

Paula Miranda Alves Costa

LAZER, CIRCO E ARTE:
possíveis experiências em um contexto de práticas em transformação
– a *Spasso Escola Popular de Circo* como cenário e percurso

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2014

Paula Miranda Alves Costa

LAZER, CIRCO E ARTE:
possíveis experiências em um contexto de práticas em transformação
– a *Spasso Escola Popular de Circo* como cenário e percurso

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.
Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2014

À Luna Gomides, que despertou meu olhar para essa pesquisa.
Às crianças e aos parceiros da Casa de Gentil.
Ao Circo que nos proporciona essa experiência,
e a todos que por ela foram transformados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida pelas oportunidades e a Deus por guiar meus caminhos. Agradeço aos meus familiares, em destaque a meus pais, Silvania e Hermeson, pelo amor e apoio incondicionais, pelo exemplo de força, entrega e dedicação, e à Fernanda, minha querida irmã, pelo exemplo inspirador de profissional e de pesquisadora! A ela agradeço ainda por se dispor, pronta e inteiramente, em me auxiliar nessa jornada.

A todos os participantes das oficinas da *Spasso Escola Popular de Circo* que me permitiram acompanhar suas experiências e compartilharam comigo seus sentidos. Aos amigos, Rogério, Roberta, Bernadete, Néia e Adriana pela disponibilidade, participação e recepção. Ao Inimá que fez parte dessa pesquisa e de toda a minha história nesse contexto de práticas circenses. Desse local, outras tantas pessoas que viveram comigo as dores e os amores do fazer artístico, sentindo diariamente o circo entrando em nossas vidas, tornando-nos mais humanos, sensíveis e entregues – Leca, Clá, Paulinha, os Rafa's, Philippe, Liz, Pedroca, Dedé que fizeram parte do princípio, e agora minha querida volante Rose, Lucas, Marcelo, Jole, Brícia, Solei e Grazi, pelas trocas, experiências e por toda a compreensão nesse período de ausências. A eles também dedico essas palavras de agradecimento.

A todos os colegas do mestrado com os quais compartilhei essa etapa e aos queridos amigos Rodrigo Chapinha, Rafael Gonzo, Núria, Carina e Taran Kaur que estiveram ao meu lado me dando todo o apoio necessário. À Juçara, Rubya e Mírian pela disposição em ajudar e Jasão pela correção carinhosa e atenciosa.

Aos amigos e professores Vânia Noronha, Vanessa Santos e Natália Lacerda pelos momentos que pudemos descobrir a Educação Física. Ao Petrônio, Fabrini, Amanda e Léo por me ensinarem a ser professora e à Eliene Faria, pela conduta exemplar, por todo o aprendizado, apoio e incentivo em minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos meus professores de Kundalini Yoga que compartilharam comigo os ensinamentos mais preciosos que foram a base para alcançar esse objetivo.

Ao mestre e orientador, José Alfredo, que me acolheu, escutou, compreendeu e empurrou, mostrando formas para dar sentido aos meus sentimentos e impressões sobre as

aprendizagens circenses. Obrigada por respeitar meu tempo e por me ensinar que só se aprende fazendo.

Por fim, ao Glauco, amado, companheiro, parceiro que transformou suas impressões a respeito de um trabalho acadêmico, deixando-se tocar pelas experiências. Agradeço pela atenção, paciência, carinho e por cuidar de nós. Seu reconhecimento e presença foram fundamentais para que eu pudesse viver essa experiência.

“É preciso compreender que a evolução estética não se refere apenas e necessariamente à arte; refere-se também a integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode-se assim, suscitar maior sensibilidade em face da educação.” (Lowenfeld e Brittain, 1977)

“A multiplicidade de sentidos que a obra de arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humano.” (Duarte Júnior, 1994)

RESUMO

O presente estudo aborda as experiências vividas em um contexto de práticas circenses como uma possibilidade de transformação. Tendo como objetivo compreender quais as contribuições da experiência artística - vivenciada nos tempos/espços de lazer na *Spasso Escola Popular de Circo* - para o processo de formação humana e cultural, foi realizada uma pesquisa etnográfica em que, ao descrever as mudanças observadas durante as aulas da oficina de circo e relatadas pelos sujeitos entrevistados, foi possível reconhecer o que se aprende com as práticas circenses. Essas transformações são possibilitadas à medida que as atividades se configuram como experiência, como propõe Larossa (2008) como algo que nos toca e nos transforma. A arte vivida como experiência remete às proposições de John Dewey que as reconhece como experiência estética, recuperando as origens da estética e do belo nas necessidades naturais do homem, compreendendo-a como parte da sua essência. Assim, a experiência artística se apresenta como uma possibilidade de aprendizagens relacionais que se estabelecem no contato com as artes circenses e na relação dos sujeitos com as pessoas, com os objetos e com o espaço. O trabalho de campo revelou que, para além das técnicas aprendidas outras aprendizagens sensíveis foram desveladas no encontro com o universo circense, transformando a vida desses sujeitos. O circo, como uma prática social, é resultado de um processo de transformações e permanências o qual hoje pode ser vivido de diferentes maneiras, configurando-se como uma possibilidade de aprendizagem estética. A arte que teve sua origem nos rituais, historicamente se transformou em espetáculo, tornando-se algo distante da vida das pessoas. Ao recuperarmos uma noção de arte como algo que pode ser vivido cotidianamente foi possível reconhecer o potencial transformador das experiências artísticas. Pela mesma perspectiva podemos reconhecer o potencial do lazer como uma possibilidade de transformação das pessoas ao ser vivido como parte da organização de suas vidas.

Palavras-chave: experiência, arte, lazer, circo, *Spasso Escola Popular de Circo*.

ABSTRACT

The present study focuses on circus practices experiences as a possibility of transformation. Aiming to understand what are the contributions of the artistic experience - lived in the Spasso Popular Circus School as a leisure spaces and time - to the process of cultural and human formation, an ethnographic study was conducted in which to describe the changes observed during lessons circus workshop and reported by interviewees, it was possible to recognize what is learned in the circus practice. These transformations are made possible as the activities are by their experience, as proposed Larossa (2008) as something that touches and transforms us. The art lived as experience refers to the propositions of John Dewey recognizes that the aesthetic experience as a retrieving the origins of aesthetic and beautiful in the natural needs of man, understanding it as part of its essence. Thus, the artistic experience is presented as a possibility of relational learning that take place in contact with the circus arts and the relationship of the subject with people, with objects and space. The fieldwork revealed that, in addition to other sensitive learning techniques learned were discussed at the meeting with the circus universe, transforming the lives of these individuals. The circus as a social practice, is the result of a process of change and permanence which today can be experienced in different ways, configuring it as a possibility of aesthetic learning. The art which had its origins in the rituals historically turned into spectacle, becoming something away from people's lives. To recover a notion of art as something that can be lived daily was possible to recognize the transformative potential of artistic experiences. By the same token we can recognize the potential of leisure as a possibility for the transformation of people and be experienced as part of the organization of their lives

Keywords: experience, art, leisure, circus, *Spasso Escola Popular de Circo*.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. DA ORIGEM RITUAL DO TEATRO: apontamentos para um entendimento de experiências de lazer em uma escola de circo	16
2.1 Apresentando os caminhos	16
2.2 Do ritual ao espetáculo	19
2.2.1 <i>As artes circenses como espetáculo</i>	22
2.2.2 <i>O circo no Brasil: um saber familiar que se transforma em lazer</i>	27
2.2.3 <i>A hegemonia do olhar</i>	29
2.3 A arte como experiência.....	34
2.3.1 <i>A “Performance” como um entendimento de experiência de arte</i>	36
2.3.2 <i>Apontamentos do ritual como possibilidade de ritualização das performances</i>	38
2.3.3 <i>Experiências ritualizadas: a possibilidade da experiência</i>	39
2.3.4 <i>Permanência e transformação: apontamentos para o lazer</i>	43
2.3.5 <i>As transformações no e do circo: experiências de lazer</i>	45
3. O “SPASSO” DE EXPERIÊNCIAS CIRCENSES	47
3.1 Caminhos metodológicos.....	49
3.2 A Spasso	53
3.2.1 <i>O “Spasso” da escola</i>	61
3.2.2 <i>Os cursos</i>	66
3.3 O vivido.....	73
3.3.1 <i>As aulas</i>	74
3.3.2 <i>As relações</i>	87
4. AS IMPRESSÕES/EXPRESSÕES DOS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA: as narrativas.....	95
4.1 A experiência da arte.....	96
4.2 As experiências de transformação.....	99

4.2.1 <i>Desafio: razões de busca e permanência</i>	103
4.2.2 <i>A percepção das vivências que geram experiências</i>	109
4.3 <i>As transformações sensíveis</i>	113
4.4 <i>O circo como ritual de engajamento</i>	115
4.5 <i>Experiência e transformação: apontamentos para o campo do lazer</i>	119
4.5.1 <i>Compreensões possíveis de Lazer: apontamentos advindos de experiências</i>	120
4.5.2 <i>Outros possíveis entendimentos de arte: técnica</i>	121
4.5.3 <i>Lazer uma perspectiva ritualizada como experiência ordinária</i>	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133

1. INTRODUÇÃO

Como Carlos Rodrigues Brandão (1983), entendo que os sujeitos aprendem na relação com outras pessoas, ou com os objetos. Ao se envolverem, novas aprendizagens são adquiridas, uma vez que o conhecimento é inerente à prática, os constituindo como consciência, percepção e sensibilidade, abrindo perspectivas para relações criativas e criadoras.

A vivência artística, como prática social, se configura como uma profusão de possibilidades sensíveis e estéticas que se realizam por meio do corpo que dança, atua, representa e que se efetiva por meio de determinadas técnicas aprendidas em contextos singulares. Contextos em que a arte configura e condiciona as formas de existência dos sujeitos, possibilitando novas aprendizagens. Entendo que as técnicas circenses, como outras manifestações artísticas, são constituidoras das pessoas que se envolvem com essas atividades, sendo essas atividades uma forma de produção de sentido.

No encontro com o circo, com a multiplicidade de experiências possibilitadas, temos a oportunidade de nos envolvermos com uma prática que nos toca, que nos transforma, contribuindo para que nos tornemos sujeitos mais sensíveis, e mais estéticos, como sugere Larossa (2008).

Corroborando com isso, a concepção de arte como experiência, proposta por John Dewey (1987), busca recuperar as origens da estética e do belo nas necessidades naturais do homem, compreendendo-a como parte da sua essência. Para Dewey a arte é o resultado da interação entre o sujeito e seu meio, em um jogo de ação e recepção, por meio do qual se estabelece o contato com a realidade e, nesse sentido, novas aprendizagens são desveladas.

Essa noção elaborada por Dewey despertou meu olhar sobre as possibilidades de aprendizagens relacionais que se estabelecem no contato com as artes circenses, sobretudo, pela minha própria experiência como artista e professora de circo e de Educação Física. Em minha trajetória pelo universo circense, a cada nova aprendizagem, evidenciava-se a relevância do que era sentido por meio daqueles movimentos para a minha formação pessoal. Através da aquisição de habilidades e da técnica, aprendi uma forma de ser e estar no mundo, permeada por noções e relações pautadas pelo sensível. Seja com os objetos, com as pessoas ou com os lugares, uma nova forma de habitar o mundo foi desvelada como processo de experiências com o circo, com a

arte e com o meu corpo. Uma história marcada por descobertas significativas e por uma permanência na prática, apesar dos percalços e distanciamentos vividos.

Nesse caminho de transformações e aprendizagens surge o interesse em fazer uma pesquisa que se propõe a discutir a contribuição da experiência artística para o processo de formação humana/cultural. Para tanto foram eleitas as vivências nas oficinas de circo da *Spasso Escola Popular de Circo*. Tal escolha se deu, devido a *Spasso* se apresentar como uma escola que forma profissionalmente artistas, mas que também atua como espaço e equipamento de lazer, uma vez que são oferecidas vivências lúdicas de técnicas de circo, com diferentes propósitos.

Nem apenas as vivências, nem apenas a escola como aspectos isolados constituem o objeto deste estudo, mas as relações que emergem desse campo singular de práticas, em que a experiência dos movimentos se configura como uma oportunidade de experimentação do corpo e da arte através das técnicas do circo. Práticas oferecidas por uma escola que visa à formação humana e cultural através do próprio movimento e da experiência dos sujeitos.

Assim, este estudo busca compreender quais as contribuições da experiência artística, vivenciada nos tempos/espços de lazer na *Spasso Escola Popular de Circo* para o processo de formação humana e cultural. Além disso, busca analisar quais as aprendizagens adquiridas na prática de técnicas circenses e quais transformações podem ser observadas nas pessoas que procuram o circo como possibilidade de lazer.

A aproximação com esse campo de estudo também se vincula a minha trajetória, uma vez que esse campo se configura como uma área aberta para a possibilidade de se discutir sobre aprendizagem, arte, sensibilidade, movimento em um único objeto de estudo, como neste caso. Além disso, o lazer se configura como tempo e espaço propício para as experiências do e no circo.

Ao propor o diálogo com o campo de pesquisa, sinto-me desafiada a reconhecer o potencial que as experiências de lazer têm em despertar os sujeitos para essas noções e percepções sensíveis. Reconheço o potencial transformador das vivências corporais e artísticas experimentadas nos momentos de lazer.

Um conceito importante que permeia este trabalho é a compreensão do lazer como “uma prática social complexa que pode ser concebida como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” (GOMES, ELIZALDE, 2012, p. 30). Assim, é possível compreender como

as experiências artísticas, vividas na *Spasso Escola Popular de Circo*, podem ser consideradas significativas experiências de lazer que contribuem com o processo de transformação, configurando-se como uma possibilidade de formação mais humana.

Gomes e Elizalde (2012, p. 82) apontam que o lazer é constituído por meio da articulação entre a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social. Juntos esses elementos se tornam um potente aliado no processo de transformação das pessoas, tornando-as mais humanas e inclusivas. Logo, a *Spasso* pode ser reconhecida como um local que privilegia essa transformação, na medida em que os sujeitos se relacionam com diversas pessoas e objetos, gerando novas formas de significação do mundo através do movimento possibilitado pelas práticas de circo e de lazer. Assim, este estudo visa a ampliar as discussões acerca da Educação Física, da Educação e do Lazer, ao tratar do conhecimento como uma aprendizagem que se dá pelo corpo.

Dessa forma, para compreender o contexto de análise observado, busquei respaldo na Antropologia, tanto para dar conta das questões que emergem das relações entre pessoas, objetos e espaço, quanto para compreender a relação que o lazer estabelece com os processos de aprendizagens artísticas vivenciados na escola *Spasso*.

Percorri os processos relacionais observados na *Spasso Escola Popular de Circo* como uma narrativa do corpo, onde as narrativas surgem como uma construção do que vai acontecendo. Ou seja, uma narrativa do corpo que traça as trajetórias que vão sendo constituídas no próprio processo de construção de seu corpo (MONTEIRO, 2011, p. 194).

Assim, ao descrever as mudanças observadas durante as aulas e relatadas pelos próprios sujeitos que as vivenciam, entendo ser possível descrever o que se aprende. Nessa perspectiva, este trabalho busca compreender o movimento como produção de sentido, logo como aprendizagem. Outro conceito importante utilizado é a noção de aprendizagem a partir da perspectiva de Lave e Wenger (1991) que a abordam como um processo de produção no mundo vivido, na qual viver e aprender podem ser compreendidos como sinônimos, sendo a aprendizagem reconhecida como um processo de produção histórica, de transformação e de mudança das pessoas.

Em busca de compreender a arte, o lazer e as experiências que emergem dessa relação de maneira não fragmentada, elejo conceitos que me auxiliem a romper com dualismos tais como corpo e mente, movimento e pensamento, arte e técnica, sujeito e social. Assim, opto também por

não compreender o lazer como um campo da vida social que se oponha ao trabalho, mas como algo que faz parte da existência das pessoas, como sugerem Gomes e Elizalde (2012), ressignificando o lazer através de outros olhares, tendo na perspectiva da cultura um importante caminho pelo qual começar.

Contudo, considero fundamental discutir as compreensões de cultura que o campo do lazer tem utilizado, em busca de expandir esta noção. Neste caso, encontro respaldo em duas concepções distintas que me auxiliam a compreender a arte e suas relações com o campo do lazer, sendo elas a obra de Raymond Williams (1969) que compreende a arte e a cultura como elementos profundamente articulados a todas as dimensões sociais e, por isso se configuram como um meio importante de intervenções sociais e a abordagem ecológica¹ proposta por Tim Ingold (2010) que favorece a compreensão das práticas circenses de lazer que se compõem de significados, mas que não se reduz a eles, onde o antropólogo compreende a cultura como um processo de aquisição de *habilidades* que ocorre como uma *Educação da Atenção*.

Dessa forma, para dar conta dos objetivos proposto, este estudo se divide em três partes: *na primeira* discuto as relações entre lazer, arte e circo, fazendo um percurso da história do circo e do teatro, recuperando a origem da arte nos processos rituais, em busca de uma aproximação da mesma com os processos naturais do viver.

Nessa perspectiva, esta pesquisa busca lançar um olhar para as discussões que vem sendo realizadas pelo campo do lazer a respeito da arte, sugerindo a experiência estética como uma possibilidade de aprendizagem e de transformação. Busco, com este trabalho, ainda compreender a experiência artística como *performance*, sendo essa uma condição da experiência humana que aproxima a arte da vida. Nos estudos sobre os rituais busco uma forma de reconhecer a arte de maneira *ritualizada*, como uma possibilidade de vivências cotidianas, modificando a forma como organizam e constituem suas relações e suas vidas.

No *segundo capítulo* apresento metodologicamente os caminhos empíricos que me levaram a compreender essa relação entre *performance* e ritual por meio das experiências dos alunos da *Spasso*. Através de uma análise dos ensaios, das aulas, dos momentos de descanso e descontração, das conversas – enfim, de toda a paisagem local -, foi possível reconhecer que dentre as pessoas que participam dessa escola, algumas são afetadas gerando uma permanência

¹ A abordagem ecológica que Tim Ingold utiliza é elaborada a partir da psicologia ecológica desenvolvida por James Gibson (1979), que trata a percepção como uma atividade do organismo como um todo em um ambiente, se opondo a ideia de uma mente dentro de um corpo.

delas naquele ambiente, enquanto outras se desligam. Assim, pelas observações do espaço e das relações vividas por esses sujeitos, é possível reconhecer o potencial transformador da arte ao ser vivida de maneira ritualizada, como parte da vida dessas pessoas e as contribuições dessas experiências.

Pelas questões desveladas em campo, alguns questionamentos emergiram, me levando no *terceiro capítulo* às entrevistas, por meio das quais as vivências dos sujeitos puderam ser compreendidas, revelando o potencial transformador de suas experiências. Dos relatos, outros aspectos puderam ser apontados, permitindo uma discussão que articula lazer, arte e vida, propondo um diálogo entre a condição contemporânea de esvaziamento do sentido nas relações, mas que, por outro lado, também apresenta experiências sensíveis, cabendo um olhar necessário para elas.

Nas *considerações finais* abordo os principais temas discutidos ao longo da pesquisa, apresento as contribuições do estudo para os campos da arte, do lazer e da educação, destacando possíveis desdobramentos deste trabalho em busca de olhares para as práticas sensíveis e estéticas.

2. DA ORIGEM RITUAL DO TEATRO: apontamentos para um entendimento de experiências de lazer em uma escola de circo

Neste capítulo, proponho discutir como a vivência de práticas circenses, por pessoas que participam do cotidiano da *Spasso Escola de Circo*, pode ser compreendida como experiência estética. Com esse sentido, proponho discutir essas outras possibilidades, de modo a compreender o Lazer no contexto contemporâneo.

Nesse processo de aproximação entre a arte e o lazer, busco ir ao encontro de um sentido original de arte, relacionando-a, como propõe Veiga (2008), à noção de ritual, para refletir como, com o passar do tempo, esta foi se afastando da vida das pessoas, e dando início a uma percepção de arte mais próxima a uma perspectiva de espetáculo², gerando progressivamente um distanciamento das experiências cotidianas.

Em busca de teorias que me possibilitem reaproximar essas duas esferas – experiência e arte – proponho enfatizar a pertinência de retomar aspectos da Teoria Estética de John Dewey (1987), que compreende a arte como uma experiência capaz de gerar transformações na relação, na percepção e apropriação do mundo, contribuindo nos processos de formação humana.

Por meio desse caminho, entendo que é possível reconhecer como as práticas circenses vivenciadas na *Spasso* podem ser compreendidas e analisadas como experiência e, nesse sentido, como processos de formação humana e cultural.

2.1 Apresentando os caminhos

Em seu monumental poema “Matrimônio do Céu e do Inferno”, de 1790, William Blake nos advertiu que apesar do tolo não ver a mesma árvore que o sábio vê, tudo aquilo em que se pode crer é imagem da verdade. Blake contestava, através de suas poderosas imagens, a divisão entre o corpo e a

² Espetáculo como manifestação artística que reduz a participação do público como espectador, que assiste a obra de arte produzida pelos artistas. (Veiga, 2008)

alma para proteger o equilíbrio entre a razão e o sentimento. Pois tudo parecerá infinito ao homem quando se abrirem as portas da percepção.³

Contra-pondo-se às imagens poéticas de Blake (1790), podemos reconhecer que a arte, ao longo dos tempos, foi dividida entre a razão e o sentimento, impedindo a abertura das portas da percepção dos sujeitos e a infinidade de experiências possibilitadas ao serem vividas plenamente com o corpo e com a alma.

Como aponta Melo (2007), historicamente, a arte se configurou como privilégio de uma minoria, ficando um sentido de cultura de massa como a opção possível de lazer para a maioria das pessoas. Esse “caminho” de institucionalização está atrelado à intenção de alguns indivíduos do meio artístico em manter um status da arte, restringindo-a a um conjunto específico de manifestações e a um grupo restrito de pessoas aptas a vivenciá-las. O próprio campo artístico cria uma série de constrangimentos que afastam o grande público, e esse, por sua vez, acredita em certas hierarquias da arte, não se julgando merecedor ou educado o suficiente para fruí-la em seus momentos de lazer.

Melo (2007) questiona essa condição social e propõem romper com essa perspectiva, trazendo, para tanto, as elaborações de Raymond Williams (1969) a respeito dos Estudos Culturais, buscando aproximar as noções de arte e de cultura, articuladas a outras dimensões sociais. Dimensões essas que fazem parte da vida ordinária das pessoas, onde são possíveis e onde se dão as experiências através das ocorrências cotidianas. Assim, uma sociedade só pode ser compreendida através dos contextos, das ações e dos acontecimentos em que se inserem.

Williams (1969) refuta a ideia de que a cultura é algo para poucos, afirmando que ela é ordinária, dessa forma ele se expressa contrário à ideia de cultura como um domínio à parte da vida cotidiana. O autor crítica a separação de *alta cultura*, ou cultura burguesa e *baixa cultura*, ou cultura popular, pois uma se relaciona com a outra. “Em nossa cultura, como um todo, há ao mesmo tempo uma interação constante entre esses sistemas de vida e uma área que pode ser adequadamente descrita como comum ou pressuposta por ambos”. (WILLIAMS, 1969, *apud* ROCHA; SANTOS, 2012, p. 8),

Assim, a cultura pode ser entendida como todo um modo de vida, e o valor da obra de arte está na experiência particular que ela possibilita. Por meio de suas propostas, Williams apresenta um debate teórico que supera essa dicotomia da arte como algo elitizado, perspectiva

3 Trecho retirado do programa do espetáculo “Teia (paralaxes do imaginário)” da Cia. Nós No Bambu.

com a qual pretendo me amparar ao longo dessa pesquisa. No que diz respeito ao campo de estudos do lazer, ainda são poucas as publicações que tratam do tema, ou que propõem novas formas de olhar para a questão.

Nessa direção, Pimenta (2013), elegendo os estudos da *performance*⁴, procura compreender como o lazer pode ser um campo teórico que interpela a arte, ao serem possibilitadas experiências artísticas que visem a aproximação entre arte e vida. Ao evidenciar uma história de distanciamentos entre lazer e arte, busca trazer à luz outros possíveis caminhos de aproximação entre esses dois campos de prática e de produção de conhecimentos.

De forma semelhante, procuro discutir a noção de arte relacionando-a ao lazer, enfatizando a noção de *experiência*⁵, no sentido de Larrosa (2002, p. 21), como algo que nos passa, nos acontece e nos toca.

Nessa perspectiva, julgo necessário compreender como a arte, que em sua origem esteve associada aos processos rituais, ao longo do tempo, tornou-se uma noção associada ao espetáculo, na medida em que a compreensão racional, como um dado sentido para a Estética, uma vez que as noções de belo foram estabelecidas pela filosofia, foi sendo supervalorizada.

Com relação ao circo, para compreender como ele deixa de ser um saber específico das famílias circenses tradicionais e passa a ser uma possibilidade de lazer, faz-se necessário remontar um processo histórico, que busca além de relatar o vivido, ampliar a noção de circo como arte. Assim, proponho elucidar o desenvolvimento do circo, e da arte de uma forma geral, descrevendo sua origem nos ritos sociais, até configurar-se como espetáculo.

Indico, ainda, algumas aproximações entre a arte e o lazer através da experiência artística das técnicas circenses, entendidas neste trabalho como *performances*, que são vivenciadas na *Spasso Escola Popular de Circo* de maneira ritualizada.

5 A escolha do tema *performance* se estabelece pelo seu potencial de envolvimento corporal e produção de sentido, o que possibilita o autor se aproximar do campo do Lazer entendendo-o como uma possibilidade de “produção criativa, inventiva e estética da vida”(p. 10). Para Pimenta a *performance* “é uma vertente artística que tem na experimentação e no questionamento de princípios classificatórios alguns de seus objetivos, e por isso a dificuldade em definir claramente seus limites” (p. 38)

5 Nessa concepção, busco enfatizar o conceito de arte como experiência, relacionando a noção de *performance*, como sugere Pedron (2006), para destacar todas aquelas práticas corporais que tenham como princípio aproximação entre vida e arte. Busco assim, indagar a própria noção de *performance* que o campo da Educação Física utiliza, compreendendo-a como experiência humana.

2.2 Do ritual ao espetáculo

O circo, em sua origem esteve atrelado aos ritos que faziam parte da organização social de determinadas culturas, sendo essa a gênese do que hoje chamamos de técnicas circenses. Não somente o circo, mas as artes, de maneira geral, são originárias de processos rituais, como é perceptível nas pinturas pré-históricas⁶. O ritual é anterior ao espetáculo, ou seja, “a auto-expressão multi-sensorial é anterior à expressão e à tendência contemplativa que domina o espetáculo” (VEIGA, 2008, p. 22). Essa perspectiva nos leva à necessidade de compreender o momento histórico em que a auto-expressão ritualística se transformou em expressão e espetáculo, criando um abismo entre os envolvidos, conseqüentemente afastando a vida da arte.

A capacidade de expressividade humana se revela desde que os caçadores paleolíticos começaram a produzir estatuetas de marfim e fazer desenhos nas cavernas. Pode-se dizer que a habilidade, e até mesmo, a necessidade de se expressar é constitutiva da própria humanidade. A atividade artística servia para que o homem pré-histórico interpretasse o mundo e a atuação do homem no mundo (BAUMGART, 1999).

Como aponta a antropóloga Mariza Peirano (2003, s.p.): “em qualquer tempo ou lugar, a vida social é sempre marcada por rituais”. Atualmente associamos, à noção de ritual, elementos e eventos de sociedades históricas, como algo do passado e sem valor, bem como a fenômenos formais desprovidos de sentido. Recai ainda sobre os rituais um preconceito que reduz sua relevância, pois são comumente associados a crenças místicas e como opostos a racionalidade. A fim de problematizar esse pensamento redutor, autora adota uma definição operativa formulada pelo antropólogo Stanley Tambiah⁷, que ela traduz de forma livre e ainda acrescenta exemplos próximos de nossa realidade para nos ajudar a compreender:

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma

6 Tais processos tinham como objetivo, além de retratar a experiência vivida, preparar-se “misticamente” para as tarefas que garantiriam sua sobrevivência (BAUMGART, 1999).

7 Stanley Tambiah, apresentada no capítulo 4 (“A Performative Approach to Ritual”) de *Culture, Thought and Social Action* (Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1985).

coisa como um ato convencional [como quando se diz “sim” à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria o nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como “Brasil” o time de futebol campeão do mundo]. (PEIRANO, 2003, s.p.)

Independente de sua natureza, seja ela profana ou sagrada, festiva ou formal, segundo a antropóloga, podemos considerar o ritual como um fenômeno especial da sociedade, mais formalizados e estereotipados, que além de nos apontar e revelar representações e valores de uma sociedade, expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo social. Através da análise dos rituais é possível perceber determinados aspectos que são fundamentais para se reconhecer como uma sociedade vive, como ela se pensa e como se transforma, uma vez que os rituais são, sobretudo, uma forma de ação maleável e criativa que, com conteúdos diversos, é utilizada para várias finalidades (PEIRANO, 2003; PEIRANO, 2006).

Nessa perspectiva, é possível reconhecer que arte esteve atrelada à realização e organização da vida dos sujeitos em seus diferentes tempos. Na pré-história as pinturas estavam associadas à efetividade das caçadas, bem como as esculturas de corpos femininos estavam relacionadas à fertilidade, que era a segunda função mais importante depois da alimentação. Pintores e escultores na Idade Média eram artesãos. As representações do teatro grego estavam associadas às religiões agrárias ancestrais (BAUMGART, 1999; VEIGA, 2008).

Contrário a isso, como aponta Veiga (2008), atualmente existe uma tendência de se pensar a arte com um sentido de “obra de arte”, como um objeto deslocado da ação e da vida, que deve ser contemplada e admirada, mas isso é produto de um momento histórico específico que remonta desde a Grécia Clássica. Essa concepção remete a duas principais personagens, sendo elas o público, hiperpassivo, que somente observa, e o ator, hiperativo, que produz a obra e que detém toda a atenção de quem o contempla. É nesse espaço concebido entre essas duas personagens que surge o espetáculo.

Para compreender esse processo, Veiga (2008) lança mão dos termos “auto-expressivo”, para designar os eventos rituais, e “expressivo”, para o espetáculo. Como explica o autor:

O ritual é uma atividade auto-expressiva, porque seu objetivo primeiro é envolver o praticante em uma miríade de elementos sensoriais, como a bebida, movimentos bruscos, dança, música, lutas, dor, ruídos altos, substâncias alucinógenas, lugares

exóticos etc. O objetivo desse processo é produzir um experiência sensorial não cotidiana, ou seja, extraordinária.[...] Por outro lado o espetáculo é expressivo, porque só se realiza quando alguém (o ator ou o artista) executa certa atividade cujo objetivo último é prender a atenção de terceiros (os espectadores). (VEIGA, 2008, p. 21-22)

Para explicar esse processo de fragmentação e de consolidação do teatro como conhecemos e, por extensão da arte, de uma forma geral, o autor remete à origem do teatro nos grupos sociais que compunham os coros ditirâmbicos ou dionisíacos, em que, em seus processos rituais, estavam presentes elementos típicos de eventos auto-expressivos, como a bebida, a dança e o transe. No entanto, quando, nesse grupo, surge a dicotomia entre atores e espectadores, o evento ritualístico se desdobra em espetáculo.

Durante o longo caminho de transformação, o primeiro processo de separação é aplicado ao coro, que passa a ter um lugar separado da cena, e, posteriormente, a construção de um terceiro espaço destinado aos espectadores. Veiga (2008) apresenta que, de forma geral, esses três elementos interagiram para compor o teatro antigo; a *Orchestra*, ou o lugar do coro; *Proskené*, que é a cena ou o palco, é o lugar dos atores; e o *Théatron*, a plateia, o lugar do espectador.

Em sua origem, esses três componentes correspondiam a uma única configuração, passando, posteriormente, a ter características específicas e isoladas. Podemos usar como exemplo os cantos e danças dos rituais agrícolas que foram incluídos às tragédias, dando origem à *orchestra* bem como a figura do ator que passa a incorporar os personagens, representando os deuses e heróis, deixando de recitar sobre e para eles. Esse é um fator contundente em que se pode vislumbrar uma fronteira entre o ritual e o espetáculo, pois os sujeitos não mais prestam serviço a seus deuses, mas passam a prestar espetáculos para si mesmos. Com a dessacralização tanto dos temas quanto da atuação dos envolvidos, ao final desse processo, o teatro se aproximou cada vez mais do modelo espetacular que vemos hoje.

Contudo, como aponta Veiga (2008), o surgimento do *théatron*, ou a plateia, torna-se o principal aspecto dessa transformação, pois influencia, além da apresentação em si, toda a arquitetura onde se davam as exibições, sendo essa uma criação fundamental e revolucionária do século V. Sua importância é referida inclusive, por ter sido o termo que veio a representar toda a manifestação posteriormente, o teatro. Isso nos leva a crer que o surgimento da plateia foi o elemento decisivo em seu desenvolvimento, pois a partir da criação do lugar simbólico do

espectador as antigas performances ritualísticas irão se transformar em espetáculo (VEIGA, 2008). Esse percurso também ocorreu com relação às artes circenses, como veremos a seguir.

2.2.1 As artes circenses como espetáculo

No que diz respeito ao circo, a pesquisadora Alice Viveiro de Casto (*apud* TORRES, 1998, p. 16), aponta que as artes circenses, bem como a dança e o canto, têm origem no sagrado, ou seja, “naquelas representações onde se permitia essa loucura que é a arte”, já o circo é “a forma moderna de antiquíssimos entretenimentos de diversos povos e culturas”.

As artes circenses vêm sendo desenvolvidas pelas sociedades antigas, desde os tempos mais remotos. Há pelo menos 4 000 anos, quase todas as civilizações antigas já praticavam algum tipo de técnica que compreendia às que hoje temos no circo. No Egito antigo, nas pirâmides, foram encontrados registros pintados de homens manipulando objetos e equilibrando-se pelas mãos, associados a festas e/ou demonstrações. Sabe-se que eram exibidos animais ferozes nos desfiles militares dos faraós, caracterizando os primeiros domadores. (DUPRAT, 2004).

Na Índia, como parte da cultura e dos ritos sagrados, a contorção e os saltos acrobáticos compunham o ritual juntamente a danças e músicas. Os "akrobatos", ou "akros", eram os indivíduos que dançavam e jogavam com o equilíbrio das mãos e dos pés e os “sátiros” eram personagens que divertiam o povo, podendo ser considerados os primeiros palhaços. O ilusionismo, ou artes mágicas, tem sua origem ligada às práticas religiosas, nas quais os truques eram utilizados para demonstrar poder e impressionar as pessoas que frequentavam os templos da Antiguidade.

Rodrigo Duprat (2007) aponta que a acrobacia foi a primeira manifestação artística corporal do homem, pois com o passar do tempo, as habilidades desenvolvidas nos rituais se somaram à graça, à beleza e à harmonia. Registros indicam seu surgimento na China, onde foram encontradas pinturas com mais de três mil anos, que retratam equilibristas, contorcionistas e acrobatas. Possivelmente a origem dessas personagens está associada ao treinamento dos

guerreiros, uma vez que tais modalidades eram utilizadas para desenvolver habilidades de força, flexibilidade, resistência e agilidade (DUPRAT, 2004).

Torres (1998) discorre que a acrobacia chinesa já existia na sociedade primitiva quando se celebrava um torneio chamado “A batalha contra Chi-hu”, em forma de um exercício de batalha chamado “jogo das cabeçadas” e que durante a dinastia Han (220-206 a. C.), na era do imperador Wu, passou a se chamar Pai-Hsi, ou “Os cem espetáculos”. Ainda na China, no ano de 108 a.C., durante uma grande festa palaciana, as apresentações acrobáticas foram tão surpreendentes, que, por decisão do imperador, todos os anos posteriores seriam realizados espetáculos do gênero durante a o Festival da Primeira Lua.

As técnicas das modalidades circenses foram utilizadas e compreendidas também como jogos. Na Grécia, o contorcionismo, as paradas de mãos e as apresentações de força se constituíam como modalidades olímpicas. Alice Viveiros Castro, colaboradora do livro “O circo no Brasil” (1998), aponta que diversos números circenses faziam parte dos Jogos Olímpicos. Para a pesquisadora, a arte circense é uma arte de superação que tem uma relação muito forte com os desportos.

Veiga (2008), por sua vez, recupera a noção de que tanto os jogos competitivos quanto o treinamento militar eram considerados como rituais, uma vez que faziam parte da rotina principalmente dos homens daquele tempo. Não só eles, mas todos os cidadãos, uma vez que a cidade vivia em função desses dois eventos.

