

## **Crianças itinerantes no contexto circense: o que podemos aprender com elas?**

**João Alfredo Martins Marchi**  
**Verônica Regina Müller**

[...] Quis aprender com as crianças o verso,  
Não o verso das coisas, mas o verso  
Dos poetas, aprendi que sem o verso  
Das crianças não abrimos as coisas

Aprendi o que elas mais conhecem,  
A liberdade, sem solidão, sem doravante  
Sem tempo.  
(ABIB, 2015, p. 17)

### **Introdução**

A realidade tem se mostrado dura e preocupante em relação a perda de direitos humanos historicamente conquistados. No Brasil, país onde forças conjuntas como a igreja evangélica, governo norteamericano e aliados, setores dos poderes legislativo, executivo e judiciário, corporações econômicas nacionais e internacionais, facções de sindicatos, realizaram um golpe político contra a presidenta Dilma Roussef no ano de 2016, vive-se um contexto crivado de ações privatistas, autoritárias, discriminatórias, ilegais, e promotoras de desigualdade social. A população infantil é sempre a mais profundamente prejudicada, porque não pode lutar por si e depende dos adultos.

Este texto trata sobre crianças, as mesmas que têm sido o foco de estudos do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, que vem atuando com o entendimento de criança como sujeito de direitos e promotora de cultura (MÜLLER e RODRIGUES, 2002). Outro conceito que lhe é caro é o de educação social (SOUZA, 2016; NATALI, 2016; BAULI; 2018; MÜLLER, 2017; NATALI e BAULI, 2016), entre outras razões, porque assume que o ser humano é ontologicamente um ser de educação (MÜLLER, 2018, *in*: FERRARA, 2018) e seu desenvolvimento não ocorre somente enquanto está no ambiente escolar. A criança está em pleno desenvolvimento durante todo o tempo e em qualquer espaço e por isso esses devem ser valorizados enquanto sérias necessidades e possibilidades de educação pelas políticas educacionais. Educação não é sinônimo de escola. Existe a educação que é escolar e outra, complementar, que é a educação social.

O presente escrito situa-se na aproximação entre um contexto não escolar com o escolar. Evidenciamos um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Faz assim ó: como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas?” (MARCHI, 2017), na qual foram investigados três diferentes destinos a fim de constatar como as crianças ensinam. Todavia, nesta análise nosso

foco versa apenas sobre o Circo Di Sarah, visto seu caráter itinerante e o modo particular de lidar com as relações de ensino entre os pares e entre adultos e crianças.

O Circo Di Sarah, é considerado pelos seus integrantes como um circo-família de pequeno/médio porte e, no ínterim de nossa intervenção, estava situado na cidade de Campo Mourão – Paraná. Pensando na particularidade do espaço, dividimos nossa ação em dois momentos, um de convivência com os circenses e outro destinado a perceber o ensinar dos pequenos, utilizando para tal um brinquedo denominado “Ioiô Chinês” e a figura do clown<sup>1</sup>.

O brinquedo em questão não possui uma forma fixa, é composto por seis blocos de madeira entrelaçados por fitas de cetim que, conforme se movimentam, formam diferentes imagens, o que, em nosso entendimento, serviu como uma estratégia de aproximação com o universo lúdico da criança. O *clown*, termo Inglês que denomina, de modo geral, o palhaço formado “fora” do circo, ou seja, em cursos e/ou oficinas de circo e de palhaçaria, surgiu na pesquisa como outra estratégia de aproximação com as crianças, pois conforme demonstra Colavitto (2015), esta figura possui características muito próximas às percebidas nos pequenos e, deste modo, possibilita romper com a hierarquia imposta pela figura do adulto, colocando-o numa posição mais horizontal de diálogo.

No Circo Di Sarah, nos dias 15/12/2015 e 19/12/2015 destinamo-nos a observar o cotidiano dos circenses, principalmente no referido às crianças que residiam no espaço. Nesse mesmo período, conversamos com artistas, funcionários e conhecemos a estrutura física, bem como os equipamentos técnicos do circo. No dia 18/12/2015 o foco de nossa ação voltou-se a colher as assinaturas para autorização de entrevistas e uso de imagem para a pesquisa; no que diz respeito à prática lúdica, brincamos com o “ioiô chinês” e conversamos com os pequenos sobre suas vivências no circo. Além disso, considerando nossa experiência de teatro com o clown, apresentamos uma pequena cena a fim de observar como era a resposta dos petizes, visto que o palhaço é um arquétipo humano presente e intenso nos circos de pequeno/médio porte (BOLOGNESI, 2003). O tempo em que construímos as informações e impressões foi de aproximadamente trinta horas, numa média de 8h por dia de intervenção e, ao todo, conversamos com cinco adolescentes com idades entre treze e dezenove anos, quatro crianças, entre quatro e sete anos e três adultos na faixa de trinta anos.

A partir do material construído, utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), transcrevemos as entrevistas e os diários de campo e, após realizarmos uma primeira leitura (leitura flutuante). Destacamos possíveis temas, os quais foram observados a cada nova leitura do material a fim de identificarmos suas particularidades. Visto isso “reagrupamo-los progressivamente por

---

1 A produção dos dados em campo foi realizada apenas pelo pesquisador, assim, utilizamos verbos em primeira pessoa para relatar tais experiências e verbos em terceira pessoa para ações pensadas com a orientadora.

aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuir títulos às categorias” (BARDIN, 1977, p. 60-62).

