

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

**Body and gender and sexuality issues in circus
activities at a school in Corumbá, MS, Brazil**

**Cuerpo y cuestiones de género y sexualidad
en las actividades circenses en una escuela
de Corumbá, MS, Brasil**

Mauro Palmeira Mota

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, Corumbá/MS - Brasil

Tiago Duque

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande, Campo Grande/MS - Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as normas e convenções sociais em relação ao corpo visto, a partir de questões de gênero e sexualidade, nas atividades circenses, em uma escola de Corumbá - MS. A metodologia utilizada foi a do tipo etnográfica, envolvendo entrevistas semiestruturadas com professoras e professores, direção e demais funcionários da escola, bem como alguns alunos e alunas adolescentes. Do ponto de vista teórico-metodológico, as análises seguem uma rede de autoras/es pós-estruturalistas - feministas, foucaultianas/os e queers. Tivemos como resultado ver o quanto as normas e convenções que envolvem o corpo nas práticas circenses na escola são generificadas e, ao mesmo tempo, heteronormativas, ainda que favoreçam também o reconhecimento de alunas/os gordas/os e os efeminados¹.

Palavras-chave: Corpo, Gênero, Sexualidade, Atividades circenses, Escola.

Abstract

This article analyzes the rules and social conventions about the saw body, from the gender and sexuality issues in circus activities of a public school in the city of Corumbá, MS. The methodology is an ethnographic one involving semi-structured interviews with teachers, managers and other school employees, as well as some female and male adolescent students. From the theoretical-methodological point of view, the analyses follow poststructuralist authors net - feminists, Foucaultians and queers ones. As a result, we have observed that the rules and conventions involving the body in circus practices in the school

¹ Usamos efeminado baseado no trabalho etnográfico de (referência excluída para preservar anonimato). Em Corumbá, efeminado se refere a homens que são compreendidos e/ou se autoidentificam como femininos, mas que não são, necessariamente, *gays*.

are both gendered and heteronormative, although they also favor the recognition of fat and effeminate students.

Keywords: Body, Gender, Sexuality, Circus activities, School

Resumen

Este artículo analiza el cuerpo y las cuestiones de género y sexualidad en una escuela pública en la ciudad de Corumbá, MS. La metodología es la del tipo etnográfico, involucrando entrevistas semiestructuradas con profesoras/es, dirección escolar y demás empleados de la escuela, así como algunas/algunos estudiantes adolescentes. Desde el punto de vista teórico-metodológico, los análisis siguen una red de autoras/es post-estructuralistas - feministas, foucaultianos/as y queers. Se tiene como resultado cuanto a las normas y convenciones que envuelven el cuerpo en las prácticas circenses en la escuela son generalizadas y, al mismo tiempo, heteronormativas, aunque también favorezcan el reconocimiento de estudiantes gordas/os y efeminados.

Palabras clave: Cuerpo, Género, Sexualidad, Actividades Circenses, Escuela

1. Introdução

Esse artigo apresenta dados da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulada *Corpo e questões de gênero e sexualidade em uma escola de Corumbá/MS*, sob orientação do prof. dr. Tiago Duque. Seu objetivo geral foi analisar as normas e convenções sociais em relação ao corpo visto a partir de questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses, em uma escola de Corumbá - MS.

Neste estudo, utilizamos o termo “atividades circenses”, voltado às atividades adaptadas da arte do circo para a aplicação em escola. Consideramos essas atividades advindas das artes. Nelas, o corpo se torna protagonista. Sendo assim, são utilizadas nas aulas de educação física escolar para desenvolver esse corpo, melhorando a atenção, concentração, coordenação motora, entre outros (HENRIQUES, 2006).

As atividades circenses, na cidade de Corumbá, estavam inseridas no projeto político-pedagógico de algumas escolas municipais como disciplina. Essas atividades abrem enormes possibilidades para se discutir e problematizar o corpo. É a partir dele, que estão (des)construídas as nossas normas e convenções sociais sobre gênero e sexualidade.

A metodologia empregada neste estudo é de cunho qualitativo, com um enfoque investigativo de tipo etnográfico. André (1995) sinaliza que alguns

requisitos empregados na etnografia não necessitam ser aplicados nas questões escolares como, por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análises de dados. A mesma autora explica que a observação participante, as entrevistas e a análise documental, empregadas na etnografia, podem ser usadas nas pesquisas do tipo etnográfico. Aqui, neste artigo, utilizaremos de dados etnográficos. No entanto, exploraremos mais aqueles das entrevistas realizadas com as/os interlocutoras/es.

A entrevista utilizada foi a de tipo semiestruturada que, para Manzini (1990/1991), focaliza um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Mais importante do que o número de entrevistas é a sua diversidade, seja no conteúdo ou no perfil das pessoas entrevistadas. Foram entrevistadas doze pessoas de uma mesma escola: alunas/os, direção, coordenação, funcionárias/os e professoras/es.

