

# CIRCO E A EDUCAÇÃO DO CORPO – DA CAPITALIZAÇÃO DOS ESPETÁCULOS À SALA DE AULA

Gláucia Andreza Kronbauer<sup>1</sup>

Maria Isabel Moura Nascimento<sup>2</sup>

## Introdução

*A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (FISCHER, 1983, p. 20).*

O Circo é uma manifestação artística que percorreu e ainda percorre as regiões mais longínquas do mundo nos diferentes tempos da história da humanidade. Certamente, não era o Circo de lona e o picadeiro que poderíamos encontrar nos primórdios da civilização chinesa, ou no Egito, ou na Grécia, mas sim, um conjunto de técnicas ou modalidades, que se reelaboraram para constituir o Circo como conhecemos hoje. Esclarecemos de antemão que, durante este texto, compreenderemos o “Circo” como uma pequena organização social que em certa medida, reproduz e reelabora as contradições, além das características da sociedade na qual se constitui. Já o termo “atividades circenses” será utilizado para denominar as diferentes técnicas / modalidades<sup>3</sup> socialmente construídas que compõem um espetáculo circense, no qual o corpo é sempre grande atração.

Dada a sua relevância, o Circo tem se feito presente nas discussões acadêmicas de maneira ainda tímida, mas crescente, desde os anos de 1980. Em estudos realizados anteriormente, foi possível encontrar 77 teses e dissertações em programas de Pós-Graduação de diferentes áreas do conhecimento, sendo que a maioria dos trabalhos que abordava o Circo se concentrava

---

<sup>1</sup> Graduação em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul, RS, 2005. Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2009. Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais de Americana, SP, 1992. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 1996. Doutorado em Educação (2004) e Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação (2011) pela Universidade Estadual de Campinas, SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR.

<sup>3</sup> Como exemplos, podemos citar os jogos cênicos, de interpretação e expressão corporal; as acrobacias aéreas – tecido, corda, trapézio; as acrobacias de solo individuais e coletivas; os malabares de lançamento e de contato; o contorcionismo; as técnicas de equilíbrio, entre outras.

na área de Linguística, Letras e Artes (vinte sete produções), seguida pela Educação (treze produções). Destacamos que o número de trabalhos cresceu consideravelmente na década de 2000 (KRONBAUER E NASCIMENTO, 2003). Entre as diversas temáticas encontramos a Escola Nacional do Circo e a Pedagogia das Atividades Circenses (oito trabalhos), e o Circo como Instrumento Educativo (cinco trabalhos).

Outra investigação que analisou especificamente as teses e dissertações produzidas na área da Educação Física, encontrou cinco trabalhos, todos em nível de Mestrado Acadêmico. Apesar de quatro deles compreenderem o Circo ou as Atividades Circenses, como componente da Cultura Corporal, fundamentados em autores críticos da Educação Física, e questionarem a falta de reflexões mais aprofundadas sobre o tema na área, um deles ainda remete sua discussão ao discurso do desenvolvimento motor, em que este conteúdo assume um caráter utilitarista, como mero instrumento para desenvolver capacidades físicas (SILVA E KRONBAUER, 2012).

Além das pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado, podemos encontrar relatos de experiências sobre tentativas de inserção desse conteúdo nas aulas de Educação Física na Educação Básica nos periódicos científicos e anais de eventos. No Estado do Paraná, assim como em algumas outras regiões, o Circo já integra os conteúdos propostos pelas Diretrizes do Estado para a Educação Física na Educação Básica (DCEs), no conjunto de conhecimentos de ginástica circense (PARANÁ, 2008). No entanto, esse movimento ainda incipiente em nada que se compara às produções acadêmicas no âmbito da pedagogia do esporte e a sua presença constante nas aulas, bem como aos conhecimentos elaborados na área a partir da perspectiva das ciências da natureza; são sim alguns esforços isolados que denotam a fragilidade deste conteúdo e, conseqüentemente, as dificuldades em abordá-lo efetivamente na Educação Física escolar.

Ademais, nos parece que discussões mais aprofundadas sobre o tema, que possibilitem superar certas limitações, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento e valorização do Circo como um conhecimento concernente à cultura corporal e à escola, estão restritas aos poucos trabalhos de Pós-Graduação sobre o tema. Se o “como” já está presente na literatura, o “porquê” ainda não é debatido. No intuito de contribuir com essas discussões, o presente ensaio pretende descrever e analisar o processo histórico que possibilitou a disseminação dos conhecimentos elaborados no cotidiano da lona a partir das escolas de circo, bem como a incorporação das atividades circenses como conteúdo da Educação Física na Educação Básica. Para tanto, apresentaremos uma reflexão sobre a relação entre o Circo e a Ginástica no século XIX. Em seguida, chegaremos ao momento em que os espetáculos circenses começaram a incorporar o sistema de produção capitalista, momento este que o convívio intergeracional se tornou insuficiente para a

transmissão e elaboração dos conhecimentos necessários ao artista, o que demandou uma escola especializada para a sua formação. Entendemos que esse processo foi fundamental na disseminação dos conhecimentos do “povo do circo” entre os “não-circenses” e possibilitou a elaboração de saberes sistematizados pelo discurso científico e condizentes com a cultura escolar. A partir dessa aproximação histórica entre o Circo e a educação do corpo, é nossa intenção problematizar também alguns fatores que ainda distanciam este conteúdo das aulas de Educação Física e compreender os fundamentos que justificam sua presença na escola, na perspectiva do Coletivo de Autores e da obra “Metodologia de Ensino da Educação Física” (Soares ET AL, 1992, 2009), paradigma para a área desde a década de 1990. Nesse sentido, acreditamos que reforçar os vínculos entre a Educação Física, a Arte e a Escola, a partir de uma análise histórica dessas relações e da retomada dos aspectos artísticos nas práticas corporais, pode atentar para a valorização do Circo como manifestação cultural e justificar sua presença efetiva como conteúdo de estudos e prática pedagógica na Educação Física.

