



PPSS PROGRAMA DE
2299 PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM
SERVIÇO SOCIAL

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROF.^a: DRA. DENISE CARMEN DE ANDRADE NEVES (ORIENTADORA)
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA SOCIAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E
CIDADANIA**

**AS INFLUÊNCIAS DO CIRCO SOCIAL PARA OS EGRESSOS DA ESCOLA DE
CIRCO DOM FERNANDO/INSTITUTO DOM FERNANDO/PROEX – PUC-GO,
GOIÂNIA – 1998-2009.**

DANILO JOAQUIM DA SILVA

**GOIÂNIA – GO
2013**

DANILO JOAQUIM DA SILVA

**AS INFLUÊNCIAS DO CIRCO SOCIAL PARA OS EGRESSOS DA ESCOLA DE
CIRCO DOM FERNANDO/INSTITUTO DOM FERNANDO/PROEX – PUC-GO,
GOIÂNIA – 1998-2009.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Serviço Social como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a: Dra. Denise Carmen de Andrade Neves

Linha de Pesquisa: Política Social, Movimentos Sociais e Cidadania.

**GOIÂNIA – GO
2013**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

S586i Silva, Danilo Joaquim da.
As influências do Circo Social para os egressos da Escola de Circo Dom Fernando/Instituto Dom Fernando/PROEX – PUC-GO, Goiânia – 1998-2009 [manuscrito] / Danilo Joaquim da Silva.-- 2013.

133 f.: il. grafs.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Serviço Social, Goiânia, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Denise Carmen de Andrade Neves”.

1. Adolescentes. 2. Cidadania. 3. Circos. 4. Educação. I. Neves, Denise Carmen de Andrade. II. Título.

CDU 37:791.83(043)

DEDICATÓRIA

À minha querida orientadora, professora Doutora Denise Carmen de Andrade Neves, pela confiança e estímulo.

Ao psicólogo Valterci Vieira pelo incentivo e atenção de sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças para encarar mais essa batalha que é o Mestrado.

A toda minha família em especial, minha mãe Suelânia e minha tia Jucimara, pelo carinho e respeito.

Às queridas professoras doutoras Gláucia Lellis e Liliana Patrícia Lemus, que gentilmente aceitaram compor as bancas de qualificação e de defesa desta dissertação.

Ao Programa de Mestrado em Serviço Social da PUC Goiás, aos professores, secretária e aos colegas mestrandos.

Aos militantes da Cultura Hip Hop em especial, aos integrantes dos grupos Diretoria do Gueto, Hot Spin, ARCA Crew, Aero Style e 100% Correria, por acreditarem em um mundo diferente.

À galera do Skate, os esportistas e capoeirista da Zona Leste, por se colocarem para mim como exemplo pela resistência.

Aos educadores Bimbo (Palhaço Boca Aberta), Cristina, Fábio (Palhaço Zé Linguíça) e Ronan, e toda equipe de apoio da ECDF, Alessandra, Diógenes, Eliel, Israel, Judith, Maria, Naércio, e Terezinha, pelo agradável convívio e incentivo.

À Coordenadora da ECDF, Marise Domiciano Almeida Braga, a quem sou muito grato pela confiança e atenção. Às equipes do Instituto Dom Fernando – IDF e da Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – PROEX, pelo reconhecimento do trabalho profissional realizado nesse Programa.

Ao Coordenador do CECOM, Edson Lucas Viana, pela contribuição no resgate da história da ECDF.

Aos estagiários do curso de Serviço Social, Bárbara, Cida Marques, Cida Vicente, Josafá, Keillia, Leiliana, Leonardo, Patrícia e Ricardo, pela confiança em mim depositada, como supervisor, e pela disponibilidade demonstrada para o constante aprendizado.

À professora do curso de Psicologia, Ivana Oriente, à estagiária Joeva e aos ex-estagiários Aline, Carlos e Silvana. Obrigado pelo apoio.

Aos educandos e egressos da ECDF, pela vivência no dia-a-dia e pela contribuição na pesquisa.

À pedagoga Iolanda Machado, por me receber na ECDF como estagiário e, posteriormente, acreditar no meu trabalho profissional.

À assistente social Patrícia Basílio Teles Estábile, obrigado pelo apoio.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	6
LISTA DE QUADROS.....	8
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS DA ATENÇÃO AOS ADOLESCENTES E JOVENS NO BRASIL	18
1.1 O processo histórico de construção da cidadania: do mundo grego ao século XX.....	18
1.2 A cidadania no Brasil: conquistas e desafios	26
1.3 A política social e a garantia de direitos de crianças e adolescentes no Brasil	34
CAPÍTULO II - O CIRCO SOCIAL COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS DAS CLASSES SUBALTERNAS.....	50
2.1 Adolescência e juventude: conceitos, aspectos históricos e sociais.....	50
2.2 A arte circense na perspectiva da educação não formal.....	62
CAPÍTULO III - AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE CIRCO DOM FERNANDO NA FORMAÇÃO DE SEUS EGRESSOS	75
3.1 Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC GOIÁS	75
3.2 As influências do circo social para os egressos da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	115

LISTA DE SIGLAS

AI – Atos Institucionais
AIB – Ação Integralista Brasileira
ANL – Aliança Nacional Libertadora
BNH- Banco Nacional de Habitação
CAIS – Centro de Assistência Integral a Saúde
CECOM – Centro de Educação Comunitária de Meninas e Meninos
CEPDF – Centro de Educação Profissional Dom Fernando
CAEC – Centro de Arte, Educação e Cultura – Escola de Circo
CEPAJ – Centro de Ensino Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho
CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especial da Assistência Social
EC – Escola de Circo
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ECDF – Escola de Circo Dom Fernando
ETG – Coordenação de Estágio
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUMDEC – Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
FUNRURAL – Fundo de Assistência Rural
FGTS – Fundo de Garantia por tempo de Serviço
IDF – Instituto Dom Fernando
INPS – Instituto Nacional de Previdência Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
NEAS – Núcleo de Educação Ambiental e de Saúde
NIR – Núcleo de Reciclagem Industrial
NUPESC – Núcleo de Pesquisa em Estado Sociedade e Cidadania
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPS – Ministério da Previdência Social
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PAP – Programa Aprender a Pensar
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PROEX – Pró- reitoria de Extensão e Apoio Estudantil
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PT – Partido dos Trabalhadores
RCM – Rede Circo do Mundo
SGC – Sociedade Goiana de Cultura
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UABSF – Unidade de Atenção Básica de Saúde da Família
UCG – Universidade Católica de Goiás
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Idade dos egressos

Quadro 2: Sexo dos egressos

Quadro 3: idade dos egressos na época em que entrou na ECDF

Quadro 4: Composição famílias naquela época

Quadro 5: Profissão dos responsáveis pelo egresso na época que frequentavam a ECDF

Quadro 6: Sobre se as famílias dos egressos fizeram parte das primeiras ocupações da Região

Quadro 7: Sobre as instituições que atendiam crianças/adolescentes naquela época no contra turno escolar

Quadro 8: Sobre o apoio das famílias em relação à participação das crianças/adolescentes na ECDF

Quadro 9: Sobre se outras pessoas da família do egresso frequentou ou frequenta a ECDF

Quadro 9.1: Pessoas da família do egresso que frequentaram ou frequentam a ECDF

Quadro 10: Sobre a motivação para participar das atividades da ECDF

Quadro 11: Sobre o tempo de frequência do egresso na ECDF

Quadro 12: Sobre se o egresso gostava de participar das atividades da ECDF

Quadro 12.1: Atividades da ECDF que o Egresso mais gostava de participar

Quadro 13: Sobre se o egresso frequentava a escola formal na época em que participava das atividades da ECDF

Quadro 13.1: Série que o egresso cursava na escola formal na época em que entrou na ECDF

Quadro 14: Sobre o desempenho escolar do egresso na época em que frequentava a ECDF

Quadro 15: Sobre se o egresso continuou os estudos na escola formal após ter se desligado da ECDF

Quadro 16: Escolaridade do egresso na atualidade

Quadro 17: Sobre se a experiência vivenciada na ECDF modificou alguma coisa na relação do egresso com a escola formal

Quadro 17.1: Aspectos modificados na escola formal após a entrada do egresso na ECDF

Quadro 18: Sobre se o egresso trabalhou antes dos dezesseis anos

Quadro 18.1: Função que o egresso exercia quando trabalhava antes dos dezesseis anos