A reflexão que segue traz contribuições que podem responder a parte do desafio apontado por Ontañon (2012). Segundo ela, “há certa fragilidade teórica e escassos avanços nas questões pedagógicas, o que sugere a necessidade de conhecer ainda melhor “como” e “por que” ensinar atividades circenses na escola” (p. 47).

2. O circo chegou à escola!

Como ponto de partida, informo que não podemos afirmar que as artes circenses tiveram uma única origem. Desde que o “homem é homem” (sic), ele testa seus limites e faz experimentações com o seu corpo (BORGES, 2010). Torres (1998), Borges (2010) e Bolognesi (2003) afirmam que o circo foi originado na Grécia Antiga e no grande Império Egípcio, em que animais exóticos eram apresentados nos hipódromos como sinal de até onde os generais, após as guerras, tinham ido. Homens fortes e domadores de animais são elementos fundadores do circo. No ano 70 a.C., em Pompeia, já havia um anfiteatro destinado às “habilidades incomuns” – contorcionismo, saltos acrobáticos, apresentações de força e até um “tipo” de palhaço (TORRES, 1998). Essas “habilidades” foram, depois, denominadas de circenses.

Com o passar do tempo, devido às mudanças políticas, as arenas passaram a ser ocupadas por espetáculos sangrentos, como no período do imperador Nero (de 54 a. C. a 68 a. C.), em que os cristãos eram lançados às feras. No início da Idade Média, esses artistas circenses ou, como eram chamados na época, “artistas da diversão” (BORGES, 2010), por muitas vezes foram proibidos de se apresentar em locais fechados, como estádios e coliseus, e começaram a se apresentar em feiras e praças.

No final desse período, segundo Andrade (2006), esses artistas circenses saíram das ruas, becos, praças e feiras e foram para dentro dos muros do castelo a convite do rei, para entreter, de alguma forma, a realeza e suas festas cheias de requinte e convidados, a saber, a burguesia e os aristocratas.

Andrade (2006) expõe um dado interessante:

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

Somente no Renascimento, o circo se tornou itinerante, pois buscava “escapar às possíveis perseguições da Igreja, zelosa da moral e dos bons costumes” (ANDRADE, 2006, p. 32). O tempo que essas caravanas ficavam nas cidades era relativamente curto, apenas para que os habitantes daquela localidade “tomassem conhecimento das atrações apresentadas e contribuíssem com algumas moedas que permitiriam à companhia ir um pouco mais adiante” (ANDRADE, 2006, p. 32).

É preciso que se diga que o circo [...] incorporava generosamente uma variada gama de contraventores que, de praça em praça, exibiam seus dotes e ludibriavam a crédula população. Quando os golpes eram descobertos, já havia se tornado tarde demais para punir os infratores, que se apresentavam agora em outros sítios para uma nova clientela. (ANDRADE, 2006, p. 34)

Contudo, há também interpretações de que o circo, especialmente os elementos acrobáticos, teria origem chinesa. Segundo Torres (1998), em 108 a. C. já existia registro dessa arte tão antiga quanto a música e a dança. No entanto, na forma como o conhecemos hoje, é uma invenção moderna, europeia, do final dos anos 1700. Ainda nesse período, animais e seres humanos interagem no picadeiro, especialmente o cavalo – quando o circo

começou a ter uma mudança em suas atrações: “a paixão confessa do público pelas apresentações equestres” (ANDRADE, 2006, p. 36). Em 1830, o sucesso dos espetáculos foi para os Estados Unidos e depois para a Argentina e o Brasil.

No Brasil, o circo apareceu no final do século XIX e estava muito associado à vinda dos ciganos para nossas terras. Sobre a nossa realidade, Torres (1998) informa que com a perseguição que eles sofreram na Europa, no final do século XVIII, muitos vieram para o Brasil, em busca de locais mais seguros, trazendo consigo as tradições e culturas do seu povo, como a doma de cavalos e o ilusionismo. Por onde passavam, adaptavam seus shows e traziam ao encanto do público a figura do palhaço que, para eles, era tido como a principal. Com essas adaptações que os ciganos faziam de cidade em cidade, criaram também a figura do palhaço brasileiro que, diferente do europeu - quieto e que se comunicava por mímicas - era malandro, muito falante e sabia se adaptar a todos os números do show, o chamado “coringa” (TORRES, 1998).

Nas últimas décadas surgiu o “Novo Circo”, “um gênero fortemente teatralizado e/ou dançado que tende a deixar de lado os animais, ou pelo menos a lidar com eles de maneira diferente, sem domá-los ou se servir de sua força” (BORGES, 2010, p. 37).