## **Da história do circo e da educação do corpo**

### *E surge o Circo Moderno...*

Desde a antiguidade o Circo se desenvolve como uma manifestação artística repleta de pluralidades, na qual o corpo tem papel central. Suas raízes datam de diferentes momentos e locais na história, desde a China com seus acrobatas nos festivais da Primeira Lua, o Egito e a Grécia com os hipódromos, a doma de animais e o teatro, ou Roma com os gladiadores, a exposição de corpos excêntricos e animais selvagens nos grandes espetáculos que atraíam milhares de pessoas para o Coliseu<sup>4</sup> e invadiam o Circo Máximo<sup>5</sup>.

E foi também nesses diferentes períodos da história que o Circo se consolidou como importante ferramenta para a difusão de ideologias<sup>6</sup> da classe dominante, em sociedades que desde a antiguidade estratificavam seus grupos com base nas condições econômicas, no trabalho, na beleza física, etc. Ao mesmo tempo em que a nobreza ou a aristocracia legitimavam seu poder, os menos privilegiados se maravilhavam com os espetáculos e esqueciam suas condi-

<sup>4</sup> Palcos de apresentações na Roma Antiga, construído entre os anos de 70 e 90 d.C.

<sup>5</sup> Palco dos primeiros jogos romanos, as referências sobre o período de sua construção são bastante contraditórias. Sabe-se, com certeza, que foi construído alguns séculos antes do Coliseu.

<sup>6</sup> Consciência deformada da realidade, utilizada pelas classes dominantes para a manutenção do *status quo*. Assume a realidade como dado estático e imutável (LÖWY, 2003).

ções precárias de vida, escravos, inimigos do Estado, mulheres, deficientes, excentricidades se apresentavam – e até morriam – de forma desumana no picadeiro. A política do “Pão e Circo” é, talvez, o maior exemplo: dava-se ao povo – e apenas uma parcela privilegiada – condições mínimas de subsistência – o pão – o divertimento – o circo. Mantinha-se assim uma determinada ordem social.

Ao longo do período medieval, artistas populares como acrobatas, saltimbancos, funâmbulos, domadores, artistas equestres, palhaços e excentricidades perambulavam por vilarejos, feiras, festas populares, castelos e bailes. Transitavam entre vadios, marginalizados e alguns que conquistavam o direito de se apresentar para a nobreza. Destaca-se aqui o bobo da corte, figura característica do período medieval e possivelmente um dos ancestrais do palhaço – apesar da fama de ignorante, ingênuo, bobo, ele era um personagem extremamente astuto e irônico, com a capacidade de zombar da nobreza sem que esta percebesse (BOLOGNESI, 2006).

Mas o chamado “Circo Moderno”, que conjugou diversas manifestações artísticas em um picadeiro, tem sua história contada a partir do final do século XVIII. Na época o inglês Philip Astley inaugurou uma escola para repassar os conhecimentos adquiridos na Cavalaria Britânica. Em 1770, o local se transformou em uma casa de espetáculos que exibia proezas do homem sobre o cavalo – O Anfiteatro Astley. Saliento nesse ponto uma das razões para o sucesso dos espetáculos de Astley: a arte equestre era exclusividade da aristocracia, da corte e dos exércitos, ou seja, um símbolo de demarcação dos segmentos que comandavam politicamente a França e a Inglaterra e começavam a sofrer as pressões da nova classe. De acordo com Bolognesi (2009), oferecer esse espetáculo a uma burguesia em ascensão era reafirmar a posição aristocrática.

Astley também chamou para a sua companhia diversos artistas saltimbancos que se apresentavam em feiras, festas populares e nas ruas e incorporou outras modalidades circenses ao seu *show*. Seus espetáculos, fortemente influenciados pelo teatro grego, passaram a encenar obras literárias, permitindo que o circo se tornasse um palco para contar histórias. Como exemplifica Ermínia Silva:

[...] o modelo de espetáculo recriado por Astley uniu os opostos básicos da teatralidade, o cômico e o dramático; associou a representação teatral, dança, música, bonecos, magia, a pantomima e o palhaço com as acrobacias de solo e aéreo com ou sem aparelhos, o equilíbrio, as provas equestres e o adestramento de animais no mesmo espaço. (SILVA E ABREU, 2009, p. 47)

Nesse período, Paris e Londres eram destaques enquanto capitais de grandes nações europeias em forte processo de expansão, terreno fecundo para a exaltação de suas conquistas.

Astley, em Londres, realizava espetáculos sobre as batalhas vencidas pelo exército inglês, “[...] *as forças armadas eram o orgulho da Inglaterra e, para os adeptos da nacionalidade, nada mais apropriado do que trazê-las para o interior da cena.*” (BOLOGNESI, 2009, P. 7); em Paris, seu amigo e companheiro de espetáculos, Antonio Franconi fazia o mesmo, sobre as batalhas vencidas pelo exército francês. Quando França e Inglaterra se uniam em alguma investida, eles realizavam grandes espetáculos em conjunto.

### ***Do Circo à Ginástica, revelam-se as contradições***

Já no século XIX, instaurada uma nova ordem social comandada pela classe burguesa e movida pelo vapor da indústria, os artistas passaram a se situar em espaços bastante distintos. Nos grandiosos espetáculos de Astley e Franconi era possível encontrar habilidosos membros da cavalaria, atores de teatro, bailarinas, bem como alguns artistas de rua recrutados pela Companhia. Já a classe operária se divertia na taberna, com os sedutores espetáculos do *Music Hall*, nos salões de baile, nas feiras e festividades populares (HOBSBAWN, 2012).

Emergiram grandes companhias de entretenimento com espetáculos elitizados, em contraste com as famílias de acrobatas, funâmbulos, saltimbancos, cavaleiros, artistas de rua em geral, enfrentavam uma Europa hostil aos excessos do corpo, a fantasia. Adam Smith, filósofo e economista, expressa claramente os ideais higiênicos, de “limpeza” da sociedade por meio da moralização das ações corporais, que atendiam ao interesse do sistema capitalista: “*A música e a dança representavam os grandes divertimentos de quase todas as nações bárbaras...*” (SMITH, 1996, p. 240).