Assim, criamos as categorias a serem analisadas neste texto, sendo elas: a linguagem oral e a relação horizontal das crianças circenses, seu entendimento e uso do tempo, sua relação com o espaço e as políticas que atuam no cotidiano circense.

### **Palavras que guardam histórias: um pouco sobre o Circo Di Sarah nas palavras de seus integrantes**

Fazendo jus à tradição circense da oralidade, iniciamos nossa história partindo das palavras de S., a qual nos conta sobre o tempo de atuação e como foi pensado o Circo di Sarah

[...] vai fazer sete anos agora em fevereiro de 2016 [...] o meu marido já é a quarta geração de circo, já vem de avô, bisavô. Eram cinco irmãos, todos eles trabalhavam junto com o pai, aí depois foi desmembrando, um irmão montou um, ou outro irmão montou outro e agora a gente também, faz sete anos (Diário de Campo, dia 18/12/2015).

O Circo di Sarah estreou no picadeiro no ano de 2008, é um dos circos da Família Pantanal, que coordena também o Circo Pantanal e o Circo Trói (Diário de campo, dia 15/12/2015). Outra família que vive no Circo di Sarah é a Garcez, que possui o Circo Garcez e trabalha com shows. A tradição vem desde avós e bisavós e, com o tempo, cada irmão desmembrou e ampliou os circos da família. G. (19 anos) nos conta:

Meu avô vai fazer 60 anos que tem circo [...] ele começou como empregado num circo dos amigos dele, antigamente era mais sofrido do que hoje. Ele começou limpando banheiro e hoje tem um circo lindo, como o Circo Maximus – este circo é de grande porte e na época da pesquisa estava na cidade de Maringá. Os artistas do Circo di Sarah tinham conhecimento dele, de quem “vivia” lá e também das características de organização (Diário de campo, dia 15/12/2015).

As informações históricas que obtivemos, deram-se por intermédio de nossas conversas com os circenses. Perguntamos a S., que é dona do circo, a respeito do porquê do nome

O nome foi assim. Eu sempre gostei desse nome até porque é um nome bíblico. E quando ela nasceu (a filha de Suelen) a gente começou com essa ideia de montar outra unidade, mais um circo. Na minha cabeça ia ser assim, uma coisinha que ia nascer, ia dar um pouco de trabalho no começo, como tudo... e conforme ela fosse crescendo o circo também iria crescendo e foi justamente assim que aconteceu para nós. Agora a gente está tentando melhorar cada vez mais para suprir as pessoas que vêm assistir, para que eles gostem. A gente vai tentando melhorar conforme vai dando. E é por causa dela mesmo o nome (Entrevista, dia 18/01/2016).

Sobre a estrutura física do espaço, mesmo antes de chegar perto do endereço, ainda na rodovia, avistei uma fachada colorida, enfeitada com bandeirinhas, muitas luzes e um letreiro escrito “Circo Di Sarah”; ao lado de uma porta principal, alguns caminhões compunham o restante do cenário.

Após estacionar o carro em frente a um dos caminhões que demarcavam a fronteira entre a “realidade” e a magia do circo, desci e entrei por entre uma das carretas que, possuindo uma grande abertura em sua lateral, serviam de portão principal. Assim que passei, vi vários trailers formando um grande círculo que delimitava o espaço ocupado pelos circenses. A minha direita uma barraca de cachorro quente, outra de churros e um trailer menor formavam um corredor até a entrada principal do palco. Dentro das listras azuis e amarelas da lona, encontrei diversas cadeiras dispostas em semicírculo e, ao centro, uma carreta transformada em palco dava vida ao picadeiro.

O número de integrantes do Circo di Sarah estava em torno de trinta pessoas na presente data, o que segundo S. é considerado uma trupe pequena. A intervenção ocorreu nos dias 15/12/2015, 18/12/2015 e 19/12/2015; pude assistir ao espetáculo em dois desses dias. Percebi que há números que possuem maior apelo popular – como, por exemplo, o “homem-aranha trapezista” e o “Batman do globo da morte” – e há uma atmosfera familiar, composta por muitos adolescentes e algumas crianças.

No dia 15/12/2015, a intervenção contou com entrevistas semiestruturadas com os adolescentes que me receberam e me apresentaram a estrutura do circo. No dia 18/12/2015 levei o brinquedo e a figura do palhaço. Dessa forma, pude conversar com as crianças a respeito de seu cotidiano, suas brincadeiras, bem como produzi diários de campo com informações a respeito de seus modos de ensinar. Por fim, no dia 19/12/2015 retornei ao circo para acompanhar a desmontagem da lona, me despedir das crianças, dos adolescentes e produzir diários de campo a fim de compor novas informações.

### **Como as crianças itinerantes do circo ensinam?: Subsídios à educação**

A partir da análise do material produzido, identificamos a cultura lúdica como forma pela qual as crianças ensinam e, no referido às crianças itinerantes do Circo Di Sarah, elencamos as seguintes categorias que configuram seu ensinar: a linguagem oral, a relação horizontal, o tempo não-linear, o movimento no espaço e o estímulo a políticas coletivas. Pormenorizamos tais categorias a seguir.