Essa mesma autora afirma que, a partir desse momento, o centro das atenções passou a ser os corpos dos artistas, bem como o universo poético que eles criaram. Assim, houve uma grande diminuição dos circos tradicionais, dando lugar a esse “Novo Circo”, sem a presença de animais e com profissionais formados nas recém-criadas escolas de circo.

Algumas dessas escolas são fundadas por artistas circenses aposentados, que não querem mais estar nessa vida itinerante das companhias, mas também não querem deixar de transmitir os seus conhecimentos. Por isso, fundam tais escolas e ensinam não apenas a crianças e adultos que nasceram dentro do circo (SILVA, 1996).

O “Novo Circo” começou a ganhar corpo e a atrair as pessoas para dentro da lona. Os grandes circos internacionais, por volta de 1980, começaram a vir com mais frequência ao Brasil. Eles chamavam a atenção, apresentando-se em programas de televisão, shows musicais etc., e

divulgavam seus trabalhos de forma expressiva, atingindo uma quantidade maior de pessoas.

Essas transformações apontaram para a falta de profissionais especialistas (educação física, pedagogia etc.), especialmente no contexto da profissionalização das atividades circenses. Foi então que elas passaram a ser trabalhadas nas universidades e, posteriormente, nas escolas.

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

Ao considerar o circo como uma parte integrante da cultura humana, particularmente da cultura artística-corporal, podemos justificar a sua presença no universo educativo, como conteúdo pertinente, considerando-se que um dos deveres da “escola” é o de transmitir o legado cultural existente. (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 57)

Costa, Tiaen e Sambugari (2008) apontam a necessidade de oportunizar atividades que possam estimular alunas e alunos em seu desenvolvimento dentro da escola e as atividades circenses envolvidas nesse processo. Assim, o circo traz um leque de possibilidades de se trabalharem vários aspectos das/os estudantes, além de exercer um fascínio nas/os mesmas/os. As aulas de educação física são espaços privilegiados para essas atividades. Afinal,

Entendemos a educação física como a disciplina que tem como trabalho produtivo, treinar habilidades e técnicas, desenvolver capacidades, respeitando a interação social, tematizando os conteúdos enquanto objetivo educacional que valorize o trabalho coletivo de forma responsável cooperativa e participativa, criando uma linguagem em que todo o ser corporal ganha expressão. Neste sentido, o conteúdo "circo" pode ser trabalhado, trazendo grandes progressos na formação do indivíduo. (DUPRAT, 2004, p. 21)

Dessa forma, as atividades circenses em Corumbá, implementadas como disciplina dentro da base diversificada, ao lado das atividades recreativas e lutas, é algo novo, tendo se iniciado em 2014, na escola que escolhemos para realizar nossa pesquisa. Em 2017, a atividade circense foi suprimida da matriz curricular dessa base diversificada e posta como uma atividade “extracurricular”², em um horário que pudesse atingir a todas as alunas e alunos juntos.

Antes, nessa escola, as atividades circenses ocorriam somente de forma esporádica - durante o ano - a convite da direção e coordenação. Foram dois

² Nesse novo formato, ela divide a atenção com outras atividades: tênis de mesa, dança de rua, música, teatro, artesanato, poesia e informática.

graduandos em educação física, acadêmicos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que implementaram as atividades circenses como temáticas das suas aulas. em estágio realizadas nessa escola.

3. Escola, disciplina e atividades circenses

“Eles voltam mais calmos para sala de aula. Eles se concentram mais em sala de aula”. É dessa forma, que Nerino³, um dos professores entrevistados, fala sobre as atividades circenses na escola. A professora Val assim se refere a um dos alunos que tem frequentado as aulas de educação física em que o professor ensina essas atividades:

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

Assim, sabidamente, a escola é um espaço disciplinar, isto é, local em que certo tipo de poder é exercido, crescendo em um efeito de utilidade próprio às multiplicidades. Afinal,

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

Entendemos a disciplina aqui, a partir dos estudos de Foucault (2008), mas já atualizada pelas reflexões de Deleuze (2000), chamando a atenção para o fato de Foucault saber que esse modelo disciplinar é histórico, portanto, passível de crise e de uma brevidade em termos de tempo de duração. Segundo Deleuze (2000), o que vivemos hoje não é disciplina, mas controle, e isso se justifica pelo fato de “Encontrarmo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um ‘interior’, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional etc.” (2000, p.1).

Contudo, não se trata aqui de afirmar que não vivemos mais sob uma lógica disciplinar, como chegou a defender esse autor, mas antes, reconhecer

³ Os nomes são fictícios para preservar a identidade das pessoas entrevistadas. Foram escolhidas a partir de nomes de palhaças/os brasileiras/os, com o objetivo de homenagear esses artistas.

que há mudanças das sociedades soberanas, por excelência disciplinares, para as nossas, desde o Pós-Segunda Guerra Mundial. “Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (DELEUZE, 2000, p.1). Nesse sentido, pensaremos a disciplina no contexto escolar, sem deixar de levar em consideração aquilo que é próprio dessas mudanças históricas, isto é, aquilo que precisamos também reconhecer em termos de controle, afinal, se, por um lado, há de se considerar que os confinamentos podem ser considerados “moldes” e “distintas moldagens”, é inegável que também existam as “modulações”, isto é, os controles através de uma moldagem autodeformante, que muda continuamente ou, pra usar uma imagem de Deleuze (2000), como uma peneira, cujas malhas mudam de um ponto a outro.