Ao associar a origem do circo aos rituais, tal como se deu a origem do teatro, remete-se a um tempo de construção e da concretização das técnicas circense como arte. No período clássico essa fusão entre rito e espetáculo se confunde e as artes circenses são vivenciadas tanto como rituais quanto espetáculos. Corroborando com essa noção, Duprat (2004) nota que os espetáculos do circo romano tiveram sua origem na religião e nas festas públicas, nas quais eram apresentadas corridas de carros entre outras exibições atléticas.

A ideia inicial de circo e mesmo seu nome surgiu na antiga Roma. O “Circus Maximus” consistia em uma área oval dividida em pista, arquibancada e cavalarias, onde ocorriam corridas de cavalos, combate de gladiadores, duelos entre homens e animais, ou somente entre animais.

A organização espacial do circo romano adequava-se ao exercício das formas simbólicas reais e ideais. O circo-hipódromo era a principal arena para realização de importantes

eventos sociais, tais como a corrida dos carros e as cerimônias imperiais. Ele era um dos espaços privilegiados no qual efetivava a relação do soberano com seus súditos. A planta elíptica alongada do Circo Máximo, que comportava em seu centro uma série de símbolos, dentre os quais se destacava o obelisco, evocava os motivos religiosos dos rituais públicos (BOLOGNESI, 2003, p. 28).

Porém, os jogos circenses que se desenvolviam no circo romano pareciam superar, no gosto romano, os do anfiteatro e os do estádio. “A habilidade do condutor e a força dos cavalos eram os ingredientes necessários para o sucesso de uma corrida. Além disso, tinham o intuito de rememorar, simbolicamente, as proezas romanas nas guerras e a reverência religiosa das divindades” (BOLOGNESI, 2003, p.27-28).

O autor aponta que, destruído por um grande incêndio, esse anfiteatro foi substituído, em 40 a.C., pelo Coliseu, onde eram exibidos animais exóticos, engolidores de fogo, gladiadores, entre outras figuras semelhantes às encontradas no universo do circo atual. Entre 54 e 68 d.C. esse tipo de local passou a ser palco de sangrentos espetáculos, deixando os artistas circenses sem espaço nessas arenas, juntamente com o declínio do Império Romano, havendo a diminuição de interesse pelos jogos romanos, chegando a sua extinção. É após a queda do “Circus Máximus” que os artistas começaram a realizar a arte circense sem estarem vinculadas a ritos sociais e religiosos necessariamente.

Nessa retrospectiva é possível perceber o percurso histórico das artes circenses como manifestações auto-expressivas, ao serem realizadas durante festas, rituais e cerimônias. Bem como no teatro, as performances que envolviam as técnicas circenses estavam associadas aos processos sociais daqueles contextos, assim sua realização não visava à priori sua contemplação, mas eram antes parte de um todo coletivo. Por outro lado, é também perceptível o processo de transformação que as artes circenses sofreram, tornando-se, com o passar do tempo, manifestações expressivas, tendo sua realização destinada a um público, principalmente após o fim do Império Romano.

Com sua decadência, os artistas que tinham espaço garantido nessas manifestações passaram a improvisar suas apresentações em mercados, praças, feiras e entradas de igreja, uma vez que dependiam das contribuições espontâneas da população. Durante séculos, foram vistas apresentações nas quais artistas exibiam malabarismos, truque de mágica entre outras habilidades incomuns. Muitos conseguiam lugares cativos nas cortes reais, como os célebres bobos da corte e mágicos (DUPRAT, 2004).

Já na Idade Média, com a busca de reaproximação com o sagrado, os artistas de rua, tidos como profanos, foram discriminados e suas apresentações foram proibidas. À sua figura associou-se uma noção de marginalidade. Tal fato condicionou a existência dos circenses a nômades, em busca de cidades onde pudessem realizar seu trabalho. Como aponta Duprat (2004), a partir do século XVII, esses artistas - que causavam medo e fascínio, contrariando a ordem e a lei -, consolidam uma forte tradição de viver da arte na Europa, estruturando-se em barracas, que funcionavam como palcos, possibilitando percorrer vilas e povoados, mantendo as suas características nômades.

Já no século XVIII, muitos desses grupos percorriam a Europa com exibições frequentes de destreza a cavalo, combates simulados e provas equestres. No século XIX, havia espetáculos circenses por toda a Europa, sendo grande o número de companhias que se apresentavam em instalações rudimentares de madeira com cobertura de tecidos ou lonas, em anfiteatros ou em teatros adaptados.

As praças e feiras há muito eram ocupadas por companhias ambulantes que se apresentavam ao ar livre, em barracas cobertas de tecidos ou de madeiras; palcos de pequenos teatros estáveis ou fixos – teatros de variedades e ‘ music-hause ’ [sic] (expressão da autora), como eram chamados na época Nicolet em Paris e o Sadler's Wells em Londres. Eram acrobatas, dançadores de corda, equilibristas, malabaristas, manipuladores de marionetes, atores, adestradores de animais, principalmente ursos, macacos e cachorros (SILVA, 2003, p.01).

O circo se estrutura, se modifica e se consolida, passando a ser uma arte reconhecida e valorizada, configurando uma identidade própria entre os séculos XVIII e XIX, dando origem ao chamado circo moderno. Seu primeiro representante foi o Astley's Amphitheater, inaugurado em Londres, por volta de 1779, pelo oficial da cavalaria britânica Philip Astley que “após haver se desligado de seu regimento em 1766, inicia com alguns companheiros suas exibições públicas e mais tarde monta um circo de madeira que já contava com números de “variedades” a cargo de renomados acrobatas italianos, os Ferzi” (MAGNANI, 1998, p. 60).

Astley, considerado o pai do circo moderno, foi inovador ao unir em um único espetáculo as atrações equestres intercaladas com apresentações de saltimbancos, funâmbulos acrobatas, equilibristas e palhaço. “Esta associação de artistas ambulantes das feiras e praças públicas aos grupos equestres de origem militar é considerada a base do “circo moderno””

(SILVA, 2003, p. 19). Seu espetáculo tinha rigor e estrutura militar, caracterizados pelos uniformes, a figura do mestre de cerimônia, o rufar dos tambores, entre outros elementos.

O cavaleiro cria a primeira estrutura de circo com picadeiro: um tablado circular cercado por arquibancadas, instaurando um ambiente inédito entre o espaço cênico e o público, e delimitado por lonas, construindo um anfiteatro suntuoso e fixo. Aqui também fica evidente a separação entre artistas e público, processo que contribui para a transformação definitiva das técnicas circenses em espetáculo (DUPRAT, 2007; HENRIQUES, 2006; TORRES, 1998).

Esse percurso e passagem da arte circense é apresentada por Bolognesi (2003), pois ele aponta o prevailecimento de uma noção mítico-religiosa que ancorava as práticas artísticas na antiguidade, mas que essa simbologia não se manteve com o desenvolvimento do circo moderno. “O culto cedeu lugar a abstração da moeda” (BOLOGNESI, 2003, p.24). O espaço que antes era ocupado pelo mito e pela religião passa a ser dominado pela lógica comercial, tendo na bilheteria as condições para sustentar a empresa, e no trabalho a sobrevivência dos artistas circenses. Mais do que um espetáculo a ser contemplado, o circo também passa a ser uma opção de trabalho e de sustento, a arte se transforma não apenas em produto e objeto de contemplação, mas de aquisição, de consumo.

Em cinquenta anos o circo moderno se impôs no mundo (TORRES, 1998). Em 1830 o circo inglês atravessou o Oceano Atlântico em direção aos Estados Unidos da América, chegando à América Latina. É nesse momento que o Brasil passa a ser contemplado pelas grandes companhias europeias, apesar de existirem relatos sobre a chegada de famílias circenses no país desde o início do século XIX, o que nos leva a crer que já havia arte circense no Brasil, mesmo antes de Philip Astley.

Segundo Bolognesi (2003), para entendermos a história do circo é fundamental considerar que os fatos não seguem um desenvolvimento contínuo e retilíneo. Faz-se necessário compreender os sentidos e simbologias que essas diferentes formas de *performance* desempenharam em seus momentos. Assim, é preciso evidenciar que a relação entre as apresentações religiosas e míticas da antiguidade e o que, posteriormente, ficou conhecido como circo, foi um processo de adaptação, aproveitamento e de transformação de alguns números das artes circenses.

Os princípios do espetáculo já haviam sido criados desde a época clássica, se desenrolando em transformações posteriores que o radicalizaram. O circo e as artes circenses se

constituíram dentro desse período histórico, bem como o teatro. Dessa forma, é possível reconhecer o desenvolvimento de suas técnicas e a sua constituição como uma manifestação espetacular também dentro desse processo.

2.2.2 O circo no Brasil: um saber familiar que se transforma em lazer

Reportando essa discussão para o contexto brasileiro, é possível perceber que o circo no Brasil é um resultado ainda mais híbrido de sua história. Torres (1998) aponta o século XIX como a fase de ouro, com a vinda dos grandes circos estrangeiros que trouxeram uma estrutura nova e sofisticada, diferente daquelas já conhecidas pelas apresentações circenses de grupos saltimbancos e ciganos.

Uma característica muito marcante do circo no Brasil são as famílias circenses. Como aponta Silva (1996), a história do circo no Brasil, até meados do século XX, só pode ser corretamente escrita a partir da compreensão do conceito de “circo família”. A noção geral desta ideia é a de um circo que se fundamenta dentro do laço familiar e na interação de vários aspectos que o configura como o resultado de um “processo de socialização/formação/aprendizagem e em uma organização do trabalho em que os saberes, práticas e a tradição são os balizadores da continuidade e a manutenção do circo” (SILVA, 1996, p. 13).

Do final do século XI à metade do seguinte, é possível observar um circo que descreveu relações sociais e de trabalho específicas, resultantes das variadas formas de adaptação entre o artista imigrante e a consolidação do circo como uma escola, além das interligações entre as várias famílias circenses – proprietárias ou não. A este conjunto denominou-se circo família. (SILVA, 1996, p. 13. Grifo da autora)

Nessa época, a grande maioria dos circenses já nascia dentro de alguma família de circo e isso pressupunha dar sequência e viver segundo as formas e costumes daquele contexto. Ou seja, seguiria os mesmos passos que seus pais, aprendendo aspectos tanto artísticos quanto estruturais para a manutenção do circo. A criança representava aquele que portaria o saber, uma vez que a transmissão dos conhecimentos do circo era basicamente por via oral. “No ensinar e no

aprender estava a chave que garantia a continuidade do circo, estruturado em torno da família” (SILVA, 1996, p. 61).

Contudo, esse formato de circo família somente existiu enquanto houve essa forma de transmissão dos saberes e práticas, passados de pai para filho, através da memória e do trabalho, e na crença de que era um conhecimento que deveria ser ensinado. A autora aponta que a partir das décadas de 1940 e 1950 o saber circense deixa de ser oferecido às gerações seguintes, dando espaço ao ensino formal das escolas visando um futuro diferente, “melhor” do que aquele herdado dentro das lonas. Por ser o mastro central que sustentava toda a estrutura circense, concomitantemente ao desaparecimento do circo família, há a crise do circo-teatro que começa a ser visto como um produto de menor qualidade e acrítico (ROCHA, 2010).

Assim, como aponta (SILVA, 1996) aos poucos, a história do circo em meados do século XX começa a se perder pela ausência de arquivos documentais que relatassem sua trajetória. O circense brasileiro não se preocupou em deixar tais registros de sua vida. A biografia desses artistas foi se perdendo, à medida que foi se perdendo os próprios circenses, já que era conhecida apenas por aqueles artistas que viveram contemporaneamente naquele contexto. Para eles, o único e importante saber era aquele que possibilitasse a seus filhos se fazer e se tornar circense, aprendidos no próprio contexto do circo.

Quando falamos do contexto brasileiro, o circo que se constitui inicialmente como um saber específico das famílias circenses, após um longo período de exaltação, passa a ser desvalorizada como cultura de massa (ROCHA, 2010). Nesse caminho inicia-se um processo de transmissão dos seus saberes, que era estritamente familiar, a outras pessoas. A partir daí as artes circenses ultrapassam os laços de parentesco.

Com a crise instaurada no início da década de 1970, começam a surgir pelo país algumas escolas fundadas por artistas, preocupados em transmitir as técnicas de circo e de reestabelecer sua profissão, tendo como proposta ensinar o circo não somente para filhos dessas famílias de artistas, mas para todos os interessados nas artes circenses.

Como aponta Duprat (2004), esse processo foi um dos principais fatores que contribuíram para constituição do que vem sendo chamado de circo contemporâneo. Não só no Brasil, esse formato, ainda em desenvolvimento, que tem a figura do homem como elemento central do espetáculo faz com que o circo passe a ser vivenciado de distintas formas na atualidade.

Desde então, o circo deixa de ser um conhecimento constituído no interior dos grupos familiares e passa a ser praticado em locais diferentes e com objetivos distintos, como recreação, condicionamento físico, como conteúdo de ensino nas aulas de arte e educação física, como manifestação cultural, sobretudo, nos tempos-espços de lazer, abrindo novas perspectivas de se relacionar com as artes circenses (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Contudo, para compreender as diferentes formas que as artes do circo são vivenciadas atualmente, é fundamental reconhecer a trajetória que a explica, o processo de transformação das performances auto-expressivas em expressivas, juntamente à pacificação do público e à supervalorização do olhar, afastando a arte da vida das pessoas, como descreve Veiga (2008).

2.2.3 A hegemonia do olhar

De forma geral, o surgimento da figura do espectador, e com ele a descoberta da possibilidade do olhar, gera uma revolução cultural na Grécia Clássica, não só no que diz respeito ao teatro, mas inovando todo o pensamento grego que passa a entender a contemplação, ou teoria – do grego *theorikós*, que significa espectador - como a mais nobre das atividades. “Todo homem tende por natureza ao conhecimento. Uma prova disso é o amor que tem pelas sensações e, dentre todas elas, a sensação visual, pois é essa que lhe apresenta a maior quantidade de diferenças” (ARISTÓTELES. *apud* VEIGA, 2008, p. 36).

Essa importância atribuída ao sentido da visão marca não só o início da concepção de espetáculo, como também toda a tradição da cultura ocidental. Para além da valorização da visão e a diminuição da participação do público, o que podemos perceber é um afastamento generalizado da figura do espectador do processo artístico. Conseqüentemente, a capacidade expressiva de uns fica vinculada a impossibilidade de se manifestar de tantos outros, ou seja, o surgimento do espetáculo altera completamente a compreensão da capacidade de se expressar. Como aponta Veiga (2008):

O surgimento do espectador como uma figura claramente nomeada e com um lugar próprio para exercer a sua “atividade espetaculativa” foi um marco na história humana, pois, com o espectador, a performance ganha a possibilidade de ser realmente expressiva e não apenas auto-expressiva. Entre executar, por exemplo, uma dança na solidão de

uma sala vazia ou executá-la diante e para um público há uma diferença essencial. Em ambos os casos, existe a dança, mas a natureza das duas performances é muito diferente. (VEIGA, 2008, p. 35)

Nas palavras do autor fica claro como a atividade do espectador altera a natureza daquilo que ele observa, apontando a diferença das expressões dos sujeitos quando elas se dão com ou sem a presença de uma plateia. Assim, quando uma forma de expressão visa a um público ela é um espetáculo, quando visa ao próprio praticante ou à própria comunidade que a pratica ela é um ritual. Isso não significa que um ritual não possa ser assistido, mas sim que ele não tem como princípio ser observado, mas antes ser vivido. Nesse processo a experiência corporal ultrapassa a experiência racional de compreensão que a contemplação possibilitava. Contudo, a arte processualmente vai se tornando espetáculo, ou seja, torna-se algo materializado e não mais experienciado.

Veiga (2008) aponta que a arte pensada como espetáculo cria a noção de algo que pode ser criticado, ou seja, a ideia de compreensão através de certo distanciamento daquilo que se deseja criticar. A palavra *krísis* significa separação, da qual se origina os termos crise, crítico, critério. Logo, o crítico se distancia (crise) daquilo que pretende julgar para ter critério de apreciação. A palavra crise se torna mais clara frente a seu contrário, *pathôs*, paixão, que significa envolvimento. Dessa forma, *pathôs* é utilizado para nomear o êxtase ritualístico, enquanto *krísis* significa o distanciamento de *pathôs*, causando uma a-patia, sendo esse um dos elementos fundamentais para a condição do espectador (VEIGA, 2008).

Esse pensamento fundamentou a contradição teórica clássica de que é preciso se afastar do mundo para conhecê-lo, sendo o processo de separação entre o pensador e o todo a base do entendimento ocidental, que dividiu o conhecimento em áreas. Como parte desse processo, a estética surge como um campo que tem por foco de estudo a obra de arte. Contudo, como aponta Melo (2007), a busca para se conceituar arte é anterior ao surgimento da estética como disciplina filosófica, que se deu por volta do século XVIII, pois podemos identificar desde os gregos a procura por definir suas funções, intencionalidades, sentidos e significados, articulados ao contexto sócio-histórico.

Nesse processo, muitos foram os estudiosos que propuseram teorias para conceituar a arte, mas, como nos mostra Melo (2007), no decorrer do século XX surgem novas perspectivas que se afastam da tendência de que é possível encontrar uma única essência. O autor (MELO, p.

75) aponta que nesse processo de atribuir a definição de arte às estruturas conhecidas do campo artístico, destina-se a poucos o poder de se definir o que pode ser entendido como arte.

Melo (2007, p. 75) ainda aponta uma dimensão alertada por Morris West, pois “o fato de algo ser considerado arte, nessa concepção, não significa que assim seja vivido e experienciado como tal. Portanto, há o risco de continuarmos a observar a já comentada dissociação entre público e obras de arte”. Assim, podemos observar um duplo afastamento entre esses dois elementos, sendo um em função do surgimento do espetáculo e à supervalorização do olhar, e outro pela falta de sentido que a arte faz para quem a observa, tornando-se uma vivência com menor valor.

Somando-se a isso, é possível perceber desde o século XVII a compreensão de que as manifestações artísticas são destinadas a um grupo específico, caracterizando um quadro, nem sempre assumido, que reforça traços de status e de diferenciação. Da mesma forma, a noção de cultura aparece atrelada à de arte, como elementos necessários ao treinamento das faculdades indispensáveis ao processo de transformação da sociedade. Dessa maneira, desde o início do século XX, a cultura e também a arte eram entendidas como aspectos de distinção social, sendo acessíveis de forma plena apenas às elites econômicas, e essa minoria, por sua vez, deveria eleger e distribuir para a maioria “alguma cultura”, para que pudessem aprender a se comportar (MELO, 2007, p. 69).

Com isso, podemos dizer que todos esses processos sócio-históricos contribuíram para um quadro social contemporâneo em que grande parte da população não se sente apta a buscar a arte em seus momentos de lazer, além de não perceberem possibilidades do fazer artístico em seus cotidianos. Além disso, o próprio meio estabelece condutas que criam contextos que inibem, constroem, discriminam e afastam as pessoas que não são do campo artístico.

Seja por falta de interesse, por não se acharem dignos ou dotados de conhecimento para tal, a maior parte das pessoas acabam por “acreditar” que não devem participar das experiências dadas como artísticas, o que leva a uma interpretação da arte como algo chato e desinteressante (MELO, 2007). A distância e os altos custos são outros fatores que dificultam o acesso, inviabilizando a experiência da arte para muitas pessoas. Shusterman (1998), corroborando com esse panorama, indica que:

A separação histórica entre a arte e a vida resultou no empobrecimento da experiência estética: desligada dos apetites e energias corporais, seu prazer é definido em contrastes

com as satisfações sensoriais da vida. Desde a determinação Kantiana de que o prazer estético é totalmente “independente dos atrativos e da emoção” e não deve “misturar a seu fundamento [...] nenhuma satisfação empírica”, a estética filosófica colocou a experiência artística num caminho de espiritualização incorporeal, onde a ardente satisfação coletiva requintou-se na forma de uma apreciação anêmica e distanciada de poucos. Os prazeres legítimos da arte erudita tornaram-se muito ascéticos e etéreos para a maioria das pessoas, ao passo que as formas expressivas que nos oferecem um prazer mais intenso são normalmente desclassificadas como mero divertimento (SHUSTERMAN, 1998, p. 45).

Através desse conflituoso processo histórico de construção da arte e da cultura como mecanismos de privilégio, Melo (2007) e Pimenta (2013) sugerem que a noção de arte, como algo destinado a um grupo seletivo e que não pode ou não deve ser usufruída por todos, está mais presente hoje do que poderíamos supor e influencia de forma significativa a decisão do grande público de buscar, ou não, na arte uma vivência de lazer, ou no lazer, uma experiência de arte.

Raymond Williams (1969) ao compreender a cultura como ordinária recupera a ideia de igualdade das diferentes possibilidades de produção artísticas como experiência da vida cotidiana. Assim, a arte é resultado de uma cultura que é ordinária, não cabendo distinções e classificações hierárquicas. Nesse horizonte, recuperar essa relação entre arte e vida cotidiana, se apresenta também como uma possibilidade de política cultural, uma vez que se apresentam como um conjunto de intervenções práticas e discursivas no campo da cultura, e assim no campo do lazer.

Em sua pesquisa, Pimenta (2013) aponta que essa percepção de afastamento é uma premissa nos estudos do campo do lazer que dialogam com a arte, “sendo necessário, portanto, reaproximar essas duas esferas para que mais pessoas optem por vivenciar a arte em seus momentos de lazer” (p. 22). Logo esse autor aponta três caminhos através da perspectiva da Animação Cultural⁸ que podem possibilitar essa aproximação, sendo o primeiro o questionamento dos valores hegemônicos que consideram arte somente como aquelas vinculadas à cultura erudita, sendo necessário deslocar o olhar para o que as pessoas sentem como arte e não o que a crítica considera como tal. Essa perspectiva poderia contribuir para que os sujeitos reconheçam outras vivências como experiências estéticas, ou seja, como arte.

Um segundo caminho seria uma educação para a arte, ou educação estética, uma vez que, supostamente, a arte só pode ser acessada em sua plenitude caso o sujeito tenha as

⁸ A Animação Cultural é uma proposta de intervenção pedagógica nos momentos de lazer. Para maiores esclarecimentos ver MELO, Victor. **A Animação Cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papyrus, 2006.

ferramentas necessárias para compreendê-la. Assim, a necessidade de uma educação que permita os sujeitos a esclarecer os diferentes códigos presentes na linguagem artística e se posicionar criticamente frente a eles. Esse caminho contribuiria ainda para que as pessoas (re)conhecessem outras formas de linguagens artísticas menos comerciais e, por isso, menos constantes nas mídias e que porventura não estão presentes em sua vida.

Por um terceiro caminho, Pimenta (2013) sugere o estímulo à produção artística, ou seja, que fossem possibilitadas experiências práticas de arte às pessoas, dando a elas um conhecimento técnico mínimo para que possam tocar, cantar, pintar, atuar e dançar, mesmo que não seja de seu interesse fazer disso uma profissão. Nas palavras do autor:

Esses caminhos teriam como objetivo ampliar as possibilidades de escolha - e de posicionamento crítico dos sujeitos - ao apresentar diferentes linguagens e diferentes vertentes dentro das mesmas linguagens, ao mesmo tempo que oferecem a ele, através da educação estética, ferramentas para decifrar alguns discursos que antes lhe eram inacessíveis. A partir do momento em que o indivíduo sabe que o Funk, com toda a sua especificidade, pode ser considerado tão arte quanto a música erudita (também com toda a sua especificidade) e que ele tem instrumentos para melhor compreender e analisar as duas vertentes musicais, ele pode exercer plenamente seu direito de escolha. Existiria um esforço no sentido de devolver ao espectador a confiança em sua própria crítica, a legitimidade de sua opinião mesmo que ela seja contrária aos valores hegemônicos dentro do meio artístico, ou aqueles veiculados nas grandes mídias. (PIMENTA, 2013, p. 24)

Nessa perspectiva, os sujeitos podem vivenciar plenamente a arte, na medida em que considerem e percebam determinadas experiências estéticas como tal. Tanto por terem as condições necessárias para questionar a cultura hegemônica, por terem os conhecimentos necessários, através das aprendizagens estéticas, e também por poderem ser produtores de arte.

Ao ser parte desse contexto é dada aos sujeitos a possibilidade de reconhecer a arte pelo que a mesma significa, ou seja, por sua própria experiência. O que, por sua vez contribui reaproximando a arte da vida das pessoas, além de questionar as compreensões do campo vigente que relegam uma gama de manifestações amplamente difundidas e valorizam outras menos acessíveis.

2.3 A arte⁹ como experiência

A arte da maneira como vem sendo realizada acaba por não fazer parte da vida cotidiana da maioria da população brasileira. Como nos mostra Pimenta (2013), além de se propor formas de como aproximar a arte da vida através da Animação Cultural, faz-se necessário repensar a arte por outras óticas, pois como aponta Melo (2007, p. 73), “a arte não é superior, é ordinária, sendo necessário, portanto, desmontar as hierarquias construídas ao seu redor”.

Dessa forma, para desfazer essas hierarquias que afastam a arte da vida das pessoas, proponho pensar a arte como experiência, corroborando com o debate proposto por John Dewey (1987). Opondo-se à estética analítica, balizada, sobretudo nos estudos de Kant, Dewey propõe uma forma mais naturalizada de ver a estética, o belo, a arte, chamado de Naturalismo Somático. Shusterman (1998, p. 243), um dos intérpretes de Dewey, aponta que em seus princípios fundamentais, este autor busca “redescobrir uma continuidade entre a experiência estética e os processos normais do viver”, buscando as origens da estética nas necessidades naturais e no organismo humano. Ou seja, as experiências estéticas são da essência do homem, logo fazem parte de sua natureza.

Para Dewey (1987) nossa compreensão sobre a estética deve se basear na origem da arte e da beleza que estão em nossas “funções vitais e elementares” (DEWEY, *Apud*. SHUSTERMAN, 1998, p. 233). Assim, toda arte é o resultado da interação entre o sujeito e seu meio, num “jogo de ação e recepção que ocasiona uma reorganização de energias, ações e materiais”. (DEWEY, 1987 *Apud* SHUSTERMAN, 1998, p. 233).

Na mesma esteira de pensamento, Victor Melo (2004, p.17) destaca que as elaborações de John Dewey, apresentam-se como uma possibilidade de ampliar o conceito de arte passando a ser visto como “uma forma específica de contato com a realidade”, configurando-se na relação do sujeito com a manifestação. Dessa forma, a condição de arte é dada pelo sujeito da

9 Tim Ingold (2000) lança mão do termo grego *art*, utilizado na Grécia e Roma antigas, para designar atividades com as quais a habilidade (craft, skill) do praticante estivesse em questão. O termo *tekhne* também possui o mesmo sentido, nos levando a reconhecer que arte e técnica podem ser entendidas como a mesma coisa. Proponho pensar em uma noção de técnica que busca ultrapassar dimensões instrumentais, sendo compreendida como relação e como processo, nas quais emergem sentidos que constituem as pessoas e suas identidades. Assim, a arte seria a técnica de dar materialidade à vida, ou a forma de fazer as coisas acontecerem, se configurando como relevantes aspectos centrais da experiência cultural.

experiência e não pelo meio artístico. Para esse autor, a ideia de Dewey acerca da arte como experiência estética é uma possibilidade para aqueles que buscam a arte como experiência de lazer, como estratégia de intervenção pedagógica e para os que se envolvem com a Animação Cultural (MELO, 2007).

Ao compreender a arte como experiência estética, aproximamo-nos da noção proposta por Larrosa (2002, p. 21), na qual “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Em nossa contemporaneidade, apesar do acesso ilimitado às informações e a facilidade de se estar em diferentes lugares, para realizar inúmeras tarefas, temos cada vez menos tempo para viver, para ser, menos tempo para nos abirmos para a oportunidade de viver uma experiência. Pois, como nos mostra o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência, como propõe Larrosa (2009, p. 24) seria “uma superfície sensível” na qual as coisas marcam, provocam efeitos, da mesma forma como um ponto de chegada, um lugar onde surgem as coisas, onde existe o meio para recebê-las, e, sobretudo um espaço onde se dão os acontecimentos. Essa concepção do autor se vale da definição de experiência proposta por Heidegger, pois como apresenta este pensador (HEIDEGGER, 1987¹⁰, *apud* LARROSA, 2008, p. 25):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

10 HEIDEGGER, Marti. La esencia del habla. In: De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

Corroborando com as proposições de Dewey (1987), Melo (2004; 2007) e Larrosa (2002), Pimenta (2013) coloca que a proposta de se compreender a arte como experiência não surge apenas como uma alternativa para se conceituar teoricamente o fenômeno, mas antes como uma possibilidade de romper com a ideia de arte como algo restrito a determinadas classes sociais. Para, além disso, ao se transgredir com essa perspectiva, contribui-se para que as pessoas percebam as possibilidades de usufruir da arte em seu lazer.

Assim, em busca de experiências de arte que têm como proposta aproximar tanto os espectadores da cena, quanto a própria arte da vida dos sujeitos, encontro na *performance* uma possibilidade estética que se manifesta como a própria condição da experiência humana.

2.3.1 A “Performance” como um entendimento de experiência de arte

No campo da Educação Física a noção de *performance* é associada à capacidade de se alcançar os resultados desejados com eficiência, assumindo uma ideia de desempenho mecânico, ou como o potencial de um motor. Neste estudo busco compreender a *performance*, sob outra perspectiva de movimento, reconhecendo-a como uma *condição da experiência humana*.

O conceito de *performance* adquire formas variadas o que pode provocar um desconforto com a abrangência de seus múltiplos significados. Denise Pedron (2006) aponta que hoje a *performance* se apresenta de maneira mais abrangente, tanto como manifestação artística, mas também como conceito, conferindo uma reavaliação dos valores que as próprias práticas artísticas culturais da sociedade contém. Para a autora, nesse século o foco de interesse da *performance* não está mais na expressão individual ou em uma preocupação conceitual, mas antes na própria experiência da cultura. Dessa forma, a *performance* pode ser compreendida como um conceito amplo pelo qual transitam diversas manifestações artísticas.

Recuperando a noção de arte como experiência, a *performance* se apresenta como uma possibilidade de aproximação entre a arte e a vida, na medida em que também questiona concepções convencionais do campo artístico. Pimenta (2013) aponta a *performance* como uma possibilidade de se atrelar os dois lados desse processo em um movimento único. Para o autor ela possibilita:

[...] outra forma de se pensar e produzir as relações entre espectador e manifestação artística, que diferem do que tem sido reconhecido nas produções do campo do lazer. Dessa forma, a performance pode contribuir para re-orientar algumas questões que se destacaram no diálogo que o campo do lazer vinha estabelecendo com o campo das artes, como a aproximação entre arte e vida, o questionamento dos conceitos hegemônicos de arte e de objeto artístico, e as relações entre atividade e passividade, ou entre crítica e alienação na experiência do espectador (PIMENTA, 2013, p. 37).

Assim, a *performance* ao ser vivenciada como lazer reaproxima a arte da vida dos sujeitos, na medida em que visa romper com a distinção entre obra e espectador, além de questionar as compreensões de arte vigentes. Ao ser realizada de diferentes formas, em diferentes contextos, a *performance* dilui as tensões existentes nessa relação entre lazer, arte e experiência, provocando no espectador uma recepção que é muito mais cognitivo-sensória do que racional.

Essas características assumidas pela *performance* a distancia da trajetória que a linguagem cênica tradicional percorreu, contribuindo para se pensar e construir a arte por outras concepções e, conseqüentemente, outras formas de se produzir a relação entre espectador e cena. Nesse entendimento, a *performance* se aproxima do que Veiga (2008) conceitua como manifestação auto-expressiva, aproximando-se dos rituais, e assim não é possível reconhecê-la apenas como espetáculo a ser contemplado, mas como arte a ser experienciada.

Nesse sentido, entendo como *performance* não apenas as manifestações artísticas que visem a sua contemplação, mas todas aquelas *práticas corporais* que tenham como princípio aproximação entre vida e arte. Dessa maneira a *performance* se manifesta de dupla maneira: “ao mesmo tempo em que as produções procuram dessacralizar a arte e retirá-la de seu lugar superior a vida, elas dão caráter artístico a pequenos atos do cotidiano, ou seja, procura-se “rebaixar” a arte ao nível da vida e “elevar” a vida ao status de arte” (PIMENTA, 2013, p. 44).

Dessa maneira, podemos reconhecer como *performance* práticas corporais cotidianas que se manifestem como experiência, e assim, como arte. Pimenta (2013) ainda sugere que, ao nomearmos ações da vida diária como arte, acabamos por provocar um estranhamento aos nossos sentidos, pois a palavra nos remete a elementos sensíveis distintos dos comportamentos habituais. Assim, quando os dois campos se contaminam, a relação gerada permite a inversão da arte na vida, e da vida na arte, sobrepondo o ordinário e o extraordinário da experiência cotidiana.

Assim, opto por utilizar a *performance* como conceito, reconhecendo-a como uma possibilidade de recuperar a noção de arte como experiência ordinária, e nesse sentido como um ritual, onde não são necessárias vivências extraordinárias para que a experiência estética

aconteça. Nessa perspectiva, reconheço os estudos sobre os ritos como algo que nos ajuda a entender a *performance* em um sentido ampliado, reconhecendo-a como condição da experiência humana. Assim, busco no campo antropológico formas de se pensar o ritual.

2.3.2 Apontamentos do ritual como possibilidade de ritualização das performances

Em busca de repensar a história da arte que teve sua origem no ritual e foi levada às últimas consequência como espetáculo, proponho pensar a *performance*, recuperando algumas noções que o estudo do ritual nos permite.

Como aponta a antropóloga Mariza Peirano (2003), os rituais são meios interessantes de se articular o pensar e o viver, pois a partir deles podemos tomar conhecimento do nosso mundo ideal, dos projetos e ambições que o cercam e, através deles, revelar as trilhas, encruzilhadas e dilemas e, nesse processo, encaminhar mudanças e transformações.

Assim, a autora aponta como os rituais são um tipo especial de eventos, mas não qualitativamente diferentes daqueles considerados usuais e por isso, os meios utilizados para sua análise podem ser reapropriados para exame dos eventos cotidianos. Logo, é possível dizer que os rituais podem ser empreendidos como uma forma de se compreender a *performance* em eventos diários. A autora ainda diz que, numa ideia de bricolagem, o ritual se vincula à criatividade e à originalidade, contrapondo o senso comum, que os vê como rígidos e imutáveis e assim, podemos caracterizar como rituais eventos que não são comumente reconhecidos como tal (PEIRANO, 2006).

Outro apontamento de Mariza Peirano (2001) aborda que os rituais devem ser definidos etnograficamente. Assim, o ritual se tornou um fenômeno interessante para análise justamente porque, no longo processo de reflexão sobre suas características intrínsecas, reconheceu-se que ele tem o poder de ampliar, iluminar e realçar uma série de ideias e valores que, de outra forma, seriam difíceis de discernir. Nesse sentido, ao se compreender a *performance* como ritual, é possível ampliar as concepções vigentes de arte em busca de uma iluminação acerca da mesma, ampliando suas concepções e valores que discriminam e afastam a arte da vida das pessoas.

Ainda nessa perspectiva, Peirano (2003) sugere que os rituais, como área da antropologia, mostram-se como uma abordagem que não compreende o mundo pelo senso comum o qual geralmente se baseia em uma dicotomia preconceituosa sobre duas maneiras de pensar e viver como se fossem polos irreconciliáveis, em que de um lado, existe uma crença de que pensamos e vivemos de forma racional e lógica, e no outro, tendemos a imaginar que a vida fora do mundo urbano ocidental é não-racional, mística ou, mesmo, irracional. Nos dois casos, dominam julgamentos de valor que nos levam a visões maniqueístas e perigosas, nas quais não há lugar para meios termos, apenas para extremos, e dessa maneira não há qualidades humanas de entendimento e compreensão — apenas o bem ou o mal (PEIRANO, 2001).

Assim, nas palavras da autora, os “rituais servem para resolver conflitos ou diminuir rivalidades (como queria Turner)¹¹ e, ao mesmo tempo, para transmitir conhecimento (como defendia Leach). Rituais são adequados para realizar essas funções aparentemente diversas, porque são performativos” (PEIRANO, 2003, s.p.).

Através dessas descrições conceituais é possível reconhecer que as *performances* podem ser compreendidas como um ritual contemporâneo de experiência da arte e, dessa forma, apresenta-se como uma condição da experiência humana. Ao se configurar dessa maneira, buscamos ampliar sua compreensão como algo ordinário, que faz parte da vida cotidiana das pessoas, algo com o qual eu me envolvo, e nessa relação me transformo e me constituo.

