o que determina diferentes referências que constroem a percepção de cada um; conscientes ou não, esses quadros são sempre ativos. Esta visão é reforçada no ponto de vista de Valverde (2001, p.1), quando afirma: "Não podemos dissociar a experiência que cada um tem, através do seu próprio corpo, dos padrões nos quais a cultura se reconhece [...].

É possível considerar a existência de uma linguagem no movimento que não seja consciente, e que podemos chamar de pré-movimento, diretamente ligada a elementos psicológicos expressivos, mesmo antes de qualquer intencionalidade de movimento ou de expressão. Este pré-movimento, que Barba (1999, p.199) denomina de "pré-expressividade",

vai produzir a carga expressiva da ação que será executada e se torna o resultado da incidência do estado emocional. Todas essas mudanças na postura, mesmo que imperceptíveis, acontecem de acordo com o humor e com o imaginário pessoal num momento específico. Estes são elementos que se tornam partes constitutivas do número circense e que vão além de uma sequência de posições ou movimentos codificados.

Os artistas da Escola Picolino, quando partilham a experiência social comum ao grupo a que pertencem, trabalham com um substrato que constitui o instrumento de questionamento dessa experiência, definindo gestos ligados a sua cultura e categoria social.

Em relação a esse aspecto, existe uma grande diferença entre as inúmeras companhias que agrupam profissionais de diferentes origens e nacionalidades, como poderia ser, por exemplo, o *Cirque du Soleil*. Na Escola Picolino, os espetáculos são criados e apresentados por um conjunto de pessoas que se relacionam com o mesmo contexto e ambiente. A maioria dos artistas e alunos é de soteropolitanos e, apesar da diversidade social presente na Escola, na maioria são afro-brasileiros e oriundos das camadas populares. Tais elementos caracterizam todos os espetáculos da Escola Picolino, ressaltando a origem dos artistas e trazendo, implicitamente, para a cena elementos que remetem ao contexto social dos artistas atendidos pela Instituição.

Um ponto relevante é que essas características não interessam apenas à Escola Picolino, mas o trabalho coletivo desenvolvido dentro da Instituição é compartilhado com todas as outras instituições de Circo Social como pressuposto teórico-metodológico. Os Projetos de Circo Social atendem indivíduos ligados principalmente a um grupo social e suas ações são circunscritas a determinados espaços, portanto, as referidas características são elementos que caracterizam todos os espetáculos de Circo Social e marcam diferenças substanciais nos espetáculos das diferentes instituições.

5.2 *PERFORMER*

O fato de os artistas de Circo Social trazerem para a cena experiências ligadas à sua própria vida, ao próprio âmbito social e ao contexto da instituição, leva a introduzir o conceito de *performer*. Nas artes cênicas, ele é usado para destacar a diferença na representação mimética do papel do ator, mas a diferença crucial é o fato de que o *performer* fala e age em

seu próprio nome e coloca em cena a sua capacidade pessoal, devendo este aspecto ser notório para o público.

A esse respeito, assim se expressa Cohen (1989, p.102): ”O *performer* é criador e intérprete da sua obra, mas mesmo com esta ênfase na atuação, não se trata de um teatro de ator”.

O *performer* realiza uma encenação de seu próprio eu, por se constituir de um conjunto de ações e experiências subjetivamente vivenciadas. É essa característica que o determina, de acordo com May (2001), como sujeito da enunciação e do ato da fala divulgado por meio da sua “atuação”. Neste sentido, é importante evidenciar que Pavis (2005, p.265) também delineia a *performance* como uma “auto-bio-grafia”, entendida então com uma escrita desenvolvida através do próprio corpo e das próprias experiências.

Existe sempre uma relação entre o *performer* e a cena, mas ele se caracteriza, em primeiro lugar, por ser um agente. Sua experiência não será repetível enquanto modifica o ambiente, assim como o próprio *performer*, trazendo-o para um lugar onde as experiências serão constitutivas e acumuláveis, mas não repetíveis, caracterizando, de acordo com Phelan (1997), a *performance* como algo que acontece no “presente”. Pode-se dizer, então, que o *performer* não representa, mas ele apresenta a si mesmo, através do próprio corpo e da própria ação.

Esse elemento de presentificação ligado ao *performer* reforça um tema, introduzido por Derrida (1977), que consequentemente influenciou a corrente da filosofia pós-estruturalista; é o conceito segundo o qual cada momento do presente é envolvido em um imediato passado e um iminente futuro. A experiência em si mesma é uma combinação de presença e ausência em que, usando as palavras de Palmer (1997, p.135), “o não ser é experienciado como parte do ser”.

Esse aspecto influenciou o horizonte teórico dos estudos das *performances*, reforçando, de acordo com Phelan (1997), a opinião de que a *performance*, não se reproduz, pelo fato de que a própria presença de corpos vivos implica o real, e os corpos em movimento são dinâmicos e sujeitos a um deslocamento. Após a conclusão de um ato, existem, portanto, apenas duas opções: ou rememorar ou repetir. Considerando que a *performance* é contemporaneamente interpretada como um ato individual e histórico, a reprodução de uma *performance*, consequentemente se transformaria numa ação constativa, em vez de performativa, ou em uma nova *performance*.

Lepecky (2004) destaca esse aspecto importante do significado do movimento. O autor, reportando-se ao contexto da dança, que, pelo seu caráter corporal, não se distancia muito do contexto circense, afirma que nenhum movimento é reproduzível enquanto se relaciona a uma presença interligada com o desaparecimento e a ausência. Da mesma opinião de Lepecky é Gilpin, no texto *Lifeness in movement* [1], no qual ressalta que não é possível recriar um evento ou um espetáculo. O autor apresenta uma discussão sobre o que se define como uma *performance* de movimento, mostrando que esta é caracterizada exatamente pelo fato de desaparecer. No seu texto, Gilpin tenta se aproximar da morte do movimento, relacionando-a ao deslocamento entre presente e ausente. É na base desse assunto que Ness (1996) faz uma referência à Phelan, trazendo o conceito do "agora" performativo.

Nota-se, então, um sentido de performativo que envolve o *performer* ligado a uma questão de deslocamento temporal e espacial, aqui também caracterizado pelo desaparecimento, em que a presença do atuante na *performance* mede sua duração. E o circo? Onde se inclui nesse discurso? Que relações existem?

5.2.1 *Performer* no Circo

Federico Fellini (apud STRATTA, 2000) reporta sua visão sobre o circo: "A chegada do circo na noite, a primeira vez que o vi quando era criança, teve o caráter de uma aparição. Essa espécie de balão, precedida por nada. A noite antes não estava, e de manhã estava aí, na frente da minha casa"[2]. Essa frase ressalta a relação existente entre o conceito de presença e ausência que interessa a toda a estrutura do circo itinerante, a qual, por não estar estacionada no mesmo lugar, tem a sua presença sempre assombrada por sua iminente partida e uma consequente ausência.

Por ter tido a possibilidade de acompanhar diretamente o desenvolvimento da pesquisa sobre a educação das crianças e dos adolescentes nos circos itinerantes de pequeno porte do Estado da Bahia, desenvolvida por Macedo (2008), pude constatar que, em média, estas tipologias de circos permanecem num mesmo lugar por três semanas. Elas têm a possibilidade de mudar de município até mesmo depois de um dia de apresentação se, como é denominado em gíria, "a praça não é boa". O que foi notado, ao longo da pesquisa, é que esta presença

---

[1] Vide: GILPIN, Heidi. *Lifeness in movement or how do the dead move?* Tracing displacement and disappearance for movement performance. New York: Routledge, 1996. p. 106-128.
[2] Cf. capa do livro.

instável, o fascínio do desaparecimento, o aproveitar da permanência temporária do circo influem na decisão do público de assistir ao espetáculo, dispondo-se a desfrutar dessa "aparição".

No contexto do circo itinerante, esse "agora" performativo que permeia o espetáculo é relevante, e percebo que esta característica diminui de intensidade nos espetáculos de circo contemporâneo apresentados por trupes, escolas de circos e até por companhia de Circo Social. Da mesma maneira que no circo de Philip Astley[3], não levam consigo o caráter itinerante, sendo o deslocamento ligado aos artistas e não à inteira estrutura do circo.

Deve-se pensar, porém, que o sentido do próprio número circense provém do corpo do artista, e sua *performance* acontece no exclusivo tempo de sua duração. Bolognesi (2002) evidencia esse ponto, destacando: "Ele não extrapola esse limite (a duração da *performance*). O desempenho, nesse caso, não remete a nenhuma realidade exterior e ausente. O artista não representa: ele vive seu próprio tempo, com seu ritmo e pulsação próprios" (BOLOGNESI, 2002, p.5)[4].

Em função desse aspecto, pode-se dizer que todos os artistas de circo são *performers*, enquanto um espetáculo de circo, por mais teatralizado que possa parecer, não se constitui exclusivamente de representações, metáforas ou símbolos. De acordo com Costa (1999, p.302): "O teatro sempre esteve presente nas barracas de feiras, nos folguedos populares, no picadeiro dos circos e nos divertimentos populares, de modo geral. Entretanto, os artistas de teatro não consideram o circo como forma de representação". Bolognesi argumentando sobre o artista de circo e sua relação com a representação, observa que ele representa "[...] porque está inserido em um espetáculo, mas é uma representação de si mesmo ao demonstrar e vivenciar, em público, as suas habilidades. Representação e vida fundem-se em um mesmo ato" (BOLOGNESI, 2002, p.5).

---

[3] Philip Astley é considerado o fundador do espetáculo de Circo Moderno, o qual misturava espetáculos equestres executados por ex-soldados com exibições de números de saltimbanco. Os espetáculos de Astley aconteciam em espaços estáveis, sendo que, ao longo do tempo, a quase totalidade dos circos que apresentam espetáculos com forma semelhante se tornou itinerante. Para aprofundamentos, vide: BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Unesp, 2003; COSTA, Eliene Benício Amâncio. *Saltimbancos urbanos*: a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90. 1999. 718 f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

[4] BOLOGNESI, Mario Fernando. O Circo "Civilizado". Comunicação apresentada no Sixth International Congress of the Brazilian Studies Association (BRASA). 2002. Disponível em: <http.www.sitemason.vanderbilt.edu/files/gkif6w/Bolognesi%20Mrio%20Fernando.pdf>. Acesso em: 10 out. 2006. Os assuntos tratados nesse artigo se referem a conteúdos aprofundados no livro do autor, *Palhaços*. Eu achei interessante trazer esse artigo como referência desta tese pela clareza e pela síntese com que esses assuntos são tratados.

No contexto circense, um dos elementos que marca esse distanciamento da representação e uma aproximação com a vida do artista, é o risco que a atividade circense envolve. Um artista de circo expõe o seu próprio corpo a esse risco, não podendo representar esse elemento.

Quando Franciuli (2000, p.9) acentua que "O risco, fica para o circo", ressalta que um dos fatores que diferenciam o circo das outras artes, é o perigo que as técnicas envolvem. Num número circense, não influi apenas o risco físico de acidentes fatais ou lesões, mas o risco de fracasso e de erro, que, no momento da apresentação, pode prejudicar a presença do artista e o espetáculo inteiro.

De acordo com Oliveira (1990) e Araújo (2005), o artista de circo, ao fazer a sua atuação, remete a um importante elemento presente na condição humana: a busca da excitação através do risco. Literalmente, Araújo (2005, p.4) diz: "O risco sempre acompanhou historicamente esta prática, garantindo, inclusive, sua manutenção e, em algum momento, perpetuação".

Esse aspecto é reforçado por Almeida (2008) e se encontra também em Torres (1998), quando afirma que, diferentemente de outros lugares, no Brasil, o circo já demonstrou desde o começo que os números perigosos eram as atrações: "[...] Sempre o elemento risco em questão [...]" (TORRES, 1998, p.25). E esta característica da história do circo brasileiro propiciou para revigorar o ponto de vista de que, através do risco, o circo se distancia no seu conteúdo, na estética e na dramaturgia de todas as outras artes cênicas, criando uma linguagem própria. É a expectativa do salto mortal do acrobata, da caminhada do funâmbulo, da elasticidade incrível da contorcionista, da clava do malabarista que está sempre a ponto de cair, enfim, o medo do erro e a consequente satisfação do acerto, e a saída incólume do artista dessa situação. É a busca da excitação que faz o espectador se libertar do seu eu, procurando acordar os seus sonhos e desejos mais íntimos. Ao assistir à superação dos limites humanos durante um espetáculo de circo, o espectador descobre uma possibilidade de sentir-se vivo com todas as suas capacidades e os seus limites, inclusive sentindo a possibilidade de ultrapassá-los.

O circo permite, com a colaboração da presença do risco, construir características miméticas de tensão-excitação que reverberam no público no momento da apresentação. As técnicas circenses se tornam um eixo condutor que liga o mundo presente às situações reais da vida e, ao mesmo tempo, a um mundo imaginário. Através do desempenho do artista que mostra suas capacidades e características especiais, assim como a habilidade de manter

relações com o público, designam-se as ações miméticas que circundam a existência humana. Ainda de acordo com Araújo (2005, p.4): "São essas tensões miméticas, agradáveis ou desagradáveis, que conduzem a uma excitação crescente e a um clímax de sentimentos de êxtase as quais ocorrem na realização desse tipo de atividades". A experiência, vivenciada através dessas emoções, torna-se parte da *performance* circense também pelo fato de que esta passa a se relacionar e ter contraposição com os valores da vida cotidiana, em que, geralmente, essas tensões e excitações são limitadas pela procura de um equilíbrio emocional e social. O fator de risco presente nas práticas circenses, desperta também uma empatia entre o artista que se expõe ao risco e o público que entra em contato com a consciência da própria morte através do artista. É o jogo entre o artista, que se expõe ao perigo, e o espectador, que cria o sentimento gerador de contemplação de um espetáculo. Segundo Bolognesi (2002, p.4):

> Não se trata, entretanto, de uma morte espetacular. Ela está presente, enquanto possibilidade constante, nos mais diversos números de acrobacias, especialmente os aéreos. O corpo que vivencia tal situação é um corpo sublime que não se diferencia entre a vida e o espetáculo e que, nas alturas, desafia as leis da física. No espetáculo circense, o fogo não queima; no trapézio, o homem voa; o aramista vence distâncias equilibrando-se sobre um fio; o equilibrista suporta objetos inusitados, que no dia-a-dia não se prestam a esse fim. Diante dessas *performances* o público, no limite extremo, experimenta o espanto, o terror (efeitos do sublime) e o despontar da morte em sua real possibilidade.

Nesse ponto, encontro uma forte relação com o texto *Lifeness in movement* de Gilpin (1996), quando fala do movimento como um desaparecimento que pode significar sair da presença e também da existência. Gilpin evidencia como o coreógrafo Tadeusz Kantor, para delinear esse conceito, usa manequins ao invés de atores para designar o que é vivo e o que é morto na cena. Segundo Gilpin, Kantor explica que a presença só pode ser afirmada através da ausência. Neste caso, pode-se observar que a verdadeira presença do circo está interligada ao conceito de ausência e a "vida" do circo se dá pela presença da "morte" que sua prática envolve.

5.2.2 *Performer* na Escola Picolino

> Historicamente, o fator risco sempre foi o alicerce principal no contexto da arte circense onde, quanto mais perigosa e tensa fosse a *performance*, maior era seu sucesso entre os artistas e admiradores. Apenas recentemente a prática circense foi buscar em outras áreas elementos que relativizassem o

> imaginário social, ligado ao risco dos sujeitos, nascendo desse modo novas formas de manifestação corporal e enriquecendo a cultura dos picadeiros. (ARAÚJO, 2005, p. 4).

Essa citação de Araújo (2005) faz refletir como, no caso da Escola Picolino e do Circo Social, o conceito de risco tem dupla relação. De um lado, existe o risco presente na natureza das técnicas circenses e do outro o fato de que os alunos atendidos e os artistas estão, em sua maioria, em situação de risco social. O que mais os caracteriza é o próprio relacionamento com o conceito da morte e do perigo que, neste caso, se torna diferente; eles não só estão expostos, cotidianamente, ao risco, mas também, muitas vezes, são vistos como um risco para a própria sociedade em que vivem.

Hotier (2003) sublinha como as crianças, especialmente as mais novas, são mais levadas a afrontar o risco pelo fato de que esta se torna uma experiência estritamente ligada ao desenvolvimento das faculdades motoras e cognitivas. Ao mesmo tempo, elas têm o gosto pelo risco por ter uma substancial falta de capacidade para avaliá-lo. Isso se torna presente também nos adolescentes, juntamente com outros elementos tais quais as proibições, a necessidade de uma afirmação pessoal e social. Hotier (2003) ressalta que, nas crianças em situação de risco, o mesmo fator é uma questão muito mais cotidiana, praticamente em cada momento. Trata-se de uma ameaça das quais esses indivíduos não podem livrar-se facilmente.

No Circo Social, confronta-se o risco real da vida cotidiana com o risco do fazer circo. A diferença está no fato de que, através do circo, se arrisca para ser melhor, para aprender, para educar, para se mostrar e se estupefazer; atua-se, então, para transformar o risco em educação, formação, inclusão; cria-se um lugar que estimula o corpo a superar o medo do novo e a procurar novos perigos ligados a mudanças sociais.

De outra parte, na Escola Picolino, existe uma preocupação grande com a incolumidade dos artistas, e este aspecto nota-se também no espetáculo *cenascotidianas@cir.pic*, quando, no número de trapézio de balanços, a artista utiliza o cinto de segurança. O modo com o qual se afronta o risco, como metáfora, torna-se mais um conceito teórico que empírico, tornando-se uma experiência e uma vivência que é estruturada e ressignificada; um espaço fértil para o desenvolvimento individual sem conformação.

O que se torna interessante é analisar essa metáfora do risco fazendo ligação com a não repetição e a presença-ausência nos espetáculos da Escola Picolino.

A Escola Picolino, sendo ao mesmo tempo uma das primeiras escolas de circo no Brasil e uma das pioneiras em propor as artes circenses como instrumento de inclusão social, manteve sua especificidade, incorporou e copiou experiências vivenciadas, criou, foi capaz de renovar-se e adaptar-se enfrentando novos desafios e obstáculos decorrentes das mudanças ocorridas na sociedade, nas produções culturais e nos próprios integrantes da Instituição. Tornou-se uma entidade em constante processo de aprendizagem, alterando-se continuamente, seja na organização do trabalho, seja no modo de produção, criação e encenação dos espetáculos, bem como no processo de formação/socialização/aprendizagem, fazendo de modo que todos esses elementos formassem um conjunto e fossem vinculados e mutuamente dependentes.

Diante desse quadro, pode-se dizer que a Escola Picolino, estando inserida no Circo Social, constitui-se por meio de um grupo que, em linha com os outros grupos circenses, se articula numa estrutura que pode ser vista como um núcleo fixo, mas se constitui através de redes de atualização, envolvendo procedimentos em constante re-elaboração e ressignificação. Isso demonstra como as experiências e as atuações, assim como os espetáculos, são dinâmicos, não repetíveis e caracterizados pelo "agora" performativo, marcados pelas novas experiências, seja dos artistas, seja de toda a Escola.

O caráter de interação contínua que envolve o Circo Social faz de modo que esse aspecto não se feche na Escola Picolino, mas que interesse a todas as instituições envolvidas, não sendo, porém, um ponto distintivo. Todo circo está sempre em contínua renovação. Reportando a opinião de Silva, Castro e Bortoleto, entre outros, "O circo é sempre novo"[5].

Deve-se levar em consideração que, nos espetáculos criados e encenados pela Escola Picolino, os artistas são alunos que estão progredindo no processo educacional, no processo de desenvolvimento físico e também na formação profissional. Esse caráter do trabalho é performativo, porque ao ser feito transforma quem o faz, determinando ainda o caráter de "presentificação" da *performance* executada. O espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, por exemplo, mudou constantemente ao longo do tempo: além das mudanças ligadas às coreografias e à maneira de transitar entre uma cena e outra, as ações coletivas do grupo em cena foram procurando melhorar a qualidade e mudaram, dependendo das novas tendências da moda, música, e das gírias. Também os números circenses, apresentados por cada artista, sofreram alterações, marcadas pela dificuldade ou qualidade de execução. O espetáculo, dessa maneira, transforma-se a cada nova apresentação, não sendo apenas uma repetição. Esse

[5] Vide entrevistas com Ermínia Silva, Alice Viveiros de Castro, e Marco Bortoleto, no Apêndice H.

aspecto, porém, não é um elemento distintivo, porquanto todos os espetáculos de circo podem envolver um processo de formação do artista e terem mudanças significativas e recorrentes. Este aspecto aparece claro quando se observam, especialmente, os espetáculos dos circos itinerantes de pequeno porte, os quais apresentam uma mutabilidade constante e considerável, em contínuo diálogo com os diferentes contextos nos quais transitam.

O que se torna importante nesse olhar e caracteriza o espetáculo da Escola Picolino e do Circo Social, é o contexto de origem dos alunos e dos artistas. Na sua maioria, são ou foram crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social. Trata-se, portanto, de indivíduos que são marcados pela própria "ausência" no cotidiano pelo fato de estarem inseridos num ambiente social que os torna "invisíveis". Ressalta-se uma espécie de "apagamento" pelo qual esses sujeitos são submetidos e se tornam como um corpo destinado à exclusão, à marginalização, sem perspectiva para o futuro; de certo modo um corpo presente, mas que, na vida cotidiana, é assombrado por uma iminente ausência e desaparecimento, uma vez que vive num ambiente negado, um "não lugar", uma "não família", uma "não escola", uma "não inclusão". Trata-se de indivíduos que são forçados a não aparecer porque o *status* socioeconômico, no qual estão inseridos, os relega a um lugar de inferioridade. A palavra "desaparecer", neste sentido, transita entre o significado da verdadeira morte física, até um desaparecimento ligado à exclusão social.

No Circo Social, todo esse contexto se subverte, e, para os alunos atendidos, esta ausência cotidiana se ressignifica durante o espetáculo. Este se torna um espaço de aprendizagem, de construção de sonhos e lugar onde esses sujeitos impõem sua presença, sua existência e visibilidade, quebrando o discurso hegemônico que os apaga.

Ao contrário de Gilpin (1996)[6], quando se refere à presença do boneco em vez da carnalidade do ator, no Circo Social a presença viva dos artistas no picadeiro demonstra que os artistas não são "bonecos", mas profissionais e alunos que interagem com o próprio ambiente cotidiano. São educadores e educados para serem multiplicadores e divulgar o próprio conhecimento adquirido no Projeto Social para além do espaço da Instituição, fazendo de modo que a atuação que se manifesta durante o espetáculo, tenha repercussão também após a apresentação. E é assim que um atendido pelo Circo Social destinado a uma provável "morte" física ou social, revela-se "vivo" por meio da sua presença no picadeiro no momento do espetáculo.

---

[6] Vide p. 186 e 189.

A ausência do artista da Escola Picolino se torna concreta quando ele falta no picadeiro. Se ele não estivesse apresentando o espetáculo que está ligado a todo um conjunto de ações e atividades do Circo Social, então ele se encontraria na situação de risco, com a iminente ausência e "morte" que essa situação envolve. Quando o artista se apresenta no picadeiro, no momento da apresentação ele se torna "vivo", e o espetáculo, enquanto obra concreta, o distancia de uma ausência e de sua "morte". O espetáculo de Circo Social realmente não estimula apenas o imaginário e a fantasia, mas vai além, criando uma realidade de vida no artista. Apesar do desaparecimento do espetáculo como obra artística, através dos corpos dos artistas na cena, aparecem e se constroem concretos projetos de vida. Nunes (2005, p.26) salienta:

> O que é possível entender e encontrar no espetáculo de circo como o da Escola Picolino, é que traduzem certamente muitas riquezas, mas certamente revelam muito mais do que as imagens e cenas. Se providas fossem de transparência, verteríamos, por entre elas, o que na verdade está além, vários projetos de vida.

O espetáculo de Circo Social, como resultado e etapa de um processo educacional, subverte o conceito de presença-ausência do artista ao apresentar a sua obra de arte, e esta característica peculiar não tem tamanha relevância nos outros espetáculos de circo.

5.3 O CORPO

Tendo introduzido o conceito do *performer* como atuante que, através da própria presença, desenvolve uma ação, é necessário tratar o corpo como meio e instrumento de atuação. A fisicalidade da *performance* como 'encenação do corpo' e o próprio conceito de comportamento performativo relacionam-se à corporalidade da experiência, tanto do *performer* quanto do público, sem poder fragmentar o corpo físico-biológico, o corpo socioantropológico e o corpo emocional e sensível. Este aspecto leva a introduzir o que, no âmbito dos estudos da *performance,* é definido por Ness (1996) de "*embodiement*", processo através do qual as experiências são re-elaboradas por um corpo vivo, que permite mudá-lo, assim como muda o ambiente no qual está inserido. Trata-se de uma vivência-incorporação, que se relaciona a um trânsito entre o corpo e a mente que, segundo Phelan, é carregado de "[...] forte carga sensitiva, política e psíquica inconsciente." (PHELAN, 2004, p.17).

Deve-se, como consequência, tratar do corpo do *performer* como um corpo que se relaciona e procura ações em conjunto com os outros corpos, devendo ser contemplado em ação e vida. Como se instaura essa relação com o corpo no âmbito circense e no Circo Social?

5.3.1 Corpo no Circo

O caráter corporal das técnicas circenses leva a reconhecer, de acordo com Pareyson (2001, p.153), que "[a] arte é necessariamente extrinsecação física", e induz a questionar sobre o corpo como elemento que constitui o circo e sobre sua relação com o desempenho do artista.

A aprendizagem das artes circenses acontece numa dinâmica processual na qual o corpo, para obter os resultados, precisa de perseverança, ritmo, força, coragem, alegria, coordenação, autoimagem, autodisciplina, autoconfiança e segurança. E resulta ainda mais complexa, uma vez que estas são apenas algumas das qualidades que se relacionam com processos de cada indivíduo, e não com os processos coletivos.

Aprender as técnicas circenses significa aprender, envolvendo além do corpo físico, o corpo simbólico, o corpo mental, o corpo relacional, o corpo histórico. Isso me leva a considerar o corpo que realiza a atividade circense como um "corpo que circa", o qual desenvolve uma prática não identificável com as outras artes, apesar de ter relação com todas: com o teatro, por toda a concepção do espetáculo e da cena; com a dança, pelo caráter corporal e pelo movimento que permeia o espetáculo circense; com a música, pelo ritmo, que constitui a base de todas as técnicas circenses; com as artes plásticas, pelo conteúdo e pela construção de imagens e emoções.

Ao se pensar o circo, é inevitável refletir sobre a ideia de um "corpo construído" através do treino, da repetição e da prática. Existe uma relevante interação entre os instrumentos utilizados e o ser humano e entre os artistas e os animais, que leva a reconsiderar o corpo do artista de circo. O mesmo número existe por meio da execução do artista que domina o instrumento que está utilizando, mas a relação da Forma[7] de movimento e sua implicação são, neste caso, biunívocas: é também o instrumento que molda o corpo do artista.

O corpo, na maioria das vezes, já expressa a técnica que desenvolve. Na acrobacia, por exemplo, o portô deve ter grande força e resistência física; o volante, diferentemente, precisa

[7] Termo da LMA.

ter velocidade de movimentos e peso leve; mas, apesar disso, o circo sempre trabalhou pensando na subversão das partes e no inusitado. É nesse contraste que se funda grande parte da magia do circo.

O mesmo circo baseia sua linguagem no desenvolvimento de números que são marcados pela busca em ultrapassar aquilo que se crê que são os limites humanos. É através do corpo demonstrando as próprias habilidades e "anormalidades" que o artista expressa emoções e constrói as imagens que compõem o espetáculo. Com tal fim, o circo nunca apresentou um corpo padronizado ou um modelo hegemônico. Existe uma inclusão na diversidade corporal, procurando incluir todos os corpos, aceitando e valorizando o que está 'fora dos padrões'. Essa diversidade é a que sempre deu ao circo um fértil material para novas pesquisas e fonte de renovação.

O corpo no circo baseia-se num corpo duplo. A corporalidade dos artistas transita entre corpos perfeitos e corpos imperfeitos. De acordo com Bolognesi (2002, p.4), a matriz do circo é o corpo, "ora sublime, ora grotesco", e esta presença do grotesco no circo se encontra também em Rodrigues (1999, p.43-45), quando aponta sobre esse corpo: "Já não é mais aquele objeto imaculadamente bem acabado e limpo de imperfeições [...] sobrevive hoje como estética, seja em manifestações populares, como no circo, ou nas feiras".

Pelo fato de que o espetáculo de circo não se baseia num caráter ilusionista, o corpo grotesco apresentado não é apenas um corpo ligado à representação, mas há exemplos clássicos como o anão, a mulher com barba, o obeso e o anoréxico e, sob um ponto de vista teatral, a figura do travesti e do palhaço; sobre este último, existe uma diferença, porém, que merece ser aprofundada.

No momento de tratar do corpo sublime, o artista desenvolve o próprio número, mostrando poder concretamente superar desafios. Poderia ser o caso do trapezista voador quando dá voltas no ar e retorna ao trapézio sem cair na rede de segurança, ou do atirador de facas, que consegue alcançar o alvo sem ferir o parceiro.

De outro lado, o grotesco apresentado por um palhaço não é um grotesco que se justifica por si mesmo. Embora o palhaço mostre como ridículas as suas particularidades físicas, ele consegue executar uma boa entrada pelo fato de ter passado por uma vivência específica e um complexo processo de pesquisa do próprio eu, além de ter aperfeiçoado a técnica adequada ligada ao foco e ao uso da máscara (o nariz), e desenvolvido a capacidade de instaurar um relacionamento de cumplicidade com o público. Muitas vezes, ressalta-se o

corpo grotesco do palhaço quando demonstra contraste com capacidades não usuais e execuções desenvolvidas com excelência, como, por exemplo, no caso dos *Musical Clown* e dos *Acrobatic Clown* reportados por Bolognesi (2003, p 92). Enfim, na maioria das vezes, o corpo grotesco do palhaço é construído através de uma prática constante e da pesquisa e está ligado à representação e à construção de um personagem a partir de si próprio.

O que se torna um aspecto relevante é que, no circo contemporâneo, a inclusão de corpos "fora dos padrões" e do corpo grotesco torna-se cada vez menos frequente. Parece pertinente, nesse olhar, a preocupação levantada por Bolognesi (2006) quando afirma que as tendências atuais levam a um esvaziamento do grotesco e a uma rejeição das dimensões do sublime e do grotesco para se consolidar na busca do belo. Existe assim a consequência de levar o público à passividade.

5.3.2 O Corpo na Escola Picolino

A Escola Picolino é uma escola do corpo. É por meio dele que tudo acontece: o fazer artístico circense, a educação, a formação, a profissionalização, a procura de inclusão social, enfim, toda a *performance*.

Um olhar sobre o corpo dos atendidos realça um "corpo-aluno" em processo de aprendizagem, através do qual ele pode conhecer e se conhecer, sendo esta experiência tanto cognitiva quanto sensível, no sentido de procurar, por meio das técnicas e da atividade circense, sentimentos que ajudem o aluno no seu desenvolvimento. De acordo com Nunes (2000), é através do corpo que se constituem aqueles sentimentos e emoções que se tornam uma percepção dos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência, orientando cognitivamente.

Esse "corpo-aluno" muda seu comportamento porque está inserido num contexto de uma instituição, onde existem regras e valores, que influem, ao longo do tempo, em seus comportamentos e atitudes. E é aqui que existe uma relação com Lowen (1984) quando este observa que o processo de civilização envolve restrições conscientes nas relações que seriam involuntárias do corpo. Segundo o autor, este não é um fenômeno antinatural, sendo que cada aspecto do aprendizado, seja a coordenação motora ou a compreensão intelectual, depende do corpo e das imposições externas, às quais se deve adaptar. O que se torna importante considerar é que os corpos dos atendidos pelo Circo Social, foram alvos, muitas vezes, de

algum tipo de violência ou repressão, exploração e discriminação pela situação racial ou social. É um corpo que, quando chega à Escola, quase não pertence ao sujeito e que se aproxima do que Greiner (1999.1) define de "corpos em crise". Como argumenta a autora, todos os momentos de crise sugerem uma solução. Não sendo o corpo passivo, a partir de sua relação com o ambiente, segundo a autora, ele organiza novos modelos de realidade. Greiner ainda considera como corpos em crise os que, na base de revoluções que se apresentaram no mundo a partir da década de 60 do século XX, buscaram novas estéticas artísticas.

O que acontece na Escola Picolino é a procura de uma "ressignificação do corpo", o qual se torna, de maneira gradual, produtivo, capaz, estético, e a busca de uma desidentificação com as possíveis experiências negativas anteriores, interagindo, portanto com as experiências adquiridas, na sua relação com o ambiente. Em linha com o pensamento de Freire (1987) e Boal (1980), na Escola Picolino procura-se um corpo que não seja passivo e, a partir da sua relação com o ambiente, realize, organize e procure novos modelos de realidades.

A possibilidade de trabalhar dessa maneira com o corpo não envolve a vulgarização, a banalização, a flexibilidade moral que seja contrária à ética da Instituição, mas oferece formas de explorar uma corporalidade mais aberta, sem preconceitos e procurando noções que o corpo possa ajudar a estabelecer, sem se reduzir a um mero objeto. No que se refere, especialmente, ao caso dos adolescentes, que revelam uma maior necessidade de se exibir, existe a possibilidade de expor o corpo de maneira mais educativa, conhecendo-o integralmente para levá-lo a uma valorização. Trabalhar com o corpo dessa forma propõe uma abordagem criativa da vida que implica novas respostas imaginativas às diversas situações com que a pessoa diariamente se vê confrontada.

A atividade circense permite abrir possibilidades de uma construção de novos significados do corpo que acontece por meio de experiências de vida e através da aprendizagem que se desenvolve num ambiente coletivo e com um relacionamento com o próximo, baseado no respeito recíproco e procurando a integridade corporal. O que acontece no coletivo é a mudança de significado do contato corporal. Através da ajuda e do toque do instrutor ou de quem dá assistência no treinamento, através de números realizados em dupla ou em grupo, o contato corporal que, antes podia representar violência ou erotismo, passa a sofrer uma nova relação de construção, realização e confraternização. O circo, nesse contexto, torna-se um elemento transformador que, através de determinados processos, consente em buscar aquilo que se pensa impossível em um acontecimento real. Para permitir essa

transformação, o artista deve transformar o próprio corpo, o seu ser e a convivência com os outros. O corpo torna-se um meio apto a um processo de desenvolvimento, o que possibilita a transformação do indivíduo e o aumento das suas capacidades. Implica a procura de um corpo que se aproxima do que Foucault (1991) chama de um corpo dócil no sentido de ser um corpo que pode ser utilizado, transformado e aperfeiçoado. O significado do corpo dócil na Escola Picolino torna-se, porém, contrário ao apresentado por Foucault, porque, através do circo, procura-se uma libertação do indivíduo e não a sua opressão e submissão.

Como apresentado no *Almanaque Picolino* (2004, p.71), "[a] pele fala, produz e trabalha". O intento é o de conseguir constituir uma relação com o corpo para que este possa ser usado com uma fonte de informações. O corpo é usado para a criação de uma linguagem e, usando as palavras de Greiner (1999, p.66), para criar "dramaturgias do corpo"[8] que permitam uma troca recíproca entre o sentimento interior do artista e o contexto exterior no qual age, seja no picadeiro ou na vida cotidiana.

O processo de ressignificação do corpo começa a se desenvolver nas situações cotidianas da Instituição, desde o relacionamento do corpo com as dificuldades de cada técnica, continuando no dia-a-dia dos alunos. O instrumento privilegiado para que isso possa acontecer é a repetição, a qual permite pequenas conquistas, mas o momento em que este processo provavelmente se solidifica verdadeiramente é na apresentação dos espetáculos, os quais se tornam de extrema importância nesse processo. Na Escola Picolino, percebe-se a busca pela estruturação de novos corpos, porém não procurando um corpo esteticamente perfeito, mas um corpo que atue e que trabalhe. No cotidiano e nos espetáculos existe, independentemente da questão estética, a presença de um corpo grotesco, que se relaciona com o que é afirmado por Bakthin (1993, p.26) quando evidencia: "O corpo grotesco é um corpo em movimento. Ele jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo; além disso esse corpo absorve o mundo e é absorvido por ele". Identifico a presença do grotesco pelo fato de que, a partir de sua situação e de suas experiências específicas, o corpo dos artistas estão sempre se moldando e se construindo. Trata-se de um corpo que está em contínua reafirmação, diferente do que

---

[8]Greiner afirma: "A dramaturgia do corpo é mais do que um texto verbal 'traduzido' no corpo. Seria uma possibilidade de apresentar um estado de existência. Um estado inscrito na história daquele corpo. Até que ponto a dramaturgia do corpo está relacionada ao ambiente cultural em que se processa, é uma pergunta importante e ao mesmo tempo, difícil de ser respondida"(GREINER, Christine. A cultura e as novas dramaturgias do corpo que dança. *Cadernos do GIPE CIT*, Salvador, n. 8, p. 65-70, dez. 1999).

.

Fernandes (2001) apresenta como “Corpo Estranho”, ou seja, um corpo que aceita uma fisicalidade perecível, em constante transformação degradativa.

5.4 PERFORMATIVIDADE E O DISCURSO DO CIRCO SOCIAL

> O circo chegou para ocupar o espaço desocupado.
> É brincadeira, é brincadeira séria. Aqui todos prestam.
> Aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender a fazer e refazer.
> Aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender a fazer e refazer.
> Se o mundo lá fora ti degola, não adianta ir para a esquina pedir esmolas.
> Acreditamos num trabalho coletivo ativo, explorar limites, unir os versos.
> Fazer o reverso do verbo é.
> Fazer o reverso do verbo.
> Alegria contagiante, afeto em cada gesto.
> Nadando contra maré, e se não tem grana vai a pé. Eh!
> Nadando contra maré, e se não tem grana vai a pé.
> Olha o Circo ae ho la, la, la, la, la, la la.
> As coisas mudam e se você muda, mudam mais depressa. Eh!.
> Queira bem, queira uma meta, aventura concreta.
> Acerta seguindo a reta, a curva na hora certa.
> Mas, eu nunca fui bobo, nunca fui besta, nunca fui louco, nunca fui torto.
> Mas entortei o caminho como um louco até passei por bobo para seguir na vida.
> Quem não tem medo de fazer besteira, beijar a lona
> Cair de bunda.
> Os novos militantes são os novos guerreiros capazes de mudar o rumo da história.
> Sairão aqui do meio dos mais pobres, dos mais miseráveis, dos mais explorados.
> A Picolino cambalhota soluções repentinas a burguesia e a periferia na piscina
> A Picolino cambalhota soluções repentinas a burguesia e a periferia
> Olha o Picolino ae ho. La, la, la, la, la, la
> Quer saber?Quer saber? Quer saber? Quer saber? Quer saber? Quer saber? Quer saber?
> Tem muito samba no frevo, tem muito shote no mantra, tem gente que não tem medo.
> Tem crocodilo na lama: boca querendo beijo, metade querendo inteiro.
> Não basta sentir vontade, na arte a dor real. É.
> No canto da alma o menino, no canto do olho o gatilho.
> Pam. Pam. Pam.
> Pois é circo.
> Pam, Pam, Pam.
> Pois é circo.
> Olha o Picolino ae-ho. La, la, la, la, la, la.[9]

[9] Esta música aparece também como finalização do vídeo PICADEIRO Eletrônico. Coordenação de Anselmo Serrat. Coordenação de comunicação de Tiago Alves. Filmagem e Edição Matteo Bologna. Depoimentos: Anselmo Serrat, Jessé Coutinho, Edi Carlos “Binho”, Roberto Menezes, Carine Gomes. Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo - Ágata Esmeralda do Circo, 2006. 1 DVD (23 min. e 30 seg.), som e cor.

Destaco esse texto, parte da trilha sonora do espetáculo *Sonhos* apresentado em 2005 pelos alunos do grupo profissionalizante da Escola Picolino, para introduzir um tema que considero o mais importante desta pesquisa: a performatividade e o discurso que se cria através do espetáculo de Circo Social.