Quadro 19: Profissão do egresso na atualidade

Quadro 20: Sobre se o egresso trabalha ou trabalhou com alguma atividade relacionada à arte circense ou à cultura popular de forma geral

Quadro 20.1: Atividade relacionada à arte circense ou à cultura popular que o egresso trabalhou ou trabalha

Quadro 21: Sobre se a experiência vivenciada na ECDF contribui hoje na realização da atividade profissional do egresso

Quadro 21.1: Os aspectos que a ECDF contribui hoje na realização da atividade profissional do egresso

Quadro 22: Sobre se o egresso participou ou participa de alguma associação, movimento social, partido político ou outras instâncias equivalentes

Quadro 22.1: instâncias que o egresso participou ou participa

Quadro 23: Serviços públicos ou filantrópicos que a família do egresso utiliza hoje no bairro (além da escola formal)

Quadro 24: composição da família do egresso hoje

Quadro 25: Estado civil do egresso hoje

Quadro 26: Sobre se o egresso tem filhos

Quadro 26.1: Quantidade de filhos do egresso

Quadro 27: Sobre se a experiência vivenciada na ECDF contribui na criação do (s) filho (s) do egresso

Quadro 27.1: Em quais aspectos a ECDF contribuiu na criação do(s) na criação do(s) filhos do egresso

Quadro 28: Sobre se o egresso colocaria seu (s) filho (s) para participar das atividades da ECDF

Quadro 29: Sobre se a vivência na ECDF contribuiu para que o egresso tivesse uma visão diferente da realidade

Quadro 29.1: Os aspectos que a ECDF contribuiu para que o egresso tivesse uma visão diferente da realidade

Quadro 30: Se o egresso considera que ter frequentado a ECDF interferiu na sua trajetória de vida

Quadro 30.1: Os aspectos que o jovem considera que a ECDF interferiu na sua trajetória de vida

Quadro 31: Sobre se o egresso considera que ter participado da ECDF modificou sua atitude com as outras pessoas

Quadro 31.1: Aspectos modificados nas relações interpessoais do egresso

Quadro 32: Sobre se o egresso considera que a ECDF é importante e para suas famílias

Quadro 33: Os aspectos importantes da ECDF na relação com crianças/adolescentes e suas famílias

RESUMO

Esta dissertação objetiva compreender de que forma a experiência vivenciada na Escola de Circo Dom Fernando – ECDF influenciou na formação de crianças e adolescentes da Região Leste de Goiânia identificando o papel desse Programa para os egressos do período de 1998 a 2009. O estudo foi desenvolvido em uma perspectiva qualitativa utilizando para o alcance dos objetivos propostos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica. Foram analisados os marcos históricos e as políticas públicas relacionadas à adolescência e a juventude no Brasil, a evolução da proposta do Circo Social como uma alternativa pedagógica na perspectiva da educação não formal, no trabalho junto a crianças, adolescentes e jovens das classes subalternas. Para viabilização desta pesquisa foram entrevistados por meio de roteiro semiestruturado, egressos da ECDF que efetivaram matrículas entre os anos de 1998 e 2009 e permaneceram matriculados e frequentando por pelo menos um ano. A pesquisa revelou que a ECDF, se constitui em uma grande influência para seus egressos, no sentido de sua emancipação social, além de trabalhar a importância de se trabalhar com o público infanto-juvenil utilizando a arte circense, que tem como característica um linguagem simples, porém muito atrativa que também os motiva a continuar participando.

Palavras-chave: Adolescência e juventude, cidadania, circo social, educação não formal e políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how the lived experience in Circus School Dom Fernando - ECDF influenced formation of children and adolescents in the Eastern Region of Goiânia identifying the role of this program for graduates of the period 1998-2009. The study was conducted in a qualitative perspective using to achieve the proposed objectives the following methodology: literature review, documentary research and empirical research. We analyzed the landmarks and public policies related to adolescence and youth in Brazil, the evolution of the social circus proposed as an alternative teaching from the perspective of non-formal education, in work with children, adolescents and young subaltern classes. For this feasibility study were interviewed using semi-structured, which we accomplished graduates ECDF enrollments between 1998 and 2009 and remained enrolled and attending at least two years. The research revealed that the ECDF, constitutes a major influence on its graduates, towards social emancipation, but work the importance of working with children and youth using the circus, which is characterized by a simple language but very attractive also motivates them to continue participating.

Keywords: Adolescence and youth, citizenship, social circus, non-formal education and public policies.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo as influências da experiência vivenciada na Escola de Circo Dom Fernando – ECDF nas trajetórias de vida dos egressos. Visa compreender, sobretudo, se esta vivência contribui na construção de um sujeito crítico de sua realidade. A ECDF é Programa de Extensão ligado ao Instituto Dom Fernando – IDF, especializado nas temáticas de infância, adolescência, juventude e família da Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – PROEX da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO.

Para a análise do objeto em estudo, foram consideradas as dimensões sócio históricas, econômicas e culturais que o envolvem. Utilizou-se, por isso, o método dialético, o qual contribuiu para contextualizar e relacionar o objeto em seus diversos aspectos e suas múltiplas determinações históricas, além das mediações em seu caráter contraditório. Também foram analisadas algumas categorias primordiais do processo de produção dialética do conhecimento como totalidade.

De acordo com Cury (1985, p.26-29),

as categorias se inserem no contexto da práxis, oferecem subsídios para investigar a natureza da realidade social, justamente por considerar o processo que as produz. A categoria da contradição garante veracidade do movimento histórico como real algo não mecânico. A categoria da totalidade corrobora por considerar a compreensão do particular em intersecção com outros processos de maneira dialética.

O estudo foi realizado em uma perspectiva qualitativa e utilizaram-se, para alcance dos objetivos propostos, os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica. A pesquisa documental se amparou nos preceitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Constituição Federal de 1988, nas diretrizes e perspectivas do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE, 2005) e no estudo da Proposta do Circo Social como alternativa pedagógica. Foram analisados, ainda, os marcos históricos relacionados à adolescência e à juventude no Brasil, bem como, a construção da proposta do Circo Social no trabalho junto ao público infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social. Para a viabilização da

pesquisa, buscaram-se informações junto aos representantes institucionais, que participaram do processo de criação e de implementação da ECDF, na Região Leste de Goiânia, a fim de se conhecerem as diferentes etapas de seu processo histórico.

O interesse em estudar as influências do Circo Social para os egressos ocorreu devido à atuação profissional do pesquisador como assistente social desse Programa de Extensão desde 2010. O contato com essa instituição iniciou-se na graduação do curso de Serviço Social, quando da realização dos estágios curricular obrigatório e o não obrigatório, no período de 2007/1 e 2008/2. Com base nessa experiência foi elaborada a monografia¹ de conclusão do curso de graduação em Serviço Social da PUC Goiás, em 2008.

Para a compreensão das influências da ECDF na trajetória dos egressos, foram selecionados sujeitos que atendiam aos seguintes critérios: terem efetivado matrícula entre os anos de 1998 e 2009, terem permanecido matriculados e frequentando as atividades por, pelo menos, dois anos e residirem na Região Metropolitana de Goiânia. Buscaram-se, a fim de se localizarem os egressos, informações nas fichas de inscrição do período de 1998 a 2009, bem como, junto aos membros da equipe da ECDF (atuais ou que já tenham dela feito parte). Foram também contatados e entrevistados sujeitos indicados por jovens participantes da pesquisa, que atendiam aos critérios expostos. Utilizaram-se roteiros semiestruturados (em anexo) para a realização das entrevistas junto aos egressos selecionados, os quais têm suas identidades preservadas. As entrevistas foram autorizadas e gravadas em equipamentos apropriados para esse fim. Os egressos assinaram um “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” e o “Termo de Participação de Pessoa como Sujeito”. No caso dos sujeitos com idade inferior a dezoito anos, os termos foram assinados por eles e pelos responsáveis. Desenvolveu-se uma caracterização socioeconômica dos egressos da ECDF e buscaram-se identificar, em suas histórias de vida, elementos que indicassem a construção de sua emancipação no que se refere aos aspectos socioeconômicos, culturais, educacionais e profissionais.

¹A monografia intitula-se “Escola de Circo: Espaço de Construção da Cidadania do Adolescente na Região Leste de Goiânia – 2008”.