#### *Linguagem oral*

A cultura e a tradição circense transmitem-se por excelência pela oralidade que “embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de

geração em geração” (MACEDO, 2008, p. 93). Em nossa pesquisa, observamos que os meninos e meninas do Circo, apresentam este conceito incorporado ao seu dia-a-dia. Segue a fala de um dos adolescentes entrevistados. “G. (19 anos): eu era palhaço, estou ensaiando o globo aqui, os meninos estão me ensinando a rodar e eu já estou aprendendo” (Diário de campo, dia 15/12/2015). A realização de múltiplas atividades aparece neste outro trecho “G.(19 anos): eu fazia trapézio também” (idem). O que nos chamou atenção, foi o modo como estes saberes foram adquiridos “G. (19 anos): É na hora assim, ‘vamos ensaiar?’ então pegamos as coisas e ensaiamos” (idem).

Nos trechos apresentados percebemos um aprendizado coletivo em que os circenses observam, imitam, e aprendem fazendo por meio da tradição da oralidade. Durante um dos encontros

Fomos para o picadeiro, o L. (16 anos) e o G. (19 anos) me ensinaram algumas coisas sobre malabares, claves e aros – eles também treinaram um pouco [...] Na hora em que eles vieram me ensinar os aros [...] o V. (5 anos) ficou me assistindo, então disse “está errado, tem que rodar no dedo”, fiz sua sugestão e ele “nossa, está ruim, ainda não está bom, tem que treinar mais”. Rodei mais um pouco os aros e então ele fez o seguinte apontamento: “agora você já treinou” (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Durante as falas do pequeno V. (5 anos), os adolescentes não o repreenderam nem tampouco diminuíram suas inferências. Pudemos constatar assim que a prática de observar o outro e aprender a partir da observação e da oralidade encontra-se no cotidiano do circo desde a infância. O V. (5 anos), nos disse o modo correto para realizar os malabares com os aros de modo seguro e com propriedade fazendo-o de modo horizontal, ou seja, independente da díspar idade que apresentamos. Em nossa análise percebemos que possivelmente, na concepção do V. (5 anos), eu estava sendo aceito na família circense, dado que “no circo o conceito de família se amplia ao relacionamento com os filhos casados que vivem dentro do circo, além dos sujeitos vindos de outras famílias que fazem parte do grupo” (MACEDO, 2008, p. 89).

Entendemos que a “oralidade não é apenas uma escolha, mas também uma questão ligada ao caráter corporal das técnicas [...] com o suporte do exemplo prático” (MACEDO, 2008, p. 96-97). Podemos dizer que o pequeno V. (5 anos), pela observação, imitação e prática com os malabares, somada a valorização da oralidade, nos passou cotidianamente os ensinamentos adquiridos de modo prático, espontâneo e objetivo. Outra característica que observamos na linguagem circense está relacionada com o riso. Em um dos dias de nossa observação

João (Pesquisador): Eu vou assistir vocês e depois preciso voltar para Maringá, porque amanhã tenho aula.

S. (7 anos): Do quê?

João (Pesquisador): É uma aula de formação de professores.

S. (7 anos): Do quê?

João (Pesquisador): A gente aprende como ensinar os outros.

S. (7 anos): Do quê? (risos). Estou fazendo piada para você (risos) (Diário de campo, dia 15/12/2015).

João (Pesquisador): Você é boa em fazer os outros rirem sabia?  
S (7 anos): Não! (risos)  
João (Pesquisador): Não? (risos)  
S. (7 anos): É uma piada (risos)  
João (pesquisador): Do quê? (risos)  
S (7 anos): O quê?  
João (pesquisador): Do quê?  
S. (7 anos): Do quê? (risos) (Idem).

A partir dos trechos expostos podemos refletir acerca da presença do riso no cotidiano circense. Para Colavitto (2015) “por meio do riso, nós nos sobrepomos à condição humana racional e exercitamos a imaginação na direção de uma atitude libertadora” (p. 72), ou seja, o riso permite que se subverta a ordem, que se quebrem paradigmas, que se criem inferências surpreendentes para situações cotidianas e que se brinque com as palavras, como no caso de S. (7 anos) ao repetir a palavra “do quê?” demasiadas vezes. Em suma, estamos convencidos da importância do riso e que “[...] O riso liberta porque ele tem o poder de contar, de maneira descentralizada, o mesmo status de verdade que contém o poder centralizado. É como se o riso tivesse a capacidade de descentralizar o poder, ou seja, todos podem rir. Esse poder é direito de todos (COLAVITTO, 2015, p. 76).

Assim que notei o caráter cômico no diálogo com S. (7 anos), me permiti entrar na brincadeira, criar diferentes respostas para cada “Do quê?” e repetir o que ela falava, ou seja, rir com e junto. O riso, a partir do exposto, pode ser visto como outro instrumento democrático e libertador dentro da cultura circense, o fato da figura do palhaço ser parte do cotidiano reforça e potencializa o riso como podemos observar no seguinte trecho:

G. (19 anos): Você precisa ver aqui quando está na hora do espetáculo [...] precisa ver a bagunça que é, vendendo as coisas, é muito bom [...] quando vai aqui em cima (no picadeiro) é organizadinho [...] Na hora que entra o menino e palhaço todo mundo do circo pára, ficam todos o assistindo fazer palhaço (Diário de campo, dia 15/12/2015).