As *performances* se caracterizam pela construção de uma mensagem que, por meio da atuação do *performer*, é apresentada e compartilhada com o público, criando uma situação na qual se pode articular um discurso que, visando à eliminação da dicotomia palavra-ação, se constitui de "palavras performativas". Esse conceito se relaciona com um campo de pesquisa explorado pelos filósofos analíticos, quando questionam: Como fazer coisas com as palavras? Como as palavras fazem coisas? O modelo, que pode ser aplicado com proveito também nos estudos da *performance*, foi elaborado por Austin (1989) quando investigou como diferentes ações são envolvidas na emissão e recepção de um discurso, distinguindo três atos lingüísticos: os locutórios, os ilocutórios, e os perlocutórios.

Glusberg (1987), fazendo uma relação com a *performance*, define como locutórios os atos dos emissores que determinam uma atividade corporal com o objetivo de produzir um enunciado, constatando que a atuação ou a simples presença do corpo é um ato locutório.

Da afirmação de Schechner (1985, p.15), "[..] obviamente os participantes recebem mensagens performativas contrastantes [..]", pode-se considerar que existe um reflexo, no sentido de que a mensagem, na sua relação com o receptor, foi chamada de ato ilocutório, pela capacidade de provocar uma alteração nas relações sociais, diferente em cada um dos protagonistas.

O ato perlocutório, enfim, se refere aos efeitos que os discursos produzem sobre seus destinatários.

Para que esse último ato aconteça, existe outro elemento que influi: o tempo. Podem ser identificados, portanto, três elementos numa *performance*: o atuante, o espectador e o tempo. De acordo com Moreira (2001, p.385), trata-se do "[...] tempo das coisas acontecerem: das relações amadurecerem e dos princípios essenciais dilatarem na estrutura performativa". Assim, a *performance* é a própria atuação, enquanto performativo é o evento e o processo no qual a *performance* acontece.

Para que se realize o ato perlocutório, já deve existir um vínculo fortemente consolidado entre emissor e receptor. As circunstâncias não devem dar margem à dúvida

sobre quem é o sujeito da "fala", sua intenção e legitimidade, e é neste ponto que se torna coerente que, ao público, deva ser notório que o *performer* está agindo em primeira pessoa.

No caso da Escola Picolino e do Circo Social, o fato de o público ter conhecimento de que o espetáculo se insere nas atividades de um projeto social, é o vínculo que determina esse olhar no público-receptor.

Deve-se considerar que o espetáculo de Circo Social, na maioria das vezes, é criado e apresentado em função dos artistas. Esse aspecto se torna coerente no âmbito da *performance* em que, como evidenciado, o atuante pode ser também o espectador de sua própria ação e se relaciona ao fato de que, nos espetáculos da Escola Picolino e do Circo Social, existem, pelo menos, duas lógicas distintas e interdependentes simultaneamente, que guardam autonomia e ao mesmo tempo se relacionam. São elas, a "lógica espetacular" e a "lógica performativa". A primeira decorre do modo como a arte do atuante é recebida pelo público através da recepção do espectador. A lógica do espetáculo vivida pelos espectadores não coincide necessariamente com a lógica performativa vivida pelo atuante. A lógica do *performer* é determinada por outro processo que, possuindo seus princípios, fatores e condições, tem, enfim, sua própria coerência interna. Existe uma clara distinção entre essas duas lógicas: uma revela o resultado e a outra se concentra no processo vivido pelo atuante.

Butler (1995), no seu texto "Burning act"[10], trata de como as palavras podem fazer as coisas, trazendo o termo 'performatividade' para denominar uma ação que pode envolver uma palavra que se traduz, por sua vez, na própria ação, indicando a capacidade de concretizar a idéia que determinou a própria necessidade da *performance*. Essa visão, reforçada por Diamond (1996, p.4), quando sublinha que performatividade não se refere a "[...] uma realidade extra-linguistica, mas ao invés disto constitui ou produz aquilo que se refere [...]", enfatiza, portanto, o performativo como lugar que se conota fortemente de uma carga política enquanto se torna envolvido de possibilidades discursivas.

A performatividade pode ser um conceito útil e ser aproveitada como chave interpretativa para uma base teórica direcionada, no caso desta pesquisa, a análise de espetáculos da Escola Picolino e do Circo Social.

O que se torna fundamental é identificar que fala é construída através do ato da *performance*. Surgem assim os questionamentos: que discurso se produz? Onde se produz?

---

[10]BUTLER, Judith. Burning act Injurious Speech. In: SEDGWIG, Eve Kosofsky; PARKER, Andrew (Ed.). *Performativity and Performance*. New York: Routledge, 1995. Cap.9, p.197-227.

Em quais lugares exerce o seu poder? Que efeito tem no *performer*? Que consequências têm no público?

Introduzir o conceito de discurso remete diretamente a Foucault (1996) quando observa que sempre existiu uma sociedade de discurso que impõe a ideologia de uma classe dominante, oprimindo e constrangendo as outras. Os alunos e os artistas da Escola Picolino podem ser considerados parte dessas classes constringidas, sendo "subalternos" enquanto representantes de um discurso historicamente ignorado pelo *status* dominante.

O primeiro problema que se apresenta está ligado ao pensamento de Spivak (1995) quando, procurando desvendar as condições geopolíticas que subtraem a voz e o poder das subjetividades terceiro-mundistas, questiona: "Pode o subalterno falar?" No caso da Escola Picolino e do Circo Social, a resposta encontra afirmação no próprio espetáculo; é naquele momento que acontece um ato locutório a partir das falas, das ações e dos corpos dos artistas.

Cohen (1989, p.88) ressalta que "[o] discurso da *performance* é o discurso radical. O discurso de combate (que não se dá verbalmente, como no teatro, mas visualmente, com as metáforas criadas pelo próprio sistema) da militância e do radical". O texto do espetáculo citado como abertura dessa subseção é um pertinente exemplo, tanto por ter relação com a visão de Cohen quanto pelo fato de se tratar das letras de uma música composta e cantada por todos os artistas em cena, ao desenvolverem o número de fechamento do espetáculo. Por tal razão, sendo parte da dramaturgia do espetáculo, é parte constitutiva da *performance* da Escola e mostra também sua posição de militância.

A dramaturgia e a narrativa dos espetáculos são, porém, apenas as expressões explícitas do discurso que se constrói através da cena. A *performance* do Circo Social, entendida como um conjunto de atuações e resistência, produz outro discurso implícito que permeia o espetáculo e surge como consequência de todas as ações desenvolvidas.

Enquanto no espetáculo de Circo existe apenas uma dramaturgia, no espetáculo do Circo Social existem, concomitantemente, duas dramaturgias. A primeira, que eu chamo de "dramaturgia explícita" se refere à dramaturgia propriamente dita, resultante do conjunto de ações e palavras que compõem a narrativa e o conteúdo do espetáculo, a qual muda a cada espetáculo, a cada grupo de artistas e a cada instituição, sendo ela presente em todos os espetáculos de circo, sejam eles de Circo Social ou não.

A segunda dramaturgia, que chamo de "dramaturgia implícita", comum a todos os espetáculos de Circo Social, constitui-se no momento em que os artistas estão-se apresentando

no picadeiro. Esta segunda dramaturgia, que tem estrita relação com a lógica performativa, constitui-se em fala por meio dos corpos dos artistas em cenas e pelas multíplices atuações propostas pelo Circo Social, as quais têm o espetáculo como etapa do processo.

Certamente, essas duas dramaturgias, apesar de distintas, colaboram mutuamente no espetáculo fazendo parte de uma única *performance*.

O que se torna necessário, então, é desenvolver uma análise do discurso e detectar em que lugares nasce e como age essa "dramaturgia implícita" do Circo Social.

Tratando do Circo Social, a educação torna-se foco de discussão, seja por ser o campo no qual o Circo Social atua, seja por ser um dos pontos cruciais na atual lógica social. O mesmo Foucault (2003) destaca a educação como o lugar fundamental de controle do discurso. O autor destaca também as regiões da sexualidade e da política, enfatizando: é "[...] como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes" (FOUCAULT, 2003. p.9-10). O autor ressalta também o ritual como lugar onde a palavra é consequência da mensagem produzida para certa ação e um sistema de restrição do discurso, determinando para os sujeitos que a falam propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

O que se torna relevante é encontrar relações entre os pontos que Focault define como nevrálgicos pela ordem do discurso e quais relações existem com os espetáculos da Escola Picolino e do Circo Social.

5.4.1 Pedagogia da *Performance*

Procurar relações entre o campo da educação e a *performance* e analisar como apresentar uma *performance* educa levam a ponderar que o próprio ato da *performance* inclui uma reflexão interior do *performer* desenvolvida com senso crítico, com a elaboração de uma linguagem apropriada como meio de manifestação. O performer se torna agente produzindo uma ação que, através da experiência, se transforma numa mensagem que se torna explícita quando compartilhada com o público, o qual, no momento da exibição da *performance*, tem como se confrontar pessoalmente com o processo vivido pelo *performer*. Existe então, na *performance,* uma ação psicofísica, seja do *performer* ou do público, através da qual é

possível viver e colocar para cumprimento uma experiência, e, no momento da "encenação do corpo", é possível refletir sobre a mesma experiência.

A própria prática circense desenvolve capacidades ligadas à esfera física, psicológica e social do sujeito envolvido, mas, especificamente em relação a como a experiência derivada da apresentação de um espetáculo de circo influencia o artista, são relevantes as considerações que Hotier (2003) faz sobre as crianças, mas que interessam a todos os sujeitos.

Um primeiro ponto levantado por Hotier é que apresentar um espetáculo de circo melhora a auto-estima. Ele ressalta que "[o] circo junta a noção de espetáculo que entende a possibilidade de reconhecimento e que contribui na procura de um estado de ânimo propício à estima de si mesmo. A apresentação transforma o simples jogo em um projeto" (HOTIER, 2003, p.40).

As capacidades adquiridas através do treino das disciplinas aumentam a confiança dos artistas nas próprias possibilidades, e sendo a realização de si mesmo uma das necessidades prioritárias do ser humano, ela se concretiza no espetáculo como um ato de demonstração prática do que se sabe fazer melhor. No picadeiro, como um lugar da superação dos limites, é criado um ambiente no qual o artista é valorizado e admirado recebendo reconhecimento do público. O espetáculo é também um lugar no qual o artista pode reconhecer os próprios limites segundo um olhar diferente, reconhecê-los na cotidianidade e tentar superá-los.

No caso do Circo Social, esses pontos são importantes porque, de acordo com as teorias de Freire e Boal, se tratam de etapas que propiciam a ação do oprimido na busca de uma mudança social.

O segundo ponto que Hotier (2003) acentua é o de "se relacionar ao risco", ressaltando que no circo existe, não apenas o risco físico, mas também o risco de parecer ridículo como acontece na apresentação do *clown.* Além disso, há o risco do erro, com o desafio de descobrir como improvisar e enfrentar o eventual fracasso que o artista possa vivenciar ao longo da apresentação. O espetáculo oferece uma experiência diferente do que é a medida do risco, reconhecendo os próprios meios para encará-lo diante de um público. Na prática circense, substancialmente, existe o estabelecimento de uma segurança afetiva através da liberação desinibida das emoções e do riso.

Outros aspectos observados por Hotier (2003) são que as crianças egocêntricas, tímidas, medrosas, inibidas, podem desbloquear a psique em conjunto com as suas evoluções motoras. O ambiente e os colegas que praticam e apresentam os espetáculos permitem, juntos,

combinar e integrar as próprias habilidades corporais e gestuais e as percepções sensoriais e motoras, além das emoções e dos sistemas de comunicação social. Podem ser facilitadas as relações sociais em um processo de ritualização dos gestos e dos comportamentos, bem como as construções simbólicas, os processos cognitivos e o imaginário, "[...] ajudando as crianças a se estruturar e se desenvolver com um cérebro e um corpo em cada momento interativo em todas as suas dimensões funcionais" (HOTIER, 2003. p. 82).

Ao se conjeturar que todos os pontos levantados por Hotier fazem também parte dos pontos que a Escola Picolino procura alcançar através de sua proposta e dinâmica pedagógica, ressalta, acima de tudo, que o próprio espetáculo faz parte e tem uma mútua relação com a pedagogia utilizada. Ele não apenas é criado e encenado através de uma ação pedagógica, mas mostra esta ação na cena. No espetáculo *Cenascotidianas@circ.pic*, por exemplo, é explícita essa mútua relação quando, na cena inicial, os artistas estão em uma aula.

Na Escola Picolino, foi percebido que o espetáculo se torna motor dos alunos e momento no qual se concretizam a educação, a expressão, a ética, a arte, a cultura, a profissionalização e a inclusão. Apresentar o espetáculo colabora para que o processo educativo se estruture mais profundamente no artista, e os elementos críticos da pedagogia utilizada se explicitam na cena e se instauram ainda mais nos próprios alunos.

O ponto crucial é que, numa escola de circo profissionalizante, se ensinam as técnicas circenses tendo como fim produzir o espetáculo e transmitir os saberes circenses. Na Escola Picolino e no Circo Social, ensinar a fazer e a apresentar espetáculos é uma das múltiplas metas que se procura alcançar, com a diferença de que o espetáculo se torna primeiramente um instrumento pedagógico.

O espetáculo, como resultado, etapa e parte de um processo pedagógico, se distancia de uma visão platônica no sentido de "[...] construir uma pedagogia política onde as artes só valem enquanto concorrem para formar as virtudes do cidadão" (BOSI, 1991, p. 30). O que se procura é o desenvolvimento integral do artista e o espetáculo visa fazer parte de uma experiência transformadora com o fim de alcançar resultados educacionais e mudanças sociais.

Um aspecto interessante é que, desde 2001, na Escola Picolino, a criação dos espetáculos dos alunos passou a ser responsabilidade do grupo de instrutores e, como consequência, mudaram as suas relações com o conhecimento do fazer circense. Um aspecto

relevante trazido pelos instrutores é que não se trata apenas de dirigir um espetáculo, mas o processo inclui pesquisar, entender, estudar, escrever.

Dessa visão, observam-se dois pontos relevantes. O primeiro é que a pedagogia que permeia os espetáculos da Picolino não se circunscreve aos alunos, mas envolve também a Companhia profissional; seja porque os processos de criação do espetáculo apresentam semelhanças, seja porque os artistas da Companhia já passaram pelo mesmo processo de formação dos alunos e, sendo também seus instrutores, continuam aprendendo através dos espetáculos dirigidos e apresentados.

Outro ponto significativo é que a finalidade do espetáculo inclui uma construção de conhecimento e um processo de formação. O que se torna mais relevante é que, de acordo com o horizonte teórico da arte-educação e com teorias de Boal, todo o trabalho ligado ao espetáculo de Circo Social não se reduz apenas ao resultado artístico, mas é dada prioridade ao processo educacional e de formação vivenciado pelos artistas. Resulta evidente, então, que o "poder educacional" do espetáculo sobre os próprios artistas se constitui como ação pedagógica também no momento da cena e, em parte, se concretiza por meio da ação e do reconhecimento do público. Este aspecto eleva o espetáculo num diferente contexto de avaliação em relação às outras manifestações artísticas criadas com outros propósitos.

Outro questionamento surge: O que o público aprende ao assistir um espetáculo de Circo Social?

Hotier (2003), quando trata sobre o "ver o circo" e a criança espectador, apresenta os resultados de uma pesquisa efetuada sobre as microexpressões faciais de crianças de várias idades que assistem a um espetáculo de circo. O autor conclui que indivíduos da mesma idade reagem de maneira semelhante aos estímulos recebidos ao ver um espetáculo de circo, independentemente de sua origem social e cultural. Esse aspecto já é um elemento importante no trabalho social do circo, pelo fato de confirmar o circo como uma linguagem universal que comove, atrai e diverte todo mundo.

Segundo Hotier, o fascínio exercido pelo circo é devido a vários fatores; em primeiro lugar, a admiração. Diz o autor sobre este ponto: "O picadeiro é principalmente o lugar da proeza [...] e se entende que esses artistas se chocam com as fronteiras do impossível e impressionam o público" (HOTIER, 2003, p.36). Um segundo ponto ressalvado é a imprevisibilidade, sendo que, no circo, cada coisa pode fracassar em qualquer momento. O autor, então, diz:

> Quando uma criança lê um livro, tudo já foi escrito. Ao teatro ou a um concerto, tudo é previsto, e fora de incidentes tudo acontecerá sem catástrofes. No circo é outra coisa, pois sempre se está, pelo menos na aparência, nos limites do possível, e a imprevisão é maior. Em cada instante o espectador tem a sensação de que o artista se confronta consigo mesmo e de que nada é seguro. A incerteza [...] deixa espaço ao imaginário. (HOTIER, 2003. p.37).

O autor evidencia, desse modo, a imaginação como elemento fundamental em quem assiste a um espetáculo de circo, sublinhando que, sendo o circo uma linguagem que não necessariamente usa palavras, o espetáculo se aproxima de uma obra plástica, deixando espaço ao expectador para uma considerável liberdade na recepção e na interpretação. Esta consideração sobre o imaginário é comparada, por Hotier, com a concretude de um espetáculo de circo. Segundo o autor, o espetáculo de circo tem a presença de "heróis" e se desenvolve num contexto vivível, que pode lembrar fábulas ou desenhos animados. Abre o imaginário da criança e lembra a ela um universo que lhe é familiar, mas ao mesmo tempo são personagens reais: "São seres excepcionais confrontáveis com aqueles que estão nos livros, mas dos quais se constata a realidade. Existem, podem ser vistos e é possível tocá-los" (HOTIER, 2003, p. 38).

Hotier divide a experiência de espectador de circo em três fases. Primeiramente, a espera antes do espetáculo, que tem efeitos positivos, seja porque o ambiente no qual se desenvolve o espetáculo geralmente é muito alegre e colorido, seja porque existe uma aproximação entre as pessoas que favorece a interação e os comportamentos de filiação (consumo de comidas e bebidas em grupos, contatos corpóreos não violentos, etc.). Não considero, porém, que esta seja uma característica peculiar do circo.

A segunda fase é o espetáculo, no qual um elemento importante levantado é a imitação dos artistas e que, num ambiente que se distingue por ser um contexto de festa, leva o público a seguir um fator de liberação da timidez, também favorecendo a liberação desinibida das emoções.

A terceira fase é a que está ligada com o depois do espetáculo, a qual é relacionada às lembranças que ficam nos espectadores e a comunicação dos estímulos recebidos.

O espetáculo de Circo Social, como em todos os outros espetáculos de circo, proporciona ao público todos os pontos acima citados. Além disso, porém, em consequência da natureza pedagógica do espetáculo e do fazer do Circo Social, torna-se um lugar onde o

espectador é estimulado a se confrontar pessoalmente com o processo e a experiência vivenciada pelo artista e a refletir sobre esta experiência. O público, consciente de que se trata de um espetáculo de Circo Social, encontra-se, ao assistir a ele, na posição de poder pensar sobre os métodos pedagógicos utilizados no Circo Social e sua eficácia; a se questionar sobre o porquê da existência do Circo Social; a fazer reflexões relacionadas ao âmbito educacional e social do próprio espectador, dos atendidos pelos projetos sociais e de toda a sociedade. Podem também surgir questionamentos ligados à possibilidade de mudar e subverter o discurso educacional hegemônico existente, visando uma transformação da lógica social e dos valores ideológicos predominantes. O público pode se conscientizar da importância de dar reconhecimento aos artistas, favorecendo e auxiliando o processo pedagógico vivenciando por eles.

Ao assistir a um espetáculo de Circo Social, o público pode perceber que mudanças sociais já estão acontecendo ali na sua frente, no picadeiro, como proposta e ação desenvolvidas pelos próprios "subalternos", através de uma linguagem, o circo, que sempre os incluiu e se dirigiu também a eles.

O que se destaca no Circo Social é que a ação dos artistas, e sua presença em cena, colabora para que seja criado um discurso ligado à educação, que se concretiza, com a colaboração do público, na ação pedagógica e na experiência vivenciada pelos artistas.

O espetáculo de Circo Social torna-se performativo pelo fato de haver a presença de processos de aprendizagem envolvendo os *performers* e o público. Este elemento potencializa a "intensidade" da própria *performance* com uma carga crítico-política que a coloca num lugar de controle do discurso. O espetáculo torna-se performativo também porque o ato locutório, que se cria através da ação do *performer* e de sua experiência, colabora com o processo pedagógico no qual ele mesmo está inserido, e esta experiência precisa da participação e do reconhecimento do público para se concretizar. O caráter transacional que se cria propicia um ato perlocutório do público através do seu reconhecimento e por meio da reflexão sobre a experiência do artista a qual, porém, não se fecha ao contexto artístico, mas se insere no discurso educacional, político e social.

A partir da ação dos artistas em cena, o discurso educacional que envolve os artistas em direção a si mesmos, os artistas em direção ao público, este em direção aos artistas e o público em direção a si mesmo, concretiza esse discurso numa ação pedagógica que acaba envolvendo, moldando e mudando seja o artista, seja o público que o assiste.

5.4.2 Circo Ritual e Rito

"As artes retiram seus conteúdos de todas as coisas e todos os lugares. Ritual e brincadeira estão presentes não só como gêneros de *performance,* mas em todas as outras situações como qualidades, inflexões ou ambiências" (SCHECHNER, 2003 p.30). É notável o número de *performances* que encenam rituais e são explicativos, nesse sentido, os trabalhos de Geertz (1978), Turner (1982a, b) e Schechner (1985) nos quais os autores observam que o ritual na *performance* está à procura de um lugar onde a presença é condicionada pelo contexto e não pelo atuante; onde existe um estado de consciência que se possa definir como menos contaminado ou representativo, mais autêntico e grupal; onde pode existir uma troca entre os participantes que vai além do relacionamento consciente e racional. Consolida-se, assim, essa relação, associando o "poder" do ritual ao "poder" da *performance* e a transposição deste "poder" para a cena.

Em relação às técnicas circenses, o elemento do ritual foi relevante na Antiguidade. Minghua (1988) constata a história milenar das técnicas, quando observa que as origens de muitas delas têm base na China, onde foram descobertas pinturas de quase 5.000 anos em que aparecem acrobatas, contorcionistas, equilibristas e malabaristas. Castro (2005, p.9) afirma que "[o] palhaço está presente em todas as culturas e a mais antiga expressão do personagem é a que se faz presente nos rituais sagrados". Nota-se também, de acordo com De Ritis (2008), que nas pirâmides do Egito existem pinturas de malabaristas e paradistas; na Índia, os números de equilíbrio, contorção e saltos fazem parte de espetáculos sagrados milenares; e, na Grécia, a acrobacia, as paradas de mão, o equilíbrio mão a mão e os números de força eram modalidades das olimpíadas, competições dedicadas aos deuses.

Bolognesi (2003) e Costa (1998) relatam que, nos circos romanos, eram organizados jogos que, antes de tudo, eram atos religiosos e políticos. Neles, havia também exibições de habilidades incomuns, demonstrações de destreza e cenas cômicas. Mas, com a decadência desses espaços, os artistas que não tinham mais um lugar definido para as apresentações, passaram, durante séculos, a apresentar suas técnicas e seus espetáculos principalmente em praças públicas, pátios de igrejas, feiras populares e barracas onde se exibiam, também, deformidades e truques mágicos.

Na Idade Média, as técnicas circenses foram salientadas como profanas em quase todos os documentos de crônicas, que eram, na maioria das vezes, escritas por clérigos que não aprovavam os espetáculos dos artistas de rua, acusando-os de baixa moral e de prática de bruxaria. É fácil supor que tais técnicas fizessem parte de rituais mágicos e que tiveram ligações com o esoterismo, ao se constatar que a primeira carta dos arcanos maiores do tarô é um saltimbanco.

De acordo com Ruiz (1987), apenas no século XVIII, com o Circo Moderno, as técnicas circenses começaram a entrar nos espetáculos de circo como se conhecem hoje e onde se desenvolveram com características peculiares.

Deve-se reconhecer que a grande divulgação das técnicas circenses, enquanto prática fora do contexto espetacular, ocorreu com o movimento *hippie* que, no final dos anos sessenta do século XX, as tornou populares como forma de entretenimento. Além do significado artístico, as técnicas circenses foram reinterpretadas como disciplinas de meditação ativa porque, por meio da repetição e da concentração, permitem trabalhar o conceito de energia e alcançar estados alterados de consciência (transe).

Nesse caso, o transe procurado na atividade circense difere do conceito reportado por Deren (1992), segundo a qual o indivíduo em um estado de transe de nenhum modo pode ser responsável por suas palavras e ações. Mas tem proximidade com um estado de consciência quase hipnótico, conforme utilizado por Grotowski quando, através da acrobacia e outras técnicas circenses, buscava um método de treinamento do ator para um resultado de interpretação, ao qual só se é possível chegar com absoluta compreensão e integração física.

Aqui se encontra uma relação entre o poder "ritualístico" das técnicas circenses e a sua utilização em situações espetaculares. Além da herança cultural de técnicas utilizadas em cultos religiosos com significados simbólicos, existe a presença do ritual no circo nesse transe-trânsito do trabalho do artista, ao qual se juntam o risco e o conceito de morte que as técnicas circenses envolvem.

De acordo com Schechner (2003, p.31), separar a arte do ritual é complexo pelo fato de que "[...] os objetos ritualísticos de uma cultura numa determinada época são obras de arte para outra cultura, em outro tempo". Decidir o que é arte depende de circunstâncias históricas, usos e convenções locais; a diferença baseia-se na função, no espaço e no comportamento esperado de atuantes e espectadores. Como ainda indicado por Schechner (2002, p.45): "Na religião, os rituais dão forma ao sagrado, comunicando uma doutrina e moldando pessoas

numa comunidade. Os rituais religiosos são claramente marcados, nós sabemos quando estamos realizando uma *performance* deles".

Segundo esse ponto de vista, é fácil verificar, de acordo com Bolognesi (2003, p.24), que "[...] na antiguidade, prevaleceu uma noção mítico-religiosa que, dentre outras implicações, ancorava as práticas artísticas, esportivas e políticas. Essa simbologia não está mais presente no circo"; tanto que o circo e as suas técnicas estão hoje em todos os lugares e em todos os espaços, assumindo os mais variados significados.

Torna-se necessário, portanto, determinar: que relação existe entre o ritual e os espetáculos da Escola Picolino e do Circo Social?

Entre os vários espetáculos apresentados pela Escola Picolino, o mais representativo na relação cena-ritual é *Panos,* o qual, baseado no candomblé, tem como mestre de cerimônia Mutá, pai-de-santo e instrutor de dança afro na Escola. Por intermédio dele, no espetáculo não existe apenas o artista que se apresenta, mas se apresenta, em cena, também um "corpo devoto".

Esse aspecto se encontra no almanaque da Escola Picolino (2004, p.86) quando refere: "Os orixás dançam através de Mutá, no nosso Picadeiro". Apesar desse aspecto e de que é recorrente encontrar nos espetáculos da Escola Picolino a representação de situações ligadas ao contexto do ritual, não existe um fim religioso, mas poético e interligado com a narrativa do espetáculo.

Quando se fala de ritual, porém, não se entende apenas o contexto religioso e sim um conjunto de fatores socioculturais que envolvem e levam à ação ritualística.

Os espetáculos da Escola Picolino e do Circo Social apresentam uma relação com a ação ritualística quando se tornam um rito de passagem, entendido, de acordo com Van Gennep (1978), como aquele que acompanha as mudanças do *status* social de um indivíduo ou de um grupo e se refere às fases críticas da vida humana. Delineiam-se como uma sucessão de etapas, a cada uma das quais correspondem cerimônias, com fim idêntico: mostrar o trânsito de um sujeito de uma determinada situação para outra.

O autor traz os exemplos do nascimento, da adolescência, do casamento, da paternidade, da morte, incluindo a progressão de classe e a especialização de ocupação. Os espetáculos encenados pela Escola Picolino se tornam ritos de passagem quando marcam, significativamente, etapas ligadas à formação do artista. No exemplo dos espetáculos encenados por ocasião do evento "Viva o Circo", são assinalados o final de ano e a possível

passagem do artista a um grupo sucessivo. Exemplos de fase crítica são os espetáculos finais dos cursos profissionalizantes ou do curso de instrutores, quando, por meio do "ritual" da apresentação do espetáculo e da entrega do diploma, se legitima o artista a ser um profissional de circo.

Na formação de qualquer artista, existem essas etapas e ritos de passagens. A particularidade dos espetáculos da Escola Picolino é que esses ritos envolvem todo o grupo de artistas nessa vivência, os quais compartilham a experiência num mesmo espetáculo. Tal aspecto se encontra em todas as escolas de circo profissionalizante, mas existe uma diferença: a formação artística, no Circo Social, está diretamente ligada a um processo pedagógico que extrapola a formação artística, incluindo uma vertente política e social.

Esse elemento se torna importante ao se ver que Van Gennep (2002), observando que os ritos de passagem se situam numa transição chamada pelo autor de "margem" ou "límen", considera-os como uma zona de ambiguidade sociocultural na qual existem uma subversão e uma ressignificação de uma série de símbolos ligados à situação social de quem participa. Segundo o autor, liminar é um contexto de hibridação social e cultural, uma zona de divisa onde potencialmente podem surgir novos modelos e formas de criatividade cultural. Uma relação com o Circo Social existe ao se considerar que, neste espaço de transição e no estado de consciência que se instaura no momento do espetáculo, é que os artistas podem ressignificar e subverter símbolos sociais e refletir sobre a própria situação, procurando mudanças sociais na cotidianidade fora do espetáculo.

Esse aspecto é destacado por Turner (1974), o qual, aprofundando o tema do espaço liminar, analisa o conceito de drama social, privilegiando o componente transformador e conflituoso dos processos sociais. Segundo o autor, um drama social manifesta-se como rompimento de uma norma e mudança de comportamentos em público efetuada por quem quer questionar ou desafiar a autoridade. No caso do Circo Social, o espetáculo é uma manifestação dramática das ações desenvolvidas, as quais entram em conflito com as regras sociais que causam a exclusão de certos grupos.

Segundo Turner (1974), uma vez que surge, o drama social dificilmente pode ser cancelado, e em cada possibilidade acaba produzindo uma crise crescente pelo fato de ser ligado à vida cotidiana de um grupo que começa a mexer as partes que estruturam as relações interpessoais. Aqui se justificam a forte expansão do Circo Social e a possibilidade de que se configure num drama social à medida que, através de ações cotidianas e do espetáculo, procura o envolvimento sempre maior de agentes com a finalidade de se reforçar e subverter a

ordem do discurso social. É nesse campo que se insere toda a *performance* do Circo Social, por meio de um espetáculo que tem a possibilidade de marcar novos caminhos no território da liminaridade sociocultural.

Esse espaço liminar que, segundo Turner, se torna um lugar performativo pelo fato de ser um lugar de metacomentário social, se destaca no momento de um espetáculo de Circo Social. Nele, mostrando uma mudança social de forma dramática, seja explicitamente como no caso do *cenascotidianas@circ.pic*, seja implicitamente através da "encenação do corpo" dos artistas em cena, apresenta-se a história que o grupo conta sobre si mesmo e permite viver experiências segundo modalidades inéditas. De outro lado, permite apresentar uma resposta crítica às mudanças socioculturais, assim como gerá-las, sendo possível operar uma reflexão sobre aspectos que interferem tanto nos artistas quanto no público que os assiste.

Segundo Turner (1982a), os gêneros performativos são modalidades ativas e agentes da cultura expressiva; uma espécie de "espelho mágico" que reflete os dramas e as transformações sociais. A reflexão teórica de Turner é a que mais se aproxima do espetáculo de Circo Social pelo fato de que o autor utilizou o conceito de *performanc*e envolvendo o conceito de espetacular, para penetrar no espaço liminar como lugar potencialmente fecundo de re-elaboração de códigos culturais e de transformação social. No Circo Social, o espetáculo pode ser entendido como prática corpórea necessária a uma redefinição crítica do real e a um potencial "não-lugar" de margem e de passagem de situações sociais e culturais que criam novas agregações experimentais. É possível, então, pensar em introduzir, através da cena, novos elementos socioculturais e novas regras combinatórias e, especialmente, operar para uma reflexão crítica sobre esses elementos.

A relação entre o ritual e o Circo Social torna-se, portanto, relevante, mostrando o espetáculo performativo, porque, além de se constituir como rito de passagem em situações específicas, pode ser interpretado como um espaço liminar. Nele, através da "encenação do corpo" dos artistas, tornam-se visíveis a expressão de um drama social e a apresentação de um metacomentário social, tendo possibilidades discursivas na re-escrita de elementos socioculturais.

5.4.3 O Circo e as Relações de Gênero

Quando participei como artista do Carnaval de Veneza do ano de 2003, algumas pessoas do público me contaram: "É reconhecido que o recorde de objetos jogados até hoje

por um malabarista são de treze aros, mas no centro histórico da cidade, uma vez, apresentou-se um malabarista que manteve no ar quatorze objetos despertando a maravilha de todos os espectadores. Conta-se que esse malabarista era uma mulher".

Decidi relatar essa estória para introduzir um tema que, através do suporte da teoria crítica feminista, tem relevo no âmbito dos Estudos da *Performance*. Trata-se das relações de gênero. Existe um amplo leque de pesquisas atreladas a esse tema, nas quais é colocada em destaque a visão de que as diferenças de gênero se constituem como uma *performance*, como uma construção restaurada e de discurso. Essas considerações são reforçadas pela abundante literatura desenvolvida inclusive por Butler (1993), quando propõe a construtibilidade de todos os gêneros.

Quando Passos (2004, p.34) afirma que se podem "revelar hipóteses quanto à natureza 'performativa' do gênero, desenvolvido com pertinência por Butler, onde observa que não há fingimento na *performance* do gênero", realça a possibilidade de comportamentos restaurados que podem surgir a partir da experiência que envolve o real. Sobre o aspecto do gênero como construção de discurso, torna-se explicativo o que é tratado por Derrida no seu texto *Choreographies*[11], quando aborda o assunto do feminismo na época pós-moderna e discute: O que é mulher? Qual é o seu lugar? O autor questiona sobre a necessidade de a mulher ter um lugar marcado especificamente para ela, demonstrando que esse lugar seria de qualquer maneira predefinido enquanto não for mudada fundamentalmente a estrutura da hierarquia do contexto social. Outrossim, aproxima as *performances* de gênero das questões políticas, sociais e ligadas a relações de poder.

Esses aspectos levam a questionar: como se colocam as relações de gênero no circo? E no Circo Social?

Regina Duarte (2005), tratando sobre as artistas de circo em meados do século XIX, adverte que as mulheres circenses, em aparência fascinante, eram na realidade submissas, seja ao dono do circo ou aos homens do público, ressaltando que a mulher do circo estava obrigada a incorporar múltiplos papéis. A autora ressalta que "[...] são descritas como anjos, crianças inocentes. Entretanto, expõem o corpo em roupas justas e gestos insinuantes" (DUARTE, 2005, p.99). Esse olhar se apoia em Sizorn (2006) quando acentua que, por muito

---

[11]DERRIDA, Jacque; MCDONALD, Christie V. Coreographies. In: GOELLNER, Ellen B.; MURPHY, Jacqueline Shea (Ed.). *Bodies of the text*: dance as theory, literature as dance. New Jersey: Rutgers University, 1994. p. 141-156.

tempo, a imagem comum transmitida pelos espetáculos de circo, nos quais as mulheres aparecem principalmente através do corpo, era "[...] a imagem de um casal, onde cada um ocupa um lugar determinado, ou mesmo estereotipado" (SIZORN, 2006, p. 8). E esse comportamento é "ritualizado", como delineado por Hotier (1995, p.199).

Silva (1996) se distancia do ponto de vista desses pesquisadores e especificamente do de Duarte, afirmando que a autora frisa uma concepção da mulher como um lugar de exploração dos corpos femininos, em uma clara confusão do que significa ser artista. Salienta que as entrevistas efetuadas com elas, apontam exatamente o oposto do que Duarte sugere. Segundo Silva (1996), as mulheres do circo eram inseridas num contexto patriarcal que ordenava à mulher os mesmos valores que eram exigidos pela sociedade, devendo mostrar o que era ter moral. A autora sublinha que elas eram vigiadas pelos componentes do circo e, ao mesmo tempo, pelos moradores da cidade, e que a mulher participava com todo o grupo circense do desenvolvimento das atividades que constituem o mundo do circo, continuando a ter a responsabilidade de se preocupar com as questões domésticas. Mas no circo, historicamente, o papel da mulher sempre foi diferente do papel feminino da sociedade. A mulher, desde que nascesse num circo, era (e ainda é) educada a ser também uma artista ao cair da noite, tornando-se portadora de uma tradição que implica uma a educação corporal. Ela também deve adaptar-se no sentido de desenvolver um trabalho artístico no picadeiro e ter um lugar de relevo ao se tornar uma profissional da arte. Assim refere a autora:

> O circo torna-se um espaço privilegiado para o encontro do exótico, do fantástico e do mágico, através, também, da linguagem corporal. Esta tensão é perceptível nas próprias mulheres circenses. No picadeiro, explodem, expressando artisticamente todo o aprendizado da técnica e da estética sedutora, procurando realizar com a máxima perfeição o seu papel na apresentação do espetáculo. (SILVA, 1996, p.134).

Silva (1996) realça que, no circo, às mulheres não cabia apenas ser ajudantes no desenvolvimento dos números, muitos dos quais as tinham como verdadeiras protagonistas e heroínas. Bolognesi (2002 p.4) concorda que, no Circo Moderno, a sensualidade ganhou certo valor, desfazendo o mito da fragilidade feminina ao expressar:

> No espetáculo (e nele somente), através da dançarina, da mulher acrobata, da domadora, etc., parecia aflorar a condição de independência da mulher. A mulher, no espetáculo, vencia o impossível. Aquilo que a luz do dia não

> permitia, o público encontrava plenamente realizado sob a luz artificial nos picadeiros.

O que o autor sublinha nessa citação, é que esse lugar de destaque da mulher no circo se circunscreve ao momento do espetáculo. Porém, deve-se considerar que, diferente de outras artes, esse lugar privilegiado bem se insere na própria história do circo, sendo que, antes ainda do Circo Moderno, as mulheres tinham destaque nos espetáculos de saltimbancos e na própria *Commedia dell'arte*.

Castro[12] levanta um olhar interessante diferente daquele dos outros pesquisadores. Ela argumenta que, apesar de estar num lugar de privilégio, as mulheres do circo deviam sempre agradar ao público masculino com a própria presença e o próprio corpo. Por esse motivo, elas sempre deviam mostrar certa leveza nos movimentos e nas atitudes. Até quando estavam desenvolvendo um número de grande força e complexidade, eram obrigadas a encobrir a demonstração de certas capacidades tradicionalmente reconhecidas como masculinas por meio de um gesto sensual. Isso, pelo fato de que, apesar de serem "fortes", não era permitido às mulheres demonstrar-se claramente como tal.

Admitindo-se que situações semelhantes às relatadas possam ser ainda encontradas em algum circo itinerante de família, principalmente nos de pequeno porte, nota-se que, na prática atual do circo, se encontram frequentemente múltiplas situações na relação homem/mulher. Segundo Castro, esse aspecto mudou muito com o surgimento das escolas de circo, quando as artistas formadas faziam parte de uma geração que já estava crescendo com um ideal feminista[13], colaborando para que fosse recorrente, no circo, encontrar homens e mulheres ocupando o palco sem diferenciar todos os papéis. As duplas (ou o grupo) são formadas e alteradas durante os espetáculos, delineando o que Sizorn (2006, p.10) chama de "multidimensionalidade das personalidades".

Essa característica reflete-se também no Circo Social e, segundo Erminia Silva[14], deve-se especialmente à educação diferente praticada nos Projetos Sociais e ao resultado de um trabalho de conscientização que os projetos desenvolvem com relação às diversidades, aos direitos das mulheres e aos direitos humanos em geral; especialmente, por atuar em contraposição à presença de violência e exploração ligadas à tipologia de atendidos.

---

[12] Vide entrevista com Alice Viveiros de Castro, no Apêndice H.
[13] Idem.
[14] Vide entrevista com Erminia Silva, no Apêndice H.