Realizou-se uma investigação para analisar se a participação no Programa contribuiu na formação crítica por parte dos educandos da ECDF. Verificou-se, ainda, o papel da educação não-formal no processo formativo do egresso, com avaliação das políticas públicas, se foram acessíveis às suas famílias e de que forma se fizeram presentes. Buscou-se reconhecer se a participação no Programa contribuiu para que houvesse uma maior permanência do egresso na escola formal. Fez-se um levantamento histórico do processo de construção da ECDF.

A discussão das categorias analisadas foram subsidiadas por autores como: Abramo (1997), Ariès (1978); Becker (2003); Carvalho (2003); Cassoli (2006); Coutinho (1980); Figueiredo (2007); Gohn (2010) León (2009); Lopes e Silva (2007) Novaes e Vannuchi (2004); Pereira (1996); Peralva e Sposito (1997); Pinsky e Pinsky (2003); Rizzini (2000); Yazbek (2006), dentre outros. Foram pesquisados também documentos elaborados pela equipe multiprofissional da ECDF e do IDF, artigos, monografias, dissertações e teses de diferentes instituições.

Esta dissertação está dividida em três capítulos para proporcionar um melhor entendimento. No primeiro, são discutidas a adolescência, a juventude e a cidadania na contemporaneidade, bem como, as políticas públicas voltadas à infância e à juventude no Brasil.

Partiu-se da perspectiva de que os adolescentes, em geral, e os brasileiros, em particular, constituem um segmento heterogêneo e devem ser estudados com base nesse princípio. O pertencimento à classe social determina, na maioria das vezes, as possibilidades de se concretizarem seus projetos. As leis são promulgadas a fim de se garantir a proteção daqueles, cujos direitos estejam violados, embora nem sempre sejam cumpridas até atingirem esse objetivo. Em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990), primeira lei a considerar crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento aos quais devam ser garantidos todos os direitos como cidadãos.

No segundo capítulo desta dissertação é discutido o circo social como metodologia de trabalho, na qual a arte circense é utilizada como ferramenta de educação não-formal que visa a emancipação social dos educandos e o protagonismo infanto-juvenil. Acredita-se que, no Circo Social, os participantes

desenvolvem a coordenação motora, o autoconhecimento, a concentração e a criatividade, o que faz com que se sintam valorizados e reconhecidos e isso contribui para a elevação da autoestima e para o enfrentamento das adversidades presentes em sua realidade. O Circo Social proporciona a diferentes pessoas a participação em suas atividades além de buscar respeitar a diversidade cultural de cada uma. Nele todos têm oportunidade de compartilhar os ganhos, tropeços e perdas. “Há diferenças profundas entre o circo e as práticas do Circo Social, sendo que, para estas últimas, a ‘formação de cidadãos’ é uma prioridade” (CASSOLI, 2006, p. 53).

Com base no ponto de vista de que o Circo Social se constitui em um espaço de construção da cidadania de “sujeitos em formação”, faz-se necessário realizar o estudo dessa categoria. Coutinho (1980, p. 57) defende que a “cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva), por todos os indivíduos, de se apropriarem de bens socialmente criados”. Nesta perspectiva, acredita-se que, para se ter uma democracia plena, é necessário que exista um Estado sem divisões de classes sociais.

O terceiro e último capítulo desta dissertação traz o histórico da ECDF, bem como aspectos da constituição dos bairros localizados em sua adjacência. O Programa ECDF foi criado em 1996 e suas instalações físicas estão localizadas na Região Leste de Goiânia, precisamente no Jardim Dom Fernando I. Seus trabalhos, entretanto, abrangem outros bairros adjacentes como: Dom Fernando II, Vila Concórdia, Jardim Conquista, Jardim das Aroeiras, Vila Matilde, dentre outros. A maior parte desses bairros está localizada numa região que, até meados dos anos de 1980, era uma área fundiária e pertencia à Igreja Católica Apostólica Romana. Essa área foi doada ao município pela Arquidiocese Metropolitana de Goiânia para regularização dos bairros.

Ainda que hoje apresentem muitas melhorias, em termos de infraestrutura, com a presença de alguns equipamentos sociais, asfalto, água tratada e esgoto, há uma carência de instituições, que realizem trabalhos voltados à criança e ao adolescente, sobretudo, àqueles em situação de vulnerabilidade. Uma das políticas mais incipientes é aquela voltada à promoção do esporte, lazer, cultura e atividades de formação complementar. Esse quadro era, ainda, mais crítico, na década de 1990, quando as primeiras iniciativas de realização de um

trabalho junto aos adolescentes, em situação de drogadição foram implementadas pela Sociedade Goiana de Cultura (SGC).

Um objetivo do Programa é contribuir para a transformação da realidade social dos usuários por meio da arte-educação. Para isso, utilizam-se, não só a arte circense, como também, o esporte, a capoeira, as brincadeiras populares, a música, a dança, dentre outros. Essas ações visam assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, previstos no ECA, especialmente aqueles relacionados ao lazer e à cultura. A ECDF torna-se uma opção de apoio às famílias e atua [...] “com o objetivo de promover atividades lúdicas, recreativas, por meio da educação não-formal, a fim de fortalecer o protagonismo infanto-juvenil” (IDF, 2007). Vale destacar que, na ECDF, não se desenvolve um trabalho com o intuito de se formarem artistas e, sim, de se contribuir para a formação cidadã.

O Capítulo III apresenta, por fim, os resultados da pesquisa realizada com vinte egressos da ECDF, os quais puderam demonstrar a pertinência de programas voltados à infância e à adolescência, cujo propósito seja a construção do seu protagonismo e sua emancipação. Ainda que adversidades e limitações perpassem o cotidiano desses programas, várias são as marcas deixadas em seus sujeitos. Pode-se demonstrar, também, a necessidade da ampliação de programas implementados por Políticas Públicas que alcancem as demandas impostas por esse segmento, pois apenas as consequências advindas de suas ausências vêm sendo alvo de preocupação do Estado e da sociedade civil.

CAPÍTULO I

CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS DA ATENÇÃO AOS ADOLESCENTES E JOVENS NO BRASIL

Acredita-se que a cidadania em uma perspectiva plena na sociedade Moderna, se desenvolve em um Estado democrático, com a participação efetiva de todos os indivíduos e com a garantia de que todos os seus direitos (civis, políticos e sociais) estejam assegurados. No entanto, na sociedade capitalista, onde o Brasil se insere, os direitos não são garantidos a todos, devido à contradição que lhes é inerente, o que impõe aos cidadãos pertencentes às classes subalternas a constante violação desses direitos.

No Brasil, as conquistas referentes aos direitos sociais vieram tardiamente e só começaram a se consolidar com a estruturação das políticas sociais na década de 1940. Os direitos de crianças e de adolescentes, no entanto, só foram assegurados na década de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o que não significou a imediata estruturação de políticas públicas que pudessem garantir o atendimento de suas necessidades.

Para a abordagem do objeto em estudo, torna-se imprescindível a compreensão desse processo de conquista da cidadania no Brasil, bem como da estruturação das políticas sociais direcionadas aos adolescentes e jovens, aspectos que serão abordados neste capítulo.

1.1 O processo histórico de construção da cidadania: do mundo grego ao século XX

Os primeiros pensadores, que buscaram uma aceção sobre o que se compreende, na atualidade, como "cidadania", basearam-se em algumas realidades do mundo greco-romano, conhecidas mediante manuscritos. Na Grécia clássica, nos séculos V e IV a.C., os escravos, as mulheres e os estrangeiros eram excluídos dos direitos de cidadania, que, por conseguinte, não tinham um caráter universal. Essa "noção de cidadania" se referia ao que hoje se conhece como direitos políticos. Aristóteles (*citado* por PINSKY e PINSKY, 2003) defendia que "cidadão" era aquele que tinha direito e dever de contribuir para a formação do governo. A "cidadania antiga" era passada de geração em geração por vínculos de sangue.

Pertencer à comunidade da cidade-estado não era, portanto, algo de pouca monta, mais um privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferidos com rigor. Como já ressaltava o filósofo grego Aristóteles, fora da cidade - estado não havia indivíduos plenos e livres, com direitos e garantias sobre sua pessoa e seus bens. Pertencer à comunidade era participar de todo um ciclo próprio da vida cotidiana, com seus ritos, costumes, regras, festividades, crenças e relações pessoais (PINSKY e PINSKY, 2003, p. 35).