Esse entendimento nos permite compreender o potencial das vivências circenses como *performances ritualizadas* capazes de provocar experiências estéticas. Assim, compreendendo essa dimensão ritualizada que as práticas artísticas podem ter na vida das pessoas é que eu lanço um olhar para as experiências de circo que são vividas dessa maneira.

2.3.3 Experiências ritualizadas: a possibilidade da experiência

Poderíamos dizer que as experiências estéticas, vivenciadas nos momentos de lazer, são meios possíveis de produção de sentidos através do movimento corporal, gerando

¹¹ Os apontamentos entre parênteses fazem parte da citação, sendo observações da própria autora. Neste trabalho Peirano (2003) discute a noção de ritual retomando sua historiografia desde os primeiros estudos etnográficos de Boas e Malinowski até Edmund Leach.

transformações nos sujeitos que as vivenciam. Contudo, tais vivências podem não ser significativas para algumas pessoas, e por isso não se configuram como uma experiência transformadora.

Como aponta Larrosa (2002), apesar de vivermos em um tempo em que se passam muitas coisas, a experiência é cada vez mais rara, pois todos os dias há uma infinidade de informações, mas ao mesmo tempo, quase nada nos toca. Para o autor essa impossibilidade se dá por quatro motivos: pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho.

Para esse autor somos sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e super estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos, e por estarmos sempre em atividade, nada nos acontece. Para termos a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, é preciso que haja um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar.

Assim, o sujeito da experiência deve se abrir como uma área sensível, onde o que acontece o toca de algum modo, produzindo afetos, inscrevendo marcas, vestígios e efeitos. É também um meio, um lugar em que chegam as coisas, e que recebe o que chega. É o espaço do acontecer: “o sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24). A partir dessa idéia, pode-se perceber que esse sujeito não se define por sua atividade, mas por sua passividade feita de padecimento, de paciência, de atenção, como uma disponibilidade fundamental, por sua receptividade e abertura. Por isso é incapaz de experiência aquele que não se “ex-põe” (LARROSA, 2002, p. 25).

Assim, é preciso reconhecer a necessidade de um envolvimento e uma disposição do sujeito para que as *performances* sejam vividas como experiência. Caso contrário, a vivência da arte se torna mais uma coisa que se passa e que acontece, sem tocar de nenhuma maneira a pessoa que a realiza. A experiência, portanto, é algo que nos passa, e ao nos passar nos forma e nos transforma. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26).

Assim, como propõe Larrosa (2002), se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Dessa forma, o sujeito passional é paciente, assumindo os padecimentos, como um viver, ou experimentar. Estabelece também certa heteronomia, ou responsabilidade com relação ao outro e

uma liberdade que se torna dependente, determinada e vinculada. Logo esse sujeito, atravessado pela paixão, é também aquele que experiencia o amor, o amor-paixão ocidental, pensado como posse e feito de um desejo que permanece e quer permanecer desejo.

Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado. Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativo, sua dependência daquele por quem está apaixonado (LARROSA, 2002, p. 26).

Com esses apontamentos de Larrosa (2002), acerca do sujeito apaixonado, busco compreender a experiência artística dessas pessoas como uma forma de ritual. Assim, ter uma relação ritualizada com a arte significa tê-la como parte integrante de seu processo de vida, e nisso estabelecer uma relação íntima de experimentação com tudo o que faz parte desse contexto. Uma relação tão profunda que permeia toda a vida dos sujeitos. Ao se estabelecer essa relação passional com a arte, a ponto de ela ser tão importante quanto outras esferas da vida, estabelece-se uma relação de ritual.

É nessa relação ritualizada que se dão as transformações, porque “o sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis” configurando o que Larrosa nomeia de “saber da experiência” (2002, p. 26). Assim, esse saber se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Isso corrobora com as proposições de Monteiro (2011) que reconhece o potencial transformador das experiências como uma narrativa do corpo, ou *corpo-narrativa*, onde o corpo traça as trajetórias que vão sendo constituídas nesse mesmo processo de construção de seu próprio corpo. Apoiada pelos escritos de Michel Serres, a autora aponta que a aquisição das habilidades corporais não se dá de maneira puramente mecânica, pois para além do controle e do treinamento necessários para preparar o corpo, para torná-lo habilitado, são necessárias as afecções que se dão nas experiências. (MONTEIRO, 2011).

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Assim, o que se aprende com as experiências artísticas, para além do próprio movimento que também se configura como uma aprendizagem é uma forma de ser e estar no mundo. Uma transformação que envolve o sujeito como um todo, condicionando os seus meios de se relacionar e que se dá pelo corpo, como Monteiro ressalta: “o que está em jogo é uma forma de compreender o pensamento como algo que necessita do corpo, que necessita de um aprendizado que passa pelo corpo, que exige um aprendizado que não é apenas repetido, mas, de certa maneira, digerido, incorporado” (MONTEIRO, 2011, p. 194).

Nesse processo de construção de si através da experiência, a própria experiência é também o que cria as condições para a sua realização, pois ao ser tocado o sujeito se abre para possibilitar outras experiências. Esse fluxo é parte de um processo de transformação por meio do qual a experiência estética transforma os sujeitos criando as condições necessárias para que essas transformações aconteçam, através desse movimento que Larrosa (2002) e Monteiro (2011) apresentam.

Da mesma forma como a experiência se “auto” possibilita e somente é possibilitada através de sua realização, permanecer nos contextos onde as *performances* são vivenciadas, propiciando experiências, somente é possível pelas experiências vividas nesses contextos. Assim, a permanência em contextos de práticas se mantém justamente pelo que sua realização proporciona. Essa vivência ritualizada que pode ser estabelecida com a arte cria uma relação de dependência, de envolvimento e de vínculo gerando uma permanência do sujeito naquele contexto que o circunda, justamente porque foi vivida como uma experiência dando sentido para sua realização.

Assim, esse permanecer é outro apontamento que permite reconhecer a experiência artística como uma *performance ritualizada*, pois nele existe um envolvimento com pessoas, com objetos e com o ambiente possibilitando uma mudança que não é abstrata, mas uma transformação das maneiras de ser no mundo. Essa é uma perspectiva pela qual busco entender a experiência estética: um processo de afetação que gera uma temporalidade, em que as coisas passam, me afetam e me transformam.

Heidegger (1987 apud Larrosa, 2002) aponta que podemos ser transformados pelas experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. Assim, por *performance ritualizada* compreendo essa relação com a arte em um sentido de estar entregue, de repetir dia após dia, de ensaiar dia após dia, de fazer parte desse contexto e dele fazer parte da vida, como uma experiência cotidiana. É nessa relação que se abrem as possibilidades para se compreender o porquê algumas pessoas experimentam a arte, permanecem e são transformadas por ela, enquanto outras a vivenciam, mas não se fixam naquela história.

2.3.4 Permanência e transformação: apontamentos para o lazer

Para além das pessoas que se envolvem com a arte e que são sensibilizadas por suas experiências, possibilitando uma permanência nos contextos onde se dá sua realização, existe outra direção, na qual as pessoas se encontram com o circo e não estabelecem essa relação ritualizada. Esses dois aspectos puderam ser observados nas aulas da *Spasso Escola Popular de Circo*.

Assim, como discutido no item anterior, essa permanência somente é possível na medida em que a experiência é vivida pelo sujeito que cria os meios para sua realização. Contudo, a impossibilidade da experiência pode se dar por diferentes razões, em detrimento de sua relação consigo mesmo, com seu tempo e com sua vida.

Além disso, outros fatores podem contribuir com esse impedimento como a impossibilidade de acesso à arte, além dos próprios valores sociais hegemônicos que provocam esse distanciamento, como apontam Melo (2004; 2007) e Pimenta (2013).

No decorrer da pesquisa ficou evidente que algumas pessoas permaneciam e se envolviam de uma forma muito particular, muito comprometida com a sua experiência. Já outras passavam, tinham contato com as técnicas e todo o contexto de formação estética que a *Escola Spasso* possibilita, mas não se demoravam, impedindo assim, as experiências estéticas.

Além da própria impossibilidade de se viver as experiências que as pessoas se autoconfiguram e/ou que a sociedade impõe, existe também um movimento social em que a escolha pela vivência da arte surge como mais uma opção de produto como em um grande

supermercado, em que em seus momentos de lazer escolhem uma ou outra determinada “atividade” para “passar o tempo livre”.

As possibilidades de lazer são dadas como acontecimentos que nos vêm na forma de choque, de estímulo, na forma de uma vivência instantânea, pontual e fragmentada. Como aponta Larrosa (2002, p.23), “a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos”. Nessa configuração, a arte e da mesma forma o lazer passam a se configurar como extraordinários, na medida em que não fazem parte da organização da vida dos sujeitos, impedindo a experiência do Lazer enquanto possibilidade criativa e poética de relação com a vida, como sugere Pimenta (2013, p. 11).

Também o tempo e as condições necessárias para se ter a experiência foram transformados em um tempo extraordinário da vida que o antropólogo Tim Ingold (2011, p. 54) chama de o “tempo do Kairós”. Nesse sentido, a relação de engajamento com o mundo é compreendida como uma experiência sensorial incomum, fora da vida ordinária dos sujeitos. Contudo, proponho reconhecer a experiência artística vivida de maneira ritualizada como uma possibilidade de engajamento com o mundo através da arte de forma ordinária.

Aproximar a experiência estética e as condições que possibilitam sua experiência como algo que faz parte do cotidiano dos sujeitos, é reconhecer que o lazer também pode e deve ser compreendido como uma esfera da vida cotidiana das pessoas e não como algo extraordinário, ampliando os olhares a respeito dos estudos do lazer em busca de outros sentidos e compreensões como propõem Gomes e Elizalde (2012).

Mesmo na sociedade do espetáculo, como sugere Guy Debord (2003) que direciona tudo à condição de objeto, de arte a ser contemplada e de consumo, existem práticas artísticas que se propõem a aproximar a arte da vida cotidiana, como são as *performances*, enquanto gênero artístico performático, como discutido em Pimenta (2013). Da mesma forma, as práticas circenses da *Spasso Escola de Circo* se configuram como *performances ritualizadas*, na medida em que são experiências corporais cotidianas que contribuem para uma aproximação, tanto entre a arte e a vida dessas pessoas, quanto do lazer em suas existências, possibilitando transformações através do movimento.

Como aponta Larrosa (2008, p. 27), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Nessa perspectiva ao se pensar nas

experiências de pessoas que se relacionam com o circo, entendemos que esse envolvimento é parte de um processo histórico de transformações e de permanência que se dá através de uma experiência corporal vivida como uma *performance ritualizada* levando os sujeitos a se apropriarem de suas vidas.

2.3.5 As transformações no e do circo: experiências de lazer

Através dessa discussão, podemos dizer que as práticas de lazer, vivenciadas pelas pessoas que permanecem na *Spasso Escola Popular de Circo*, não podem ser entendidas como extraordinárias, pois fazem parte da organização de suas vidas, constituindo-se como importantes elementos de sua experiência humana.

Entendo que a observação das transformações que são possibilitadas nesse contexto contribui não somente para uma análise das mudanças dos sujeitos, mas também do próprio circo como contexto de experiências estéticas.

Essa perspectiva também pode ser vista na própria história do circo na qual, em um processo de longa duração, é possível perceber sua história compreendida como formações dinâmicas, como processo e movimento, pois somente sob essa perspectiva é possível observar as figurações sociais, uma vez que são constantes fluxos de constituição (ELIAS, 1993).

Portanto, o que muda no curso do processo que denominamos de história são as relações mútuas, as configurações das pessoas e a modelação que o indivíduo sofre através delas. Podemos perceber nessa história “a regularidade, as características estruturais da existência humana, que permanecem constantes. Cada aspecto isolado da vida social apenas é compreensível no contexto desse movimento perpétuo”. (ELIAS, 1993, p. 231)

O circo que teve sua origem nas práticas corporais que compunham os ritos sociais transforma-se, com o passar do tempo, em espetáculo afastando-se das pessoas. Inversamente a isso, ao se tornar um conhecimento possível de ser ensinado em diversos contextos, com o declínio dos circos-família, as técnicas circenses tornam-se uma possibilidade de experiência estética ao serem vivenciadas como *performances ritualizadas* em contextos que privilegiem o movimento corporal e as experiências de lazer, como é o caso da escola *Spasso*.

Mesmo com as significativas transformações vividas nesse processo, existe algo que permanece até os dias atuais. Assim, o saber da experiência, além de ser um saber particular é também associado a uma existência coletiva que lhe dá as condições de entender o sentido de sua própria existência, como indivíduo, ou como grupo. O conhecimento que se produziu e se produz hoje no circo situa-se nesse campo de relações, em que o movimento permite a compreensão do sentido de existência dos sujeitos, possibilitando novas transformações e novas formas de ser e estar no mundo (ELIAS, 1993; LARROSA, 2002).

Em síntese, neste capítulo proponho uma discussão que passa pela origem da arte, buscando aproximá-la da vida como experiência, lançando mão de uma concepção de *performance* para tanto. Além disso, busco compreender a experiência da arte de maneira ritualizada me possibilitando reconhecer como, dessa maneira, sua realização gera transformações ao envolver o sujeito como um todo.

Nessa discussão que se inicia nos primórdios da arte nos rituais das sociedades, recuperando sua proximidade com a vida, ao compreendê-la como uma *performance ritualizada* contemporânea, gostaria de destacar que para reconhecer seu potencial transformador é fundamental que a arte seja vivida como experiência, pois, caso contrário não é possível dizer o significado de sua vivência.

Da mesma forma, além de ser uma experiência, entendo que a *performance* deve ser realizada de maneira *ritualizada*, na medida em que, dessa forma, ela tem peso e consistência para ser compreendida como um saber incorporado, pois é possível perceber pelo próprio envolvimento do sujeito a sua significância, além da própria trajetória do circo como um processo de transformação histórica.

Através desses apontamentos faz-se necessário compreender o trabalho empírico desta pesquisa, apresentando o contexto onde se deu o trabalho de campo, os processos metodológicos e as análises que foram desveladas nesse processo, me levando a reconhecer e discutir essas questões.

3. O “SPASSO” DE EXPERIÊNCIAS CIRCENSES

Neste capítulo apresento o contexto onde se deu o desenvolvimento desta pesquisa: a *Spasso Escola Popular de Circo*, as práticas e as relações que foram observadas durante o período do trabalho de campo. Apresento, assim, um sentido para as experiências desveladas nesse processo de envolvimento entre pessoas, objetos e o contexto do circo que se configuraram como os focos desse estudo.

Para entender melhor o lugar que essa escola ocupa na trajetória circense, é fundamental reconhecer o contexto em que ela se insere e toda a sua transformação. A história do circo descrita no capítulo anterior, em especial, no Brasil, é um importante meio para compreensão do quadro que parto agora para sua análise.

Ao deixar de ser um conhecimento exclusivo constituído no interior dos grupos familiares, o circo passa a ser desenvolvido em escolas especializadas. No Brasil a primeira escola de circo foi criada em 1978, um sonho de Abelardo Pinto Piolin, o palhaço Piolin que foi homenageado tendo seu nome associado à Academia Piolin de Artes Circenses, em São Paulo ¹². A Escola Nacional de Circo¹³, atual referência no contexto brasileiro, foi fundada no Rio de Janeiro, em 1982. A Escola Picolino de Artes do Circo¹⁴ foi formada em 1985 em Salvador, e em 1996 a Escola Pernambucana de Circo¹⁵ foi criada. A *Spasso* surge como a quinta escola de circo no Brasil, estando entre uma das primeiras e mais importantes nesse percurso.

Nos acontecimentos do passado, busco elementos que me permitam tratar do cotidiano. Nesse sentido, a história não se aplica aqui para explicar o presente, mas, nessa história que se mantém viva de forma distinta, encontro as condições para reconhecer, compreender e abordar esse contexto atual. A *Spasso Escola Popular de Circo* traz consigo toda essa trajetória do circo e do circo no Brasil, revelando-se em outra história: a sua.

¹² A história do palhaço e da escola Piollin podem ser conhecidas em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/memoria_do_circo/largo_do_paissanadu/index.php?p=7142. Acesso em junho de 2014.

¹³ Sobre a Escola Nacional de Circo, ver o histórico em: <http://www.funarte.gov.br/circo/escola-nacional-de-circo-um-historico/>. Acesso em junho de 2014.

¹⁴ Sobre a Escola Picolino de Artes do Circo, ver em: <http://www.circopicolino.xpg.com.br/>. Acessado em junho de 2014.

¹⁵ A respeito da Escola Pernambucana de Circo ver: <http://www.escolapecirco.org.br/>. Acessado em junho de 2014.

É nesse tempo de acontecimentos que extraio essa escola, da qual passo agora a falar de um cotidiano. Assim, inicio situando a *Spasso* narrando sua trajetória, desde sua fundação, relacionando os propósitos que geraram sua criação. Posteriormente, apresento sua organização, destacando sua importância no “cenário”¹⁶ das escolas de circo no Brasil e no “cenário” da cidade de Belo Horizonte (MAGNANI, 1996).

Procuro descrever a estrutura material de seus espaços e como os mesmos são utilizados pelas diferentes pessoas que os vivenciam cotidianamente. Relaciono as características dos diferentes cursos oferecidos pela escola, como se constituem e suas especificidades. Dentre esses, destaco o que é nomeado como “Curso Livre”, momento em que as técnicas circenses são vivenciadas, em diferentes perspectivas¹⁷.

Esse curso foi escolhido para as observações de campo realizadas, uma vez que se apresenta como representativo de um contexto mais abrangente, ao envolver pessoas de diferentes idades, classes sociais e interesses com a prática das técnicas circenses. Sobre o curso, descrevo as relações que os sujeitos desenvolvem com os objetos, com a escola e com os outros integrantes da turma. Através dessa observação busco perceber o significado da experiência de algumas das técnicas circenses para essas pessoas¹⁸.

Outro aspecto relevante empregado na apresentação desse contexto é a utilização de registros produzidos pelos próprios sujeitos, enquanto grupo e escola, através do arquivo de coleta de materiais e das publicações realizadas em seus *sites* de internet nos quais essa história foi registrada. Tanto a *Spasso* como o grupo Trampulim, assim como outros grupos artísticos da cidade de Belo Horizonte, vêm de uma linha de artistas que de alguma maneira enfatizam a importância dos registros de sua trajetória, sendo esse um importante aporte para a geração de seus espetáculos, de sua história, e de seu fazer artístico.

Apesar dos riscos de uma linguagem menos acadêmica, a escolha pela narrativa dos diferentes sujeitos que constituem e se constituem nessa história se justifica por se tratar de um

¹⁶ Magnani (1996, p. 17) compreende cenário como produto de práticas sociais anteriores e em constante diálogo com as atuais, agindo nelas e sendo continuamente transformado por elas, identificando marcos, reconhecendo divisas, pontos de intersecção – “a partir não apenas da presença ou ausência de equipamentos e estruturas físicas, mas desses elementos em relação com a prática cotidiana daqueles que de uma forma ou outra usam o espaço: os atores”.

¹⁷ Ao ter o foco nas experiências vividas pelos frequentadores da *Spasso*, opto também por descrever esse contexto a partir da experiência relatada pelos fundadores da escola, sendo eles Rogério Sette Câmara, Inimá Santos Júnior e Bernadete Sette Câmara. Através do diálogo com os sujeitos que participaram dessa história encontro os elementos que me possibilitam narrar esse caminho.

¹⁸ Ao passo que para outras, a experiência não se concretiza, levando a uma evasão da escola.

conhecimento encarnado, vivido por elas mesmas. Esta pesquisa revela assim esse aspecto ao qual também se presta: ser um trabalho acadêmico que propõem reafirmar a importância da construção do saber na experiência.

Através desses apontamentos faz-se necessário compreender como se deu o processo metodológico desta pesquisa, que nos leva a reconhecer e discutir essas questões.

3.1 Caminhos metodológicos

A fim de compreender as diferentes possibilidades de experiências com as artes circenses busquei como *lócus* de pesquisa um espaço onde não só os aspectos técnicos e artísticos do circo fossem contemplados, mas onde a experiência das pessoas também fosse considerada como um elemento fundamental.

A *Spasso Escola Popular de Circo* foi eleita como contexto da pesquisa por se apresentar como um lugar que tem como premissa a aprendizagem como um processo autoguiado, em que através dos movimentos possibilitados pelas técnicas (*trans*)forma-se também humana e culturalmente. Além disso, a *Spasso* configura-se tanto como uma escola que tem como proposta a formação técnica de artistas quanto atua como um espaço e equipamento de lazer, onde as técnicas circenses podem ser vivenciadas de diferentes maneiras, de acordo com os interesses dos participantes.

A escolha por se desenvolver uma pesquisa etnográfica se dá na medida em que busco explicitar o que foi vivido pelos sujeitos que se envolvem com a escola *Spasso* nos seus momentos de lazer, revelando os acontecimentos cotidianos de sua experiência. Assim como, por esta pesquisa se fundamentar teoricamente no campo de estudos da Antropologia. Goldman (2008) define a característica fundamental da antropologia: o estudo de experiências humanas a partir de uma experiência pessoal - a do etnógrafo. Por fazer parte do contexto da pesquisa (sou formada como artista circense pela escola e faço parte do corpo de artistas de sua companhia) a maneira de estar no cotidiano se configurou mais como uma participação observante, do que

observação participante, como sugere Wacquant (2002)¹⁹, pois por diversas vezes participei de diferentes formas do contexto de aula observado, não só como pesquisadora.

Satchuck (2007, p. 20) afirma que "existe uma dimensão da experiência nativa que a antropologia não pode abordar simplesmente pela visão e pela linguagem, pois requer que o pesquisador esteja vinculado ao registro sinestésico pelo qual ele se dá a conhecer". Se por um lado a proximidade poderia, por vezes, me atrapalhar por não respeitar o estranhamento necessário ao pesquisador, por outro favorecia por eu ser parte daquele grupo, permitindo uma interação maior com os sujeitos, pois partilho de seu cotidiano, e sinto o que significa estar naquela situação.

A observação participante foi a maneira escolhida para captar as ações e os discursos em atos que apesar de serem comuns em minha trajetória, por vezes poderia ser negligenciado caso não houvesse um envolvimento profundo e sistematizado com o contexto de análises (GOLDMAN, 2006).

Assim, a pesquisa de campo foi realizada desde o momento em que a *Spasso* se configurou como *locus* de pesquisa em junho de 2013, uma vez que o seu contexto era observado recorrentemente em minhas incursões por seu "*Spasso*". O trabalho de campo propriamente dito foi desenvolvido de Setembro de 2013 a Março de 2014. Foram realizadas observações sistemáticas nas aulas do "Curso Livre" da *Spasso Escola Popular de Circo*, especificamente, nas turmas de segunda e quarta-feira, sendo das 18:20 às 19:20h aulas de Acrobacia Aérea e das 19 às 20h, Acrobacia de Solo, nas quais, em ambas as turmas existe a presença de pessoas de distintas faixas etárias, classes sociais, gênero, entre outros fatores, dando uma especificidade particular ao contexto observado, pois sujeitos muito distintos se relacionam.

Além das aulas, foram acompanhados momentos entre o final de uma aula e início de outra, os ensaios em aula para a apresentação de final de ano e a preparação da apresentação em si. Nesses momentos na escola, busquei registrar o cotidiano das aulas, a organização dos tempos e espaços, as relações que os participantes desenvolviam com os outros sujeitos da turma, com o espaço e com os objetos. Além disso, também registrei em meu caderno de campo algumas falas

¹⁹ Lóic Wacquant (2002) analisa como se constituem as práticas sociais e corporais do boxeador, descrevendo a aprendizagem do boxe e as relações que se dão nesse espaço de prática pugilista. O autor classifica sua inserção em campo como uma *participação observante*, pois opta por experienciar a construção da habilidade boxeadora em seu próprio corpo, apresentando ao final do livro sua preparação para uma luta em um torneio amador.

e atitudes dos professores e dos alunos em busca de mais elementos que me possibilitassem compreender o contexto dos envolvimento.

Por ser professora e também parte da escola como artista, destaco que em muitos momentos não conseguia sustentar a imparcialidade do pesquisador e acabava analisando as aulas como aluna daquele contexto que fui e como profissional, questionando as ações dos professores. Esse exercício de observação me possibilitou diversos aprendizados corroborando com a colocação de Goldman (2008, p.9) que “os discursos e práticas nativos devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar nosso pensamento (e, eventualmente também nossos sentimentos)”.

O trabalho de campo me possibilitou ampliar os olhares sobre as práticas desenvolvidas na *Spasso Escola Popular de Circo*, me dando condições de reconhecer as pretensões e propostas do trabalho pedagógico e artístico desenvolvido naquele contexto. Através desse olhar, despertado na relação com o campo, foi possível perceber outros aspectos que circunscreviam a prática e que me pareceram contribuir significativamente para o processo de formação humana e cultural das pessoas que ali se relacionavam.

Assim, a pesquisa de campo se configurou não só como um método de coleta de dados, mas como um percurso necessário para se reconhecer e compreender as transformações possibilitadas pela experiência artística no universo circense. Não só para a percepção dos processos observados, mas também como um processo de conscientização da minha própria experiência pregressa e para meu trabalho como professora.

Entendo que para compreender as aprendizagens dos sujeitos que acontecem nas relações com o universo circense, é fundamental uma compreensão de suas experiências, uma vez que através do próprio movimento são constituídos, tanto os sentidos e significados, quanto as próprias habilidades. Lüdke e André (1986, p.26) enfatizam a necessidade de aliar a observação com a entrevista, visto que “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados” já que “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Assim, todos os registros trazidos pelos participantes da pesquisa ou observados em campo foram classificados como entrevista. Tudo o que foi ouvido, visto e sentido foi considerado como material rico de percepção, reconhecimento e análise. Para compreender as contribuições da experiência artística faz-se necessário, além de observar as diferentes maneiras

de expressão, ouvir o que essas pessoas sentem, e como elas concretizam sua experiência através de sua narrativa.

Além dos dados obtidos no contexto de análise, como complemento da observação participante foram realizadas entrevistas semiestruturada com os participantes dessa pesquisa, um tipo de entrevistas que “utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa” (BURGESS, 1997, p. 112).

Para tanto, foram escolhidas três²⁰ pessoas que se diferenciavam por distintos aspectos, mas que se assemelhavam pelo fato de fazerem aula de circo há pelo menos um ano. Opto por não revelar os nomes reais dos entrevistados para que seus posicionamentos e pontos de vista sejam preservados, prevenindo quaisquer constrangimentos no contexto da *Spasso*. Para tanto utilizo codinomes, identificando-os por nomes dados a movimentos acrobáticos do universo circense. Assim, **Mortal** é economista, tem 37 anos e está na *Spasso* desde fevereiro de 2012. Atualmente é professor da Universidade de Ouro Preto e é instrutor de Capoeira. Mortal fala que ele não sairá do circo nunca.

Pantana é médica, tem 38 anos e entrou para a escola de circo em 2002 e desde então tem participado ativamente das atividades da *Spasso*. Mesmo não tendo entrado para o circo com o propósito de uma formação artística, já se apresentou diversas vezes, em diferentes eventos. Pantana é uma das alunas mais antigas da escola.

Kipe é estudante, tem 14 anos e faz aulas de circo há dois anos. Além das atividades circenses estuda teatro, já fez dança e está sempre em busca de novas formações artísticas complementares ao seu trabalho como atriz.

Durante as observações um aspecto bastante particular e relevante foi o índice de evasão dos alunos do curso observado. A variação dos participantes em cada aula era um aspecto recorrentemente observado. Assim, como critério de escolha, optei por eleger sujeitos que tivessem um histórico de envolvimento e que permaneciam na *Spasso Escola Popular de Circo* por períodos de tempo distintos, mas que eram significativos.

Após definir essas pessoas que permaneciam, através da observação de sua relação com a escola, com a técnica, com as aulas, com as outras pessoas e com os objetos, foi possível perceber que seu envolvimento se diferenciava das pessoas que frequentavam a escola a menos

²⁰ Inicialmente o número de entrevistados proposto era de dez participantes, contudo, no envolvimento com o campo muitas pessoas saíram configurando um quadro distinto do previsto. Essa evasão observada tornou-se um dos aspectos centrais de análise discutidos nesta pesquisa.

tempo, e das pessoas que por lá passaram, mas não continuaram. Nesse sentido foi possível compreender essa relação estabelecida como uma *performance ritualizada*.

Assim, com o trabalho de campo e através das discussões teóricas que fundamentaram as análises, aponto os caminhos que percorrerei no próximo capítulo, no qual busco compreender como esse envolvimento ritualizado com a arte provoca uma fabricação da própria pessoa e uma fabricação de seu corpo, modificando suas formas de ser.

Para dar conta desta investigação apresento as relações ritualizadas das pessoas que se envolveram com as experiências artísticas possibilitadas com as técnicas de circo de maneira duradoura. Para tanto inicialmente descrevo o contexto da *Spasso Escola Popular de Circo*, seu percurso de origem, sua paisagem, a riqueza dos acontecimentos e das relações que são desencadeadas durante as vivências. Procuo retratar o contexto, ilustrando sua vida em movimento, percebendo o processo de interação entre as pessoas e dessas pessoas com o lugar, daquelas que ficaram e das que passaram.

Busco compreender através dos sujeitos que permaneceram naquele contexto como os acontecimentos vivenciados as afetaram e as transformaram, e como nesse processo de afetação são possibilitadas transformações nas maneiras de ser desses sujeitos. Não só do sujeito no mundo, mas também do mundo através da intervenção das pessoas que foram transformadas pela experimentação das artes do circo.

3.2 A Spasso

A Spasso Escola Popular de Circo surge por meio de um processo de descobertas e aprendizagens vividas por um grupo de artistas e professores que levou anos para chegar ao ponto atual. Pelas histórias profissionais e de vida de Rogério Sette Câmara e Inimá Santos Júnior²¹, passando por diversos momentos e interesses, envolvendo pessoas de diferentes lugares em um espaço de encontro com o circo, chega-se a escola que conhecemos atualmente. Um percurso

²¹ No caso de algumas pessoas, a relevância de citar seus nomes se dá pela importância que as mesmas possuem no percurso de construção da *Spasso Escola de Circo*. A presença dos nomes reais neste trabalho foi devidamente autorizada pelos sujeitos, bem como a utilização do nome da escola foi permitida pelos diretores da mesma. Existem ainda outras pessoas importantes nesse processo, contudo como não participaram da realização da pesquisa seus nomes foram preservados e não aparecem no trabalho.

motivado pelo desejo de trabalhar com a arte do circo, cujas datas se confundem não podendo ser definidas.

Percurso: um Spasso de experiência²²

O surgimento da *Spasso Escola Popular de Circo* é anterior a sua fundação. Amigos de capoeira desde a década de 1980, Rogério²³ e Inimá²⁴ iniciaram seus trabalhos juntos, no Festival de Inverno de São João Del Rey, onde se conheceram e se envolveram com o trabalho do Grupo Teatro Kabana²⁵, tendo como diretor Mauro Lúcio Xavier, com o qual criaram uma forte ligação com as artes e com o universo do circo.

Então em 87 foi o primeiro festival de inverno, a gente trabalhou com Educação Física, mas ao lado funcionava o circo que era com o pessoal do Kabana [...] Eles faziam espetáculo lá no festival de inverno e a gente estava com a educação física, então fazia um circuito junto. Ou seja, a gente sempre encontrava, e fomos criando um certo interesse pelo trabalho circense. A partir daí, quando começou a ter os festivais de inverno e a gente foi também participando e via o circo, a gente sempre tinha uma ligação. A gente trabalhava com a capoeira, mas o circo sempre estava ali do lado. As artes, ou seja, a gente sempre, já desde o início, havia já um grande interesse pelas artes cênicas, especialmente pelo circo. (Inimá, entrevista, 26/05/2014).

Atuando inicialmente como professores de capoeira infantil em escolas formais, e como professores de Educação Física, em 1993 Inimá e Rogério ampliam suas possibilidades criando uma pequena estrutura, onde eram ministradas aulas de capoeira, futebol, e ginástica. Nesse momento se une à dupla outra importante pessoa na história da *Spasso*, Bernadete Sette Câmara²⁶, que entra para assumir a parte administrativa da nova proposta.

²² Informações obtidas com os fundadores Rogério Sette Câmara, Inimá Santos Júnior e Bernadete Sette Câmara e retiradas do site da escola: <http://circospasso.wordpress.com/> e de sua página: <https://www.facebook.com/pages/Spasso-Escola-decirco/139449622786525?id=139449622786525&sk=info>. Acessado em abril de 2014.

²³ Rogério Sette Câmara é formado em Psicomotricidade Relacional pelo Instituto Italiano de Psicologia Della Relazione, graduado em Educação Física pela UFMG em 1990, Mestre em Capoeira, acrobata, palhaço, fundador do Grupo Trampulim e Diretor da *Spasso Escola Popular de Circo*.

²⁴ Inimá Santos Júnior é graduado em Educação Física pela UFMG em 1991, Mestre em Capoeira, Palhaço, acrobata, professor de Técnicas circenses, fundador do Grupo Trampulim e da *Spasso Escola Popular de Circo*.

²⁵ Em 1987 houve, em São João Del Rey, o 19º Festival de Inverno da UFMG. Esses festivais foram um importante espaço para o desenvolvimento da experimentação e determinantes para o fortalecimento do Trampulim. O grupo ministrava oficinas que integravam circo, teatro, dança e literatura. Para mais informações ver <http://www.gtkabana.com.br/principal.php?pg=grupoKabana>. Acessado em junho de 2014.

²⁶ Bernadete Sette Câmara é graduada em Direito, sócia-fundadora e diretora administrativa e financeira da *Spasso Escola Popular de Circo*.

No lugar que já era chamado informalmente de “Espaço” os professores dão os primeiros passos em direção ao trabalho circense, adicionando alguns elementos desse universo dentro de suas atividades. Para tanto, investiram na estruturação das aulas adquirindo uma esteira de acrobacia e uma cama-elástica. Nesse processo de envolvimento com as técnicas circenses, tendo como referência as suas experiências com a capoeira e a educação física, surge o interesse em trabalhar com o circo tanto como uma das modalidades a ser ministradas, quanto como um exercício artístico.

[...] eles tiveram a ideia de montar um espetáculo para começar a vender. Nós gastamos dinheiro com essa esteira e com essa cama elástica, o quê que a gente pode fazer? E aí eles tiveram a ideia, eu não sei de onde surgiu essa ideia, provavelmente deve ter sido da cabeça do Rogério, de montar um espetáculo. E foi montado o espetáculo “O Circo”²⁷ [...] Com isso a gente começou a vender esse espetáculo que era muito colorido, as crianças gostavam, porque tinham aqueles saltos, era um visual muito legal [...] e tinha o Rogério e o Juninho²⁸ que eram os palhaços que faziam as trapalhadas todas durante o espetáculo e os acrobatas faziam os saltos e tal e tinha aquele visual bonito e em cima de música, era só música que mudava a cena. (Bernadete, entrevista, 22/05/2014)

Assim, com a criação do espetáculo e a partir da junção dos nomes dos palhaços Trampe, o clown de Inimá, e Polino de Rogério, os artistas-professores fundam o Grupo Trampulim²⁹:

“um grupo de acrobatas com um estilo circense. Nasceu da vontade de aproveitar o potencial acrobático de seus integrantes e de utilizar recursos circenses como cama-elástica, mini-tramp e ginástica acrobática de solo em espetáculos para o público infantil. Os componentes do grupo têm formações distintas. Dois são professores de educação física (formados pela UFMG) e de capoeira há mais de dez anos. Um é professor de Ginástica Brasileira e capoeira; dois são ex-atletas de ginástica olímpica (formados no Minas Tênis Clube) e o outro é capoeirista e monitor de ginástica olímpica. A única mulher do grupo é bailarina e tem formação circense devido à participação em diversas oficinas da área. O grupo teve o início de suas atividades em setembro de 1994, e realizou a montagem de um espetáculo com esta formação e com a colaboração e

²⁷ Criado em 1994, foi o primeiro espetáculo do Grupo Trampulim e conta a história de dois palhaços, Trampe e Polino. Com estrutura cênica baseada no circo popular e mambembe, os personagens viajam carregando um baú de onde tiram uma parafernália de surpresas e truques. Ficha Técnica: **Roteiro:** Rogério Sette Câmara e Inimá Santos Júnior; **Figurino:** Wanda Sgarbi; **Direção do grupo:** Rogério Sette Câmara; **Direção artística dos clowns:** Paulinho Polika; **Clowns:** Inimá Santos Junior e Rogério; **Acrobatas:** Claudinho, Alexandre Henrique, Xana e Romel; **Bailarina e Acrobata:** Ana Queiroz. Disponível em http://www.trampulim.com.br/espetaculos_fora-de-repertorio.php. Acessado em junho de 2014.