O trecho destacado chama a atenção pela importância dada ao palhaço no Circo di Sarah e que, segundo Macedo (2008) é parte característica de outros circos de pequeno porte. Neste sentido, é possível considerar que a presença da figura lúdica do palhaço auxilia na construção cultural dos outros integrantes partindo de um ponto de vista que valoriza o riso, a piada e a brincadeira e está presente nas relações dos circenses deste destino.

Chamamos portanto de linguagem oral a predominante forma de ensinagem entre as pessoas naquele circo, porque é baseada na conversa junto com a experiência, a demonstração com o corpo, no momento presente, com diversão e riso, e não, em registros de livros ou outros textos.

*Relação horizontal*

Durante nossas andanças pelo Circo di Sarah, observamos um “espaço muito mais democrático [...] a ideia de comunidade, de todo mundo sabe fazer um pouco de tudo” (Diário de campo, dia 18/12/2015), o que vai de encontro com a premissa das escolas formais. Notemos os seguintes trechos das entrevistas realizadas no Circo di Sarah:

João (Pesquisador): Quantas pessoas mais ou menos têm aqui?

S.: Geralmente trinta, trinta e cinco pessoas. Agora, esses dias eu não contei (risos), mas é mais ou menos isso. É uma trupe pequena até (Diário de campo, dia 18/12/2015).

G.(19 anos): Aquele menino de vermelho é meu primo também; não é primo, mas eu considero (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Na fala de S. não houve distinção entre crianças e adultos e na fala de G. (19 anos), a relação de parentesco com o “primo” dado a convivência no ambiente reitera a sensação de comunidade e a relação de horizontalidade entre os circenses, visto que todos têm o direito de aprender um pouco de tudo, mesmo havendo trabalhos que acabam sendo atribuídos a sujeitos com certas características físicas como ocorre, por exemplo, na montagem e desmontagem do circo que fica sob responsabilidade dos homens por se tratar de um trabalho que demanda mais força. Entretanto, até mesmo nessas atividades a regra não é totalmente fixa, dado que “o G. (7 anos), faz de tudo, sobe e desce escadas, faz contrarregra, ajuda a desmontar e montar a lona” (Diário de campo, dia 19/12/2015). Notamos que no circo, há a presença de uma hierarquia horizontal que permite, como observamos com o pequeno G. (7 anos), que as crianças tenham o mesmo direito de participação que os adultos, pois a educação das crianças “dentro do circo torna-se responsabilidade de todos os integrantes” (MACEDO, 2008, p. 155).

Após conversa com a S. (7 anos), anotamos a relação de pertença ao grupo do circo e a noção de conhecimento do todo. “João (pesquisador): você já viu um monte de vezes o espetáculo, eu não vi nenhuma. S. (7 anos): Sim, eu já vi várias vezes, mas eu ainda gosto. [...] Ela sabe o espetáculo inteiro, as falas, a sequência” (Diário de campo, dia 15/12/2015). Tal relato coaduna com a perspectiva de que “as crianças dentro do circo compartilham e interagem com todo o grupo e têm contínuas influências dos outros integrantes, seja como exemplo ou como modelo” (grifo nosso, MACEDO, 2008, p. 247). A visão do adulto como exemplo e modelo, relaciona-se com o diálogo e o caráter democrático existente na cultura daquele circo, a qual pode ser vista como uma alternativa à relação vertical presenciada dentro dos sistemas de algumas escolas com características tradicionais.

*Tempo não-linear*

No Circo di Sarah há uma atmosfera lúdica e um aspecto que nos chamou a atenção foi relacionado ao brincar na adolescência:

R. (14 anos): O bom de circo também é que a gente usa o nosso tempo brincando. Tem muitas crianças lá fora que ficam conectadas ao celular, aqui não [...] a gente joga uno, várias coisas – os adolescentes também brincam [...] Ficamos brincando o dia inteiro e quando chega à noite, nos preparamos para o espetáculo (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Na fala da adolescente pode-se ver uma relação entre a presença e a importância do brincar no ambiente circense. Para além de uma atividade lúdica “são encontradas relações entre o aspecto lúdico, presente no circo, e o fazer artístico circense, buscando sucessivamente argumentar sobre a intencionalidade das ações lúdicas” (MACEDO, 2008, p. 105). Ou seja, o brincar é parte constituinte do modo como meninos e meninas aprendem e dão continuidade à tradição do circo.

As experiências que as crianças vivenciam no seu cotidiano são essenciais para a aquisição de estruturas que lhe darão maior possibilidade de compreensão do mundo à sua volta. Do mesmo modo, as interações que são estabelecidas com outros indivíduos são fundamentais para que o sujeito se conscientize do mundo do qual faz parte. Na criança, essa conscientização se inicia através das brincadeiras e do jogo (MACEDO, 2008, p. 105).