Remetendo nosso olhar ao sistema de produção fabril dos séculos XVIII e XIX, poderemos perceber um cenário fértil para a mobilização popular. A dissonância entre as condições de vida da classe burguesa, proprietária dos meios de produção, se tornou um grande problema para a época. Se o sistema produtivo dependia da força de trabalho da classe operária, quando essa classe operária reduz sua força devido às precárias condições de vida e de trabalho, aos vícios e à entrega desmedida aos prazeres do corpo, reduz consequentemente a produtividade do sistema. O corpo passou a ser objeto de diversos estudos e ações no sentido de educá-lo para o trabalho na fábrica, de discipliná-lo para a saúde, a eficiência e a manutenção da ordem – o corpo individual se tornou elemento constitutivo das forças produtivas.

As exibições de rua, os circos, libertavam o espontâneo que fora aprisionado pelo saber científico, faziam renascer formas esquecidas da inteireza humana. Exibiam o que se desejava ocultar e despertavam imagens

adormecidas no coração dos homens. Eram dissonantes à sociedade que se afirmava no século XIX. (SOARES, 2002, p. 28).

A educação institucionalizada até aquele momento era exclusividade das classes dominantes e, como afirma Saviani (2007), estava relacionada à ocupação do tempo livre dos filhos da burguesia. A partir dessa nova situação, viu-se a necessidade de ensinar também os filhos dos operários e a escola assumiu o papel de instruir minimamente para o trabalho com eficiência e para a manutenção do sistema produtivo, além de controlar / domesticar por meio de discursos capazes de atender aos interesses da burguesia, legitimados pelo conhecimento científico.

Surgiu uma nova escola repleta de contradições: de um lado, a escola de Ciências e Humanidades, responsável por educar os filhos da burguesia para a criação intelectual, para a administração dos negócios da família, para a oratória e o comando, ou, como aponta Saviani (2007), a “*Preparação dos futuros dirigentes*” para a guerra, a liderança política, a arte da palavra, o conhecimento dos fenômenos naturais e das regras sociais. Nesta, as atividades corporais estavam relacionadas à disciplina, ao lazer ponderado e sensato, mas também à manutenção da saúde no sentido de produzir filhos saudáveis para garantir a reprodução e o fortalecimento da classe dominante (SOARES, 2004).

Em outro extremo, encontrava-se a escola operária, que deveria tornar a grande massa da população “*aptas a discernir quanto às denúncias suspeitas de facção e de sedição, pelo que são menos suscetíveis de ser induzidas a qualquer oposição leviana e desnecessária às medidas do governo.*” (SMITH, 1996, p. 248-249). Esta trataria inicialmente de instruir nos códigos necessários para o ingresso no sistema produtivo: a linguagem escrita e os números, bem como a constituição de corpos fortes e saudáveis, capacitados para fornecer mão-de-obra eficiente e barata. Em sequência, encontraríamos as escolas profissionais, que enfatizavam “*aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas*” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Jean Jacques Rousseau, um dos principais pensadores da educação da época, admite a necessidade de ensinar apenas aquilo que seja útil para cada criança e, certamente, a noção de utilidade está associada à função de cada indivíduo no corpo social. Ou seja, sua proposta reforçava a constituição de uma escola distinta entre os indivíduos de acordo com suas capacidades naturais. Se assumirmos que a classe dominante era “naturalmente”<sup>7</sup> mais apta, então a escola deveria estar adequada aos seus interesses. Em relação à educação do corpo, o pensador propõe

---

<sup>7</sup> A constituição orgânica do ser humano era utilizada para justificar as diferenças das condições econômicas, a partir da concepção de que a riqueza era fruto da capacidade natural de cada um. Hoje compreendemos que as condições materiais concretas de existência, a vida social, tem papel preponderante sobre o desenvolvimento dessas capacidades.

em seu Emílio que a educação deve se preocupar não apenas com a inteligência, mas com as forças que regulam os indivíduos (ROUSSEAU, 1990).

Muitos outros pensadores encontraram em Emilio a justificativa e os fundamentos para a inclusão das práticas corporais também na instrução das classes populares, com ênfase na ação da medicina e da pedagogia higienista. Surgem na Europa diferentes formas de abordagem das práticas corporais. Guts Muths e Friederich Ludwig Jahn, com a escola Alemã, Pehr Hanrick Ling, com a escola Sueca, Francisco de Amoros na França, entre outros, estruturaram os chamados métodos ginásticos e Thomas Arnold, na Inglaterra, surge como principal idealizador do Esporte Moderno. Apesar de diferirem em alguns aspectos, essas práticas corporais possuíam, em sua essência, objetivos bastante semelhantes: fortalecer o trabalhador para movimentar o sistema produtivo e qualificar o exército para a defesa da pátria. Ascende à educação médico-higienista do corpo, fundamentada por abordagens biológicas e orgânicas “*isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista de ciência*” (SOARES, 2004, p. 20).

Em um cenário de tamanho controle e disciplina corporal, as excentricidades e os excessos do corpo apresentados pelos artistas de rua foram incorporados, em grande medida, aos métodos ginásticos. O discurso científico, edificado sobre as estacas confiáveis das ciências da natureza, substituiu a Arte e as diversas técnicas acrobáticas foram aos poucos banidas das ruas e deslocadas para os ginásios, onde assumiram a função de treinar os corpos na disciplina para o trabalho e para a vida social. A educação do corpo se tornou aspecto inerente à educação do indivíduo, tendo a capacidade de “... resolver os problemas colocados pela sociedade industrial, seria aquele momento capaz de neutralizar os conflitos sociais e “*equilibrar a vida no mundo do trabalho*”. (SOARES, 2004, p. 51).

No Brasil, em processo de consolidação da República, a educação higiênica do corpo encontrou solo fértil nas propostas de Rui Barbosa. Adotando prioritariamente o estandarte da perpetuação de uma elite saudável, que caracterizasse honrosamente a raça brasileira, capaz de impulsionar e gerenciar o desenvolvimento do país, o educador afirmava:

A ginástica, além de ser o regimen fundamental para reconstituição de um povo cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando à criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral talvez mais poderosas do que

os preceitos inculcados verbalmente. (BARBOSA APUD SOARES, 2004, P. 91-92)

Algum tempo depois, atento também às ideias eugênicas, Fernando de Azevedo defendia que o efeito moralizador das práticas corporais teria forte poder de restringir a proliferação dos “fracos e degenerados”. Além disso, o desenvolvimento das capacidades físicas permitiria a reprodução de “bons exemplares da espécie”, aspecto pelo qual as meninas também deveriam exercitar o corpo.