²⁸ Juninho é o apelido de Inimá Santos Junior.

²⁹ O Grupo Trampulim é hoje um dos principais grupos artísticos que trabalham com a linguagem circense em Belo Horizonte, utilizando principalmente o viés do Palhaço. Seu surgimento esteve atrelado à criação da *Spasso Escola de Circo*, mas tornou-se um grupo independente em 1998. Atualmente se configura como um grande parceiro da escola. Para mais informações ver: <http://www.trampulim.com.br/>.

direção artística do clown de Paulinho Polika. O Trampulim sempre teve o ideal de montar espetáculos acrobáticos em estilo circense. Nessas montagens, que são adaptadas para rua, galpões e escolas, o grupo tenta mostrar um pouco do fabuloso mundo do circo, mesmo sem estar debaixo de uma lona."³⁰

Com o sucesso da montagem do espetáculo e das aulas que estavam realizando, dando seguimento ao turbilhão de desejos e afazeres que constroem essa história, Rogério propôs a mudança para um espaço mais amplo onde pudessem treinar, ensaiar e trabalhar com as técnicas de palhaço e circo, onde também pudessem dar seguimento ao seu trabalho com a Capoeira.

Nessa busca de um local onde pudessem experimentar diferentes manifestações de arte, ampliando seu próprio fazer artístico, além de possibilitá-la a outras pessoas, em 1996, o Grupo Trampulim juntamente a alguns integrantes do Grupo Armatrux³¹ abrem seu primeiro centro artístico.

Como coloca Rogério, “esse era um processo. Era um processo de formação de espaço”, de professores, de artistas e de pessoas interessadas em aproximar a arte de suas experiências cotidianas. Nesse contexto, surge a proposta de desenvolver um amplo trabalho de pesquisa pelo universo do circo, e também o desejo de se criar uma escola onde pudessem ser ensinadas as técnicas circenses com o objetivo de formação de artistas. Contudo, apesar do anseio, o tamanho da empreitada parecia grande para o grupo que estava descobrindo no seu próprio fazer artístico, a arte circense.

Como iam sempre para esse espaço, a mãe de Inimá sugeriu que assim fosse chamado. O nome “Espaço” já havia sido escolhido há muito, sem que eles percebessem. Estilizaram a palavra e criaram o *Spasso Centro Cultural e Artístico*. Nesse “*Spasso*”, o grupo dá seus primeiros passos em direção a um trabalho de formação própria e de ensino das atividades circenses. O grupo permaneceu neste local até o ano de 1997.

E lá foi importante também porque foi um dos primeiros cursos, né? Parlapatões tiveram lá, teve o aquele mimico “bacanésimo”, que esta lá em São Paulo, vou lembrar o nome daqui a pouco, e o Paulinho Polika, também trabalhava um pouco de mímica com a gente, ajudava na direção do espetáculo. Então a gente tinha um espaço onde a gente pôde começar a trazer pessoas para ministrar cursos e a partir daí começou a nossa formação dentro do circo. E chegando em 97 a gente começou a estreitar a relação com a

³⁰ Release do grupo Trampulim escrito em 1996 por seus integrantes. Para mais informações a respeito da história do Grupo Trampulim ver Tuchia (2008).

³¹ Para mais informações ver: <http://grupoarmatrux.blogspot.com.br/>.

Escola Nacional, com os CEFARs lá em São Paulo, com o Rodrigo Matheus, com o pessoal de outras companhias de trabalhos éreos, e a partir daí a gente começou a trazer as pessoas, dar cursos, mas vimos que o espaço ali não teria condição devido à pouca quantidade de alunos. Então procuramos outro galpão e fomos para a Francisco Sá. (Inimá, entrevista, 26/05/2014).

Em 1998, mudam-se para um segundo local, com a proposta de criação da *Spasso Escola Popular de Circo* de formação técnica de artistas de circenses. Através das tantas experiências vividas nesse percurso de envolvimento, aprendizagens e transformações, após anos de trabalho no Grupo Trampulim e de delineamento de desejos e objetivos, Rogério e Inimá decidem direcionar sua ação para o desenvolvimento da escola de circo.

A princípio o local foi compartilhado, sendo utilizado tanto como espaço de treinamento do Grupo Trampulim, quanto como escola, mas no fim de 1999 o Trampulim se desvincula da *Spasso* e segue seu caminho independente (TUCHIA, 2008).

A *Spasso* se manteve nesse local por pouco tempo, contudo foi onde a escola adquiriu força e singularidade, configurando-se como um “*Spasso*” de experiências artísticas que privilegiava o movimento corporal como meio e possibilidade de experimentações e transformações.

Apesar de possuir certa estabilidade, como tantos outros empreendimentos que desenvolvem atividades que têm como objeto de trabalho o corpo e a arte, a escola, agora uma instituição, também passou por situações que a confrontaram e que exigiram empenho e determinação para seguir e permanecer. Assim, em meados do ano de 1998, instalaram-se na mesma avenida, no número 16, onde estão até os dias de hoje.

98 a gente veio pra cá, nesse quarteirão, em um galpão aqui no meio. [...] Aí nós ficamos lá 98. No meio do ano o cara pediu o galpão porque ele estava vendendo. Como a gente não tinha dinheiro para comprar, tivemos que sair, aí nesse meio tempo vagou aqui. Eu fui lá no dono do galpão e falei com o cara:”_ Ou a gente está querendo, mas a gente não aguenta pagar os dois galpões e tal...” Aí o cara falou:”_ Então vamos dividir, que você aluga só um.” Aí eu falei:”_ Então vamos fazer o seguinte, a gente vai começar aí e se a gente não conseguir pagar os dois galpões a gente depois divide e fica só com um e o senhor aluga o outro.” E aí esta aí até hoje. (Rogério, entrevista 28/04/2014)

[...] e aí, pensamos, então acho que a gente dá conta de um maior. Por coincidência o galpão do lado estava alugando, a gente viu, foi fácil de fazer a mudança porque estava pertinho. Não precisou nem de caminhão, a gente levou tudo no braço mesmo. A gente convocou todos os alunos, o Armatrux, o Trampulim, vamos levar tudo! Aí, chegando nesse outro galpão que é o que está até hoje, foi onde a gente teve realmente uns dez anos de grandes avanços, tanto na parte do processo de formação quanto no processo de captação de alunos. Foi onde a gente começou a fazer esses eventos na rua, em 97 foi o

primeiro que a Escola Nacional veio e então pra gente foi muito importante. (Inimá, entrevista, 26/05/2014)

Então a gente mudou pra cá, e nesse ano aqui como a gente fundou a Spasso em 97, oficialmente, em 98 a gente fez um ano, e agente fez a festa da escola. A gente fechou o quarteirão todo, convidamos várias escolas, da Escola Nacional do Rio veio um ônibus, veio pessoal de Salvador, veio gente de tudo quanto é lado. E todo mundo que trabalhava com circo em Belo Horizonte também, então a gente fez um dia de festa. (Entrevista, Bernadete, 22/05/2014)

Juntamente a Paula Manata³² e Cristina do Amaral³³, profissionais de diferentes áreas, a *Spasso Escola Popular de Circo* é fundada como uma escola de ensino técnico e profissionalizante e, ao mesmo tempo, uma instituição que incentiva e difunde a tradição das artes circenses, buscando ampliar o conceito e a experiência de circo, além da possibilidade de ser um centro de referência em Minas Gerais e, principalmente, na cidade de Belo Horizonte.

Desde seu início, à *Spasso* sempre esteve associado um projeto de responsabilidade social, o “Circadania”, desenvolvido desde o ano de 1997. Através da arte-educação os fundadores buscavam investir no intercâmbio entre distintas realidades, em que jovens de diferentes classes sociais pudessem aprender através das artes circenses a importância de respeitar e conviver com as diferenças, promovendo sua inserção em uma nova realidade, bem como proporcionando a oportunidade de romper com preconceitos, redescobrimo o outro. Para os educadores, pela arte circense e pela convivência, são possibilitadas aos jovens formas de vencer seus desafios e descobrir através da disciplina e da responsabilidade a sua identidade e uma nova consciência social.

A manutenção desse projeto esteve vinculada à mensalidade dos alunos pagantes. Parte dela é destinada à inclusão de jovens que não têm condições de pagar pela atividade. Como instituição privada, a *Spasso* é uma associação sem fins lucrativos que atende majoritariamente pessoas da região metropolitana e do interior do Estado de Minas Gerais, mas também se abre para receber interessados de todo o Brasil e exterior. Já como instituição cultural, a *Spasso* sempre manteve as relações humanas e a comunicação social e artística à disposição da comunidade através de suas várias ações pedagógicas, artísticas e culturais.

Para tanto, além do trabalho educativo, ela desenvolve, participa e promove festas, shows, espetáculos circenses (e de outras artes cênicas), encontros de artistas circenses do país,

³² O nome citado foi obtido no site da escola. <http://circospasso.wordpress.com/>. Acessado em abril de 2014.

³³ Idem

bem como atua ativamente em convenções e festivais culturais que acontecem tanto em Belo Horizonte e Minas Gerais, quanto em todo o Brasil. Dentro desse contexto, o “Festival Mundial de Circo”, evento que sempre contou com a participação e apoio da escola, é um exemplo bastante relevante na cena circense brasileira, contribuindo para a valorização do circo em BH³⁴.

Por ser uma instituição voltada para profissionalização de artistas em técnicas circenses, a escola desenvolve metodologias de ensino, montagem de acervo bibliográfico, promove debates, encontros e cursos de capacitação. O CETAC - Centro Técnico em Artes Circenses é uma iniciativa da escola que visa atender à educação profissional tendo como finalidade:

Contribuir para que seus alunos aprendam a conhecer e pensar sobre si mesmos e sobre a arte circense, com uma identidade própria e partilhando de um mesmo destino, preparando e incentivando-os para buscar o conhecimento como ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e de competências profissionais³⁵.

Nessa perspectiva é possível reconhecer o interesse da *Spasso Escola Popular de Circo* em proporcionar experiências circenses que contribuam com o processo de formação humana e cultural dos sujeitos que se envolvem com as técnicas do circo, além de desenvolver um olhar sobre si próprio através de suas vivências. A escola é um local onde a arte é vivida e entendida como experiência, possibilitando a vivência de experiências estéticas como sugere Dewey (1987).

Desde a sua fundação, a escola vem se afirmando no cenário circense brasileiro como um centro de referência em ensino, pesquisa e produções culturais. Dentre as 73 escolas catalogadas pelo site Circonteúdo³⁶, a *Spasso*, juntamente a outras seis escolas brasileiras de circo integra a Rede Escolas de Circo³⁷, uma organização latino-americana de escolas de circo desenvolvida durante o 5º Festival Mundial de Circo, realizado em Belo Horizonte entre os dias

³⁴ O Festival Mundial de Circo foi o primeiro festival internacional no Brasil dedicado exclusivamente a essa arte e é hoje o maior do gênero no país. Iniciou a sua trajetória em 2001 reunindo em Belo Horizonte - MG artistas brasileiros e estrangeiros para celebrar o circo. Realizado desde a primeira edição pela Agentz Produções, tendo Rogério Câmara, diretor da *Spasso Escola Popular de Circo* como curador naquele ano, desde 2009 trabalha em parceria com o CIRC – Centro Internacional de Referência do Circo, que tem como objetivos: contribuir para a difusão e formação de público para o circo no Brasil, preservar a memória e os saberes da arte circense e promover a qualificação profissional de artistas da área. Para mais informações: <http://festivalmundialdecirco.com.br>. Acessado em abril de 2014.

³⁵ Informações retiradas do site: <http://redeescolasdecirco.wordpress.com/escuelas/>. Acessado em Abril de 2014.

³⁶ <http://www.circonteudo.com.br/>

³⁷ Para mais informações ver em: <http://redeescolasdecirco.wordpress.com>.

22 e 25 de Junho de 2009, no qual diretores de escolas de circo da América Latina, pesquisadores, críticos e artistas circenses, juntamente a colaboradores de organizações europeias de circo, propuseram manter e desenvolver democraticamente a qualidade do ensino e a produção do Circo nos países latino-americanos. Além da *Escola Spasso*, fazem parte dessa rede a *Escola Picolino*, Salvador; *Escola Pernambucana de Circo*, Recife; *Circo Girassol*, Porto Alegre; *Circus* - Grupo de estudos e pesquisa das artes circenses da Universidade de Campinas; *CEFAC* – Centro de formação profissional em artes circenses em São Paulo; e a *Escola Nacional de Circo*, Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, é possível reconhecer que a *Spasso* é hoje uma referência em Belo Horizonte, Minas Gerais e Brasil, sendo conhecida também por escolas de todo o mundo. Além do meio artístico circense, durante esses anos a *Spasso* atrai cada vez mais pessoas de diversos círculos sociais que também se interessam pelo circo, desenvolvendo um trabalho voltado à difusão da arte circense, buscando fundamentar e reconhecê-la como patrimônio cultural do Brasil.

Então vinha a companhia *Les Arts Saux* mesmo, uns caras super bacanas, uns franceses, então a gente convidava e os caras vinham na escola... Teve o *Pierrot Bidon* que fez o Circo da Madrugada no Rio que foi há muito tempo atrás. O Bidon já ate faleceu, então o Bidon teve aqui achou a escola bacana, convidou a gente para ir lá pro Rio a gente ia lá pro Rio, aí mandava sempre de fora do país: Ah! Vocês vão passar em Brasília? Então passa lá em BH que tem uma escola bacana, então a gente começou a ficar conhecido fora do país através desses contatos que a gente tinha nos festivais. Então os caras que saíam dos festivais quando voltavam: Ah! Você está indo no Brasil, passa em BH que é legal. Então a gente começou a fazer parte de uma rota que não existia, então a escola foi muito importante né? Ainda é hoje muito importante nesse sentido. De ela ter criado essa abertura, principalmente na época dos festivais. (Inimá, entrevista, 26/05/2014)

Assim, ao longo de muitos anos de pesquisa, de trabalho e de experiências, a *Spasso Escola Popular de Circo* se configura como um importante espaço de circo que valoriza, difunde e trabalha com os saberes circenses de distintas formas. Para compreender como são desenvolvidos os processos que fazem da *Spasso* uma escola de circo relevante tanto em Belo Horizonte como em todo o país, é que passo para a descrição dos espaços, da organização e das relações que constituem o *locus* desta pesquisa.

3.2.1 O “Spasso” da escola

A escola que compreende um espaço de dois galpões passou um período de construções e reformas para se adequar às necessidades de um espaço de ensino, onde pudessem ser experimentadas as diferentes técnicas circenses. Tal conhecimento requer espaço e estruturas específicas para a realização das acrobacias de solo, malabarismo, equilibrismo e acrobacias aéreas³⁸.

Além dessas modalidades, desde a sua criação outras manifestações artísticas e culturais foram contempladas nas aulas da *Spasso*, uma vez que se constituem como elementos importantes para a formação do artista de circo e que fizeram parte da formação artística e pedagógica dos próprios fundadores e da instituição. O teatro, a música, a dança e a capoeira são práticas corporais que permeiam as atividades na escola até os dias de hoje.

Nesse sentido, como um espaço que se desdobra para dar conta de diferentes atividades, a escola se organiza hoje em quatro ambientes bem demarcados e outros menos definidos que se (*con*)fundem, na constituição do todo. Esses espaços não são divididos fisicamente, pois na escola somente existem paredes no entorno da recepção, onde, no andar de cima, se encontra o escritório e/ou “coordenação” e nos vestiários/banheiros e camarins, onde também em cima destes, se encontra um depósito de materiais.

As áreas “delimitadas” além das já comentadas são o tablado, a “sala” de acrobacias aéreas, as esteiras de acrobacia de solo e a cantina. Chamarei os outros espaços de meio e fundo para simplificar e ao mesmo tempo, dar noção do seu significado e utilização dos mesmos nos momentos de aula.

Assim, o *tablado* é comumente utilizado para a prática de paradas de mão, malabarismo e para a realização de ensaios e montagens de espetáculo. É um espaço onde podem ser colocadas cortinas cercando-o quando se deseja privacidade. Por ser uma aérea praticamente quadrada, envolve as pessoas que nela estão possibilitando relação de maior proximidade e um isolamento dos demais. Por outro lado, por estar muito perto da esteira, muitas vezes se confunde

³⁸ Essa classificação foi elaborada pelo CNAC da França (Centro Nacional de Artes do Circo) e adotada pela *Spasso Escola Popular de Circo*. Para aprofundamento nas questões de classificação das técnicas circenses ver: INVERNÓ, J. Circo y educación física: otra forma de aprender. Barcelona: INDE Publicaciones, 2003, p. 25.

como sua extensão. Em alguns momentos o tablado é utilizado de forma menos criteriosa, somente como um espaço a mais.

Na *esteira* geralmente são desenvolvidas as aulas de acrobacia de solo, de teatro, capoeira e ginástica brasileira, além dos treinos dos diferentes tipos de acrobacias, pois é a área onde o chão é coberto por uma superfície macia, em que se é possível cair com mais segurança, e também onde estão os colchões. É possível dizer que essa é umas das áreas privilegiadas da escola, sendo o espaço onde se concentra a maioria das aulas, dos diferentes cursos. A esteira e o tablado são os dois ambientes onde geralmente são realizadas as técnicas de equilíbrio sobre um objeto, como o latão e o rola-rola.

Os espaços são usados em momentos diferentes. Nas aulas de adulto o tablado quase não é utilizado. Ele é escolhido quando a esteira está ocupada. É nela que as aulas acontecem em sua maioria. No tablado ficam os alunos de formação 2013, em geral e na maioria das vezes. (Caderno de Campo, 12/03/2014)

Por sua vez, a *sala de aéreo* é composta por uma estrutura metálica na forma de um cubo, cuja ferragem que deu origem foi doada pela Fundação Progresso³⁹ do Rio de Janeiro, onde estão amarrados os equipamentos de acrobacias aéreas, sendo eles os trapézios, tecidos, cordas e liras.

Essa estrutura nós ganhamos a ferragem toda da Fundação Progresso lá do Rio. Eu fui lá buscar e aí chegou aqui e cada peça era separada, está vendo? Aí eu mandei o cara juntar essas peças todas e fazer essa estrutura aí. (Rogério, entrevista 28/04/2014)

Existem extensões que derivam dessa estrutura e que são complementares para a organização do espaço. Esse local é exclusivamente utilizado para o desenvolvimento das técnicas aéreas, com salvas exceções. Essa “sala” é um espaço mais “respeitado”, onde as pessoas se relacionam, com a mesma, mais cuidadosamente e focadas em um determinado treinamento. Contudo é um ótimo espaço para dormir, por exemplo, depois do almoço, já que nela se encontram os colchões mais macios, mas não durante o período de aula.

³⁹ Localizada em um prédio histórico que abrigava uma antiga fábrica de objetos de ferro, a Fundação Progresso é um centro cultural, onde se produz e se exhibe arte, e que abriga grupos culturais como a Intrépida Trupe e o Teatro de Anônimo, que desenvolvem pesquisa e criação com as técnicas circenses. Para saber mais sobre a Fundação Progresso ver: <http://www.fundicaoprogresso.com.br/page/index.aspx>

É comum a utilização do tablado e da esteira para conversar enquanto os alunos alongam antes das aulas e mesmo para esperar o tempo passar, ou descansar. Para essas finalidades existe também a cantina (ou café, cozinha), onde as pessoas da escola fazem suas refeições e ainda duas grandes arquibancadas que sempre variam de lugar.

O *meio* é o espaço central da escola, contudo é mais utilizado como uma passagem do que como uma sala, ou um espaço privilegiado. Nele estão o mastro chinês e o arame de equilíbrio, aparelhos utilizados em menor escala quando comparados aos demais. Existem pessoas que ocupam esse espaço, mas são poucas, bem como são raras as aulas que são realizadas nele. Por ser muito central gera uma falta de privacidade e acaba sendo influenciado por todos os outros espaços, uma vez que os mesmos muitas vezes se confundem.

O espaço do *fundo* que fica ao lado de um segundo tablado que atualmente é empregado para guardar equipamentos menos usados, é uma área geralmente utilizada quando o tablado principal e a esteira estão ocupados com uma aula, ou seja, na presença de um professor, ou quando uma turma mais avançada está no local. É também o espaço mais próximo da rua, tendo uma abertura por onde geralmente os transeuntes assistem a dinâmica das atividades. É também um espaço mais ventilado e por isso, algumas pessoas gostam de treinar nele.

Tanto o meio quanto o fundo são espaços utilizados quando os mais frequentados estão ocupados. Sua utilização se dá, na maioria das vezes, pelas turmas de formação, já que nos cursos livres as aulas são dirigidas pelos professores e os espaços são organizados e reservados para sua realização. “O professor iniciante segue a aula no fundão. Algo raro nas aulas da noite.” (Caderno de Campo, 12/03/2014)

Já os vestiários e camarins são utilizados principalmente nos dias de espetáculo. Além de ser o local onde se concentram os artistas, pois é nele que se preparam. Cotidianamente, o lugar serve para guardar os objetos pessoais, para as trocas de roupa e para conversar mais discretas, especulações e fofocas. Além desses existe o “quartinho” de materiais, onde são guardados as cordas, os malabares e alguns aparelhos de equilibrismo. Os demais materiais de aula geralmente ficam dispostos pela escola ou, quando são pouco utilizados em baús espalhados pelo espaço. A secretaria, a coordenação e o depósito apenas são frequentados quando há necessidade específica.

A utilização de todos esses espaços se dá de diferentes formas, de acordo com o envolvimento e tipo de participação que cada pessoa desenvolve na *Spasso*. A entrada e

permanência nesses locais também são dadas através do envolvimento que se estabelece com a escola e com seus espaços, bem como está atrelada ao curso que se realiza.

Ou seja, as pessoas que frequentam o curso de formação técnica têm acesso a todos esses lugares, inclusive o quartinho de materiais, mas para que sua entrada seja permitida é necessário passar por um processo silencioso de legitimação. Assim, os alunos que estão no primeiro ano de formação não têm a mesma liberdade de entrar nesse recinto como os dos demais anos. Apesar de isso não ser verbalizado, é possível percebê-lo. Já os alunos do curso livre não têm acesso direto aos espaços e aos materiais, ficando sujeitos às propostas do professor.

Em todos os espaços e equipamentos da escola é possível observar uma “hierarquia” de uso, uma vez que existe grande abertura e flexibilidade para a utilização de todos. Isso porque os sujeitos do curso de formação, bem como alguns que frequentam o curso livre há muito tempo, têm autonomia para desenvolverem e elaborarem sua rotina, seguindo seu interesse de aprendizagem e o quadro de horários estabelecido para cada turma. Durante a permanência dos alunos no período de curso, nem todos os tempos estão preenchidos por uma aula específica com um professor determinado. Da mesma forma, existem momentos em que algumas turmas se misturam em uma mesma aula, ocupando apenas um espaço, deixando outros livres para os demais sujeitos que estão na escola e que não estão especificamente ligados a nenhuma turma.

O espaço da escola é como uma grande lona de circo onde tudo é possível. Se a esteira é o lugar preferencial de realização das acrobacias de solo, por vezes essa aula pode ser relocada para outro lugar. Da mesma forma, algumas vezes um aparelho de aéreo que estaria dependurado na sala, acaba saindo de lá e sendo fixado em cima do tablado. O fundo pode ser utilizado para uma aula específica, e o ambiente central como um espaço de ensaio. Se as arquibancadas estão hoje uma ao lado da outra, amanhã podem estar completamente distantes dentro da escola. Não existem regras. Na *Spasso* todas as possibilidades se abrem para a reconfiguração do espaço caso haja necessidade ou interesse. A dinâmica dos materiais é tão fluida como a das aulas.

Entretanto, para o diretor da escola, a utilização dos espaços se dá sempre da mesma forma e com pouca criatividade. Além dos espaços o diretor fala também dos horários estabelecidos de aula e sua utilização. Rogério acredita que seria interessante se essa dinâmica se alterasse mais e com mais frequência.

Contudo, existem situações especiais, como pude observar durante o trabalho de campo, onde toda a organização da escola se modifica em função de algo que requer um maior envolvimento de toda a instituição, como em eventos realizados no local e durante os ensaios de um espetáculo realizado tendo a *Spasso* como parceira.

Durante esse período, tanto os espaços físicos se modificam como a organização das aulas e dos professores se altera, uma vez que os mesmos estão envolvidos com outras funções no espetáculo. Assim, é perceptível que dentro daquele contexto existe uma ordem na desordem, ou uma desorganização organizada, que somente é compreendida pelas pessoas que fazem parte daquele contexto.

Também foi possível perceber o envolvimento de muitas pessoas para que essas mudanças fossem possíveis. Tanto dos alunos do curso de formação que por vezes substituem os professores, dando suas aulas, como dos alunos do curso livre que pareciam compreender a situação e a particularidade do local que estão inseridos.

Contudo, para as pessoas que chegam para fazer parte da escola no meio desse processo, essa (*des*)organização é algo que parece incomodar, pois os mesmos não estão familiarizados e envolvidos com o contexto. Para os sujeitos que já são parte daquele ambiente, essa característica não se apresenta como um fator complicador ou algo que impede as aulas. As pessoas que já estão acostumadas a se relacionar com as modificações estruturais e organizacionais seguem tranquilamente sua atividade, adaptando-se aos espaços menos frequentados ou com outros professores que porventura substituam os convencionais.

Por outro lado, além da própria mudança com relação às necessidades da escola, como o caso de montagem e ensaio de um espetáculo, o próprio contexto das aulas é também muito variável. Existe uma rotina que permeia sua organização, mas, de forma geral, o cotidiano da *Spasso* é sempre inusitado, apresentando diferentes configurações de turma, com pessoas, professores e formas distintas.

Durante o trabalho de campo, por vezes, fui surpreendida por uma turma e uma configuração de aula completamente diferentes da observação anterior. Dentre as diferenças, muitas das pessoas que compunham a turma frequentavam o ambiente de forma descontínua, criando sempre um contexto único de observação.

[...] percebo hoje que a escola trabalha com o tempo presente, com as imprevisibilidades. Isso é possível compreender, já que o cotidiano é sempre imprevisível [...] Analisar o cotidiano da Spasso significa descrever distintos cotidianos a cada dia. (Caderno de Campo, 13/11/2013)

Dessa forma é possível perceber que a utilização dos equipamentos e espaços está atrelada ao envolvimento e a participação que cada pessoa estabelece com a escola. Essa relação é dada também pelo curso que os sujeitos optam por desenvolver. Assim, é necessário ampliar o entendimento sobre esses diferentes segmentos.

3.2.2 Os cursos

A palavra curso além de dizer sobre sessões que dividem um programa de estudos ou uma série de lições relativas à determinada matéria, também se refere a extensões percorridas, movimento, andamento, direção e sentido. Falar dos cursos oferecidos pela *Spasso* é tratar do próprio caminho percorrido, pois a formação circense de Inimá e Rogério se deu através de cursos realizados pelo festival de inverno, pelo Festival Internacional de Teatro – FIT, e por outros tantos que fizeram, além dos cursos que ministraram, pois como coloca Inimá, “*quando você está dando curso você acaba aprendendo também com as dificuldades dos alunos*” (entrevista, 26/05/2014).

Além da experiência vivida, o processo de delimitação das atividades a serem oferecidas pela escola foi também parte da formação dos professores fundadores e da constituição da escola.

Então começou nessa questão das oficinas e vislumbrando, então a gente tem que ter uma formação para que o próprio aluno que está na oficina tenha a possibilidade de migrar para a formação e que a própria pessoa da formação possa talvez, dar um retorno para a escola ficando dentro da escola, perpetuando o trabalho para ele não se perder. (Inimá, entrevista, 26/05/2014)

Apesar de ter sido criada com o foco na formação de artistas circenses, desde o seu princípio a escola foi procurada por pessoas que tinham como interesse aprender as técnicas de circo como uma forma de lazer, sendo esse o primeiro modelo de ensino aplicado pelos professores.

Esse segmento era e ainda é fundamental para a manutenção da instituição, pois nele se encontra a maioria dos frequentadores da *Spasso*. Da turma de pessoas que buscaram o circo como uma prática de lazer, foram garimpados os sujeitos que desenvolveram o interesse em se formar artisticamente, dando os primeiros passos em direção a constituição de uma turma de formação artística circense.

Rogério conta que eles mesmos foram a primeira turma de formação, dando origem ao curso que é desenvolvido hoje. A configuração inicial do Grupo Trampulim se formou ao longo do seu trabalho - tanto como artista quanto como professor - e constituiu o grupo de “experts” que dava as aulas do curso. Outros artistas se juntaram à pesquisa do grupo e constituíram, de fato, a primeira turma do Curso de Formação da *Spasso Escola de Circo*.

Essa turma deu sequência ao trabalho do Grupo Trampulim, após o desligamento de Inimá e Rogério. Assim, a partir do surgimento da primeira turma de formação, a escola passa por uma reorganização, em que começam a ser delimitados os horários específicos para as distintas maneiras de inserção naquele contexto.

Ao longo dos anos de trabalho e pelas diferentes formas possíveis de lidar com o ensino das técnicas circenses, para os diferentes grupos, foram desenvolvidos diferentes modalidades de cursos recorrentes. Assim, hoje existem dois modelos que sustentam a prática pedagógica na *Spasso*, sendo eles o Curso de Formação Artística em Técnicas Circenses e os Cursos Livres de Técnicas Circenses.

Ao falar dos diferentes cursos oferecidos, fala-se também dos diferentes movimentos, convites e desafios que a *Spasso* propõe.

Curso de Formação técnica em Artes Circenses

Nesse curso o aluno se desenvolve dentro de um currículo flexível, com disciplinas práticas e teóricas. Tem como finalidade contribuir para que seus alunos aprendam a conhecer e pensar sobre si mesmos e, sobre a arte circense, com uma identidade própria, partilhando de um mesmo destino, preparando e incentivando-os para buscar o conhecimento como ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e de competências profissionais⁴⁰.

A formação técnica em artes circenses oferecida pela *Spasso Escola Popular de Circo* é um processo de experimentações subjetivas e coletivas. A cada começo de ano inicia-se um

⁴⁰ <http://circospasso.wordpress.com/cursos/>

período de testes em que, em média, 15 pessoas são selecionadas, ganhando uma bolsa de estudos para ingressar no curso, constituindo uma nova turma. Desde 2013, o Curso de Formação da *Spasso* é uma possibilidade de continuação dos estudos em artes circenses para os alunos que frequentam o programa Valores de Minas⁴¹.

O processo de ingresso no curso de formação é uma semana de oficina e dentro dessas oficinas a gente vai descobrindo as pessoas que realmente querem fazer. Então são aulas práticas, têm os momentos que eles produzem algumas coisas que a gente pede... têm algumas entrevistas com outras pessoas, que são pessoas da escola que entrevistam, tipo assim, sobre condição financeira. Se o cara não tem condição financeira de pegar o ônibus durante um ano para vir para cá, como é que ele vai ter bolsa? Né, então, são entrevistas que a gente fica sabendo da condição financeira do cara, da disponibilidade dele, se ele tem outro curso, se ele faz faculdade se isso aqui é um segundo curso, se é um primeiro curso para a gente poder avaliar realmente quem tá afim de fazer, por que não adianta pra gente o seguinte, o curso de formação hoje ele é gratuito. Então a escolha é para quem realmente precisa e tem condição de fazer o curso inteiro. Então as bolsas são separadas para as pessoas que realmente acham que vão ficar, mas aí a gente nunca sabe no final das contas, porque a vida é assim para todo mundo. (Rogério, entrevista, 28/04/2014)

Tendo duração média de três anos, durante esse período são experimentadas as técnicas do universo circense nos dois primeiros anos, e no terceiro define-se uma na qual se deseja um aperfeiçoamento e formação. Nesse momento os estudantes devem se desenvolver na modalidade escolhida, além do que aprenderam nos dois anos anteriores. Assim, as aprendizagens são dadas de acordo com o envolvimento e dedicação que cada pessoa estabelece com o curso.

Existem na grade curricular aulas complementares para a formação dos artistas, tais como teatro e dança, podendo variar de acordo com os interesses de cada turma. Para além dessas, outras disciplinas podem ser ministradas como aulas de anatomia e iluminação, que podem tanto ocupar a grade de horários como ser um curso isolado. Existem ainda tempos para o “treino livre”, no qual os estudantes devem treinar sozinhos o que já foi aprendido durante as

⁴¹ Criado em 2005, o Valores de Minas é um programa do Governo de Minas Gerais e do Servas – Serviço Voluntário de Assistência Social, no qual são oferecidas oficinas de arte (teatro, circo, música, dança e artes plásticas) para aproximadamente 500 jovens com idade entre 14 e 24 anos, estudantes de escolas públicas estaduais que façam parte do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. Através de um duplo processo seletivo, da escola e do Valores de Minas, os jovens são escolhidos para cursarem uma das modalidades durante oito meses. No contato com as artes, o programa busca possibilitar aos estudantes uma formação cidadã e o crescimento pessoal para que possam escolher seus caminhos. Em junho de 2009 o programa tornou-se parte de outro projeto, o Plug Minas, um centro de experimentação digital que teve o espaço readaptado e projetado para dar conta do caráter artístico e cultural das atividades. Para mais informações consultar: <http://www.valoresdeminas.servas.org.br> e <http://www.plugminas.mg.gov.br>. Acessado em Abril de 2014.

aulas. A flexibilidade do currículo é um dos grandes diferenciais da escola e algo em que os coordenadores realmente acreditam e se debruçam.

Contudo, se por um lado isso pode se configurar como um grande presente, por outro se apresenta como um desafio tanto para a escola quanto para os alunos, pois exige um envolvimento maior para que os objetivos sejam alcançados e cumpridos. Para que as expectativas se efetivem como os alunos e professores do curso de formação idealizaram, eles precisam se mover continuamente. Trata-se de um movimento de busca, reflexão e, sobretudo, de autonomia dos alunos. A escola por vezes, também não cumpre sua parte nesse transcurso e o que poderia ser uma grande inovação em um contexto de aprendizagem acaba sendo um nó.

Além dos desafios que o próprio curso oferece, a formação em arte, sobretudo em artes circenses, é algo ainda muito negligenciado no país, quando comparado ao contexto europeu. Bem como a vida profissional dos artistas é bastante difícil e com poucos apoios institucionais. O circo no Brasil, sobretudo em Minas Gerais, ainda engatinha em busca de uma consolidação profissional. O curso visa dar subsídios para que os formandos aprendam além das técnicas, formas de se organizarem sozinhos nessa carreira.

Assim, o curso que tem duração média de três anos, pode se estender por muitos outros. A etapa final que seria a montagem de um espetáculo pela turma, no qual eles trabalhariam durante todo o terceiro ano, por vezes não é realizada já que a turma não consegue se organizar, ou mesmo se dissolve antes desse tempo sendo necessárias novas organizações com outros sujeitos. Existem os que voltam anos depois para concluir sua formação. Por ser um percurso individual, é possível que algumas pessoas o concluam antes ou depois, ou até mesmo sozinhas, optando por se formar com apenas um número solo da técnica que elegeu para se graduar, devido a essa dificuldade.

Nesse caminho desafiador, algumas pessoas acabam se desligando definitivamente da escola antes de concretizarem todo o processo. É possível ter uma ideia disso observando a turma que passou pela seleção em 2013. Das 15 pessoas que entraram no curso de formação, restam, atualmente, apenas seis alunos que frequentam regularmente a escola. O mesmo pode ser percebido na turma que teve início em 2014 e que em menos de seis meses já perdeu três aprendizes.

Os motivos que levam a essa evasão são pessoais e não foram questionados nessa pesquisa. Contudo, o movimento de permanência e de saída dos sujeitos que frequentam a escola é um dos pontos fundamentais deste trabalho que será abordado posteriormente.

O Curso Livre

A liberdade existente neste segmento de curso oferecido pela *Spasso* fica explícita já pelo nome. Nele os interessados escolhem uma modalidade específica em que são possibilitadas experiências diversas, que podem ser nas aulas de Acrobacia Aérea, nas quais são experimentadas técnicas de tecido acrobático, trapézio fixo, lira e corda indiana, Acrobacia de Solo que são técnicas similares às da Ginástica Artística, mas voltadas para o universo das experimentações circenses, e as Oficinas de Circo infantil e adulto em que são desenvolvidas as técnicas básicas de acrobacia de solo, aérea, malabarismo e equilibrismo.

O ingresso nessa modalidade é livre. As razões que motivam sua procura são várias: atividade física, ludicidade, convivência, lazer. Todas as pessoas interessadas podem fazer uma aula experimental para ver em qual sentem-se bem ou a atende melhor. “No mundo circense a magia, criatividade e alegria estão associados a um processo educativo que envolve o desenvolvimento de aptidões individuais, o relacionamento interpessoal e o resgate de valores culturais”⁴².