No circo, apercebemos que as experiências dos meninos e meninas encontram na brincadeira uma base extensa, múltipla e incorporada no cotidiano pelos adultos, de modo a potencializar-se e ser incentivada, mesmo com intencionalidade comercial, como verificamos no trecho que segue

G. (19 anos): Eu e o L. (16 anos) brincávamos de cirquinho de brinquedo, pegávamos aquelas sombrinhas, desmontávamos, colocávamos umas cordinhas e montávamos um cirquinho, ficava igualzinho [...] meu avô mandava a gente desmontar e montar na frente do circo para o povo que passasse pudesse ver. A gente colocava uns carrinhos também e fazíamos uns trailers de papelão, era muito bom aquele tempo, agora paramos de fazer porque já estamos grandes (risos) (Diário de campo, dia 15/12/2015).

A fala de G. (19 anos) inspirou-nos duas análises. A primeira reitera a experimentação das crianças por intermédio da brincadeira como constituinte do fazer circense, o que se dá segundo esta perspectiva, num tempo que é ao mesmo tempo presente e dilatado, imerso em práticas cotidianas e lúdicas.

A segunda percepção nos leva a refletir acerca da apropriação do tempo presente da brincadeira como instrumento para divulgar/expor o circo para a cidade. Quando o avô pede para as crianças brincarem em frente ao circo, há a preocupação em criar uma divulgação que sensibilize as pessoas – ao verem crianças brincando de circo, todavia, é permitido que haja troca de experiências entre os pequenos com a população da cidade durante este tempo. É tempo de troca com a comunidade.



Esse tempo para aprender e perpetuar a tradição circense pode ser visto na brincadeira de modo mais subjetivo e no dia-a-dia dos circenses sob uma ótica mais concreta, como na nota

Após o espetáculo fui treinar com o G. (7 anos); havia outros artistas treinando, as meninas do número com o aro, do contorcionismo, outro adolescente que estava fazendo malabares e eu, que mostrei minha cena mais uma vez. Nós ficamos cerca de cinco horas nesse ambiente de treinar/ajudar/experimentar outros números – havia uma adolescente aprendendo slack-line. Não é um tempo fechado, sai por volta das duas horas da manhã do circo nesse dia (Diário de campo, dia 19/12/2015).

O tempo em que ficamos treinando/brincando após o espetáculo não foi algo determinado/fechado, surgiu de modo espontâneo e intercalando a ludicidade com o rigor da prática para com a excelência dos números. Este modo de treinar, sem a necessidade de um controle ou supervisão dos adultos, como ocorre no Circo di Sarah, é reiterado por S. ao relatar que “Para nós é normal, porque convivemos assim, as pessoas de fora que acham diferente” (Diário de campo, dia 18/12/2015).

O conceito do tempo como potência para aquisição dos conhecimentos dos circenses parte do princípio da liberdade e pluralidade de experiências que atuam em conjunto no circo, ao mesmo tempo. Deste modo

A estrita relação que existe no circo itinerante de pequeno porte entre a arte, o trabalho e a divisão de tarefas, as viagens e o deslocamento, faz parte do contexto familiar, de modo que esses elementos não sejam separados, mas estejam, concomitantemente, presentes em cada momento, sendo eles a base sobre a qual é constituída a educação da criança (MACEDO, 2008, p. 88).

A relação entre arte, trabalho e cotidiano como integrantes do aprendizado da criança, vai ao encontro do tempo não linear como base para a construção desta cultura, ou seja, no circo, notamos a presença de um tempo que é presente, que valoriza momentos presentes.

### *Exploração do espaço*

A primeira impressão ao entrar no Circo di Sarah foi de muita receptividade e durante os três dias de minha estadia

Os adultos ou estavam nos trailers ou em frente a eles. Contei 8 trailers no espaço. Para os adultos eu não pareci uma ameaça, acredito que seja pelo fato muita gente fazer visitas para conhecer, pesquisar. Eles foram muito acolhedores percebi um Contexto de segurança, liberdade e espaço (Diário de campo, dia 18/12/2015).

O contexto de espaço relatado em diário remete à liberdade que o ambiente do circo promove para a convivência, as brincadeiras das crianças e o treinamento, alocados democraticamente. Inferimos que esta característica pode ser relacionada como um argumento pedagógico no

desenvolvimento dos pequenos e na autonomia para ver, aprender, ensinar e dar continuidade na tradição circense.

A percepção de um espaço que acolhe foi igualmente percebida conforme análise dos seguintes trechos: “G. (19 anos): Você tinha que ficar aqui um dia, dormir aqui” (Diário de campo, dia 15/12/2015); “R. (13 anos): Você está dormindo aqui? João (Pesquisador): Eu vim conhecer na verdade” (idem); “L. (16 anos): Vai ficar aí hoje?” (idem); “S. (7 anos): você vai ficar quanto aqui?” (Diário de campo, dia 15/12/2015). Em diferentes momentos, os meninos e meninas com quem conversei me convidaram e/ou perguntaram se ia ficar como eles, passar o dia, a noite, etc. Percebemos que há, no cotidiano circense observado, uma abertura ao novo, à comunidade, à amizade e que se expande inclusive ao espaço. Em relação à educação dentro desta perspectiva, acentuamos que

O caráter itinerante do circo colabora de maneira importante para a educação das crianças e adolescentes, seja na maneira de interpretar a sociedade, seja para a construção de conhecimentos. Um aspecto relevante é o impressionante conhecimento da geografia das localidades visitadas pelo circo, também por parte das crianças (MACEDO, 2008, p. 295).