Percebemos dessa forma a íntima relação entre o Circo, a Educação Física (ou o que podemos denominar na época de educação do corpo) e os interesses da sociedade da época. Em suma, as técnicas circenses sistematizadas a partir do discurso médico-higienista, compuseram grande parte dos fundamentos para o que se tornaria a Educação Física, na escola brasileira do século XX, e estruturaram o chamado paradigma da “atividade física”<sup>8</sup>. Tais técnicas perdurariam hegemonicamente na prática pedagógica deste componente curricular na primeira ditadura, na década de 1930, quando outro grande espetáculo, o Esporte, veio atender às necessidades de um projeto nacionalista.

Com a aprovação de leis trabalhistas, redução da jornada de trabalho, evolução dos meios de comunicação, o Esporte se tornou uma opção bastante procurada nas horas de lazer da classe operária no final do século XIX e século XX, tanto como praticantes quanto como espectadores. No Brasil, a busca por atletas para representar o país em competições internacionais atentou para a Educação Física na escola, como espaço ideal para a iniciação esportiva, constituindo um novo paradigma para a Educação Física: o “Esporte”<sup>9</sup> (BRACHT E ALMEIDA, 2003). Percebemos que se o objeto de estudo e atuação da área, bem como sua função na legitimação de certa estrutura social se modificaram nesse período, a fundamentação para a produção de conhecimentos se manteve. Ainda hoje, grande parte dos conhecimentos produzidos sobre o corpo está pautada na compreensão de um corpo biológico, orgânico. Nesse sentido, acreditamos que o movimento que afugentou o Circo das ruas no século XIX e mecanizou suas técnicas nos ginásios e nas escolas por meio do discurso científico, com uma proposta higienista de “limpeza da sociedade” para atender ao sistema produtivo capitalista, hoje precisa retomar o aspecto artístico e mágico que apenas o Circo é capaz de produzir.

---

<sup>8</sup> Entende que a Educação Física é o componente curricular responsável pela prática de atividades físicas para o fortalecimento corporal, a manutenção da saúde e o combate ao sedentarismo (SOARES, 1996).

<sup>9</sup> Compreende o Esporte como objeto e a iniciação esportiva como prática pedagógica da Educação Física escolar (SOARES, 1996).

### *E o circo vai para a Escola...*

Além da sistematização das técnicas circenses, a sociedade higienista europeia dos séculos XVIII e XIX provocou também profundas mudanças na vida de muitos artistas: aqueles que não encontraram espaço em grandes companhias de entretenimento, ou não se renderam ao trabalho fabril, foram obrigados a buscar novos horizontes. Nesse momento, muitas famílias circenses chegaram ao Brasil, se adaptando a realidade que aqui encontraram. O Brasil era uma nação fundamentalmente agrícola; grande parte da população era de pequenos agricultores ou trabalhadores dos grandes latifundiários, que sustentavam a economia. Se, na Europa, a vida urbana fabril fervilhava e as aspirações da burguesia impulsionaram a industrialização dos meios de entretenimento e a produção da “cultura de massa”, no Brasil o Circo se manteve como veículo de interlocução entre a cultura popular urbana e rural e se tornou o principal entretenimento da maioria da população. Assumindo esse papel, despontam as primeiras características do que viria a ser um novo Circo no Brasil, que perdurou ao longo do século XX e percorreu as mais longínquas comunidades do território nacional, carregado de traços da cultura popular, da música, da literatura e muita diversão: o Circo-Teatro.

Não se pode estudar a história do teatro, da música, da indústria do disco, do cinema e das festas populares no Brasil sem considerar que o circo foi um dos importantes veículos de promoção, divulgação e difusão dos mais variados empreendimentos culturais. ... Divulgavam e mesclavam os vários ritmos musicais e os textos teatrais, estabelecendo um trânsito cultural contínuo das capitais para o interior e vice-versa. (SILVA E ABREU, 2009, p. 48).

A organização social dessas pequenas companhias circenses familiares possuía e ainda possui, em certa medida, proximidade com a organização social camponesa, em que os meios de subsistência são produzidos e consumidos de forma comunitária (IANNI, 1988). Neste sentido, mesmo que o capitalismo tenha determinado as relações sociais e as relações de produção ainda no século XIX, a estrutura familiar circense conseguiu sobreviver e manteve sua relação de produção comunitária até o final do século XX.

Ruy Bartholo, representante de família circense, relata em sua biografia que, nos anos de 1950, suas funções no circo envolviam tanto atividades estruturais como enripar o circo e montar o palco quanto atuar na “*parada, rola-rola, acrobacias, barreira e já começava com a locução. Nos shows fazia esquetes; no teatro, maquinista, montava os cenários, tinha participação em quase todo o repertório e ainda fazia papéis secundários*” (BARTHOLO, 1999, p. 40). Ou seja, a divisão social do trabalho, capaz de hierarquizar as tarefas e remunerá-las de

forma diferenciada, era pouco presente no cotidiano do circo. Além disso, o dinheiro recebido era utilizado, em grande medida, para melhorar o espetáculo que era um bem coletivo. Nesse sentido, pouco sobrava para acumular nas mãos do proprietário, tão pobre quanto seus “empregados<sup>10</sup>”.

Já na segunda metade do século XX, acompanhando o crescimento dos meios de comunicação e das grandes empresas do entretenimento, surgiram empresas circenses com relações de trabalho mais complexas e que demandaram maior formação do artista. Novamente os relatos de Ruy Bartholo (1999) ilustram esse processo. Em 1967, pela primeira vez, seu espetáculo foi divulgado na televisão e patrocinado por uma fábrica de chocolates local, em Salvador. Em pouco tempo conseguiu também o patrocínio da Coca-Cola. Contratou Roberto Murad (Beto Carrero) e seu cavalo Faísca para o show e iniciou-se uma parceria que duraria anos. Após muitos acidentes, arquibancadas desabadas, lonas incendiadas, em 1991, Ruy deixou o Circo e montou um hotel próximo a um grande parque temático que estava sendo inaugurado, o Beto Carrero World.