Nessas aulas, através das técnicas circenses, os sujeitos se envolvem consigo mesmos, com seus corpos, com diferentes objetos e pessoas em uma atividade que busca experiências singulares para si próprios em seus momentos de lazer. O curso livre não tem como proposta a formação artística das pessoas que o frequentam, contudo esse aspecto indissociável da prática não é omitido, pois ao final de cada ano acontecem os festivais, em que os sujeitos interessados se apresentam artisticamente para o público. Essa apresentação é um fator que incentiva a frequência e participação dos alunos nas aulas, como pode ser observado em campo.

Atualmente apenas os cursos livres de acrobacias aéreas e de solo estão sendo realizados. A oficina de circo é ministrada apenas para as crianças. Assim o contato dos adultos com as outras técnicas circenses como o malabarismo e o equilibrismo é bastante inferior, e apenas acontece nas aulas de solo, pois nas turmas de aéreo, além dessa técnica específica são

⁴² <http://circospasso.wordpress.com/>

desenvolvidas apenas as habilidades de força e flexibilidade, e, raramente, parada de mãos, também com o objetivo de preparação do corpo.

Contudo, apesar de ser um curso direcionado para uma modalidade específica, Rogério Câmara aponta que geralmente são trabalhados em aula os elementos que vão sendo apontados pelos participantes. Assim, a turma é quem dá os direcionamentos para o desenvolvimento das aulas, pois os movimentos que vão sendo melhor recebidos são os que acabam sendo mais realizados.

[...] a gente acaba trabalhando mais com algumas coisas que o povo acaba gostando. Então por exemplo, se a turma é muito acrobática, na hora que eu vejo eu já dei 40 minutos de aula de acrobacia, e os últimos 20 minutos ele vai ver o que ele quer, eu até tento motivar eles a tentar fazer outras coisas. (Rogério, entrevista, 28/04/2014)

O professor discorre que muitas pessoas buscam o Curso Livre sem saber do que se trata uma oficina de circo e que no próprio contato com as diferentes modalidades é que essa escolha vai se acentuando. Assim, as aulas de acrobacia de solo têm uma configuração próxima a uma oficina de circo, pois distintas modalidades podem ser realizadas. Nesse movimento de envolvimento a aula acaba ficando muito individualizada, pois os interesses de cada pessoa são ouvidos e contemplados, na medida do possível.

Mas oficina de circo, muitas pessoas não sabem o que é uma oficina de circo, então vem achando algumas coisas e na hora que chega aqui é que vai descobrir o quê que é, e acaba fazendo a opção. Então por exemplo, tem algumas meninas aí, que nem aquelas meninas lá do Imaculada, elas queriam fazer oficina de circo, aí chegaram aqui e viram que elas gostam de fazer acrobacia, aí alguma hora elas vem aqui no aéreo e fazem um pouquinho, aí quando elas querem fazer alguma outra coisa, elas me pedem, então fica muito individualizada a aula também, entendeu? (Rogério, entrevista, 28/04/2014)

O professor aponta que já foram experimentados na escola modelos mais fragmentados de oficina que dividiam a aula em módulos para que fossem desenvolvidas todas as modalidades, mas que não acredita nesse formato. Para ele é a configuração da turma que orienta o que será proposto em aula, uma vez que é impossível saber o que cada pessoa está buscando naquele momento, diferentemente do que acontece no Curso de Formação em que os alunos têm um objetivo específico de profissionalização.

O professor aponta que existem diferentes motivações para as pessoas que frequentam o Curso Livre. Assim a busca pode ser tanto por uma atividade física diferente como

conhecer gente nova, ou para frequentar um lugar com um clima e pessoas agradáveis, pois nem sempre o interesse está relacionado às aulas. Para ele o único aspecto que está configurado é que as pessoas que procuram o circo, em geral, não sabem realmente o que desejam, e assim a atuação do professor deve ser de acordo com a demanda, não sendo possível criar um planejamento que contemple todas as pessoas, permitindo que as mesmas experimentem todas as modalidades que as artes circenses oferecem.

Durante as observações de campo foi possível reconhecer o interesse do professor em direcionar suas aulas possibilitando experimentações diversas aos alunos, mesmo tendo uma modalidade como foco, neste caso a acrobacia de solo. Não só pelas propostas ofertadas nas aulas, mas pela possibilidade de experimentar as inúmeras técnicas circenses por estar naquele contexto de práticas.

O contexto é muito rico! É muito múltiplo! São várias coisas acontecendo ao mesmo tempo! (Caderno de Campo, 16/09/2013)

Hoje a imensidão de experiências que estão sendo vividas fica evidente para mim. Mil coisas acontecendo, mil objetivos, mil aprendizagens, mil relações [...] todos os professores que eu observo e conheço têm um objetivo único: possibilitar vivências corporais. Experimentações. (Caderno de Campo, 12/03/2014)

Dessa maneira, o Curso Livre se configura como um tempo-espço de lazer no qual as pessoas, no encontro com as técnicas de circo, com os objetos, com outras pessoas e consigo mesmas, têm a possibilidade de se depararem com diferentes sensações, sentimentos e impressões, logo com múltiplas aprendizagens. Ao buscar a experimentação dos movimentos corporais possibilitados pelas técnicas circenses são possibilitados diferentes envolvimento desses sujeitos tanto com as aulas quanto com o “*Spasso*”.

Para aprofundar nas relações que se estabelecem dentro desse contexto de atividades é fundamental explicar como foram realizadas as incursões em campo e como o trabalho de observação foi realizado. A seguir apresento os dados obtidos durante o trabalho de campo.

3.3 O vivido

Teorizar o que foi visto se apresentou como um exercício bastante complexo, sobretudo, por ter como objeto de interesse as experiências subjetivas das pessoas observadas. Traduzir todas as relações, todas as vivências e todas as experiências vistas nesse contexto rico de análises é uma tarefa árdua, que por vezes se mostrou aquém do vivido. Através de minhas experiências, corroboro com as impressões de Wacquant (2002, p. 15), que também se questiona sobre “como dar conta, antropológicamente, de uma prática tão intensamente corporal, de uma cultura totalmente cinética, de um universo no qual o mais essencial transmite-se, adquire-se e desdobra-se aquém da linguagem e da consciência [...]?”.

Durante o tempo de envolvimento com as aulas, as pessoas e com a “*Spasso*”, que se deu de Agosto de 2013 a Março de 2014, muitos foram os aspectos que se mostraram singulares e recorrentes nas observações, bem como muitas foram as questões que emergiram do campo nesse período. Para mim, como pesquisadora e parte daquele contexto, em muitos momentos, deparava-me com questões que fizeram parte do meu próprio processo de formação humana, cultural e profissional. Tanto como artista, quanto como professora e pesquisadora. O envolvimento regresso com o meu local de formação me possibilitou ampliar os horizontes de análise das práticas que são desenvolvidas na *Spasso Escola Popular de Circo*, por esse ser um ambiente conhecido.

Voltar ao local como observadora me permitiu encontrar respostas para perguntas que me acompanhavam desde há muito tempo, e somente agora, com a tarefa acadêmica de outro contexto, sou capaz de lançar olhares em busca de compreendê-las. Não somente de indagações antigas se constitui essa pesquisa, mas através delas muitas outras recentes foram levantadas, reformuladas e analisadas nesse percurso.

Em busca de compreender os diferentes pontos que constituem as práticas vividas na escola de circo, opto por isolar os fragmentos que constituem a paisagem de análise como uma forma de apreendê-las individualmente, para posteriormente, discuti-las, tendo como referência as respostas obtidas através das entrevistas e pelo referencial bibliográfico.

É fundamental ter em mente que esses questionamentos não se dão e não podem ser compreendidos isoladamente, pois fazem parte de um contexto múltiplo de relações e

envolvimento. Para sua compreensão é fundamental considerar o cenário como uma unidade, mas que é composta por múltiplas esferas que se completam.

Assim, destaco, como ponto observado em campo, as aulas, por essas se configurarem como a primeira estrutura relacional observada. Dentro do contexto geral, cada aula configurava-se como um ambiente específico de relações e experiências que, apesar de se misturarem, eram muito distintas umas das outras. As aulas por sua vez, se configuravam de diferentes formas, de acordo com o professor que estava a sua frente.

Outro aspecto notório foram as relações estabelecidas entre os aprendizes que frequentam a escola em seus momentos de lazer e as características dessas relações que se configuraram como importantes dimensões para a aprendizagem desses sujeitos. A seguir apresento os pontos citados.

3.3.1 As aulas

Popularmente, quando se fala em aula, consideramos um conjunto de práticas e conhecimentos a ser ensinado por um professor, em um ambiente de ensino. As aulas observadas na *Spasso Escola Popular de Circo*, por vezes, se davam de maneira clara e objetiva, apresentando elementos que assim a configuravam em um modelo compreendido socialmente. Mas, em outros tantos momentos, se via como uma situação “sem controle” e “sem perspectivas”, em que os alunos e os professores se comportavam de formas consideradas impróprias. Contudo, mesmo em um cenário que a princípio se apresentava inadequado, é possível dizer que se configurava como um contexto onde muitas experiências eram propiciadas, possibilitando aprendizagens e transformações.

Do conjunto de situações observadas foi possível compreender a aprendizagem como coloca Faria (2008), como um traço da prática que está presente em todos os tipos de atividades, não apenas em casos claros de treinamento e ensino. No envolvimento dos praticantes com os outros sujeitos, com os objetos e com o espaço, ficou claro que “aprendizagem, pensamento e conhecimento são relações entre pessoas em atividade, com e em um mundo culturalmente e socialmente estruturado”. (FARIA, 2008, p. 28)

A proposta de observação inicialmente era acompanhar as aulas ministradas pelo professor Rogério Sette Câmara, sendo uma Oficina de Circo para crianças e outra de Acrobacia de Solo para jovens e adultos. Contudo, logo que se iniciou o período de observação das aulas, a turma de crianças ficou a cargo de outra professora, aluna do terceiro ano do Curso de Formação, descaracterizando a proposta elaborada anteriormente.

A escolha por observar as aulas do professor estava ligada a sua própria trajetória pelo universo do circo. Não somente por ser fundador da escola, mas por estar envolvido há muito tempo com práticas corporais, não somente as que compõem o universo do circo, mas também da Educação Física e da Capoeira, possibilitando experimentações e vivências transformadoras. Observar as aulas de um professor experiente possibilitaria reconhecer com mais clareza alguns aspectos das experiências dos sujeitos que eventualmente poderiam ser menos possibilitadas por um professor iniciante.

Outra questão que me interessava era a legitimação que o próprio professor tinha, o que poderia assegurar uma tranquilidade ao ter suas aulas observadas, não sendo necessárias afirmações de sua capacidade profissional naquele contexto. É importante salientar que os demais professores da escola têm experiência no exercício da docência e são capazes de dar aula com habilidade, mas a posição do Rogério como coordenador pedagógico e referência em assuntos docentes na escola, favoreceram sua escolha.

Contudo, como no início da pesquisa de campo o mesmo já não estava trabalhando com a turma de crianças, passei a observar somente sua aula para adolescentes e adultos que era realizada às segundas e às quartas-feiras, das 19 às 20h. Essa turma era composta por um grupo de pré-adolescentes de 12 – 13 anos, amigas de colégio e que vinham direto da aula, e também por outros jovens e alguns adultos que frequentavam o curso de modo mais aleatório, variando sempre.

Observei que algumas vezes, se juntavam a essa turma pessoas que estavam saindo da aula de aéreo, uma vez que os horários coincidiam parcialmente, sendo esta de 18:20 às 19:20. A turma de acrobacias aéreas era composta por alunos antigos que se juntaram para fazer aula com a professora Roberta Mesquita que entrou para a escola como aluna em 1998 e começou a dar aulas em 2002. Contudo, essa turma estava com um número baixo de frequentadores, e que por sua vez eram bastante faltosos, configurando a turma de maneiras também muito variadas.

Da mesma forma que algumas pessoas saíam das aulas de acrobacias aéreas e se incorporavam ao grupo de alunos das aulas de acrobacia de solo, muitas vezes parte da turma do professor passava para a sala de aéreo e era assumida pela professora. Esse recurso era utilizado principalmente para separar por faixas etárias e dar certa especificidade às aulas dos adultos e adolescentes, contemplando-os de maneira mais singular, de acordo com suas particularidades.

Ao longo do trabalho de campo fui percebendo que essa organização foi se consolidando. Nesse sentido, ampliei as minhas observações para esse contexto de análises que compreendia as aulas dos dois professores, uma vez que as mesmas se (*com*)fundiam.

As aulas se misturam. A turma que começa a aula se mistura à que termina. [...] O professor assume as duas turmas. (Caderno de Campo, 11/09/2013)

Nessa transição que é comum (eu já vi, ela está estabelecida – a Beta⁴³ ficar com as adolescentes) parece que as coisas sempre se confundem um pouco. (Caderno de Campo, 10/03/2014)

Assim, minhas buscas passaram a contemplar tanto às aulas de aéreo quanto às de acrobacia de solo. A observação iniciava acompanhando a turma da professora, passando, a seu início, para a aula do professor, mudando a direção do olhar que seguia buscando dar conta das práticas desenvolvidas com os dois grupos, que muitas vezes ao final tornava-se apenas um.

Algumas vezes começava a observação acompanhando o aquecimento da turma de aéreo que em geral acontecia na esteira. O aquecimento durava cerca de 15 minutos e geralmente não começava na hora marcada. Muitas vezes a professora sugeria esperar o restante da turma chegar. Na sequência, geralmente a professora começava a parte técnica com exercícios de balanço no trapézio, seguida de uma parte de força.

Comumente, nesse momento da aula de aéreo tinha início a aula de acrobacia. Essa dinâmica de espaço era complementada ainda pela turma de crianças. A esteira era utilizada nessa aula até o momento em que a professora de aéreo vinha para a mesma e deixava os seus equipamentos disponíveis para as crianças. Ao retornarem para a sala de aéreos, o horário da aula infantil havia acabado, e a esteira passava a ser utilizada pela aula de acrobacia, reafirmando a condição de estrutura e parte mais utilizada da escola.

As aulas de acrobacia geralmente começavam com um aquecimento que envolvia saltitos, lançamentos de perna e deslocamentos. Posterior a isso o professor trazia as acrobacias

⁴³ Nome pelo qual a professora Roberta Mesquita é tratada na escola.

mais simples que eram realizadas na forma de passagens pela esteira, ou criava exercícios em que todos ocupavam o espaço de formas distintas e realizavam um mesmo movimento, ou mais de um, distintos, que eram realizados por grupos diferentes que depois se alternavam nas atividades.

Após esse momento coletivo, geralmente as adolescente passavam para o aéreo para terem aulas com a professora. Semelhante dinâmica de espaço acontecia na sala de acrobacias aéreas, pois as adolescentes passavam a ter aula naquele ambiente após o término da aula do Curso Livre de aéreo. Concomitante a isso, as pessoas dessa turma que queria continuar treinando se juntava a turma de acrobacia, seguindo com os adultos.

Essa dinâmica se repetiu ao longo do período de observação. Assim, para o grupo das jovens meninas, as aulas eram, geralmente, um início de acrobacia de solo, dando sequência aprendendo as figuras e quedas⁴⁴ das acrobacias aéreas nos distintos aparelhos.

Os adultos seguiam a aula de acrobacia de solo realizando movimentos mais complexos e com maior grau de dificuldade. Nas poucas vezes que também foram para a sala de acrobacias aéreas, as aulas tinham um foco maior nos exercícios de força.

A flexibilidade disponibilizada pelos professores permitia aos alunos escolher as atividades que fariam em aula e assim, em muitos momentos os alunos de aéreo tornavam-se alunos do professor e os alunos da acrobacia de solo viravam alunos da professora. Ao final da aula, muitas vezes, os alunos das duas turmas acabavam sob a responsabilidade de apenas um dos dois.

Durante o tempo de observação houve na escola a montagem de um espetáculo de circo e um período subsequente de ensaios que envolveu ambos os professores. A Roberta participou como trapezista e o Rogério como diretor. Nesse período, por vezes as aulas eram ministradas por outros professores que trabalham na escola e por alunos do curso de formação que já estavam capacitados para assumir uma turma.

Com esse acontecimento alguns aspectos significativos e particulares daquele ambiente foram desvelados: a especificidade das aulas dos dois professores experientes; a evasão de alguns alunos e a permanência de outros, e a adaptação dos mesmos frente ao desafio de fazer aula em um contexto não convencional.

⁴⁴ Nos aparelhos aéreos, os movimentos realizados sob os mesmo são divididos em quedas, travas e figuras. As quedas são técnicas nas quais o praticante prende seu corpo ao aparelho, mas fica em queda livre por algum período. As travas e figuras são poses estáticas realizadas criando configurações entre o corpo e o aparelho aéreo, gerando imagens belas e desafiadoras. Para mais informações ver

Por ser um espetáculo de grande porte, a maior parte da escola ficava ocupada pelos equipamentos de cena que compunham a montagem, além dos espaços ocupados pela banda e a área “fora da cena”, onde eram realizadas as trocas de equipamentos e de roupas, a organização da próxima cena e as montagens técnicas sem serem vistas no palco. Assim, toda a área da esteira e uma parte do meio da escola, além do fundo ficaram ocupadas por um grande período de tempo. Para as aulas do curso livre apenas restavam o tablado e o aéreo.

Além da adaptação dos espaços, a dinâmica de substituição de professores também ficou confusa, pois a presença dos professores passou a ser parcial, quando realizavam as duas atividades ao mesmo tempo – dar aula e ensaiar – e algumas vezes os mesmo não estavam disponíveis para dar as aulas, necessitando uma troca que às vezes não ocorria de forma cuidadosa. Os alunos de ambas as turmas, por vezes, ficaram sem um professor que os acompanhasse e conduzisse as aulas.

Após essa temporada, as aulas tiveram um breve retorno à sua configuração convencional, mas, pouco tempo depois, passaram por um novo período de adaptações relacionado à apresentação de final de ano.

Como uma prática da escola, ao final de cada ano os alunos de todas as turmas que querem se apresentar montam e ensaiam, com o auxílio dos professores, um número circense da técnica que elegerem. Esse evento é responsável por aumentar a presença dos alunos na escola, modificando a estrutura das aulas.

A organização durante a montagem do espetáculo realizada pelos artistas da escola e que envolvia os professores causava, além de uma alteração espacial, a necessidade de uma nova formulação do local com outros professores, afetando diretamente a estrutura da aula de todas as turmas. Por outro lado, o período de montagem do espetáculo dos alunos gerava um desarranjo que somente acometia os sujeitos que não queriam se envolver com a apresentação.

Por ser uma atividade livre, muitas pessoas optam por não se apresentarem artisticamente nesse evento. Sobretudo, os alunos que fazem a atividade há menos tempo e que se envolvem com outras modalidades que não as acrobacias aéreas. Alguns relataram que não pensam em apresentar, porque preferem esperar uma melhoria técnica pessoal, para fazerem algo de qualidade. Por sua vez, a grande maioria das crianças e adolescentes que frequentavam a escola se apresentou nesse espetáculo.

Nesse processo, os professores precisaram, além de continuar dando aula para as pessoas que não iriam construir uma apresentação artística, auxiliar na montagem dos outros que iriam.

As adolescentes se dividem. Um grupo discute horários, problemas, soluções e maquiagem. O outro treina sem se importar com essas questões estéticas/cênicas. Para as adultas que seguem fazendo aula, pois não vão apresentar, o professor precisa apontar os aspectos que não estão bem realizados para que elas melhorem. O seu olhar tem que estar muito atento para dar as instruções que vão resolver o problema das alunas. (Caderno de Campo, 25/11/2013)

Durante a pesquisa de campo acompanhei o processo de montagem, ensaio, preparação prévia e as apresentações, que ocorreram nos dias 30 de novembro de 2013 - para o Curso Livre de Aéreo - e 14 e 15 de dezembro para as crianças. A apresentação de final de ano é um evento que gera um envolvimento muito grande por parte da comunidade da escola. Tanto os próprios alunos que gostam e querem se apresentar, sobretudo os que frequentam as aulas de acrobacias aéreas, quanto os pais e familiares das crianças e adolescentes que participam da escola.

Do grupo observado, somente apresentaram-se parte das adolescentes e alunos antigos de acrobacias aéreas que voltaram e passaram a frequentar a escola com mais assiduidade. Nenhum dos adultos que frequentavam as aulas de acrobacia de solo se apresentou. Se por um lado a turma de praticantes antigos de acrobacias aéreas aumentou passando a ser frequentada não só pelos alunos da turma, como também das demais aulas de aéreo do Curso Livre, por outro, a turma de adultos que participavam das aulas de acrobacias de solo foi diminuindo significativamente.

A essa evasão podem estar atrelados motivos relacionados à falta de continuidade das aulas de solo, uma vez que o foco ficou maior sobre os alunos que iam se apresentar, já que os mesmos demandavam mais do professor e a escola, de uma forma geral, mudou sua organização para atender às demandas dessa atividade.

Apresentar-se artisticamente parece ser um fator que atrai muitas pessoas, mas que por outro lado não modifica a presença e a participação de outros sujeitos no mesmo contexto. Esse aspecto, apesar de ter uma significância relevante enquanto atividade da escola, não se configurou como um ponto fundamental para a compreensão das contribuições da experiência artística no processo de formação humana e cultural daqueles sujeitos. Por ser uma prática

pontual ao longo do ano de trabalho, percebo que a experiência corporal vivida no decorrer do tempo e das aulas apresenta-se como um fator muito mais significativo nesse processo.

Após o festival, as aulas foram, progressivamente, sendo menos frequentadas até que se encerrassem as práticas para as férias de final de ano. De maneira bem semelhante, o retorno das atividades com o início no novo ano também foi um processo lento até que a turma se configurasse de maneira consistente. Durante esse período as pessoas que frequentavam as aulas variaram de forma expressiva.

Muitas pessoas que compareceram nos cursos no final do ano de 2013 não regressaram no ano seguinte. Outras tantas pessoas fizeram aulas experimentais no início de 2014, mas não permaneceram nas turmas. Lentamente alguns sujeitos que já faziam aula regressaram constituindo o grupo de pessoas que permanecem na escola, dando seguimento em suas atividades no curso livre.

Desde o começo do ano, as aulas passaram a ser ministradas, em sua maioria, por outros professores da escola, até que no início de março de 2014, a turma do curso livre de acrobacia de solo foi assumida por outro professor. A professora Roberta Mesquita continuou com sua turma de acrobacias aéreas e as aulas seguiram basicamente a mesma organização temporal, contudo a característica das aulas de acrobacia se modificou, adaptando-se à configuração do novo professor.

Com essa troca, apesar de o grupo se manter o mesmo, as aulas ganharam uma configuração bastante diferente da observada anteriormente. Por esse motivo opto por interromper as observações que estavam previstas até o final do mês de abril e dou seguimento à pesquisa tendo como referência os sete meses de pesquisa de campo que foram observadas as aulas do professor Rogério e da professora Roberta.

Nesse processo de inserção, observação e relação, muitos foram os aspectos que se desvelaram. Dimensões fundamentais que devem ser consideradas para a compreensão do contexto de análise e da contribuição que essas experiências com as artes do circo trazem para a vida dos sujeitos que se envolvem com ela.

Ainda sobre a apresentação das aulas observadas, dou seguimento à descrição do vivido relatando as diferenças observadas entre as aulas dos professores experientes e os professores iniciantes que assumiram as aulas no período do espetáculo e em demais situações em que houve a necessidade. A escolha por apresentar as diferentes formas de atuação dos

professores não quer buscar uma hierarquização ou uma sobreposição valorativa das maneiras de lecionar, contudo nas aulas dos experientes alguns pontos foram considerados em sua prática e que pareceram significativos para compreender as experiências dos alunos no envolvimento com as técnicas circenses.

As aulas: os experts e os iniciantes

Em muitos momentos pude observar as diferenças entre as aulas dos professores experientes e dos demais professores da escola. Desde o início do trabalho de campo meu olhar foi direcionado para as maneiras como o professor Rogério lidava com a organização das aulas, dos alunos e da própria escola, ficando a atuação dos outros professores em segundo plano. Contudo, o contraste também se mostrava como um fator importante para dar conta das experiências vivenciadas na *Spasso*.

Muitas vezes o contexto de aula surpreendia, remetendo a uma falta de controle e até mesmo à desordem, uma percepção que retrata uma possível concepção de aula em modelos pré-estabelecidos e amplamente compreendidos. Por também ser professora, me chamava atenção a forma como o professor não buscava um controle da turma. Se por um lado, por vezes, isso me parecia certo descuido, por outro, ao longo das observações, pude perceber que se tratava de uma escolha. Tanto com as crianças, no pouco tempo que as acompanhei, mas principalmente com os adultos, a forma de ofertar as experiências com as técnicas circenses era um processo de proposições e não de comando.

Acho bom como o professor está presente, corrige, ensina e não se incomoda com a não organização excessiva que em geral, se busca durante as aulas. [...] A relação do professor é muito tranquila. Se por um lado isso reforça o conceito de aprendizagem relacional, por outro pode parecer um pouco de relapso, de descaso, de despreparo. (Caderno de Campo, 16/09/2013)

Com o passar do tempo pude perceber que esse comportamento do professor assemelhava-se, em certos aspectos, à conduta da professora durante as aulas de acrobacias aéreas. Ambos os professores conduziam a aula e propunham os exercícios, mas não se prendiam à realização do aluno. Não no sentido de não o acompanharem ou o auxiliarem, mas de não cobrar sua realização, ficando a cargo do aluno a sua escolha. Nessa perspectiva, os professores

permitiam que a aula fosse experimentada pelos sujeitos de acordo com seus próprios desejos e intenções.

A título de exemplo, no período de observações, houve um episódio em que os pais de uma criança criticaram o professor pela sua postura não intervencionista. Após conversar com os pais e ao final da aula, em uma conversa informal, o próprio discente me apresentou sua clareza sobre essa “não aula”. Para ele, a aprendizagem acontece no relacionamento que os sujeitos estabelecem com a prática, com seu envolvimento, e que o fato de ter, ou não, um professor que acompanhe e controle os movimentos dos alunos não significa que a aprendizagem aconteça, ou que não aconteça.

Relatando a conversa que teve com os pais, o professor criticava como os mesmo não percebiam todas as aprendizagens que haviam sido incorporadas por sua filha e toda a mudança que podia ser observada desde que ela entrou para a Oficina de Circo. Nesse sentido ele mostrava e defendia seu posicionamento como professor, que por vezes é mal interpretado tanto pelos pais, quanto por outros professores e por alguns alunos.

Em muitos momentos o professor Rogério se propôs a explicar a forma como entende a aprendizagem, convidando-me para participar de reuniões pedagógicas e de conversas informais. Durante o trabalho de campo, construímos um processo de pesquisa conjunta, no qual, através das aulas dadas, eram desvelados elementos que revelavam seu posicionamento sobre a experiência dos sujeitos que se envolvem com o circo e a relevância dessa perspectiva de aprendizagem para as experiências artísticas. Essas formas de conduta se mostraram como importantes meios para que as experiências e as transformações fossem possibilitadas.

Corroborando com Faria (2008), o posicionamento do professor reforça a ideia de aprendizagem com um processo constitutivo das experiências na e da prática social e, por isso, a própria prática social pode ser compreendida como contexto de aprendizagem, questionando assim, as compreensões clássicas a respeito das formas como as pessoas aprendem.

Ao final da aula, o Rogério fala que considera importante as meninas terem um tempo livre. Ele fala de como entende esse processo de aprender, do que chama sua atenção, do que considera importante. Fala que a faixa etária de 12/13 anos é a melhor para aprender a técnica e discutimos sobre a diferença do esporte e da arte, da subjetividade e da padronização de movimento. Propõem a pergunta: Será que não tem jeito de desenvolver de outro jeito? Será que o processo é só esse que engessa? Ele fala que interessa discutir esses processos de aprendizagem “sem aula”, que os pais “xingam”. E iniciamos um processo de pesquisa conjunta. É evidente que ele quer *re-pensar* a prática. Ele fala da

diferença do processo de aprendizagem no circo e que ele pressupõe especificidades. (Caderno de Campo, 09/10/2013)

Nas aulas de circo, ao longo de sua realização, muitos aspectos distintos são experimentados. Os professores devem estar atentos ao que se pretende ensinar; a como auxiliar os alunos nesse processo de descoberta; ao risco que correm, já que muitas práticas envolvem certo perigo e aos distintos recursos que podem ser utilizados.

Além disso, o próprio lugar onde se dão as aulas se configura como um espaço que rouba a atenção dos praticantes, seja por todas as coisas que acontecem no ambiente simultaneamente, seja pelas múltiplas possibilidades com as quais os sujeitos podem se envolver e escolher e ainda pela própria especificidade de cada sujeito, que desenvolve de diferentes maneiras cada uma das práticas possíveis de serem vivenciadas.

Algumas vezes, mais de uma modalidade foi experimentada pelos alunos ao mesmo tempo, como por exemplo, quando em uma turma parte dos sujeitos estavam fazendo malabarismo e outros estavam treinando movimentos acrobáticos. Mesmo quando a aula era voltada para apenas uma modalidade, como no caso das acrobacias aéreas, dentro desse núcleo de práticas existem diferentes aparelhos que podem ser utilizados, além de uma imensidão de movimentos e exercícios que podem ser realizados em cada um deles.

Durante as aulas, era comum os alunos realizarem movimentos diferentes uns dos outros, exigindo uma atenção do professor a todos os elementos que compunham a cena. Além disso, era necessário propor formas para cada aluno seguir em suas descobertas e avançar nessa busca. Os limites da aula não eram fixos, podendo sempre ser extrapolados. Esse foi um dos principais aspectos observados que diferencia as aulas dos professores experientes às dos iniciantes: a possibilidade de permitir aos alunos que experimentassem vivências diferentes em uma mesma aula.

Na conduta dos professores iniciantes, geralmente a proposta era que todos os alunos repetissem e realizassem as mesmas tarefas, dentro de uma dinâmica dirigida por ele. O propósito não era limitar as experiências dos alunos, mas apenas criar uma organização a qual fosse possível um maior controle. Não somente pelos professores iniciantes da *Spasso*, mas, de forma geral esse modelo pode ser observado em diferentes práticas que envolvem o movimento corporal, sobretudo, na área da Educação Física, em que esse formato tem sido desenvolvido por muito professores e profissionais.

A busca pelo controle e certa afinidade com o mesmo não se deu apenas como algo que parte da conduta do professor iniciante, mas puderam ser observado tanto nas reações de alguns pais frente à condução das aulas do Rogério, bem como no comportamento de alguns alunos que frequentaram temporariamente o curso livre, mas que acabaram não se envolvendo. Mesmo em uma escola de circo havia um modelo de aula, de ensino e também de aprendizagem idealizado e previsto por aquelas pessoas, mas que não era atingido. Nessa perspectiva era perceptível o quanto a forma escolar⁴⁵ de ensino e aprendizagem era conjecturado por esse grupo de pessoas enquanto o professor propunha experimentações livres dentro da técnica.

Apesar da liberdade que possuíam os sujeitos, muitos buscavam uma relação de subordinação entre mestre e aluno, esperando sempre seu direcionamento ou condução para que dessem início às suas tentativas. Da mesma forma, esperavam que as aulas seguissem uma organização racional do tempo e uma sistematização com multiplicação e repetição dos exercícios, seguindo os traços característicos produzidos pela forma escolar (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Nessa medida, como aponta Gomes (2007), podemos perceber o grau de extensão que o processo de escolarização tomou na sociedade, chegando inclusive nas propostas de lazer. Apesar de se tratar de uma *escola* de circo, a *Spasso* como instituição de ensino, sobretudo no contexto do Curso Livre, abre-se como um espaço de possibilidade de lazer, que busca romper com prerrogativas de ensino-aprendizagem definidos e sistematizados.

Pude experimentar essa tendência escolarizada em um momento em que, durante o trabalho de campo, fui solicitada pelo professor para substituir a professora de aéreo que não estava disponível. Apesar de dificultar a observação a priori, acreditei que o envolvimento gerado poderia me possibilitar ampliar as compreensões sobre as experiências daquele grupo e aceitei o desafio.

Ao recebê-los, procurei desenvolver uma aula que se assemelhasse às características observadas na conduta tanto do Rogério como da Roberta. Através da experiência pude perceber a minha própria dificuldade em romper com um modelo rígido e pré-definido de aula, ao qual eu já estava acostumada a trabalhar.

⁴⁵ Para aprofundamento sobre a teoria da forma escolar ver: VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

Foi legal ver que eu não consigo manter a dinâmica fluida da aula do professor e o quanto isso deixou as meninas um pouco frustradas. Elas ao mesmo tempo parecem gostar de tentar e “aprender” as coisas novas. Sentiram o incômodo da diretividade, do “controle”. Ao final da aula conversei com o professor sobre essa minha dificuldade de não controlar e ele fala que descobriu isso quando percebeu que ele não daria conta de se responsabilizar por tudo. Sua ideia, seu objetivo é dar a proposta, dar o que deve ser aprendido e permitir que isso aconteça. (Caderno de Campo, 07/10/2013)

Essa característica das aulas se mostrou como um importante aspecto para possibilitar as experiências estéticas. As aulas do professor experiente permitem uma flexibilidade para que outras relações sejam estabelecidas na dinâmica que os próprios sujeitos estabelecem. Essa característica me levou a perceber as diferentes possibilidades de aprendizagem e de envolvimento que são desencadeados nas vivências artísticas quando se dão de uma, ou de outra maneira.

A postura do “expert” evidenciava os momentos nos quais os alunos buscavam em seus colegas formas de auxílio para aprenderem ou melhorarem os movimentos que eram propostos em aula, ou mesmo quando sozinhos procuravam formas de realizá-los.

Nessas aulas pude observar o que Faria (2008, p. 10) denomina como “ensaio”, que seria “uma forma de entendimento na prática”, em que ocorre “a experiência de movimentos em diferentes circunstâncias/ambientes”. Assim, o ensaio pode ser compreendido como uma “forma fundamental de aprendizagem, ou seja, como processo de incorporação a partir do exercício de mergulho no que se está aprendendo”.

A partir do trabalho de Ingold (2000, 2001), Faria (2008, p. 10) entende que a aprendizagem é um processo de habilitação que se constitui na prática, e que envolve a observação e a imitação de maneira “desenvolvimental” abrangendo exercícios e tarefas repetidas. Assim, o ensaio não se configura apenas como uma repetição dos gestos, mas age realizando “‘ajustamentos’ contínuos do movimento no curso da tarefa emergente”, e por isso, para a realização da *performance* é necessário ter a habilidade de coordenar ação/percepção (FARIA, 2008. *Apud.* INGOLD, 2001).

Ingold (2001) aponta que nas diferentes atividades humanas essa capacidade é constituída por meio da prática e do treino no próprio contexto da atividade, principalmente sob a orientação dos “experts”. Assim Faria (2008) aponta duas formas de realização dos ensaios, sendo eles os ensaios solo, em que os sujeitos buscam sozinhos as formas de realizar as

atividades propostas, mas não necessariamente sem alguma referência, e os ensaios guiados, nos quais uma pessoa mais experiente orientava o ensaio de um iniciante.

Bem como na prática futebolística apresentada por Faria (2008, p. 114), no contexto da *Spasso*, em ambos os ensaios, solo ou guiado, “os praticantes podiam, a cada execução, realizar tentativas, “corrigir” o corpo [...] (e) descobrir como fazer, com “infinitos” acertos e erros”. Nessas práticas recorrentes, para os professores iniciantes e para outros sujeitos da escola, as aprendizagens desveladas pelos ensaios além de ganhar pouca visibilidade, eram desvalorizadas, pois não se configuravam como situações formais de ensino, como aponta a autora. Contudo, no contexto das práticas do professor experiente, tanto sua recorrência, quanto sua importância foram percebidas e valorizadas em suas aulas.

Nas distintas técnicas circenses a realização dos ensaios ainda se dava como “exercício de iniciação, de permanência e também de especialização”, pois muitas vezes ao tentarem um determinado movimento instigado por outro praticante, algumas pessoas despertaram seu interesse pelo circo, viveram experiências e passaram a permanecer naquele contexto (FARIA, 2008, p. 121).

Nessa relação de incentivo, apoio e suporte, as contribuições de um praticante aos outros se configuravam como novas possibilidades de experiência, propiciando novas formas de envolvimento entre as pessoas e entre o sujeito e o ambiente. Através dessa observação outra dimensão que despertou questionamentos foi a percepção dos sujeitos aprendizes com relação a sua própria experiência, sobretudo, no que diz respeito à compreensão dos significados de sua prática.