A itinerância e, em nosso olhar, o fomento à exploração do espaço pelas crianças circenses, reiteram a perspectiva de que há um espaço educador por excelência e dotado de participação democrática de todos. No Circo di Sarah, vimos na prática noções de conhecimentos geográficos distintos apontada por Macedo (2008)

João (Pesquisador): Onde você nasceu?

G. (7 anos): Iporã.

João (Pesquisador): Onde fica?

G. (7 anos): Perto do Paraguai.

João (Pesquisador): Sou de Curitiba, é muito frio lá.

G. (7 anos): Neva também?

[...]

João (Pesquisador): Eu nunca vi nevar não, lá em Iporã neva?

G.(7 anos): Não, só na Argentina, tem um cara que mora na Argentina (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Ao retratar com propriedade a respeito da geografia da Argentina, bem como o clima de neve, G. (7 anos), denota a capacidade multicultural que o circo abrange ao passear por muitas cidades e ao conviver com artistas de diferentes regiões/países. Esta característica aponta a necessidade de devolver o espaço das cidades/comunidades às crianças e potencializar, dentro de cada contexto, uma abertura e fomento a democratização destes para que meninos e meninas construam uma maior capacidade de relação com o mundo e com menos preconceito (MACEDO, 2008).

## *Políticas coletivas*

O primeiro ponto que reitera nossa análise da existência de uma política institucional de coletividade entre os integrantes do Circo di Sarah é derivado da característica familiar presenciada

G. (19 anos): Aqui somos todos família. Naquele carro em que um pessoal está conversando, a de branco é minha prima, a outra minha tia (Diário de campo, dia 15/12/2015).

R. (14 anos): eu já morei muito em circo minha vida todinha, agora não moro mais, eu moro em Goiânia. Meu pai trabalha com show e quando é férias eu venho para cá com ele [...] eles são em vários irmãos aqui, são 7 e tem vários nomes de circo: Circo Pantanal, Circo di Sarah, Circo Trói (idem).

Este contato e vínculo estabelecidos vão ao encontro dos circos de pequeno e médio porte, os quais são estruturados “seguindo uma composição familiar” (MACEDO, 2008, p. 50). Este modelo auxilia também no modo de vida, pois “A multifuncionalidade dos participantes dessa modalidade de circo auxilia na redução da compra de equipamentos e na contratação de mão-de-obra e ajuda na economia de recursos financeiros, e isso só acontece por que todos sabem fazer tudo” (idem, p. 52).

Reiteramos a participação democrática como política no circo e, especificamente, no Circo di Sarah. O conceito de política coletiva estende-se também para artistas contratados e outras famílias que, às vezes, compõem o cotidiano do circo. Conta-nos que “têm pessoas que moram na cidade e têm o interesse ‘ah eu queria ir’. Alguns vêm e ajudam na montagem, alguns se interessam em fazer algum número, então aprende e ficam também, é assim” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Nota-se no trecho que há um acolhimento com quem não é circense, no entanto, se interessa em conhecer/conviver com o circo.

A política coletiva pode ser vista na relação com as tarefas diárias do circo “S.: Com tão pouca idade, as crianças têm muita maturidade. Não estão ali na escola aprendendo números, física, química, mas têm a vivência. O que elas vivem estão aprendendo” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Nesta passagem notamos a importância dada à prática, significante apontado como pertencente ao modo de ensinar dos pequenos; assim, é possível dizer que o modo como o conhecimento é adquirido no circo, está inserido num espaço/tempo coletivo em que ao ver/fazer eu aprendo/ensino. Todavia, no que diz respeito ao ensino formal, percebemos algumas dificuldades expostas pelos circenses

S.: O mais trabalhoso é a documentação para entrar na cidade e a escola [...] há preconceito, nem tanto com os alunos, mas com o pessoal da escola, a diretora [...] às vezes não querem pegar porque são poucos dias, ai dizem “não, porque vou ter que fazer uma matrícula e uma transferência?”, então eu falo “É!, terão que fazer uma matrícula e uma transferência” e eles “mas são poucos dias, vou dar uma declaração” e eu “mas declaração para mim não serve para nada, porque se eu pegar declaração o ano inteiro, no final do ano vai ter o que? Não vai ter presença de escola, não vai ter nota, não vai ter nada” ai eles “mas já fechou o bimestre, não posso fazer

nada”, eu mais uma vez “a gente pode para a professora avaliar o aluno nos dias que ele vier. Não precisa dar nota no histórico nem nada, dá um parecer, uma cartinha falando o que eles fizeram, o que não fizeram que depois a gente junta tudo, no final do bimestre, e na escola que eles estiverem no final do ano serão avaliados” [...] Outras vezes não querem pegar, dizem “vai na outra escola ali” e ficam mandando o abacaxi de um lado para o outro e a gente fica assim, para lá e para cá, é bem chato (Diário de campo, dia 18/12/2015).