Percebemos que, apesar das dificuldades, a partir da década de 1960 a organização estrutural das grandes empresas começa a ser incorporada pelas pequenas companhias circenses. Tornou-se prática bastante comum a divulgação em diversos meios de comunicação, inclusive a televisão, patrocínios, e, conseqüentemente, a contratação de artistas e profissionais “de fora”, o que até aquele momento se resumia a acolher um ou outro artista local nas regiões por onde passavam.

Acompanhando essa burocratização da organização empresarial circense e de toda a Arte no Brasil, em 24 de maio de 1978 foi aprovada a Lei Federal n. 6.533 (Brasil, 1978), que dispunha sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de Técnico em Espetáculos de Diversões. Tenhamos o cuidado, entretanto, de não tentar estabelecer uma relação de causa-efeito, em que a lei determina o fenômeno, ou vice-versa. Na nossa compreensão, a Lei do Artista é apenas mais um meio de burocratização no complexo processo de capitalização que envolveu transformações tanto no sistema produção dos espetáculos, quanto nos papéis sociais que este espetáculo assumiu. Ela expressa alguns aspectos que estão associados aos movimentos da organização circense no período, mas não é consequência ou causa direta desses movimentos.

Além de garantir o direito à escola para as crianças que viviam em companhias itinerantes, a lei trata também de questões relativas à vínculos e divisão do trabalho, carga horária,

---

<sup>10</sup> Cabe a ressalva de que, na época, a relação entre o dono do circo e as outras pessoas que nele viviam não configurava relações de trabalho formais, uma vez que todos participavam equitativamente do sistema produtivo e todos obtinham dele o mesmo resultado, que era a possibilidade de vida no Circo.

entre outros. Sobre a divisão da profissão entre o Artista e o Técnico em Espetáculos e o seu exercício, citamos o Artigo 2º e o Artigo 6º da referida Lei:

Art . 2º - Para os efeitos desta lei, é considerado:

I - Artista, o profissional que cria, interpreta ou executa obra de carácter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública; II - Técnico em Espetáculos de Diversões, o profissional que, mesmo em carácter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções.

Art . 6º - O exercício das profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões requer prévio registro na Delegacia Regional do Trabalho do Ministério do Trabalho, o qual terá validade em todo o território nacional.

Observamos que a lei especializa o artista ou técnico, divide funções e demanda registros oficiais para o trabalho, características de uma sociedade moderna industrial que, segundo Saviani, *“deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais [...] sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário”* (SAVIANI, 2007, p. 158). Neste caso, o circense precisou encontrar estratégias de adaptação e integração a esse sistema, tão distinto do cotidiano comunitário da lona, em que todos atuavam nas diferentes tarefas, desde a montagem da estrutura física, até a construção do enredo, a representação das esquetes e a execução das complexas técnicas que envolviam as atividades circenses presentes no espetáculo. Como relata Ermínia Silva: *“a partir da década de 60, é somente o artista, individualmente, que é contratado, sem fazer parte de suas obrigações nada além de trabalhar no espetáculo”*. (SILVA, 2013, p. 3).

Quando nos concentramos na necessidade de adaptação do artista circense a esse novo mundo, podemos citar, por exemplo, os relatos do George Savalla Gomes, o famoso palhaço Carequinha, em entrevista a Antonio Torres (TORRES, 1998). Considerado o principal responsável por estabelecer relações entre o Circo e a televisão, Carequinha inaugurou um programa infantil chamado “O Mundo da Criança”, na TV Manchete, em 1981. Depois de dois anos e meio, exausto da intensa rotina de gravações, ele deixou o programa e foi substituído pela Xuxa. O programa foi vendido à TV Globo e Carequinha, como seu idealizador e criador, reclamou seus direitos. Na ocasião, recebeu como resposta a pura expressão da burocratização das relações e, como *“não tinha assinado nada”*, não possuía direito algum sobre o programa (GOMES APUD TORRES, 1998, p. 35).

No depoimento de Omar Elliot, na época Diretora de Escola Nacional do Circo, no Rio de Janeiro, fica claro que aquilo que aconteceu com Carequinha era comum em diversas famí-

lias circenses, o que fez com que procurassem alternativas para que seus filhos tivessem uma educação mais adequada aos novos tempos:

Hoje são poucos os circos que continuam familiares. Por mudança de valores, os circenses passaram a pôr os seus filhos para estudar, para fazer um curso universitário. Não querem mais que eles continuem o trabalho artístico no circo, e sim na parte administrativa. Para não serem mais roubados, na bilheteria. (ELLIOT APUD TORRES, 1998, p. 46).

Até os anos de 1960-1970, no circo familiar, a formação do artista acontecia na lona, a partir do convívio intergeracional, o que Saviani (2007) descreve como a apropriação coletiva dos meios de produção da existência, e concomitantemente ao trabalho: o circense aprendia trabalhando, trabalhando aprendia, e assim se constituía como ser humano. Segundo Silva (2013) a criança era incorporada ao processo desde o nascimento, pois seria ela a responsável pela continuidade e sobrevivência do circo.

A criança circense, no circo-família, era de responsabilidade de todos. Mesmo que perdesse seus pais, não era abandonada; ela seria absorvida pela “família circense”, pois fazer parte daquele modo de organização pressupunha que crianças, jovens e adultos sempre teriam algo a aprender e a apresentar no espetáculo (SILVA, 2013, p. 1).

Mas com as transformações pelas quais o Circo passou, tanto enquanto instituição complexificada (familiar-comunitária para empresarial-capitalista), quanto nas relações de trabalho e produção e no desenvolvimento e incorporação de novas tecnologias nos espetáculos, a educação das suas crianças da mesma forma se transformou. Ora, aceitando que existem relações de mediação entre as contradições da estrutura social e a educação institucionalizada desta sociedade, é possível inferir que as mudanças nas relações de produção do circo empresarial levaram à mudanças nos processos de formação do artista, movimentando o surgimento das primeiras escolas de circo no Brasil. A especialização da força de trabalho para atuar em um circo capitalizado demandou a institucionalização daqueles conhecimentos e a incorporação de um discurso científico que os conferisse legitimidade.