Em consequência desses aspectos, é possível encontrar, no próprio espetáculo *cenascotidianas@cir.pic,* a apresentação de uma subversão de papéis: a cena "das meninas" coloca as mulheres em um lugar predominante em relação ao dos homens, que são representados como ridículos; na cena da "intimidade", os acrobatas homens desenvolvem o número em um plano inferior ao das mulheres na lira; na cena do "poeta apaixonado", o artista homem fica pendurado de cabeça para baixo no tecido, durante todo o tempo da cena, mostrando não ter força. Em contraposição, do outro lado do picadeiro, a artista mulher que está no trapézio de balanço, desenvolve o número, executando posições que levam o público a aplaudir em cena aberta.

Outro aspecto é que, ao longo do espetáculo, não se explicita, de forma marcada, o que Silva (1996) define de "estética sedutora", e este ponto se destaca a partir dos figurinos das próprias artistas em cena.

Nos espetáculos da Escola Picolino, existe a inclusão da diversidade sexual; na cena da "intimidade", as duas duplas se separam e acontece uma troca de casais que, juntando os parceiros do mesmo gênero, desenvolvem ambos um número inteiro demonstrando leveza, graça e carinho pelo parceiro. Nos espetáculos *Sonhos* e *Guerreiro*, estão presentes artistas homens com figurino de mulheres, interpretando o papel de homossexuais. Este último ponto, porém, pode não ser distintivo, dado que a figura do travesti sempre fez parte do espetáculo de circo.

Phelan (1993) chama atenção para o modo performativo da fala da mulher, pelo fato de que à mulher não lhe é garantido fazer promessas linguísticas dentro do "falogocentrismo", entendendo este termo como o contexto no qual o "poder" masculino e o "poder" discursivo se tornam centro das decisões. Butler (1993) cruza esse ponto, levantado por Phelan, com as teorias dos Estudos Pós-coloniais, reforçando a ideia de que tratar do lugar da mulher não se distancia do fato de tratar, a partir de uma perspectiva minoritária, de questões relativas à sexualidade, assim como etnia e classe social. Segundo a autora, não é possível separar classe, gênero e etnia. Aqui se explicita um caráter performativo dos espetáculos da Escola Picolino, que, no momento da cena, amenizando discriminações que podem surgir a partir de diferenças de gênero, classe social e etnia, subvertem a ordem social e chamam atenção para o direito de fala de todos aqueles sujeitos aos quais Spivak (1995) denomina subalternos, incluindo assim os artistas que apresentam o espetáculo.

5.4.4 Circo e Diversidade Cultural

Counsell (2001), quando trata das *performances* étnicas, aponta para o fato de que existe uma forte relação entre os temas tratados pelos estudos culturais, pelos estudos pós-coloniais e pelos estudos da *performance*, considerando esta como um lugar no qual podem ser apresentadas e aflorar estruturas atreladas a relações de poder que revelam aspectos culturais, étnicos, de classe social, linguísticos, religiosos e, acima de tudo nacionais. Todos eles colaboram para que se determine, na *performance,* um aspecto político que cria um quadro no qual as tensões e os reagrupamentos culturais podem ser vistos como denúncia da situação atual e estímulo às mudanças da constituição social.

Existem várias abordagens ligadas a esse tema que se sustentam a partir dos trabalhos de Fanon (1986), Spivak (1995), Bhabha (2001), entre outros, sendo um ponto importante que a deslocação de um enorme contingente migratório em direção aos países economicamente hegemônicos transporta diferenças e divergências socioculturais no seu interior. Isto leva a um descentramento e a um deslocamento cultural que Hall (2001, p.9) define como "fragmentação" de paisagens culturais que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Esse aspecto estaria também relacionado ao fato de que "ao lado de uma tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade" (HALL, 2001, p.9).

Bhabha (1998), no seu livro *O Lugar da Cultura*, relacionando esse assunto às questões cultuais, afirma que os conceitos de culturas populares e de povo foram usados, politicamente, para a construção de uma simbologia de nação moderna que se funda numa comunidade imaginada. E acrescenta que a invenção da tradição se constrói num conjunto de símbolos necessários para legitimar a constituição de um determinado projeto político. Segundo o autor, tentar diminuir a diversidade cultural faz parte do projeto de nação moderna, com o intuito de transformar as diferentes culturas em uma única "cultura" predominante. Procurar diminuir o valor da diversidade cultural permitiria reduzir as forças subversivas, minoritárias, mantendo o conceito de Estado-nação mais forte e unitário. A tentativa de construir uma "cultura" única levou a práticas consideradas como "oficiais" pelo Estado, as quais se teriam desenvolvido com o fim de ser o centro cultural, sendo denominadas "cultura erudita". As outras diferentes práticas subordinadas ao poder oficial seriam práticas periféricas, nas quais se inserem as que seriam definidas de "culturas populares".

Embora o cenário cultural de hoje não seja mais constituído por compartimentos estanques e acontecendo a hibridização na recombinação de modos culturais diferenciados e separados de seus contextos de origem, permanecendo presente a divisão cultural em centro e periferia, a valorização da diversidade cultural continua sendo um ato político.

Nesse ponto, surge o questionamento: como se insere a diversidade cultural no contexto circense? E no Circo Social?

Primeiramente, deve-se constatar que o circo, na maneira de envolver e re-elaborar as manifestações culturais, sempre foi dinâmico, dialogando com o período histórico, aproveitando as inovações, não se fechando nas fronteiras técnicas, geopolíticas e culturais. Canclini (2006), delineando que a época pós-moderna é marcada pelo caráter global, pela miscigenação, transdisciplinaridade, transnacionalidade e pela quebra de fronteira, observa que novas formas de hibridização estão presentes entre o tradicional e o moderno, o culto e o popular, levando assim a uma nova condição intercultural e transnacional. Essa argumentação leva a refletir sobre o fato de que as características discriminadas por Canclini já se encontravam no Circo Moderno. O circo, que sempre se dirigiu indistintamente a todos, reuniu expressões culturais do mundo todo sem fazer distinções entre culturas. O próprio circo é como um "objeto mestiço"[15], tendo incluído, por meio de seu caráter itinerante, um conjunto de artes e indivíduos provenientes dos diferentes continentes.

Marques (2004, p.63) define o circo como um migrante, dizendo que à diferença do mestiço, que "busca rearmonizar sua perturbada ordem discursiva", o migrante, por se constituir como um "sujeito sempre deslocado", permite que sua fala seja fluida, burlando e reconstruindo fronteiras. O autor afirma também que o circo é caracterizado pela mobilidade e fugacidade, podendo este caráter ser lido como uma forma de permanência. O circo itinerante, devido à sua constituição móvel, ao se transferir de um local a outro, é identificado mais nos espaços percorridos que nas áreas em que se instala, pois "[os] caminhos são tão importantes quanto a partida ou a chegada; a travessia tão segura quanto o porto; a fronteira tão presente quanto o território" (MARQUES, 2004, p. 63). Essa característica é que levou o circo à inclusão de artistas e públicos diferenciados. Magnani (2004), em linha com o pensamento de Tinhorão (2001) e trazendo o exemplo do circo-teatro e do *music hall*, frisa que o circo se caracteriza por buscar fontes de inspiração e envolver na cena manifestações culturais, "[...]

---

[15] GRUZINSKI, Serge. O que é um objeto mestiço? In: PESAVENTO, Sandra J. *Escrita, linguagem, objetos:* leituras de história cultural. Bauru: Edusc, 2004. Cap. 9, p.253-278. Gruzinsky usa o termo mestiço, afirmando que híbrido designaria o mesmo processo quando desenvolvido no seio da Europa.

casos verídicos, lendas e qualquer outro elemento recolhido ao longo das viagens e nos lugares onde se apresentava" (MAGNANI, 2004, p.185).

Esses elementos são ferramentas que diversificam o espetáculo e permitem uma maior interação com o público, levando, sem uma intencionalidade política, o próprio espetáculo a se tornar implicitamente uma "encenação da diferença cultural".

Em relação a como é trabalhada a diversidade cultural dentro do Circo Social, Anselmo Serrat comenta: "Trabalhamos com influência do mundo inteiro, mas sempre enraizados em nossa cultura"[16]. Procura assim explicar que a Escola Picolino, como circo sedentário que envolve e se direciona a indivíduos inseridos num contexto comum, embora mantendo o caráter universal do circo, busca incluir, especialmente nas atividades complementares e nos espetáculos, expressões culturais locais com as quais os alunos possam dialogar. Um exemplo que pode ser citado é o espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, no qual estão presentes danças dos Orixás, Samba, além de outros elementos da cultura massiva ligados ao contexto da Cidade do Salvador.

A inclusão de manifestações culturais locais é primeiramente relacionada à pedagogia proposta, de modo que sejam deslocadas de sua origem para acontecer sob a lona de um circo, sendo submetidas a uma re-escritura autônoma, parcial ou total. Esta é utilizada, de acordo com as teorias ligadas à arte-educação, para estimular um olhar crítico e introduzir também conteúdos formais sobre História, Geografia, etc. A opção de disponibilizar informações ao aluno através da cultura local concorre também, de acordo com as teorias de Freire (1987) e Boal (1980), para incentivar o diálogo do artista com a sua comunidade, seja durante o espetáculo ou fora do contexto do circo.

A produção cultural da Escola Picolino torna-se, para além de um ato pedagógico, um ato político; por meio das manifestações culturais e da narrativa do espetáculo, defende-se uma posição que reflete os valores da Escola, mostrando seu caráter de resistência.

Segundo Pavan, coordenador da Unicef, a Picolino é espaço de resistência cultural que, através do circo, além de conseguir ir na "[...] contramão da globalização cultural, mantém as suas raízes que estão na inclusão global" (apud VIEIRA, 2005, p. 8). Esta citação indica a intencionalidade do ato político na produção cultural da Escola Picolino, que se posiciona como uma crítica à ideologia cultural global. Compartilha-se com Mendes (2003,

---

[16] Entrevista livre efetuada com Anselmo Serrat, por Fabio Dal Gallo, na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador-Bahia, no dia 7 de novembro de 2006.

p.217) o olhar segundo o qual o sistema global, dividido em centro e periferia, alerta para os perigos que "a globalização representa para a diversidade cultural num planeta multi-cultural". É neste ponto que se encontra outra justificativa para a inclusão de manifestações culturais próprias das localidades nas quais as instituições de Circo Social atuam, sendo pertinente a fala de Ýudice (2004, p.157) quando, tratando sobre a instituição AfroReggae, que também faz parte do Rede Circo do Mundo-Brasil, acentua: "A cultura é usada pelos movimentos sociais e ainda é o modo pelo qual noções globais como diferença cultural e cidadania cultural, são empregadas, dentro de campos de força muito específicos".

O fato de o Circo Social ser organizado em rede permite que cada instituição mantenha sua especificidade, trabalhando as manifestações culturais locais, mas sendo também integrante de um grupo unitário que revela um sujeito coletivo. Ou seja, unitário na busca de atingir um determinado foco de ação, mas culturalmente diversificado e no qual se opta por considerar a diversidade cultural como valor. Este ponto de vista realça a importância do pensamento de Canclini (2006) ao destacar que é necessário existir uma teoria dos sujeitos coletivos que possa identificar as iniciativas sociais, ligadas com os conflitos do sistema e as práticas de classes e grupos que tentam resolvê-los.

O fato de as manifestações culturais locais serem levadas para a cena pelo Circo Social e este se constituir como sujeito coletivo que apoia a diversidade cultural, salienta uma relação com o pensamento de Bhabha, quando define o conceito de nação com base em signos e invenções arbitrárias e não aceita a idéia de uma nação como homogênea, concordando com o pensamento de Rioux (1998, p. 407) o qual afirma: "a cultura nunca é recebida uniformemente pelo conjunto de uma sociedade, [...] esta se decompõe em meios culturais distintos, por vezes antagônicos".

Torna-se aqui pertinente tratar dos conceitos de "pedagógico" e "performativo" apresentados por Bhabha (1998), como modo de interpretar o interior da nação. O caráter pedagógico seria um modo através do qual o povo reproduz o discurso hegemônico que propõe a instauração de uma cultura nacional; o caráter performativo se instaura numa "liminaridade cultural" que se constitui na contradição entre o pensar a nação como um único, quando se mostra composta de diversidade, seja de indivíduos ou de culturas, seja de relações com o Estado ou fora dele. Essa liminaridade cultural pode irromper em prática performativa que, nessa fronteira, confunde os projetos ideológicos. Bhabha (1998, p.210) diz que "a nação torna-se um espaço marcado internamente pelos discursos das minorias, pelas histórias heterogêneas de povos em disputa, por autoridades antagônicas e locais tensos de diferença

cultural". Percebe-se, aí, uma relação com o fazer do Circo Social, o qual, direcionando-se intencionalmente aos "subalternos" e envolvendo em sua prática, preferencialmente, expressões da cultura local, na especificidade de cada instituição, mas valorizando a diversidade cultural, seja dentro da instituição ou no momento de se constituir como único sujeito coletivo, atua numa zona de fronteira que determina tanto uma prática pedagógica quanto performativa e através das quais se concorre para desestabilizar a hegemonia cultural e social. A diferença está no fato de que a prática pedagógica no Circo Social se diferencia daquela apresentada por Bhabha, enquanto se torna funcional para a prática performativa.

A intencionalidade com a qual, em um espetáculo de Circo Social, são incluídas manifestações da cultura local onde a instituição atua, sendo este aspecto ligado à busca de uma relação primeiramente com os artistas e não apenas com o público, e entrando na liminaridade cultural, colaborando para desestabilizar o conceito de centro e periferia cultural, torna este ato parte da uma política cultural do Circo Social e lugar carregado de performatividade pelo discurso, político e pedagógico, que estas expressões criam em cena através da diversidade cultural.

5.5 CONCLUSÃO PARCIAL

Com o fim de detectar características peculiares aos espetáculos de Circo Social, usufruindo do horizonte teórico dos estudos da *performance*, foram encontradas relações e diferenças entre o Circo Moderno, a Escola Picolino e o Circo Social. Primeiramente, foi delineado que a *performance* do Circo Social não se fecha na apresentação do espetáculo, mas envolve um conjunto de atividades e valores que fazem ressaltar a própria existência e o fazer do Circo Social como uma *performance*, na qual o momento do espetáculo tem lugar de destaque, especialmente por traçar ligações contínuas com o cotidiano das instituições e dos artistas.

Ao delinear o *performer* como agente que atua em primeira pessoa, evidenciou-se que todos os artistas de circo são *performers*, especialmente pelo caráter de risco que as técnicas envolvem. Entretanto, como característica específica, no Circo Social, existe uma relação desse risco com a situação de risco social dos artistas que subverte o conceito de presença-ausência do artista em cena.

Ao tratar do corpo como ferramenta através da qual a *performance* acontece, ficou também evidente que o Circo Moderno inclui todos os tipos de corpos, transitando entre corpo sublime e grotesco; no Circo Social, incluindo "corpos em crise", busca-se uma ressignificação do corpo como meio de transformação e aprendizagem, sem procurar um corpo esteticamente perfeito, mas um corpo que atue. O que ressaltou é que, no Circo Social, existe um "corpo aluno", o qual, a partir da situação e das experiências dos atendidos, está sempre se moldando e se construindo.

Referindo-se ao conceito de performatividade, foram encontradas relações entre a ordem do discurso e as possibilidades discursivas no Circo Social. Ressaltou-se que no Circo Social existem duas dramaturgias: a que se constitui como "dramaturgia explícita", presente em todos os espetáculos de circo e ligada ao conteúdo do espetáculo, e a "dramaturgia implícita", que se cria a partir da "encenação dos corpos" dos artistas em cena. Estas duas dramaturgias estão ligadas a duas lógicas concomitantemente presentes no espetáculo de Circo Social: a lógica espetacular e a lógica performativa, que se baseia na experiência vivenciada pelo atuante.

Sobre a questão pedagógica, foi observado que o espetáculo é um momento de aprendizagem dos próprios artistas, fazendo parte da proposta pedagógica, e este aspecto pode estimular o público a refletir sobre as experiências vivenciadas pelos artistas e as atuações do Circo Social.

Em relação ao ritual, notou-se que o espetáculo de Circo Social é a apresentação de um drama social e de um metacomentário social.

Sobre as relações de gênero, observou-se que estas estão ligadas também às questões relacionadas à classe social e à etnia, pondo-se em relevo que suas presenças no espetáculo estão ligadas aos valores e à questão pedagógica do Circo Social, que visam à conscientização atrelada à defesa dos direitos humanos. Enfim, sobre a diversidade cultural, apesar de o Circo Moderno sempre ter incluído este elemento, no Circo Social, a intencionalidade com a qual são trabalhadas e incluídas, também nos espetáculos, expressões culturais locais, colabora com a proposta pedagógica e visa defender uma posição política ligadas aos valores das instituições, levando o Circo Social, como sujeito coletivo, a valorizar a diversidade cultural, que, dando voz às forças minoritárias, busca uma desestabilização da globalização cultural.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da necessidade de responder aos questionamentos: o que é o Circo Social? Como se estrutura enquanto dinâmica? O Circo Social influencia a cena circense? Foram essas três perguntas que marcaram o caminho para se poder considerar a hipótese segundo a qual, "O Circo Social, como fenômeno inovador na história do circo, através de seu caráter social e de suas dinâmicas político-pedagógicas, produz um espetáculo que se constitui como linguagem própria".

A primeira pergunta encontrou resposta num apanhado histórico, o qual mostra que o Circo Social, como fenômeno novo e recente na história do circo, se constitui como sujeito coletivo que utiliza o circo como ferramenta pedagógica para formação artística, educação e inclusão social direcionada, preferencialmente, às crianças e aos adolescentes em situação de risco, sendo suas atividades desenvolvidas principalmente por Organizações Não-governamentais permeadas de um caráter político e social.

O Circo Social surgiu no Brasil no início da década de noventa, sendo proposto em primeira instância pela instituição "Se Essa Rua Fosse Minha", concomitantemente a outros Projetos Sociais os quais, porém, não tinham o Circo Social como foco específico. Ele teve uma divulgação global por meio do programa *Cirque du Monde*, desenvolvido pelo *Cirque du Soleil*, sendo atualmente, no Brasil, a 'Rede Circo do Mundo-Brasil' a máxima referência.

Ao se definir como o Circo Social atua, ressalta-se como as instituições disponibilizam cursos de técnicas circenses, integrados a um conjunto de atividades complementares e acompanhamento pedagógico que envolve também o apoio escolar.

Com a intenção de determinar quais os agentes que atuam no Circo Social, parece relevante a presença recorrente de "Artistas Sociais". Indicam-se, com tal termo, artistas comprometidos com a sociedade e, especialmente, com os grupos socialmente vulneráveis, os quais utilizam a arte como veículo de cooperativismo, educação e formação. Torna-se importante o fato de que eles atuam para que o trabalho artístico-pedagógico se concretize e se torne visível através dos espetáculos.

Outro agente importante do Circo Social é o Instrutor Social, que desenvolve o papel de instrutor de circo e educador social, existindo diferentes qualificações, sendo que a sua atuação influencia a profissionalização artística do atendidos.

Através das considerações desenvolvidas sobre as instituições, os agentes e os atendidos envolvidos no Circo Social, ressalta-se que um espetáculo de circo produzido por uma instituição comprometida eticamente com a sociedade como essência da sua existência, apresentando artistas que são sujeitos em situação socialmente vulnerável e envolvendo a atuação de Artistas Sociais e Instrutores Sociais que visam utilizar as artes do circo como ferramenta pedagógica para interferir em âmbito social, pode, então, ser definido como um "espetáculo de Circo Social".

Já a segunda pergunta encontra resposta na presença de um suporte teórico que fundamenta as ações do Circo Social, estando ele atrelado a uma multiplicidade de áreas, mas considerando como principais os campos artístico e pedagógico, nos quais são relevantes o horizonte teórico da arte-educação, as teorias de Paulo Freire e as de Augusto Boal.

Em relação à arte-educação, considera-se que, no Circo Social, o ensino da arte circense inclui o conceito de expressão-comunicação, sendo a prática artística direcionada a disponibilizar um espaço e ser instrumento de relacionamento entre sujeitos. Mostra-se que a arte-educação reafirma o papel da arte como área de conhecimento e um campo de estudo com conteúdos próprios, levando a considerar que, no Circo Social, o fato de haver uma preocupação em desenvolver capacidades artísticas circenses e desenvolver um projeto artístico, revela estarem envolvidos os processos formador e educador nos quais existe a produção de conhecimento. Um ponto de destaque é que, tanto na arte-educação quanto no Circo Social, o processo de aprendizagem tem mais importância que o produto final. A arte-educação, interpretada no Circo Social segundo um enfoque cognitivista, é considerada, portanto, como uma prática pedagógica que propicia, além da transmissão de saberes, o desenvolvimento de capacidades e de condutas que extrapolam o campo artístico.

Em relação a Paulo Freire, confirma-se a intencionalidade do Circo Social de atuar através de uma pedagogia popular e libertadora, baseando-se na Pedagogia do Oprimido. É evidente que o Circo Social, em linha com o pensamento de Freire, se dirige preferencialmente a grupos sociais específicos que podem se aproximar do que o autor define como oprimidos. Ele também se baseia na proposta de educar incluindo o conceito de diferença, que envolve a diversidade entre instituições, entre tipologias de atividades desenvolvidas, assim como entre os sujeitos atendidos. Considerando os atendidos como sujeitos do processo pedagógico e elegendo a horizontalidade entre Instrutor Social e aluno, o Circo Social procura a conscientização do aluno, para que ele atue em busca de uma mudança social. O cotidiano dos atendidos, assim como o circo, constituem fértil material para buscar

temas geradores, de modo que a formação se inicie com a prática circense, com o intuito de influenciar o dia-a-dia dos atendidos fora da instituição. Um aspecto importante é que o circo se insere perfeitamente nesse discurso pelo fato de que sua prática estimula a execução do que Freire define de "atos-limites". Incluindo na sua natureza a interdisciplinaridade e se tornando uma linguagem universal, o circo propicia uma ação cultural que complementa a finalidade política do Circo Social.

Observa-se que o Circo Social não baseia suas atividades no método proposto por Boal no Teatro do Oprimido, mas encontra relações em seus princípios teóricos, especialmente pelas aproximações existentes entre Boal e Freire. Primeiramente, nota-se que o Circo Social, em linha com as teorias de Boal, procura colocar o oprimido como sujeito da ação. Como Boal usa o teatro, no Circo Social utiliza-se a linguagem circense para desenvolver uma prática pedagógica, mostrando, de acordo com as teorias do autor, uma finalidade política e pedagógica da arte na busca de conscientização e ação, dando lugar de destaque ao processo e não ao resultado. Outro ponto relevante é que o Circo Social, dirigindo-se preferencialmente "aos bairros", se aproxima do que Boal propõe como "teatro popular".

Apesar de esses elementos realçarem que o Circo Social se organiza como sujeito coletivo, tendo pressupostos metodológico-conceituais comuns, observa-se que ele se caracteriza pela diversidade das atividades realizadas em cada instituição. Em consequência, foi desenvolvido um estudo de caso, analisando a Escola Picolino de Artes do Circo.

A história da Instituição leva a considerar que, embora não perdendo o seu caráter profissionalizante como escola de circo, ela colaborou para o surgimento e desenvolvimento do Circo Social de maneira importante. A análise de sua organização, das parcerias instituídas e dos valores sobre os quais são desenvolvidas as atividades, revela que a Escola Picolino é uma instituição que atua na área do social, que baseia suas atuações segundo uma vertente contestadora e transformadora de natureza crítica.

A proposta e a dinâmica pedagógica da Escola Picolino mostram que a Instituição, tendo Freire como referencial teórico predominante, busca, por meio da arte-educação, a formação dos atendidos através da articulação de diferentes linguagens, entre as quais o circo tem papel predominante. Visando propiciar o desenvolvimento do ser integral, os cursos de técnicas circenses são acompanhados por atividades complementares que envolvem acompanhamento pedagógico e cursos de disciplinas artísticas.

O trabalho de pesquisa temática, processos de criação e apresentação dos espetáculos têm papel relevante na dinâmica e na proposta pedagógica, sendo o espetáculo, etapa do processo e motor de todo o trabalho educacional e social desenvolvido, absorvendo características ligadas à organização e aos valores da Escola, além de incluir experiências dos alunos no seu contexto cotidiano.

O processo de formação de artistas e Instrutores Sociais na Escola Picolino prevê a passagem por etapas cumulativas, e a análise da divisão das atividades em grupos e projetos, mostra que a prática pedagógica da Escola Picolino se aproxima do ensino acadêmico no qual existem: ensino, pesquisa e extensão. O ensino acontece através dos cursos de técnicas circenses, incluindo aqueles direcionados aos projetos sociais e aos cursos particulares. A pesquisa resulta da própria ética da Instituição e da aproximação com o desenvolvimento de atividades inovadoras, entre as quais: o curso de formação de Instrutores Sociais; os múltiplos projetos desenvolvidos tanto dentro Instituição quanto fora dela; e os encontros de escolas de circo e artistas circenses.

A extensão se concretiza na existência da Companhia Mirim e, especialmente, da Companhia Picolino, e nos espetáculos direcionados ao mercado cultural, que condensam todo o processo de formação e ação política e pedagógica desenvolvido pela Instituição.

A terceira pergunta foi a que levou ao foco da pesquisa, havendo necessidade de analisar um único espetáculo apresentado pela Companhia Picolino.

A análise semiológica crítico-descritiva do espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, desenvolvida com o suporte da terminologia da LMA, leva a considerar que esteticamente este espetáculo é semelhante à prática circense atual. Articulando diferentes linguagens, o espetáculo se baseia num enredo narrativo, mas não apresenta diferenças substanciais de um espetáculo de Circo Moderno, permanecendo uma estrutura fundamentada na alternância entre números que criam tensão no espectador e números que aliviam essa tensão.

A descrição dos movimentos colabora para evidenciar essa característica circense e destaca a presença de cenas em que os movimentos se caracterizam por mostrar, predominantemente, um estado móvel, acordado e estável, alternando com cenas em que são dominantes os movimentos que remetem ao estado onírico e apaixonado. Essa alternância marca cenas que se caracterizam pela execução e outras pela recuperação.

O espetáculo ressalta principalmente elementos ligados ao cotidiano dos artistas; é um resultado de um processo pedagógico e mostra um posicionamento político associado aos

valores da Instituição. Além disso, apresenta, como artistas, sujeitos que estavam em situação de risco social, além de Artistas Sociais e Instrutores Sociais nos processos de criação e encenação do espetáculo. Por todos esses motivos, *cenascotidians@circ.pic* se distancia da produção circense ligada a trupes, escolas de circos profissionalizantes e circos itinerantes, podendo ser caracterizado como um "espetáculo de Circo Social". Diferenciando-se em finalidade, conteúdo, e pelos processos artísticos, se constitui como linguagem própria.

A escolha metodológica de analisar um único espetáculo, embora imprescindível para responder à pergunta norteadora que a tornou necessária, não pode ser considerada representativa para todos os espetáculos de Circo Social, requerendo, na base de dados obtidos, uma discussão mais abrangente.

Assim, fazendo um paralelo com o horizonte teórico dos estudos da *performance* e os dados empíricos da análise do espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, foi desenvolvida uma análise dos espetáculos de Circo Social em um estudo comparativo com os espetáculos de Circo Moderno.

Como primeiro ponto de destaque, nota-se que a *performance* do Circo Social se diferencia do Circo Moderno pelo fato de que envolve, concomitantemente, um conjunto de atividades que extrapolam o âmbito artístico e cênico, sendo o espetáculo, além de um produto cultural, também parte de uma ação política e etapa de um processo pedagógico que envolve os próprios artistas.

O papel do *performer*, no Circo Social, se distancia do Circo Moderno pelo risco que as técnicas envolvem, as quais criam, naquele, uma relação com a situação de risco social vivenciada pelos artistas. Também colabora com a dinâmica pedagógica para modificar o significado da relação entre a presença e a ausência dos artistas em cena.

No Circo Moderno, salienta-se uma inclusão de corpos fora dos padrões, sendo que esses corpos transitam entre o sublime e o grotesco. No Circo Social, diferentemente, tem destaque um corpo em movimento e em contínua construção, o qual, através de uma ressignificação que acontece por meio de um processo pedagógico, o torna um "corpo aluno".

Analisando a presença de possibilidades discursivas que se apresentam através da "encenação dos corpos" dos artistas em cena, mostra-se relevante que o espetáculo de Circo Social, diferentemente do espetáculo de Circo Moderno, apresenta, além da "dramaturgia explícita", constante em todos os espetáculos de circo e diferente a cada espetáculo, uma segunda dramaturgia, denominada de "dramaturgia implícita", que está presente apenas no

espetáculo de Circo Social. Ela se constitui como discurso no momento da encenação, envolvendo também todas as experiências vivenciadas pelos artistas ao longo de seu processo de formação e educação. Essa “dramaturgia implícita” está atrelada aos seguintes aspectos: à questão pedagógica, sendo o espetáculo, ao mesmo tempo, etapa e fim desse processo; à questão do ritual, pelo fato de que o espetáculo de Circo Social se constitui como um drama social e um metacomentário social; às questões e ações políticas que envolvem a valorização da diversidade cultural e a defesa de direitos humanos, procurando amenizar, na cena, discriminações de gênero, etnia, e classe social.

Essas diferenças marcantes entre o espetáculo de Circo Moderno e o espetáculo de Circo Social conduzem a confirmar a hipótese elaborada para esta pesquisa levando a considerá-la tese, podendo ser complementada através do enunciado a seguir: “um espetáculo de Circo Social, analisado como se fosse uma *performance*, evidencia que os elementos ligados à sua finalidade, seus processos artísticos e conteúdo renovam a cena circense pelo fato de serem partes constitutivas da cena, criando através de suas possibilidades discursivas uma “dramaturgia implícita” que permeia o espetáculo”.

Essa visão confirma, portanto, o ponto de vista de Hotier (1995, p.195) para quem "a sociedade circense produz uma comunicação à sua imagem", evidenciando que as mudanças, ocorridas com o aparecimento do Circo Social, influenciaram na concepção de seu espetáculo.

Essa pesquisa, ao confirmar sua hipótese e ao elaborar sua tese, abre novos questionamentos que levam a requerer aprofundamentos, dando espaço para novas pesquisas.

Perguntas interligadas especificamente ao âmbito artístico do espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*, e atreladas ao trabalho de direção, são: de que maneira se dá o trabalho de criação do espetáculo? Qual a influência do diretor na construção da cena? Quais os processos de criação e encenação utilizados?

Outro ponto se mostra importante para o campo da educação, levando a questionar e a buscar aprofundamentos sobre papel específico do espetáculo como ferramenta pedagógica: qual sua influência no processo de desenvolvimento dos sujeitos atendidos?

Em relação à área das ciências sociais, não se pode deixar de questionar quais seriam os melhores indicadores para poder definir a eficiência e a eficácia das instituições que desenvolvem um trabalho que envolve aspectos tão diferenciados como a inclusão social e cidadania, processos pedagógicos, formação de artistas e produção artístico-cultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcelo; ARAUJO, Carlos Henrique. **Bolsa-escola**. Educação para enfrentar a pobreza. Brasília: Unesco, 2003.

ALMANAQUE Picolino: 18 Anos de Circo e Arteducação Revolucionária. Coord. Tiago Alves. Salvador: Associação Picolino de Artes do Circo, 2004.

ALMEIDA, Luiz Guilherme Veiga de. **Ritual, risco e arte circense:** o homem em situações-limite. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

AMOR, Juracy do. **Música, Circo e Educação**: um estudo sobre a aprendizagem musical na Companhia de Circo Picolino. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ANDREOLA, Balduino. O processo de conhecimento em Paulo Freire. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.18, n. 1, p.32-42, jan./jun.1993.

A REDE Circo do Mundo-Brasil. Disponível em: <http://www.circodomundo.org.br/ circodomundo.htm>. Acesso em: 11 nov. 2006.

ARAÚJO, Mônica Rodrigo de França Marlise. **A busca da excitação no maior espetáculo da terra**. Disponível em: <http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/workshop/art12.pdf >. Acesso em: 5 maio 2006.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual:** uma psicologia da visão criadora. Tradução: Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998.

_____. **Per la salvezza dell'arte:** ventisei saggi. Tradução: Alessandro Serra. Milano: Feltrinelli, 1994.

ARRUDA, Dantas. **Piolin**. São Paulo: Pannartz, 1980.

AUSTIN, John. L. **How to do things with word**. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1989.

ÁVILA, Célia. **Gestão de projetos sociais**. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi. Brasília: Edunb, 1996.

BANES Sally. On your fingertips: Writing Dance Criticism. In: BANES, Sally (Org.). **Writing dancing in the age of Postmodernism Art**. [S.l.]: Wesleyan University Press, 1994. p. 24 – 43.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Tradução: Luís Otávio Burnier. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Arte-Educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Arte-Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Perspectiva para o novo milênio. Ver, fazer, contextualizar. **Revista Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, Segmento-Dueto, n.6, p.16-21, 2006.

BARTHOLO, Ruy. **Respeitável público:** os bastidores do fascinante mundo do circo. Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 1999.

BERRO: Informativo da Escola Picolino. Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo, ano 1, n.1, dez. 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Gláucia Renata Gonçalves e Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIANCHI, Ana Maria. **Plantando Axé**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000.

BIASOLI, Carmen Lucia. **A formação do professor de Arte:** do ensino à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a.

_____. **Teatro Legislativo:** versão beta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BOLOGNESI, Mario Fernando. Circo e Teatro: aproximações e conflitos. **Revista Sala Preta**, São Paulo, ECA/USP, v.6, p. 9-19, 2006.

_____. **O Circo "civilizado"**. Comunicação apresentada no Sixth International Congress of the Brazilian Studies Association (BRASA). 2002. Disponível em: <http.www.sitemason.vanderbilt.edu/files/gkif6w/Bolognesi%20Mrio%20Fernando.pdf>. Acesso em: 10 out. 2006.

_____. **O Circo e a Cidade**. São Paulo: ABRACIRCO, 2005**.**

_____. **Palhaços**. São Paulo: Unesp, 2003.

BORDENAVE, Juan Diaz; ADIR Martins Pereira. **Estratégias do ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUTLER, Judith. **Bodies that trouble:** on the discursive limits of sex. New York: Routledge, 1990.

_____. Burning act Injurious Speech. In: SEDGWIG, Eve, Kosofsky; PARKER, Andrew (Ed.). **Performativity and Performance**. New York: Routledge, 1995. Cap.9, p.197-227.

_____. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1993.

CADERNO de Sistematização do Almanaque Picolino. (Coord. Tiago Alves) Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo; Pommar USAID, out. 2004.

CAMAROTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico**. Recife: UFPE, 1999.

CANCLINI, Nestor, Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados:** mapa de la interculturalidad. Barcelona: Ed. Gedisa, 2006.

CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou...** o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.

CARLSON, Marvin. **Performance:** a critical introduction. London: Routledge, 1996.

CARRARO, Kester. Psicologia e a construção da cidadania. **Psicologia: ciência e profissão,** Brasília, Conselho Federal de Psicologia, p. 12-17, 1996.

CASSOLI, Tiago. **Do perigo das ruas ao risco do picadeiro:** circo social e práticas educacionais não governamentais. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Estudos Gerais, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CASTRO, Alice Viveiros de. **O elogio da bobagem**. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CASTRO, Garcia Mary; ABRAMOVAY, Miriam. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiência em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: Unesco, 2001a.

_____. **Experiências na área da educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens:** Brasil. Brasília: Unesco, 2001b.

CENASCOTIDIANAS@CIRC.PIC. Filmagem de Benjamin Watkins. Coordenação de Tiago Alves. Depoimentos de Anselmo Serrat *et al*. Elenco: Companhia Picolino. Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo, 2005. 1 DVD (141 min. 55 seg.), som e cor.

CIONINI, Matteo. **Tra assistenza e professione:** il circo sociale in Brasile. 2006. 265 f. Dissertação (Mestrado em espetáculo) – Departamento Artes Musicas Espetáculo, Università degli Studi Alma Mater Studiorum, Bolonha.

CIRQUE du Monde. Un programma di azione sociale del Cirque du Soleil. Disponível em: <http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=198 – >. Acesso em: 24 nov. 2005.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COSTA, Eliene Benício Amâncio. **Saltimbancos urbanos:** a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90. 1999. 718 f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COUGOULE, Odile. Du sport fait l'art?: l'acrobatie entre cirque et Sport. **Arts de la Piste**, Paris, Hors Les Murs, n. 31, p. 22-24, mar. 2004.

COUNSELL, Colin; WOLF, Laurie. **Performance analysis**: an introductory course book. London: Routledge, 2001.

COUTINHO, Rejane Galvão. Qual o lugar da arte na educação? In: CRISTOF, Luiza Helena da Silva. **Arte-educação:** experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 39-44.

DANTAS, Helloysa. Jogo e Trabalho. In: TIZUKO, Morchida Kishiimoto. **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. Cap. 5, p.111-121.

DEBOUZEK, Jeanette. Maya Deren: a portrait o the artist as ethnographer. **Women & Performance - A Journal of Feminist Theory**, New York, n. 5, p. 7-28, 1992.

DELORS, Jaques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 2001.

DE RITIS, Raffaele. **Storia del Circo**: dagli acrobati egizi al Cirque du Soleil. Roma: Bulzoni, 2008.

DERRIDA Jacque; MCDONALD, Christie V. Coreographies. In: GOELLNER, Ellen B.; MURPHY, Jacqueline Shea (Ed.). **Bodies of the text:** dance as theory, literature as dance. New Jersey: Rutgers University, 1994. p.141-156.

DESÁ, Regina**.** Hoje tem marmelada. **A Tarde**, Salvador, 27 mar. 2005. Caderno 2, p. 10-11.

DEVINAT, François. Les années saltimbanques. De la traversée du desert de 1'avantgarde à la reconnaissance officielle. **Libération**, p. 9-10, 2 ago.1999.

DIAMOND, Elin. **Performance and Cultural Politics**. London: Routledge, 1996.

DI NUBILA, Renato. **Saper fare formazione:** manuale di metodologia per giovani formatori. Lecce: Pensa Multimedia, 2005.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

DRUCKER Peter. **Fator humano e desempenho:** o melhor de Peter F. Drucker sobre administração. Tradução: Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1981.

DUARTE, Regina Horta. **Noites circenses**: espetáculo de circo e teatro, em minas gerais no Século XIX. Campinas: Edunicamp, 2005.

DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus, 1988.

_____. **Por que arte-educação?** São Paulo: Papirus, 2000.

EISNER, Elliot. **The Arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University, 2002.

FANON, Frantz. **Black skin white mask**. London: Pluto, 1986.

FARIA, Regina. **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: IEE; PUC-SP; Cortez, 1998.

FERNANDES, Ciane. Corpo Estranho: identidade, multiplicidade e descontrução. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2., 2001, Salvador. **Anais…** Salvador: Memória Abrace 5, out. 2001. v. 2, p. 807-816.

_____. **O corpo em movimento:** o sistema Laban/Bartinieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FERNANDES, Rubem César. **Privados, porém, públicos**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FERRACINI, Renato. O ator inserido na sociedade. **Revista do Lume - Unicamp**, Campinas, v. 4, p.63-67, 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FINNIGAN, Dave. **Lo zen del Jugglin**. Tradução: Jochen Wenz. Viterbo: Nuovi Equilibri, 2003.

FLORA, Norberto. Encontro. O circo com base na inclusão social. **Jornal do Comércio**, Recife, p.6-7, 25 jan. 2006.

FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Vigiar e punir:** história do nascimento da prisão. Tradução: Lígia M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCIULI, Flávio. **Laboratório acrobático:** adequação circo/teatro. 2000. 158 f. Monografia (Formação de Docente Universitário) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro**.**

FREIRE, Paulo. **Conscientização; teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARAES, Sergio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, Fabio, Dal. **Arte consciente**. Disponível em: <http://www.shinealight.org/Portuguese/ArteConsciente.html>. Acesso em: 27 set. 2007.

_____. Il circo sociale rinnova la scena contemporanea. **Juggling Magazine**, Roma, Ass. Giocolieri e Dintorni, n. 34, 2007, p. 26-27.