Os dados do trabalho de campo apresentam que as atividades circenses estão moldadas, entre outras, por questões disciplinares. Nada fica imune a essas relações de poder, próprias da instituição de ensino. A própria forma dessas relações de poder de se constituírem no contexto escolar oferece-nos as características da disciplina e do controle nos termos em que estamos discutindo aqui, pois aparece também em seu lado, segundo as interlocutoras e interlocutores, positivo. Nerino, ao avaliar essas atividades, declara: “Eles têm o crescimento intelectual bem melhor com atividade circense, além de agregar uma coisa diferente, nova para escola”. Val corrobora essa afirmação, explicando:

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

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

[...] no começo, eles eram muito agitados, agora, eles se acalmaram um pouco mais. Sempre com aquela noção de que nós temos que fazer apresentação. Eles ficam focados naquilo. Naquilo que eles vão apresentar. Para mim, aquilo ali foi muito bacana, é muito bom. Desde que o aluno não perde o interesse

pela aula, é gratificante, tanto para a escola, quanto para o professor. (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016)

Assim, “as disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT, 2008, p. 174). Na concepção deleuziana, consideramos também a ideia de controle para pensar essas relações de poder. Entenderemos que ela não está mais apenas no interior da escola, porque, hoje, o controle “é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (DELEUZE, 2000, p. 2). As repetições dos exercícios, mesmo sem orientação dos professores da disciplina, para obtenção do sucesso nas apresentações, são realizadas de maneira improvisada, nas casas das/os estudantes, como pudemos ouvir nas entrevistas. Um dos alunos, Benjamin, sobre isso nos disse:

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

Segundo esse mesmo aluno, percebemos que os efeitos disso também ultrapassam os muros da escola:

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

A apresentação que apareceu nas respostas da entrevista com Juliana também surgiu na entrevista com Waldemar, professor de atividades circenses da escola. Segundo ele, as/os estudantes querem fazer apresentações e, por isso, ele consegue trabalhar melhor porque estão motivadas/os. Ele recebe elogios pelas apresentações que, em sua avaliação, estão cada dia melhor. Assim, não é necessariamente uma prova que deixa as turmas focadas, mas uma apresentação pública, na qual familiares amigas e amigos são convidados. Em vez da nota, os aplausos são o sinal de que aprenderam a lição, assim como o professor cumpriu a sua função.

Com isso, as aulas de educação física, antes pela prática esportiva, agora pelas atividades circenses, seguem respondendo às lógicas de poderes

disciplinares ao longo do tempo⁴. Entretanto, onde há poder, como afirma o próprio Foucault (2008), há resistência. Nesse sentido, observa-se que nem todas as alunas e alunos, mesmo estando dentro da sala de aula, fazem as atividades. Outros, por sua vez, não respondem necessariamente à disciplina/controle. Sobre isso, discutiremos a seguir.

4. Materialização do corpo, gênero e sexualidade

Nos últimos tempos, o corpo tem sido mais evidenciado, tornando-se o centro das atenções entre as pessoas que buscam um ideal ilusionário de “corpo perfeito” (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010), assim como ganhando destaque nas discussões e análises sobre gênero e sexualidade (DIAS; FERREIRA, 2011; LIMA, 2014; XAVIER FILHA; CAETANO, 2014).

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

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

Se, por um lado, na visão dela, as meninas não conseguem fazer determinados exercícios que exigem força, por outro, afirma que os meninos faziam apenas os movimentos que a requeriam e outros não são comumente executados pelas meninas. Do ponto de vista pedagógico, a coordenadora

⁴ A educação física no Brasil foi oficialmente incluída na escola em 1851 e em 1854. A ginástica se tornou disciplina obrigatória no primário, e a dança, no secundário. Após isso, a educação física passou por várias perspectivas: a higienista, em que a preocupação central era com hábitos de higiene e saúde; a militarista, voltada à formação de indivíduos fortes para lutarem nas guerras; a pedagógica, que procurava o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais aplicada; a militarista, que se voltava, a partir da ditadura militar, quando uma grande ascensão do esporte era evidente, surgindo o binômio educação física/esporte, no qual o professor passava de instrutor para treinador; a renovadora, buscando uma prática diferenciada para a educação física, em que surgem os primeiros passos das atividades circenses na escola (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991; DARIDO, 2003).