Nas cidades-estado² a comunidade cidadã não era igualitária e harmônica, mas, sim, marcada por disputas internas em virtude das suas regras de exclusão e inclusão. As mulheres viviam às margens dessa comunidade, sem direito à participação política, limitadas de seus direitos individuais. Elas eram tuteladas e dominadas por homens que consideravam o lar como espaço do gênero feminino.

Havia, nas cidades-estado, no mundo greco-romano, conflitos internos a respeito da distinção entre jovens e velhos. Existia um forte domínio dos “mais velhos” sobre “os mais jovens”, que era garantido por uma série de mecanismos, como o poder, por vezes, importante, atribuído aos conselhos dos anciões porque os consideravam os guardiões da tradição. A propriedade privada de terra era um elemento de conflito. Nas cidades-estado existiam grandes, médios e pequenos proprietários. Estes últimos “alugavam” sua força de trabalho para um grande proprietário de terra, e os não camponeses trabalhavam como artesãos e comerciantes no centro da cidade, em uma posição indecisa na comunidade.

Diferentemente da Grécia antiga, em Roma o direito de cidadania era utilizado para cooptar a lealdade de outros povos. A cidade foi fundada, segundo a tradição, em 753 a.C. e, desde então, passou a caracterizar-se pela diversidade de povos e costumes, como os povos latinos, os pastores e os agricultores. Um fator determinante, na história romana, consistiu na chegada dos etruscos, que vinham do norte da Península Itálica. Roma formou-se sob o domínio etrusco, que foi fundamental para o desenvolvimento das estruturas sociais.

Segundo Funari (2003, p. 50),

a sociedade etrusca era formada por dois grandes grupos: a nobreza que compunha o conselho de anciões, e o restante da população, em posição subalterna e sem direitos de cidadania. Essa bipartição social foi transferida a Roma na posterior consolidação de dois grupos sociais os patrícios (detentores da “nobreza de sangue”) e os plebeus.

² O mundo greco-romano estruturou-se como cidades-estado, que eram distintas em território, riquezas e soluções, obtidas para sua coletividade.

Em Roma os "patrícios" viviam em grandes famílias, conhecidas como "gentes", porque acreditavam que eram descendentes de antepassados comuns. "Os patrícios formavam uma oligarquia de proprietários rurais e mantinham o monopólio dos cargos públicos e mesmo dos religiosos. Eram assim, os únicos cidadãos de pleno direito" (FUNARI, p. 50). Nesse cenário o "restante" da população de Roma era composta pelos "subalternos", excluídos da cidadania, que, com o passar do tempo, foram chamados de "povo" (*populos*). De forma geral, acredita-se que se pode observar a história de Roma pelo processo de lutas pelos direitos sociais, travadas entre os detentores dos direitos civis e os demais grupos.

O termo "plebe" surgiu da luta contra os privilégios dos patrícios e para se referir a todos os cidadãos de Roma, que não contavam com os direitos iguais. "Na sua base estavam os camponeses livres de poucas posses, aos quais se juntaram os artesãos urbanos e os comerciantes. Ao que tudo indica, a plebe incluía também descendentes de estrangeiros residentes em Roma" (FUNARI, 2003, p. 51). Ao final da República Romana estabeleceu-se o voto secreto, que passou a ser realizado de forma que se fazia a escolha em uma cédula por escrito. As lutas em prol da cidadania ficaram marcadas pelos embates entre os cidadãos, os populares e os oligarcas.

Percebe-se que houve uma perda da acepção de cidadania, da forma como era conhecida na Antiguidade, com o final do Império Romano do Ocidente (século V). "Uma nova organização social, baseada em ideais de fidelidade, tornou a participação política um assunto secundário. [...] as questões relativas à política cederam espaço à preocupação com outras questões, como, por exemplo, o plano religioso" (ARENDRT, 1995, p.43).

Nesse período (século V) o feudalismo estruturou-se na Europa em um processo de declínio do comércio, agrarização da economia, ruralização da sociedade e descentralização do poder político. O feudalismo teve o apogeu no século X e, praticamente, desapareceu ao final do século XV. Não se pode dizer que havia cidadania durante o feudalismo, uma vez que não se tinha noção de igualdade e os servos não usufruíam de direitos civis, políticos e sociais.

Os feudos, unidades de produção do feudalismo, eram compostos por: um castelo, no qual o senhor feudal sua família e os empregados moravam; uma vila ou aldeia, onde moravam os servos; uma Igreja; uma casa paroquial; os

celeiros; as pastagens comuns e os mercados e, nestes, nos fins de semana, eles trocavam o que era produzido. As terras eram divididas em manso senhorial, cuja produção destinava-se ao senhor feudal e, em manso servil, no qual o produto do trabalho ficava para os servos.

Desde o século XV a hegemonia feudal europeia desestruturou-se em virtude de a "terra" tornar-se atrativa para o investimento de capitais. Antes, tratada como instrumento de herança, passou a ser reconhecida como mercadoria no cenário histórico inglês moderno, e a figura de um novo sujeito social, o "agricultor capitalista", entrou em ação. A transição do feudalismo para o capitalismo aconteceu de maneira mais acelerada em países como Inglaterra e França e, lentamente, na Alemanha e na Itália.

A crise da sociedade feudal no século XIV, e as revoluções burguesas, ocorridas nos séculos XVII e XVIII, na Europa, contribuíram para que o homem rompesse com a noção de predestinação e procurasse explicações para os acontecimentos. O homem passou a ser visto como sujeito da história e, não, mais, como objeto de desejos exteriores a ele. “Os processos de secularização racionalização e individualização foram jogando por terra o tradicionalismo embutido na milenar percepção teológica das coisas aumentada pela Igreja Católica Romana” (MONDAINI, 2003, p. 115).

Entendemos que, daí em diante, a legitimidade de uma sociedade de hierarquias, baseada em “regalias” de nascença, começou a perder espaço. A Revolução Inglesa, acontecida no período de 1640-1660, foi um momento em que o poder estatal passou para as mãos de uma "nova classe social" (burguesia), o que criou, assim, uma abertura para o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O poder político dos liberais foi pelo menos até o final do século XIX, uma prerrogativa associada à posse de bens materiais. O direito à representação política, a possibilidade de fazer representar um dos três poderes que se tomaram básicos com o filósofo francês Montesquieu (executivo, legislativo e judiciário) era vedada aos não proprietários. A cidadania excelente diferenciadora de "cidadãos ativos" e "cidadãos passivos" "cidadãos com posses" e "cidadãos sem posses" (MONDAINI, 2003, p.131).

Thomas Hobbes³ defendia que o Estado absoluto passasse a ser visualizado como o resultado de um "contrato social" entre indivíduos, que viviam em um "estado de natureza" e, em um determinado momento, eles decidiriam abandonar esse estado para participarem de um corpo social e político. Ao contrário de Hobbes, John Locke tratou o Estado como limitado, divisível e resistível. Essa visão contribuiu para os primeiros passos do que, hoje, conhecemos como "direitos humanos".

A "cidadania liberal" contribuiu para a superação da figura de súdito, a quem, antes, só os deveres lhe eram garantidos e, com isso, esse passou a ter "direitos relativos". Nos Estados Unidos da América, após sua independência (1776), surgiram novas concepções políticas que contribuíram para as transformações dos conceitos de cidadania e liberdade. O grupo, que dirigiu o movimento de independência, formou-se por colonos, os maiores beneficiados. Nesse período os indígenas e os negros norte-americanos tinham sua cidadania desprezada e eram tratados como "seres inferiores".

A Revolução Francesa (1789), que em comum com a Revolução Americana, teve a luta pelos direitos do homem, diferenciou-se desta pelo fato de tratar o direito da propriedade como um "direito natural". Para os franceses, todo cidadão tinha direito a uma porção de terra e, se for necessário ao Estado confiscá-la, o proprietário será justamente indenizado. Essa revolução teve como lema os direitos à liberdade, à igualdade e à fraternidade.

Os ideais da Revolução Francesa acabaram por refletir em todo o mundo ocidental, sobretudo no século XX, quando foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1947. Essa Declaração constitui no documento "principal" das Nações Unidas e, segundo seu artigo I: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade".

A Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui num marco fundamental na luta pelos direitos, ainda que, circunscritos aos limites das sociedades capitalistas. Segundo Pinsky e Pinsky (2003, p.10), deste "momento em diante todos os tipos de luta foram travadas para que se ampliasse o conceito

³ Foi um matemático, teórico-político e filósofo inglês, o autor de *Leviatã* (1651) e *Do Cidadão* (1651).

e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias”. Nesse contexto, acredita-se que a cidadania, em seu significado mais abrangente, constitui-se na expressão efetiva do exercício da democracia.

Coutinho (2000, p. 50) afirma que a “democracia é sinônimo de soberania popular, ou seja: podemos defini-la como a presença efetiva na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social”. Pode-se considerar a democracia, resumidamente, como a mais bem sucedida “busca”, construída até o presente momento, para “destituir” a alienação no âmbito político.

Para Marx (citado por COUTINHO, 2000, p. 50),

os indivíduos constroem coletivamente todos os bens sociais, toda a riqueza material e cultural e todas as instituições sociais e políticas, mas não são capazes – dada a divisão da sociedade em classes antagônicas de se reapropriarem efetivamente desses bens por eles criados.

Acredita-se que um Estado totalmente democrático não é de interesse dos detentores do poder, que procuram sempre conservá-lo e se utilizam de estratégias, que desfigurem o significado de representação política.

Lamentavelmente as garantias constitucionais e os acordos estabelecidos, especialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), ainda não foram “suficientes” para que se promovam as condições indispensáveis ao desenvolvimento de uma cidadania plena, em que haja liberdade, igualdade e garantia de direitos humanos. Nota-se que os direitos são violados constantemente e, apesar de muitas sociedades políticas serem democráticas, percebe-se que muitos cidadãos se encontram à margem dos mecanismos de deliberação política e, ainda, violados em relação aos seus direitos fundamentais. “A situação antes de significar uma falência das sociedades democráticas, como afirmam alguns autores, denota a validade do debate sobre as classes sociais e seu impacto sobre cidadania” (CAMÂRA NETO e REZENDE FILHO, 2001, p. 2).

Segundo Coutinho (1994, p. 13),

é a ordem democrática que permite a manifestação da cidadania, onde esta ordem que se caracteriza pela reunião em um determinado espaço de condições sociais e institucionais, nas quais é possível a participação ativa do ser humano na formação do governo e, por conseguinte, existe a possibilidade de efetivo controle da vida social por parte dos cidadãos.

É a ordem social democrática que possibilitará a reunião, na mesma pessoa do indivíduo e do cidadão.

Em relação à modernidade é necessário que a conquistem, mas, com base no ponto de vista da expansão e da universalização da cidadania, ou seja, no sentido de um período da história que se caracterize pela “promessa” de completa emancipação dos indivíduos das opressões. São esses que sofrem pelas opressões e alienações, na maior parte, criadas e reproduzidas, exatamente, pelo capitalismo. Com isso, pode-se afirmar que as “alternativas” que a modernidade colocou para a humanidade (suas “bondosas” promessas de emancipação), ainda não foram “colocadas na prática”.

Longe de se ter esgotado [...] ou de se identificar com o capitalismo (como dizem os neoliberais) a modernidade continua a ser [...] uma tarefa de prosseguir no processo de universalização efetiva da cidadania e, em consequência na luta pela construção de uma sociedade radicalmente democrática e socialista (COUTINHO, 1997, p.15).

Nessa perspectiva, entende-se que o processo de universalização da cidadania é contraditório, vulnerável a “avanços” e a “recuos”, assim como, a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista. Nesse, a implantação, a efetivação e a expansão constituíram-se, evidentemente, em aspectos que marcaram a modernidade. Sendo necessário para a existência de um Estado realmente democrático, não pode haver classes sociais. Coutinho (2008, p.12) defende que “sem democracia não há socialismo, tampouco há democracia plena e consolidada sem socialismo”.

Acredita-se que, de uma forma geral, os direitos tenham “padecido” da supressão das mediações, responsáveis por suas formas de “ser” e de “existir”, com omissão das “negatividades” e, conseqüentemente, de seus movimentos. “Como produto da sociedade, os direitos têm sofrido a ação da busca do imediato, na direção única, da naturalização da homogeneidade, mas sobretudo tem sofrido da falta de mediações” (VIEIRA, 2004, p. 59-60).

Entende-se que a mais exitosa e segura base do Estado de direito é a sociedade democrática. Dessa forma, acredita-se que essa detém vigor competente para manter e “defender” o Estado contra as “paixões antropofalógicas” de seus apoiadores e de seus opositores. Vieira (2004, p.134)

afirma que, “para alguns, a sociedade industrial de massas ou a sociedade de consumo de massas é a sociedade democrática”.

O legado de Marshall

No século XX, dentre as concepções clássicas de cidadania, tornou-se referência a concepção do sociólogo T. H. Marshall, que a analisou com base em três elementos: civil, político e social. Ao analisar a realidade britânica (mais especificamente, a inglesa), numa perspectiva liberal, Marshall demarcou os séculos XVIII, XIX e XX, como aqueles em que os direitos destacados, acima, teriam, respectivamente, sido alcançados.

Segundo Marshall (1967), os direitos estão, assim, classificados:

Direitos Civis - dizem respeito à liberdade, assegurada ao cidadão, de ir e vir, de imprensa, pensamento e fé, à propriedade e à justiça. As instituições associadas aos direitos civis são ligadas à justiça.

Direitos Políticos - entendem como os direitos de o cidadão participar no exercício do poder político ou como um membro investido de autoridade política ou como eleitor. As principais ligações com os direitos políticos são: o parlamento e o conselho.

Direitos Sociais - permitem ao cidadão ter uma participação na riqueza material e espiritual, em sua maioria, sobre a coletividade, tais como: o direito à educação pública e universal e à saúde. As instituições ligadas, intimamente, aos direitos sociais são as escolas e as de assistência social.

A teoria de Marshall tem sido objeto de inúmeras reflexões e críticas. Reis (1998), em seu estudo sobre a cidadania contemporânea, apresentou a forma como se tem travado o debate em torno das ideias do autor, ou seja, desde a época em que ele pronunciou sua Conferência em 1949. O debate tem ocorrido, sobretudo, quando se arrola a cidadania às relações de classe. “Há quem veja nos argumentos do autor uma defesa da estratégia de incorporação harmoniosa em oposição à estratégia revolucionária das iniciativas da classe operária”. Outros, contudo, “veem a expansão gradual dos direitos de cidadania como resultado de uma luta ativa e contínua pelos direitos”. Há aqueles que criticam “a tendência evolucionista da visão marshalliana”, como também aqueles que

constatam, em sua narrativa, um relato do processo histórico britânico, que, dificilmente, poderia ser generalizado.

Existe a crítica sobre a forma com que o autor (Marshall) aborda a “interação entre direitos sociais e direitos industriais, e por não levar em conta o impacto das disputas internacionais” (REIS, 1998, p.33-34). Por fim, “mais recentemente o autor tem sido criticado por não enxergar as questões de gênero e das minorias, por ignorar a migração internacional [...], por não se referir as relações entre cidadania e direitos humanos, e por não ter previsto a globalização” (p.35).

1.2 A cidadania no Brasil: conquistas e desafios

O Brasil herdou de Portugal uma tradição cívica pouco encorajadora. Apesar de os portugueses, no período de 1500 a 1822, terem construído um país dotado de unidade territorial, linguística e religiosa, deixaram uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária e um estado absolutista.

Na época da independência não havia, no Brasil, cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira. Os escravos não eram cidadãos, não usufruíam dos direitos civis, políticos e sociais, já que as leis os consideravam como propriedade do senhor e em nível dos animais. As mulheres e os escravos, porque eram "propriedades privadas" dos senhores, não tinham acesso à justiça para se defenderem. O que restava aos escravos era fugir e formar quilombos, que, em sua maioria, foram exterminados a mando do governo. Às mulheres brancas restava aceitarem a condição de "submissão" ao homem. Conforme Carvalho (2003), sequer os senhores poderiam ser chamados de "cidadãos" porque, apesar de livres, de poderem votar e serem votados, nas eleições municipais, faltava-lhes a noção de "igualdade de todos perante a lei". Por haver uma confusão entre o que era poder do Estado e o que era poder privado dos proprietários, não se tinha uma garantia de "igualdade", conseqüentemente, dos direitos civis.