Entretanto, a capitalização dos espetáculos não pode ser considerada a única razão para a criação de escolas institucionalizadas para a formação de artistas circenses. Segundo Silva (2013), o próprio circense passou a ter dificuldade em aceitar a validade dos conhecimentos elaborados no cotidiano frente a cientifização dos bancos escolares, o que também motivou a busca por uma educação “formal”, que fosse socialmente aceita e valorizada também fora do picadeiro.

Com respingos de um movimento que se iniciou na Rússia Socialista da década de 1920, em 1978, foi fundada a primeira Escola de Circo no Brasil, a Academia Piolin, em São Paulo (fechou em 1983). Nos anos seguintes surgiu a Escola Nacional do Circo, criada pelo Governo Federal (1982, Rio de Janeiro), o Circo Escola Picadeiro (São Paulo, 1984) e a Escola Picolino de Circo (Salvador, 1985). Esse processo de formalização e institucionalização dos conhecimentos do artista circense possibilitou a integração de profissionais de diversas especialidades como a dança, o teatro, a ginástica acrobática, as artes visuais e a música com descendentes de famílias tradicionais do circo e iniciou um processo de legitimação desses conhecimentos a partir do discurso científico. Ao mesmo tempo, outras pessoas que não eram descendentes dessas famílias tiveram acesso a esse conhecimento. *“O ensino das artes circenses saiu do reduto da lona e atingiu um número significativo de pessoas de todas as idades, classes sociais e uma diversidade de propostas de sua aplicação”*. (SILVA E ABREU, 2009, p. 42)

Como consequência desse movimento, as diversas técnicas que compunham os espetáculos ultrapassaram as fronteiras da lona e do picadeiro e invadiram espaços culturais, projetos sociais e academias de ginástica, que hoje oferecem “atividades circenses” com os mais diversos objetivos: inclusão social, expressão corporal, treinamento físico e trabalhos de formação de atores, etc. No ano de 2012, realizamos um levantamento sobre as características, a distribuição geográfica e os objetivos de 65 escolas de circo cadastradas no site “Circonteúdo”. O projeto Circonteúdo é uma das ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa das Artes Circenses – CIRCUS da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, coordenado atualmente pelos professores Ermínia Silva e Marco Antônio Coelho Bortoleto, e busca criar um espaço de divulgação e discussão das Artes Circenses na internet.

Das 65 escolas cadastradas no referido banco de dados foi possível encontrar informações sobre 52 escolas. Para uma análise mais detalhada consideramos a cidade, o Estado e a Região em que se localizam cada escola, o ano de sua fundação, sua natureza (pública, privada ou organização não- governamental/ ONG) e seu foco de atuação – foi possível classificar o foco de atuação em ação social e comunitária para jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; espaços de vivências em atividades circenses; e escolas profissionalizantes.

Esses dados nos permitiram detectar, por exemplo, que apesar da necessidade de profissionalização, apenas 15 escolas oferecem cursos de capacitação profissional e atividades em espetáculos. Dessas, duas se localizam na Região Nordeste, em Salvador, e as demais nas regiões metropolitanas dos Estados do Sudeste. Ou seja, o artista brasileiro vindo de um circo caracteristicamente rural precisa se profissionalizar nos grandes centros urbanos. Esse

fenômeno acaba por privilegiar pessoas que não possuem uma história consolidada com o circo, mas que tem acesso a esse conhecimento e conseguem qualificar e valorizar sua força de trabalho e, novamente, o povo do circo está á margem das ações para a profissionalização da Arte Circense.

Outro dado interessante de se observar é que na segunda perspectiva, aquela que oferece espaços de vivência em atividades circenses, as escolas são todas do setor privado. Atuam com o discurso da prática do exercício físico para a saúde<sup>11</sup> e a qualidade de vida, e utilizam as atividades circenses apenas como instrumento de motivação. Por exemplo, em um estudo realizado por De Gáspari e Schwartz (2007) sobre os motivos para a prática de atividades circenses em academias, alguns aspectos destacados foram o exercício físico para a saúde e para a beleza, bem como o entretenimento, a descontração e a possibilidade de superar limites. No entanto, a maioria das escolas de circo analisadas (34 escolas) atua na perspectiva da “ação social e comunitária”, das quais 21 são mantidas por Organizações Não-Governamentais, uma é pública e as demais não tinham essa informação. Caracterizam-se por oferecer atividades como teatro, técnicas circenses, dança, música, capoeira, atendimento básico de saúde, reforço escolar, etc. Buscam atender crianças e adolescentes marginalizados, em situação de risco social – é o chamado circo social (LOBO E CASSOLI, 2006). A partir dessa consideração, percebemos a importância das Escolas de Circo, independentemente do seu objetivo e apesar das contradições inerentes à sua constituição, na disseminação das atividades circenses para os mais diversos espaços da sociedade, inclusive a Escola.

Destacamos também que as escolas analisadas neste estudo não representam todas as ações que envolvem a disseminação de atividades circenses no Brasil. Sabemos que muitas Universidades possuem projetos de extensão sobre o tema, algumas Secretarias de Educação promovem cursos de capacitação para professores, há um conjunto de materiais didáticos sendo produzidos e divulgados em relatos de experiência, enfim, inúmeras são as formas de acesso a conhecimentos sobre o Circo e suas atividades.

Mas a disseminação desses conhecimentos, seja pelas Escolas de Circo ou por outras ações relacionadas ao tema, ainda não é suficiente para que os professores de Educação Física incorporarem esse conteúdo à sua prática pedagógica, e talvez nem devam ser. São um ponto de partida, que motiva e desperta o interesse para o aprofundamento teórico e a reelaboração

---

<sup>11</sup>O conceito de saúde tem sido, de maneira equivocada, associado unicamente aos aspectos biológicos do corpo humano. Acaba-se por tomar o corpo como uma máquina que, quando se constitui por peças de boa qualidade e em perfeito funcionamento, possui saúde, e o exercício físico como condição para manter a máquina em bom funcionamento. (VAZ, 1999).

dessas práticas para adequá-las à cultura escolar, ou seja, nos levam ao “como” abordar esses conteúdos, mas não ao “por que”.