Cida nos explicou que “não tem coisa de menino e não tem coisa da menina. Eles têm que fazer sempre a mesma coisa. Só que, às vezes, quando exige uma força a mais, que muitas vezes os meninos podem fazer” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). Ela contou-nos sobre a orientação que é dada ao professor de atividades circenses: “É orientado para o professor agora, orientado ao professor trabalhar assim. Que não haja distinção, que o mesmo elemento pode fazer para o menino e para menina” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). No entanto, como afirmou Angela, não são todas as atividades que são realizadas por alunas e alunos.

A força é fator de diferenciação de gênero e está em nosso campo de pesquisa diretamente relacionado com identificação de “sexo”. Ela compõe esses “esquemas reguladores com alto grau de generalização” citados por Butler (2008), pois, para as/os interlocutoras/es, a força física não é compreendida como um atributo feminino. Assim, Deborah - uma aluna - confirma “[...] tem coisas que eu tento e não consigo. Eu não tenho tanta força, mas eu sempre tento fazer” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Assim, os processos de materialização de um “sexo”, logo de um corpo inteligível, são constitutivos deles mesmos. Há uma reiteração de normas, que impõe a materialização que, exatamente devido à sua necessidade, não é totalmente completa, isto é, os corpos não se conformam nunca, definitivamente, às normas de inteligibilidade. Isso fica claro no relato de Roger, um dos alunos, sobre as atividades circenses que ele não faz: “Eu só não faço exercício que tenho que carregar alguém. Eu não tenho força, sou o menor e não consigo fazer. Aí, quando tem esses exercícios, eu fico de fora, não faço com ninguém” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Ainda que Roger não seja o único a não fazer as atividades, ele não pertence ao grupo de alunos que não fazem os que as meninas realizam: aquele grupo que só realiza os exercícios que exigem força. Segundo o próprio Roger, “os gurus” só faziam a atividade circense “quando o professor ensinava

algum mortal⁵ ou aquele movimento de pular pra trás”⁶ (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). O professor Waldemar tem a mesma avaliação e nos contou que os alunos dizem que não vão fazer, e não fazem, mas que, quando ele começou a passar a técnica do mortal e do *flick-flac*, eles já se interessaram. Segundo o professor Waldemar,

Há diferença, sim. No geral, as meninas são as que mais participam. E elas querem executar o movimento, fazer coisas novas, figuras. Fazer atividades novas relacionadas a atividades acrobáticas circenses. Sempre treinam, elas fazem, não são todas, mas a maioria faz. Os meninos, alguns se interessam mais pelos elementos de força, que é dar o mortal, dar o *flick, banquine*⁷, que eu tô ensinando também, eles se interessam bastante, o restante, eles não se interessam. Essa relação que diferencia o movimento mais lento “a, isso é pra menina”, o mais bruto, que envolva força, que envolva salto, é mais ligado aos meninos. Então, há, sim, uma diferença, sim, até mesmo pelo encantamento, os meninos gostam mais do mortal... (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016)

Essa relação de diferenciação não é somente entre alunas e alunos, mas entre os próprios alunos homens por via da classificação pejorativa do que seria próprio do gênero masculino e próprio do gênero feminino. Esse processo está carregado de preconceitos em relação ao que eles identificam como não heterossexual nos colegas de turma. Waldemar afirma que “tem muito, muito, muito preconceito. Eu os defendo toda vez que eles falam, que os alunos falam que eles são viados, que eles são bichas, que denigrem a imagem deles” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). O próprio professor passou pela experiência de ser identificado como não heterossexual:

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

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

⁵ Movimento e/ou exercício acrobático em que a/o aluna/o realiza um salto na vertical junto a um giro em suspensão, ainda no ar, para trás e retorna ao solo, fazendo contato com os pés igual a posição inicial.

⁶ O aluno se referia ao *flick-flac*: movimento e/ou exercício acrobático em que a/o aluna/o realiza um salto para trás, colocam-se as mãos em contato com o solo e encerra o movimento retornando os pés ao solo, com um giro completo do corpo.

⁷ Movimento e/ou exercício acrobático em que duas ou mais pessoas ficam frente a frente e entrelaçam as mãos formando uma espécie de “cadeirinha” no qual realizam um movimento de lançamento juntas, a fim de impulsionar ao alto uma terceira pessoa que se encontra nessa “cadeirinha”.

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

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

Essa única possibilidade de humanização, dita anteriormente, é nominada por Miskolci (2009) de heteronormatividade, que, segundo ele, é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade, trazendo como objetivo a formação de todas as pessoas para serem exclusivamente heterossexuais ou para construir seus meios a partir de um modelo “coerente”, “superior” e “natural” da heterossexualidade.