Nessa direção, fez-se necessário apreender as transformações que pudessem ser percebidas com relação ao movimento e envolvimento dos sujeitos em aula. Nesse sentido, era importante compreender o que se aprendia naquele contexto com as técnicas de circo para além do esperado que é a própria realização técnica das diferentes práticas. Essa análise me levou a outros pontos de observação que foram as relações, uma vez que através delas são desencadeadas as aprendizagens.

3.3.2 As relações

Ao longo do trabalho de campo, inúmeros aspectos que permeiam a prática circense foram observados. As distintas relações desencadeadas e estabelecidas pelos praticantes se configuraram como uma questão central da experiência e bastante relevante para essa pesquisa. Bem como outras, o circo como opção de lazer possibilita relações de diferentes intensidades com distintas pessoas, objetos e espaços, colocando os sujeitos em situações não convencionais.

Ao focar as relações estabelecidas por essas pessoas, durante o período de observação, foi possível perceber as mudanças vividas por algumas delas. Essas se manifestaram nas diversas formas de se relacionar com os colegas da turma, com os professores e funcionários da escola, com os objetos e com o espaço. Isso sugeria uma modificação pessoal nas formas de habitar aquele contexto.

Neste item, assim como nas abordagens anteriores feitas nessa seção “o vivido”, também opto por fragmentar as relações dividindo-as em: relações pessoais, relações com os objetos e o espaço e as transformações que se desvelam em aprendizagens. Destaco que essas partes são frutos do conjunto total de relações e se manifestam nas diferentes formas de habitar (ou não) o contexto. Contudo, pontuar sobre esses fragmentos possibilita revelar traços menores que se apresentam como elementos fundamentais para compreensão dos sentidos e dos significados que a prática circense traz para os sujeitos que se relacionam com ela, e que contribuem para o seu processo de formação humana e cultural.

As relações pessoa-pessoa

No que diz respeito às relações estabelecidas entre as pessoas, o principal envolvimento gerado com a experiência artística é o relacionamento entre os sujeitos da turma, alunos e professor. Dentro desse grupo de relações, para além da convivência cotidiana podemos destacar as ajudas, o apoio e a aproximação estabelecida entre as pessoas, à medida que o envolvimento na prática se torna mais intenso.

As aulas de circo ministradas pelo professor experiente apresentavam a particularidade de, em alguns momentos, haver diferentes propostas acontecendo simultaneamente.

São 10 alunas e **um** aluno do curso de formação “infiltrado”. O professor está em um exercício e são quatro. Nos outros três as alunas experimentam, uma com a ajuda da outra, os exercícios, os sucessos, as dificuldades, os erros. Elas se ensinam o tempo todo. (Caderno de Campo, 16/09/2013)

Nessas atividades, a presença do professor não era suficiente para dar conta das particularidades e necessidades de todos, pois não era possível estar integralmente presente nas realizações de cada pessoa. Além disso, em alguns momentos de ausência do professor, os alunos seguiam sozinhos com a aula, contando constantemente uns com os outros, para aprenderem os movimentos.

Nesse processo de envolvimento e de troca, por vezes uma pessoa que tomava o lugar de professor, no momento seguinte passava a ser quem aprendia. Essa busca pelo outro permitia um envolvimento diferenciado, que possibilitava ainda outras experiências, pois, através da observação e da tentativa de ajudar o próximo, os alunos buscavam esclarecer, em seu próprio movimento, os aspectos necessários para sua realização técnica.

Duas meninas da turma de crianças brincam e uma ensina para a outra fazer rim no nó do tecido.⁴⁶ Ela carrega e fala: Tenta! Apesar de tudo ser brincadeira a que sabe “mais” ajuda com movimentos muito próximos aos do professor experiente. Depois do tecido as duas crianças brincam sozinhas na Lira e depois no Latão⁴⁷. “Olha! Você consegue?” E a lógica se inverte! Quem estava aprendendo depois ensina. (Caderno de Campo, 16/09/2013)

Nessas relações um aspecto observado foi que, com o desenvolvimento da habilidade, o envolvimento dos sujeitos com os outros colegas da turma parecia se estreitar. Essa situação ficou clara acompanhando a experiência de duas jovens que entraram na turma logo que o trabalho de campo se iniciou. No início, as duas, amigas de faculdade, faziam os exercícios sempre em dupla e estavam sempre juntas, contando apenas com o auxílio uma da outra.

⁴⁶ Rim é o nome dado a um movimento das acrobacias aéreas em que o corpo é colocado na posição invertida apoiando a região lombar da coluna no equipamento aéreo, nesse caso, no tecido foi feito um nó para que as crianças tenham um apoio e facilite a sua prática.

⁴⁷ Lira é um equipamento circular, como um bambolê de ferro, utilizado nas acrobacias aéreas, e Latão, ou Tambor é um tonel de ferro com capacidades diferentes no qual são realizadas técnicas de equilíbrio.

Com o passar do tempo, uma das duas teve uma melhora significativa na prática chegando a se tornar uma das melhores da turma tecnicamente, enquanto a outra que tinha mais dificuldade para realizar os exercícios, teve um desenvolvimento aquém dos demais integrantes do grupo. Nesse processo a aluna mais habilidosa se aproximou mais dos outros colegas, pois começou a ajudá-los, buscando em seu repertório de experiências formas de explicar como realizar um determinado exercício para os alunos que não estavam conseguindo. Por sua vez, a jovem que se desenvolveu menos em alguns momentos se separava da turma, repetindo, sozinha, os exercícios que conseguia realizar, ou pedia ao professor para fazer outra modalidade, como malabarismo, por exemplo.

Além do auxílio, com o aumento da habilidade foi possível perceber um maior envolvimento com a prática pela aluna que se desenvolveu mais, estreitando as relações com as pessoas que estava na turma há mais tempo e que já tinham uma presença mais estabelecida não só no grupo, como na escola. Nessa experiência a aluna em questão começa também a marcar sua presença, tanto na turma, quanto no contexto, de uma forma geral, sendo reconhecida pelo grupo.

Não somente ela, mas à medida que os sujeitos melhoravam sua prática e se envolviam mais com os movimentos, eles demonstravam um aprofundamento em suas relações, habitando o contexto de maneiras mais profundas e relaxadas. Assim, no processo de engajamento, ao ampliar as relações e criar novos vínculos, são estabelecidas relações que modificam também as formas de se comportar dentro do contexto, tornando-se uma parte completamente inserida no todo, e que por isso, também o modifica.

Das mudanças observadas, ficou claro que o movimento corporal se transformava em um processo conjunto ao de envolvimento. Assim, não ser capaz de avançar tecnicamente se mostrou como um fator que diminuía o envolvimento das pessoas com a aula, com os colegas e com a escola. Nesse processo, ao mesmo tempo em que algumas pessoas iam se envolvendo, à medida que iam conseguindo realizar tecnicamente os movimentos, sentindo-se motivadas a continuar tentando, outros sujeitos, conforme iam tendo experiências frustradas pareciam se afastar cada vez mais, chegando a abandonar as aulas.

A aquisição da técnica foi um fator observado, mas não se mostrava suficiente para responder as questões, uma vez que muitas pessoas permaneciam na escola, mesmo não tendo uma habilidade expressiva. Existiam outros fatores que criavam um vínculo forte que mantinham

essas pessoas ao contexto, possibilitando os alunos criarem uma relação ritualizada com a prática de circo.

Nas relações entre aluno e professor esse vínculo se manifestou de formas ainda mais explícitas. Entre os sujeitos que frequentavam a escola há mais tempo na relação estabelecida com os professores e funcionários era perceptível uma proximidade muito íntima, quase familiar. Em alguns casos a proximidade é tanta que se desdobram em viagens, participação em eventos particulares, como casamentos e comemorações de grandes decisões da vida, como a mudança de um emprego etc.

A presença dessas pessoas faz parte do cotidiano da escola, bem como estar na *Spasso* e praticar as técnicas de circo é parte da vida ordinária desses sujeitos. Nas turmas de Curso Livre, existem alunos que frequentam a escola há 12 anos, enquanto outros se mantiveram no contexto por dois meses e se desligaram. Essa presença e essa permanência dizem respeito não somente às relações interpessoais, mas também às formas como os sujeitos se relacionam com os objetos e com o espaço.

Os objetos e os espaços

Nas relações das pessoas com os objetos, também ficou perceptível que o grau de envolvimento com os equipamentos era relativo ao tempo de trabalho com os mesmos. Das pessoas que frequentaram as aulas observadas era notório o quanto os interesses de cada pessoa na proposta condicionavam sua participação, bem como o tempo de permanência naquele contexto criava condições específicas de envolvimento com o espaço. Assim, pessoas que faziam aula há mais tempo se relacionavam com os objetos de maneiras mais tranquilas, mais familiares, bem como com o espaço, de uma forma geral, habitando-o livremente, parecendo sentir-se parte do ambiente.

Sobretudo, nas aulas de acrobacias aéreas era visível o envolvimento dos alunos com aqueles aparelhos. Por se tratar de uma turma de praticantes mais experientes, por vezes as pessoas chegavam e começavam a se envolver com o contexto, sem a necessidade de instrução da professora, em uma relação de respeito, de confiança e de envolvimento já estabelecidos. O vínculo com o aparelho era de interação, em que a ação do praticante provocava uma reação no

aparelho que o levava a outra ação, criando um movimento de repetição e adaptação de seus movimentos, a fim de compreender aquela ligação que se estava estabelecendo.

Podemos dizer que o praticante experiente se entrega para experimentar o elo com o aparelho, aceitando o movimento resultante dessa interação. Por outro lado, o aluno iniciante tenta dominar o equipamento em busca de ter controle sob seus movimentos corporais, tornando o diálogo curto. Essa distinção foi observada e ficou clara durante o trabalho de campo.

No período de montagens de números para a apresentação no Festival de Final de Ano, parte das adolescentes da turma do professor Rogério optou por participar do espetáculo com números aéreos. Os sujeitos que queriam se apresentar ficavam no aparelho para descobrir uma sequência de movimentos que, ao se ligarem, criavam uma cena. Alguns fatores norteavam essa pesquisa, como um tema ou uma música. As adolescentes escolheram como inspiração a obra mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson⁴⁸, Alice no País das Maravilhas.

Enquanto elas pesquisavam, outras pessoas habitavam o espaço com o mesmo propósito. Observando uma aluna experiente, por diversas vezes, vi-a sentada no trapézio, sem realizar nenhum movimento. Ela fazia uma sequência de figuras e parava. Pensava, repetia, buscava outras formas, conversava com os colegas, mas se mantinha ali pesquisando e se relacionando com o aparelho. Por sua vez, as adolescentes pensavam, propunham, anotavam, perguntavam para a professora e depois iam para o aparelho tentar realizar as ideias que haviam sido levantadas.

Debortoli e Sautchuk (2011, p. 15) apontam que artefatos, que são a princípio inertes, podem se revelar animados, pois são geradores de forças e possibilidades de relação e envolvimento. Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de construção das adolescentes era anterior à ação, ao passo que a aluna experiente criava seu número no próprio processo de fazê-lo. Contudo, isso somente é possível por seu envolvimento pregresso com o aparelho e a tranquilidade que possuía para se relacionar com o mesmo.

A questão da faixa etária pode ser um fator que contribui para essa distinção, contudo, essa forma de se relacionar com os equipamentos para a criação foi também percebida de forma menos evidente no processo de outras adultas que faziam aula com outro professor, mas que frequentaram a turma observada nesse período. A tranquilidade em estar *no* e *com* o aparelho é

⁴⁸ Mais conhecido pelo seu pseudônimo Lewis Carroll.

particular dos sujeitos que se relacionam com o mesmo há mais tempo. Não só no exercício de montagem, como nas aulas em geral.

Por sua trajetória e envolvimento, o praticante experiente aprende a se relacionar com o equipamento, criando uma relação de unidade, atenuando sentimentos como medo, pressa, ânsia, possibilitando certa tranquilidade para se conectar. Não somente com os aparelhos, essa característica também se manifesta na forma como a pessoa habita a escola e como se relaciona com os funcionários, com os colegas, com os objetos e com o ambiente.

Como aponta Faria (2008, p. 35), “o uso que Ingold (2001) faz do termo habitar permite compreender que o mundo que as pessoas habitam passa a existir à medida que agem nele e que as pessoas são constituídas pelo engajamento no mundo”. Nesse sentido esse mundo somente existe à medida que o sujeito se envolve com ele e é por ele transformado.

Isso explica porque alguns sujeitos se envolvem com a prática do circo e permanecem e outros se vão, pois à medida que eles não estabelecem as condições necessárias para que esse “mundo” se configure, ele não existe. Em outras palavras, não criar as condições para que a experiência aconteça impede que a mesma faça sentido e, assim, seja significativa.

Nesse processo de envolvimento distintas relações eram traçadas e diferentes fatores contribuía para que as mesmas se estreitassem ou rompessem. Os motivos que levavam a essas pessoas a não se envolverem não foram considerados nessa pesquisa, contudo busquei compreender o que contribuía para ampliar o envolvimento daqueles sujeitos que permaneciam.

Como aponta Larrosa (2002) o saber da experiência é aquele adquirido das respostas dadas pelos sujeitos frente ao que acontece ao longo de sua vida, e no modo como damos sentido a esses acontecimentos. Assim, compreender os sentidos da prática para as pessoas que se mantiveram na *Escola Spasso* é compreender as transformações que o encontro com o circo possibilitou.

As transformações que se desvelam em aprendizagens

Pelas pessoas observadas muitas mudanças puderam ser percebidas nas formas de se comportar e de se envolver com aquele ambiente. Transformações essas, que dizem respeito às aprendizagens adquiridas pelas experiências, e por isso se manifestam de diferentes maneiras, pelos distintos sujeitos.

Além das formas de se relacionar, evidenciava-se uma transformação das pessoas com relação a elas mesmas. Essas mudanças se manifestavam nas formas como os sujeitos se inseriam no ambiente. Um rasteiro exemplo diz respeito a uma das participantes que, ao longo das aulas, passou a sorrir mais, a ficar cada vez mais feliz com sua realização, mesmo não sendo uma pessoa muito habilidosa. Pelas experiências estéticas, ela transformou a forma de se relacionar com seus colegas e com sua prática, contribuindo para que se arriscasse mais, se esforçasse e assim avançasse tecnicamente. Além disso, ao passar do tempo, mesmo com sua limitação, parecia estar mais tranquila para fazer parte daquele ambiente, pois quando começou na atividade, por vezes, não se permitia tentar por não se julgar capaz de fazer.

Evidentemente os processos são indissociáveis. A mudança da pessoa em suas relações somente é possível porque algo mudou nela, e o contrário da mesma forma. Assim, ambas as transformações fazem parte de um processo de envolvimento com o contexto que contribui pra que a experiência artística seja vivenciada de maneira ritualizada, como uma prática cotidiana significativa.

Como Ingold (2001), entendo a experiência como um percurso de aprendizagens, em que o conhecimento é fundado na habilidade. Nesse sentido, a aprendizagem se dá como um processo de aquisição de habilidades que acontece pela participação do sujeito como um ser incorporado em um campo total de relações, em um ambiente ricamente estruturado.

Corroborando com os apontamentos de Ingold (2001), Faria (2008) propõe que a habilidade é inevitavelmente incorporada por meio da experiência e da prática em um ambiente. Assim, ao fazer parte de um contexto os sujeitos desenvolvem habilidades que não podem ser consideradas simplesmente como técnica corporal reduzida a atos mecânicos, mas como algo que se incorpora de significados, de disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática e que muitas vezes não são percebidas por eles (INGOLD, 2001; FARIA, 2008).

Nessa direção, reconheço que para além das transformações perceptíveis e visualizáveis, existem outras tantas mudanças sutis que dão sentido à prática e que contribuem para o processo de formação humana dos sujeitos que se relacionam com as experiências artísticas. Esse sentido colabora para que os praticantes tenham um envolvimento ritualizado com sua experiência, provocando uma fabricação da própria pessoa e uma fabricação de seu corpo, modificando suas formas de ser.

Para Larrosa (2008), a experiência e as aprendizagens desveladas por essas vivências é o que nos possibilita apropriar de nossa própria existência, assim, ao tomar conhecimento dos saberes que se desvelam através das experimentações vivenciadas nas oficinas de circo, é possível compreender as contribuições dessa experiência para a vida dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o quê, para além do esperado é aprendido pelos alunos.

Segundo Faria (2008), as práticas culturais estão cheias de significados e por isso, para além do domínio dos movimentos, uma série de sentidos e significados são construídos ao longo de sua experiência. Assim, aprender não diz respeito apenas ao conhecimento técnico adquirido e aos significados que isso pode ter, mas ao incorporar a prática social do circo, outras questões são desveladas e encarnadas.

Como os praticantes percebem a sua própria experiência? Quais as aprendizagens reconheciam? O que significava para eles a prática do circo? O que buscavam? O circo se configura como uma opção de lazer? Nesse percurso vivido, juntamente aos sujeitos da *Spasso Escola de Circo*, muitos questionamentos a respeito de suas experiências emergiram do campo.

Nesse sentido, passei a buscar os motivos que levavam a essas pessoas a procurar a prática de circo como opção de lazer e a permanecer nela, uma vez que quanto mais antigo era o aluno, mais parecia estar imerso naquele contexto de relações, tornando-se parte dele e sendo modificado por ele. A observação foi um ponto fundamental para compreender as contribuições da experiência artística no processo de formação humana e cultural, contudo não foi suficiente para responder alguns pontos, me levando a buscar as respostas nos próprios sujeitos da experiência.

Pelas questões desveladas tracei o caminho de entrevistas para que esses aspectos pudessem ser respondidos. Através dos relatos e pela observação das pessoas em campo foi possível discutir quais as contribuições da experiência artística para o processo de formação humana e cultural, quais as aprendizagens que se estabeleceram na prática de técnicas circenses e quais transformações puderam ser observadas pelas pessoas que procuram o circo como possibilidade de lazer.

Assim, no próximo capítulo procuro compreender algumas particularidades da experiência desses sujeitos.

4. AS IMPRESSÕES/EXPRESSÕES DOS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA: as narrativas

A prática de circo pode se dar de diferentes formas quando considerados os interesses de cada sujeito. Durante a observação, ficaram evidentes as distintas maneiras de se relacionar com a aula e com o conhecimento que estava sendo ministrado. Algumas pessoas se envolviam profundamente com as técnicas buscando avançar dentro de sua capacidade, objetivando uma atuação de qualidade, outras pretendiam a uma atividade lúdica de relaxamento. Havia os que realizavam o que estava sendo proposto de forma menos intensa e mais pontual, limitando-se ao fazer objetivo, e ainda os sujeitos que, por vezes, não realizavam os exercícios da aula, mas participavam expressivamente do contexto envolvendo-se, sobretudo, com as demais pessoas. Contudo, um aspecto se mostrou recorrente nesse envolvimento: a possibilidade de viverem experiências estéticas.

As formas de lidar com o contexto e de reconhecer as atividades circenses se configuram como um fator de grande influência para as transformações. Ao longo da observação, ficou claro que o envolvimento se intensifica com o tempo de prática e com as relações estabelecidas, frutos das experiências possibilitadas pelo encontro.

Seja por diferenciar, seja para qualificá-lo, para compreender como o envolvimento de cada pessoa se manifestava e como isso modificava sua experiência, fez-se necessário compreender as razões que levaram os sujeitos a se aventurarem pelo universo do circo e como esses motivos se desdobraram, configurando-se como importantes questões que promoveram sua permanência.

Nessa direção, foi possível reconhecer que a busca pelo circo se dá por diferentes razões e, a partir dessas procuras, distintas experiências são desveladas. São essas experiências que possibilitam as aprendizagens, configurando-se como transformações sensíveis que se manifestam tanto no contexto das aulas como em outras esferas da vida. Nesse envolvimento, os sentimentos e as sensações experimentadas fortalecem a prática, contribuindo para que os sujeitos permaneçam no contexto, possibilitando ainda mais experiências transformadoras.

A partir das entrevistas, vários aspectos se mostraram pertinentes a uma pesquisa mais aprofundada a respeito das contribuições da experiência estética na vida daqueles sujeitos. Assim, essa apreciação se dividiu em cinco pontos de análise, sendo eles *a experiência da arte*,

no qual apresento as razões que levaram os sujeitos a buscarem as atividades circenses e os desdobramentos desse envolvimento. *As experiências de transformação*, em que são destacados os aspectos observados como produção de conhecimento através das experiências e dentro desse tópico as questões que sustentam *a busca e a permanência* dessas pessoas na *Spasso Escola Popular de Circo* e *a percepção das vivências que geram experiências*. Dentre essas aprendizagens, algumas *transformações sensíveis* foram levantadas pelos participantes, sendo esse o ponto de análise do terceiro tópico e os possíveis entendimentos do *circo como ritual de engajamento* dos sujeitos com suas experiências, como quarto ponto.

Por fim, em *experiência e transformação: apontamentos para o campo do lazer*, analiso como o discurso dos participantes, apesar de destacar aspectos essenciais para reconhecer as transformações possibilitadas pelas experiências estéticas apresentam compreensões que reforçam as concepções de lazer hegemônicas. Apresento ainda outros olhares para compreender o lazer por outras perspectivas.

4.1 A experiência da arte

Dentre as distintas razões que levaram os entrevistados a procurarem o circo, existe uma em comum, a vivência de uma atividade rica no ponto de vista do movimento corporal e que se manifesta através de gestos estéticos particulares de um contexto de práticas.

Dos sujeitos entrevistados dois deles buscaram o circo após assistirem a uma apresentação artística circense.

Eu fui no circo de Soleil, aí eu gostei muito. [...] Eu pensei: Ah! Deve ser muito legal fazer aqueles “trem” lá e ficar voando, aí eu queria mais fazer isso. (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Eu fui para lá porque eu vi uma apresentação. Eu fui em um lançamento de uma revista do Zivaldo na Serraria Souza Pinto e chegando lá teve uma apresentação de tecido, duas meninas fazendo tecido e eu achei aquilo maravilhoso. Falei: Nó! Quero fazer isso! Isso tem muito tempo... Aí eu peguei e procurei onde tinha aula, liguei pra Spasso e fiquei sabendo que tinha aula só lá. Estavam lotadas as turmas, não tinha vaga, aí eu deixei o meu nome na lista de espera, olha que coisa, né? E aí eles me ligaram depois e falaram :”_ Olha, tem vaga agora”. E aí eu falei: “_ Eu vou”. E comecei a fazer aula de aéreo. (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Outro fator que influenciou a busca pelas técnicas circense foram suas possibilidades de atividade física.

[...] com o doutorado no exterior eu não tinha muito tempo para me dedicar a uma atividade física. Aí quando eu ia para a capoeira o corpo já não reagia da mesma forma. Então eu comecei a procurar uma atividade física para me auxiliar com a capoeira [...] Ai eu falei: ”_ Putz! Eu acho que é aquele lugar que vai me dar esse suporte”. Ai eu vim aqui, né? Vim aqui até meio sem saber o quê que era. (Mortal, 28/04/2014)

Para nenhum dos três entrevistados a procura pelo circo como prática foi idealizada, a priori, como uma proposta de experiência de arte. Contudo, a busca pela atividade está atrelada às suas características como manifestação artística. Kipe conta que buscou o circo como uma prática complementar a seus estudos em teatro e Pantana, quando questionada sobre a beleza que a instigou, levanta esta questão sobre os aspectos da prática:

É mais do que uma coisa que não é só ligada ao condicionamento físico, a fazer esporte, a musculação. Tem aquela parte que você pode apresentar, uma pessoa pode te assistir. Uma coisa que você faz não só pelo condicionamento físico, né? Mas uma coisa de arte mesmo. Que tem arte envolvida com o exercício físico então isso eu achei muito legal. É o que o circo mesmo faz, é o lúdico. (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Nessa perspectiva, o circo se configura como uma possibilidade de experiência que se dá como *performance* pelo seu potencial de envolvimento corporal e produção de sentido, logo, como experiência de arte (PIMENTA, 2013). Mesmo não sendo essa uma das questões que sustentem a busca dos entrevistados, a prática circense possibilita experiências sensíveis, configurando-se pela perspectiva de Larrosa (2002), como algo que nos toca e nos transforma, corroborando, assim, com a noção de arte proposta por John Dewey (1987).

Embora não sejam fatores indispensáveis para a experiência dos sujeitos, as concepções e entendimentos de arte, bem como a forma como a mesma é experienciada reforça o debate acerca do tema, ao expor vivências corporais que se manifestam como experiência e que são transformadoras. Essa discussão reafirma os apontamentos de Melo (2003) e Pimenta (2013), que buscam ampliar as concepções de arte no campo do lazer, propondo pensar a mesma sob a perspectiva de Dewey (1987).

Corroborando com esse entendimento, Melo (2007) indica a necessidade de desmontar as hierarquias construídas ao redor da arte, em busca de compreendê-la como algo

ordinário da vida. Nesse sentido, podemos dizer que as vivências na *Spasso* se configuram como experiências cotidianas nas quais a arte é experimentada livremente, transformando os sujeitos que passam a tê-la como um elemento de suas vidas e a fazer parte daquele contexto.

Isso pode ser evidenciado através de suas narrativas, quando os mesmos colocam a forma como se percebem no “*Spasso*” de práticas circenses e como se propõem a continuar o habitando.

Eu gosto muito de estar aqui e estar com as pessoas daqui. [...] Sentir que eu faço parte daquilo ali se eu faltar pode ser ruim não só pra mim, mas pra eles... Tipo assim, me sentir parte daqui. Não ser só mais uma que está pagando para fazer aula. (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Mas eu acho que legal é perseverar. E o que me faz bem aqui, o ambiente é agradável, o ambiente respeita. Agora eu acho que eu cheguei ao ponto, a verdade: o ambiente me aceita! As pessoas me aceitam aqui então é me aceitar. Me aceitar como eu sou. [...] e me aceita, não me aceita como uma pessoa que está pagando a mensalidade, me aceita mais do que isso, ele tenta ajudar. (Mortal, 28/04/2014)

Eu acho que é a parte de convívio mesmo com as pessoas lá que eu adoro [...] manter o meu relacionamento com as pessoas que estão e que eu gosto. É isso mesmo, eu quero manter esse vínculo, eu não quero cortar esse vínculo. (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Ao focarmos no vivido, podemos dizer que as técnicas circenses se configuram como uma possibilidade de experimentação corporal em que ocorrem transformações sensíveis e significativas. Nesse sentido, a própria experiência dos sujeitos confirma a possibilidade de compreender a arte pela perspectiva de Dewey (1987) e não por um conceito pré-estabelecido, como questionado por Melo (2007).

Assim, podemos reconhecer que as vivências do circo se configuram como experiências de envolvimento que modificam a vida das pessoas que se relacionam com ele. Kipe deixa claro seu posicionamento sobre o indispensável envolvimento pra que as experiências estéticas sejam possibilitadas: “Acho que sim, acho que o dentro de você... Eu acho que precisa ter uma emoção, precisa deixar o circo fazer parte da sua vida, não ser só uma coisinha que você faz quase todo dia, ou um dia por semana.” (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Ao ser parte integrante da vida dessas pessoas, essas vivências se configuram como práticas cotidianas de envolvimento e pertencimento, podendo ser compreendidas como uma *performance ritualizada*. Uma relação profunda que permeia toda a vida dos sujeitos, podendo ser considerada tão importante, quanto outras esferas de suas existências (PEIRANO, 2006).

[...] eu tenho que cumprir seis horas de trabalho por dia. [...], muitas vezes no último ano, por exemplo, ficava lá quatro horas ou cinco horas só de trabalho, saía mais cedo, sabia que ia perder com isso, mas eu preferia perder lá do que perder a minha aula de circo, entendeu? Azar! Eu falava assim, o meu circo não, entendeu? (Mortal, 28/04/2014)

Ao se configurar como uma atividade de grande importância, esse envolvimento se manifesta de maneiras diversas e muitas vezes não pode ser percebido e compreendido de forma clara e objetiva.

É uma coisa muito engraçada. Quando você entra ali na escola de circo, quando você está entrando, igual às vezes eu fico, igual no ano passado, um tempão sem ir por causa de horário. Aí na hora que você entra lá dentro, você fala: “_ NÓ! Que bom estar aqui!” Você sente falta, sabe? É engraçado, porque é totalmente diferente de você se afastar de uma aula de tênis, por exemplo, é diferente. Você entra no circo tem todo um contexto, não é só você subir em um aparelho, fazer uma coisa... Tem uma coisa social, que você encontra seus amigos, você... Não sei! É diferente, sabe? É diferente. É uma atividade que envolve muita coisa, não só o exercício físico. Envolve o ambiente mesmo, é diferente, é gostoso você estar lá em cima, você para, você conversa, a pessoa te ajuda, e aí você chama o outro, você brinca daqui com um, aí você faz uma piada dali com o outro, sabe? É um ambiente muito bom de estar presente, é engraçado... (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Nessa perspectiva, é possível compreender a prática do circo como uma vivência corporal que envolve os sujeitos em uma rede complexa de experiências significativas com o ambiente, com as pessoas e com os objetos, em cujas relações são possibilitadas aprendizagens que abrangem diferentes campos da vida das pessoas.

Nesse sentido, busco compreender como são e como se dão os processos que levam a essas transformações e que podem ser reconhecidas através das mudanças observadas. Assim, parto para o próximo ponto de análise, no qual são focadas as experiências de transformação.

4.2 As experiências de transformação

Ao se envolver com as técnicas circenses muitas são as aprendizagens esperadas e/ou desejadas por se tratar de uma atividade física que são exigidas habilidades corporais como força, flexibilidade e equilíbrio. Para além desses, outros ganhos puderam ser observados no que diz

respeito ao desenvolvimento do corpo. Entre eles, o aumento da consciência corporal foi um aspecto bastante percebido pelos entrevistados.

Os dois (teatro e circo) ajudam muito a entender o corpo, o que você consegue, o que não consegue, mexer as coisas e tudo, e saber a postura o jeito, saber que tem que alongar antes de fazer as coisas para não machucar... Ter mais percepção de corpo. (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Um outro elemento mais prático, é a mudança de consciência corporal que eu tive aqui. [...] Se for comparar eu fazendo flexão há dez anos atrás com hoje, eu fazia muito mais flexão claro, há dez anos atrás, mas por incrível que pareça minha consciência corporal é maior hoje. Por mais que eu tenha menos força física, tenha menor resistência, mesmo assim, a minha consciência corporal, eu percebo que ela é melhor hoje. Eu posso fazer menos coisa hoje, eu posso fazer menos coisa, mas eu estou melhor hoje. (Mortal, 28/04/2014)

A consciência corporal permite identificar e reconhecer os processos e movimentos corporais internos e externos. Nesse sentido, outras aprendizagens puderam ser observadas pelos sujeitos que se configuraram tanto como uma mudança interior, nos modos de pensar e sentir, quanto exterior, manifestando-se no corpo e no movimento.

Eu estava muito travado, então aos pouco eu fui me soltando e o circo, acho que me ajudou a me soltar e fazer com que eu me tornasse uma pessoa melhor, da forma que eu cheguei. Se você conversar com o Thiago⁴⁹ acho que ele vai concordar. Ele falava: “_ Nossa Mortal, você era travado quando você chegou aqui.” Travado na cabeça, né? Porque eu estava muito insatisfeito. (Mortal, 28/04/2014)

Eu fiquei mais forte do que eu era, agora eu consigo fazer coisas que eu não conseguiria, e força interior também, conseguir ser mais forte, porque aqui você não pode ser “tananan”... Eu preciso ter uma coisa psicológica para saber que vai doer, mas vai... (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

A percepção da aprendizagem pelos próprios sujeitos não se limitou às capacidades físicas ou às aprendizagens que se manifestavam como elementos importantes para a prática das atividades. Pelo encontro com o circo, os três entrevistados reconheciam outras mudanças que se aproximavam aos aspectos subjetivos em suas formas de ver, perceber e de lidar com questões cotidianas de relacionamento. Ao serem questionados sobre o que aprendiam na *Spasso*, respondem:

⁴⁹ Thiago do Carmo é artista circenses, foi professor de acrobacia de Solo do Curso Livre da *Spasso Escola Popular de Circo* e um dos primeiros a dar aula para Mortal ao entrar na atividade.

Eu aprendo muito lá. Aprendo além das atividades aéreas, aprendo o convívio com pessoas totalmente diferentes do meu meio mesmo, entendeu? (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Aprendo a melhorar a minha consciência corporal, aprendo a ser mais humilde, aprendo a respeitar mais as pessoas, aprendo a diminuir minha ansiedade, aprendo a lidar com os meus medos. (Mortal, 28/04/2014)

Acho que o jeito de tratar, de dar mais atenção e saber que aquela pessoa é importante na hora que ela está precisando [...] (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Essas transformações se dão por processos relacionais que, por meio do encontro com o outro, aprende-se novas formas de ver o mundo e de nele agir. Mudanças tanto do ponto de vista emocional, como também técnico, pois ao se relacionarem com outros sujeitos são percebidas as diferentes habilidades adquiridas por cada pessoa e assim, são afloradas questões que requisitam transformações em suas formas de se relacionarem com a alteridade.

Muitas vezes também você não consegue fazer uma coisa que as outras pessoas conseguem aí você fica: “_ Ah! Porque eu não consigo?” [...] algumas coisas que são fáceis para mim não são fáceis para o outro, e algumas coisas que são difíceis para mim, são fáceis para o outro. Entender que existe, que eu já passei pelo difícil e que agora se tornou fácil. (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

[...] eu sei que é Hiber⁵⁰ então eu falo: “_ Faz na minha frente.” Aí, quer dizer, um cara que é melhor que você ele se torna um aliado. Porque eu quero que ele faça na minha frente, eu quero ter uma pessoa melhor do que eu, porque ele fazendo me dá o visual e isso é importante, né? (Mortal, 28/04/2014)

Nesse sentido podemos dizer que os participantes mais experientes funcionavam como “modelos”, como sugere Wacquant (2002), pois sua presença se apresentava como um importante meio de experiências, uma vez que se aprende observando uma realização técnica mais próxima da ideal, na relação de apoio e de troca, como observado na pesquisa de campo, e também como estímulo. Assim como Wacquant, Faria (2008, p. 114) também destaca em seu estudo sobre o futebol, que, igualmente às técnicas pugilistas e por extensão circenses, “a presença do outro funcionava também como presença motivadora da performance”.

Uma aluna fala que nunca viu o movimento todo, só o dos alunos e que o professor faz introduções, faz o início dos movimentos ou posturas finais e que ela acredita que ver os colegas é melhor porque o seu padrão fica menor. Se visse o profissional, chegar até

⁵⁰ Hiber, reversão para frente ou volta de mãos é um movimento da acrobacia de solo em que o corpo se desloca com velocidade para frente, passando por uma posição invertida, retornando ao final na posição de pé. Pode ser realizada com as pernas unidas ou separadas. Para mais detalhes ver Bortoleto (2008).

aquele movimento pareceria impossível, mas ao ver os colegas que sabem mais, fica mais fácil, mais possível. Ela fala que já fez circo em outro lugar e que aqui (**na Spasso**) tem uma metodologia diferenciada, pois lá havia uma necessidade de realizar uma cópia perfeita, desde a primeira tentativa e que aqui você tem tempo para descobrir o **seu** movimento, perceber o **seu** corpo. (caderno de Campo, 11/11/2013) (grifos meus)

A produção do corpo circense que possui as habilidades necessárias para realização das técnicas é desenvolvida por um movimento semelhante ao que acontece com os pugilistas estudados por Wacquant (2002, p. 88), em que o processo de incorporação das competências do boxe era motivado pela produção do corpo boxeador.

O domínio de um corpo habilitado, capaz de realizar tecnicamente as performances circenses, mostrou-se como um aspecto relevante nas experiências dos sujeitos da pesquisa. Em campo, era nítido como o êxito em realizar determinados movimentos aumentava a autoestima, estreitava as relações e o envolvimento. Conseguir fazer se configura tanto como um fator que estimula a presença dos sujeitos no contexto da *Spasso*, como, ao contrário, parece favorecer a evasão quando não conseguem lidar com suas próprias limitações e frustrações. Essa necessidade também se confirma com os entrevistados:

É uma sensação boa conseguir fazer, então é uma coisa muito boa. Com o que eu estou fazendo. Tipo assim, você treinar, você quer fazer aquele exercício, tentar fazer da melhor forma e conseguir executar o movimento, de um jeito que ele fique bonito e eu achar que ele está bom. Eu achar: “_ Nô! Consegui! Que legal!” E eu achar bom. Que eu acho também que eu não ficaria satisfeita em chegar lá, querer fazer e não conseguir fazer os exercícios, fazer as figuras do jeito legal... Eu acho que isso, eu já tinha largado. (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Lidar com o processo de aquisição e de desenvolvimento da técnica é um dos desafios que a prática de circo pressupõe. Para superar as dificuldades, percorrer esse caminho e se envolver é necessário que os sujeitos enfrentem sentimentos como orgulho e vaidade, e tenham o desejo de ir além, superando-se e alcançando seus objetivos. Compreender a qualidade dos desafios, as possibilidades e também as formas de operar com eles, são elementos que contribuem para a aquisição das capacidades técnicas, e da mesma forma, para possibilitar que esse envolvimento seja vivido como uma experiência (LARROSA, 2002).