### *Educação Física e Circo – aproximações necessárias*

A partir das referências históricas aqui apresentadas, percebemos um afastamento entre os aspectos artísticos do movimento e a educação do corpo, principalmente no século XIX. A tecnificação das práticas corporais suprimiu a magia e o encantamento inerente à Arte. Se nos apropriarmos da discussão de Ernst Fischer sobre a Necessidade da Arte (1983), facilmente perceberemos que seus aspectos mágicos não estavam de acordo com os ideais que conduziam a sociedade burguesa. A Arte possui a magia como propriedade inerente, o que dá a ela a capacidade de expressar toda a potência humana a partir daquilo que o ser humano, enquanto indivíduo em uma plateia não é capaz, mas alcança enquanto espécime pertencente à humanidade; aquilo que não é, mas poderia vir a ser. Neste caso, a “*arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias*” (FISCHER, 1983, p. 13), o que permite reconhecer tanto as contradições de sua existência, quanto sua capacidade de transformá-las.

A Arte pode ser compreendida também pela sua capacidade de ultrapassar os muros da realidade em determinado tempo e espaço, e arquitetar um mundo fictício, mas potencialmente viável. O espetáculo não é espelho da realidade, mas tampouco se constitui autônomo a ela: “nem a ciência, nem os seus diversos ramos, nem a arte, possuem uma história autônoma, iminente, que resulte exclusivamente de sua dialética interior” (LUKÁCS, 2012, p. 12). Ou seja, se a Arte é capaz de expressar toda a potência humana de construir e transformar a realidade, ela pode ser também instrumento perigoso de mobilização em uma estrutura produtiva que provocava, e ainda provoca injustiça e desigualdade.

A partir destas constatações, podemos compreender alguns aspectos que levaram a supressão da Arte na educação do corpo na sociedade Moderna. Se o papel da educação era de formar indivíduos para movimentar o sistema produtivo e reproduzir a organização social vigente, uma racionalidade científica e utilitarista era certamente mais adequada a esse fim.

No entanto, entre as décadas de 1970-1980, esse papel passou a ser questionado por intelectuais críticos, fundamentados no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Se até aquele momento a educação era predominantemente um instrumento de reprodução da ordem social, a perspectiva de uma educação transformadora propôs que a escola, enquanto instituição

preocupada com a educação das futuras gerações, teria como função precípua a humanização do ser humano, ou seja, a transmissão daquilo que transforma o ser em humano. A partir da noção de que o sistema produtivo desumaniza, Saviani propõem a “Pedagogia Histórico-Crítica”, que aponta para a necessidade de conhecer a realidade, perceber as contradições sociais e criar estratégias de transformação, na busca do humano perdido (SAVIANI, 2007).

A Educação Física não ficou isolada desse debate. Na tentativa de superar os paradigmas da “atividade física” e do “esporte”, que apresentavam como objetivo justamente a formação de corpos aptos, saudáveis e disciplinados para o sistema produtivo, desponta na década de 1980 uma nova perspectiva que compreende a Educação Física como área de estudo e intervenção sobre as manifestações da cultura corporal – jogo, lutas, danças, ginásticas e esporte – em suas diversas dimensões – cultural, histórica, política, social e biológica. Essa proposta convergiu para a obra “Metodologia da Educação Física” (Coletivo de Autores, 1993), e as diversas outras que a seguiram na década de 1990. A obra foi reelaborada em 2009 e propõe a Educação Física como o componente curricular que:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 38; 2009, p. 39).

Diferentemente das outras duas perspectivas, esta terceira compreende que a aula de Educação Física é espaço de transmissão e produção de conhecimentos sobre a cultura corporal em suas diversas dimensões, seja este conhecimento conceitual ou em forma de experiências. Passou a orientar as Diretrizes Curriculares do Paraná para a Educação Física (PARANÁ, 2008). Nelas, as atividades circenses estão apresentadas como um conteúdo da ginástica<sup>12</sup>, citadas e contempladas como uma manifestação da cultura corporal, elaborada pela humanidade ao longo de sua história, intimamente relacionada com as contradições sociais e, por isso, con-dizente com o *status* de um conteúdo escolar.

Contudo, nem as aproximações históricas, nem os documentos norteadores, foram capazes de garantir a presença do Circo como conteúdo da Educação Física. Cabe mencionar nes-

<sup>12</sup> Podemos inferir inclusive que a ginástica deveria ser um conteúdo do Circo, e que as atividades circenses poderiam ser um dos aspectos abordados entre as diversas nuances do Circo como uma microsociedade. No entanto, o que pretendemos aqui é justificar e reforçar a necessidade de abordar o Circo como conteúdo escolar, e não determinar exatamente o espaço que ele deverá ocupar.

te momento dados de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2013 com professores da rede Estadual de Educação do Paraná – Núcleo Regional de Irati, que apontaram a falta de capacitação e de conhecimento como fatores limitantes para abordar o Circo na Educação Física escolar, discurso recorrente em outros trabalhos relativos ao tema (SEDOR, 2013). O relato de experiência de Munhoz e Ramos (2008, p. 265), por exemplo, aponta “que dificilmente se encontra um professor que arrisque a ministrar este conteúdo, isso porque não teve nenhum conhecimento na universidade, e nem ao menos tem uma ideia de se trabalhar de uma forma simplificada”.

Esta constatação aponta para outro problema que não está exatamente na relação entre o Circo e a Educação Física, mas sim, na própria concepção dos professores sobre a última. Primeiramente, porque muitos professores ainda consideram a aula de Educação Física como espaço de vivência de movimento, de prática de exercícios físicos no combate ao sedentarismo e as doenças a ele associadas. Nesta perspectiva, a escola assume o papel de educar para a reprodução do status quo, e vai além: tem também a função de compensar a imobilidade característica da organização social em que vivemos.

Em segundo lugar, a Educação Física possui na demonstração de movimentos uma ferramenta pedagógica de grande valia, não apenas na visão do professor, mas dos alunos e da comunidade escolar em geral. Quando pautada na cientifização dos movimentos corporais, ela atinge seus objetivos quando o aluno é capaz de reproduzir movimentos a partir de uma técnica correta de execução que ele aprende, em grande medida, observando e imitando o professor. Nesse sentido, o professor que não sabe executar o movimento, não saberá também ensiná-lo.