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

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

É nesse sentido, que o mesmo poder que disciplina e controla, conforme discutido anteriormente, produz as possibilidades de resistências nos campos de inteligibilidade cultural. Por sua vez, seria absolutamente errôneo e despropositado acreditar que aqui se trata de indivíduos que, de fato, sustentam a seguinte postura citada por Butler: “não quero ser reconhecido por meio de nenhum dos termos que você tem” (2010, p. 168).

A materialização dos corpos por via das atividades circenses na escola também nos faz perceber que a heterossexualidade é tão performática (reiterada socialmente) quanto as outras possibilidades de configuração de gênero. Isso “é uma forma radical de desnaturalizar o complexo sexo/gênero - detonar a ideia de que por detrás da configuração de gênero existe uma identidade verdadeira” (BESSA, 1998, p.42). Afinal, como citou o professor Waldemar, “dependendo do movimento que deixa exposto, exposto o corpo como levantar o bumbum pra cima, os meninos não querem fazer por causa da cultura machista, infelizmente e as meninas ficam inibidas também” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Essa dicotomia entre “o que é para meninos” e “o que é para meninas” se faz muito presente dentro das aulas de atividades circenses na escola e, na grande maioria, essa separação é praticada pelos próprios alunos e alunas, como veremos a seguir.

6. A generificação das atividades circenses

Nas palavras do professor Waldemar: “As meninas são as que mais participam”. Como disse o professor, e observado em campo, as meninas são as que mais praticam e estão realizando as atividades. Mas por quê? As atividades circenses, bem como a educação física escolar não estão protegidas da dualidade de gênero.

O aluno George nos disse: “A gente ficava zoando ‘ah, não vou usar *legging*, porque eu fico parecendo viado” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). Ou, nas palavras de Benjamin, “Eu já usei, mas

não gosto. Em apresentação, sim. Eu já me apresentei com essa roupa [legging]" (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

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

O professor Waldemar nos disse também, quando questionamos sobre essa dicotomia de gênero, que: "É eles que têm essa diferença. Porque eu já propus a modalidade pra todos, tanto o mortal como o *flick*, eu fiz com todos. A figura estática, eu fiz com todos também. Então, eu vejo que há uma diferenciação" (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). Pelas palavras do professor, bem como observado em campo, o *flick-flac* e o mortal são movimentos que os meninos mais praticam. Já nas figuras estáticas, são as meninas que mais se interessam. O próprio professor me disse que já propôs para todas as alunas e alunos essas atividades, mas eles mesmos evitam e não se sujeitam a outros exercícios.

Do mesmo modo, outro exemplo dessa separação é o tecido acrobático (aparelho circense composto de um tecido pendurado e preso ao teto ou a uma estrutura alta). Ele, nessa escola, tem sido quase exclusivamente das meninas. Os alunos que eu presenciei praticando e/ou vivenciando foram alvos de piadas e injúrias por parte dos outros colegas, que ficavam apenas observando e incitando ofensas aos meninos, no momento do exercício, dizendo - por exemplo - que "só meninhas que estavam fazendo". Posso dizer que, no ambiente escolar em que esses alunos e alunas estão, tem muito mais importância como são vistos e aceitos pelos colegas do que como elas/eles se veem e se autopercebem.

Mesmo com essas experiências que envolvem injúrias e preconceitos, precisamos levar em conta o que Ontañon, Bortoleto e Silva (2013) afirmam em relação às atividades circenses, isto é, o que elas trazem sobre "[...] uma maior

autonomia do aluno que reflete em uma maior capacidade de decisão, maior liberdade de escolha e uma maior visualização das diferenças” (p.235)⁸.

As autoras e autor supracitados trazem um apontamento que, durante o trabalho em campo, se pôde observar: lembro de uma menina que, nas palavras da professora Val, “era gordinha e desengonçada, derrubava as coisas e tropeçava no próprio pé” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). A própria professora se reuniu com o professor Waldemar e o informou sobre isso. Devido a um trabalho voltado ao equilíbrio e conhecimento do corpo, aplicado pelo professor nas aulas de atividades circenses, a professora me disse que essa aluna, hoje, é “quase um exemplo de postura” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Outro exemplo é o de George, aluno, que nos disse: “Sempre quando a gente sobe no tecido, tem mais imaginação. A gente acha que não sabe... que não vai conseguir, mas, quando a gente sobe, a gente faz um monte de coisas. A gente inventa outra coisa quando a gente não sabe” (Transcrição de entrevista realizada em 15 de julho de 2017).

O professor Waldemar nos contou que esse aluno é um dos que mais pratica. Ele tenta tudo que o professor mostra/ensina, ao menos tenta fazer. Quando, durante a entrevista, eu o questionei sobre o que ele mais gostava nas atividades circenses aqui na escola, ele me disse que não tinha algum exercício em específico: “Eu gosto de tudo” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Contudo, como já foi apontado, nem sempre os efeitos afirmados por Ontañón, Bortoleto e Silva (2013) sobre as atividades circenses e as autonomias e liberdades de escolha aparecem. Isso tem a ver com as normas e convenções que estão inseridas no contexto escolar, que esses autores não se dispuseram a problematizar, por não ser o foco dos seus estudos.