G. (19 anos): nas escolas têm gente que tem preconceito com nós de circo [...] Quando vamos para a escola e estamos estudando, tem gente que faz brincadeiras sem graça, chama a gente de palhaço [...] Aquelas ali estudam ainda – apontando para L. (16 anos) e R. (14 anos) - [...] mas aquela outra lá – apontado para uma moça num dos trailers – parou de estudar por causa disso, porque tem muito preconceito nas escolas. Eu parei de estudar também na 7ª série por causa do preconceito contra o povo de circo [...] O outro ali também, tem 16 anos – o Lucas -; a mãe não mora com ele, ele mora com a gente, nós cuidamos dele aqui no circo (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Tomando como base estes dois trechos levantamos as seguintes análises: os circenses têm consciência da burocracia e da legislação para a garantia do direito à educação das crianças, no entanto ressaltam que a própria instituição formal exclui, direta ou indiretamente os circenses por não se adequarem ao modelo tradicional de educação. Outro ponto são as estratégias propostas, como por exemplo, quando S. sugere que a professora avalie o aluno nos dias em que estiver na escola e dê um parecer dizendo o que foi feito ou não, nada obstante, a escola novamente é retratada como não-dialógica e resistente ao modo itinerante das crianças do circo; a estratégia das instituições formais de “mandar” os circenses de uma escola à outra reforça nosso argumento.

Partindo da fala de G. (19 anos), apontamos que o preconceito das/nas escolas é um instrumento que acarreta na evasão de muitos circenses; novamente é perceptível que as políticas públicas existentes são pouco eficazes e que as próprias instituições escolares se enrijecem frente à demanda itinerante de meninos e meninas circenses.

### **Considerações finais: O que as escolas podem aprender com os modos de ensinar das crianças itinerantes do Circo Di Sarah?**

Partindo do pressuposto teórico das epistemologias do sul de Boaventura (2007; 2010), utilizamos o conceito de *topoi*, que significa um “lugar comum” entre diferentes práticas e/ou saberes (SANTOS, 2007; 2010). Nestes *topoi*, buscamos criar uma inteligibilidade mútua (SANTOS, 2007; 2010) entre o Circo di Sarah e as escolas de modo geral, para nos aproximarmos às categorias levantadas no estudo e, portanto, tratamos doravante das principais considerações acerca da linguagem, da relação, do tempo, do espaço e da política no cotidiano circense atinando possibilidades às escolas.

No referido à **linguagem**, concluímos que no circo o corpo fala o tempo todo – nas brincadeiras, nos ensaios para as apresentações, nos números acrobáticos, nos gestos dos palhaços –

e tal característica permite às crianças potencializarem o corpo na apropriação e troca de experiências, dado que, pela tradição circense, a criança vê, escolhe o que sente afinidade e então imita/apropria-se das ações cotidianas do circo/inventa; há, de certo modo, uma liberdade para que o corpo crie, brinque e, também, descanse – pois, como os espetáculos acontecem diariamente, há uma necessidade de valorizar o descanso do corpo. Inferimos que as escolas, deste modo, podem aprender a valorizar o movimento do corpo das crianças, a permitir que seus corpos brinquem, andem, se movimentem, escolham sentar no chão ao invés das cadeiras, passem pela escola, descansem; pensamos ainda que ao impor regras de disciplina aos corpos das crianças, as escolas tendem a homogeneizar os pequenos a uma perspectiva comum do “bem comportado”, do “bom aluno”, o que facilita o trabalho de controle imposto pelas instituições, mas contém o desabrochar da criatividade.

Outra característica da linguagem circense percebida em nossa análise se evidencia pelo riso como elemento do cotidiano. Crianças, adolescentes e adultos, além de brincar, fazem piadas e riem uns com os outros; entre outros aspectos, a presença do palhaço reforça e catalisa o riso como parte integrante das trocas entre os integrantes do circo. Assim, sugerimos às escolas inserir práticas no tempo de sala de aula e no tempo do recreio, que estimulem o riso como parte das relações pedagógicas para o desenvolvimento humano. Nas escolas ri-se pouco. Entendemos que esta característica pode estar associada, em algumas das vezes, à desordem que o riso pode gerar, bem como a quebra de hierarquias que ocorre quando rimos (COLAVITTO, 2015). O riso tem vindo associado historicamente ao que não é sério e a escola deve ser séria. Defendemos que riso e seriedade andem juntos nos ambientes educativos pois não são categorias opostas.

No circo, notamos a presença de **relações** horizontais em que crianças e adultos partilham atividades – contrarregragem, números durante o espetáculo, manutenção do circo –, o que propicia, segundo nossa análise, um olhar mais autônomo nas meninas e meninos itinerantes; percebemos que no Circo di Sarah, a criança não é subestimada e que, ao estar em contato com outras gerações – pela itinerância constante do circo, amplia seu olhar no sentido geográfico, interpessoal e abre mão de preconceitos contra as diferenças. Inferimos que as escolas podem aprender com o circo a ser mais democráticas, a respeitar a voz das crianças que são muitas vezes entendidas, antes de crianças, como educandos em potencial, e a propiciar momentos de troca entre adultos e crianças a fim de romper com a relação vertical hegemonicamente legitimada e utilizada nas metodologias tradicionais. A escola pode em muitos aspectos alternar a concepção de alunos (aprendizes que somente o são porque estão em relação a um professor que ensina), para crianças e adolescentes, pessoas que compõem o espaço escolar junto com outras gerações, e aprendem, mas também ensinam.