_____. **Povertá minorile e Ong:** arte-educazione per bambini di strada a Salvador, BA, Brasile. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). – Departamento de Ciencias Sociais, Università degli Studi Alma Mater Studiorum, Bologna.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução: Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENET, Jean. **Il funambolo e altri scritti**. Tradução: Giorgio Pinotti. Milano: Adelphi, 1997.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**. Tradução: Mariano Ferreira e Roberto DaMatta. Petrópolis: Vozes, 1978.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e História da Educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da performance**. Tradução: Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GILPIN, Heidi. Lifeness in movement. or how do the dead move?: tracing displacement and disappearance for movement performance. In: FOSTER, Susan Leigh (Ed.). **Corporealities:** dancing knowledge, culture and power. London: Routledge, 1996. p. 106-128.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. Tradução: Silvia Soter. **Lições de danças 3.** Rio de Janeiro, Univercidade, p. 11-34, [S.d].

GONÇALVES, Fernanda, Almeida. **De olho na rua:** o Axé integrando crianças em situação de risco. Salvador: Edufba, 2000.

GONN, Maria da Glória. **Educação não-formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOUDARD, Philippe. Esthétique du risque au cirque: du corps sacrifié au corps abandonné. In**:** MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. **L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école**. Avignon: M.N.P. 2001. p. 19-23. Disponível em: <http://www.horslesmurs.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/Ressources/avignon2001.pdf->. Acesso em: 23 nov. 2005.

GREINER Christine. A cultura e as novas dramaturgias do corpo que dança. **Cadernos do GIPE CIT**, Salvador, n. 8, p. 65-70, dez. 1999.

_____. Corpos em crise: uma in-tradução. **Repertório Teatro e Dança**, Salvador, ano.2, n. 2, p. 6-11, 1999.1.

GRIFFEN, Peter; EDWARDS, Alejandra Cox. Rates of return to education in Brazil: do? labour market condition matter? **Economics of Educational Review**, Elsevier, v. 12 (3), n. 4, p. 245-256, Sept. 1993.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Tradução: Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

GRUZINSKI, Serge. O que é um objeto mestiço? In: PESAVENTO, Sandra J. **Escrita, linguagem, objetos:** leituras de história cultural. Bauru: Edusc, 2004. Cap. 9, p. 253-278.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

HEWARD, Lyn; BACON, John. **Cirque du Soleil:** a reinvenção do espetáculo. Tradução: Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HOTIER, Hugues. **Cirque, Communication, Culture**. Bordeaux: P. U. B., 1995.

_____. **La fonction educative du cirque**. Paris: L'Harmattan, 2003.

_____. **Un cirque pour l'éducation**. Paris: L'Harmattan, 2001.

KLEES, Steven J., DEWEES, Anthony. Social Movements and the Transformation of National Policy: Street and Working Children in Brazil (Special Issue: Latin America). **Comparative Educational Review**, Chicago University, v. 39, n. 1, p. 76-100, Feb. 1995.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. Organização: Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **L'arte del movimento**. Tradução: Salvagno Silva. Macerata: Ephemeria, 1999.

LA BELLE, Thomas; VERHINE, Robert. Evan: Non formal education and occupational stratification: implication for Latin America. **Harvard Educational Review**, Boston, n. 45.2, p. 160-191, 1945.

LENTINI, Nena. **Educação, trabalho e vida**: sistematização das experiências apoiadas pelo POMMAR/ USAID Partners na área de Educação Profissional. Brasília: Expressão Gráfica, 2004.

LEPECKY, André. **Of the presence of the body:** essays on dance and performance theory. Middletown: Wesleyan University, 2004.

LOWEN, Alexandre. **Prazer:** uma abordagem criativa da vida. Tradução: Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984**.**

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação:** criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Cristina Alves de. **Educação no Circo:** crianças e adolescentes no contexto itinerante. Salvador: Quarteto, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedaço:** cultura popular e lazer na cidade de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARQUES, Daniel da Silva. **O palhaço negro que dançou a chula para o Marechal de Ferro:** Benjamim de Oliveira e a consolidação do circo-teatro no Brasil - mecanismos e estratégias artísticas como forma de integração social na Belle Époque carioca. 2004. 435 f. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARTINS, Suzana. O corpo fala... e expressa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.2, p. 13-17, 1999.

MAUÉS, Sergio Marton Moreira. **Palhaços trovadores uma história cheia de graça**. **2**004.163f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MAY, Sheyla. Performance e desconstrução de modelos de Identidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2., 2001, Salvador, **Anais…** Salvador, Memória Abrace 5, out. 2001. v. 2, p. 853-860.

MENDES, Candido; LARRETA, Enrique. **Representação e complexidade:** agenda do milênio. Brasília: UNESCO: Garamond, 2003.

MERISIO, Paulo Ricardo. **O espaço cênico no circo-teatro:** caminhos para a cena contemporânea. 1999. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Unirio, Rio de Janeiro.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINGHUA, Huang. As cem diversões: dois mil anos de acrobacia chinesa. **O Correio: O circo arte universal**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 8-9, 1988.

MIRANDA, Regina. **O movimento expressivo**. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

MOREIRA Reis, Demian. A composição performativa e as fontes orgânicas da criatividade cênica do atuante. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2., 2001, Salvador, **Anais…** Salvador, Memória Abrace 5, out. 2001, v. 1, p. 381-386.

MOTA, Júlio César. **A poética em que o verbo se faz carne:** um estudo do teatro físico a partir da perspectiva coreológica do Sistema Labam de movimento. 2006. 352 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MOURA, Milton. **Empreendimentos solidários na Região Metropolitana de Salvador da Bahia e no Litoral Norte da Bahia**. Salvador: SEI; NET-UCSAL, 2004.

NUNES, Márcia. Quando o espetáculo ensina. **Revista de Educação**, Salvador, Ceap, ano 13, n. 2, p. 21-23, 2005.

NUNES, Sandra Meyer. O corpo e as emoções. **Repertório Teatro & Dança**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 28-37, 2000.

OLIVEIRA, Júlio Amaral. **Circo.** São Paulo: Grupo Eucatex, 1990**.**

OLLIVIER, Nicole. **O artista social e o Circo do Mundo**. Documento do Programa Circo do Mundo, set. 2000.

PALMER Donald, Dan. **Structuralism and post structuralism for beginners**. New York: Wristers and Readers, 1997. O SOBRENOME É DONALD OU PALMER?

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PASCAL, Jacob. Du milieu au pourtour. **Arts de la piste**, Paris, Hors Les Murs, n. 31, p. 16-18, mar. 2004.

PASSOS, Fernando. **What a drag:** etnografia, performance e transformismo. 2004. 205 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PAVIS, Patrice. **Análise dos espetáculos**. Tradução: Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva: 2005.

_____. **Dicionário de Teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PETIT, Philippe. **Trattato di funambolismo**. Tradução: Danilo Bramati. Milano: Ponte alle Grazie, 1999.

PHELAN, Peggy. A antologia da performance: representação sem produção. **Revista Comunicação e Linguagem**, Lisboa, Comunicações Cosmos, n. 24, p. 171-191, 1997.

_____. On seeing the invisible: Marina Abramović's The House with the Ocean View. In: HEATHFIELD, Adrian (Ed.). **Live Art and Performance**. London: Tate Publishing, 2004. p 16-27.

_____. **Unmarked:** the politics of performance. New York: Routledge, 1993.

PHELAN, Peggy; LANE, Jill. **The ends of performance**. New York: New York University, 1998.

PICADEIRO Eletrônico. Coordenação de Anselmo Serrat. Coordenação de comunicação de Tiago Alves. Filmagem e Edição Matteo Bologna. Depoimentos: Anselmo Serrat, Jessé Coutinho, Edi Carlos "Binho", Roberto Menezes, Carine Gomes. Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo - Ágata Esmeralda do Circo, 2006. 1 DVD (23 min. e 30 seg.), som e cor.

PICOLINO informa. Salvador, ano 3, n. 11, p.10-16 abr. 2006. Informativo Semanal da Escola Picolino.

PICOLINO 20 anos: Ó nóis aqui**.** Salvador**:** Escola Picolino, 28 nov./9 dez. 2005**.**

PORCHER, Luis. **Educação Artística:** luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes. 2004.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

REZENDE, Maria de; FUSARI, Maria Heloisa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, José Mauro, Barbosa. Políticas públicas e o ensino da arte no Brasil: a transversalidade necessária. In: CONFAEB: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais…** Rio de Janeiro: Funarte: FAEB, 2005. p. 50-54.

RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI Jean François. **Para uma história cultural**. Tradução: Ana Moura. Lisboa: Ed. Estampa, 1998.

RODRIGUES, Eliana. Corpo em transformação: entre o grotesco e o mimético. **Cadernos do Gipe-Cit**, Salvador, n. 7, p. 41-53, nov. 1999.

RUIZ, Roberto. **Hoje tem espetáculo?:** as origens do circo no Brasil. Rio de Janeiro: Inacen, 1987.

NESS, Sally Ann. Dancing in the field: notes from memory. In: FOSTER, Susan Leigh (Ed.). **Corporealities:** dancing knowledge, culture and power. London: Routledge. 1996. p. 129-154.

SALOMON, Lester; ANHEIER, Helmut. In Search of the non-profit sector: the questions of definitions. **Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations**, New York, Springer, v. 3, n. 2, p 125-151, 1992.

SCHECHNER, Richard. **Between theater and anthropology**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1985.

_____. O que é performance. **O percevejo**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

_____. **Performance studies:** an introduction. New York: Routledge, 2002.

_____. **Performance Theory**. New York: Routledge, 1977.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1996.

SEYSSEL, Waldemar. **Arrelia:** uma autobiografia. São Paulo: Ibrasa, 1997**.**

SIGNORINI, Hebe Gonçalves. **Organizações Não-Governamentais:** solução ou problema? São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

SILVA, Ermínia. **As múltiplas linguagens na teatralidade circense:** Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX. 2003. 378 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **O circo:** sua arte e seus saberes - o circo no Brasil do final do século XIX e meados do XX. 1996. 211 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA Ermínia; CÂMARA, Rogério Sette. **O ensino de arte circense no Brasil:** breve histórico e algumas reflexões. Disponível em: <http://www.pindoramacircus.com. br/novo/escolas/escolas. asp.>. Acesso em: 10 out. 2006.

SILVA, José Rudimar da. **Circo Social:** o caso da Escola Pernambucana de Circo. 2005. 98 f. Monografia (Especialização em Arte) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVEIRA, Cléia. **Circo do Mundo Brasil:** uma proposta metodológica em rede. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

SINGER, Paul. **Economia solidária em desenvolvimento**. Brasília: MTE; SENAES, 2003.

SIZORN, Magali. **Transformation des arts du cirque et identités de Genre**. Disponível em: <http://www.cairn.info/article.php?id_revue=sta&id_numpublie=sta_061&id_article=sta_061_0011&frm=n>. Acesso em: 15 dez. 2006.

SOUZA, Karen. Hoje é dia de circo. **A Tarde**, Salvador, 3 mar. 2006. Cadernos Regionais, p. 8.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? In: ASHCROFT, Bill Garteh Griffith; TIFFIN, Helen (Eds.). **The postcolonial studies reader**. New York: Routledge, 1995. p. 24-28

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

STRATTA, Paolo. **Una piccola tribù corsara:** il teatro di strada in Italia. Torino: Ananke, 2000.

TAMAOKY Verônica; AVANZI, Roger. **Circo Nerino**. São Paulo: Pindorama Circus-Códex, 2004.

TENÓRIO, Fernando. **Gestão de ONGs:** principais funções gerenciais. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2001.

TINHORÃO, José Ramos. **Cultura popular**. Temas e questões. São Paulo: Editora 34, 2001.

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

TURNER, Victor. **Celebration:** studies in festivity and ritual. Washington: Smithsonian Institution, 1982a.

_____. **Dramas, fields, and metaphors:** symbolic action in human society. Ithaca/London: Cornell University, 1974.

_____. **From ritual to theatre:** the human seriousness of play. New York: Performing Arts Journal Publications, 1982b.

VALVERDE, Monclar E. G. L. Corpo e Sensibilidade. In: CABEDA, Sônia T. Lisboa; CARNEIRO, Nádia Virgínia B.; LARANJEIRA, Denise Helena (Org.). **O corpo ainda é pouco.** Feira de Santana: NUC; UEFS, 2000. p. 41-51.

VIEIRA, Camila. Festa Circense. **Correio da Bahia**, p.8-9, Salvador, 29 nov. 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILLIAMS, Aubrey. Cresce a participação das ONGs no desenvolvimento. Tradução: Alessandra Mussi Araújo. **Finanças & Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, FMI, v.10. n. 4, p. 31-33, 1990.

YÚDICE, Jorge. **A conveniência da cultura:** usos da cultura na era global. Tradução: Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - *O CIRQUE DU MONDE*

Guy Laliberté, ao contar a história do *Cirque du Soleil* aponta que:

> Antes de se exibir em luxuosas lonas e de conhecer a fama, os primeiros artistas do *Cirque du Soleil* conheceram a realidade da rua e conheceram o que significa exibir os próprios talentos na frente dos olhares das pessoas que passavam. Estes jovens tinham confiança neles mesmos e perseveraram[1].

É essa relação com o teatro de rua e com os saltimbancos que faz Guy Laliberté se sentir sempre ligado ao mundo dos jovens em dificuldade e reconhecer a importância que o circo pode ter para eles. Assim, quando, em 1993, a ONG *Jeunesse du Monde* propôs ao *Cirque du Soleil* de apoiar o recém-fundando Projeto de Circo Social SER, se estabelece logo uma colaboração que inicialmente se baseia numa contribuição econômica da companhia de Guy Laliberté através da ONG canadense. Nasce, dessa maneira, o programa *Cirque du Monde*.

Jeunesse du Monde é uma organização não-governamental de educação e solidariedade internacional. Surge em 1959 e se caracteriza por ser constituída exclusivamente de jovens entre 12 e 30 anos. Cada ano reúne em encontros, aproximadamente, cinco mil pessoas do Canadá, tendo como objetivo principal formar cidadãos responsáveis e empenhados na luta contra o racismo, e em prol da educação, da paz, do respeito aos direitos humanos, da criação de relações de justiça entre os povos e do desenvolvimento sustentável.

Em 1993, o apoio com o SER foi permitido pela decisão do governo canadense de sustentar a Convenção pelos Direitos da Infância, através de um financiamento governamental. *Jeunesse de Monde* beneficiou-se desses recursos para desenvolver projetos que tivessem o objetivo de estabelecer relações e contatos entre os jovens do norte e do sul do mundo, utilizando o teatro e o circo como instrumentos de intervenção. Assim, começaram a ser organizadas palestras e oficinas no Canadá e na América do Sul.

O primeiro desses encontros foi organizado no Rio de Janeiro, em 1995, e alguns professores canadenses chegaram à cidade para ensinar técnicas circenses às crianças e aos adolescentes do SER, além de transmitir práticas pedagógicas para os educadores sociais.

---

[1] JEUNESSE DU MONDE. *Projets espéciaux:* Cirque du Monde. Disponível em <http://www.jeunessedumonde.qc.ca/voyage/projet1.html>. Acesso em: 20 mar 2007.

No mesmo ano, foram organizados outros laboratórios em Montreal, Recife, Santiago do Chile, Quebec City e Vancouver.

Em 1996, foi divulgado o documentário intitulado "Quando o Circo chega na cidade" e simultaneamente foram realizadas oficinas no Rio de Janeiro e em Montreal. No ano seguinte, foram desenvolvidos projetos que buscavam inserir voluntários no programa, podendo ampliar a ação em Las Vegas, Montreal e na Cidade do México.

Desde 1998, consolida-se a realização das oficinas como instrumento para a difusão das práticas e dos conhecimentos de Circo Social desenvolvidas pelo grupo canadense.

O *Cirque du Soleil* se empenha em enviar, para várias partes do mundo, artistas e educadores. Precisamente, os primeiro foram em: Dakar (Senegal), Abidjan (Costa do Marfim), Douala (Camarões), Durban (África do Sul), Melbourne (Austrália), Cidade de Cingapura (Cingapura), Ulaanbaatar (Mongólia) e na comunidade indígena de Atikamekw Nation (Quebec-Canadá).

O número das comunidades envolvidas nos programas, em laboratórios e em palestras, cresceu a cada ano. Em 2002, chegaram a ser 33 espalhadas no mundo todo.[2] As organizações associadas ao programa são:

CANADÁ

- Fédération des Coopératives du Nouveau-Québec (Baie d'Urfé);
- CETTQ (Québec City); Commission Scolaire Kativik (Québec)
- Centre Jacques Cartier (Québec City)
- Trais Jeunesse (Cap-Rouge)
- Gite Jeunesse (Beauport)
- Atikamekw Nation (La Tuque)
- Refuge la Piaule (Drmmondville)
- Coalition Sherbrookoise pour le travail de rue (Sherbrooke)
- Avenue Jeunesse (Trois-Rivières)
- Répit Jeunesse (Victoriaville)
- Centre Immaculée Conception (Montréal)
- Dans la rue (Montréal)
- En Marge 12-17 (Montréal)

[2] Dados e informações de CIRQUE DU MONDE, un programma di azione sociale del Cirque du Soleil. Disponível em: <http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=198 –>. Acesso em: 24 nov. 2005

- Plein Milieu (Montréal)
- Maison des Jeunes par la Grand'Porte (Montréal)
- Centre St. Damase (Montréal)
- Vallée Jeunesse (Hull)

ESTADOS UNIDOS

- The Point (New York, NY)
- Variety The Children's Charity (New York, NY)
- The Center for Drug-Free Living (Orlando, FL)
- City of Orlando-Community & Youth Services Dept. (Orlando, FL)
- Mississippi Gulf Coast YMCA (Ocean Springs, MS)
- The Bridge (Atlanta, GA)
- Street Teens (Las Vegas, NV)
- The Center For Independent Living (Las Vegas, NV)
- City of Las Vegas Cultural Affairs Division (Las Vegas, NV)
- Los Angeles Youth Network (Los Angeles, CA)
- My friend’s Place (Los Angeles, CA)

MÉXICO

- CEJUV-Centro Juvenil Promoción Integral (Cidade do México)

CHILE

- El Circo del Mundo (Santiago)
- El Canelo de Nos (Santiago)

BURKINA FASO

- AJMB-Association Jeunesse du Monde Burkina Faso (Ouagadougou)

SENEGAL

- Man-Keneen-Ki (Dakar)

COSTA DO MARFIM

- BICE-Bureau International Catholique de l'Enfance (Abidjan)

CAMARÕES

- Chaîne des Foyers Saint-Nicodème (Douala)

AFRICA DO SUL

- Survivor of Violence – Sinani (Durban)
- Zip Zap Circus School (Durban)

HOLANDA

- Circustheater Elleboog (Amsterdam)

INGLATERRA

- Cardboard Citizens (Londres)

BÉLGICA

- Centre culturel régional du centre (La Louvière)
- École Supérieur des Arts du Cirque (Bruxelas)
- Carpe Diem (Bruxelas)
- Crèation du Dragon (La Louvière)
- L'Action de Prévention et de Proximité de la Louvière (La Louvière)

LÍBANO

- Arc-en-Ciel (Beirut)

MONGÓLIA

- Mongolian Child Rights Center (Ulaanbaatar)
- Mongolian State Circus (Ulaanbaatar)
- Save the Children Fund (Ulaanbaatar)

CINGAPURA

- Bukit Ho Swee Social Service Center (Cingapura)
- Tampines Family Service Center (Cingapura)

AUSTRÁLIA

- Maari Ma Health Aboriginal corporation-Far West Youth Performance project (Broken Hill)
- Community Aid Abroad-Indigenous Australia program (Broken Hill)

Pedagogia do Cirque du Monde

No programa *Cirque du Monde,* o circo é interpretado como pedagogia alternativa e nas várias oficinas que o programa desenvolve, os instrutores e artistas da companhia do *Cirque du Soleil* disponibilizam seus conhecimentos. Observa-se que a participação de artistas famosos do universo do circo nas oficinas, contribui, de maneira importante, para estimular nos alunos o interesse e a vontade de aprender as artes circenses.

O *Cirque du Monde*, é um programa de intervenção social, no qual as crianças são o ponto de referência. Procura-se o desenvolvimento humano partindo das potencialidades e da individualidade de cada um dos atendidos.

A experiência adquirida pelos educadores canadenses permitiu desenvolver uma metodologia de trabalho própria em relação à formação de educadores sociais. O programa de formação de Instrutores Sociais, por exemplo, baseia-se no desenvolvimento de programas e de redes de formações direcionadas ao aprimoramento e aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas de Circo Social, dirigidas a educadores e instrutores que desejam utilizar a própria arte em contextos de intervenção social. Esse curso é proposto e desenvolvido especialmente por Michel Lafortune[3], responsável pedagógico do programa *Cirque du Monde*, e é constituído de cinco fases, divididas em módulos e setores de competência, com um total de 270 horas. Eles são:

- Primeiro módulo de 45 horas. Aplicação de princípios de gestão na sala de aula. Os elementos que compõem essa competência são: reconhecer o próprio papel de instrutor-educador, entender as próprias competências e a própria atitude, incluindo o aspecto

[3] *Curso de Formação de Instrutores de Circo Social,* coordenado por Michel Lafortune, Montréal, Cirque du Soleil e Ecole Nationale de Cirque de Montréal, 1999. Documento interno à Rede Circo do Mundo-BR.

ético; saber constituir grupos de alunos, analisando as características do público alvo; elaborar uma estratégia de ensino e gerir o funcionamento das interações do grupo.

- Segundo módulo de 90 horas. Fornecer as técnicas circenses de base. O módulo se desenvolve ao redor dos seguintes elementos: planificar o ensino; organizar o lugar das aulas e o material; ensinar o conteúdo do curso; fazer as devidas avaliações.
- Terceiro módulo de 45 horas. Orientar os alunos no processo de criação e realização de um espetáculo. Este ponto se alcança através dos seguintes elementos: contribuir para a concepção do espetáculo, devendo saber encontrar o tema, as técnicas e os papéis mais adequados para o grupo; contribuir para a determinação do conteúdo técnico e dos números; a escolha da sonoplastia, da trilha sonora, dos elementos cenográficos, dos figurinos e da maquilagem; contribuir para a finalização dos números e para criação de transições entre números; planejar a encenação do espetáculo.
- Quarto módulo de 45 horas. Armar e desarmar os instrumentos acrobáticos. Trata-se de saber organizar os materiais necessários para a montagem dos instrumentos, incluindo os dispositivos de suspensão.
- Quinto módulo de 45 horas. Animar um programa de atividade de circo em um contexto de educação social. Esse módulo se desenvolve através das competências a seguir: apropriação do projeto e do ambiente social e cultural nos quais as atividades acontecem; planejar o programa de atividades de circo em colaboração com as outras pessoas envolvidas em nível social, quais os assistentes e monitores; animar as atividades circenses em colaboração com as pessoas operantes em um determinado campo social; verificar e avaliar o trabalho desenvolvido.

APÊNDICE B - REDE CIRCO DO MUNDO-BRASIL

A Rede Circo do Mundo-Brasil

A Rede Circo do Mundo-Brasil (RCM-BR) define-se como um ator coletivo formado por organizações que consideram a arte-educação um meio que propicia o processo de desenvolvimento humano e que utilizam linguagens artísticas, predominantemente as artes circenses, como um canal de integração, expressão, promoção da cidadania e transformação social.

As instituições que fazem parte da RCM-BR pactuam pressupostos conceituais e metodológicos do Circo Social, visando experimentar, sistematizar e consolidar práticas educativas e de mobilização sócio-cultural, que sejam capazes de influenciar as políticas públicas de garantia de direitos, com foco principal no desenvolvimento humano, em especial, de crianças e jovens de espaços e segmentos sociais economicamente vulneráveis.

Todas as instituições que são inscritas na RCM-BR colaboram e recebem apoio do programa *Cirque du Monde*. O programa permitiu o relacionamento e a ligação entre projetos sociais que já existiam e atuavam, no Brasil, antes mesmo de sua formalização. O primeiro encontro aconteceu entre o *Cirque du Soleil* e Se Essa Rua Fosse Minha (SER). Sucessivamente, a partir de 1994, começaram a juntar-se ao programa *Cirque du Monde* outras entidades brasileiras: o "Arricirco" - Arraial Intercultural de Recife e o ACENDE (Associação de Apoio e Comunidade) de Belo Horizonte. Ainda em 1994, entrou na Rede a FASE, já co-fundadora do SER, que permitiu a organização de palestras e encontros entre as várias entidades que estavam se consolidando naquela época. Essas foram as primeiras organizações que se juntaram, em 1998, numa rede brasileira independente, a já citada RCM-BR, que vem crescendo em número~~s~~ de associados e na sua consciência metodológica e pedagógica. No momento da consolidação desta Rede, faziam parte sete organizações: Se Essa Rua Fosse Minha, Grupo Cultural Afro-Reggae, Teatro do Anônimo, sendo estas instituições do Rio de Janeiro; Arricirco e Escola Pernambucana de Circo, de Recife; além do ACENDE, de Belo Horizonte.

Atualmente as associações integrantes da RCM-BR são:

- Sua Majestade o Circo (Maceió – AL)
- Escola Picolino de Artes do Circo (Salvador – BA)
- Circo Escola Ecocidadania (Juazeiro do Norte – CE)

- Movimento Rua do Circo (Brasília – DF)
- Trupe Tralha (Belo Horizonte – MG)
- Associação Londrinense de Circo (Londrina – PR)
- Arricirco – Arraial Intercultural de Circo (Recife – PE)
- Escola Pernambucana de Circo (Recife – PE)
- Projeto Circo Piauí – Escola Zoin (Teresina – PI)
- Grupo Cultural AfroReggae (Rio de Janeiro – RJ)
- Crescer e Viver – Escola de Circo Pequeno Tigre (São Gonçalo – RJ)
- Se Essa Rua Fosse Minha (Rio de Janeiro – RJ)
- Jongo da Serrinha (Rio de Janeiro – RJ)
- PROFEC (Rio de Janeiro – RJ)
- Associação Cultural Final Feliz (Rio de Janeiro – RJ)
- Programa Educação Pelo Movimento – PEM (Rio de Janeiro – RJ)
- Projeto Circo Baixada (Rio de Janeiro – RJ)
- Circuito de Interação de Redes Sociais – CIRCUS (Assis – SP)
- Instituto Criança Cidadã (São Paulo – SP)
- Projeto Incentivo à Criança e ao Adolescente – ICA (São Paulo – SP)
- Projeto Resgatando a Lona (São Paulo – SP)
- Projeto Canoa Criança (Canoa Quebrada – CE)
- Pé-de-Moleque (João Pessoa– PB)

Apesar de ser atualmente uma entidade independente, a RCM-BR continua recebendo o apoio do *Cirque du Soleil* através da doação de entradas dos espetáculos e organização de oficinas destinadas a uma maior profissionalização técnica e pedagógica, principalmente direcionada aos instrutores. O grupo da RCM-BR vem ganhando amplo reconhecimento público, sendo, atualmente, uma das principais redes sócio-educacionais e culturais do país, motivo pelo qual integra fóruns nacionais e internacionais, entre os quais: a Câmara Setorial de Circo, do Ministério da Cultura e o Encontro Internacional de Formação de Formadores em Circo Social, coordenado pelo *Cirque du Soleil*. A entidade brasileira integra ainda o núcleo fundador da Associação Latino-Americana de Escolas de Circo.

Características e funcionamento

A RCM-BR articula organizações que trabalham com a metodologia de Circo Social e surge na perspectiva de ampliar-se e fazer, de uma pequena experiência específica, uma grande articulação entre integrantes com experiências similares, no sentido de fortalecer a todos e formar um campo de atuação para garantir a cidadania.

A capacidade coletiva de pactuar pressupostos conceituais e metodológicos contribuiu para que a RCM-BR consolidasse o conceito de Circo Social, hoje reconhecido pelas principais organizações públicas e privadas dos campos da educação, arte, cultura e assistência social no Brasil e no exterior.

As entidades que compõem a RCM-BR compartilham uma série de princípios e valores gerais, que foram sistematizados durante o IV Encontro Nacional, ocorrido em novembro de 2004, na cidade do Rio de Janeiro. Neste Encontro foi definida uma carta de valores de bases aos quais todos os participantes da Rede devem se subscrever. Esse documento, que vem sendo revisado durante as reuniões periódicas da Rede, vem se transformando a cada passo dado pelos seus membros.

As organizações que participam da Rede compartilham o olhar segundo o qual o fazer artístico pode vir a constituir-se numa forma de geração de trabalho e renda, fortalecendo esta perspectiva sem, contudo, ter por missão única a profissionalização dos seus educandos. Por ser uma Rede que articula organizações em torno do Circo Social, não se incluem nela iniciativas que tenham por perspectiva única a profissionalização de jovens em técnicas circenses, mas as que tenham como diretriz a promoção de direitos e a cidadania.

Todavia, é um compromisso dos membros o apoio e fortalecimento daqueles que, em decorrência do trabalho com o Circo Social, optarem para profissionalização, estabelecendo as parcerias necessárias para sua formação, bem como o fortalecimento da sua capacidade para o desenvolvimento de novas organizações e agrupamentos culturais numa perspectiva de geração de renda.

Cada organização que faz parte da RCM-BR tem o compromisso de manter a qualidade de seu trabalho, valorizando a informação e a troca de experiências como meios importantes de manutenção, tanto desta qualidade como de práticas transparentes que contribuem para a construção da democracia. Procura-se, desta maneira, defender a democracia participativa, os mecanismos democráticos de acesso às concessões públicas e a transparência nas relações com o Estado.

A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em todos os níveis da sociedade brasileira, bem como a promoção dos seus princípios, existindo uma perspectiva de gênero e contra a discriminação racial e a exploração do trabalho infantil, são objetivos

norteadores da proposta política da RCM-BR. Esta, é uma condição prévia para a adesão de seus membros. Do mesmo modo, seu descumprimento constitui o desrespeito para com os princípios norteadores da RCM-BR.

É reservado, a todo e qualquer membro da Rede, o direito de defender publicamente posturas políticas, sociais ou referentes a questões pedagógicas, de modo absolutamente independente às deliberações da RCM-BR, desde que não sejam antagônicos aos seus princípios. É dado a qualquer membro o direito a representá-la em quaisquer fóruns públicos, assumindo, nesses casos, os cuidados em limitar tais representações às deliberações do conjunto da Rede.

Face às dificuldades impostas pela sua abrangência territorial, a simples subscrição por parte dos responsáveis legais de cada organização solicitante será considerada como termo de compromisso de seu cumprimento, podendo assim, o solicitante passar a integrar efetivamente a Rede.

Todo e qualquer membro da Rede poderá, com base nos princípios descritos, solicitar, em qualquer tempo, a revisão da pertinência, continuidade ou participação de outrem, em cujo caso o conjunto da Rede constituir-se-á em fórum legítimo para dirimir o pleito, precisando para tal da concorrência da maioria absoluta dos seus membros. Cabe ao conjunto da Rede a aprovação do ingresso de novas instituições, a partir dos termos desta base de adesão, a qual poderá ser feita por consulta simples, encaminhada pelas lideranças regionais a todos os membros por qualquer via escrita ou digital. Os valores que fazem referimento comum aos sujeitos que formam a Rede são: [1]

- Agir de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Trabalhar com a educação/promoção de jovens e adolescentes definidos "a risco";
- Ter como perspectiva geral do trabalho educacional a integração dos excluídos, o exercício da cidadania e a troca cultural;
- Privilegiar linguagens artísticas (especialmente o circo) na ação educacional, como instrumento de aproximação/motivação dos grupos com os quais se trabalha;
- Valorizar as formas de saber que fazem parte da experiência de vida das crianças, adolescentes e jovens;

---

[1] Vide: SILVEIRA, Cléia**.** *Circo do Mundo-Brasil:* uma proposta metodológica em rede. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 14.

- Ter como perspectiva influenciar as políticas públicas educacionais através das próprias experiências;
- Crer que além do potencial educacional, o circo, como as outras artes, pode tornar-se uma forma de geração de renda e reforçar essa perspectiva sem com isso ter como meta única a profissionalização dos seus educandos;
- Ter uma prospectiva de gênero na ação educacional e ser contra discriminações sexuais ou raciais;
- Ser contra a exploração e o trabalho infantil;
- Ter como compromisso manter a qualidade dos seus trabalhos, a valorização da informação e a troca de experiências como meio importantes de manutenção, tanto da qualidade como das práticas transparentes que contribuem para a construção da democracia;
- Ter como perspectiva a defesa da democracia participativa, os mecanismos democráticos de acesso às concessões públicas e a transparência nas relações com o governo.

Os principais objetivos da Rede, segundo a base metodológica da adesão a Rede são[2]:

- Desenvolver uma filosofia e uma prática educacional, que reconheça e valorize o papel da arte e das culturas como forte agente na educação de jovens de classes populares em uma perspectiva de transformação social;
- Multiplicar e dar qualidade às ações de Circo Social desenvolvidas segundo essa perspectiva;
- Contribuir para a democratização da informação produzindo, difundindo e promovendo a troca de idéias, experiências, e conhecimento;
- Promover a cooperação e a articulação entre os seus membros e outros atores;
- Reforçar as instituições que compõem a Rede e contribuir para sua visibilidade;
- Produzir um impacto, em conjunto com a sociedade brasileira, sobre temas da juventude, das políticas de assistência, da cultura e da educação;
- Estimular a produção cultural promovida pelos jovens, em relação a sua integração na vida social, cultural e política, tornando-os participantes das decisões que lhes

---

[2] SILVEIRA, Cléia. *Circo do Mundo-Brasil:* uma proposta metodológica em rede. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 17.

são afins; abrindo espaços e oportunidades para que possam expressar as suas críticas, perguntas, propostas e para que possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária;

- Contribuir para o desenvolvimento integral de jovens, colaborando para a ampliação de suas capacidades físicas, psicológicas, afetivas e intelectuais, assim como reduzindo os riscos psicológicos e sociais aos quais são expostos, especialmente, os jovens que vivem em situação de pobreza;
- Estimular e viver em coletividade, solidariedade e respeito às diferenças, numa perspectiva de superação do individualismo.

Esses objetivos são comuns e aceitos por todas as instituições que compõem a Rede. Cada instituição junta a esse elenco-base as suas experiências e promove a adaptação necessária para cada realidade singular, com o fim de alcançar os objetivos específicos inerentes ao contexto particular no qual atua a ONG. Considera-se importante que cada instituição seja vinculada na adoção dessas grandes linhas político-pedagógicas que se tornam garantia da coerência e da funcionalidade da mesma rede.

Na RCM-BR existem três elementos peculiares compartilhados por todas as instituições. Eles são: a arte-educação, a assistência e a política.

Arte-educação, pelo fato de acreditar que através da aprendizagem das disciplinas circenses é possível encontrar valores e desenvolver capacidades que derivam da prática específica do circo: o respeito, a confiança mútua, a atenção pelos outros e pela segurança, o autocontrole. Além da possibilidade de transmitir informações e noções sobre a cultura, que podem ser internas ou externas ao contexto dos alunos. Os espetáculos que cada escola e projeto apresentam ao final do ano são considerados como uma possibilidade de investigar, pesquisar e estudar temas específicos, sendo produzidos numa ação conjunta entre alunos e instrutores, que são estimulados na procura de material teórico para a criação e encenação dos mesmos.

No momento de lidar com criança em situação de risco social, cada Projeto de Circo Social deve prestar assistência aos alunos para salvaguardar a saúde e a segurança. Tal assistência é uma forma de lidar com o problema da necessidade de um desenvolvimento profissional dos educandos, como único modo de criar novas oportunidades de mudanças nas condições de vida.

As atuações propostas pela Rede Circo do Mundo-Brasil apresentam pontos de vista políticos que se concretizam na divulgação e na procura de uma mudança social. O mesmo aluno é considerado o agente através do qual essa mudança deve acontecer. Procura-

se então, não apenas uma subversão da ordem instituída e sim uma transformação concreta ao interno da comunidade como base para uma mudança real da sociedade.

O trabalho em rede

A RCM-BR é uma forma associativa que promove o diálogo e o intercâmbio; desaprova as hierarquias e as imposições de poder, sendo estruturada por meio de organizações que conseguem reunir indivíduos numa estrutura horizontal e fazê-los trabalhar de forma colaborativa, com eficácia, em função de objetivos comuns. Esta Rede é considerada uma das formas de organização da sociedade que possibilitam a troca de informações, para a articulação política ou para a implementação de ações conjuntas.

As ONGs e os movimentos sociais estão, gradualmente, se juntando em grupos ou associações, sem perder a própria especificidade. Na RCM-BR entende-se essa especificidade no sentido de agir num determinado ambiente, região ou comunidade, em uma perspectiva global.

Tratando-se de uma Rede baseada numa forma associativa, atua-se segundo determinados valores coletivos, tais como:

- Autonomia: cada realidade mantém a sua especificidade e cada integrante mantém sua independência em relação à Rede e aos demais integrantes;
- Objetivos e valores comuns: o que une os diferentes membros da Rede é o conjunto de valores e objetivos que eles estabelecem como comuns;
- Voluntariedade: o acesso à Rede é voluntário e nenhuma instituição é obrigada a participar;
- Cooperação: existe na organização da Rede a disponibilidade de ajudas e trocas recíprocas na procura de alcançar os objetivos;
- Participação: a cooperação entre os integrantes da Rede é o que a faz funcionar;
- Poder compartilhado: a características da Rede é a “multi-liderança” e a inexistência de hierarquias;
- Informação: cada instituição recebe e emite informações livremente, de maneira horizontal;

- Dinamismo e a capacidade de regenerar-se em continuação: "Uma rede é uma estrutura plástica, dinâmica e em movimento, que ultrapassa fronteiras físicas ou geográficas. Uma rede é multifacetada. Cada foto da rede, tirada em momentos diferentes, revelará uma face nova";[3]
- Identidade múltipla: a Rede compõe-se de diferentes instituições que procuram objetivos comuns, mostrando, porém, a própria especificidade e singularidade.

Encontros Regionais da Rede Circo do Mundo-Brasil

Atualmente, a Rede é dividida em duas grandes partes para garantir maior praticidade na sua organização. A Norte/Nordeste e a Sul/Sudeste/Centro-Oeste, seguindo a divisão geográfica do Brasil.

São organizados, separadamente, encontros regionais das duas partes da Rede. O programa dos encontros e os assuntos tratados são estabelecidos em comum, e após os encontros existe uma troca das propostas. O objetivo é buscar, continuamente, novos métodos para tornar mais eficaz o funcionamento da Rede e de cada integrante.

Os Instrutores Sociais também se reúnem em encontros para discutir as metas em comum e avaliar a diversidade cultural no cenário da arte circense. A Oficina de Formação de Instrutores de Circo Social, realizada no 2º encontro Norte/Nordeste da RCM-BR, por exemplo, reuniu Instrutores Sociais para a troca de experiências. Como evidenciado no relatório do encontro: "Os encontros da Rede, às vezes, ocorrem paralelamente às oficinas de formação dos instrutores, procurando aprofundar questões voltadas para o trabalho com técnicas circenses no Circo Social e educação popular".[4]

Cada encontro baseia-se num objetivo geral que visa aprofundar os debates e propostas surgidas nos encontro nacionais, além de consolidar ações da RCM-BR quanto aos processos de estruturação, dinâmica e ações políticas nas diversas frentes em que atua. Cada um deles apresenta eixos temáticos prioritários. Nos primeiros encontros, esses eixos foram:

- Articulação política (local, nacional e internacional) e mecanismos de participação da Rede;

---

[3]REDE CIRCO DO MUNDO-BRASIL. *Bases da RCM-BR.* documento interno Rede Circo do Mundo-BR. p. 6.

[4] Encontro Regional Norte/Nordeste da Rede Circo do Mundo-Brasil – proposta de Programa. Documento interno à Rede Circo do Mundo-BR. p. 1.

- O conceito de Circo Social: particularidades e diversidades metodológicas na prática do Circo Social da RCM-BR; limites e abrangência do conceito de Circo Social e seus desdobramentos;
- Propostas de sustentabilidade, financiamento e pactuação protocolada das ações.

Cada eixo temático é, geralmente, discutido em grupos, ao longo de um dia de trabalho. Esses encontros começam com uma breve exposição da atual situação da RCM-BR e, em seguida, são elaborados debates com base em subsídios encaminhados ou produzidos anteriormente pela Rede, como relatórios, documentos e publicações anteriores.

Após a colocação inicial, são organizados grupos para levantar as propostas a serem apresentadas à plenária, a qual se reúne e dá início ao debate e à sistematização das questões.