O descaso pela educação primária foi um aspecto que retardou a "consciência de direitos" no Brasil. No ensino superior, diferentemente das colônias espanholas, como o México, por exemplo, que, durante esse período,

contava com três universidades, Portugal não permitia a abertura de universidades na colônia, que só foram admitidas após a chegada da corte em 1808. Os brasileiros que quisessem, e pudessem seguir curso superior, tinham que viajar a Portugal (Carvalho, 2003, p. 23). Se os direitos civis eram reservados a poucos, os direitos políticos alcançavam pouquíssimos. Em termos dos direitos sociais, estes não eram muito mencionados, e a "assistência social" estava por conta da Igreja Católica. As revoltas escravas, a Inconfidência Mineira (1789), a Revolta dos Alfaiates (1798) e a Revolução de 1817 foram as mais relevantes manifestações cívicas, acontecidas no século XVIII no país, como se detalha a seguir:

A revolta escrava, de maior relevância, foi a Revolta dos Palmares, esmagada por particulares a mando do governo.

A Inconfidência Mineira foi inspirada no ideário "iluminista" e na independência das colônias da América do Norte. Seus líderes pertenciam aos setores dominantes, militares, fazendeiros, padres, poetas e magistrados.

A Revolta dos Alfaiates aconteceu em 1798 na Bahia. Envolveu militares de baixa patente, artesãos e escravos. Foi inspirada na Revolução Francesa, com caráter mais social e racial que político, e deu ênfase à escravidão e ao domínio branco.

A Revolta de 1817 aconteceu em Pernambuco e teve como objetivo proclamar uma "república independente", que, além desta, abrangia as capitanias da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Teve, em sua base, militares de alta patente, comerciantes, senhores de engenho e, notadamente, padres, os quais conseguiram controlar o governo durante dois meses. Nessa revolta apareceram, com mais clareza, alguns aspectos de consciência de "direitos sociais" e "direitos políticos".

Para Fausto (1998, p. 128),

o desfavorecimento regional, acompanhado de um forte antilusitanismo, foi o denominador comum dessa espécie de revolta geral de toda a área nordestina. Não devemos imaginar, porém que, os diferentes grupos tivessem os mesmos objetivos.

A independência se deu de maneira muito pacífica no Brasil, quando é comparada a outros países da América Latina, já que o Príncipe D. Pedro I intermediou toda a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a

Inglaterra, segundo Fausto (1998). A Independência não constitui fruto da luta do povo pela liberdade, mas, em 1831, esse teve um papel de relevância. O “povo” e vários políticos obrigaram o imperador a renunciar e, para tal, mobilizaram-se, especialmente, nas ruas do Rio de Janeiro. A abolição da escravatura não era motivo de preocupação da maioria da população e, com a pressão da Inglaterra liberalista, foi ignorada, na primeira Constituição Brasileira, em 1824.

A Constituição de 1824 estabeleceu, no Brasil, os três poderes tradicionais, o executivo, o legislativo (dividido em senado e câmara) e o judiciário – criou, ainda, um quarto poder, o moderador, exclusivo do imperador, que tinha autonomia para fazer nomeação de ministros, independente de aprovação do legislativo. Essa Constituição definia quem tinha o direito de votar e ser votado – votavam, apenas, os homens de 25 anos de idade, ou mais, que tivessem renda superior a "100 mil réis". As mulheres e os escravos não votavam. Os escravos libertos podiam votar na "eleição primária", assim como os analfabetos brancos. A eleição era realizada de forma indireta em dois turnos e, no primeiro turno, escolhiam-se os eleitores, que elegiam os deputados e os senadores. O mandato do senador era vitalício, ao passo que o mandato do deputado tinha validade de quatro anos. As eleições, para vereadores e juízes de paz, eram realizadas em um único turno e a validade era de dois anos. O governo central nomeava os presidentes das províncias. A luta política era intensa e violenta e disputava-se o domínio político e, não, o direito do cidadão. A derrota significava desprestígio e perda de controle de cargos públicos. O votante agia como dependente de um chefe local, que o obedecia fielmente e, não, como parte de uma sociedade política. Em 1881 a Câmara dos Deputados aprovou a lei que garantia o voto direto, acabava com o primeiro turno das eleições, proibia o voto dos analfabetos e tornava o voto facultativo. De acordo com Carvalho (2003, p.39),

a lei de fato limitou o voto foi ao excluir os analfabetos. A razão é simples somente 15% da população era alfabetizada, ou 20%, se considerarmos apenas a população masculina. De imediato, 80% da população masculina era excluída do direito ao voto.

A proclamação da República do Brasil, em 1889, não significou um avanço em relação à Primeira República, que foi chamada de “República dos

Coronéis”. O cargo de coronel era o mais elevado da Guarda Nacional. Sempre o coronel era o “mais poderoso” do município e, desde o Império, exercia grande influência política. A aliança dos coronéis com o Presidente da República e com os presidentes dos Estados formava o “coronelismo”. Não havia uma “eleição limpa” e as fraudes aconteciam do início da votação à apuração votos. Os votantes eram enganados e comprados. A grande propriedade rural, herança do período colonial, era um grande obstáculo para a expansão da cidadania, uma vez que nela imperava o coronelismo. Os trabalhadores e dependentes eram súditos e, não, cidadãos do Estado brasileiro. O direito de ir e vir, a integridade física, o direito à propriedade, à inviolabilidade do lar e o direito de expressão eram todos negados pelo coronel, que perseguia e castigava quem o desobedecia.

Apenas nos anos de 1930, já no século XX, é que se pode observar que houve um avanço em relação à cidadania no Brasil, quando mudanças sociais e políticas foram realizadas, como antes nunca se havia visto. Um, dentre os principais marcos da história brasileira, consistiu na criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Na referida década, a Assembleia Constituinte votou uma nova Constituição e elegeu Getúlio Dorneles Vargas presidente em 1934. Pela primeira vez, em uma Constituição Brasileira, constava um capítulo sobre a ordem econômica e social e os outros capítulos seguiam fielmente o ideário “liberal”. Os reformistas autoritários viam, no liberalismo, uma estratégia para preservarem a dominação oligárquica.

Com a nova Constituição Brasileira surgiram dois grandes movimentos políticos: a Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada por Luiz Carlos Prestes, que representava a esquerda, e a Ação Integralista Brasileira (AIB), dirigida por Plínio Salgado, com uma orientação fascista.

Do ponto de vista das relações entre a sociedade e o Estado, o Integralismo negava a pluralidade dos partidos políticos e a representação individual dos cidadãos. O Estado Integral seria constituído pelo chefe da nação, abrigando, em seu interior, órgãos representativos das profissões e entidades culturais. (FAUSTO, 1998, p. 353).

Do período de 1937 a 1945, o Brasil viveu uma ditadura civil, garantida pelas Forças Armadas, em que se manifestar, politicamente, era proibido. O

governo legislava por decreto, a imprensa foi censurada e quem desobedecesse à ditadura era torturado nos "porões do regime".

No ano de 1943 criou-se a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que representou um grande passo dos direitos sociais no Brasil, mas que não atendia aos trabalhadores, de forma geral, e ficaram excluídos os trabalhadores rurais. O sindicato, para o governo, deveria ser um instrumento para garantir a harmonia das relações entre capital e trabalho.

Em 1963 o governo federal promulgou uma lei voltada aos interesses do trabalhador do campo, o Estatuto do Trabalhador Rural, que facilitou a criação dos sindicatos rurais no Brasil. Nesse período a população rural representava 55% da população do país e, em sua maioria, estava submetida ao arbítrio dos grandes proprietários rurais, sem usufruir dos direitos políticos e sociais, segundo Fausto (1998).

Diferentemente de outros países, no Brasil, o direito social veio antes que o direito político. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e, não, de sua ação independente. Os direitos eram tidos como "favor" em troca de gratidão e lealdade. Era uma espécie de cidadania passiva e receptora e, não, ativa e reivindicadora.

Em 1964, por meio de um golpe militar, instaurou-se, no Brasil, um regime ditatorial que perdurou até 1985. Os direitos civis e políticos foram feridos por meio de repressão. Utilizaram, como "instrumentos legais", os Atos Institucionais (AI), que aboliram as eleições diretas para Presidente da República, proibiram a consolidação dos partidos políticos, criados a partir de 1945, e instauraram um sistema político com apenas dois partidos. O Ato Institucional, que mais feriu os direitos políticos e civis, foi o n.5, que fechou o Congresso Nacional e deu ao presidente ditador, General Artur Costa e Silva, total autonomia em frente ao Estado. De acordo com Fausto (1998, p. 480),

O AI-5 foi o instrumento de uma revolução dentro de outra revolução ou, se quiserem de uma contra revolução dentro da contra-revolução. Ao contrário dos anteriores, não tinha prazo de vigência e não era, pois, uma medida excepcional transitória. Ele durou até o início de 1979.