[...] aí eu falo assim com os colegas: “_ Nossa! Isso aqui é uma surra no nosso orgulho, né?” Porque realmente você tentar vinte vezes um movimento e não conseguir, “oxe”, é uma surra no seu orgulho. [...] Tem pessoas que não suportariam ter humildade para

fazer uma aula assim. Isso exige muita sofisticação da pessoa para ela entrar aqui dentro e entender. [...] (Mortal, 28/04/2014)

Bem como na prática do boxe, como apontado por Wacquant (2002), e na dança clássica, como apresenta Resende (2011), o processo de habilitação nas técnicas circenses é “uma escola de paciência, de disciplina e de perseverança” (WACQUANT, 2002, p. 164). Para se desenvolver dentro do circo “é necessário esse esforço, essa disciplina para suportar os treinamentos, para dar conta de permanecer na prática” (RESENDE, 2011, 85).

Sim, essa coisa de paciência, porque eu preciso ter paciência para conseguir aprender um movimento que eu não estou sabendo e é de atenção, sensibilidade, tentar, fazer e perguntar, não ter vergonha de perguntar e da dúvida, porque é normal ter duvida... (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Existem ainda outros aspectos da prática que se apresentaram como fatores significativos nesse processo de permanência. A superação dos desafios interiores (os medos, a vergonha, a falta de habilidade e a determinação para progredir) e exteriores, a dificuldade técnica dos movimentos é o grande motor que incentiva os participantes do universo do circo a permanecerem nele. Tanto dos sujeitos que encontram o impulso de avançar, quanto dos professores e dos outros artistas e alunos frequentadores da *Spasso* que sempre se colocam à disposição de quem precisa contribuindo nesse processo de envolvimento.

4.2.1 Desafio: razões de busca e permanência

Se o desafio se apresenta como uma questão que sustenta a permanência dos sujeitos na *Spasso Escola Popular de Circo*, vale, contudo qualificar as diferentes formas que esses desafios se apresentam, configurando-se como um importante elemento que possibilita as experiências transformadoras.

Como apresentado anteriormente, a aquisição de habilidades é um fator que incentiva a continuidade na prática. Nesse sentido, o desafio é conseguir realizar um determinado movimento o qual buscava incorporar, aumentando o repertório técnico de gestos, aprendendo

sempre mais. A busca por realizar algo pode ser incansável até que se alcance determinada destreza.

Você fala assim, eu não consegui mesmo. Eu tentei muito. Então eu tenho que voltar na próxima quarta-feira e vir na próxima aula, ter paciência. É, muita gente não tem essa paciência e vai embora, vai fazer outra coisa. Mas eu acho que legal é perseverar. (Mortal, 28/04/2014)

Esse envolvimento com a técnica e com o contexto, ou seja, com as experiências circenses, gera esse relacionamento profundo que por vezes faz com que os praticantes continuem treinando mesmo após o término das aulas. Em campo presenciei momentos em que alguns praticantes não “permitiam” que a aula acabasse, seguindo por sua própria condução, realizando exercícios de força e alongamento, enquanto outros já haviam ido embora.

As experiências podem ainda ser levadas a outros “espaços” da vida dos participantes que passam a praticar as técnicas circenses em outros contextos que não apenas as aulas como Mortal:

[...] eu empolguei com circo e aí eu comecei a fazer além das aulas, fazer em casa. Comecei a fazer todas as ginásticas que o professor passava, eu começava a fazer de manhã antes de ir para o trabalho, e no final de semana, porque eu falei, nossa esse negócio aqui é muito legal. (Mortal, 28/04/2014)

Como os jovens no futebol, analisados por Faria (2008, p. 85), também nas práticas circenses o envolvimento “direto, contínuo e, por vezes, compulsivo” é que permite que a habilidade seja incorporada. Podemos entender esse comportamento como uma *ritualização* das práticas, que se manifesta nesse envolvimento profundo levando à sua permanência.

Não somente a capacidade de realizar determinados movimentos, mas também a possibilidade de superá-los, ampliando as possibilidades de *performances*. Ao se desenvolverem outras habilidades, apresentar as novas conquistas para outras pessoas é também um estímulo. A apresentação aparece ainda como outro aspecto a ser superado, não só pela necessidade de uma evolução, quanto o próprio desafio de se apresentar e lidar com possíveis questões como insegurança e constrangimento.

Porque eu sou uma pessoa que tenho que fazer uma coisa, mas tenho que fazer bem, pelo menos para mim, entendeu? [...] Se eu for pro circo, eu não me contento em só subir no tecido e acabou a aula, não. Eu tenho que fazer bem para chegar no fim do ano e fazer

uma apresentação que eu acho que ficou bom, mesmo que tenha ficado uma porcaria, mas eu gostei. Eu acho isso bom que eu acho que eu consigo atingir o meu objetivo, entendeu? (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Apresentar-se é a confirmação de uma melhoria técnica, pois, a cada ano, busca-se fazer um número melhor, que supere o anterior, ou desenvolver-se em uma modalidade diferente. Essa comprovação é tanto uma autoavaliação, como um testemunho incorporado das transformações vividas como uma forma de salientar para as demais pessoas essa mesma conquista.

As apresentações no Festival de Final de Ano são tanto o resultado de uma produção quanto um fechamento do trabalho realizado ao longo dos meses. Apesar da relevância como registro de um processo, a apresentação artística é uma atividade importante que contribui para sua participação dos sujeitos na *Spasso*, mas não se apresenta como um fator contundente para sua permanência.

[...] é tipo uma conclusão de curso. Eu fiz, e mostrar para a minha família o que eu consegui. Eu consegui fazer isso, isso e isso e não vou mostrar para as pessoas, o que eu consegui? Foi fruto do meu esforço, eu acho muito importante. [...] eu gosto muito de mostrar o que eu consegui. Olha, eu consegui... Eu fico assim com a minha mãe: “_ Mãe, até o final do ano eu vou conseguir apresentar trapézio, você vai ver!” Aí eu falo: “_ Olha, mãe o que eu consegui...” É muito legal. (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Assim, podemos perceber que as apresentações estão intimamente vinculadas ao desenvolvimento técnico alcançado com as experiências, possibilitando a incorporação de habilidades que se manifestam não apenas nos movimentos circenses, mas em tantas outras formas de se apresentarem em suas vidas.

Eu quero aprender mais, mais do que eu sei e conseguir fazer “os trem” legal e poder mostrar para as pessoas. [...] e eu gosto muito de estar aqui e estar com as pessoas daqui e fazer coisas que eu não consigo, essa coisa de entender o meu corpo eu acho muito legal me faz querer vir aqui, eu falo, nossa eu preciso disso, saber isso. (Kipe, entrevista, 19/05/2014)

Ao encontrar formas de operar com os desafios do circo, aprende-se também novas formas de lidar com outros aspectos pessoais que precisam ser enfrentados. Essas aprendizagens extrapolam as lonas do circo e se manifestam nas diferentes formas de atuar em suas vidas

cotidianas, aprendendo a se relacionar com as pessoas, com as suas dificuldades e particularidades e com as questões que escapam ao controle pessoal.

Como Wacquant (2002, p. 89) aponta, esse processo é “fruto de um trabalho de aperfeiçoamento do corpo e do espírito, que é produzido pela repetição ao infinito dos gestos, e se expressa por progressos sensíveis, sem que se possa jamais separá-los, nem datá-los, nem medi-los com precisão”. Assim, podemos reconhecer que a superação necessária, para que haja um envolvimento ritualizado com as técnicas circenses, configura-se também como uma possível transformação das formas de lidar com as imposições da vida.

O desafio, né, porque falei aqui um tanto de coisa boa, mas não é assim, a vida é difícil, então é o desafio. E estou aqui me desafiando também. Me desafiando para ser melhor, para ter o corpo melhor, de qualidade de vida mesmo, para eu ser uma pessoa melhor, porque eu tenho falha também, com as pessoas, para eu ser um profissional melhor, para eu entender melhor o ser humano, Então o X da questão mesmo é o nosso desafio diário de nos superarmos em todas as esferas que a gente vive, e não é fácil. (Mortal, 28/04/2014)

Conforme afirma BORTOLETO⁵¹ (2008, p. 11), “Circo é um grande desafio. Todo dia desafiamos a nós mesmos. No circo a vida não tem rotina, cada dia é diferente, cada cidade, cada show, cada público, tudo é diferente. No circo tendo força de vontade tudo é possível.” Essa característica da superação e da força de vontade para alcançar os objetivos é um elemento significativo que permeia todo o contexto histórico do circo, desde sua origem até os dias atuais. Seja no contexto das famílias circenses, seja nas escolas especializadas, essa particularidade da prática é uma marca histórica que segue em todos os cenários onde o circo é desenvolvido. Assim é um traço social dessa tradição que permanece, resistindo a todas as transformações vividas no decorrer do tempo e que caracteriza sua experiência (ELIAS, 1993).

Além do desafio, que se manifesta pelo ímpeto de superação, por adquirir novas habilidade e apresentá-las às pessoas, o desejo de continuar frequentando a *Spasso Escola de Circo*, permanecendo naquele ambiente e convivendo com tudo o que nele habita, se dá também como outro aspecto marcante da permanência dos sujeitos.

Bem como no futebol, como aponta Faria (2008, p. 120), podemos dizer também com relação às técnicas circenses que “a recompensa vinha da incorporação de um gesto difícil (como

⁵¹ Trecho de depoimento com o artista João Carlos Mattos Filho, circense tradicional da terceira geração da família (Gley. In: BORTOLETO, 2008)

uma vitória sobre si mesmos) e do sentimento de pertencimento”. Essa recompensa se manifesta também como um prazer corporal que pode ser sentido ao realizar os movimentos circenses.

Eu acho que é a parte de convívio mesmo com as pessoas lá que eu adoro e a parte mesmo de fazer o aéreo que eu acho muito gostoso de fazer. De fazer os exercícios lá no trapézio tecido, eu acho gostoso. Acho bom fazer aquilo lá, na hora que eu subo na lira, subo no trapézio, dá uma sensação muito boa... (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Shusterman (1998, p. 46 *apud* Dewey, 1987) apresenta as experiências estéticas como “um prazer totalmente corporal envolvendo a criatura inteira na sua vitalidade unificada”. Ao se relacionar de maneira profunda com as técnicas circenses, sensações e sentimentos podem ser vividos configurando-se como experiências transformadoras que se manifestam de diferentes formas.

Nesse sentido, bem como Merola (2006, p. 6), entendo ser possível compreender a experiência estética como uma forma de “aprendizagem”, pois a mesma inclui “percepções de outras naturezas [...] tratando-se de uma percepção qualitativamente expandida, prazerosa”.

Corroborando com isso, Pimenta (2011, p. 48) aponta que as experiências vividas nos equipamentos circenses aéreos “contribuem significativamente na sensibilização das pessoas, pois toca em aspectos muito instigantes do homem, a saber, os desafios, os medos, a superação, o prazer e a beleza”. Não só as modalidades aéreas como analisado em sua pesquisa, mas em outros tantos modos de expressão corporal possibilitados pelas técnicas circenses, é possível dizer que essas experiências tocam os sujeitos, levando-os a se manterem na escola de circo, sendo cotidianamente transformados por esse envolvimento.

De forma geral, os demais fatores que motivam a permanência dos sujeitos também se configuram como características históricas que foram incorporadas ao longo da trajetória do circo e que permeia todo o contexto da *Spasso*. Assim, a permanência das pessoas se dá por um conjunto de fatores que passam pelo desafio de quererem evoluir; pelo desejo de permanecer naquele contexto, relacionando-se com o ambiente e convivendo com as pessoas; pelo próprio prazer que a realização técnica possibilita e a satisfação em avançar e em se desenvolver não só tecnicamente. Características que fazem parte do cotidiano do circense e que são transmitidas pelo envolvimento com suas técnicas.

Como discorre Silva (1996), antes do surgimento das escolas de circo, a transmissão dos saberes circenses era uma tradição exclusiva do chamado circo-família, um modelo que se

fundamenta dentro desses laços e que apresenta formas particulares de ensino e de aprendizagem. Através da transmissão oral, a nova geração aprendia os saberes, as práticas e a tradição necessários para a continuidade e a manutenção do circo.

Assim, quando esse saber deixa de ser algo familiar e passa aos contextos formais de ensino, ele leva consigo uma série de características particulares que envolvem processos de socialização, formação e de aprendizagem, em que um depende do outro para a seu sucesso e permanência (SILVA, 1996).

Ao ser parte da *Spasso*, integrando o contexto de forma ritualizada, constitui-se uma intensidade nas formas de se relacionar, que provoca tanto uma interdependência, pois os sujeitos dependem um do outro para realização de suas atividades, quanto das pessoas que passam a também “depende” do ambiente, tendo-o como parte fundamental de suas vidas.

Ah, eu acho que o circo também me ajuda a ter esse relacionamento muito intenso com todo mundo, porque lá, eu acho que as pessoas que ficam no circo, eles se tornam muito intensos. Não sei se é porque todos os dias eles estão lá e a gente percebe isso, sabe? A intimidade de um com o outro e a gente percebe isso. E eu acho legal demais, todo mundo ajuda muito o outro. (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Pelas experiências vividas e o envolvimento resultante das relações de intensidade, as experiências estéticas possibilitadas pelas técnicas circenses se constituem também como uma transformação nas formas de se relacionar com as pessoas que estão ao seu redor. Essa característica de interdependência é bastante forte no contexto circense em geral, e da *Spasso*. Isso se observa tanto na cumplicidade entre os professores, os artistas, os alunos e no envolvimento de todos para que as demandas sejam cumpridas e os objetivos alcançados.

A professora mostra um exercício lindamente para uma aluna repetir, conversa com uma mãe, corrige outro aluno, é a dinâmica do inusitado. Os professores precisam lidar com todos os tipos de imprevistos e precisam contar uns com os outros e com seus parceiros alunos experientes. Aqui se aprende até com a recepcionista que apesar de não ser artista e não trabalhar diretamente com a técnica ensina bambolê para uma das adolescentes. (Caderno de Campo, 11/11/2013)

Essa característica - e necessidade - é um aspecto sempre lembrado pelo professor Rogério que incentiva, a todo tempo, os alunos a cuidarem uns dos outros, dos equipamentos e da escola. Esse cuidado também se manifesta na forma como os “experts” auxiliam as

aprendizagens dos sujeitos iniciantes e, fora do ambiente escolar, reflete em outros aspectos da vida das pessoas que frequentam a *Spasso Escola de Circo*.

Eu percebo muita humildade nos artistas do circo. Para lidar com o iniciante, por exemplo, que é o meu caso. Estava um dia conversando com a Grazi⁵², ela estava me ensinando, sei lá, fazer uma cambalhota para trás, no chão. Depois, passou seis meses, eu vi aquela menina fazendo flic⁵³ para trás eu falei: “_ Putz! Ela ficou meia hora me ensinando fazer cambalhotinha para trás. Olha essa menina fazendo flic, que paciência, né?” Porque geralmente, ela faz com maestria aquele movimento, mas um outro artista talvez não comunicaria com um iniciante da forma que ela comunicou. (Mortal, 28/04/2014)

Você vê pessoas que trabalham lá, você vê o tanto que eles se empenham em ajudar o próximo e isso é muito legal. E eles às vezes te incluem naquilo e você vai, e vai entrando nessa mesmo, entendeu? ... É muito legal você ver isso, como que as pessoas, às vezes, que têm muito menos dinheiro, muito menos condição do que você ajudam muito mais do que você. Então isso é um aprendizado demais lá na escola, sabe? Eu acho isso muito legal. Pra vida mesmo! (Pantana, entrevista, 22/05/2014)

Nesse sentido, podemos perceber que o contexto se apresenta como um rico campo de aprendizagens, não só das técnicas como de uma série de outros conhecimentos que transformam a vida das pessoas que se envolvem com aquele ambiente de forma a possibilitar que essas experiências aconteçam. Contudo, por se tratar de um modelo de aulas distinto do convencional, busco reconhecer como os sujeitos da pesquisa percebem as aulas e as formas de lidar com o conhecimento pelos professores.

4.2.2 A percepção das vivências que geram experiências

Por vezes, as aulas na *Spasso Escola Popular de Circo* apareciam diluídas em meio à multiplicidade de acontecimentos simultâneos no ambiente. Como algo estruturado, guiado pelo professor, configurou-se como instantes mais raros, e sugeria ser o momento em que as experiências e as trocas eram menos acentuadas.

⁵² Graziella Duarte é artista circense e foi professora de acrobacia de Solo do Curso Livre e de outros segmentos de aula oferecidas pela *Spasso*.

⁵³ Flic ou Flic-flac é um movimento da acrobacia de solo na qual o corpo se desloca para trás, passando por uma posição invertida, retornando à posição de pé por fim. Para mais detalhes ver Bortoleto (2008).

Contudo, ao serem realizadas dessa maneira, das propostas levantadas pelo professor experiente, múltiplos processos de ensaios solo e ensaios guiados, como sugere Faria (2008), eram possibilitados, e desses diferentes relações e formas de envolvimento eram desveladas.

Como aponta a autora, (FARIA, 2008, p. 114) os ensaios se configuram como uma atividade “tão visível e intensa no cotidiano dos jovens (e tão invisível como modo de aprendizagem para muitos praticantes)” que por vezes não são consideradas como importantes meios de experiências. Se por um lado, a percepção dessas vivências como possibilidade de aprendizagem não era evidente para algumas pessoas – para os pais que reclamaram, para os professores iniciantes e para alguns frequentadores que pareceram se incomodar com essas particularidades e se desligaram -, para os entrevistados não existem dúvidas de sua singularidade como processo de habilitação.

A atuação dos professores experientes e a forma desprendida de conduzir as aulas possibilitam esse saber que se constitui na experiência rica de cada sujeito ao se relacionarem de diferentes formas com as pessoas e os objetos, além do contexto como um todo. Kipe explicita a forma como percebe o envolvimento e a presença dos “experts” em seu processo de aprendizagem: *“Mas eu gosto muito de fazer, porque ensina muito, sabe? Eu consigo aprender direitinho, mas... Tipo assim, quando você está lá fazendo, a atenção é pra você assim. Eles te ajudam, não deixam você fazer o ‘trem’ sozinha porque você pode machucar.”* (Kipe, 19/05/2014)

Reconhecer a participação e a atuação do professor no transcurso das experiências, bem como seu conhecimento com relação ao circo e ao movimento pressupõe certo envolvimento no contexto das aulas. Isso também pôde ser reconhecido pelos sujeitos da experiência:

[...] quando eu comecei a participar mais daqui, vir mais e conhecer mais as pessoas, eu percebi que por trás de toda essa estrutura física existe muito conhecimento, de verdade, do que as pessoas estão fazendo. Você percebe que o olhar do Rogério não é o olhar de um professor apenas, é um olhar de mestre. O cara é um mestre do movimento. Então isso é legal. [...] Conhecimento é a capacidade do professor de ajustar aqui o “volume” para regular o aluno na aula, seja com a atividade que ele vai passar ou a ansiedade do aluno, ou o cansaço que o aluno chegou, ou o ânimo que o aluno chegou. Então ele não só... Porque é muito fácil, eu, por exemplo, eu que sou apenas um iniciante aqui, dois anos vindo duas vezes por semana, o Rogério poderia me passar uma rotina e falar assim, faz essa rotina, não, mas a aula muda de acordo com o espírito do aluno... Então essa condução, isso é o conhecimento, né? (Mortal, 28/04/2014)

Se por um lado a percepção da potencialidade das aulas dos professores experientes não era evidente ao ser observada externamente, por outro, no envolvimento com as práticas foi possível reconhecer a distinção entre essas e as aulas dos professores iniciantes. Esse reconhecimento é dado explicitamente, pois após um período de ausências as alunas adolescentes deixaram claro como preferem a aula do “expert”, pois “os outros professores falam para elas irem tentando enquanto o Rogério ensina como fazer” (Caderno de Campo, 23/10/2013). Isso também se evidencia, como aponta o entrevistado:

A aula do Rogério é uma aula que para uma pessoa menos avisada, acha que ele não está nem aí pra aula, mas muito pelo contrário. Ele já tem tanta experiência que ele está menos preocupado [...] Às vezes a aula dele toca duas coisas na aula. Fica a aula inteira fazendo a coisa ou muda pouco, muda pouco. Ou então você vê que ele fala assim: Não, pera aí. Você vê que ele criou uma coisa na hora, ele mudou. Quando vê deu o tempo da aula de ir embora, ele fala assim: abdominal e vira as costas. Assim, os outros professores falam: abdominal, 20 desse jeito, já fez desse jeito, agora 20, vira o corpo de lado 20 assim, porque são pessoas mais novas, profissionais, mas que estão seguindo a rotina da aula. Agora quando se tratada aula do mestre, a aula é do mestre. (Mortal, 28/04/2014)

Essa particularidade de aula oferece outras oportunidades que não são perceptíveis a todas as pessoas, incluindo algumas que fazem parte da turma de alunos. Essa flexibilidade parece ser uma das causas de evasão das aulas, mas ao mesmo tempo, se mostra como um fator que agrada e incentiva a participação de outros sujeitos.

As pessoas não têm aquela pressa, aí está na hora de dar aula, vamos pra aula... Se você quer assentar no colchão durante a sua aula, você vai assentar e vai conversar, se você quiser conversar com seu professor, você puxa seu professor pro seu colchão, entendeu? Não tem esse “stresse”, não tem. Isso que é o bom, entendeu? (Pantana, 22/05/2014)

Contribuindo para compreender essa situação, recupero uma frase de Clarice Lispector (1977) que declara: “Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato. Ou toca, ou não toca!”⁵⁴. Bem como a escritora compreende sua obra, assim também devem ser entendidas as experiências possibilitadas pelo envolvimento com o circo na *Spasso*.

⁵⁴ Frase da escritora Clarice Lispector sobre as compreensões e incompreensões de seu livro *Paixão Segundo G.H.* LISPECTOR, Clarice. São Paulo: TV Cultura, 1977. Entrevista concedida a Julio Lerner. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ad7b6kqyok>. Acessada em junho de 2014.

Ao serem significativas essas práticas são capazes de tocar os sujeitos de maneiras profundas e permanentes, contribuindo para uma transformação que se manifesta de diferentes formas, em cada uma das pessoas. Contudo, como orienta Larrosa (2008), para que essas experiências aconteçam é necessário se relacionar direta e inteiramente com a prática, permitindo e possibilitando que a mesma aconteça.

O contexto de práticas circenses somente se apresenta como um ambiente propício às experiências para as pessoas que o compreendem e o configuram dessa forma, tornando-se parte do todo e sendo por ele tocada ao se relacionarem intensamente. Bem como o futebol é incorporado por meio da experiência, como coloca Faria (2008), a aprendizagem das técnicas circenses também se dá por um processo de incorporação e de participação na prática.

Corroborando com isso, Ana Cláudia Monteiro (2011) aponta que para tornar-se habilitado é necessário que o aprendizado seja incorporado nesse envolvimento possibilitado pelo corpo que experimenta a técnica. Contudo, a aquisição das habilidades não se dá exclusivamente de maneira mecânica, pois para além das competências físicas adquiridas, outras aprendizagens são desveladas nesse percurso.

Assim, podemos dizer que além do próprio movimento e dos desdobramentos originados por esses, aprende-se com as experiências estéticas novas formas de ser e estar no mundo, pautadas em uma sensibilidade adquirida pelo movimento.

Nesse sentido, tanto a postura do professor, que permite uma liberdade na condução da aula, quanto as relações com outras pessoas - mais ou menos habilidosas -, configuram-se como importantes elementos para que sejam incorporados os processos psicológicos e práticos para a superação dos limites e desafios estabelecidos, que se manifestam como aprendizagens incorporadas, materializando-se em uma relação ritualizada dos participantes com a *Spasso*.

Uma transformação que envolve o sujeito modificando suas formas de se relacionar atinge um ponto sensível do indivíduo, logo é necessário reconhecer quais são as transformações sensíveis percebidas pelos sujeitos da pesquisa.

4.3 As transformações sensíveis

“É natural que seja a sensibilidade”, responde Mortal ao ser questionado sobre o que mudou em sua vida para além das habilidades físicas adquiridas após entrar no circo. Como ele, para as outras entrevistadas, através das experiências uma série de transformações sensíveis se manifestou, modificando suas formas de se relacionar, nos diferentes contextos de suas vidas.

A sensibilidade adquirida através do envolvimento ritualizado com as técnicas circenses se manifesta, sobretudo, nas formas de se relacionar com as pessoas, transformando também os sujeitos que têm a possibilidade de adquirir um conjunto de novas características, possibilitando outras formas de ação.

Bem como as acrobacias aéreas circenses apresentadas por Pimenta (2011, p. 29), as experiências estéticas vivenciadas na *Spasso* se apresentam como uma possibilidade de encontro do ser humano consigo mesmo, pois “além de proporcionar o movimento e a experiência corporal, ainda permeiam a brincadeira, a ludicidade, valorizadas num momento voltado para a vivência do prazer, do desenvolvimento afetivo e criativo”.

Então eu dei o exemplo que me ajudou a escrever, o relacionamento com os meus colegas com a minha esposa obviamente, muito mais carinhoso, tendo, vivendo como um casal, como qualquer casal, mas eu sendo muito mais, eu acredito que eu sou mais sensível que outros, pelo menos que meus amigos assim, eu posso comparar, e muito mais amigo do meu filho. Assim, muito mais amoroso, muito mais próximo de uma criança do que outras pessoas. Por exemplo, meu filho tem cinco meses, aí eu já gravei umas quatro músicas, músicas que eu vou inventando, aí vai embolando, eu pego um pedaço de uma música da capoeira e emendo na outra, enfio o nome dele no meio, boto um apelido, e vai inventando, aí ficou legal eu gravo, aí eu mando para os meus amigos, aí a minha esposa fala, não manda! Não manda! As pessoas não vão entender, ninguém vai entender que você esta fazendo (Mortal, 28/04/2014)

Pimenta (2013) aponta três caminhos da Animação Cultural que visam uma aproximação da arte à vida das pessoas, sendo um deles o estímulo à produção criativa dos sujeitos, possibilitando experiências práticas de arte dando às pessoas um conhecimento técnico mínimo para que possam se expressar artisticamente. Corroborando com isso, a própria experiência estética surge também como um estímulo e um conhecimento que amplia as possibilidades de se manifestar das pessoas, configurando-se também como uma possibilidade de

estreitar essa relação arte-vida, transformando não apenas as formas de ver e de se relacionar com as pessoas, mas a forma como se percebem e se manifestam na vida cotidiana.

Eu acho que ser mais engraçada, ser mais, ficar mais alegre, ser mais sensível ao outro, se ele está triste ir lá e ajudar, tentar fazer algum jeito que acalme ele. Se ele está feliz compartilhar a alegria... Essa atenção apara as coisas que estão a minha volta, se está aqui eu ter cuidado com aquilo. Eu não tinha. Eu era muito sensível antes, mas eu era um pouco fria, então se você estava triste eu não ia ter coragem de perguntar por que você está triste e tentar te ajudar, entendeu? Acho que me ajudou muito nessas coisas de perceber e fazer o que tem que fazer. Me propor àquilo que me dão. (Kipe, 19/05/2014)

Como aponta Faria (2008, p. 172) “aprender é transformar, ou seja, a participação dos jovens no universo do futebol [*e no circo*] funcionava, portanto como invenção de si e do mundo”. Um novo sujeito mais sensível em um novo mundo criado através das relações, do envolvimento ritualizado, das aprendizagens e das transformações.

Me tornou mais sensível para expressar os meus sentimentos, né? Hoje eu sou uma pessoa melhor com os meus pais e com os meus amigos. Como eu expresso mais os meus sentimentos vira piada positiva com os meus amigos. Então me deixou mais doce para as coisas, mas eu tenho que fazer um parênteses que outra pessoa que me deixou mais doce também, depois você procura no Youtube, um amigo que eu fiz na Inglaterra que participou desse processo meu, chama Mestre Poncianinho. É um mestre de capoeira. (Mortal, 28/04/2014)

Não somente o circo se manifesta como possibilidade de experiências estéticas, mas a capoeira também se configura como uma *performance* que possibilita experiências transformadoras nas sensibilidades dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, Kipe também reconhece o teatro como importante em seu processo de transformação humana e cultural corroborando com a perspectiva de *performance* apresentada por Pimenta (2013, p. 10) como uma possibilidade de “produção criativa, inventiva e estética da vida”.

Assim, podemos dizer que as diferentes formas de expressão e o próprio movimento corporal podem se configurar como possibilidades de experiências estéticas ao nos tocar de diferentes maneiras e viabilizar inúmeras aprendizagens sensíveis. No que diz respeito ao campo do Lazer e da Educação Física, ao olhar para o movimento corporal como uma possível *performance*, logo como potencial de envolvimento e produção de sentido, como aponta Pimenta (2013, p 10), o mesmo também pode se configurar como uma experiência estética, abrindo novas perspectivas para se pensar o corpo, o movimento, a arte e a experiência.

Mortal mostra que em seu processo pode perceber que, ao se movimentar, outros sentimentos podem ser despertados, uma vez que “*o corpo tem um lado espiritual também envolvido, porque você acaba dando uma sacudida no seu espírito e faz você se sentir melhor*” (Mortal, 28/04/2014). Corroborando com isso Wacquant (2002, p.12) aponta que os boxeadores nos ensinam muito sobre boxe “é claro, mas principalmente sobre nós mesmos”. Assim, podemos reconhecer as práticas corporais como uma possibilidade de aprendizagem, de transformação, e de encontro consigo.

Nesse percurso de compreensão de sua própria transformação, os sujeitos revelam outros aspectos significativos a respeito de suas experiências, como a forma como percebem a *Spasso* e suas características como um local de práticas que rompem com as compreensões sociais vigentes de produção e lucro.

Por se tratar de um contexto em que outros valores são reconhecidos, é possível criar relações de encontro profundo consigo e com outras essências humanas menos valorizadas nas práticas cotidianas. Dessa maneira as experiências estéticas vivenciadas através das *performances ritualizadas* de técnicas circenses podem ser entendidas como práticas de busca de si, permitindo reconhecer e valorizar outras possibilidades de produção da vida.

4.4 O circo como ritual de engajamento

Pode anotar aí! Minha contribuição: Fazer ginástica é como encontrar com Deus.
(Depoimento de Mortal, Caderno de Campo, 30/10/2013)

Para descrever o engajamento na prática, o encontro consigo - possibilitado pelo envolvimento com a arte -, suas sensações e significados, pelos entrevistados, foram utilizadas expressões como:

[...] era como se eu estivesse indo numa igreja. É a minha espiritualidade entendeu?
(Mortal, 28/04/2014)

É tipo entrar em uma meditação... Quando eu estou aqui eu quero pensar só aqui [...]
(Kipe, 19/05/2014)

É mais relaxamento mesmo, [...] essa parte de relaxamento mental mesmo. (Pantana, 22/05/2014)

Os termos utilizados não têm necessariamente uma precisão prática, mas surgem como imagens provocadas para se aproximarem de noções de experiências de religação, de voltar a atenção para dentro de si, no sentido de desligar-se do mundo exterior, estando inteiramente presente em sua atividade. Apesar de se configurarem como representações, as palavras utilizadas provocam questões que remetem a percepções particulares de relação com o mundo, evidenciando aspectos que podem ser associados à noção de ritual como uma atividade “auto-expressiva” que envolve o praticante em uma infinidade de elementos sensoriais (VEIGA, 2008).

Se as experiências estéticas, vividas de maneira ritualizada, apresentam-se como um meio de busca de si e de encontro consigo, podemos também reconhecer a *Spasso Escola Popular de Circo* como uma local que se distancia dos equipamentos e espaços convencionais de lazer, contribuindo com esse entendimento de religação.

E aqui é um lugar muito sensível e querendo ou não quando você escuta um pouco a história do Rogério, o mínimo que eu já escutei, você respira um ambiente diferente. Um cara que tem uma escola de circo há vinte anos, acredita nisso e apoia isso. (Mortal, 28/04/2014)

Essa percepção do contexto, como um lugar que possui práticas distintas do convencional, pode estar atrelada às formas sensíveis de relação e aos envolvimento das pessoas e pelo próprio objeto de trabalho que é a arte, entendido e vivido como experiência estética, como algo cotidiano à vida das pessoas que fazem parte da *Spasso*. Além disso, o processo de construção da escola foi também um percurso de transformações como apontado nos relatos dos fundadores.

Experiências vividas por eles, pelas tantas pessoas que já se envolveram com o ambiente e por todas as práticas significativas que ocorreram e que também transformaram o próprio “*Spasso*”. Nesse caminho, todas essas vivências singulares possibilitaram outras tantas experiências que, nesse fluxo contínuo, geram as transformações, como uma construção de algo que vai sendo construído no próprio processo de produção de si, como propõe Monteiro (2011).

Assim, a sensibilidade presente no lugar, nas práticas e nas pessoas que fazem parte do contexto, bem como a profundidade das experiências vividas nele, somente é possível por se tratar de um lugar que se transforma diariamente por processos de construção afetivos. Atrelado a

isso, a própria criação da *Spasso* se relaciona aos processos de formação de pessoas que foram tocadas e transformadas pelas artes e que agora possibilitam transformações por meio dessas experiências a outras pessoas.

Por habitar um lugar de práticas, que valorizam os aspectos sensíveis da vida, cria-se a possibilidade de questionar valores de outros contextos que permeiam a existência desses sujeitos. Essas experiências influenciam não só a sua ação na escola de circo, como em outras esferas da vida. Ao se ter a possibilidade de outros olhares e perspectivas, reconhecendo novos aspectos significativos, a prática circense contribuiu também para o questionamento dos valores hegemônicos sociais.

O circo me deixa uma pessoa mais amorosa, me mostra que existe um caminho para ser feliz com menos ganância, porque o mundo que eu vivia no banco até pedir demissão hoje, é um mundo de ou você é promovido e é um vencedor ou você não é um promovido e você é um perdedor. E isso afeta diretamente a autoestima das pessoas e isso me afeta também, por que quem vive esse mundo, isso te absorve, isso absorve a gente... Não acredito que ninguém seja superior ao meio em que vive não... (Mortal, 28/04/2014)

Assim, as experiências estéticas vividas na *Spasso* corroboram com as proposições de Melo (2007, p. 77), ao apontar que:

A arte cumpre a sua função social quando permite aos indivíduos exercer sua possibilidade de crítica e de escolha; quando amplia, ao incomodar, as formas de ver a realidade; quando educa atentando para a necessidade de olhar cuidadosamente (tão importante em um mundo de signos e símbolos); e também quando desencadeia vivências prazerosas[...]

Ao questionar o meio social, tendo a possibilidade de escolher outras formas de ver a realidade, novos objetivos são incorporados, valorizando relações de engajamento com o mundo através de um olhar afetado. Nesse sentido podemos reconhecer o valor das práticas estéticas, contribuindo para que as experiências façam parte de seu cotidiano, que a arte faça parte de sua organização diária, constituindo-a como uma experiência sensorial da vida ordinária.

Pimenta (2013, p. 34-35) aponta que a experiência estética demanda uma postura diferenciada por parte do sujeito, que necessitam se entregar para as experiências para que sejam vividas em sua totalidade, além de provocar outras possibilidades de se olhar para o mundo para além da lógica instrumental. O mundo “é também sinestésico, emotivo, corporal”.

Diferente de objetivo. A vida é mais tranquila, as pessoas não têm aquela correria atrás de horário, trabalho,... Lá as coisas são todas mais “lights”, todo mundo mais “light”, e isso é muito bom. Você desacelera lá, né? Igual as minhas outras amigas que eu encontro todo mundo tem horário para trabalho não tem tempo para almoçar, não tem nada, e aquela correria e acorda cedo, e no circo não tem isso. Pode até acordar cedo, mas tudo é muito mais divertido do que um trabalho que não seja o circo, entendeu? É tudo totalmente diferente. (Pantana, 22/05/2014)⁵⁵

Ao se relacionar com as experiências estéticas de forma cotidiana, a possibilidade de se deparar e reconhecer os contrastes se torna mais expressiva. Pantana relata como as pessoas que ela convive no circo se diferem das demais que permeiam sua vida, reconhecendo as diferenças entre os contextos: “*É outro mundo do que eu vivo, as pessoas são outras pessoas, outros objetivos, outro tipo de vida, é totalmente diferente do meu dia-a-dia [...]*” (Pantana, 22/05/2014). Uma diferença que pode ser atribuída ao valor conferido pelas pessoas que se envolvem com o circo às vivências sensíveis.