Na Assembléia Geral Regional, que acontece na abertura e no final do encontro, são discutidos os temas sobre o funcionamento da Rede. A assembléia de abertura é pautada pelas questões levantadas no encontro nacional e inclui a apresentação das organizações que solicitaram o ingresso à Rede. A assembléia de encerramento tem sua pauta constituída por pontos discutidos durante o encontro e inclui um momento, somente com os membros, para a discussão de questões polêmicas relativas aos solicitantes, definindo a aceitação ou rejeição de cada um.

Pedagogia da Rede Circo do Mundo-Brasil

Em relação à proposta pedagógica, bem sabendo que cada organização tem seus métodos e processos, a Rede permite o intercâmbio e a utilização de elementos em comum.

A RCM-BR propõe-se, em primeiro lugar, a atuar reconhecendo as diferenças entre educadores e atendidos. O educador deve planejar os cursos levando em consideração as diferenças psicofísicas de cada um. Deve também envolver os alunos com alegria e brincadeiras lúdicas, estimulando, assim, a participação.

Precisa valorizar as conquistas de cada um, reforçando a auto-estima dos alunos e criando espaços e oportunidades para que cada um possa se expressar por meio da arte. Segundo as Palavras de César Marques:

> Ao mesmo tempo em que é urgente responder às necessidades de sobrevivência e inclusão das crianças e adolescentes de classes populares,

> que vivem abaixo da linha de pobreza, é fundamental oferecer espaços que estimulem a capacidade criadora, que tira da vida o amargor da sobrevivência, e vai adicionando o sabor de que a humanidade vale a pena, e a certeza de que a vida é (re)inventada a todo o momento[5].

Torna-se ponto importante a valorização do indivíduo sob uma ótica comunitária. Os alunos devem ser envolvidos ao máximo nas atividades e, às vezes, também nas decisões. Devem ser elogiados os comportamentos responsáveis. Silveira (2003) sintetiza a proposta pedagógica da RCM-BR, classificando as etapas que o instrutor deve seguir no processo educacional:[6]

- É importante a compreensão do projeto como único e que os valores e objetivos se mostrem presentes de maneira integrada. Devem ser definidos os objetivos, as metas e os resultados de cada processo, identificando-os a curto e longo prazo;
- Deve-se compreender os jovens e o grupo, observando e analisando os aspectos e percurso de cada um, decodificando a linguagem comportamental e emocional dos alunos. Além das atitudes e dos valores, devem ser consideradas a situação social e o contexto cultural no qual estão inseridos;
- É importante integrar-se com os outros educadores do mesmo grupo, para poder estabelecer trocas de informações e experiências, tanto sobre os alunos quanto sobre métodos e técnicas;
- Devem ser identificadas as principais características do desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social dos alunos, além de desenvolver atitudes pessoais e estratégias técnicas e pedagógicas apropriadas, diversificando-as;
- O educador deve procurar equilibrar, ao longo do curso, atividades de desenvolvimento técnico e dinâmico que favoreçam a integração do grupo em momentos de discussão e reflexão sobre temas atuais. Além disso, é importante ter as dimensões participativas e cooperativas sempre presentes no cotidiano. Enfim, pede-se que o educador consiga desenvolver, junto com os alunos, a capacidade de trabalhar em grupo e planejar as atividades de treinamento pessoal;
- Para complementar o processo formativo e educacional, a RCM-BR prevê a inserção de outras atividades complementares que contribuam para um aprofundamento do

---

[5] Depoimento de César Marques, coordenador da ONG Se Essa Rua Fosse Minha. Disponível em: <http://www. seessaruafosseminha. org. BR/circos. htm>. Acesso em: 11 nov. 2006.

[6] SILVEIRA, Cléia. *Circo do Mundo-Brasil. Uma proposta metodológica em rede.* Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 21.

conhecimento sobre o circo, promovendo aulas de história do circo no Brasil e no mundo, além de atividade que permitam a ampliação do conhecimento da arte em geral. São oferecidas, portanto, aulas de história da arte e de cultura popular, assim como atividades artísticas extra-circenses, tais como: artes plásticas, teatro, literatura, música, dança, capoeira e construção de instrumentos. É possível notar que todas essas atividades complementares são funcionais ao desenvolvimento e à prática das técnicas circenses, envolvendo na sua natureza a preparação física, a expressão corporal e o ritmo.

Outro ponto relevante da pedagogia proposta pela RCM-BR diz respeito à avaliação que deve ser desenvolvida de forma processual, segundo as etapas: ação-controle-ação e considerando:

- O empenho do aluno;
- A participação;
- A motivação nas atividades;
- O comportamento em relação às atividades e fora delas;
- A disponibilidade no trabalho em grupo;
- A atenção prestada aos educadores;
- O resultado nos exercícios e na execução de números artísticos.

Os instrumentos aconselhados para avaliação são:

- Observação e registro em um diário pedagógico;
- Opiniões de educandos e educadores;
- Reuniões pedagógicas periódicas;
- Autoavaliação;
- A produção feita pelo aluno ao longo do curso;
- A observação na apresentação dos espetáculos.

APÊNDICE C - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS ESCOLAS DE CIRCO

A ABEC (Associação Brasileira das Escolas de Circo) foi fundada em setembro de 2005, com o objetivo de aproximar todas as escolas profissionalizantes de circo do Brasil. Segundo o censo realizado no mesmo ano da fundação da Associação, existem, no Brasil, cerca de trinta escolas que trabalham com a profissionalização da arte circense. Inicialmente, a ABEC reuniu cinco escolas:

- Escola Picolino de Artes do Circo, de Salvador – BA
- Circo Escola Picadeiro, de São Paulo – SP
- Spasso Escola Popular, de Circo de Belo Horizonte – MG
- CEFAC - Centro de Formação Profissional em Artes Circenses, de São Paulo – SP
- Galpão do Circo, de São Paulo – SP

A Associação propõe-se a promover a adesão de todas as escolas de circo no Brasil para constituir um sujeito unitário, tendo como finalidades:

- Representar o universo das escolas de circo associadas nas diferentes formas e estilos procurando políticas públicas para a área;
- Defender, representar e promover as instituições de ensino das artes circenses junto ao poder público e em qualquer instância, seja no território nacional, ou no exterior;
- Defender e promover o circo como atividade, como patrimônio cultural e de vital importância para o Brasil;
- Estimular e defender a diversidade no fazer e no pensar circense;
- Procurar recursos de qualquer fonte legal para as atividades circenses que promovam os objetivos do estatuto e colaborem com esse;
- Promover ações que facilitem e melhorem as atividades das entidades representadas pela Associação, por meio de acordos, parcerias, festivais, encontros, seminários, cursos e outros;

- Estimular a discussão, o encontro, a articulação e a conscientização política dos associados, procurando uma interlocução eficaz com o poder público e o crescimento da própria entidade e da gama das suas ações;
- Apoiar e promover ações que estimulem o registro, a documentação, a memória e a difusão das artes circenses;
- Estimular a colaboração, o diálogo e a solidariedade entre diferentes segmentos educativos e artísticos, participando, junto com outras comunidades, das atividades direcionadas a interesses comuns;
- Estimular a articulação com a América Latina, através da valorização do estudo e da compreensão da estética regional.[1]

Diversamente do Circo Social a Associação preocupa-se, essencialmente, com a questão da formação profissional. Segundo Anselmo Serrat:

> É importante que as escolas de circo tenham uma boa qualidade de ensino; existem projetos de Circo Social nos quais assisti adolescentes de quinze anos ensinando acrobacia às crianças, sem serem capacitados e formados para isso. Formar adequadamente é uma questão importante em todos os tipos de escola, quer seja profissionalizante, ou de Circo Social. A profissionalização do circo tem importância em relação à segurança nas quais se desenvolvem as aulas, e isso se torna fundamental no momento de praticar técnicas que detêm um maior nível de risco. Claramente existe, por parte da associação também, a procura de qualidade e capacidades técnicas dos instrutores, que influem diretamente no momento de criar e apresentar espetáculos. [2]

---

[1] Estatuto Social da Associação Brasileira das Escolas de Circo. Disponível em: <http://www.abecirco.com. br>. Acesso em: 11 fev. 2006.

[2] Entrevista realizada em 07 de Fevereiro 2006, por Fabio Dal Gallo, com Anselmo Serrat na Escola Picolino de Artes do Circo, em Salvador-Bahia.

APÊNDICE D - ESCOLAS DE CIRCO NA BAHIA

Atualmente, na Bahia, além da Escola Picolino, existem outros quatro espaços reconhecidos nos quais se exerce o ensino de técnicas circenses, sendo eles escolas de circo profissionalizantes ou Projetos Sociais. O censo foi feito em 2006 com a função de monitorar as escolas de circo no Brasil, para poder assim entender os limites da recém-fundada Associação Brasileira das Escolas de Circo (ABEC). Os espaços encontrados na Bahia são:

- **Escola de Circo de Juazeiro:**

Foi fundada após o "Projeto Manhas do Circo", da Escola Picolino, que permitiu despertar interesses pelas técnicas circenses na cidade de Juazeiro. Em seguida, a Escola Picolino viabilizou a abertura dessa nova escola através do intercâmbio de instrutores, que permitiram formar um grupo qualificado, autônomo, que fundou uma escola na região.

- **Escola de Circo do Vale do Capão:**

A escola foi fundada e coordenada por Jean Paul Galinski, um francês que por vários anos foi instrutor de acrobacia na Escola Picolino. Fundada em 1999, a Escola de Circo do Vale do Capão continua atuando na região da Chapada Diamantina. Ainda hoje, as relações entre o Circo do Capão e a Escola Picolino são extremamente fortes, com contínuos intercâmbios de artistas e instrutores.

- **ONG Gueto Poético, casa do teatro popular:**

A fundação do Gueto Poético, em 1998, e a sua gestão não estão diretamente ligadas à Escola Picolino, mas desde o início teve um relacionamento muito forte com o fazer da escola. A ONG reúne vários grupos de teatro popular de diferentes comunidades da Cidade do Salvador e desenvolve oficinas de disciplinas circenses que são propostas também em projetos sociais direcionados a fortalecer a capacidade e articulação artística na luta pelo direito à cultura e pela cidadania. Esses projetos são: "Alto da Teresina", atuando desde 2000, no Subúrbio Ferroviário, e "Casa da Mãe Joana", que atua no bairro de São Cristóvão.

- **Projeto Arte Consciente:**

O projeto Arte Consciente foi fundado em 14 de julho de 2003, no bairro de Saramandaia, em Salvador, por um grupo de jovens que, na sua maioria, são ex-alunos de

outros projetos sociais, especialmente do Projeto Axé e da Escola Picolino. O projeto, entre outras artes, propõe um curso básico de técnicas circenses. Os alunos do projeto que desejarem continuar a desenvolver a prática circense de forma profissional, são encaminhados a uma escola profissionalizante, neste caso, a Escola Picolino de Artes do Circo.

APÊNDICE E - SEDES DA ESCOLA PICOLINO

A Escola Picolino começou a realizar aulas dentro do "Circo Troca de Segredos", que em 1985 estava montado no bairro de Ondina. Em seguida, passou a atuar em diversos lugares: o antigo "Espaço Xis", hoje "Xisto Bahia", na Biblioteca Central, no bairro dos Barris; e o "Bar Vagão", no Rio Vermelho. Até que, em 1989, surgiu a oportunidade de ocupar o terreno onde funcionava o antigo Aeroclube. Em 1996, em consequência de um investimento privado, a Escola teve a necessidade de se transferir do local. Atualmente, a Escola Picolino funciona em um terreno público, situado na Avenida Octávio Mangabeira, bairro de Pituaçu, na orla marítima da cidade. A mudança para o atual endereço deve-se graças a uma concessão temporária da prefeitura[1].

[1] Dados encontrados em: ALMANAQUE Picolino, 18 Anos de Circo e Arteducação Revolucionária. (Coord.: Tiago Alves). Salvador: Associação Picolino de Artes do Circo, 2004.

APÊNDICE F - CURRICULUM DA ESCOLA PICOLINO[1]

1985

- Fundação da Escola Picolino.
- Show e oficina no Projeto EDUEXPO, Salvador – BA.

1986

- I Encontro de Artistas Circenses na Bahia, evento realizado com a presença de empresários e artistas circenses, secretarias municipais de Salvador, representantes da Escola Nacional de Circo (RJ) e da Escola Picadeiro (SP).
- Projeto Viva o Circo Ano I. Primeiro espetáculo: *Ai, Brasil, caiu o primeiro de abril,* apresentado pelos alunos com a participação da dupla Picolino e Pingüim, artistas mirins do Circo Garcia e da Escola Picadeiro (SP).

1987

- Show na Semana do Menor, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano II. Espetáculo: *Fábrica de Bonecos*.

1988

- Oficina circense na FAMEBE, Teatro Castro Alves, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano III. Espetáculo: *Gran Circus Brazil.*

1989

- *4éme Rencontre Internationales de Cirque d'Enfants*. A Escola Picolino participa de festival em Voiron – França
- Projeto Viva o Circo Ano IV. Espetáculo: *A Cidade do Futuro ou Tudo Está Quase em Ordem*.

1990

- Oficina circense no Projeto Recreio, atendendo 150 crianças do bairro da Boca do Rio, Salvador – BA.

---

[1] Informações encontradas em: ESCOLA PICOLINO DE ARTES DO CIRCO. *Relatório das atividades, 2008.* Salvador, 2008. 12 p.

- Projeto Viva o Circo Ano V. Espetáculo: *Fantasia, O maior Circo do Mundo*. Homenagem aos artistas e circos de todo o mundo.

1991

- Projeto Viva o Circo Ano VI. Espetáculo: *O Ano da Comédia*. Homenagem a Chaplin e Picolino, satirizando a "comicidade" política do Brasil.

1992

- Espetáculo: *O Ano da Comédia* no Fórum Global da ECO 92, RJ, dentro dos seguintes eventos: Fórum do Futuro (a Voz da Criança), Jornada Internacional de Educação Ambiental e no Espaço Cultural da Bahia, Salvador – BA.
- *Com muito Axé*. Primeiro espetáculo apresentado por meninos e meninas da Picolino em parceria com o Projeto Axé.
- Projeto Viva o Circo Ano VII. Espetáculo: *Sonhos*. Tudo regido por uma harmonia que faz crer que o caminho está certo.

1993

- Turnê pela Itália com cinco alunos da Picolino, através da parceria com o Projeto Axé.
- Projeto Viva o Circo Ano VIII. Espetáculo: *O Desafio ou Talvez seja Melhor Dar a Volta no Muro.* Mães e pais são convidados a entrar no picadeiro, pintam a cara e aceitam o desafio.

1994

- Show no lançamento do Projeto TEHUNA, rede da Humanização do Nascimento, na Praça do Campo Grande, Salvador – BA.
- Lançamento do filme *Corcunda de Notre Dame*, da *Walt Disney*, 63 apresentações no Shopping Iguatemi, Salvador – BA.
- Oficinas de circo no Programa Ação Global na praça do Campo Grande, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano IX. Espetáculo: *Eu no Circo*. Pura beleza estética e poética onde cada um percebe sua importância para o todo ser feliz.

1995

- Abertura da festa de premiação do Troféu Bahia Aplaude, no Teatro Castro Alves, Salvador – BA.
- Espetáculo: *A Rosa*, marcando os 50 anos da 1ª explosão atômica em Hiroshima.
- Apresentação do espetáculo *A Rosa* para a Primeira Dama dos Estados Unidos, Srª Hilary Clinton.
- Realização do I Encontro de Escolas de Circo na Bahia.
- Oficina Circense, no Projeto Brincando nas Férias do SESC, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano X. Festival 10 anos da Escola Picolino de Artes do Circo, quatro espetáculos diferentes, apresentados por turmas diferentes. Espetáculos: *De Tempo em Tempo a Gente Viaja com o Vento*, *A Rosa*, *Uma Troupe do Barulho* e *Eu no Circo*.

1996

- Espetáculo de inauguração da nova sede da Picolino no bairro de Pituaçu, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano XI. Espetáculo: *Em Busca do Choro Perdido*. Reencontro da infância perdida.

1997

- Projeto Circo Nerino, SESC, Pompéia – SP.
- Carnaval Infantil, Ondina, Salvador – BA.
- Volta às Aulas com o SESC, espetáculos e oficinas para 3.000 estudantes, SESC, Porto Alegre – RS.
- Universidade do Circo, Escola Nacional – RJ.
- Show para o Navio Universitário *One Semester on the Sea – USA*.
- Projeto Viva o Circo Ano XII. Espetáculo: *Magias & Bruxarias*. A harmonização das diferenças.

1998

- 4° Show para o Navio Universitário *One Semester on the Sea – USA*.
- Oficinas e espetáculos no Hotel Transamérica, em Comandatuba – BA.

- 1° Oficina de Circo no Vale do Capão, na Chapada Diamantina – BA.
- Projeto a Escola Pública Vai ao Circo com 6.000 alunos no circo
- Abertura da Caminhada Axé, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano XIII. Espetáculo: *Panos*. Uma reverência à herança africana através da representação de sua mitologia.

1999

- 5° Show para o Navio Universitário *One Semester on the Sea – USA*.
- 2ª Oficina de Circo no Vale do Capão, Chapada Diamantina – BA.
- Abertura do Congresso Nacional da UNE, em Salvador – BA.
- Projeto Formatura no Circo. Formatura dos alunos do Curso de Formação de Instrutores de Circo, Grupo 1.
- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo. 25.600 crianças num projeto de cultura e cidadania.
- Performance de inauguração do Teatro ACBEU, Salvador – BA.
- Reinauguração do Teatro Castro Alves, Salvador – BA.
- Performance de inauguração do Jardim dos Namorados, Salvador – BA.
- Encontro Nacional Novo Circo, Belenzinho – SP.
- Espetáculo na Empresa Gráfica da Bahia, Salvador – BA.
- Inauguração do Aeroclube Plaza Show, Salvador – BA.
- Espetáculo no projeto Sua Nota é um Show, Concha Acústica, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano XIV. Espetáculo: *Batuque*. A trajetória da formação do povo brasileiro.

2000

- Ópera Rei Brasil, Concha Acústica, Salvador – BA.
- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo com 20.000 crianças.
- Abertura do Projeto Caixa Acústica, Concha Acústica, Salvador – BA.
- Espetáculo: *Circo das 1000 Faces*, turnê pela Europa.
- Evento União pelo Circo com Margaret Menezes e Convidados, Salvador – BA.
- Primavera no Pelô, Salvador – BA.
- Espetáculo no Hotel Sofitel, em Costa do Sauípe – BA.

- Projeto Viva o Circo Ano XV. Espetáculo: *Guerreiro*. Uma homenagem ao cineasta baiano Glauber Rocha.

2001

- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo, com 20.000 crianças.
- Projeto Maxitel Arte-educação. Oficinas para 2.800 crianças e espetáculos em: Ilhéus, Itabuna, Feira de Santana, Barreiras, Vitória da Conquista, Jequié e Juazeiro – BA. Performance no Dia do Voluntariado.
- Espetáculo: *Batuque. Festival Furies*, Châlons – França. *Festival Chatellerault* – França e Chambérry – França.
- Espetáculo: *Cabaré Baroque*, Lyon – França.
- Performance e oficinas no Festival MIAC.
- Caminhada da Solidariedade, SETRAS.
- Performance no III Festival de Lençóis, Chapada Diamantina – BA.
- Projeto Viva Glauber. Apresentação do espetáculo: *Guerreiro*.
- Apresentação na Rádio Bazar, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano XVI. Espetáculo: *Retratos do Brasil.* Uma viagem pelas tradições das regiões brasileiras.
- Projeto Formatura no Circo. Formatura dos alunos do Curso de Formação de Instrutores de Circo, Grupo 2.

2002

- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo, com 16.000 crianças.
- Projeto TIM Arte-educação com oficinas para 80 educadores em: Ilhéus, Itabuna, Feira de Santana, Barreiras, Vitória da Conquista, Jequié e Juazeiro – BA.
- Festival de Rua, Aeroclube Plaza Show, Salvador – BA.
- Espetáculo: *Cabaré Picolino*, Aeroclube Plaza Show, Salvador – BA.
- Espetáculo no Hotel Sofitel, Costa do Sauípe – BA.
- Espetáculo: *Guerreiro.*
- Espetáculo: *Dia da Criança*, Candeias – BA.
- Espetáculo: *Dia da Criança*, São Francisco do Conde – BA.

- Projeto Viva o Circo Ano XVII. Espetáculo: *Retratos da Bahia*. Uma leitura das tradições e cultura da Bahia e o seu povo.

2003

- Todo Mundo Vai ao Circo com 20.000 crianças.
- Julho no Circo. Um mês de espetáculos e oficinas no Complexo Hoteleiro Costa de Sauípe – BA.
- Festival de Verão, Camarote Jontex, Salvador – BA.
- Feira de Propaganda, Centro de Convenções, Salvador – BA.
- Inauguração Parque Sócio Ambiental Canabrava, Salvador – BA.
- Semana da Criança em Madre de Deus – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano XVIII. Espetáculo: *Jorge, amado no Circo*. Uma homenagem *in memorian* ao grande escritor baiano Jorge Amado.
- Projeto Formatura no Circo. Formatura dos alunos do Curso de Formação de Instrutores de Circo, Grupo 3.

2004

- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo, com 100.000 crianças em sete anos do projeto.
- Projeto Hoje Tem Espetáculo com espetáculos de Circo em cinco cidades do interior da Bahia.
- Carnaval, Bloco EVA, Salvador – BA.
- Carnaval, Camarote Salvador, Salvador – BA.
- Premiação Troféu Caymmi 2004, Teatro Castro Alves, Salvador – BA.
- Festival Internacional de Planeta Circo, Brasília – DF.
- Espetáculo: *cenascotidianas@circ.pic* no Palco Giratório do Circuito SESC, Salvador – BA.
- Projeto Viva o Circo Ano XIX. Espetáculo: *Retratos da Cidade.* Uma visão da cidade de Salvador, apresentada pelos alunos da Escola Picolino.
- Espetáculo: *cenascotidianas@circ.pic* para o Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo.

2005

- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo com 130.000 crianças em oito anos do projeto.
- Projeto Hoje Tem Espetáculo com espetáculos de Circo em cinco cidades do interior da Bahia, no seu 2º ano, mais de 30.000 crianças atendidas.
- Carnaval no Pelô, Salvador – BA. O tema do Carnaval do Pelourinho foi o Circo Picolino, que participou com intervenções circenses e o Bloco Amigos da Picolino.
- Turnê do Projeto Palco Giratório, do Circuito Nacional SESC, que viajou por 6 estados do Brasil, apresentando o espetáculo *cenascotidianas@circ.pic*.
- Comemoração dos 20 Anos da Escola Picolino de Artes do Circo, com a realização de um Seminário, Apresentações de Artistas de Rua, Exposição Fotográfica Picolino 20 Anos e a realização da releitura dos espetáculos: *Panos*, *Batuque*, *Guerreiro* e *cenascotidianas@circ.pic*.
- Projeto Viva o Circo Ano XX, espetáculo: *A História do Circo no Brasil e no Mundo.*
- Projeto Formaturas no Circo. Formaturas dos alunos do Curso Profissionalizante de Artistas de Circo e do Curso de Formação de Instrutores de Circo, Grupo 4.
- Apresentação do espetáculo dos alunos encaminhados pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.

2006

- Encontro de Formação, em Recife – PE, da Rede Circo do Mundo-Brasil.
- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo com 145.000 crianças em nove anos do projeto.
- Projeto Hoje Tem Espetáculo com espetáculos de Circo em cinco cidades do interior da Bahia, no seu 3º ano, mais de 40.000 crianças atendidas.
- Oficinas e espetáculos de circo em Salvador e Região Metropolitana, através do Projeto Circo-Escola Itinerante: Formando Novos Artistas, ganhador do Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo.
- Produção do I Encontro de Escolas de Circo da Bahia.
- Participação, no Rio de Janeiro, da Reunião da Associação Brasileira das Escolas de Circo.

- Realização do Projeto Alfabetizando e Muito Mais.
- Projeto Viva o Circo Ano XXI, espetáculo: *Ecos de Fred Dantas*.

2007

- II Encontro de Escolas de Circo do Brasil e II Encontro de Artistas de Circo da Bahia, através do Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo.
- Criação da Cooperativa de Circenses da Bahia.
- Espetáculos em comemoração a Semana do Meio-Ambiente.
- Projeto Todo Mundo Vai ao Circo com 158.000 crianças atendidas em 10 anos de projeto.
- Realização do Curso de Formação de Instrutores de Circo, Grupo 5, através do projeto Criança Esperança.
- Implantação da Companhia Picolino Mirim.
- Espetáculo: *Nós vamos invadir a sua praia*, apresentado na Concha Acústica do Teatro Castro Alves, Salvador – BA, no Projeto "Quarentinha".
- Espetáculo: *2002 Brasa* com a participação da Companhia Picolino de Artes do Circo.
- Projeto Viva o Circo Ano XXI, espetáculo: *A escola de Teatro da UFBA*.

2008

- Projeto Remontando Cenas. Espetáculo: *cenascotidianas@circ.pic* apresentado nos Centros Culturais de Salvador, Valença, Itabuna, Santo Amaro da Purificação e Juazeiro – BA.
- Performances para o Carnaval 2008, Rio Vermelho, Salvador – BA.
- III Encontro de Artistas de Circo da Bahia, através do Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo.
- Projeto Viva o Circo Ano XXI, espetáculo: *O mundo de Monteiro Lobato*.

APÊNDICE G - FICHA TÉCNICA DO ESPETÁCULO *cenascotidianas@circ.pic*

Roteiro, adaptação, direção: Anselmo Serrat

Trilha sonora: André Borges e Gilberto Portugal

Músicos: Gilberto Portugal e Juracy do Amor

Cenário: Fritz Gutmann e Gei

Luz: José Carlos "N'gão"

Figurino: Companhia Picolino

Adereços: Ives Quaglia, Karina Paz e Alethéa Fuscaldo

Coreografia: Jorge Silva, Tereza Oliveira e Iran Sampaio

Preparação de dança: Mutá

Elenco: André Paranhos, Antônio Marcos Gomes, Marcão Nascimento, Carine Gomes, Edevaldo Santos (Baba), Edi Carlos Souza (Binho), Fabiano Coelho, Fábio Francisco Bomfim, Ivan Matos, Sofia Muritiba, Lívia Mattos, Luana Tamaoky Serrat, Marcelo Cardoso, Márcio Gabriel, Nana Porto Carneiro, Nina Porto Carneiro, Paulo Oliveira, Vera Alice, Anselmo Serrat.

APÊNDICE H - ENTREVISTAS

Nesta parte, são reportadas integralmente e literalmente algumas das entrevistas desenvolvidas ao longo da pesquisa de campo. Elas apresentam duas formatações distintas. O que está em negrito são as perguntas e as falas do pesquisador. O que está em estilo normal são as respostas dos entrevistados.

ENTREVISTA COM ALICE VIVEIROS DE CASTRO

Entrevista efetuada na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador – Bahia, no dia 7 de março 2007, por Fabio Dal Gallo:

– Por que você discorda do termo "novo circo" e prefere o termo "circo contemporâneo"? Você encontra uma nova estética no "novo circo"? Você acha que o Circo Social influi na estética do circo contemporâneo?

– Eu uso a terminologia "circo contemporâneo" até mais para fazer um paralelo com a dança. Acho que é um processo bastante semelhante. Tem uma dança clássica, que sofreu uma série de transformações até chegar à dança contemporânea. Hoje o público da dança compreende mais facilmente se você vai assistir a um espetáculo de dança clássica ou se você vai assistir a um espetáculo de dança contemporânea.

– Eu acho que essa definição é importante para o público. Porque, quando o cara sai de casa para assistir a um espetáculo de circo clássico e vê um espetáculo de circo contemporâneo, de alguma maneira ele está ele sendo enganado. Será uma experiência muito boa, mas é importante que ele saiba o que ele vai ver. Ele vai usufruir melhor desse espetáculo. Vai aproveitar melhor desse espetáculo quando entende qual é a proposta. Claro que esse nome, esse termo "novo", dá essa imagem do outro circo, velho, desgastado, dá uma imagem muito ruim, quando não tem nada a ver.

O termo surge... Sabe quando surgiu esse termo? Quando saiu um artigo de Dominique Monclair, no qual ele usa a frase: "*nouveau cirque est arrivé*". Ele usou essa frase porque era na temporada do vinho novo. Então foi uma brincadeira que ele fez com o "novo circo chegou" para aproximar à idéia de que o novo vinho chegou. E isso virou uma maneira de explicar esse projeto e se divulgou.

– E em relação às escolas de circo...

– Eu acho que, além da escola de circo russa surgida em 1921, as escolas mesmo, elas surgem... A primeira em 1979, a de Annie Fratellini, que não teve impacto tão grande na produção naquele primeiro momento. No entanto já havia uns grupos de artistas trabalhando uma linguagem nova em vários lugares do mundo. Annie resolveu criar essa escola de circo, mas havia muito mais desse movimento de teatro de rua, do *Bred and Puppet*, de Nova York, do *Living Theatre*, esse espetáculo meio libertário e de rua, e de grandes espaços, ou de espaços insólitos, ele vai buscar a perna-de-pau. Ele vai buscar o fogo. Ele vai buscar o malabarismo como forma de atração. Aqui no Brasil já tinha uma experiência com Moroni, que queria fazer um espetáculo com altura diferente, trabalhar na verticalidade. E ele aí teve idéia de trabalhar as cordas. Porque na corda você conseguiria a verticalidade no espetáculo. Enfim, foram várias coisas que o teatro foi buscando, "né"? Todas as ferramentas que lembram um pouco o início do século XX, outra mudança corporal, e acho que é isso que é a base do "novo circo". As escolas, elas vão ser importantes, mas já é no período de 1982-1984, por exemplo, a Escola de Chalon, que vai ser o primeiro verdadeiro momento...

– Seria nesse momento que houve uma mudança estética?

– Não. A mudança estética foi antes das escolas. Eu acho que as escolas reforçam. É por isso, inclusive, que elas vão ser necessárias. Porque começa a ter uma mudança estética, e, de repente, existia quem tinha e quem não tinha capacidade de fazer o que queria fazer. Por exemplo, eu quero fazer um número em uma corda, mas eu não tenho força, não sei como é que faço na corda, não sei como é o trapézio, eu só consigo fazer apenas pequenas figuras no trapézio. As primeiras escolas nascem tanto no Brasil, quanto na França, elas nascem achando que vão dar conta dos filhos dos circenses. Elas não são voltadas para o público que vem do teatro, que vem da dança, elas são voltadas para os filhos dos circenses, mas elas são tomadas por esses "ávidos" da técnica, ávidos de dominar uma técnica não dominável.

Sobre a estética, eu acho, sim, que o que é chamado "novo circo" tem uma contribuição e uma renovação estética primorosa. Ele se apropria das linguagens, da luz, da música, da dança. Ele dá um novo papel para a música e para a dança dentro do espetáculo. Quer dizer, mais do que ser o fundo musical de um número, ele vai dialogar com o número e a música. Essa é uma coisa relativamente nova para o circo. Ele traz outra maneira da música. Ele imprime a música na cena; a luz, a mesma coisa; o figurino, a mesma coisa.

– Às vezes sem fazer no número o máximo do que você sabe fazer...

– Não necessariamente, até por uma questão técnica. O que é muito engraçado. Eu tenho alguma análise da Intrépida Trupe, por exemplo, em que você vê as dificuldades

técnicas que eles tinham... Aí você valoriza ao máximo o que você sabe. Se eu não consigo dar três piruetas, vou dar duas, mas nas duas eu vou fazer tantas coisas, vão ser tão "pirotécnicas", que ninguém vai nem perceber.

– Você me falou que o Circo Social é importante, não por ter mudado a estética circense, mas por contribuir para a construção de uma identidade de circo brasileiro...

– Esteticamente, o Circo Social não tem uma contribuição tão credenciada. Ele vai trabalhar outros campos, especialmente no que é inerente aos seus instrutores, ou já com uma estética contemporânea muito forte. O interessante é que, como faz parte do processo pedagógico do Circo Social, a valorização das suas raízes, da sua dignidade como pessoas e de suas características, isso vai trazer um espetáculo mais brasileiro, um espetáculo mais regional, vai trazer um espetáculo mais próximo às culturas populares. Um exemplo é a experiência do Cantagalo, desenvolvida pelo AfroReggae.

– Em relação às questões de gênero...

– Existe uma coisa que é interessante e que, inclusive, é um problema nos projetos sociais e esse problema deve ser encarado ainda. Você tem uma questão técnica que é: o menino, "né"? Ele desenvolve mais força do que a menina... Mais rapidamente. Então, quando você começa um projeto, os meninos têm um resultado no salto muito rápido e muito imediato. As meninas então se retraem, não vão para o salto e vão para os aéreos, que os meninos têm mais dificuldade de lidar porque teria uma questão... O medo da sexualidade, de ser homossexual, porque está fazendo alguma figura no trapézio fixo... Essas questões são tão fortes ainda, "né"? E o interessante é isso. A Vanda Jacques tem, e está propondo, um trabalho interessante nessa direção. Os projetos deveriam buscar um trabalho diferenciado para meninas e meninos. Porque você fortaleceria primeiro as meninas para depois colocá-las no âmbito do salto. E você também poderia trabalhar sem competição. Os meninos fazem uma fila, e as meninas fazem outra fila. Quando você coloca meninas para treinarem saltos juntos com os meninos, isso também nas escolas e nos projetos principais, inibe...

– Um e o outro...

– Um e o outro! Porque o menino fica só no salto. O que é uma loucura. Há uma carência absoluta de saltadoras e um excesso de aéreas.

– Pensando sobre o papel da mulher e a diferença entre o circo moderno e o circo contemporâneo, eu percebo que o papel da mulher se torna mais multidimensional no espetáculo de circo contemporâneo... No circo moderno, era fácil encontrar uma

mulher que era dona de casa, dona do circo e artista, e esse já é um lugar de destaque da mulher que outros lugares e outras artes não permitiam...

É assim, como os homens foram os que escreveram a história, acabaram se perdendo algumas artistas maravilhosas. Há uma tradição muito grande de mulheres na corda, muito grandes artistas em todos os aéreos. Mas dificilmente você vê num número de trapézio de voo uma mulher fazer mais do que uma parada. Ela geralmente não faz uma dupla, não faz grandes saltos. Por quê? Porque ela não tem tempo para treinar. Porque ela tem que estar com os filhos, ela é a segunda, porque não sobra para ela. Isso no circo clássico, "né"?

– No circo contemporâneo acho que é assim. É importante pensar que ele começa com uma geração de feministas. Ele começa com uma geração de mulheres. Por exemplo: a Intrépida, que é um caso básico, sem muito a questão de falar de classe média e tal, porque tinham também pessoas de classes populares que estavam na escola de circo que era gratuita e estavam lá. Mas as mulheres já eram um espanto, porque elas eram capoeiristas. E isso já era uma coisa que não se admitia, entendeu? Então a Vanda, por exemplo, tem esse trabalho com o corpo que já vem da capoeira, do *tai-chi*. Ela já começa uma coisa bem diferente assim, "né"?

Eu acho que, quando a mulher descobre, tem uma coisa estética bem interessante. Tem uma artista canadense que já esteve aqui no Brasil algumas vezes, Jacoupi. Ela faz trapézio de balanço. E ela escreveu um projeto no qual ela faz de estudo o seu número, em que ela falava disso: o trapézio, tradicionalmente no circo, sendo que você precisava vender a mulher com essa coisa da beleza para seduzir os homens da platéia; mesmo que ela fosse uma grande artista, ela tinha que entrar com esse personagem. Então, ela tinha que entrar com um gesto bem acabado, ela tinha que dar uma reboladinha e, quando ela estava no trapézio fazendo uma coisa de muita força, muito difícil, isso era disfarçado. Ela tinha que fazer um gestinho logo depois, bem delicado, para não dar a entender. Porque homem nenhum queria admirar uma mulher forte, ele queria uma mulher delicada. Então, o trapézio ficava delicado, mesmo que não fosse. Mesmo que, atrás do truque, fosse pancada. E agora você tem outra estética feminina, e o circo, a dança, os esportes radicais estão contribuindo para isso. Você vê propaganda de mulheres vendendo carro, que são surfistas, que fazem escaladas, que fazem coisas muito fortes, "né"? Então, uma estética de corpo torneado, mulher com músculo... No circo, isso foi tomado de assalto. Eu acho que, sem dúvida, se a gente for examinar os grupos, há uma presença feminina muito forte, muito significativa. E eu até acho que houve um excesso de aéreo entre as mulheres, e há inclusive muito poucos homens fazendo trapézio. Há

uma diminuição, e muito poucas mulheres saltando, acho que são distorções que a gente tem que recompor que, para mim, acho, tem influência dos professores.

Por exemplo, na Escola Nacional de Circo, há uma grande mestra de aéreo, que é mulher. Então, ela acaba criando uma identidade e trabalhando mais com as mulheres. E nos projetos sociais aparece mais ainda que os meninos, mais cedo, têm mais força... Enfim, voltamos novamente ao mesmo problema.

– As técnicas circenses, antes de entrar no circo de lona, já faziam parte da *commedia dell'arte*, dos saltimbancos e das artes de rua. Antes ainda, faziam parte de rituais religiosos: contorção na Índia; malabaristas que aparecem nas pirâmides do Egito; malabaristas nas pirâmides dos Maias. Como você interpreta esse caráter de ritual, que, com o passar do tempo, se deslocou até entrar na lona do circo? Você percebe que um espetáculo de circo contém dentro de si essa herança cultural relacionada ao contexto do ritual?

– Eu acho que há uma diluição enorme. Há muita água para poucas moléculas. Mas está, na essência do circo, o fato de você ter uma roda e de organizar um espetáculo com muitos riscos. O circo tem um risco que não é só da altura e de se machucar. Há um risco, por exemplo, no malabarista, do fracasso! Quando, por exemplo, me apresento como atirador de facas, se a faca vai muito longe, eu fico mal. Então há um risco do erro, que destrói o espetáculo. Um ator no teatro... Você ainda consegue disfarçar melhor as tuas não boas atuações, naquele dia, e o espetáculo inteiro dá conta daquilo. No circo, você sempre tem um momento no qual o artista está apresentando uma habilidade. Se ele não fizer, não for hábil, ele morre, naquele dia. Naquele ritual. Então, há uma concentração. Por exemplo, há uma torcida da platéia. A própria coisa do redondo que é ainda o espaço mais rico do circo, em que todos se veem, em que a platéia vê sem truques o que vai acontecer, a platéia vê o artista nu, ela vê o artista inteiro.

– Eu estava pensando que os Projetos Sociais procuraram o circo pelo risco que as técnicas envolvem, o qual se relaciona com a situação de risco dos alunos...

– Sim! Com certeza.

– E pelo caráter lúdico do circo...

– Sim! Também.

– E do fato de ser uma arte popular, no sentido de sempre ter incluído todos.

– Sim!

– E pensei também ao conceito de família, no fato do caráter familiar do circo. O circo leva para os Projetos Sociais o conceito da tradição de família. Portanto, as crianças em situação de risco se sentem parte de família...

– Claro! Isso é muito importante e natural. No circo em si, a passagem e a transmissão dos saberes são de mestre para o aluno, que é uma relação paternal, uma relação maternal, que é uma relação de família, mesmo com todos os riscos, com todas as dores que existem nas relações familiares. Eu acho que há um contato físico muito forte do mestre com o aluno. Há um contato físico muito forte entre os participantes. Não é à toa que, nos Projetos Sociais, se procure e se incentive muito o fazer pirâmides, ou fazer números de duos, de trios, números de conjuntos, se incentivem essas relações de dependência.

Eu tenho outra coisa, outro ponto. Que é a Vaidade. O circo é uma das artes onde você roda três bolinhas e faz: olha como eu faço, olha para mim... Eu, olha eu...

Deixa contar uma piada que é a piada que sempre conto nas minhas palestras. Trata-se da piada do garotinho andando de bicicleta.

Ele está andando de bicicleta e a mãe está parada. Ele dá uma volta na rua e fala... Deixa contar em espanhol que fica mais engraçado. Então, ele diz: "Mira, mamá, estoy en la bicicleta", e dá uma volta de novo e repete: "Mira, mamá, sin las manos"... e depois:" Mira, mamá, sin los pies" e depois passa de novo e fala: " Mira, mamá, sin los dientes".