Em 1969 o presidente ditatorial, Emílio Garrastazu Médici, aprovou nova Lei de Segurança Nacional, que incluía pena de morte, por fuzilamento, no Brasil. Sem direitos políticos, a alternativa dos grupos de esquerda foi agir na

clandestinidade e adotar, muitas vezes, estratégias militares de guerrilha urbana e rural. Nesse período não existia liberdade de opinião e de organização e era proibido fazer greves, o lar, a integridade física e as correspondências eram violados e quem não respeitasse o que fosse estabelecido pela ditadura era torturado nos cárceres do governo.

Os governos militares, no período ditatorial, apesar de cercearem os direitos políticos e civis dos brasileiros, investiram nos direitos sociais. Em 1966 os militares criaram o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), que fez com que a previdência social fosse completamente controlada pelo Estado. O Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL) foi criado no ano de 1971 em pleno auge de repressão. O provimento de benefícios do FUNRURAL, da mesma maneira como os outros “tipos” de assistência, passou a ser atribuição dos sindicatos rurais. “Em muitas localidades do interior, o único médico disponível, inclusive para os proprietários, passava a ser o médico do sindicato” (CARVALHO, 2003, p. 172).

Nessa perspectiva, nota-se que o governo ditatorial, que, antes, exercia repressão sobre os sindicatos, acima, passou a utilizar esse modo de assistência para diminuir a combatividade política de tais sindicatos. Assim, conseguiu o apoio da “maioria” dos eleitores da zona rural em todas as eleições, que foram realizadas no período. As “novidades” na área social atenderam também à demanda de duas categorias que se encontravam fora da previdência social: as empregadas domésticas e os trabalhadores autônomos foram contemplados em 1972 e 1973, respectivamente. Continuaram excluídos os trabalhadores sem vínculos formais.

Em 1966 foi instituído um Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que funcionava, no Brasil, como um seguro desemprego. Acredita-se que a criação desse Fundo se deu para “compensar” o fim da estabilidade no emprego, que aconteceu durante o exercício do primeiro governo militar, em atendimento a “cobranças” de empresários. Outro marco, no período, consistiu na instituição do Banco Nacional de Habitação (BNH), que visava tornar mais acessível, para os trabalhadores com renda baixa, a aquisição da moradia e, em 1974, foi instituído o Ministério da Previdência Social (MPS), que fechou um ciclo de “novidades” referentes aos direitos sociais.

No ano de 1979 foi abolido o bipartidarismo forçado no Brasil. Surgiram seis novos partidos políticos, com destaque especial para o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, formado pela união da ala progressista da Igreja Católica, sindicalistas metalúrgicos paulistas e intelectuais. A retomada da supremacia civil ocorreu em 1985 quando foi eleito o primeiro presidente civil, após o período ditatorial, Tancredo Almeida Neves, que faleceu antes de assumir o poder. Assumiu, em seu lugar, o vice-presidente, José Sarney. Em 1988, fruto da luta empreendida por segmentos da sociedade civil, dentre os quais, os movimentos sociais, tiveram uma função essencial: instauração da Constituinte responsável por redigir a nova Constituição Federal, a mais democrática e liberal, que o Brasil já teve, que foi considerada a "Constituição Cidadã".

A Constituição Cidadã, incluiu mecanismos de democracia direta e participativa. Entre eles, o estabelecimento de Conselhos Gestores de políticas públicas, nos níveis municipal, estadual e federal, com representação paritária do Estado e da sociedade civil, destinados a formular políticas sobre questões relacionadas com a saúde, crianças e adolescentes, assistência social, mulheres, etc.(DAGNINO, 2004, p.96).

Os direitos políticos foram conquistados de forma bastante ampla na Constituição Federal do Brasil. A idade mínima, para ter direito de votar, caiu de 18 para 16 anos de idade, cresceu o número de partidos e, hoje, existem, aproximadamente, 33 partidos políticos. O racismo e a tortura passaram a ser crimes inafiançáveis e imprescritíveis, e a criança e o adolescente, a ser considerados como sujeitos de direito, seres em formação. Medidas, que contribuem, para que as pessoas com deficiência e os idosos tenham uma vida digna foram também incluídas. A Constituição Cidadã expandiu, mais do que suas antecedentes, os direitos sociais. Percebe-se que os indicadores de qualidade de vida tiveram, ainda, que, de forma vagarosa, uma melhoria, especialmente no campo da saúde e da educação. Acredita-se que esta última é o elemento principal para a cidadania no Brasil.

Segundo Carvalho (2003, p.206),

a mortalidade infantil caiu de 73 por mil crianças nascidas vivas em 1980 para 39,4 em 1999. A esperança de vida ao nascer passou de 60 anos em 1980 para 67 em 1999. (...) O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25, 4% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97 % em 2000.

Na área da previdência social houve, no Brasil, importante acréscimo, na aposentadoria dos trabalhadores rurais, para o piso de um salário mínimo. A introdução da renda mensal vitalícia, para idosos e pessoas com deficiência, foi, também, importante. Outro marco relevante ocorreu em 1992, com o *impeachment* do primeiro presidente, eleito de forma direta, Fernando Collor de Mello. Acusado de corrupção, o presidente foi obrigado a sair do poder, e assumiu, em seu lugar, o vice-presidente, Itamar Augusto Cautiero Franco. Na eleição seguinte, em 1994, elegeu-se o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que foi reeleito em 1998, e cumpriu dois mandatos consecutivos. Em 2002, o Brasil elegeu um presidente de oposição, pertencente à classe trabalhadora, Luiz Inácio Lula da Silva, que foi reeleito em 2006 e, oito anos depois, uma mulher, Dilma Vana Rousseff (que, nos anos de 1960, participou da luta armada contra o regime militar).

Coutinho (1980, p. 29) está convicto de

que a democracia de massas (a expressão é de Ingrao), que deve servir de superestrutura à transição para, e à construção de uma sociedade socialista, tem de surgir dessa articulação entre as formas de representação tradicionais e os organismos de democracia direta. Essa articulação como dissemos, deve promover a síntese dos vários sujeitos políticos empenhados na transformação social, uma síntese que - respeitada a autonomia e o pluralismo nos movimentos de base - seja a portadora da hegemonia dos trabalhadores cujo núcleo é a classe operária, sobre o governo da sociedade como um todo.

Muitas coisas necessitam ser superadas, embora tenham ocorrido alguns avanços no Brasil, notadamente, no que dizem respeito à desigualdade social, que persiste no país desde a independência, sem se considerar o período colonial. Percebe-se que, no país, os indivíduos, com maior grau de escolaridade, são os que mais se filiam aos sindicatos e aos partidos políticos. A justiça brasileira, de maneira geral, ainda é falha. Limita-se em atender aos interesses da classe burguesa e a classe subalterna não é protegida. O único setor da justiça, que atende, na maioria das vezes, aos interesses da classe trabalhadora é a Justiça do Trabalho. Essa desigualdade só tende a se expandir, haja vista que o Brasil está “incluído” no contexto neoliberal, que utiliza o mercado como mecanismo autorregulador da vida econômica e social, em um processo – na

perspectiva de um projeto de Estado Mínimo – em que o governo transfere sua responsabilidade para a sociedade civil e, assim, abre-se espaço para o terceiro setor. “Este projeto constitui o núcleo duro do bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington” (DAGNINO, 2004, p. 96).

O neoliberalismo se fortalece com as transformações, ocorridas no mundo do trabalho, que fazem com que o movimento sindical se fragmente e se desarticule. Com isso, o cidadão passa a se preocupar em consumir "produtos descartáveis, impostos pela moda", e a se afastar das preocupações com os entraves sociais e políticos.

A ofensiva neoliberal, no Brasil e no mundo, com seu caráter regressivo, “contrarreformista” e “contrarrevolucionário”, constitui uma grande insegurança de existência na perspectiva do desemprego estrutural. Este se direciona à maioria dos trabalhadores e com base nas “mudanças no mundo do trabalho e da mundialização do capital e da refuncionalização do Estado, donde decorre a desregulamentação de direitos e o corte dos gastos públicos na área social” (BEHRING e SANTOS, 2009, p. 275). Dessa maneira, entende-se que a ofensiva neoliberal se constitui em um grande desafio a ser superado, ou seja, lidar com as “sequelas” resultantes do agravamento da questão social, provocadas pela lei geral de acumulação.