Sobre isso Verônica, outra aluna, disse: “tinha aluno, sim, que quando era para fazer pirâmide⁹ ou a vela¹⁰, ele não queria, mas o professor colocou

⁸ “[...] una mayor autonomía del alumno que refleje una mayor capacidad de decisión, mayor libertad de elección y mayor apertura a las diferencias” (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013, p. 235).

⁹ Figura estática e/ou movimento acrobático, em que as/os alunas/os ficam em seis apoios como base, e outras/os alunas/os sobem e ficam também em seis apoios, nas costas da/o base.

mortal e essas coisas de jogar o aluno para cima, aí ele começou a interessar” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). Sendo assim, percebemos que não é um interesse pelas atividades circenses em si, mas, sim, pelo movimento que o professor está trazendo para a escola, por meio das atividades circenses e, o mais importante: o que significa esse movimento dentro do processo de reconhecimento por via das normas e convenções de gênero, logo também de sexualidade, que ele implica/envolve.

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

Lembramos da aluna Verônica, a qual disse que sempre está fazendo as atividades que o professor pede: “mesmo quando só tem menino na roda, eu vou lá e tento fazer. Às vezes, só eu faço. Nem os guris conseguem fazer” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016). Sobre “só ter menino na roda”, pelo o que pudemos observar, parecer ser uma dicotomia que as próprias alunas e alunos fazem. Verônica, ao ser perguntada, confirma essa nossa percepção: “Não, não era uma atividade só pros meninos, o professor chamou todos, mas as meninas ficaram de graça e não quiseram ir. Aí eu fui sozinha lá fazer” (Transcrição da entrevista realizada em 23 de outubro de 2016).

Assim, essas atividades não são feitas para haver separação, o que se verifica até nas palavras do professor: “já propus a modalidade pra todos”, mas infelizmente, nessa escola, não são todos que praticam. Dessa forma, chegamos ao segundo ponto: o da habilidade e força física. Altmann, Ayoub e Amaral (2011) discutem sobre essa diferença entre as meninas e os meninos: “Se durante algum tempo, tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, as pesquisas de gênero contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas” (p. 493).

¹⁰ Figura estática e/ou movimento acrobático, em que a/o aluna/o fica com a parte superior das costas e os cotovelos para trás apoiados ao chão e as mãos encostam na cintura, sustentando parte do corpo e as pernas em uma posição vertical.

Pensando sobre as várias formas de “educar” esse corpo, tanto meninas quanto meninos, essas formas e as atividades circenses são - hoje - importantes para compreendermos e problematizarmos essa diferença. As referidas autoras completam, dizendo que os efeitos dessas formas de educar o corpo recaem sobre “as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de educação física” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 493). O envolvimento dentro dessas práticas corporais entre meninos e meninas tem um grande efeito nas aulas de educação física e, em conseqüência, nas atividades circenses.

Considerações finais

A análise sobre as normas e convenções sociais em relação a corpo, gênero e sexualidade nas atividades circenses, em uma escola da cidade de Corumbá, aponta para o quanto a experiência histórica do circo só chegou à escola pela substituição da doma dos animais por uma centralidade maior na capacidade corporal dos artistas. Além disso, conclui-se que, mesmo que o conteúdo do circo seja uma grande contribuição para a educação física, especialmente, no que se refere ao importante desenvolvimento/desempenho esperado das alunas e alunos, em termos de reconhecimento das experiências de gênero e sexualidade, o corpo nas aulas ainda é motivo de disciplina e controle, em especial, através do não reconhecimento das práticas fora da matriz de inteligibilidade citada aqui.

Isso nos parece uma das contribuições desta pesquisa: refletir como a materialização do corpo inteligível, isto é, coerente com o binarismo de gênero e heterossexualidade, precisa ser problematizada, para que possamos ampliar os processos de reconhecimento das diferenças. Dito de outro modo, olhar para aquelas alunas e alunos que encontraram nas atividades circenses (comumente vistas como femininas na escola que foi o nosso campo) uma oportunidade de reconhecimento não encontrada em outras práticas pedagógicas na mesma escola (como o futebol); parece-nos uma pista para compreendermos as relações de poder, a agência das pessoas envolvidas nessas atividades e a importância de problematizar as práticas pedagógicas em busca de ampliarmos os campos de inteligibilidade cultural em que a escola está envolvida.