Eu acho que o circo é a arte mais descarada do "mira, mamá!", do olha para mim! Olha para mim, como é que eu consigo ficar com a cabeça para baixo! Olha para mim, como é que eu consigo dar três saltos! Olha para mim, como é que eu..., como sou maravilhosa, como é que sou linda, como sou incrível! No fundo, tudo o que a gente faz na vida é um "mira, mamá". A gente escreve uma tese de doutorado para ser reconhecido. Para as pessoas dizerem: "Caramba, que legal". O tempo todo a gente está dizendo para a mãe, quer dizer... a mãe ancestral: "Cara, eu sou legal, eu sou gente". E o circo, ele é descarado em relação a isso, ele não disfarça. Ele chega e pede aplausos! Sabe? Isso para as crianças que estão trabalhando a dignidade, que estão trabalhando autoestima, é muito legal. Porque o tempo todo ele recebe esses aplausos e fica recebendo esses aplausos.

Então, esse é um dos pontos, entendeu? A questão é que a vaidade no circo é óbvia. Ela é imediata. No teatro não é obvia. No teatro, se você vai ver um agradecimento no teatro, ele é cometido. O ator bom ele agradece com aquela cara de: "Obrigado, mas não serve tanto, é apenas o meu trabalho", etc.

No circo, não. O agradecimento é Uau! Veja para mim! Yeeah! Eu consegui! Esse exagero, ele faz parte do espetáculo. O cara que acaba de dar um triplo mortal, ele está com a

adrenalina no corpo e, querendo ou não, ele está dizendo: “Caraca, como eu sou bom! Eu sou bom, mesmo!” O cara bate no peito para dizer que ele é bom e para mostrar essa emoção a todos. E isso os meninos o percebem no primeiro salto que eles conseguem dar. Eles têm essa resposta.

Claro que a vaidade é um elemento que se soma, porque não dá para separar; não dá para dizer que o risco pegou mais, mas acho que o risco é importantíssimo, não é à toa que os Projetos Sociais pegam criança de rua.

É por isso que se deve entender o que é o Circo Social. Cuidado com as pessoas que falam do Circo Social. Existem muitos projetos que se definem Circo Social, mas não têm nenhuma didática, nem preocupação pedagógica. O circo sempre acolheu. Mas o que definiu o Circo Social foi o usar circo como instrumento, com clareza, e não apenas um atendimento do tipo: “Eu vou dar aula de circo”. O conceito se situa no fato de usar o circo como proposta pedagógica, em sentido amplo.

– A última pergunta é sobre o poder político que o Circo Social traz para o picadeiro. O fato de levar uma solução concreta, um processo pedagógico que exercita o seu poder também fora da cena e que atua na comunidade do artista... O espetáculo de Circo Social não tem apenas uma influência no espectador e no artista no momento do espetáculo, mas depois do espetáculo. Existe um aspecto político?

– Eu tive uma experiência muito bonita em 2002. Junto com a Vanda Jacques, da Intrépida, a gente dirigiu um espetáculo do AfroReggae, lá no Cantagalo. Então, a gente buscou um recurso relativamente bom, para fazer um espetáculo. Era eu que estava cuidando dessa parte, mas a gente tomou uma decisão ousada, que foi a de conversar com o patrocinador para tirar uma parte grande do recurso, que era do espetáculo, para colocar no espaço que eles tinham. Eles tinham um espaço bastante bacana no morro do Cantagalo, que é no bairro de Ipanema, no Rio de Janeiro. É uma zona bem na zona sul, um morro muito barra pesada. E aí a gente adequou esse espaço. Montei todo um projeto técnico e hoje você pode montar o tecido em quase todos os locais, você pode montar paredes, foi colocada luz... som, um piso de madeira adequado, e a gente criou então uma casa de espetáculos que foi chamada de “Benjamin de Oliveira”. Ele era um palhaço negro, então pensamos que era um bom nome para aquele espaço. Pensamos em colocar uma figura negra para mostrar que o herói do circo brasileiro é um negro. E a gente fez um espetáculo bem bacana, com condições adequadas. Chamamos muita gente para ajudar, muita gente se envolveu. Então, os meninos dos projetos sociais também tinham oportunidade de conhecer perfis diferentes, de ver que as pessoas podiam ser artistas de várias maneiras.

E o teatro é dentro da favela. Um prédio que era abandonado. E agora as pessoas do bairro podem entrar. Para a gente que chega da rua, tem um elevador e, para a gente que vem do bairro, entra direto da sua casa na mesma altura. O que foi bonito é que na estréia desse espetáculo, que se chamou *Circo Etéreo,* a comunidade toda foi convidada. Eu estava lá, junto com o coordenador do projeto AfroReggae, ao lado dos velhinhos, que são os caras "fortes" da comunidade, "né"? No meio deles, tinha um lá meio cego, "né"? Vendo o espetáculo, ele aplaudia, assobiava, achando bonito tudo aquilo, e conversando falou com a gente: "Que beleza que vocês trouxeram tudo isso para gente. Nossos filhos e netos, aqui, precisam assistir a espetáculos assim bonitos". E aí ele se tocou e falou: "Vem cá, mas são os nossos netos que estão fazendo esse espetáculo? Como assim? Vem cá, fulano, Vem cá, sicrano... Esse aqui é o fulaninho que é o filho da fulana". Quando ele via de perto os artistas, ele os reconhecia. O velhinho começou a chorar, porque, aí, era outra coisa. As crianças não estavam assistindo, as crianças estavam fazendo. Fazendo com competência. Fazendo com dignidade, Fazendo com qualidade. O espetáculo lotou todos os dias e tinham pessoas que assistiam a todas as sessões, e sabiam tudo o que acontecia. E, quando no meio do espetáculo tudo começava a virar um pouco de bagunça, a gente de lá dava um responso dizendo: "Vem cá, mas vocês não se respeitam? Para com isso, o cara está lá como artista!" E isso trouxe uma dimensão incrível. Pensa, as mães vendo os seus meninos virando famosos no morro... Isso é para lá do que a gente pode mensurar. Acho que talvez a gente possa até apontar, mas não vai dar conta do que significa, para crianças pequenininhas, serem o centro e passarem a ter novos modelos.

Tem outro dado importante da questão política que eu acho uma coisa muito curiosa. Agora a gente, com o Sistema Nacional da Cultura, que é um projeto interessantíssimo que está sendo implantado pelo governo, [tem] uma figura-chave, a Câmara Setorial. Porque cada setor teria que fazer as suas reuniões, altas reuniões no Brasil inteiro, eleger alguns de seus representantes. Fomos todos a Recife, no encontro; estávamos cerca de sessenta votantes para eleger a Câmara Setorial, e aconteceu que, nessa briga, já o Circo Social tinha garantido que teria um representante do Circo Social na câmara setorial. Quando chegou a hora da votação... Fátima Pontes, que é do Circo Social, acabou representando o circo de Pernambuco. Foram os circenses de Pernambuco que a referendaram. Entendeu? A gente discutiu muito com o pessoal do Circo Social, que eles passaram a responsabilidade de todo o circo para o Circo Social, dizendo que, se o Circo Social está ligado com a educação popular, também pode ter responsabilidade com o circo itinerante, com o circo que é da classe popular, que está sofrendo uma série de preconceitos. E isso tem acontecido também com Cristina de um projeto de Juazeiro, lá no Ceará, que estava no encontro de circenses

discutindo, colaborando, somando, ajudando nos conselhos de políticas públicas. Então, acontece que o Circo Social, hoje, ele fala pelo circo inteiro, não apenas pelo Circo Social, mas pelo circo como um todo. Porque acho que estamos chegando a um momento em que o Circo Social deixou de ser uma coisa a parte. Ele é parte do circo. E isso é no Brasil porque, em outros lugares do mundo, isso ainda não acontece. É muito difícil de explicar, mas acho que o Circo Social do mundo inteiro tem uma característica muito brasileira. Talvez você não vá encontrar muitos pesquisadores que nem eu, Ermínia e Verônica que, enfim... estão dentro da história. Têm poucos pesquisadores e, em outros lugares, eles não têm o mesmo envolvimento. Por exemplo: eu fui eleita pelos circenses, para ser representante do circo no Conselho Nacional de Política Cultural. Num momento como esse, os próprios circenses resolveram que eu poderia assumir o cargo. Não foi o governo que me chamou, foi uma votação de classe e eu fiquei muito feliz e honrada, e preocupada. Em outros lugares, você não encontra pesquisadores que atuam. Talvez tudo isso tenha a ver com a particularidade do circo, com o fato de que a gente vai precisar de novos líderes e, muito provavelmente, muitos virão dos Projetos Sociais, porque eles têm uma educação política muito mais forte do que os filhos dos circenses. Acho que, daqui a alguns anos, você vai encontrar na coordenação de circo, no Ministério da Cultura, nas secretarias, os jovens vindo dos Projetos.

ENTREVISTA COM ANSELMO SERRAT

Entrevista efetuada na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador – Bahia, no dia 21 de maio 2008 por Fabio Dal Gallo:

– Os integrantes do Tapete Mágico eram todos da Escola Piolin?

– Todos, eu era o pior... Mas todos eram alunos da Escola.

– Como começou a produção de espetáculos dentro da Picolino?

– Bem, na realidade, a Escola foi fundada por um grupo que já apresentava espetáculos, e acredito que não existe arte se ela não é apresentada e mostrada ao público. Portanto, aconteceu que, também depois de ter aberto a Escola, o Tapete Mágico continuou a apresentar espetáculo de circo.

O que aconteceu é que a Escola começou em setembro de 1985, e já no ano sucessivo a gente tinha um grupo de crianças que já dominavam alguma técnica. Pensamos envolvê-los nos espetáculo do grupo e, quando foi dezembro de 1986, apresentamos o primeiro espetáculo de final de ano, no qual os alunos da Escola apresentaram juntos com o

grupo Tapete Mágico. O que acontece é que eu chegava e tinha formação da área de cinema, Verônica da área de comunicação, e, já com o grupo em São Paulo, a gente apresentava espetáculos que miscigenavam diferentes linguagens artísticas. Eu já escrevia textos, poesias, que depois eram trabalhados, incluídos e encenados. Já tinha contato com Zé Celso Martinez...

Quando apresentamos e montamos o espetáculo junto com os alunos da Escola, a gente incluiu no espetáculo música ao vivo, introduzindo uma banda de sopro e tivemos a influência de profissionais da dança e de Joram Macedo, que naquela época era aluno da faculdade de teatro, o qual trouxe toda uma bagagem ligada ao mundo do teatro, que complementou e incrementou muito o que a gente estava desenvolvendo. Junto com ele, criamos e montamos esse primeiro espetáculo, junto com os alunos, que se chamava *Ai, Brasil, caiu o primeiro de abril*, para fazer uma sátira sobre a concepção, que era divulgada sobre o Brasil naquele período. Você sabe o que significa o primeiro de abril, "né"? É aquele dia que todo mundo fala mentiras e a gente queria marcar que, como era apresentado o Brasil, era tudo uma mentira. Esse espetáculo foi apresentado em um teatro. Era um espetáculo de circo, mas foi encenado dentro de um teatro, talvez, no Brasil inteiro, o primeiro espetáculo de circo a fazer sua estréia dentro de um teatro. Naquele ano também organizamos o Primeiro Encontro de Artistas de Circo da Bahia.

Depois, aconteceu que, logo depois, tivemos parcerias com o juizado de menores, atendendo crianças e adolescentes que estavam em liberdade vigiada e, sucessivamente, tivemos a parceria com o Projeto Axé, que levou ao circo um grande número de crianças que chegavam da rua.

No final, incluímos aquelas crianças no circo e incluímos também toda uma cultura que aquelas crianças levavam consigo. Nós adotamos elementos dessa cultura. Incluímos a cultura de rua, que começou a fazer parte do dia-a-dia e dos espetáculos da Picolino, ao invés de limpar e tirar para não mostrar. Esse foi um momento importante, porque, por meio daquelas crianças, a cultura da rua começou a fazer parte dos espetáculos de maneira forte. Apresentávamos espetáculos nos quais os artistas estavam descalços, enquanto, nas outras escolas e em outros espetáculos, os artistas vestiam sapatilhas; os figurinos mudaram para ser mais ligados à situação dos alunos, assim como a música e as cenas apresentadas; o modo de andar deles, as expressões corporais que eles traziam, todas essas coisas foram inseridas, marcando significativamente os espetáculos até hoje.

Tem que contar que os espetáculos representam e se criam na base do que acontece na Escola, então, além da questão da cultura trazida pelos próprios artistas, também a questão

da pedagogia existente aqui dentro, que permeia a Picolino, se torna parte do espetáculo, sem dúvida. Aqui nós procuramos e tentamos fazer o que dissemos que vamos fazer. E aí, no espetáculo, também se acaba seguindo essa linhagem de fazer na prática todo o conjunto de discursos que surgem.

– Como você escolhe os temas dos espetáculos?

– Ah! Olha, esse é um caso místico. São situações que acontecem, eu marco alguma coisa, e o conjunto pede.

– No caso de *Panos*, por exemplo, o fato do candomblé foi uma sequência de acontecimentos. Já se pensava em trazer a questão da cultura afro para a Escola Picolino e de aprofundá-la. Eu estava na festa do Rio Vermelho e as baianas começaram a dançar ao meu redor, a me perfumar, tinha música, dança. Eu fiquei extasiado e, quando elas estavam indo embora, eu fiquei maravilhado por todos aqueles vestidos e os panos. Senti-me estranho e achei que eram os Orixás que estavam chamando.

– Pensei em chamar Mutá, um Pai-de-Santo, que era meu pai e fazia tempo que não via ele. Quando liguei para ele, ele me disse que já estava esperando por mim. O encontrei, ele jogou os búzios e me confirmou que os Orixás pediam para entrar no circo. Foi assim que começamos toda aquela pesquisa que resultou num espetáculo que foi maravilhoso, verdadeiro. O fazer entrar a cultura afro dentro do circo trouxe muita gente ligada ao candomblé. O dia da estréia, com a música, a dança e o circo, tinha gente no meio do público que girava, que não ficava parada, que começou a dançar sem parar...

No caso do Glauber... Ainda fico arrepiado. Eu sonhei com ele e, ao longo do sonho, ele tentava falar comigo, mas não conseguia. Eu acordei todo assustado e isso ficou muito na minha cabeça. Alguns dias depois, entro numa livraria, quando perto de mim, bum! cai um livro. Pego o livro, olho, e era um livro de Glauber Rocha. "Ta" bom, pensei, esse é um sinal, ele também está chamando. E assim montamos o espetáculo.

– Como acontece o processo de criação? Os artistas interferem e colaboram no processo? De que maneira?

– Bem, a concepção do espetáculo sou só eu que faço, mas os artistas colaboram, sim! Eu começo apresentando o tema e a gente faz jogos, brincadeiras, exercícios e laboratórios, e levantamos o material que será utilizado. Às vezes, peço ajuda a profissionais específicos. Por exemplo, se eu quero desenvolver uma coreografia, muitas vezes chamo um coreógrafo que faça um trabalho com a companhia, depois a gente decide junto o que tem que ficar.

Então, no começo, o tema é apresentado e depois se passa a atuar na prática com os exercícios.

Assim, é a partir desse formato, é a partir do momento que os artistas entendem como é o espetáculo, aí começa a ter uma colaboração muito grande. Porque até quando se trabalha teoricamente, se passa a ler o texto etc., eles acham muito chato. Quando eles começam a fazer, e o espetáculo começa a entrar no corpo deles e eles começam a descobrir o espetáculo, aí eles são altamente criativos.

Muitas vezes, surge material bom que não esperava. A partir desse ponto, a gente começa a criar os números dentro dos exercícios e dentro da situação que interessa para a gente. Então eles, através dos exercícios, provocam situações dentro das histórias, e a gente vai fazendo e vai fazendo e, no meio disso, eu vejo uma situação aí que é legal e eu digo, por exemplo: "Binho e fulana, segura e guarda o que vocês fizeram, registrem a sequência que vocês fizeram que daqui a pouco vai ser usada". A gente vai usando isso e compondo essas coisas com todo mundo falando ao mesmo tempo e o diálogo é muito forte.

– Você acha que os artistas trazem elementos da vivência cotidiana deles no processo de criação dos espetáculos ou todo o material nasce no laboratório?

– Não, nem tudo nasce no laboratório. Eles trazem coisas para os espetáculos e eu faço muita questão de manter a individualidade. Eu trabalho muito com a subjetividade de cada um. Eu acho que quando tem personagem, têm coisas, muitas características, você briga por isso. Mas eu acho que todo mundo vê o ator que ele é, "né"? Olha para o cara e reconhece-o. Por exemplo, olha para Baba e o reconhece, não porque ele é grande, mas porque ele tem as características dele de trabalho, que eu acho que, para onde ele vai, ele carrega. Eu gosto disso. Porque eles não são atores. São artistas circenses que apresentam e às vezes representam. Essa coisa é diferente. O ator não apresenta, ele representa e vive. O artista de circo arrisca a vida e representa alguma coisa. Mas nisso eles estão crescendo muito e também como atores, muitos são muito bons.

– Você acha que todos os espetáculos que você monta com a Companhia têm algum caráter político?

– Todos! Todos os espetáculos da Picolino são atos políticos. Rapaz, o que acontece é o seguinte: o caráter político não é dado pelo fato de você levantar uma bandeira ou usar um refrão. Ele é político na essência, na sua forma de criação, na sua forma de relação, na forma de representação para o público, na forma de comunicar com o público, na motivação de existir. Eu acho que aí é que ele se transforma em ser político. Eu vi muitos espetáculos que dizem ser políticos e não fazem nada de concreto, então, são supérfluos. Eu

acho que os espetáculos, quando são feitos de verdade, e não estou dizendo apenas o Circo Social, pode ser qualquer coisa, mas já quando as pessoas se entregam ao trabalho, esse é um ato político; o ato político de você ensinar, quer dizer, incluir um educador de Circo Social, sabendo que ele tem que ter a compreensão da importância do entendimento do corpo.

Esse é um grande lado político dele: na medida em que ele respeita o corpo, na medida em que ele entende o mundo a partir do corpo, que procura a educação e inclusão, ele está tendo uma atitude política. Então, os espetáculos da Picolino são totalmente políticos. São espetáculos ligados à nossa missão, à nossa realidade, a gente não enfeita, e também não bota ferida do lado de fora para enxergar na cara do público, mas é um ato político, um exercício político de cidadania, exercício político de educação e criação. Todos os espetáculos, até aqueles do curso básico, são atos político, não tenha dúvida.

– Através do espetáculo, você quer transmitir alguma mensagem?

– Claro que quero transmitir alguma mensagem. Essa dos acontecimentos, por exemplo; a escolha do tema tem que estar ligada a um momento e a um discurso. O candomblé se colocou, e eu exigi o candomblé, porque a mensagem era que o candomblé queria respeito. E quanto foi incrível o que aconteceu com o candomblé. O que se juntou de gente, do povo de candomblé, aqui dentro, quanto foi bonito. A questão era o respeito, porque o candomblé, ele é muito usado como folclore, mas naquele espetáculo da gente, aqui o público girava mesmo, dançava, virava na platéia, rodava. Então, quando você constrói essa situação, ela está narrando uma situação. Eu não escolho à toa, então, quando eu trago um Caetano é um grito de liberdade, um grito de rebeldia, um grito de ousadia, "né"? Um cara como ele, que, aos sessenta e seis anos de idade, continua fazendo rock, continua fazendo poesias que provocam e mexem com meninos, jovens, velhos, políticos, e continua sendo um agente provocador, um agente de criação... Quando a gente vai do outro lado da história, trazendo o Cazuza, é outra provocação muito forte: a droga e o risco, o risco e o circo. Então, sempre tem uma mensagem vinculada ao conjunto todo. A gente não é muito panfletário, "né"? De ficar fazendo discurso, às vezes uso algum discurso durante os espetáculos que estão, de verdade, representando algum momento de alguma situação.

– Você, no seu espetáculo, usa também algum tipo de referencial teórico ou referenciais que marcaram sua formação?

– Eu tive uma formação, na verdade, na área de cinema, "né"? Li muito até uma certa época, mas eu sou noventa e nove por cento intuitivo.

– Como você lida com questões de gênero, etnia, classe social nos espetáculos? Esses temas os permeiam?

– Sendo um ato político, sem dúvida acaba trazendo esses aspectos. Mas o que acontece é o seguinte: na própria construção, essas coisas vêm à tona, "né"? Mas o que é mais importante é a própria compreensão do grupo dessa situação e de como a gente se relaciona com isso. A gente não pensa que está fazendo um discurso sobre etnia. Tipo: não se deve ser racista, e coisas desse tipo. Simplesmente, a gente pratica um antirracismo. A gente pratica na vida o que a gente acredita, "né"?

A Picolino tem muito disso, aqui dentro a gente tenta praticar o que se diz, que se faz, e a gente briga por essa questão. Não é que bate o peito dizendo: Eu não minto. Não! Todo mundo mente. A primeira mentira é quando se diz que não se está mentindo. Mas ser verdadeiro é outra coisa, outra história, é você ser real na sua escolha, "né"? Então, o que é que acontece? O que se pratica, acaba sendo presente no espetáculo, e o espetáculo acaba sendo real; as questões são reais, as relações são reais, e isso passa para o público. É isso que contagia. O público pira com os espetáculos da Picolino, com essa interação que acontece. No espetáculo tem branco, preto, magro, gordo, rico e pobre; nós temos gordos fazendo contorção, magros fazendo malabares e acrobacia, tudo se mistura e todos se misturam, até têm casais que se misturam. Então, a gente traz isso como "Toma isso!". É isso que a gente sabe fazer. E isso é uma política, entende? O espetáculo faz parte de nossa prática. Ao invés de ficar levantando bandeiras contra o racismo, a gente pratica um antirracismo, a gente pratica a integração das etnias, de preferências, de classes. Não é base dos temas dos espetáculos, mas faz o tempo inteiro parte do espetáculo, porque faz parte da vida aqui na Escola Picolino.

– O fato de os espetáculos serem baseados em pesquisas temáticas… não só aqueles da Companhia, mas também dos alunos, trazendo para o picadeiro elemento e matrizes culturais e ligados à cultura local... por que se decidiu a explorar esse campo?

– Na verdade, a gente vem aproveitando, "né"? A gente lida com crianças, a grande maioria. O ano passado foram mais de 400 que se apresentaram, a maioria entre sete, quinze e dezesseis anos, e a grande maioria dessas crianças vive entre as suas casas, suas escolas públicas municipais e estaduais, onde a informação não circula, onde eles não têm acesso a quase informação nenhuma e, praticamente, não conhecem nada de Salvador, nada da Bahia, nada do Brasil e nada do mundo. A gente apresenta ao mundo todo, a gente acha importante apresentar, mas o mais importante é o fato de eles descobrirem, as suas raízes, seu ambiente e suas origens, "né"? Então, a gente trabalha, há alguns anos, as origens soteropolitanas, as baianas, mas focando muito no regional, no contexto daqui. Foram trabalhados as águas, as histórias, as personalidades, os artistas, políticos, que fizeram e que fazem ainda a história e a

cultura daqui. Nós estamos trabalhando inclusive homenageando pessoas vivas, como Fred Dantas. Pessoas que estão produzindo artes de uma maneira fantástica e que são desconhecidos. Então, quando a gente traz um Fred Dantas, atinge um universo de 400 crianças e mais 4,5 mil outras pessoas que assistem ao espetáculo e que se encantam com esse trabalho, e todos na verdade levam parte do material da pesquisa para casa, e isso circula dentro de uma gama de pessoas bastante interessantes. Então, a idéia realmente é apresentar a nossa realidade, a nossa história, as nossas personagens, para que eles conheçam e não achem que personagem é só aquele da novela da Globo, da televisão, que fala com sotaque de carioca. Então, sim, trazer a cultura regional para cá é uma questão pedagógica e também política.

– Você acha que esses elementos culturais e de cultura popular e esta relação com essa questão pedagógica e política da Escola interessam também aos espetáculos da Companhia?

– Claro! Claro!Claro! Na verdade, ao longo do tempo, a gente tem-se soltado mais, porquanto interessa à Companhia, especialmente agora que todos os artistas já são adultos, a gente a usa como experiência mesmo. Nós estamos experimentando situações permanentemente. Por exemplo: o candomblé era muito rígido. Nós trabalhamos dois anos seguidos sobre isso e fizemos dois espetáculos muito diferentes, *Panos* e *Batuque*, os quais têm sonoridades diferentes. Iniciamos trabalhando o "geral" do candomblé e, depois, trabalhando com algumas nações, enquanto no outro espetáculo continuamos fixando numa nação só, que é o Caboclo, que é o Orixá brasileiro ligado ao culto de um Orixá que nasceu no Brasil. Então, dá outra sonoridade, dá outros impulsos, dá outras histórias. Então, a gente trabalhou isso, "né"? Na Companhia se trazem todas essas coisas, né? Mas, de outro lado, se está mais flutuando, "né"? Vou pegar Cazuza, carioca, louco, não sei o quê ... E nós apresentamos isso também.

Não apresentamos para o público, mas apresentamos a discussão sobre Cazuza, o louco, o drogado, o aidético, apresentamos uma série de problemas que envolveram Cazuza, trazendo-o para dentro do grupo, e se abre a possibilidade de todo mundo experimentar, apresentando Cazuza. Então, imagina o machão, todo machão, dando onda de homossexual. Então, você mexe com esses elementos, "né"? Mas a Companhia realmente é um campo de experimentação fantástico.

– Você acha que o fato de a Companhia ser ligada à Escola, como Projeto Social, e os artistas terem vivido o processo de formação da Escola, sendo eles oriundos do Projeto Axé, interfere no tipo de público que decide assistir ao espetáculo?

– Eu acho que, nos primeiros momentos, isso era muito forte. O público que vinha para a Picolino era um público que tinha essa cumplicidade com a Picolino. Mas eu acho que a Picolino, hoje, já ultrapassou isso. Nós temos um público no Brasil inteiro. Nós estamos chegando de temporadas, assim, com teatros lotados em todos os lugares nos quais a gente passa, e muitos dos públicos não têm nem a ideia de quem somos e o que fazemos fora do espetáculo. Depois do espetáculo, nós estamos vivenciando uma prática que, assim: depois de cada espetáculo da Picolino, nós paramos para conversar com o público e as perguntas são das mais interessantes possíveis. Vão desde lugares onde tem um público politizado, então as perguntas vão ao interesse de formação, de educação, como é que se constituiu o Projeto Social e todo o processo, até outros que só olham as bundas dos meninos e as bundas das meninas. Então, em todos os lugares, estão vendo e descobrindo a Picolino, e muitos a conhecem no momento do espetáculo.

O que acontece é que também o público que não conhece que a Picolino é um Projeto Social, quando ele vem saber tudo o que acontece, a maioria das vezes muda, ou reformula seus pensamentos e críticas. Também, claro que adoramos fazer os espetáculos para nossos amigos, os que são mais próximos e que conhecem toda a história da Picolino. Porque a gente gosta de receber aplausos e a gente sempre estreia para nossos amigos, para que possam apreciar e avaliar também. Tem amigos que chegam e dizem: "Cara, esse é o espetáculo pior que você já fez". E outros: "Tá bom, legal, cara".

– Você acha que, sendo vários dos artistas da Companhia ex-atendidos pelo projeto social da Picolino, essa característica influi no espetáculo?

– Na verdade, se entendi a pergunta, no espetáculo, lá na hora que rompe a barreira da cortina, aí é o artista que está em cena, com tudo o que ele traz. Agora, no processo da construção, no processo até antes de entrar em cena, isso às vezes se complica muito, porque hoje a Companhia é formada por adultos, "né"? São pais de famílias, e os conflitos que existem hoje são diferentes dos conflitos que viviam quando eles tinham quinze anos de idade. Hoje, todos, noventa por cento deles, têm família constituída, então os conflitos são outros. Nós vivemos conflitos permanentemente, nós vivemos coisa que diz respeito às relações, e algumas delas, a gente aproveita para ir para o trabalho. Outras vezes, essas coisas acabam interferindo no processo de criação mesmo, porque as pessoas perdem também um pouco do interesse, já vira rotina, já não acreditam mais nisso, está aqui porque não tem outra saída, não tem um outro lugar, então tem coisas que acabam interferindo. Mas, quando a gente entra no jogo, e o jogo é a vera, pode acreditar que tudo isso morre, e o foco é o espetáculo.

– Você, como diretor, percebe a estética dos seus espetáculos, caracterizada de modo diferente dos outros espetáculos de circo contemporâneo brasileiro que você assistiu?

– Sim! Total! Na verdade, é isso! Falei lá no começo. Onde a gente muda o comportamento, estético principalmente, é a partir do momento que a gente começa a lidar com o universo de crianças vindas das ruas. A partir do momento em que a gente absorve a cultura de rua, a gente começa a interferir nos espetáculos com essa cultura, e aí vai mexendo na estética, na música. Vai mexer no figurino, vai mexer numa série de situações dentro da estética geral do espetáculo, "né"?

Hoje eu reconheço, assim, que é uma mistura muito grande, porque tem uma corrente muito forte dentro do circo brasileiro que tem uma estética branca, européia. Mesmo entre os que são circenses de gerações trazem essa carga para o figurino, para a roupa, para a maneira de estruturar o espetáculo. Tem outra vertente que já traz a coisa da rua, do hip-hop, descontraída e tal, isso é bonito, mesmo que entre em choque, mas para o espetáculo gera questões bastante interessantes.

– Você assistiu a outros espetáculos de Circo Social?

– Eu já assisti alguns, e na verdade é assim... Os melhores estão começando a acontecer agora; me disseram que, no Rio, estão tendo um bom resultado, agora tem o espetáculo do Crescer e Viver, que tem o espetáculo em cartaz, se não erro, foi dirigido por Alice Viveiros de Castro, que é uma figura fantástica.

Na verdade, o que me preocupou é que no Circo Social se fazem certas atividades como projeto social, e, depois, vários espetáculos tentam copiar a estética do *Cirque du Soleil*, e eu acho a coisa mais ridícula. Que têm a ver nordestinos vestidos com roupinha de *Cirque du Soleil*? Mas, por outro lado, vejo que existe esse fazer muito forte, e todos acabam incluindo e usando as culturas próprias para serem transformadas em espetáculo. Tenho conhecimento de Projetos no Piauí, no Pará, por exemplo, onde tem escolas que trazem o que fazem e sua história para o espetáculo de circo.

– Você acha que existem elementos comuns nos espetáculos de Circo Social?

– Elementos em comum? Rapaz, eu não tenho bagagem ainda para falar isso, mas deve ter com certeza, porque a maioria dos pressupostos são compartilhados. Na verdade, o conceito de Circo Social está sendo construído, "né"? E sendo construído principalmente dentro da Rede, da qual eu faço parte, mas tendo pouco tempo, participo pouco da Rede e das discussões. É uma discussão bonita a que está sendo construída no Brasil.

– Você teve influências das teorias de Boal no seu trabalho?

– Na verdade, eu usei, durante muitos anos, todos os jogos, todos os exercícios que Boal propõe, dentro da formação da Picolino; sem dizer que estava usando. Mas a essência de Boal tem tudo a ver com o que a gente e com o que o Circo Social faz. Eu, por exemplo, tive total influência dos movimentos dos anos setenta. Nos anos setenta, eu fazia cinema, participava de festivais nacionais, eu ganhei vários prêmios de fotografia, estava totalmente dentro desse universo, vivendo Boal. Nos anos oitenta, eu fui trabalhar com Zé Celso, que era o grande gênio do Teatro brasileiro.

ENTREVISTA COM BRANCO DA SILVA (ESCOLA CIRCO PIAUÍ)

Entrevista efetuada na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador – Bahia, no dia 7 de março 2007 por Fabio Dal Gallo:

– Branco. Você é…

– Sou coordenador do Projeto Experimental Circo Piauí, popularmente conhecido como Escola Piauí de Circo.

– Há quantos anos funciona esse Projeto?

– O Projeto, essencialmente, faz 10 anos.

– O Circo Social é cada dia mais importante no cenário do circo contemporâneo brasileiro. O que você acha que faz os Projetos Sociais procurarem o circo como ferramenta para um processo educativo?

– Eu vejo o circo como uma grande ferramenta de inclusão e de resgate da cidadania de crianças e jovens que vivem à margem da sociedade, principalmente pela falta de oportunidades e pela ineficiência de projetos oferecidos pelo governo, como também por ser uma grande novidade, a questão do circo no Brasil, como ferramenta de inclusão. Então, acho que é isso que movimenta a criação de novos projetos e o surgimento de novas escolas. Porque, hoje, todos temos uma consciência formada de que o circo é um grande instrumento de inclusão social e de recuperação de jovens que vivem à margem. Enfim, o circo é mágico, é lúdico e é encantador!

– A Escola Piauí de Circo envolve elementos da cultura regional e local no espetáculo?

– Acho que a questão da inclusão de novos elementos dentro de um espetáculo de circo é motivada até mesmo pelo surgimento do "novo circo", colocado, assim, de uma forma mais abrangente pelo *Cirque du Soleil*, que causou essa pretensão de buscar sempre novos

elementos, e os elementos que os diretores de espetáculo veem como meio, é exatamente a cultura popular do seu Estado. Nós, lá na Escola Piauí de Circo, utilizamos nos espetáculos elementos da cultura popular como o Boi, personagens do folclore, e, assim, isso contribui, tanto para a formação dos nossos educandos, e o conhecimento da cultura popular do Estado, que é um pouco esquecida e deixada de lado pelas escolas formais. Eu acho sensacional, você estar levando e incluindo nos espetáculos esses elementos, que resgatam de certa forma.

– E quanto aos instrutores da Escola?

– Nós temos agora dez instrutores formados que administram as aulas e passam as técnicas aos novos jovens que passam pelo projeto. Todos os instrutores foram formados dentro do próprio Projeto durante dez anos.

– O momento do espetáculo é de fundamental importância no processo pedagógico dos alunos da escola?

– Sem dúvida. Eu pessoalmente não acho que espetáculo seja de "fundamental" importância para o processo, mas ele se torna o motor, sendo de fundamental importância para as educandos... Para eles, sim! É de fundamental importância. Eles têm o *feedback*, eles têm uma troca, eles têm um reconhecimento do aprendizado deles. Tudo isso acontece através do espetáculo que eles apresentam no picadeiro. Então, é importante você levar os meninos ao picadeiro para eles sentirem a elevação dessa autoestima, que vem da plateia, através do reconhecimento, através dos aplausos que eles recebem. Entendeu? Sim! É como uma forma de preparo para a profissionalização.

ENTREVISTA COM ERMÍNIA SILVA

Entrevista efetuada na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador – Bahia, no dia 7 de março 2007, por Fabio Dal Gallo:

– Por que você acha que não existe o "novo circo"? Você acha que o Circo Social influiu na estética circense? Você percebe diferenças no espetáculo do Circo Social, como o espetáculo da Picolino, com os de outras companhias como, por exemplo, a Intrépida Trupe?

– Eu não faço diferença entre "circo novo", e contemporâneo e tradicional, porque para mim a diferença não está nessa definição. Para mim a diferença está nos sujeitos que a praticam. Que eles são novos. Então, o que os prendia antes dentro da lona, agora está fora da lona inserido numa relação urbana, política, cultural e social que produz outras formas de

relação da linguagem circense na política, na cultura e nas relações sociais. Nesse sentido, ele é novo.

O que conta é a própria inserção no urbano e no próprio rural, mas é mais no urbano. Mas, eu ainda não vejo um conceito estético novo. Porque, para mim, a linguagem circense, ela tem um conceito de novo nela presente sempre. Como qualquer arte. Qualquer arte tem dentro dela o novo e o velho. Ela tem algo que antecedeu a ela. Vamos pensar em um pintor. Quando ele usa um determinado tipo de textura de tintas, cor, isso já é o resultado de uma pesquisa de produção de toda uma história de pintores antes dele. Ele vai pintar um formato diferente de quadro. Então, é um diálogo constante entre o que ele recebeu de uma herança, com que ele está produzindo. Ele recebe essa herança e ressignifica, reproduz, analisa, copia, imita e produz um novo produto que tem essas características do seu tempo, do diálogo com a sua época, com a sua estética, um diálogo com outras produções artísticas do seu tempo. Então, é por isso que eu digo que a estética circense tem sempre um conceito de novo, desse diálogo constante e daquilo que ela herdou, e daquilo que ela ressignifica com o debate com o que ela está vivendo; com o diálogo com as outras artes e tal. A linguagem circense tem que ter a capacidade de fazer isso, é inerente à linguagem artística circense fazer isso. Então, se a gente vê um cirquinho pequeno fazendo um tipo de espetáculo que para nós é considerado antigo, ao mesmo tempo ele está tendo um diálogo com a sociedade que o está assistindo, que é contemporâneo àquela sociedade. Então, por exemplo, um cirquinho pequeno, do norte do Ceará, inclui no espetáculo dele coisas que o espetáculo de São Paulo não considera.

Eu acho que não tem conceito de circo. Uma coisa que a gente não pode, é fechar o conceito de circo.

O conceito de circo tem que ser mais amplo. Então o cirquinho do norte do Ceará está dialogando totalmente com o gosto do público em que ele está vivendo. Ele está incorporando várias especialidades artísticas da localidade onde está vivendo. Então ele está sempre repetindo, renovando, mas também se repetindo. A gente ao fim incorpora uma herança e vai produzindo outras coisas em cima dela, com características de que você herdou e com coisas que você cria em cima.

Eu acho que a estética do Projeto Social, a estética das escolas que são sujeitos históricos novos na história do circo… Novos! Tendo em vista o modo que a inserção deles e o modo do trabalho deles são diferente do de um circo de lona... Só que a estética ainda não é diferente. Porque na hora que a gente diz que uma escola incorpora um instrumento de segurança do otimismo, eu posso citar milhões de exemplo que o otimismo buscou no circo.

Entendeu? A história do otimismo provavelmente buscou o conhecimento do circo. A coisa é não fechar fronteiras, porque as fronteiras são mais abertas.

Em termos de estética, o Projeto Social não criou uma estética nova, ele criou uma estética contemporânea ao momento dele. Provavelmente o circo de lona, do Sul-Sudeste, hoje não tem uma vertente de estar incorporando as várias linguagens artísticas numa forma de produção de espetáculo. Mas se ele não está fazendo isso hoje, ele já fez muito. A própria re-criação, ou criação, de uma estética das escolas de circo também faz parte da história das artes. Porque o teatro também fazia isso, a música fazia isso, a dança. Você tem muita dança no circo. Minha avó era bailarina clássica e dançava no circo, e fazia peças teatrais com acrobacia e dança clássica. Então a coisa que eu acho mais importante é que a que eu chamo de multiplicidade da linguagem circense. Não sei se é o nome ideal, mas é a forma que eu usei para não fechar fronteiras.

– Sobre o conteúdo do espetáculo, o fim do espetáculo. Os Projetos Sociais trabalham com valorização da cultura local e atendem principalmente pessoas que vivem na mesma cidade, não são itinerantes, aprofundando certos aspectos que acabam fazendo parte dos espetáculos. Além disso, existe uma procura de justiça social, mobilidade social... Como você interpreta e comenta o espetáculo, no seu conteúdo e não na sua estética? Poderia ser isso uma coisa nova? Pode ser novo o fato que o espetáculo se tornou funcional a um caráter político e pedagógico?

– Eu acho que eu entendo que o espetáculo é o resultado de um processo. Então, por exemplo, quando eu trabalho com a história do circo, eu falo que o espetáculo é só um dos elementos do que deseja produzir o circo. O espetáculo é um dos elementos. E também você tem que considerar que existem várias formas do modo de organização em termos de trabalhar com o social. Se você perguntar para Marlene do Circo Espacial, ela diz: eu faço social. Qual é o modo que ela diz que faz o social? Ela está o tempo inteiro oferecendo espetáculos em benefícios às entidades, aos hospitais, às entidades beneficentes, às viúvas... Essa é a forma que ela faz. A outra forma é que ela incorpora criança também dentro do circo dela, para ter um aprendizado. Ela faz um modo de social diferente do Projeto Social, mas ela também considera que dentro do trabalho dela, dentro da empresa de circo dela, ela também desenvolve um projeto social.