Assim, ao compararem suas experiências às noções de religião e meditação, os entrevistados conferem à sua percepção uma qualidade oposta a um discurso contemporâneo recorrente, em que essas práticas que possuem um valor muito grande, revelando-se como potencial de experiência e transformação, são muitas vezes desvalorizadas e ridicularizadas.

Ao modificar as relações com o mundo, confere-se aos sujeitos uma visão crítica frente às relações sociais que valorizam apenas os bens materiais, possibilitando a percepção e a crítica a uma realidade cotidiana que transforma as experiências sensíveis em algo extraordinário na vida.

A oportunidade de questionamentos que a experiência propicia aos sujeitos que são tocados e que reconhecem outros aspectos emocionais da vida como algo importante, incluindo os mesmos em sua cotidianidade, permite que as pessoas vejam o contexto da *Spasso Escola Popular de Circo* como um lugar de práticas que proporciona uma fuga para dentro de si, um encontro consigo mesmo em uma vivência de arte e de lazer.

⁵⁵ É importante salientar que os apontamentos apresentados não dizem respeito a uma falta de compromisso, de responsabilidade ou mesmo de trabalho. A vida no circo é muitas vezes mais desgastante e corrida que em outras profissões. As exigências que o trabalho com a arte apresenta, impõem ao circense uma árdua rotina de treinos e ensaios, de apresentações e mesmo, em alguns casos, de se desdobrar em outros trabalhos para que possam seguir tendo o circo em suas vidas.

Aqui as pessoas, por mais que eu não tenha a oportunidade de conversar com todas, a gente observa que são pessoas desprendidas do mundo mesquinho que a gente vive aí... Eu vivo com contrastes, né? Porque pelo fato de eu trabalhar em um banco chega a doer às vezes as coisas que a gente vê ou que a gente percebe, porque no banco é pura competição, animal mesmo, um pisando no outro para ver quem vai se dar bem, e aqui deve ter competição entre as pessoas, entre os artistas, mas eu como usuário, a gente percebe também que tem um desprendimento. Tem arte, entendeu? (Mortal, 28/04/2014)

Nessa direção é possível repensar como o lazer tem sido reconhecido pelos praticantes de circo e como suas narrativas deixam escapar aspectos que os afastam como uma possibilidade de experiência estética, revelando pontos de vista que apresentam ambiguidades, desvalorizando sua importância enquanto uma experiência cotidiana de transformação. Nesse sentido tanto as observações quanto as impressões dos sujeitos levantam pontos para discutir o lazer e que serão apresentados a seguir.

4.5 Experiência e transformação: apontamentos para o campo do lazer

Através das narrativas podemos reconhecer o potencial das experiências vividas na *Spasso Escola Popular de Circo* como práticas corporais que se manifestam como arte, no sentido proposto por Dewey (1987) como uma experiência, e assim como algo que transforma e possibilita aos sujeitos aprendizagens de diferentes naturezas, como apontado por Larossa (2002), modificando suas formas de contato com as múltiplas realidades que se manifestam em suas vidas.

Ao serem vivenciadas como uma *performance ritualizada*, as artes circenses assumem seu caráter como uma experiência estética que faz parte da vida cotidiana das pessoas, nos possibilitando reconhecer apontamentos para uma discussão a respeito das experiências sensíveis que se dão em momentos de lazer.

Pelos relatos dos entrevistados alguns pontos foram suscitados, levantando questionamentos para uma discussão que articula os campos da arte, do lazer e das experiências corporais, apontando possibilidades para pensar também a educação e a educação física.

Das narrativas, algumas observações, pontos de vista, ambiguidades e contradições nos permitem alguns apontamentos a respeito das compreensões de lazer na sociedade, bem

como outros entendimentos para discutir as concepções de arte; a possibilidade de reconhecer o lazer como algo cotidiano na vida das pessoas e o potencial transformador das experiências de lazer e de movimento corporal, como objeto da Educação Física.

4.5.1 Compreensões possíveis de Lazer: apontamentos advindos de experiências

A intensão em reconhecer as compreensões dos entrevistados a respeito de suas práticas se deu por um interesse desvelado em campo em que suas vivências podiam ser compreendidas como experiências de lazer. Gomes (2007) aponta que o significado de lazer⁵⁶ possibilita várias interpretações e respostas e vários são os sentidos conferidos a ele na realidade ocidental, tais como descanso, distração e hobby. Assim, geralmente os significados remetem a ações apreciadas por quem as vivencia. Para a autora as várias compreensões atribuídas ao lazer é um reflexo da sua presença na vida cotidiana (GOMES, 2007).

É necessário compreender o fenômeno, como aponta Gomes (2007, p. 1), como algo que “não pode ser compreendido somente pelo conteúdo da ação, ou seja, não é a atividade em si que o caracteriza. Uma mesma atividade pode significar ócio [lazer] para uma pessoa e, para a outra, não”.

Assim, tanto o lazer quanto a arte podem e devem ser compreendidos e considerados pelo sujeito que o vivencia, para que tenham sentido e potencial de transformação, configurando-se como uma experiência. O não reconhecimento das atividades circenses como uma experiência de lazer pode ser atrelado às compreensões superficiais que se têm do mesmo socialmente. Esses questionamentos também servem para tencionar as noções clássicas de lazer que são relacionadas ao prazer, ao divertimento ou ao tempo livre das ocupações sociais e não à possibilidade de suscitar experiências transformadoras, reforçando seu caráter improdutivo, perda de tempo e ócio vazio.

⁵⁶ Neste trabalho a autora se propõe a discutir o ócio, apontando questionamentos sobre o mesmo. A palavra ócio por vezes é utilizada para se referir ao lazer. Neste artigo, em algumas citações que está escrito lazer, a autora emprega a expressão ócio entre colchetes, dando sentido que se refere a mesma coisa. Assim, opto por relacionar os termos da mesma forma, substituindo-o pela palavra lazer.

Sendo o lazer “uma prática social complexa que pode ser concebida como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” como propõem Gomes e Elizalde (2012, p. 30), não só as experiências no circo, bem como outras tantas manifestações culturais podem e devem ser reconhecidas como lazer.

Bem como a *performance*, discutida por Pimenta (2013, p. 59), as experiências estéticas vividas na *Spasso* se constituem como uma experiência particular de lazer, pois coloca as pessoas em uma relação diferenciada com a arte, afastando-se das noções usuais às que são associadas, reduzidas a um divertimento, uma obra a ser observada ou uma possibilidade de inclusão social.

Muitas são as manifestações que se configuram como lazer provocando mudanças e produzindo o saber da experiência. Assim as experiências vividas na *Spasso* surgem como uma possibilidade de repensar o lazer, pois apresenta a possibilidade de vivermos práticas ritualizadas de arte e não apenas a contemplação de espetáculos. Nesse sentido o lazer também pode ser experimentado de maneira ritualizada e não apenas como uma vivência “*espetacularizada*”, distante da experiência e da vida das pessoas.

4.5.2 Outros possíveis entendimentos de arte: técnica

Entendendo o lazer como uma dimensão da cultura, proponho discutir as compreensões que o campo do lazer tem utilizado, em busca de ampliar essa noção. Para tanto reconheço a abordagem proposta por Tim Ingold (2010) a partir da psicologia ecológica desenvolvida por James Gibson (1979), que apresenta a noção de cultura como *habilidade* e de aprendizagem como *educação da atenção*.

Para o autor (2000), a cultura se constitui no desenvolvimento de modos particulares de orientação, ação e de interação que emergem das práticas que os sujeitos se engajam, em que o organismo vivo situado em determinado contexto e na relação com os sujeitos e objetos aprende.

Em sua perspectiva, Ingold (2010) propõe que o desenvolvimento da técnica é um processo de habilitação, ou aquisição de uma determinada habilidade para a realização de uma

atividade específica. Assim, ao copiar uma pessoa mais habilitada, o aprendiz busca aprender o seu próprio movimento.

[Ele] olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente (INGOLD, 2010, p.21).

Bem como Ingold (2011, p.58), proponho pensar em uma noção de técnica que busca ultrapassar dimensões instrumentais, sendo compreendida como relação e como processo, nas quais emergem sentidos que constituem as pessoas e suas identidades, pois como chama a atenção, nenhum movimento é igual ao outro, sendo necessários contínuos ajustes corporais para que determinada habilidade seja constituída.

Através de suas contribuições, o autor destaca que as noções de arte (do latim *ars*) e de técnica (do grego *tekhné*), eram utilizadas para designar atividades com as quais a habilidade (craft, skill) do praticante estivesse em questão, descrevendo todo tipo de atividade que envolvesse a produção de objetos duráveis por pessoas que dependessem desse trabalho para seu cotidiano (INGOLD, 2000).

Ao propor a aproximação dos termos arte e técnica, o autor sugere pensarmos na habilidade em seu sentido original, quando compreendemos de forma integrada a interação entre o sujeito, os instrumentos e o ambiente, nos levando a reconhecer que arte e técnica podem ser entendidas como a mesma coisa. Nesse sentido, Ingold (2000) propõe repensar as noções de técnica e de arte, enfatizando-as como temas centrais da experiência cultural.

Assim, pessoa, técnica e ambiente se revelam de forma integrada em diferentes experiências culturais, evidenciando um sentido da arte como corpo, como processo de manipular, relacionar e produzir o mundo com as próprias mãos, compreendendo a técnica como uma possibilidade de expressar criativamente a prática social.

Associada etimologicamente às noções gregas de *tekhné*, a palavra tecnologia pode ser traduzida literalmente como arte da razão, remetendo a um tipo de arte ou habilidade associada ao artesão e *logos* como princípio de razão. Contudo, Ingold (2000) aponta que tal entendimento produziu, no processo de constituição histórica, uma concepção contrária que trouxe profundas mudanças no modo de pensar e de agir socialmente.

Como apontam Debortoli e Sautchuk (2013, p. 6) a respeito dessa questão:

tekhné remetia à habilidade de fazer coisas inteligentemente, envolvendo práticas manuais e percepção acurada: como o movimento de um artesão imerso, engajado, entrelaçando sentidos e materiais, em seus contextos próprios de realização. Com a adoção de uma visão mecanicista da natureza, a atividade de fazer tornou-se um aspecto diferente. O trabalho de produção material da vida passou a mobilizar um sistema exterior de forças produtivas de acordo com princípios de funcionamento independentes das sensibilidades humana.

Nesse sentido, historicamente a técnica de produção da vida se afastou do sentido humano e sensível, dando lugar a um sistema de produção mais eficiente fundamentado em princípios racionais. Contudo, se podemos entender o desenvolvimento da técnica como um processo relacional de habilitação, é necessário considerar uma noção de técnica que vá além de princípios operacionais.

Faz-se necessário que a técnica esteja relacionada à experiência e a produção da subjetividade humana, remontando seu sentido como arte, colocando a relação pessoa-técnica-mundo no centro da atividade produtiva. Dessa maneira, as técnicas envolvem “tanto a ação do outro quanto a interação com os ambientes, as coisas, os artefatos, os instrumentos, as superfícies do mundo que vão se configurando nas mais diversas formas realização prática”, como apresentam Debortoli e Sautchuk (2013, p. 10).

Nesse processo de conhecimento incorporado, as experiências com os objetos, com as pessoas e com o espaço possibilita aos sujeitos fazerem essa religação entre o processo produtivo da vida, entre o trabalho como arte, podendo esse ser reconhecido como um processo e uma forma de atuar em relação ao outro. Assim, a arte seria a técnica de dar materialidade à vida, ou a forma de fazer as coisas acontecerem, se configurando como relevantes aspectos centrais da experiência cultural.

Corroborando com isso, Shusterman (1998, p. 15) aponta:

A estética torna-se muito mais central e significativa quando admitimos que, ao abranger o prático, ao refletir e informar sobre a práxis da vida, ela também diz respeito ao social e ao político. A ampliação e a emancipação do estético envolve, do mesmo modo, uma reconsideração da arte, liberando-a do claustro que a separa da vida e das formas mais populares de expressão cultural.

Assim, ao se apresentar aos sujeitos outras formas de se relacionar com a arte, compreendendo-a como uma forma de produção no mundo, pode-se provocá-los a buscar outros

meios de relação com a vida. Essa perspectiva também pode ser possibilitada e reconhecida como uma experiência de lazer.

Debortoli e Sautchuk (2013) apontam que o engajamento prático se revela em atividades técnicas, nos possibilitando trazer a tona sistemas de prática particulares que se constituem como processos onde nos tornamos capazes de atuar na vida social, em um fluxo de relações. Nesse sentido podemos entender que “o que se aprende são formas de solucionar praticamente problemas motores/sociais que nunca se repetem perfeitamente, onde cada gesto é um ato de participação/improvisação” (DEBORTOLI; SAUTCHUK, 2013, p. 11).

Assim, compreendendo a arte, como uma possibilidade de manipulação da vida através da sensibilidade, temos a possibilidade de atuar em nossa experiência cotidiana buscando novas formas de apreendê-la e de nela intervir, a favor de uma mudança na realidade instrumental que afasta a vida do próprio sujeito.

Nesse sentido podemos reconhecer o potencial do lazer como uma possibilidade de experiência em que é possível estabelecer essa relação artística com a vida.

4.5.3 Lazer uma perspectiva ritualizada como experiência ordinária

Bem como a arte que tem sua origem atrelada aos rituais e, ao longo do tempo, foi se transformando em espetáculo, não só no sentido de obra de arte a ser observada, mas também como tecnologia, afastando a vida produtiva da ação dos sujeitos, podemos também reconhecer que o lazer com o passar dos anos foi se associando a possibilidades vazias, como por exemplo, a televisão que, em vários países, se mostra como uma das opções mais vivenciadas pela população em geral (Gomes, 2007).

Veiga (2008) apresenta que os principais fenômenos comunicativos contemporâneos são todos eventos que tendem a diluir a possibilidade de interação entre o espectador e o artista, como por exemplo, os grandes espetáculos de música e o cinema. Assim, podemos reconhecer que grande parte das vivências de lazer se aproxima dessa visão dicotômica de alguém que realiza/produção encarnada e alguém que observa/utiliza-se de princípios racionais.

Nesse sentido, as possibilidades de escolha que aparecem no horizonte do lazer estão circunscritas, em sua grande maioria, como um produto da indústria cultural e da cultura de massa, podendo ser associado ao que Guy Debord (1997) nomeia como sociedade do espetáculo, que se constitui em um modelo dominante na sociedade. Para o autor, “o espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana” (DEBORD, 1997, p. 22).

Assim, das potencialidades da experiência humana resulta uma vivência que envolve menos engajamento e entrelaçamentos. Trazendo algumas contribuições de Debord, Melo (2006, p. 4) aponta possíveis estratégias comerciais utilizadas no âmbito do lazer e do entretenimento. Se na fase primitiva da acumulação capitalista, a economia política jamais o considera o proletário “em seus lazes, em sua humanidade”, contemporaneamente “[...] o humanismo da mercadoria se encarrega dos ‘lazes e da humanidade’, simplesmente porque agora a economia política pode e deve dominar essas esferas como economia política” (Debord, 1997 *apud* Melo, 2006).

Melo (2004, p. 15) sugere que “mesmo que permaneçam ativos os indivíduos, não me parece possível negar a força das imagens em um mundo que transitou do ‘ser’ para o ‘ter’ e rapidamente avança para o ‘parecer’”. Nessa perspectiva o lazer também se constitui como um bem de consumo, como uma mercadoria a ser consumida, disponível graças à elevada “produção” das mesmas.

Contudo, se assim podemos reconhecer um lado da questão, existem ainda práticas que não podem ser percebidas e realizadas dessa maneira. Podemos identificar esse entendimento em Pimenta (2013) que compreende as *performances* como uma possibilidade de romper com essa concepção de vivências de lazer. Reconheço as experiências vividas na *Spasso Escola Popular de circo* como outra possibilidade. Corroborando com isso, Mortal aponta um entendimento de suas experiências:

O circo não é uma mercadoria. Se fosse essa aula estaria lotada de gente. Ia estar empapuçado aqui igual está empapuçado agora, nesse exato momento a fila do supino de uma academia “fodona” de Bh. Que lá as pessoas se preparam para aquele ambiente. Aquela fila de supino está lotada. Se isso aqui fosse uma mercadoria um “commodity”, um produto comum que pudesse ser vendido em todos os lugares e fosse um produto homogêneo, aí sim aqui estaria lotado, mas isso aqui não é um produto homogêneo, não

é uma commodity⁵⁷. É um produto único, e esse produto único é difícil para todos, é difícil para ser consumido. (Mortal, 28/04/2014).

Mesmo na sociedade do espetáculo, como sugere Guy Debord (1997), que condiciona tudo a objeto, é fundamental reconhecermos que existem outras possibilidades de vivenciar o lazer buscando uma aproximação do mesmo com a vida cotidiana. Nesse sentido é necessária uma crítica à cultura de massa e às outras formas hegemônicas as quais o lazer e grande parte das vivências das pessoas estão associadas.

Podemos atrelar à dificuldade apontada por Mortal a necessidade de envolvimento que as práticas circenses pressupõem, para que façam sentido para quem as vivencia. Possibilidade escassa frente ao esvaziamento que se configuram as vivências humanas no cotidiano. Recuperando a perspectiva de Larossa (2002), a impossibilidade de que algumas pessoas vivenciem as experiências podem estar atreladas à velocidade, à falta de tempo, ao excesso de trabalho e ao excesso de informação que vivem atualmente.

Nesse sentido é fundamental que as vivências de lazer não sejam apenas “*commodities*”, como apresenta o entrevistado, para que sejam vivenciadas como experiências. Sua vivência deve se dar como uma experiência estética e não como uma obra a ser contemplada. É necessário que ele desperte a sensibilidade das pessoas através de experiências marcantes e transformadoras.

Contudo, como aponta Melo (2006, p. 14):

A questão passa a ser que condições os indivíduos têm para que possam desenvolver ou não seu potencial de sentir. Obviamente há uma relação clara entre as condições objetivas (o econômico, as possibilidades de acesso, a oportunidade de experiências, os estímulos no decorrer da vida, por exemplo) e as vivências subjetivas.

O autor (MELO, 2006. p. 15) reconhece que a experiência artística “passa a ser uma vivência fundamental para que os seres humanos melhor compreendam o que está a seu redor”. Nesse sentido, o próprio lazer pode contribuir com essas percepções necessárias para possibilitar o seu potencial de sentir. Como uma prática transformadora, à medida que o mesmo é vivenciado como uma experiência, a sua própria realização cria as condições para ser tocado e para que as transformações aconteçam. Por ser um processo de incorporação, a para se ter a “habilidade” de

⁵⁷ Commodity em inglês significa mercadoria. Esta palavra é usada para descrever produtos padronizados, não diferenciados e de baixo valor agregado.

“sentir”, é necessário que o sujeito viva isso corporalmente, como sugere Ingold (2001). Assim, nas próprias vivências transformadoras existe a possibilidade de viabilizar essas transformações necessárias.

Entendo que o lazer pode ser viabilizado pelo sujeito que é por ele transformado, passando a ser vivenciado como uma manifestação ordinária na vida dessas pessoas. Para tanto é fundamental possibilitar que sua vivência tenha sentido e significado para as pessoas que o experimenta. Bem como a arte que necessita ser reconhecida pelo sujeito que a experimenta, as vivências de lazer também pressupõem serem vividas e assim compreendidas por quem as vive, como sugere Gomes (2007).

Vivenciar o lazer como uma experiência *ritualizada*, nos permite considerar a possibilidade de tê-lo como uma prática cotidiana em nossas vidas. Reconheço o potencial das práticas circenses como contribuição nesse processo de envolvimento dos sujeitos e suas experiências de lazer como práticas ordinárias. Não somente elas, mas tantas outras que provocam o movimento corporal como produção de sentido e significado, possibilitam o envolvimento e proporcionam experiências (*trans*)formadoras.

Como coloca Melo (2007, p 76) “Os indivíduos deveriam ser educados e ensejados a ampliar as suas possibilidades de extrair sensações de manifestações as mais diversas possíveis”. O lazer assim se configura como um tempo-espaco propício para essas possibilidades. São essas sensações que possibilitam outras formas de ver a realidade e de nela buscar possíveis mudanças.

Porque ali (*na Spasso Escola Popular de Circo*) é muito assim, é um tampando o buraco do outro, te ajudando e eu acho isso legal. Isso me ajudou assim na minha vida, eu acho que eu aprendi muito com isso, em ajudar. E a gente aprende muito isso, às vezes até no circo mesmo. (Pantana, 22/05/2014)

Através dessas discussões é possível dizer que o lazer se constitui como um campo amplo de possibilidades. Ao reconhecermos as diferentes formas de envolvimento que o lazer nos possibilita e como essas experiências podem ser transformadoras lançamos um olhar para outros modos de produção de conhecimento pautados nas relações e na sensibilidade. Possibilitar que essas experiências façam parte da organização cotidiana de nossas vidas é um dever do profissional da educação, da educação física e do lazer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte e lazer. De tanto dizer e pensar essas palavras, elas começam a me escapar. Seu significado se acinzentava e a objetividade necessária à construção acadêmica vai se diluindo em meio a intenções estéticas. Tudo parece ser metáfora do que pretendo expressar adiante. A escrita se torna o campo prático das tensões entre o racional e o sensível. (PIMENTA, 2013, p. 73)

Como apresentado e discutido anteriormente, são notórias as contribuições das experiências estéticas vividas na *Spasso* para o processo de formação humana e cultural dos sujeitos que se envolvem com as práticas e com o contexto. Vivências que desvelam as aprendizagens incorporadas pelas *performances ritualizadas*, que podem ser compreendidas como práticas corporais que possibilitam a aproximação entre vida e arte.

No contexto da *Spasso Escola Popular de Circo*, podemos reconhecer um lugar que privilegia as compreensões de arte como experiência, questionando os valores hegemônicos de arte e de cultura. Um espaço que também rompe com as compreensões do meio ao valorizar as experiências originadas no envolvimento dos sujeitos com as técnicas circenses, consigo mesmo e com a arte.

Analisando a história do circo e da escola *Spasso*, podemos reconhecer que o circo permanece como um elemento da cultura não porque é transmitido diretamente, mas porque é algo que vai sendo compartilhado, e nesse processo seus elementos vão permanecendo, constituindo esse movimento perpétuo de regularidades e de transformações constantes (ELIAS, 1993, INGOLD, 2010).

Nesse movimento histórico, podemos também reconhecer que se a arte foi, com o passar do tempo, se transformando - juntamente com a sociedade, como aponta Debord (1997) -, em um espetáculo, existem práticas que hoje possibilitam uma experiência de arte como um ritual, na medida em que valoriza os elementos sensoriais e se constituem como práticas cotidianas, como as técnicas circenses vividas na *Spasso Escola de Circo*. Bem como as experiências circenses e a *performance*, apresentada e discutida por Pimenta (2013), acredito que outras práticas possuem o mesmo potencial de envolvimento e transformação que essas experiências acima citadas.

Como Dewey (1987) entende a experiência estética como dimensão da constituição humana, assim a arte não é a única maneira de se viver uma experiência estética, sendo essa possível na relação com outros aspectos que não tratamos como artísticos. Larossa (2002, p. 25) também aponta que, para acontecer a experiência, é necessário criar as condições para a sua realização. Assim, podemos dizer que todas as pessoas têm a possibilidade de viver a arte como experiência, desde que se envolvam e se exponham. Da mesma forma, é possível reconhecer como arte aspectos da experiência dos sujeitos que não são reconhecidos dessa maneira pelo campo artístico.

Gomes e Elizalde (2012) apontam que o lazer pode se tornar um potente aliado no processo de transformação social. Ao ser vivido como uma experiência, o lazer pode transformar, sobretudo, as pessoas. Assim, é necessário repensar e ampliar os olhares sobre o lazer, a arte e as práticas corporais, reconhecendo-os como uma possibilidade de vivências estéticas e como elementos relevantes nesse processo de mudanças. Experiências que nos tocam, que nos transformam, contribuindo para que nos tornemos sujeitos mais sensíveis e mais estéticos.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar outras formas de contato com a realidade para além das construídas socialmente que apenas valorizam práticas produtivas do ponto de vista econômico e invalida as possibilidades de reencontro do sujeito consigo, com seu tempo, com a natureza e com as pessoas, tornando-as cada vez mais escassas na organização de suas vidas.

Dessa forma, entendo que o lazer e todas as suas formas de experiência se configuram como uma possibilidade de formação mais humana. Do mesmo modo, reconheço como formação os processos em que os conhecimentos são incorporados em momentos nos quais os sujeitos se encontram em relação com outros, com os objetos e com o ambiente.

Essas (*trans*)formações vivenciadas em tempos/espacos/momentos de relação nos possibilita reconhecer o potencial das aprendizagens que tomam lugar nas vivências do circo como uma prática de lazer entre tantas outras possibilidades. Podemos reconhecer assim a relevância do lazer como um momento privilegiado para a produção de subjetividades, de expressividades e para a vivência de experiências sensíveis e estéticas que sejam potencialmente transformadoras.

Não só o lazer pode ser reconhecido como um meio de possibilitar essas transformações sensíveis que propiciem aos sujeitos um re-encantamento com o mundo através de suas experiências. Esses apontamentos também nos permitem discutir as relações

possibilitadas pelas áreas da educação e da educação física, ao tratar do conhecimento como uma aprendizagem que se dá pelo corpo, como sugerem Ingold (2010) e Monteiro (2011). Dessa forma, ambas as áreas têm também um papel importante na mudança do social e das pessoas, pois têm a possibilidade de propiciar aos sujeitos experiências transformadoras em todas as suas formas de atuação.

Essas compreensões contribuem não somente para uma reflexão teórica, mas também para a atuação do profissional do lazer, da educação e da educação física. Nesse sentido aponto a necessidade de um olhar atento dessas áreas aos processos relacionais de aprendizagem em que no envolvimento com as pessoas, com os sujeitos e com o ambiente se aprendem novas formas de ver, reconhecer sentir e habitar o mundo. Cabe aos seus profissionais possibilitar às pessoas, experiências que se deem dessa maneira estética. É necessário ampliar o reconhecimento do lazer como uma experiência potencial e possibilitar que os sujeitos sejam educados para sua vivência. Não como um conhecimento necessário à sua compreensão, mas uma educação que vise possibilitar essas experiências na vida dos sujeitos, reconhecendo seu potencial. É necessário construir uma realidade afetada, na qual arte, estética, transformação, aprendizagem e lazer possam todos fazer parte de nossas vidas, nos tornando pessoas mais inteiras.

Ao propor o diálogo com o campo de pesquisa, busquei reconhecer o potencial que as experiências de lazer têm em despertar os sujeitos para essas noções e percepções sensíveis. Apesar dos elementos sociais abordados a intenção desse trabalho não é fazer uma análise sociológica do circo e do espetáculo, mas trazer as contribuições que essa rica relação arte-experiência-lazer podem desvelar. Bem como Dewey (1987), reconheço que recuperar uma condição social em que as afecções são entendidas como elementos centrais da experiência humana, e como parte da constituição do homem, apresenta-se como uma possibilidade de questionar valores hegemônicos de arte e de lazer, rompendo com compreensões que os afastam da vida. Baseada neste estudo é possível reconhecer possibilidades de repensar conceitos, de agir em busca.

As questões apontadas nessa pesquisa possibilitam novas formas de olhar para o fenômeno do lazer, da arte e da aprendizagem. Se as experiências se configuram como uma possibilidade de transformações estéticas, por outro, captar sua essência a possibilitá-la é uma tarefa complexa, talvez impossível.

Após esse trabalho a experiência estética se consolida para mim como um campo fértil e rico para a Educação Física, pois se apresenta como uma possibilidade de vivências transformadoras, por meio de práticas corporais presentes em nossa cultura. Não só nesse campo, mas acredito no potencial dessas experiências como um meio de possibilitar novas aprendizagens, independente de onde aconteçam.

Através dos depoimentos foi possível reconhecer que a arte e o lazer se configuram como importantes aspectos da produção da vida das pessoas, quando as mesmas são vivenciadas tendo sentido em sua experiência. Possibilitar que essas práticas façam parte da vida ordinária é reafirmar uma condição humana que, frente às condições de lucro e produção as quais as sociedades foram submetidas, distancia-se dos sujeitos.

Recuperar as perspectivas de Dewey (1987) como uma possibilidade de repensar aspectos para propor novas formas de pensar a aprendizagens, pode ser uma opção interessante, apesar das críticas feitas ao autor nessa área.

Assim, dentre os elementos estudados destaco, sobretudo, que a experiência tem o potencial de transformar a vida de uma pessoa. Seja a experiência o que for. Contudo, é necessário que essa ocorra de forma concreta na vida desses sujeitos, algo que lhes toque e lhes possibilite reconhecer que foram tocados.

Com base nas discussões podemos perceber que, se as experiências podem ser significativas, os meios que as propicia ainda são muito questionados e pouco reconhecidos. Este estudo possibilita reconhecer que não são necessárias intervenções diretas de ensino para que haja aprendizado, para que haja transformação.

Com essas palavras concluo um processo de experiências estéticas que permearam todo o caminho trilhado nessas páginas. Se foram as minhas experiências com as técnicas circenses que motivaram essa pesquisa, posso dizer que hoje, é o campo acadêmico que me inspira a regressar às atividades práticas em busca de outros meios de atuação como profissional da Educação Física e do Lazer.

Entendo que ao enveredar por estudos dessa natureza, construímos caminhos para possibilitar experiências estéticas, tendo como referência o movimento corporal, como uma forma de ampliar as vivências dos sujeitos, numa compreensão holística, ecológica, sensível e solidária, de corpo, portanto, de pessoa.

Nesse sentido, considero que o lazer pode contribuir significativamente na sensibilização das pessoas. Assim este estudo contribui para afirmar aspectos relegados da subjetividade como nossas sensações, experiências, emoções e principalmente as experiências estéticas. Considero, dessa forma, a possibilidade de viver um recomeço, um repensar do trabalho como profissional da educação e do lazer em busca de possibilitar essas experiências de forma qualificada para os sujeitos e, por que não, para mim.

REFERÊNCIAS

- BAUMGART, Fritz. **Breve história da arte**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BORTOLETO, M. A. C; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a educação física. In. **Corpoconsciência**, Santo André, n.12, p. 41 – 69, 2003.
- BORTOLETO, Marco Antônio (Org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- BRANDÃO, Carlos. **Casa de escola**. Campinas: Papyrus, 1983.
- BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Tradução de E. de Freitas e M. I. Mansinho. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.
- COELHO, Luciano. **Infância, aprendizagem e cultura: as crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani**. Dissertação de Mestrado em Lazer, Belo Horizonte, EEEFTO/UFMG, 2011.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEBORTOLI, José Alfredo; SAUTCHUK, Carlos. Técnica, corpo e arte: aproximações entre antropologia e motricidade. In. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.2, Jun. 2013. Disponível em: http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV16N02_ar3.pdf. Acessado em 12 de junho de 2014.
- DEWEY, John. Art as experience. In. **Late works of John Dewey**. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1987.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

DUPRAT, Rodrigo. **A arte circense como conteúdo da Educação Física**. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2004. 28 f. Relatório Final de Iniciação Científica.

_____. **Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. V. 2: Formação do Estado e Civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARIA, Eliene Lopes. **A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. In. **Etnográfica**, Vol. X (1), 2006, p.161-173.

_____. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. In. **Revista PontoUrbe**. Ano 2, 2008.

GOMES, Ana Maria. Aprender a cultura. In. LOUREIRO, Maria; FIGUEIREDO, Betânia (Org.). **Cultura e Educação: parceria que faz história**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2007, v. 1, p. 29-43.

GOMES, Christianne. O “ócio” como objeto de estudos: notas introdutórias sobre conceitos e ocorrência histórica em nossa sociedade. **Cuadernos de ocio y sociedad**, v. 1, p. 23-40, 2007. Disponível em: <https://catalogobiblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acessado em 11 de junho de 2014.

GOMES, Christianne, ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes Latino-americanos do Lazer/Horizontes Latinoamericanos del ocio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

HENRIQUES, Cláudia Heringer. Picadeiro, palco, escola: A evolução do circo na Europa e no Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires. Ano 11, n. 101, out. 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 13/03/09.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill.** London: Routledge, 2000.

_____. From the transmission of representations to the education of attention. In. INGOLD, Tim. **The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography.** Oxford: Harvey Whitehouse, 2001.

_____. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In. SCHIFFER, M. B. **Anthropological perspectives on technology.** Albuquerque (NM): University of New Mexico Press, 2001.

_____. Da transmissão de representações à educação da atenção. In. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.1, p. 6-25. Jan./Abr.2010. (Tradução feita por José Fonseca, autorizada pelo autor em 2009).

_____. **Being Alive.** London: Routledge, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 19, p. 20 – 28, jan/abril. 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade.** 2 ed. São Paulo: UNESP; HUCITEC, 1998.

_____. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In. MAGNANI, José Guilherme; TORRES, Lilian (Orgs.). **Na Metrópole: textos de antropologia urbana.** São Paulo: EDUSP, 1996, 319 p.

MELO, Victor. Cinema (imagem) e esporte: diálogos entre linguagens na modernidade. 2004. Rio de Janeiro: Grupo de Pesquisa Anima, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/esporte_cinema_caderno_antr_imagem_2004.pdf. Acessado em 24 de junho de 2014.

_____. A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos. 2006. Rio de Janeiro: Grupo de Pesquisa Anima, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/animacao_cultural_estudos_culturais.pdf. Acessado em 24 de junho de 2014.

_____. Desafios para romper o abismo. In. MARCELLINO, Nelson. **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007, p. 65 – 87.

MEROLA, Edna. Experiência estética: um relato. **Inter.Ação.com**, São Paulo, v. 1, n. 5, a. 4, dez. 2006. Disponível em: http://www.ciec.org.br/ciec_site/revista5.html. Acessado em março de 2011.

MONTEIRO, Ana Cláudia, Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança. In. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, n. 6, v. 2, São João Ddl Rei, ago-dez, 2011.

PEIRANO, Mariza. A análise antropológica de rituais. In. PEIRANO, Mariza (Org.). **O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2001. p. 17-40.

_____. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. Disponível em: <http://lelivros.us/book/download-livro-rituais-ontem-e-hoje-mariza-peirano-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acessado em 30 de março de 2014.

_____. Temas ou Teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. **Campos**, Paraná, v. 7, n. 2, p. 9-16, 2006.

PIMENTA, Paula. **Voando alto, sentindo o risco**: as acrobacias aéreas e as experiências estéticas. 2011. 51 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PIMENTA, Gregório. **Entre arte e lazer**: deslocando sentidos e experiência através da performance. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física,

Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RESENDE, Leandra. **Entre pontas, coques e pliês**: aprendizagem da dança clássica no contexto do centro de formação artística do Palácio das Artes. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ROCHA, Gilmar. O circo no Brasil: estado da arte. **BIB**, São Paulo, n. 70, 2010, p. 51-70. Disponível em: <http://www.circonteudo.com.br/stories/documentos/article/3747>. Acessado em 10 de março de 2014.

ROCHA, Paula; SANTOS, Goiamérico. A gênese dos estudos culturais: a contribuição e o legado de Raymond Williams. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA Universidade Federal de Goiás, 3, 2012, Jataí. **Anais do III Congresso Internacional de História: História e diversidade cultural**. Jataí: CAJ, 2012. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(16\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(16).pdf). Acessado em 08 de abril de 2014.

SILVA, Ermínia. **As múltiplas linguagens da teatralidade circense**: Benjamin de Oliveira e o circo-teatro no Brasil do final do século XIX e início do século XX. 2003. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

SAUTCHUK, Carlos. **O Arpão e o Anzol**: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriçu, Amapá). 2007. 402 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEDRON, Denise. **Um olhar sobre a performatividade na cultura contemporânea**: a performance como conceito e a produção artística de Diamela Eltit. 2006. 172 f. Tese (Doutorado em Letras: Literatura Comparada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998, 268 p.

TORRES, Antônio. **O circo no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1998, 337 p.

TUCHIA, Poliana. **A improvisação como recurso criativo nos aparelhos aéreos: improvis(ar)**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 20f. Relatório final de Iniciação Científica.

VEIGA, Guilherme. **Ritual, risco e arte circense: o homem em situações limite**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, 314 p.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Tradução Ângela Ramalho, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade (1780-1950)**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.