Parece-nos que a formação específica dos professores é apenas um dos desafios impostos na tentativa de efetivar o Circo como conteúdo da Educação Física escolar. Como apontam Fernando González e Paulo Fensterseifer, a Educação Física tenta superar os paradigmas do “esporte” e da “atividade física”, pois acredita que eles “não mais” servem para justificar seu papel social na escola e fundamentar sua prática pedagógica; mas ela “ainda não” alcançou a efetivação do paradigma da Cultura Corporal (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2010).

Neste sentido, talvez a Arte tenha muitas contribuições a dar. A retomada dos aspectos artísticos das práticas corporais aponta para a experimentação como estratégia pedagógica, e não necessariamente a repetição de técnicas. A magia e o encantamento da Arte podem reconstruir o encantamento perdido na cientifização e racionalização das práticas corporais. Ademais, o reconhecimento da potência humana permitiria também a compreensão das possibilidades de transformação da realidade. Buscamos “não mais” a educação do corpo para a reprodução da

sociedade, mas a educação do /sobre o corpo para a emancipação humana. Esse “por que”, somado às aproximações históricas, certamente adiciona ainda mais legitimidade a incorporação do Circo como conteúdo da Educação Física escolar.

### **Considerações finais**

O Circo é certamente um espetáculo artístico dos mais ricos em termos de despertar em seus espectadores a potência humana. Desde o palhaço grotesco, de corpo desconfigurado, trejeitos desajustados, uma figura risível, até a mais perfeita combinação estética entre corpo e movimento dos acrobatas, ele apresenta tudo o que o ser humano não é enquanto indivíduo, mas é enquanto espécie humana.

A proximidade de sua história com a educação do corpo, hoje escolarizada na disciplina de Educação Física, justifica sua presença como conteúdo deste componente curricular. Se durante muito tempo os conhecimentos relativos ao Circo “*pertenciam*” ao Circo, hoje esses conhecimentos estão disseminados, o que possibilita que qualquer pessoa tenha acesso a eles.

Atualmente a escola, talvez mais do que a família ou qualquer outra instituição, é prioritária na função de educar, de transmitir às próximas gerações a humanidade elaborada até então – aquilo que o ser humano produz e que se torna sua própria humanidade.

Neste cenário, as manifestações artísticas do corpo, entre as quais o Circo merece destaque, criam na escola um espaço favorável para pensar a história da humanidade por meio das contradições em sua dinâmica social e, ao mesmo tempo, superar certos determinismos impostos ao corpo quando se assumem paradigmas para a Educação Física fundamentados exclusivamente nos conhecimentos provenientes das ciências da natureza, que buscam prioritariamente a aptidão e o desempenho físico na adequação do indivíduo às demandas da sociedade atual.

Talvez estejamos propondo justamente um caminho de volta: se em algum momento as técnicas circenses foram científicas para atender às necessidades de educação do corpo do trabalhador, hoje buscamos a reincorporação da magia. Quando compreendemos o corpo como materialidade da existência humana e, por isso, sujeito à incidência de práticas ideológicas e contradições sociais, sob a ótica da Arte somos também capazes de compreender sua potência na transformação da realidade em que está inserido.

É verdade que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim de esclarecer e incitar a ação; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode

ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte. (FISCHER, 1983, p. 20).

## Referências

- BARTHOLO, R. *Respeitável Público: os bastidores do fascinante mundo do Circo*. Rio de Janeiro: Letras & Expressões; São Paulo: Elevação, 1999.
- BOLOGNESI, M. F. Circo e teatro: aproximações e conflitos. **Revista Sala Preta** (USP), v. 6, p. 9-19, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Philip Astley e o Circo Moderno: romantismo, guerras e nacionalismo*. **O Percevejo**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2009.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. *A Política de Esporte Escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 3, p. 67-101, 2013.
- BRASIL. *Lei Federal 6.533, de 24 de maio de 1978*. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de maio de 1978.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2009.
- DE GÁSPARI, J. C.; SCWARTZ, G. M. *Vivências em artes circenses: motivos de aderência e expectativas*. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 158-164, 2007.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1983.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Entre o “não mais” e o “ainda não”*: pensando saídas do não lugar da Educação Física da Educação Física Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, 2010.
- HOBBSAWM, E. *A Era das Revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- IANNI, O. *Dialética e Capitalismo – ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- KRONBAUER, G. A.; NASCIMENTO, M. I. M. *O Circo e suas miragens: a Escola Nacional do Circo e a história dos espetáculos na produção acadêmica brasileira*. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 53, p. 238-249, 2013.

LOBO, L.; CASSOLI, T. *Circo social e práticas educacionais não-governamentais*. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 62-67, 2006.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2003

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MUNHOZ, J. F.; RAMOS, G. N. S. *O circo nas aulas de educação física: sua aplicação em uma escola pública no Estado de São Paulo*. In: II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2008, p.255-292.

OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. *Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado*. In.: Mário Luiz Neves de Azevedo (org.). **Políticas Públicas: debates contemporâneos**. Maringá, PR: EDUEM, 2008, p. 23-45.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008.

ROUSSEAU, J-J. *Emilio* (Vol. 1). Lisboa: Europa-América, 1990.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SEDOR, F. *Atividade Circense na Educação Física escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR. 2013.

SILVA, E. *O ensino de Arte Circense no Brasil: breve histórico e algumas reflexões*. Disponível em: **www.circonteudo.com.br**. Publicado em: 15/01/2013.

SILVA, E.; ABREU, L.A. **Respeitável Público...** *O circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SILVA, M.; KRONBAUER, G. A. K. *A produção de conhecimento sobre o Circo em Programas de Pós-Graduação em Educação Física*. **Revista Científica JOPEF**, v. 13, n. 2, p. 2-11, 2012.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações – investigação sobre sua natureza e suas causas (Vol. II)*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOARES, C. L. *Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade*. **Revista Paulista de Educação Física**, supl 2, p. 6-12, 1996.

\_\_\_\_\_. *Imagens da Educação no Corpo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TORRES, A. *O Circo no Brasil*. Rio de Janeiro: FUNARTE. São Paulo: Atração, 1998.

VAZ, A. F. *Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal*. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 89-108, 1999.

Submissão: 28/09/2014

Aprovação: 18/11/2014