Sim! O Projeto Social, que a gente hoje conhece como Circo Social, que utiliza a linguagem circense como ferramenta pedagógica, é novo! Isso nunca existiu na história do circo! Entendeu? Isso é novo!

Agora, se você olha o espetáculo, o resultado, você tem um processo, um modo de organização do trabalho do Circo Social que não é igual na proposta, nos seus objetivos e na sua missão, de que um circo de lona. Não são não! São totalmente diferentes. Nas suas missões e nos seus objetivos, naquilo que caracteriza a ação deles, eles são totalmente diferentes. Mas não quer dizer que a Marlene não fica fazendo ação social.

Mas são ações sociais totalmente diferentes. A proposta de uma Picolino não é igual à proposta da Marlene. Não é! São modos da organização do trabalho, utilização da linguagem circense e sua inserção e leitura que mostram um processo pedagógico diferenciado. O que não quer dizer que a Marlene não tem uma função educativa.

Durante a história do circo no Brasil, isso não muda. Não muda para Europa também. Há uma necessidade de dizer que somente o teatro, e uma forma de fazer teatro, é que tinha o cunho ou a função educativa. Que tinha função de educar, né? Então, que nem um teatro alegre, nem um teatro musical tinha essa função. Porque eles consideravam que o teatro sério era o único que podia formar povos. Então, que povo que nós queremos formar? É o processo da formação das nações, e nós queremos formar povos civilizados. Então o teatro é um espaço, um lugar, que é lugar e de produção, e são duas coisas. É um lugar para dizer que é um teatro, significa que ele está ali antes, tipo italiano, onde todo o mundo civilizadamente fica sentado e de preferência em silêncio, e de preferência sem usar grandes chapéus, para as mulheres não atrapalharem. Isso, final do século XIX, início do século XX. Então, há uma definição que há um tipo de teatro só que educa, e que os outros tipos de espetáculos não têm função educativa. Porque eles não têm função de educar o povo. É porque esse debate, essa coisa que é colocada, é considerado pelos intelectuais, pelos letrados e para muitos dramaturgos e artistas de teatro, porque a questão do prazer, do lazer, da risada, ela não educa, ela aliena.

– O problema do riso...

– É mesmo o problema do riso, você sabe disso. Então, o circo sempre foi colocado, porque ele misturava as várias linguagens artísticas, era o pior de tudo. Porque ele misturava dança, acrobacia, animal, teatro, música dançada e cantada, tudo no mesmo espaço, e um artista fazendo tudo isso. Quer dizer, além de tudo, ele era o pior porque a mistura era um problema.

Só que ele era colocado como quem não tinha função educativa. Se pode dizer que a Marlene pode colocar a ideia de que “não, eu não chego numa cidade para educar”, mas não se pode dizer que o espetáculo dela não tenha uma função. Entendeu? Então, assim, não tem receita do que é essa função educativa. Como é que o circo não tem essa função educativa se

ele, com certeza, era o maior divulgador das expressões artísticas que existiam? Então, é um contrassenso.

Então, repito: o circo em geral tem essa função educativa, mas não é a proposta do Circo Social. O Circo Social tem outra proposta. O circo de lona pode até atender criança de orfanato etc., mas ele não vai desenvolver um trabalho como o Circo Social que vai usar a linguagem circense como ferramenta pedagógica.

Agora, em termo de estética do produto disso, se uma pessoa chega aqui e olha o espetáculo, se você não conta nada da história dos artistas, ela vai dizer que é circo! A estética, ela é contemporânea, 2007.

– E no momento em que alguém te avisa, dizendo: olha que esse é um espetáculo de Circo Social, você muda o seu olhar em relação ao espetáculo?

– Claro. Isso é claro! Porque aí vem todo um conceito, um arcabouço que você tem, do que você vai olhar... Mas aí, muda não o conceito de estética do espetáculo. Muda porque ele vai olhar aquela menina gordinha fazendo não sei o quê, como se perguntando: "De onde é que ela vem? Que projeto é esse? Olha que interessante! Mudar é possível."

Claro! Você vai olhar com olhar político, mas não por causa da estética, e sim por causa do foco, do objetivo.

– Você, que é pesquisadora de circo, você acha que as relações de gênero, incluindo o papel da mulher, mudaram no momento do espetáculo de Circo Social?

– Você viu na minha tese a quantidade de mulheres? O que mudou... Mas ainda, algumas circenses do circo de lona me disseram a semana passada em Araraquara que não, que isso continua igual, mas que isso pode ter mudado; é que lá, no circo de lona, ainda mantém... É que, durante o dia, ela lava, passa, cozinha, cria filhos, e tarará, tarará, costura roupa, e à noite ela deve estar linda e maravilhosa. Isso não mudou no circo de lona.

Para cá, o debate é outro. Para as escolas, o debate é outro. Da questão do papel da mulher... E aí é outro debate... Isso, significativamente, mudou. Não tem jeito.

– Mas, no momento do espetáculo...

– No momento do espetáculo, o que eu acho é que as mulheres hoje estão tendo que procurar em vários lugares o processo de formação, "né"? Mas, no momento do espetáculo, não. E é interessante isso porque, enquanto a mulher não saía no passeio público para passear, a mulher do circo também não saía.

– Por que era controlada pelo dono do circo?

– Sim! Na mesma estrada. A mulher de circo também não saía, mas ela já era uma profissional.

Sim, mas no circo a mulher sempre teve um lugar de destaque, que as outras artes nem sempre davam. Então... Desde ser chamadas de prostitutas, às vezes em alguns lugares, até ser chamada de atriz fantástica. Tem esse leque inteiro. Não vamos ser bonzinhos. Não tem isso. Tem de tudo e já teve de tudo.

(Outra pessoa interferindo na entrevista): – E no teatro quando só tinham os homens... E tinham que fazer os papéis de mulheres, como é que funcionava isso?

– Mas isso era no teatro, não no circo! Porque no circo as mulheres já faziam teatro. E sempre fizeram. Tudo! Desde a pantomima... E na mesma época. Porque quando o circo chega ao Brasil, a linguagem circense ela é muito inovadora, entendeu? Assim, para época dela, ela está sempre inovando.

Em 1880, 1890, quando os circenses chegam à América Latina e ao Brasil, você tem uma produção por parte da coroa, "né"? Nós éramos uma monarquia, "né"? O que era considerado civilização, o que dava o cunho de civilização para o Brasil era montar teatro. E aí eles vão montando teatrinhos pelo Brasil inteiro e eram barracões horrorosos de madeira, com uma iluminação tétrica, sem entrada de ar, mal arejados, era horrível. Mas, aí, é interessante porque não estou falando do Rio, não estou falando de São Paulo, não estou falando das capitais, se bem que São Paulo, nessa época, não tinha importância nenhuma ainda, era uma vila sem importância. Mas não estou falando do Rio, de Recife, de Salvador, que eram as capitais importantes. Eu estou falando de teatrinhos de algumas cidades. Tinham teatrinhos nos quais só homens mulatos faziam, porque era considerado uma profissão tão insignificante e mesmo desprezada moralmente pela sociedade, que só mulatos faziam. E mulatos vestidos de mulheres etc. e tal, entendeu? E nesse momento você já tem histórias e gravuras fantásticas de mulheres trabalhando no circo com teatro e tudo.

É interessante ver que o papel ... sim, o papel político e social da mulher no circo de lona, na maioria ainda continua de uma forma...

– Patriarcal...

– Patriarcal! É claro que não dá para generalizar. É que você tem várias situações, mas dá para generalizar que o papel e a relação do artista da escola, e, especialmente do Projeto Social, até porque o Projeto Social vai trabalhar com cidadania e, dentro de um conceito de cidadania, você não pode trabalhar com essas diferenças, "né"? A questão de fato é que o direito não tem sexo, "né"? E nem questão sexual, nem tem cor, e tal. Então, você vai trabalhar com isso. Agora, não significa que as meninas daqui, do Projeto Social, dentro de casa não sofram mal-estar e maus-tratos. Mas, aqui dentro do Projeto Social, muda a produção

da artista mulher, daqui para dentro, muda significativamente! Entendeu? Mas a produção do sujeito histórico artista mulher, a técnica é contemporânea a isso.

ENTREVISTA COM GILVAN GOMES (AfroReggae) E MARCOS LIMAS (ARRICIRCO)

Entrevista efetuada na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador – Bahia, no dia 7 de março 2007, por Fabio Dal Gallo. Nessa entrevista, dada a presença de dois interlocutores, eles são distinguidos pela inicial do nome. Portanto, quando se encontra: "G:", trata-se de Gilvan Gomes, quando se encontra "M:", trata-se de Marcos Limas:

– Você é Gilvan Gomes coordenador pedagógico do AfroReggae?

G: – Exato, do Rio de Janeiro.

- E você...

M: – Marcos Limas, do Arricirco, Recife.

– Por que os Projetos Sociais procuraram sempre mais o âmbito do circo para os seus programas pedagógicos?

G: – Eu acho que é pela filosofia do trabalho circense. A questão da solidariedade, que abrange não só quem está em cena, mas também o que possa estar ajudando. A questão também do reflexo, da interatividade. No caso, o nosso público maior, lá, são as crianças em situação de risco e, para eles, é importante a coisa do virtual, da brincadeira, e também da estima, "né"? Da autoestima que você vê, que a sua capacidade, o seu tempo, de você alcançar coisas do equilíbrio, acho que é coisa do ser humano mesmo, que está querendo romper barreiras.

M: – Isso. A disciplina, em primeiro ponto, a questão também da didática, do ritmo. Então, tudo isso favorece para o crescimento da criança. No momento em que ela tem um equilíbrio emocional, um equilíbrio familiar, ela vai estar bem dentro da sociedade. Então, o circo é um grande elemento para a pedagogia.

– Por que acharam que é melhor utilizar a artes circenses e não o esporte? Pelo fato de que o esporte tem regras e estimula a competição?

G: – Com certeza. Eu acho que o circo abrange todos; de repente, eu posso ser gordinho, posso ser alto, posso ser baixinho e vou ser abraçado pelo circo. Que não é só a questão da técnica corporal, do acrobata, que tem que ter o corpo perfeito. Eu posso ser um malabarista, posso ser gordinho, e posso ser um ótimo malabarista. Eu posso estar trabalhando os equilíbrios independentemente do corpo, da questão da disciplina, da concentração em

diante. Acho que o circo é para todo mundo, não tem essa coisa do esporte, que tem que jogar basquete, e tem que ser grandão, que tem que fazer natação, mas tem que respirar direito. Claro, acho que o esporte também, a gente pode ter uma parceria com a questão corporal do esporte, mas acho que o circo abraça todos.

M: – Concordo plenamente. Além disso, o circo propicia trabalhar mais áreas do que no esporte. E também é possível trabalhar o esporte dentro do circo. Isso que é importante, o interessante é isso. A parceria.

– O fato é que os Projetos Sociais, trabalham muito com cultura local...

G e M: – É isso...

G: – Eu acho que hoje é inegável. Nós sabemos que a cultura erudita está pegando da fonte do popular. No caso o hip-hop, o grafite, o funk, o frevo, o maracatu, e daí por diante. Então, as crianças, elas estão vendo isso. Até as pessoas que tocam violino estão subindo o morro para trocar informações com a galera que toca percussão. Eu te digo, de antemão, no AfroReggae, estamos fazendo essa mistura, que, além do circo, trabalhamos percussão, capoeira, a dança e o teatro. Então, é como a questão do esporte, acho que tem que haver uma grande parceria. Quem vai ser beneficiado são essas crianças, independente de ser o esporte, a cultura erudita, o popular; a gente tem que ver quem é que vai ser o maior beneficiado, porque a criança vai misturar isso num grande caldeirão. O Brasil indica isso, "né"?

M: – Pelo Brasil ser multicultural, cada região, com as suas atividades artísticas culturais, isso é muito bom. Nós temos uma experiência agora dentro da Universidade Federal de Pernambuco, onde também trabalhamos, é essa interação: o erudito com o popular. O global e o regional. Então, é o que fortalece a nossa cultura, o que propaga e incentiva e orgulha também as crianças que estão ali, daquilo que eles têm de raízes, e procurar mostrar para o mundo inteiro. É um ponto de grande importância, de grande valor para a arte popular.

– As escolas de circo, os Projetos Sociais, trabalhando com a cultura local, conseguem contribuir para a construção de uma identidade de cada escola e de cada Projeto?

G: – Com certeza. Mas estamos num grande caldeirão cultural e eu acho que é, como dizia Stanislavsky... ele dizia que o mendigo anda com todas as roupas. Um saco com tudo dentro, na hora que ele precisar, ele vai usar.

Claro, é uma mistura, mas é consciente. Não é um samba do crioulo doido. Eu tenho uma grande preocupação dessa questão da cultura popular, local, do Projeto Social e

cultural, que hoje virou às vezes até um grande modismo. Tem que ter essa preocupação também, que de repente se está indicando algo que não tem um aprofundamento.

M: – Concordo.

– O fazer dos Projetos Sociais que envolveram o circo, estão influenciando o mundo do circo e seu fazer? Por exemplo, agora que existe a Rede Circo do Mundo-Brasil, você acha que ela influencia o que estão fazendo as escolas de circo profissionalizantes? Isso se reflete no momento de fazer espetáculos? Você percebe diferenças entre os espetáculos produzidos pelos Projetos Sociais e aqueles produzidos pelas escolas de circo profissionalizantes?

M: – Sim, sentimos. Porque há uma diferença entre o artista que nasce na lona do circo e o artista que é preparado na escola do circo. Então, você vislumbra essa diferença quando você assiste aos espetáculos. E eu creio que os Projetos Sociais contribuíram muito para o crescimento dos circenses, que já vinham, de longo tempo, a se aperfeiçoar, a buscar conhecimento. Então... Está sendo uma troca de experiência muito boa. No entanto é clara a diferença entre espetáculos de circos de lona e os espetáculos das escolas de circo, e, ainda mais, se diferenciam os espetáculos de Circo Social. Aparece logo quando um espetáculo é de Circo Social porque os artistas acabam trazendo para cena todos os elementos que fazem parte da vida deles no dia-a-dia. Também, se o espetáculo tem um tema específico que não remete a Projeto Social, acontecimentos cotidianos, gestos e posturas desses alunos são sempre levados para o picadeiro.

G: – Eu acho assim: com a vinda do *Soleil*, é muito bacana, mas eu acho legal estar indicando à criançada que eles têm um patrocínio, tem uma autoprodução. Mas, independentemente da autoprodução, que eles têm a mesma capacidade de igual para igual. Se você acredita e se respeita, você vai ser respeitado. Mas acho que é fundamental ter essas questões a serem resolvidas. A Rede do Mundo está em parceria, hoje de repente o MEC está profissionalizando, sabendo que a nossa questão não é estar criando artistas circenses, e sim cidadãos; mas se eles vierem a querer ser, a gente está apoiando essas crianças, está levando a se profissionalizar, é ótimo! Porque está se perpetuando a cada dia, porque o circo nunca vai morrer. Sobre os espetáculos, eu também acredito que as diferenças sejam evidentes. E que os espetáculos de Circo Social têm características que ressaltam no picadeiro, e creio que é principalmente porque o espetáculo, sendo parte de um processo, não tem apenas um fim artístico, mas ele vem criado para os artistas, em função dos artistas.

– Vocês percebem também diferença na produção artística do Circo Social?

G: – Claro, porque a arte no Circo Social não tem apenas um fim estético, mas é arte utilizada como uma maneira de mudar o mundo. Os projetos sociais, criando cidadãos, eles estão fazendo uma revolução social no sentido de procurar mais mobilidade social; criança que é da periferia, que se torna profissional circense, ou educador. Por exemplo, o circo geralmente faz espetáculos, por fazer espetáculos e para ganhar dinheiro; nos projetos de Circo Social, o espetáculo faz parte do processo pedagógico. Os espetáculos têm assim um aspecto predominantemente político que extrapola o campo da arte. Através do Circo Social, é possível formar educadores, monitores, multiplicadores.

M: – Perfeito. É verdade. Quando se trabalha dessa forma, nós temos a capacidade de ver as mudanças. E os nossos alunos são agentes multiplicadores, são aqueles cidadãos que vão formar outros cidadãos, então, é uma cadeia que vai se realizando no Brasil inteiro. Dos Projetos Sociais, não saem apenas artistas. Além do cidadão, nós hoje, no Arricirco de Recife, temos vários exemplos de radialistas que foram formados, tiveram uma base no Arricirco. Tem também o pessoal que trabalha no mercado formal, no centro, nas lojas. Então, isso é muito importante. E ele é um multiplicador, mesmo não estando na arte circense, continua propagando, chamando e indicando o Projeto Social.

G: – Acho que tem uma pergunta que nós como coordenadores, monitores, instrutores, professores, educadores temos que nos fazer. Primeiramente é: quem somos? A partir dessa definição, aí sim, podemos estar passando e trocando com nossos alunos também dentro das oficinas. A partir daí, hoje, pelo menos no AfroReggae, nós estamos dando a oportunidade ou pedindo a oportunidade de essas crianças virarem monitores e instrutores; os futuros diretores, de repente, maquiadores, iluminadores, advogados, dentista, e daí por diante. Porque, a partir do momento que você sabe quem você é, trabalhando a sua cidadania de direitos e deveres, você pode ser o que você quiser, que você vai saber de seus direitos e deveres. E, a partir daí, há um crescimento humano e você começa a interferir no mundo. E você vê que tem a possibilidade de haver um mundo melhor. É em função de tudo isso que o circo se torna um instrumento.

Tem o exemplo de uma menina que a mãe deu um vestido vermelho a ela. E que a partir desse vestido vermelho moveu a cidade, moveu a comunidade, moveu o país. A partir de um vestido vermelho que ela pôs e ela pensou que estava bonita, e a cidade viu aquilo e começou a se vestir melhor. E aí a comunidade, e aí o país, a partir de um movimento.

– Como você chamaria um tipo ou um estilo de espetáculo de circo, produzido para uma companhia que é totalmente oriunda de Projetos de Circo Social?

M: – Eu acho que o denominaria de circo transformador, porque o Circo Social é um grande instrumento de transformação. Por isso eu daria esse nome, mas creio que é uma grande união e uma evolução de toda a história do circo. Então, eu acho que rotularmos... mas se fosse para rotular, eu daria esse nome de circo transformador.

G: – Mais dias ou menos dias vai haver questão... E alguma pessoa vai ter essa definição. Não sei qual é... Mas eu acho que poderia ser Circo Social mesmo. Porque, quando você vai ver um artista que está no circo americano, no circo europeu, ou até mesmo no *Cirque du Soleil,* nós devemos saber da onde saiu; quando você sabe que é uma criança ou um adolescente que sai do Circo Social, e você sabe que o pai está preso, que a mãe é uma alcoólatra ou se prostitui e você vê a dignidade dele naquele circo. Você socialmente fez parte da vida dele e sabe que ele vai fazer parte de outras pessoas. Já dizia Sérgio Brito, aos oitenta anos, que: o ator ao pisar o palco, o artista ao pisar o palco, ele já está exercendo o seu ato social. Então, acho que essa criança, esse adolescente, quando pisar aí, ele vai poder falar da sua raiz sem nenhuma preocupação de dizer: não sintam pena de mim, muito pelo contrário, há uma força comigo e você é capaz também. Acho que é a questão do Circo Social mesmo.

M: – Exatamente.

ENTREVISTA COM MARCO BORTOLETO

Entrevista efetuada na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador – Bahia, no dia 7 de março 2007, por Fabio Dal Gallo:

– Você é professor de educação física?

– Exato.

– Nos Projetos de Circo Social, qual é o papel da atividade corporal e do circo no processo pedagógico?

– Bom, tem muitas coisas, na verdade. Apesar de curta, é uma pergunta muito complexa. Eu acredito que não é a questão do circo e sim a questão da arte. A arte, enquanto fenômeno, ela é por si um espaço de diálogo, um espaço de criação, um espaço de libertação, e um espaço de aprender a ser crítico. Só por isso, ela já é fundamental para qualquer projeto social. Independente que seja circo, dança, escultura ou pintura, a arte, ela deve estar num projeto social por esses valores que eu acabei de falar para você.

Agora, o circo em particular, eu acredito que ele está sendo bem trabalhado e muito trabalhado porque ele tem uma característica muito importante. Ele é extremamente amplo.

Isso permite que os Projetos Sociais que atendem pessoas extremamente diferentes, por necessidades, por vontades e interesses, possam fazer dentro da completude do circo o que eles quiserem. Tem crianças mais habilidosas, menos habilidosas, crianças que gostam de se mostrar mais ou menos. E o circo permite isso. No circo, posso ter uma pessoa que é boa de interpretação de palhaço e posso ter um que é bom e habilidoso de mão, o malabarista; eu posso ter um que tem um bom equilíbrio, um funambulista, um equilibrista. Então, o circo contempla todas as pessoas. Cada um pode encontrar o seu pedaço no circo, inclusive o apresentador, o iluminador, todo mundo tem seu espaço. Portanto, acho que é uma arte extremamente ampla e bem pode se adequar aos projetos sociais.

Agora bem, de que forma isso está sendo feito? Acho que são ótimos os Projetos Sociais, um processo pedagógico, didático bem trabalhado, e que realmente respeitam o que é a arte circense e o que é a educação social. No entanto, nem todos os Projetos alcançam isso. Muitos Projetos são ainda jovens, ainda precisam amadurecer para entender o que é realmente o circo e o que é a arte-educação e como juntar isso.

– Por que os Projetos Sociais em geral estão muito direcionados ao circo? Eu penso que são principalmente esses elementos que influenciam: o lúdico, o risco. Eu gostaria que você falasse um pouco mais.

– Bom, para mim é difícil, mas, enfim, vamos lá. Primeira coisa, eu continuo afirmando, e acho que o circo está sendo utilizado por esses fatores que você colocou e por muitos outros. Existe hoje uma atenção especial ao circo, no Brasil e no mundo. Durante muitos séculos, o circo ficou renegado e esquecido. Hoje não, ele está indo bem. Isso, queira ou não, faz com que os Projetos Sociais tendam a usar essa linguagem. Por quê? Porque através do circo é mais fácil de você conseguir também dinheiro, é mais fácil de você atrair empreendedores, patrocinadores, então também existe todo um mercado, uma mídia que está por trás do Circo Social, em evidência nos Projetos Sociais.

Agora, do ponto de vista do risco, não é só o circo que tem riscos. Um monte de práticas tem riscos. A questão é: essas crianças que já vivem acostumadas ao risco, elas vivem na rua, elas fazem atividades que por si só já têm risco, quando elas entram num circo, elas vão entender, e é preciso entender que o circo trabalha com outro risco. Trata-se de um risco controlado, uma cultura do risco. Na verdade, no circo, de fato, os acidentes são poucos, pela quantidade de pessoas que praticam, pelas condições da prática. Hoje em dia, acontecem pouquíssimos acidentes, porque existe uma cultura do risco. O que significa uma cultura do risco? Aprender procedimentos, tomar cuidados com o próprio corpo, com o material, ter disciplina para saber quando fazer e quando não fazer, quando eu posso fazer e tenho

capacidade e quando não tenho. Essa cultura faz com que, no final das contas, as crianças ressignifiquem o que elas entendem por risco e apliquem essa cultura, não só dentro do circo, dentro da lona, mas na vida.

Na verdade, tudo é isso, "né"? Quando uma pessoa pega um carro e bebe, e vai e se mata porque ela não tem concepção do risco relacionado com a integridade dela. Se ela realmente entendesse ou tivesse aprendido o que significa beber e dirigir, ela não teria se matado no carro. Hoje em dia, a gente sofre muito, não só em acidentes de carro, mas em acidentes de trabalho. Os trabalhadores não têm noção de que aquela atividade dele entranha um risco, então eles fazem uma atividade assim e no final acontece o acidente. Então, por isso, muitas vezes eu acho importante o circo, ele vai gerar uma cultura do risco. Ou seja: a pessoa vai ter que se preparar, ter informação para poder verter aquela atividade. Isso vai ser transferido para a vida dela em geral.

A ludicidade também não é inerente ao circo, mas ela está em qualquer atividade física, intelectual etc. A ludicidade depende fundamentalmente de como você trabalha um conteúdo. O circo é um fenômeno, mas eu posso trabalhar de forma lúdica ou não, depende de quem é a pessoa e como desenvolvo o trabalho.

Então existem Projetos que realmente conseguiram um padrão de ludicidade, ou seja, de prazer na atividade, ótimo. Em compensação, eu já vi muitas atividades que as crianças não estavam desfrutando apenas prazer, que elas estavam realmente reproduzindo uma cultura circense.

Bom, ser ou não ser lúdico vai depender de onde e com quem você está trabalhando. E o circo pode ser muito lúdico. O que acontece é que depois, mais na frente, num trabalho profissionalizante, a ludicidade perde espaço para o treinamento. São coisas extremamente opostas. Quem treina muito, por mais que goste, não está buscando prazer, está buscando excelência. E são coisas extremas, como os esportes de alto rendimento que estão extremamente longe do conceito de lúdico e de saúde, porque você busca o rendimento a todo preço. Isso acontece no circo de alto rendimento. Quem quer ser um artista extremamente bom, vai acabar caindo nisso, ultrapassando do lúdico, ultrapassando da saúde. Por quê? Porque ele quer se dedicar ao extremo, é o preço que se paga. Na vida sempre se paga um preço. Isso. Mas, voltando aos Projetos Sociais, depende do Projeto e das pessoas que constroem o Projeto conseguir ou não ser lúdico; mas as ludicidade ela é de todas as práticas. Ela é do ser humano, homo; o ser humano é uma pessoa lúdica.

– Por que você acha que os Projetos Sociais procuram mais o circo e o fazer artístico que não o esporte?

– Eu fico feliz, inclusive, que hoje se trabalhe mais a arte do que o esporte nos Projetos Sociais. Deixa explicar primeiro o que eu entendo por esporte. Para mim, esporte são atividades regulamentadas de uma federação que busca um rendimento. Por exemplo: correr na praia para mim não é um esporte, é uma atividade física, e são duas coisas diferentes. Então, hoje na educação física a gente trabalha com os conceitos de atividade física e esporte. Na Europa, e depende do país, não é bem assim o entendimento; para eles, esporte é qualquer coisa, qualquer atividade física, seja ela: campeonato profissional de futebol, ou uma pessoa que vai à praia fazer um abdominal de vez em quando. Para nós, não. A atividade física é uma atividade que tem comprometimento, tem uma regra, mas faz uma atividade independente do objetivo. Já o esporte é aquilo que se faz pensando no rendimento. Por isso que eu falo que fico feliz em saber que se trabalha mais a arte do que o esporte. Porque o esporte, exatamente por ser regrado, fechado, ele tende a oprimir as pessoas.

– É verdade...

– A arte pelo contrário, ela tende a libertar as pessoas. Tende. Não significa que o esporte necessariamente oprime, e que a arte libera. Existem maneiras de se trabalhar a arte que também oprimem e maneiras de se trabalhar o esporte que liberam. Mas, por essência, pela lógica da prática, hoje os atletas são oprimidos por uma federação, por um sistema de regras, por um contingente de informações e de resultados a serem alcançados que aprisionam eles em um tipo de prática. Por exemplo: se eu jogo futebol, eu só jogo futebol, e a minha vivência corporal é extremamente fechada no futebol. Se eu faço arte, é o contrário. Eu sou obrigado a vivenciar um monte de coisas, requerendo cada vez mais vivências. Se eu faço circo, eu faço música, teatro, dança, poesia, literatura, é o abrir. No caso do esporte, te fecha. E isso é um problema.

– Entendo. Você também é formado pela Escola Nacional de Circo, não é?

– Não. Eu estudei lá, sou acrobata.

– Mas você tem experiência de técnica de circo. O que você acha do "novo circo"? Do fato de que apareceram Projetos Sociais nos quais alunos acabam se formando como profissionais e apresentam espetáculos de circo? Você acha que mudou alguma coisa na estética, na essência, no discurso, no conteúdo dos espetáculos, depois que teve a influência do Circo Social?

– Bom, o conceito de "novo" circo é um conceito basicamente francês, elaborado por autores franceses. Hoje em muitos lugares do mundo se reconhece esse conceito, mas é um conceito. Um conceito significa que foi elaborado por alguma pessoa, num determinado momento, com uma idéia determinada. Isso não significa que ele se aplica ao mundo inteiro.

Nós, depois de muita pesquisa, depois de muitos anos de trabalho, hoje na verdade o que a gente fala "novo", para a gente, é quando compra uma lona nova. Essa é a questão. Esse é o "novo" para gente. Ou quando você compra uma bolinha nova. Esse é novo. Mas o circo, ele não pode ser novo. O que nós podemos falar, enfim, é uma tendência, atualmente, de uma nova proposta estética ou proposta de "formatação" do circo, para que ele atenda às atuais exigências estéticas, mercantis, etc. Ou seja, o circo sempre foi novo, em cada época, desde 1700, ele era novo, ele era extremamente moderno para aquela pessoa que assistia, e hoje ele continua sendo. Os que não são, ou seja, aquelas pessoas que ainda apresentam um espetáculo com uma estética, com uma linguagem muito antiga, queiram ou não, são desprezados no mercado, na sociedade. Portanto, eu entendo "novo circo" como uma forma de atualizar a linguagem do circo às necessidades, as exigências estéticas, mercantis, econômicas, atuais. E, daqui a cinquenta anos, serão outras, então o "novo circo" daqui a cinquenta anos será "novo" de novo, porque ele vai ser re-elaborado, readaptado a uma nova cultura estética, econômica, etc. e tal. Por isso que eu particularmente não uso, prefiro falar de circo contemporâneo. Hoje, ele é contemporâneo porque ele é de hoje, mas ele foi contemporâneo há duzentos anos, ele foi novo há duzentos anos.

Agora bem, se os Projetos Sociais vêm influindo nessa linguagem, eu não tenho dúvida. Acho que não só os Projetos Sociais, mas as universidades, o governo, todo mundo está hoje mais sensível ao circo. Hoje, eu tenho certeza que, mais do que nunca, se pratica circo. Jamais, na história da humanidade, existiu tanta gente praticando circo como hoje. O conceito de popular no circo mudou de forma significativa. Ele foi popular para o público durante milhares de anos. Antigamente, o circo era uma arte popular e, ao mesmo tempo, ele também atendia a determinadas faixas da sociedade especiais. Enfim, ele foi popular para quem assistia, e nem sempre foi. Em alguns lugares, em algumas épocas, ele foi extremamente para ricos. Por exemplo, França, 1780, era circo para ricos, o circo de rua era o único que sobrevivia para os pobres. A popularidade do circo era para o público, não para quem fazia. Quem fazia era um grupo muito pequeno de pessoas, exatamente porque a transmissão era oral, de família para família, não se abria o conhecimento, ele era extremamente fechado. Proteção de um capital. Hoje, acontece o fenômeno contrário. O advento das escolas no mundo inteiro e o advento da criação de Projetos Sociais e Projetos de circo recreativo geraram uma transformação muito importante. Hoje, o circo é popular não só para o público, mas também para quem faz. Essa é a ruptura conceitual paradigmática com os últimos cem, duzentos anos. Nunca se praticou tanto circo quanto hoje. Então, ele continua sendo popular, porque tem muitas empresas, companhias, pessoas trabalhando com circo,

muita gente vê como público, mas hoje muita gente também pratica, seja querendo ser profissional, seja por recreação, e na prática brincando. Então, ele é ainda mais popular. E, consequentemente, os Projetos Sociais, as escolas de circo e todo mundo que trabalha com circo ajudou nessa mudança e nessa influência. Porque são muitos Projetos Sociais. É ótimo. É excelente. Eu acho que ainda vai ser maior ainda. Estamos ainda no começo. Daqui a dez anos, a gente vai se assustar com a magnitude do circo, no Brasil e no mundo, porque ele vai se transformar numa coisa ...

– O fato de que os Projetos Sociais envolvem expressões da cultura local no espetáculo?

– A questão da cultura, ou seja, de você conseguir produzir... hum... redundante mas... Conseguir produzir um produto artístico significa: eu devo tratar a cultura local, e assimilá-la ou relacioná-la com uma cultura muito mais ampla, universal. Portanto, seja com circo, com dança, ou com teatro, quando eu tenho uma escola, ou um trabalho social, ou qualquer outro projeto, eu devo conseguir assimilar o que é universal, com o que é local. Sem que um anule o outro. Essa é a minha perspectiva. E a cultura é o que ela é porque o homem consegue preservar as culturas locais e somá-las com a cultura universal. No circo, a minha expectativa, a minha esperança é que as escolas, os Projetos consigam gerar um circulo próprio para eles e, ao mesmo tempo, adequado e relacionado com o que é próprio a todo o mundo. Ou seja, o circo que se faz aqui na Picolino, ele deve ser da Picolino, com a cara da Picolino, com a identidade da Picolino, trabalhando o que é próprio da Picolino, de Salvador, do Estado da Bahia, e do Brasil; e, ao mesmo tempo, ele deve, obviamente, ter em consideração as linguagens que pairam com o universo, ou seja, o estilo francês, americano, australiano de circo, porque também são importantes. A questão é: como ser local e universal ao mesmo tempo? O circo é universal, é uma linguagem que está em todos os povos. Ao mesmo tempo, tem que identificar se esse grupo é brasileiro, se é da Bahia, ou do Rio Grande do Sul. Por que é isso que vai dar um produto...

– Valorizado...

– Exatamente, que seja valorizado. Por que ele vai ser único e ao mesmo tempo ele é plural. Se ele não for único, ele se dissolve. Se o Brasil produzir um único tipo de circo, ele vai se dissolver. Se o Brasil produzir circos diferentes, com características diferentes, sempre vai poder falar, e vai poder ter um produto original, novo e muito peculiar. E é isso que garante a sobrevivência...

Ou seja, é isso que garante ao *Soleil* ser o *Soleil*, ao *Plume* ser o *Plume*, porque eles têm uma linguagem universal e, ao mesmo tempo, particular. Não se pode ignorar a globalização econômica.

Então, entendeu? Se o Brasil copiasse e se a Picolino copiasse um espetáculo do *Cirque du Soleil* seria uma copia mal feita do *Cirque du Soleil.* O que é muito pior. E você, conseguindo trabalhar a cultura popular e local e fazendo o que você falou de ir à cultura local para ir ao universal, você tem um produto que tem uma denominação de origem. Mas que tem sua origem e que não pode ser copiado por ninguém, você tem a peculiaridade de ter só aquele aí, e você é valorizado por ter aquela coisa; no mundo do mercado cultural, é importante. O circo, ele é, no final, um produto cultural. Ele pode ser como queijo, o queijo é universal, mas o queijo francês tem uma característica diferente do espanhol e do brasileiro de Minas Gerais. E, por isso, custa o dobro e o cara ganha dinheiro. E, por isso, um francês compra um queijo brasileiro, porque ele quer um diferente, e um brasileiro compra um queijo francês; se todos fossem iguais, o queijo seria simplesmente queijo, sem existir a procura pelo queijo do outro.

ENTREVISTA COM VANDA JACQUES

Entrevista efetuada na Escola Picolino de Artes do Circo, Salvador – Bahia, no dia 7 de março 2007, por Fabio Dal Gallo:

– Eu gostaria saber o que você considera "novo circo". A Intrépida Trupe se insere, no Brasil, nesse tipo de conceito?

– Esse nome "novo circo" acho que a gente meio que herdou dos franceses. Houve um momento lá na França que o Pierrot Bidon, plagiando... plagiando, não, mas se apropriando de um *outdoor,* pensou nesse nome para o que ele estava fazendo, que era um circo que não era exatamente de tradição familiar. Eu imagino que tinha lona, mas também tinha toda essa linguagem, mesclando outras artes, tipo uma coisa meio *punk*, meio de rua, enfim, e aí, ele usou essa nomenclatura "novo circo". Quem me falou sobre isso foi Monsieur Monclair. Ele e a esposa são os diretores do festival de circo de *Demain*. Eu acho que ele andou escrevendo sobre o trabalho de Pierrot Bidon, que eles eram amigos e tal, e aí ficou esse "*nouveau cirque*".

Na verdade, eu nem gosto muito dessa nomenclatura. Eu acho que o que a gente faz é um circo contemporâneo brasileiro. Mas enfim, dentro dessa perspectiva, eu acho que o

trabalho da Intrépida se constitui por ser um trabalho desenvolvido para um grupo, parte do qual se formou na primeira turma da Escola Nacional de Circo. Aquele grupo tinha alguns formados da primeira turma e outras pessoas que eram também apaixonadas pelo circo, mas que trabalhavam, naquela época, com dança, com grupos de teatro e até incluiu, nas suas práticas, coisas de acrobacia na própria dança. Por exemplo, eu trabalhava com o grupo "Coringa" de dança, que era de Graciella Figueiredo, que é uma uruguaia. Uma coreógrafa uruguaia, que tinha estudado em Nova York, trouxe essas danças vigorosas e acrobáticas, nas quais, no meio da coreografia, eles construíam pirâmides, davam saltos, seguravam pessoas em cima, pulavam uns em cima do outros, fazendo segunda altura. Enfim, a gente trabalhou muito isso com a Graciella, desenvolvendo uma dança contemporânea que trazia esses elementos também. O primeiro espetáculo que a Intrépida fez no teatro, tinha a direção coreográfica da Graciella e, para a gente, essa novidade de mistura de linguagem é o que a gente considera circo contemporâneo, na linguagem da Intrépida Trupe. São as outras pessoas que nos incluem no novo circo, não somos nós, entendeu?

Eu também acho que a Intrépida surgiu com influência do Cardia, que foi meu colega de arquitetura e, hoje em dia, um diretor de arte, cenógrafo... Diretor de arte, acho que engloba tudo isso. É um arquiteto que deu a cara à Intrépida no início da Intrépida. Então, acho que essa cara da Intrépida pop, assim de mistura de coisas de arte visual com personagem, uma maneira diferente de linguagem, uma maneira diferente de utilizar a linguagem de movimento, também acho que contribuiu muito para essa novidade de linguagem que foi a Intrépida Trupe em 1986, sabe?

– A Intrépida Trupe colaborou para o surgimento do Circo Social. Como se deu essa dinâmica?

– Com certeza, acho que a Intrépida contribuiu muito no nascimento do Circo Social, porque *Se Essa Rua…*, foi, e ainda é, um Projeto de referência. Assim, como nos anos anteriores, o teatro, a capoeira foram instrumentos de integração social, de misturas de classes dentro da prática corporal, "né"? E o circo ainda não tinha aparecido assim. O *Se essa Rua…*, foi um projeto idealizado por várias ONG's, formadas, cada uma delas, por pessoas muito especiais que tinham vivenciado, na época dos exilados políticos, experiências muito diversificadas. O ISER, que é um centro ecumênico, uma instituição ecumênica que funciona na Igreja da Glória lá no Rio, tinha o Rubem César, que voltou para o Brasil e criou o ISER. Ele teve uma experiência na Polônia. O Betinho andou pelo Chile e teve uma importância muito grande também para criação do IBASE, que era um instituto de levantamento de dados, e Rodrigo e Miguel têm o IDAC, que é o instituto de desenvolvimento e ação social que

trabalha com mulheres na baixada fluminense. Eles tinham sido exilados em Genebra. Assim, cada um com sua experiência voltou para o Rio e formou a sua instituição e a sua ONG, e junto com alguns artistas, músicos e cantores resolveram fazer algum projeto que contemplasse as crianças que moravam na rua. Ou seja, que abordasse essa criança, trazendo elas para um convívio coletivo com arte, com educação. Entre quem fez essa abordagem na rua, entre alguns grupos, entre pessoas que contavam histórias e que trabalhavam com desenho animado, dentro dessas linguagens, talvez a que mais se destacou tenha sido Intrépida Trupe com o seu trabalho de circo e capoeira, mas basicamente circo. Por quê? Porque nós trabalhávamos o grupo, então era um trabalho coletivo. As crianças se espelhavam no trabalho que a gente tinha, e no mesmo instante que eles vinham a desenvolver as atividades, eles já se tornavam amigos de várias pessoas porque eram várias Intrépidas ao mesmo tempo. Então, assim, a gente começou o trabalho com eles, e, aos pouquinhos, a gente foi conquistando cada vez mais um número de gente maior, e quando foi disponibilizada a casa em Laranjeira, as crianças passaram a realizar também um trabalho no cotidiano dela e não só no final da tarde como era antes, quando às vezes nos encontravam apenas para depois ter a quentinha e a comida garantida. Na casa, outras pessoas participavam dessa equipe, tinha educadores que estavam lá o dia inteiro para ensinar a eles o hábito de escovar dentes, de tomar banho, de lavar suas roupas, de sentar-se à mesa, de comer com educação, de recolher seus pratos. Entende? Ensinavam coisas básicas como se fosse uma família, só que era um coletivo. E aí, na casa, a Intrépida veio com suas oficinas. Nunca era uma pessoa só dando aula. Era sempre um grupo de dois, três.