A categoria **tempo** é pertinente no sentido de que, no circo há outros tempos para a realização de atividades cotidianas e referentes ao aprendizado – no Circo di Sarah, por exemplo, não há horários

fixos para ensaios –. As escolas podem aprender a escutar os educandos para criar outros tempos e permitir que as crianças aprendam em outros tempos e não somente no designado pela instituição, categorizado por horários pouco flexíveis, segmentados, e destinados a atividades pré-determinadas.

No que diz respeito ao **espaço**, vimos que o circo se abre às crianças; elas podem explorar o espaço, brincar com ele, transformá-lo em ambiente de jogo e, desse modo, aprender com e ensinar por meio dele. Inferimos que as escolas podem aprender a romper com certas delimitações de espaço; as crianças devem conhecer a escola como um todo e transitar por todos os espaços, inclusive os administrativos para poder se apropriar da ideia de que podem estar/contar com os adultos, trocar experiências, propor mudanças para escola. As escolas precisam inclusive, abrir espaço para a comunidade, permitir ser ocupada pelos responsáveis, pelo bairro, pelas crianças, para tornar-se um espaço de convivência, de trocas significativas e não somente de depósito e transferência de conteúdos registrados em livros e artigos.

A respeito da categoria **política**, no circo vimos políticas coletivas incorporadas nos integrantes e nas crianças, pois, o fato da tradição necessitar da apropriação de saberes para sua reprodução, e também a necessidade e reconhecimento da importância de cada pessoa para que o circo exista, fazem com que as situações de aprendizagem se tornem interesse de todos. As crianças possuem o direito a escolher o que gostariam de aprender – seja um número ou uma atividade como contrarregragem – e possuem a confiança e a autonomia para aprender junto com os adultos – por meio da observação do espetáculo, dos ensaios, durante as brincadeiras, etc. – e, após a escolha, têm o auxílio e o interesse dos adultos de que aprendam para, posteriormente, poder também ensinar, numa troca constante de experiências. De outro lado, em muitas escolas os conteúdos programáticos já vêm prontos e as metodologias utilizadas reforçam um pensamento moderno, hierárquico que, conseqüentemente, coloca a criança numa condição de aprendiz, sem a capacidade de expressar suas opiniões a respeito da instituição ou de outros temas. Inferimos que as escolas podem aprender muito neste sentido. Defendemos que incentivar a participação efetiva das crianças no que diz respeito às decisões sobre as políticas escolares – horários, currículo, formas de aprendizagem, conteúdos, atividades complementares – é o primeiro passo para tornar as escolas espaços mais dialógicos e democráticos.

A partir do exposto e, reconhecendo o recorte estabelecido nesta análise, pontuamos que é preciso que as escolas respeitem e trabalhem com outros tempos, outras linguagens, outras culturas e que reconheçam a existência de saberes de grupos infantis itinerantes. A favor das crianças itinerantes, por sua vez, defendemos que sejam fiscalizadas as políticas públicas existentes e que se criem outras capazes de, verdadeiramente, atender as especificidades necessárias a esse contexto (MARCHI e MÜLLER, 2018).

“Há que se cuidar do mundo” nos canta Milton Nascimento, e não será bem cuidado se as crianças, em sua ontologia e em suas mais diversas condições e manifestações, não existirem devidamente de todas as políticas públicas. Especialmente na educação, preconizamos que o quanto antes, a lei nacional brasileira contemple a educação social como um sistema além do escolar. Quanto à criança, é preciso que se espalhe aos adultos, que ela é um sujeito de direitos, é promotora de cultura e é além de aprendiz, em qualquer ambiente, uma ensinante. E quando sua ambiência é a itinerância, tem muito a ensinar ao mundo institucional estático.

## Referências

ABIB, José Antônio Damásio. **Livro de miniaturas**. Curitiba: Moura SA, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAULI, Régis Alan. **Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização**. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. Sao Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

BOLOGNESI, M. Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

COLAVITTO, Marcelo Adriano. **O Clown e a Criança: Poéticas de resistência**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2015.

MACEDO, Cristina Alves. **Educação no Circo: crianças e adolescentes no contexto itinerante**. Salvador. Ed. Quarteto, 2008.

MARCHI, João A. Martins. **“Faz Assim ó”**: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2017.

MARCHI, João A. Martins. MÜLLER, Verônica Regina. **Faz Assim ó**. Modos de ensinar das crianças como subsídio para a educação. Curitiba: Appris, 2018.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na Educação Social: Uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.

MULLER, Verônica Regina. Ser Criança: o direito à educação social e à vida em comunidade. In: FERRARA, Donatila. **Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social**. Talca, Chile: Ediciones UCM, 2018.

MÜLLER, Verônica Regina. **Pedagogia social e educação social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. Vol. 2, 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

NATALI, Paula Marçal; BAULI, R. A. . Profissionalização e Formação: meandros da Educação Social Brasileira. **Pedagogía Social y Educación Social: Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay**. 01ed. Uruguai: Unidad de medios técnicos, ediciones y comunicación (UMTEC), 2016, v. 01, p. 11-147.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos**. (243f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2016.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação Social e Avaliação: indicadores para contextos educativos diversos** 219 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-Pr, 2016.