Portanto, de um modo geral, este estudo feito na escola (nas aulas de educação física – esportes e recreação), aponta para uma participação quase maciça dos meninos. As meninas, nesse momento, ficam sentadas, conversando ao lado da quadra ou em sala. Algumas poucas ficam em uma parte da quadra, praticando alguma atividade separada. Mas, diferente disso, nas aulas de atividades circenses, foi observado o contrário. A grande maioria das meninas participa dessas aulas. Os poucos meninos que se “arriscam” em praticar foram vistos como não heterossexuais, e alguns, como efeminados por parte de outros meninos que não participam.

Um ponto a ser destacado é o que esta pesquisa nos permitiu refletir sobre a materialização do corpo inteligível coerente com o binarismo de gênero e a heterossexualidade como valor hegemônico. Essa materialização precisa ser problematizada, para que possamos ampliar os processos de reconhecimento das diferenças.

As atividades circenses na escola estudada também tencionam alguns paradigmas com relação ao corpo, ao gênero e a sexualidade dos que as praticam, como foi o caso da menina “gordinha” que tropeçava. O mesmo ocorre com alguns meninos tidos como “afeminados”¹¹, que encontraram, nas atividades circenses, o espaço de reconhecimento, visto que, em outras práticas das aulas de educação física, não o tinham.

Concluimos, assim, que este estudo mostrou que o sucesso dos efeitos positivos das atividades circenses na escola tem a ver (vai depender) com o modo, por exemplo, com que as normas e convenções em relação a corpo, gênero e sexualidade estão presentes e/ou são problematizadas nas aulas. Diante disso, as atividades circenses estão reproduzindo normas e convenções heteronormativas, mas, inclusive por isso, permitem também resistências e promovendo reconhecimentos outros. O desafio é seguir problematizando essas experiências, para que a produção das diferenças que envolvem o corpo, por via das questões de gênero e sexualidade, permitam que pessoas mais diferentes sejam reconhecidas/valorizadas, em outras palavras, aplaudidas, como os demais alunos e alunas ao final da apresentação.

¹¹ Em Corumbá, o uso de “afeminado” é mais recorrente que “efeminado”. Optamos por manter a expressão da forma mais usual, conforme encontrado no trabalho em campo.

Referências bibliográficas

- ALTMANN Helena; AYOUB Eliana; AMARAL Silvia Cristina F. Gender in physical education teaching practice: girls don't like to sweat, boys are skilled in games? *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 491 - 501, 2011. Disponível em: <<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-80155186848&partnerID=40&md5=b59f50973b9ff59fe0be6072d942ec53>>. Acesso em: 30 Jun. 2016.
- ANDRADE, José Carlos dos S. *O espaço cênico circense*. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes) - Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- BESSA, Karla Adriana M. Posições de sujeito, atuações de gênero... *Revista Estudos Feministas*, v. 6, n. 1, p. 34-45, 1998.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: UNESP, 2003.
- BORGES, Alluana Ribeiro B. *Ensaio de um corpo circense*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BORTOLETO, Marco Antonio C.; MACHADO, Gustavo A. Reflexões sobre o circo e a educação física. *Revista Corpoconsciência*, n. 12, jul-dez 2003.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismos e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. "Condição humana contra 'natureza'". Diálogo com Adriana Cavarero, *Revista Estudos Feministas*. v.15, n.3, p. 650-662, 2007.
- _____. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos Del "sexo"*. 2ªed. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- _____. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. Entrevista concedida a Patrícia Porchat Pereira da Silva Kunudsen. *Revista Estudos Feministas*, v.18, n.1, p. 161-170, 2010.
- COSTA, Ana Carolina P. et al. Arte circense na escola: possibilidade de um enfoque curricular interdisciplinar. *Olhar do Professor*, v. 11, n. 1, p.197-217, 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola – questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. Conversações. Rio de Janeiro: Ed 34, 2000.
- DIAS, Rúbia Cristina D. G.; FERREIRA, Andreia Cristina P. Corpo, gênero e sexualidade na experiência na escola campo do Pibid de Educação Física em Catalão/GO. In: SEMINÁRIO GERAL DO PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, 3., 2011, *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibid/trabalhos-pibid/pibid-rubia-cristina.pdf>>. Acesso em: 08 abr 2015.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 35ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991.

HENRIQUES, Cláudia Heringer. Picadeiro, palco, escola: a evolução do circo na Europa e no Brasil. *Revista Digital EF Deportes*, ano 11, n. 101, p.1, out 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd101/circo.htm>>. Acesso em: 10 mai 2017.

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

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

MISKOLCI, Richard. Teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan-jun, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2015

ONTAÑÓN, Teresa B. *Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____; BORTOLETO, Marco Antônio C.; SILVA, Ermínia. Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 62, p. 233-243, 2013.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. *Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

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

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

XAVIER FILHA, Constantina; CAETANO, Marcio. Gênero, sexualidades e teoria queer: diálogos com a educação. *Revista Periódicus*, v.1, n.2, p.3-7, nov 2014. Disponível em:

<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12872/9173>>. Acesso em: 16 abr 2016.