Eu acho que esse convívio com essa forma de coletivo, essa prática acrobática, que para eles era muito interessante, colaborou para que se identificassem. Eles gostavam e gostam porque era uma atividade que tem certo risco, como eles tinham vivendo na rua; era uma coisa que tinha um coletivo, como era a vida na rua também, sendo que as crianças raramente andavam só, eles andavam sempre em grupo. Então, assim foi uma identificação muito forte. E a pessoa que levou essa idéia para o *Soleil*, era uma pessoa que acompanhava, que participava e conhecia esse coletivo de exilados, e era amigo deles todos. E eles se reuniam para tratar do assunto de *Se Essa Rua…*, de como seria esse projeto. Essa pessoa achou muito interessante como esse trabalho se deu na rua e como as crianças se sentiram atraídas por esse trabalho de circo. Quando ele voltou para o Canadá, fez uma proposta para o *Cirque du Soleil* e para *Jeunesse du Monde* para que dessem apoio. Tanto que o *Cirque du Monde* é uma junção desses dois nomes: *Jeunesse du Monde* e *Cirque du Soleil*.

E em toda a referência histórica que tem da formação do *Cirque du Monde*, tem *Se Essa Rua…*, tem o nome da Intrépida Trupe. Então é assim, o *Circo du Monde* hoje está na África inteira, na Mongólia, sei lá... No México, na América Latina, e é evidente a influência do *Se Essa Rua…* e da Intrépida no Circo Social. Porque o *Se Essa Rua…* foi o primeiro Projeto Social com abordagem de circo, como já havia acontecido com a abordagem da capoeira, e aqui em Salvador com a abordagem de dança afro.

– Você percebe alguma diferença nos espetáculos produzidos pelo Circo Social em relação ao seu conteúdo, seu discurso, que os diferenciam da linguagem dos espetáculos de companhias de circo contemporâneo como, por exemplo, a Intrépida?

– Olha, eu acho que existem diferenças muito grandes, porque cada um está dentro do seu universo. Por exemplo: a Intrépida Trupe, ela é formada por pessoas de classe média, vamos dizer assim... Atualmente, é um trabalho um pouco mais sofisticado, usa certa tecnologia, usa motores, usa espaços mais grandiosos, mas também faz o seu espetáculo pequeno, tem espetáculos com seus alunos. A gente já dirigiu também espetáculos dos Projetos Sociais. A Beti, Alice e eu, a gente já dirigiu o *Circo Etéreo,* que é um espetáculo do AfroReggae. Eu acho que a peculiaridade maior é que a diferença das trupes e companhias profissionais, cada grupo de Circo Social está inserido e usa uma ~~sua~~ linguagem que é muito espelho da sua comunidade. Por exemplo, o AfroReggae tem coisas de rap, tem coisas de samba, tem coisas de capoeira. Tudo o que tem aí no Morro do Cantagalo, tem no espetáculo deles. Tem sua própria identidade.

– Estamos num Encontro de Escolas de Circo, que acontece em concomitância com o Encontro de Artistas de Circo da Bahia. Aqui se fala de cooperativa de artista de circo, tem um representante da Intrépida, tem o Circo Social, tem representantes do circo itinerante. Como você percebe, o movimento do circo no Brasil atualmente?

Eu acho que tem na alma desse coletivo a alma do circo itinerante, que tem essa característica de acolhimento, um ambiente aconchegante quase familiar, e aqui se busca que as informações, que lá na universidade a gente colhe porque temos mais acesso, possam chegar até o circo do interior. Essa troca de informações, essa troca de experiências, é ótima e é igual ao que já aconteceu, tipo com Teatro de Anônimo, com *Se Essa Rua…*, com a Intrépida, com o AfroReggae e com todos os Projetos de Circo Social. Eu acho que, dentro dessa prática, existe uma troca intensa, existe essa noção de grande útero onde pessoas diferentes se encontram e trocam experiências, existe uma colaboração muito grande e uma identidade muito grande, como cultura brasileira, em todas as suas diferenças e todas suas formas, e tudo isso colabora para que o circo seja cada dia mais forte.

APÊNDICE I - GLOSSÁRIO CIRCENSE

Neste glossário estão catalogadas as explicações das palavras técnicas circenses utilizadas na seção 4. Elas foram divididas predominantemente em "posições", dando ênfase no momento estático, e "movimentos", acentuando a dinamicidade. Claramente, cada posição é estática por um restrito tempo, às vezes até imperceptível, assim como, na maioria das vezes, ela é o fim, meio ou ponto de partida para um movimento. Muitos "movimentos" podem ser considerados uma seqüência de "posições". No entanto, essa separação é importante, enquanto a linguagem circense se baseia tanto na busca da execução de "movimentos limites", quanto na busca de alcançar determinadas "posições limites". Para deixar o texto mais claro, optou-se por sublinhar as palavras que, por sua vez, estão descritas no glossário. Essa necessidade se deu também porque, às vezes, para definir um termo foi feita referência a outro.

Andorinha. Posição de tecido na qual o artista, após ter efetuado um nó ao redor do busto, pode permanecer deitado de bruços com os braços abertos.

Bambolê. Instrumento circular de aproximadamente setenta centímetros de diâmetro, utilizado para desenvolver números diferenciados.

Bandeira. Posição acrobática na qual o portô mantém as pernas dobradas, segurando o volante na altura dos rins. Este último, dando às costas ao portô e apoiando os pés nos joelhos dele, se inclina esticando os braços para frente procurando equilíbrio. Uma variante dessa posição é desenvolvida quando o volante levantando uma perna para trás, apóia o pé no pescoço do portô.

Banquilha. É uma posição de acrobacia desenvolvida por uma dupla de portôs, os quais mantendo um dos braços esticado, devendo ser ele o mesmo para os dois, dobrando o outro braço e segurando um pouco acima do pulso do braço esticado, seguram reciprocamente o antebraço dobrado do parceiro criando um apoio utilizado pelo volante.

Barreira. É a pessoa que posiciona os aparelhos no picadeiro fazendo as mudanças necessárias para a apresentação dos números.

Báscula. Instrumento de acrobacia. Espécie de gangorra formada por uma prancha com um apoio central. O número consiste em duas pessoas pularem nas extremidades da báscula criando impulso para saltos.

Borboleta. Posição de trapézio na qual o artista, mantendo as pernas esticadas e cruzadas, e segurado-se à barra do instrumento com pés de gancho, fica pendurado de cabeça para baixo, colocando as mãos nos rins.

Buzú. Posição acrobática, desenvolvida em dupla, na qual um artista está com as mãos no chão e o corpo ereto no plano horizontal, enquanto outro artista sentando no pescoço do primeiro e encaixando os pés nas coxas do parceiro mantém o equilíbrio entre os dois.

Cachorro. Posição de acrobacia, desenvolvida em dupla, na qual o portô apóia as mãos no chão, e o volante, com o eixo invertido, coloca a cabeça entre pernas do portô e abraça com as pernas o seu busto. Dessa maneira os dois podem se deslocar no espaço parecendo um animal com duas cabeças.

Cambalhota. Movimento acrobático no qual se dá uma volta completa no próprio corpo, firmando as mãos no solo e dando um impulso com os pés para que o corpo role no chão. É o movimento inicial para o artista que pretende aprender acrobacia de solo.

Cambalhota a dois. Cambalhota desenvolvida em dupla, onde ambos os artistas seguram com as mãos os tornozelos do outro. Esse movimento é chamado também de rolamento a dois.

Cambalhota a três. Igual a cambalhota a dois, porém desenvolvida em trio. Esse movimento é chamado também de rolamento a três.

Cambotinha. Movimento acrobático. Trata-se de uma cambalhota na qual não se encosta a cabeça no chão e sim a nuca. Pode ser executada para frente ou para trás.

Caminhada. Movimento de trapézio, lira ou tecido no qual o artista, segurando-se com as mãos ao instrumento, move as pernas no ar como se estivesse caminhando.

Caranguejo. Movimento de contorção no qual mantendo a posição da ponte o artista anda para frente ou para trás.

Cascata. Movimento basilar do malabarismo com três objetos. Para efetuar uma cascata é suficiente ter dois objetos numa mão e um na outra. Começando pela mão com dois objetos, é necessário jogar um deles no ar na direção da outra mão e em seguida jogar o objeto da segunda mão em direção da primeira que jogou. O primeiro objeto deve ser agarrado com a segunda mão enquanto a primeira, após jogar o terceiro, agarra o segundo objeto.

Chave de perna. Posição de tecido na qual o artista segura e controla o instrumento com a curva do joelho.

Claque. Truque de palhaço realizado em dupla. É um tapa de mentira que o palhaço dá ou recebe durante as entradas. Para efetuar o truque da claque é necessário que, ao desenvolver o movimento do tapa, aquele que recebe bata fortemente palmas, sem que o

público veja. De tal maneira, o efeito sonoro é parecido ao do tapa, sem precisar que a mão do artista toque o rosto do outro.

Contorcionista. É a pessoa que desenvolve números de contorcionismo, demonstrando extrema flexibilidade de pernas e/ou coluna. Se apresenta fazendo exercícios de elasticidade com o corpo. Os números podem ser de solo, ou aéreos.

Cristo. Posição de trapézio ou lira, na qual o artista, partindo da posição ereta ou sentada no instrumento, rodando os braços ao redor das cordas e abrindo-os sai do ponto de apoio.

Crucifixo. Posição de trapézio, lira ou tecido, na qual o artista apóia os braços no instrumento mantendo-os abertos e, com as pernas juntas e esticadas, cria uma figura parecida a um crucifixo.

Curva. Posição de trapézio ou lira na qual o artista, com as pernas dobradas e posicionando o instrumento sob a curva dos joelhos, fica pendente com a cabeça para baixo segurando a barra apertando-a com os joelhos.

Curva americana. Posição de trapézio na qual o artista com as pernas separadas, desenvolve uma curva, usando não a barra, mas as cordas do instrumento, como ponto de apoio.

Curva de um pé. Chamada também de "curva de uma perna só", trata-se de uma curva desenvolvida usando apenas a curva de um joelho como apoio.

Curveta. Movimento acrobático. É uma flexão em parada de mão. Ao mesmo tempo em que os braços empurram o chão, puxa-se as pernas para cair de pé, levantando os braços junto ao corpo. Os pés caem bem próximos de onde estavam posicionadas as mãos. É um movimento essencial para realizar o flip-flap.

Descanso. Posição de lira ou trapézio desenvolvida em dupla, na qual o portô se dispõe sentado com os pés de gancho, permitindo ao volante de deitar com os braços abertos, usando um pé do portô como apoio para a nuca e outro pé do portô com apoio para as pernas.

Desenrolada. Queda livre na qual o artista da corda ou tecido roda no eixo horizontal após ter enrolado várias vezes o instrumento ao redor do corpo.

Dois no gancho. Posição de trapézio ou lira, desenvolvida em dupla, na qual ambos os artistas estão de cabeça para baixo, usando apenas os pés de gancho como ponto de apoio.

Dorinha. Posição de trapézio na qual o artista em equilíbrio na barra do instrumento ou apoiado num parceiro, fica deitado de bruços mantendo os braços abertos.

Duplo salto mortal. Salto mortal no qual são dados dois giros consecutivos no corpo antes de tocar o ponto de apoio.

Emboladinha. Movimento de trapézio no qual, iniciando da posição sentada na barra segurando-a com as mãos, o artista dá um rolamento para frente mantendo as pernas separadas e dobradas, enganchando-as nas cordas do instrumento.

Emboladinha de baixo. Movimento de trapézio no qual o artista, iniciando na posição de curva, balança, segura com as mãos a barra do trapézio e dá um rolamento atrás até sentar na barra do instrumento.

Enforcada de dois pés. Posição de acrobacia aérea. Trata-se de um tipo de nó, usado na corda ou no tecido, que segura os dois tornozelos do artista permitindo-lhe de ficar pendurado de cabeça para baixo sem se segurar com as mãos.

Enforcada de um pé. Posição de acrobacia aérea. Trata-se de um tipo de nó, usado na corda ou no tecido, que segura um só tornozelo do artista permitindo-lhe de ficar pendurado de cabeça para baixo sem se segurar com as mãos, e podendo mover a outra perna.

Entrada. Número de palhaço que começa quando ele "entra" em cena.

Entradinha. Posição de contorção na qual o artista, encurvando a costa para trás, apóia o peito e o queixo no chão e posiciona a cabeça entre os pés.

Entradinha com pé levantado. Posição similar à entradinha na qual o artista mantém os pés ligeiramente levantados podendo movê-los em cima da cabeça.

Entradinha nos ombros. Tipo de entradinha executada pelo contorcionista que, mantido em posição elevada, apóia a cabeça entre os ombros do portô.

Envergada. Movimento acrobático que pode ser iniciado na parada de mão ou envergando o corpo para trás finalizando em ponte. Quanto mais juntos os pés das mãos, mais perfeito é o movimento.

Escala. Posição na qual o contorcionista ou acrobata separa as pernas formando entre elas um ângulo de cento e oitenta graus.

Escala atrás. Posição de contorção na qual o artista deitado, levanta uma perna para trás até tocar a cabeça com o pé.

Escala atrás em pé. Posição de contorção na qual o artista, estando em posição ereta, levanta uma perna para trás até a altura da cabeça.

Escala de rim. Posição de trapézio ou lira na qual o artista desenvolve uma escala usando a barra do instrumento como apoio, sendo ela posicionada nas costas à altura dos rins, não necessitando de se segurar com as mãos.

Esquadra. Posição acrobática na qual o portô eleva no plano superior o volante que, mantendo os braços rígidos e o busto ereto, estica as pernas para frente formando um ângulo de noventa graus.

Estrela. Movimento acrobático denominado também de "Pantana". É um movimento de adorno constituído por uma rotação do corpo no plano lateral com braços e pernas esticadas e que pode apresentar uma parada de mão no centro da rotação.

Estrelas a dois. Movimento de acrobacia desenvolvido em dupla onde os artistas, posicionando-se com eixo invertido um em relação ao outro e segurando-se na altura dos rins, executam séries de estrelas.

Estrela (malabarismo). Truque, no qual três ou mais malabaristas que estão trocando objetos, recebem o objeto sempre do mesmo malabarista para jogar para outro.

Estrela nos ombros. Estrela na qual o volante, ao invés de utilizar as mãos, usa os ombros como ponto de apoio.

Falsete. É um passo acompanhado por um pequeno salto usado para dar o tempo certo da execução de um número acrobático. Pode iniciar parado ou precedido de corrida.

Flip-flap. É um salto de adorno realizado em dois tempos. Após a envergada, as mãos encontram o chão bem próximo de onde estavam os pés. Em seguida é realizada uma curveta.

Gancho. Posição de trapézio ou lira que permite ao artista se segurar pelos pés na barra, nas cordas, ou em outro artista, usando o pé de gancho.

Giro de mão. Movimento de trapézio, lira ou quadrante, desenvolvido em dupla, no qual o portô e o volante seguram um o pulso do outro, enquanto o volante dá um giro no eixo vertical.

Giro dobro. Movimento de malabarismo no qual a clava é jogada no ar e completa dois giros antes de ser segurada novamente.

Janela. Movimento de trapézio ou lira no qual o artista, partindo pendurado no instrumento, encolhe o corpo e, levantando as pernas, dá uma volta ao redor da barra até se posicionar em equilíbrio de bruços com a barra do instrumento apoiada no abdômen.

Largada e pegada. Movimento de acrobacia aérea na qual o portô larga a presa do volante para ele desenvolver uma evolução e ao término do truque segura-o novamente.

Lateral. Posição de trapézio ou lira na qual o artista se dispõe com um lado do corpo paralelo ao instrumento.

Lira. Instrumento de acrobacia aérea, sendo um aro de ferro que é suspenso ao ar preso por duas cordas, no qual são executados movimentos de contorção e acrobacia.

Lonja. Cinto de segurança utilizado, principalmente, no trapézio e na lira.

Mão a mão. Posição de acrobacia aérea através da qual o portô sustenta o volante, sendo que ambos se seguram reciprocamente pelos pulsos.

Meia escala. Posição da escala quando a perna anterior está dobrada.

Mesa. Posição na qual um grupo de artistas, se posicionando em circulo, ajoelhados e com as mãos no chão, formam, com as costas, um plano no qual o contorcionista pode desenvolver o seu número.

Monociclo. É uma espécie de bicicleta com uma roda só, que tem pedais e selim, utilizada para realizar números de equilibrismo.

Nó casulo. Movimento de tecido no qual, dividindo as duas telas do instrumento e enfaixando uma perna, o artista pode se fechar dentro do tecido parecendo um casulo.

Nó de anjo. Movimento de tecido no qual se enrola o instrumento ao redor das panturrilhas, ao redor do busto, passando embaixo das axilas e na frente dos ombros, criando um nó que segura o artista sem que ele precise usar as mãos.

Nó de calcinha. Movimento de tecido no qual o instrumento é envolvido ao redor do quadril passando pela virilha, permitindo ao artista estar preso mantendo as pernas e braços livres.

Nuca. Posição de acrobacia aérea, principalmente trapézio, corda ou tecido, na qual o artista se posicionando com um lado do corpo paralelo ao instrumento, enverga as costas e curva a cabeça para atrás tocando o instrumento com a nuca.

Número. Cada uma das diversas apresentações do circo.

Parada. Posição de acrobacia na qual o artista permanece ereto e em equilíbrio de cabeça para baixo, utilizando as mãos como apoio.

Parada de ombro. Posição de acrobacia na qual o portô, em posição ereta, sustenta com braços abertos o volante que, apoiando a nuca em um de seus ombros, se mantém em equilibro e desenvolve uma parada. Numa variante dessa posição, o volante separa as pernas em escala.

Parada mão a mão. Movimento de acrobacia no qual o portô está com os braços esticados e o volante desenvolve uma parada usando as mãos do portô como ponto de apoio.

Paradista. É quem faz paradas de mão ou de cabeça.

Passadinha. Truque de malabarismo desenvolvido quando dois malabaristas efetuam uma cascata com três objetos, rodando entre eles e trocando as posições.

Pé a pé (trapézio). Posição de acrobacia aérea, na qual dois artistas se seguram um ao outro através dos pés de gancho.

Pé a pé (acrobacia). Posição acrobática na qual o portô, deitado de costas e com as pernas esticadas para cima, sustenta o volante que apóia os próprios pés nos pés do portô.

Pé de gancho. Posição desenvolvida mantendo o pé flexionado, o qual, pela sua forma parecida a um gancho, pode ser usado como ponto de apoio em técnicas aéreas.

Pé de espingarda. Posição de trapézio ou lira na qual o artista se segura ao instrumento apenas com uma mão e com o pé de gancho contralateral mantendo o outro braço e a outra perna esticados.

Pé de espingarda com queda. Movimento de trapézio ou lira no qual, através de uma queda, o artista se dispõe na posição de pé de espingarda.

Peixinho. Posição de trapézio ou lira na qual o artista, ao inverter o eixo e dispor o corpo de lado em relação ao instrumento, encurva as costas mantendo as pernas esticadas e posiciona essas últimas uma de um lado e uma do outro da corda do instrumento.

Pé na mão. Posição acrobática na qual o portô sustenta com os braços esticados o volante, o qual apóia os próprios pés nas mãos do portô. Variantes dessa posição podem ser desenvolvidas com o portô deitado de costas ou sentado.

Perna-de-pau. Instrumento que se posiciona nos pés para aumentar o tamanho das pernas. Antes de ser incorporada no circo era usado como instrumento utilitário, para colher frutas ou atravessar trechos de água.

Pirâmide. Posição de acrobacia de solo na qual um portô se dispõe ereto com as pernas ligeiramente dobradas, segurando na altura dos rins o volante, que, apoiando os pés nas coxas do portô, mantém o equilíbrio inclinando-se para frente.

Ponte. Posição de acrobacia na qual, encurvando o corpo para trás, o artista chega a apoiar as mãos no chão formando um arco com o corpo.

Ponte a dois. Movimento de acrobacia no qual dois artistas, se posicionando com eixo invertido em relação um ao outro e se segurando na altura dos rins, fazem sequências de envergadas, passando alternadamente pela posição de ponte.

Ponte na mão. Posição de contorção assim chamada quando o artista faz uma ponte sendo mantido no plano superior por dois portôs. Estes, eretos e com os braços esticados, seguram, respectivamente, um as mãos e o outro os pés do contorcionista.

Portô. É aquele que segura, sustenta, equilibra e dá apoio a outros artistas. Está presente em vários números acrobáticos. O portô se faz de base para outro artista, o volante, que desenvolve as passagens dos truques. Geralmente está no plano inferior na acrobacia de solo, enquanto está no plano superior na acrobacia aérea.

Prancha de ombro. Posição acrobática na qual o portô mantém as pernas dobradas e segura os braços do volante que, apoiando a cabeça nas pernas do parceiro, fica de bruços, ereto e paralelo ao chão.

Quadrante. Instrumento de acrobacia aérea, formado por um conjunto de quadrados de metal posicionados paralelos ao chão e sustentado por cordas. Sua funcionalidade é parecida a de um trapézio, no qual, vários artistas podem atuar concomitantemente nas várias dimensões.

Queda abaixo. Movimento de acrobacia aérea, no qual o artista, independentemente da posição de partida, desenvolve uma queda em direção ao chão.

Queda atrás. Movimento de acrobacia aérea, no qual o artista se deixa cair para trás.

Queda de Soleil. Movimento de tecido ou corda, no qual o artista, após ter envolvido o instrumento várias vezes ao redor do corpo, desenvolve uma desenrolada com as pernas separadas girando no plano vertical.

Queda de uma curva. Movimento de trapézio ou lira no qual o artista, iniciando em posição ereta apoiando os pés no instrumento, desenvolve uma queda que é finalizada em posição de curva de um pé.

Queda para o Cristo. Movimento de trapézio ou lira no qual o artista desenvolve uma queda finalizando em posição do Cristo.

Rappel. Deslizamento rápido de cabeça para baixo que o artista de corda ou tecido executa após ter efetuado um nó específico ao redor do corpo, o qual lhe permite de controlar a velocidade do deslizamento com as mãos.

Rins. Posição de trapézio ou lira na qual o artista, posicionando a barra do instrumento na altura dos rins, deita e fica em equilíbrio, sem necessidade de se segurar com as mãos.

Rolamento. Cambotinha**.**

Rolamento para trás. Cambotinha para trás.

Salto leão. É um salto de adorno no qual se pula para frente e se desenvolve uma cambalhota para aterrar. É também um salto propedêutico para o desenvolvimento do salto mortal para frente.

Salto mortal. Salto acrobático em que se dá uma volta sobre o próprio corpo no eixo sagital. Ele pode ser feito para frente e para trás.

Salto mortal carpado. Salto mortal no qual o artista aproxima os joelhos à testa e mantém as pernas esticadas.

Salto mortal grupado. Salto mortal desenvolvido segurando os joelhos com as mãos e aproximando-os ao peito.

Salto mortal para o ombro. Chamado também de "mortal segunda altura", trata-se de um salto mortal no qual o volante cai ereto nos ombros de um portô.

Salto mortal pirueta. Salto mortal, desenvolvido através de uma rotação do corpo no eixo vertical concomitantemente à rotação no eixo sagital.

Salto mortal pranchado. Salto mortal executado mantendo o corpo ereto durante todo o tempo da rotação.

Sereia. Posição de lira ou trapézio na qual o artista, segurando as cordas com as mãos, inverte o eixo e encurva as costas, apoiando o pé de gancho nas cordas.

Subida de ombro. Movimento acrobático que permite ao volante subir nos ombros do portô, usando a panturrilha deste como apoio do pé.

Subida tipo tesoura (tecido). Método de subida no tecido ou corda, no qual, usando apenas as forças dos braços, são movidas alternadamente as pernas que ficam esticadas e sem contato com o instrumento.

Subida tipo tesoura (trapézio). Movimento de trapézio ou lira no qual o artista, a partir de uma curva, sobe na barra do instrumento, posicionando primeiramente uma perna e depois a outra, mantendo-as esticadas.

Suplé. É um salto de adorno onde a posição dos braços é a mesma da parada de mão e o movimento das pernas é o mesmo da estrela, mas na direção frontal. Pode ser feito para frente ou para trás.

Surfista. Posição de trapézio ou lira, desenvolvida em dupla, na qual o portô, sentado no instrumento com as pernas cruzadas, sustenta o pé do volante, o qual, não tendo contato com o instrumento e dobrando a outra perna, fica pendurado de cabeça para baixo.

Swing. Técnica de malabarismo que consiste em movimentos que mostram evoluções desenvolvidas com bastões que giram ao redor do corpo do artista. Podem ser utilizadas clavas ou correntes.

Tecido. Instrumento e técnica de acrobacia aérea na qual se utiliza um tecido ligeiramente elástico que, dobrado ao meio e amarrado no alto do circo, chega até o chão.

Terceira altura. Posição de acrobacia formada de três planos, na qual um portô sustenta um volante-portô que por sua vez sustenta outro volante.

Torre humana. Posição na qual um grupo de artistas constrói uma torre de altura variável dependendo do número de artistas. A começar de portôs que estão inclinados para frente com as pernas esticadas, os outros artistas sobem colocando um pé nas costas de um portô e um pé nas costas do portô vizinho.

Trapézio. Instrumento de acrobacia aérea, formado por uma barra de ferro que é segurada nas extremidades por duas cordas e pendurada paralela ao chão. O artista cria figuras e dá demonstrações de força, elegância e flexibilidade. É chamado de trapézio fixo quando o instrumento fica parado e trapézio de balanço quando o instrumento segue um movimento pendular**.**

Trocadinha de perna. Movimento no qual a partir das pernas cruzadas para um lado inverte-se a posição destas para o outro lado.

Troca dois a um. Truque de malabarismo no qual uma pessoa está trocando objetos com duas ou mais pessoas sem que as outras troquem objetos entre elas.

Truques. São as diferentes evoluções, posições, movimentos, e cada parte de qualquer número.

Volante. Acrobata que desenvolve as passagens dos truques, sendo ele sustentado pelo portô.

Volta de mão. É um salto de adorno no qual a posição dos braços é a mesma da parada de mão e as pernas são mantidas esticadas.

APÊNDICE J - GLOSSÁRIO LABAN

Neste glossário, descrevi os termos ligado à LMA (Análise Laban de Movimento) utilizados na seção 4. A LMA constitui-se como um sistema e, portanto, todos os seus elementos se articulam interagindo constantemente. Em função disso, com o fim de mostrar relações e estruturas, incluí algumas palavras que não aparecem na seção desta tese.

Ao longo do texto, aparecem vocábulos sublinhados os quais são também descritos no mesmo glossário. Consultando-os cria-se um caminho inverso no qual partindo de qualquer termo chegar-se-á gradativamente à definição geral do que é o LMA.

Ação Básica de Expressividade. Ações que associam os fatores de movimentos de peso, foco e tempo, excluindo o fluxo.

Apoio. Termo ligado à transferência de peso.

Categoria. A LMA é composta de quatro Categorias que permitem a observação e a descrição do movimento de maneira organizada. Elas são: Corpo, Expressividade, Forma, Espaço. Estas Categorias são elementos de um sistema baseado num princípio de transformação contínua, as quais interagem entre si afetando-se mutuamente. O fato de serem apresentadas como Categorias serve principalmente a um propósito analítico-conceitual e didático e não deve induzir a idéia de que elas sejam fechadas. Sendo elementos formadores e estruturantes do movimento, elas estão sempre presentes na realização de qualquer movimento, com diferentes graus de ênfase.

Contralateral. Estágio do Princípio de movimento Organização corporal da Categoria Corpo denominado também de Lados Cruzados, sendo esse um dos Padrões Neurológicos Básicos. O estágio final, no qual existe a combinação do movimento homólogo e do homolateral, evidencia e diferencia a conectividade de Lados Cruzados (por exemplo, perna direita e braço esquerdo).

Corpo. Categoria da LMA relacionada ao questionamento: "o que é que está em movimento?", é relacionada à estrutura física dos seres moventes. É uma realidade física que o corpo, tendo tensão e forma, ocupa e produz no espaço. Essa Categoria se refere aos princípios e práticas corporais desenvolvidos por Irmgard Bartinieff (ex-discípula de Laban) e inclui: Os Princípios de Movimentos; Os Fundamentos Corporais de Bartinieff; A Imersão Gesto/Postura; Ações Corporais.

Deslizar. Impulso de Ação ou Ação Básica de Expressividade que envolve concomitantemente os fatores de movimento: espaço direto, peso leve e tempo desacelerado, responsável pela atribuição de qualidade dinâmica ao movimento.

Eixo. Pensando no corpo em termos de arquitetura tridimensional, relaciona-se aos eixos espaciais que determinam a ênfase dimensional de comprimento, largura e profundidade, delineando respectivamente o "Eixo Vertical", o "Eixo Horizontal", e o "Eixo Sagital".

espaço. Vide foco. Sendo um fator de movimento se escreve com a primeira letra minúscula para diferenciá-lo da Categoria Espaço

Espaço. Categoria do LMA relacionada com a pergunta: "onde acontece o movimento"? Indica lugar, deslocamento, figuras, diagonais e como o movimento cria seu percurso no espaço. Essa Categoria define uma arquitetura do espaço do movimento e envolve os conceitos de: Harmonia Espacial, Cinesfera, Alcance do Movimento, Padrão Axial, Formas Cristalinas, Percurso Espacial, Tensão Espacial.

Estados Expressivos: resultam das combinações de dois fatores de movimentos. Entre eles estão: Estado móvel, que combina os fatores de fluxo e tempo; Estado acordado, que combina os fatores de tempo e espaço; Estado estável, que combina os fatores de peso e espaço; Estado onírico, que combina os fatores de peso e fluxo.

Expressividade. Categoria da LMA, chamada também de Eukinética, ligada ao questionamento: "como acontece o movimento"? O termo se refere à maneira com a qual o corpo se move e se relaciona com as qualidades dinâmicas do movimento, e a inter-relação mantida entre os fatores constituintes do movimento na construção de qualidades expressivas**.** As qualidades dinâmicas indicam a relação de mudanças no que se refere aos quatro fatores de movimento.

Fator de movimento. São os fatores que compõem a Categoria Expressividade. Eles são quatro: fluxo, peso, tempo, espaço ou foco; existindo em contínuas variações entre duas Polaridades: a Polaridade entregue (livre, leve, desacelerado, indireto), e a Polaridade condensada (contido, forte, acelerado, direto). Os fatores de movimento estão sempre presentes em qualquer movimento e são escritos com as primeiras letras minúsculas para diferenciá-los das suas Categorias.

Fluxo. É um fator de movimento da Categoria Expressividade ligado a "como" o movimento é realizado, incluindo também as relações entre emoções e sentimentos. É relacionado com os líquidos corporais e é um fator subliminar aos outros interessando à tensão muscular necessária à movimentação do corpo; ele transita, podendo ter uma flutuação

de fluxo, entre o que é definido de "fluxo livre", ligado à Polaridade entregue e o "fluxo controlado" relacionado à Polaridade condensada.

Foco (espaço). Fator de movimento da Categoria Expressividade. Está ligado à atitude interna e tem relação com o espaço e a atenção usada para desenvolver o movimento. A variação de espaço transita entre o "espaço (foco) Direto", quando a atenção está canalizada, e "espaço (foco) Indireto" denominado também de "multifoco" quando a atenção e os sentidos são direcionados em diferentes ações e acontecimentos.

Forma. Categoria da LMA. É relacionada com a pergunta: "com quem ou com o que o corpo se movimenta"? Ela diz respeito às possibilidades de relacionamento que um corpo mantém consigo mesmo e com os outros corpos ou objetos, e inclui as mudanças no volume corporal provocada por esta relação. As variações de Forma incluem a "forma fluida", a "forma direcional" e a "forma tridimensional". A "forma fluida" é autocentrada, ou seja, indica a preocupação consigo mesmo propiciando o estabelecimento de uma conexão interna sem ter intenção espacial. A "forma direcional", que evidencia o relacionamento com outros corpos, pode ser de "forma direcional linear" ou de "forma direcional arcada" e é baseada em movimentos lineares retos ou curvilíneos. A "forma tridimensional" é caracterizada pela rotação como principal ação e dá ênfase a tridimensionalidade do corpo e do movimento no espaço.

Fraseado. Denominado também de "fraseado expressivo", é uma sequência de variações expressivas na qual as qualidades expressivas se distribuem conforme a ênfase dada pelo corpo em uma frase de movimento.

Gesto. Termo ligado a Imersão Gesto/Postura, da Categoria Corpo. Diz respeito a pequenos movimentos de caráter indicativo e ilustrativo que interessam principalmente as extremidades e a face.

Homolateral. Estágio do Princípio de movimento Bartinieff, da Organização corporal, da Categoria Corpo. É um dos Padrões Neurológicos Básicos, chamado também "metade do corpo". Indica a diferenciação entre lado esquerdo e direito do corpo.

Homólogo. Estágio do Princípio de Movimento da Organização Corporal, da Categoria Corpo, sendo um dos Padrões Neurológicos Básicos que diferencia a parte de cima e parte de baixo (inferior) do corpo, no qual uma parte estabiliza e a outra se mobiliza.

Intenção Espacial. Princípio de movimento da Categoria Corpo que indica a projeção do movimento no espaço externo, com menos necessidade de direcionamento específico, mais como uma intenção de prolongamento corporal.

LMA (Laban Movement Analysis). A Análise Laban de Movimento ou Sistema Laban/Bartenieff, é um sistema de linguagem de movimento, uma ferramenta metodológica desenvolvida a partir das pesquisas de Rudolf Laban e seus colaboradores, que possibilita registrar e abordar a representação comportamental e a criação dramática por meio do corpo. Todos os itens do LMA são permeados por quatro Temas: interno-externo; mobilidade-estabilidade; execução-recuperação; função-expressão; eles não são dicotômicos, mas transitórios e gradativos e a transformação contínua e recíproca entre dois polos é o princípio que os fundamenta.

Organização corporal. Princípio de movimento de Bartinieff, ligado à Categoria Corpo no qual existe a reprodução dos estágios de desenvolvimento das habilidades motoras na evolução das espécies, no embrião humano e nas crianças, em função de suas crescentes complexidades. É também denominado de Padrões neurológicos Básicos. As organizações corporais envolvem seis estágios, a saber: Respiração Celular, Irradiação Central, Espinhal, Homólogo, Homolateral, Contralateral.

Padrões neurológicos Básicos. Vide Organização Corporal.

Percurso espacial. Conceito da Categoria Espaço. É o caminho percorrido pelo movimento interligando dois pontos do espaço. Podem ser distinguidos três tipos de percurso espacial: "percurso central", "percurso transverso", "percurso periférico".

Percursos transversos. Tipo de percurso espacial da Categoria Espaço, que transita entre o centro e a periferia do corpo, indo de um plano a outro atravessando um terceiro. Por exemplo, indo de um ponto do Plano Vertical para um ponto do Plano Sagital, cortando o Plano Horizontal na sua superfície sem parar em nenhum ponto do Plano Horizontal.

Peso. É um fator de movimento da Categoria Expressividade que marca a gradual mudança na qualidade do peso do corpo, indicando "como" a força é usada para exercer um movimento. No fator peso as Polaridades podem ser ativas ou passivas, se definindo como "peso ativo" quando exerce uma força e "peso passivo" quando é inativo no movimento. O peso ativo inclui as gradações e suas qualidades compreendidas entre a Polaridade condensada ligada ao "peso ativo forte" e "peso passivo pesado" e a Polaridade entregue que inclui o "peso ativo leve" e "peso passivo fraco".

Plano. Expressão ligada ao conceito das Formas Cristalinas da Categoria Espaço e se refere aos três planos que formam as esquinas de um icosaedro e que são formados pela somatória de duas dimensões. Nos Planos, as ênfases dimensionais não são iguais, definindo, portanto, uma dimensão primária e uma secundária. Respectivamente: o "Plano Vertical" (ou

porta) é dado pela somatória da Dimensão Vertical (primária) e o Horizontal (secundária); o "Plano Horizontal" (ou mesa) se dá pela somatória da Dimensão Horizontal (primária) e Sagital (secundária); o "Plano Sagital" (ou roda) é composto pela Dimensão Sagital (primária) e Vertical (secundária).

Postura. Termo ligado à Imersão Gesto/Postura, da Categoria Corpo. Indica o envolvimento do corpo como um todo em um dado movimento, em especial, relacionando-o ao Alinhamento Dinâmico (princípio de movimento), a transferência de peso e deslocamentos.

Princípios de movimento. Princípios da técnica corporal desenvolvida por Bartenieff, que dizem respeito à respiração, postura, expressividade e à relação com o espaço. Estes princípios são dez; entre eles aparecem as Organizações Corporais, a Transferência de Peso e a Intenção Espacial.

Qualidades expressivas. Termo ligado à Categoria Expressividade. Cada movimento, mesmo sendo intencionalmente funcional, apresenta características expressivas que indicam a atitude ou motivação do movente para a realização do movimento. Essas são qualidades expressivas que podem ser identificadas, reconhecidas e enfatizadas.

Encolhendo o corpo. Termo ligado ao estágio de Irradiação Central, do Princípio de movimento Organização corporal, da Categoria Corpo. Delineia a organização corporal Centro-Periferia, Umbigo-Extremidades.

Tempo. É um fator de movimento da Categoria Expressividade; relacionado com "o quando" o movimento acontece e com sua intencionalidade. Não se trata de enfatizar a velocidade, como "rápido" ou "lento", mas sim a variação da mesma, ou seja, sua dinamicidade. Por isso a ênfase está na aceleração ou desaceleração.

Transferência de peso. Princípio de movimento da Categoria Corpo, que marca a relação dinâmica estabelecida no conjunto ósseo que permite o movimento. Marca com relação à gravidade em diversas formas de locomoção, dando ênfase ao peso corporal se deslocando no espaço.

APÊNDICE K – FIGURAS[1]

Figura 1. O Fiscal.

Figura 2. O Músico.

[1] Todas as figuras tiveram como fonte o vídeo: CENASCOTIDIANAS@CIRC.PIC. Filmagem de Benjamin Watkins. Coordenação de Tiago Alves. Depoimentos de Anselmo Serrat *et al*. Elenco: Companhia Picolino. Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo, 2005. 1 DVD (141 min. 55 seg.), som e cor.

Figura 3. Número de malabaristas na cena “Os Rapazes”.

Figura 4. Cena de “Os celulares”.

Figura 5. Cena de “O Ônibus”.

Figura 6. “Mesa” na Cena de “O Ônibus”.

Figura 7. Artista no tecido na cena de “O Poeta Apaixonado”.

Figura 8. Barreiras na cena das “Olimpíadas”.

Figura 9. O Coordenador e o Fiscal na cena da “Corrupção”.

Figura 10. O Boteco.

Figura 11. Artista da Companhia na cena da “Intimidade”.

Figura 12. Número de Banquilha na cena do “Hip- Hop”.

Figura 13. “Segunda altura” na cena “Saltos no ar”.

Figura 14. O Coordenador e o Fiscal saindo juntos do Picadeiro na cena de “A Cozinheira”.

ANEXOS

ANEXO A – DVD ESPETÁCULO *cenascotidianas@circ.pic*

É disponibilizado o vídeo[1] do espetáculo *cenascotidianas@circ.pic* analisado na Seção 4 desta tese. O espetáculo inicia na "Fita 2" e continua na "Fita 1".

[1] CENASCOTIDIANAS@CIRC.PIC. Filmagem de Benjamin Watkins. Coordenação de Tiago Alves. Depoimentos de Anselmo Serrat *et al*. Elenco: Companhia Picolino. Salvador: Escola Picolino de Artes do Circo, 2005. 1 DVD (141 min. 55 seg.), som e cor.