Algumas experiências existem na tentativa de se criarem alternativas para se superarem os obstáculos, que retardam a efetivação de um Brasil realmente democrático, como é o caso de algumas prefeituras administradas pelo PT, que envolvem a participação de toda a população na formulação e execução das políticas públicas. Nota-se que a falta de políticas públicas se constitui em um dos principais “obstáculos” para a cidadania.

1.3 A política social e a garantia de direitos de crianças e adolescentes no Brasil

A política social, como Pereira (2000) afirma, não pode ser compreendida, sem que se considere a tensão permanente entre capital e trabalho, instituída nas sociedades capitalistas. A seu ver, é dessa tensão que resulta a política social, mediada por tensões entre classes sociais na defesa de

seus interesses particulares, de suas ideologias e de seus projetos societários. A política social é considerada, assim, uma arena de conflitos em que se confrontam concepções competitivas sobre direitos (individuais *versus* sociais), liberdade (negativa *versus* positiva) e igualdade (substantiva *versus* formal). Configura-se, dessa forma, um amplo leque de instituições, que fazem parte da essência contraditória do Estado, da sociedade e das políticas em suas diferentes configurações.

A política social, no contexto da relação entre Estado e sociedade capitalista, exprime-se como uma junção das atuações e das estratégias para atender a demandas diversas, que podem romper com o cerco das desigualdades sociais e da naturalização das necessidades humanas, embora também possam mantê-las. “Essa é a razão da importância do sentido político da política social, expresso no seu comprometimento com o *interesse público*” (VIANA, 2007, p. 52) (grifo da autora).

Viana (2007) afirma que a política social não tem poder para realizar a concretização dos direitos sociais. É papel do Estado: regular essa política e concretizar esses direitos e, para isso, deve utilizar-se de suas prerrogativas, como portador de poder coercitivo e com competência jurídico-formal, para garantir que a lei seja cumprida. Exclusivamente, com esse reconhecimento e essa ação regulatória e jurídico-formal, é que a política social pode ser considerada uma política pública. Assim compreendida, a política social refere-se a uma ação ativa e positiva do Estado, diante das demandas e necessidades sociais, com as quais se defronta.

Para Pereira (2000), a política pública diz respeito a uma ação que, por ser pública (voltada para todos e comprometendo todos), e não simplesmente estatal (considerado o núcleo duro do poder estatal, ou o bloco no poder) tem como principal objetivo zelar pelo interesse público e prover a sociedade de bens públicos como direitos.

A assistência social, por ser uma política pública, norteia-se pelo princípio da gratuidade e, apesar de poder ser desenvolvida por instituições privadas, deve ser regulada pela instância pública responsável pela política e pela garantia do direito a ele correlativo. “Ser público [...] não significa ser governamental e nem implica, necessariamente, ser coletivo, plural ou mista e a recíproca verdadeira” (VIANA, 2012, p. 53).

A política social, quando é qualificada como intervenção de caráter público, objetiva o atendimento das necessidades básicas e fundamentais dos cidadãos e, por isso, reflete, diretamente, na qualidade de vida e em seu bem-estar, por estar fundamentada nos princípios da inclusão social, da igualdade de direitos e na universalização de acesso aos bens e serviços sociais. Quando assume caráter simplesmente *distributivo*, por meio de políticas contributivas, afeta, diretamente, o indivíduo, que está vinculado ao mercado de trabalho formal, por meio de um contrato social. Quando é qualificada, em um modo *redistributivo*, a política social alcança seu nível mais alto de universalização, por ser direcionada a *todos*, indivíduos vinculados ao mercado de trabalho formal, indivíduos aptos ao trabalho, desempregados, indivíduos não aptos ao trabalho (VIANA, 2012) (grifos da autora).

Na perspectiva apresentada por Yazbek (2006), constitui-se num equívoco discutir as políticas sociais, apenas, como ações, que visem à diminuição das desigualdades sociais e ao *restabelecimento do equilíbrio social* por meio da redistribuição de recursos. “O papel do Estado só pode ser objetivo de análise se referenciado a uma sociedade concreta e à dinâmica contraditória das relações entre as classes sociais nessa sociedade” (YAZBEK, 2006, p. 38).

É necessário, ao estudo da política social, que se atente para uma antiga questão, que se mantém atual: a contradição entre *universalidade* e *focalização* e sua presença na realização das políticas sociais públicas. Na perspectiva da universalização, todos os indivíduos têm direito de acesso a serviços públicos. Nesse aspecto, a política social, por ser um direito, constitucionalmente reconhecido, deve abranger todos os cidadãos e, por isso, deve ser universal. Constitui-se em um meio de se garantir a socialização, a democratização e a redistribuição dos bens e serviços sociais, já o princípio da focalização caracteriza-se como um instrumento capaz de *eternizar* a desigualdade. “Se só os mais pobres teriam direitos às políticas sociais, então a perpetuação da pobreza torna-se um pressuposto lógico: só a existência perene desse grupo como norma justifica a ação do Estado nesse âmbito” (DELGADO e THEODORO, 2003, p.123).

Na visão de Delgado e Theodoro (2003), numa perspectiva focalista, identifica-se a existência dos “privilégios de uma minoria protegida”, a qual tem acesso aos bens e serviços públicos, que, para o conjunto da sociedade, não se

encontram *disponíveis*. “No limite, a política de focalização consolidaria e engessaria a desigualdade, o que significaria o abandono do projeto efetivo de combate à pobreza e de construção de um sistema amplo de proteção social” (DELGADO e THEODORO, 2003, p.123).

Dessa forma se observa que, descartadas suas especificidades, esses programas e/ou políticas, que, aqui se mencionam, são considerados uma relação de privilégios, que devam ser destituídos e “trocados” por programas focalizados.

O combate à pobreza não pode ser o objetivo único da política social, mas produto de um esforço mais geral e concertado da sociedade, no qual políticas de transferência de renda, assim como outras políticas mais estruturais, sejam parte integrante de um projeto nacional mais amplo de inclusão (DELGADO e THEODORO, 2003, p.124).

Na perspectiva focalista a política social assume uma proposta, que pode ser considerada como de *administração da pobreza e da miséria*, um *paliativo* às mais graves alternativas, produzidas por um mercado *sabidamente* pouco regulado e gerador de desigualdades crescentes. “Nas relações clientelistas, não são reconhecidos direitos dos subalternizados e espera-se a lealdade dos que recebem os serviços” (YAZBEK, 2006, p. 41).

Diante da reflexão, que se expõe, em relação às políticas sociais, defende-se a universalização do atendimento às necessidades básicas da população numa “perspectiva da cidadania ampliada, da democracia igualitária e da justiça redistributiva, que compromete o Estado na sua garantia” (VIANA, 2007, p. 313). Torna-se necessário, para que isso se efetive que as condições aviltantes da pobreza e a desigualdade social sejam superadas. Concorda-se, pois, com Viana, quando afirma que é imprescindível.

privilegiar questões centrais como a defesa intransigente da democratização do Estado nos campos da provisão social e da gestão pública e do poder de decisão política da sociedade civil e, ainda, a não privatização dos bens e serviços públicos, assim como a ampliação de esferas públicas na otimização e satisfação das necessidades humanas básicas (e não mínimas) (VIANA, 2007, p. 329).

A extensão universitária e sua relação com a política de assistência social

A extensão universitária constitui-se em uma das funções sociais da universidade. É desenvolvida por meio de um conjunto de atividades voltadas à sociedade, que devem estar, indissociavelmente, vinculadas ao ensino e à pesquisa. Consistem em ações extensivas os cursos de extensão, as atividades multidisciplinares, a prestação de serviços à comunidade, a celebração de convênio com empresas, dentre outros. Gurgel (1986, p.31) afirma que, “a partir de 1968, a extensão passou a compor de modo efetivo o discurso governamental, contando com meios para a operacionalização de ações da universidade em relação à comunidade”.

Acredita-se que as universidades, por meio da extensão, devam trabalhar no sentido de se democratizar o conhecimento e, ao mesmo tempo, de se valorizarem e de se utilizarem os saberes populares locais, na produção de um “novo” e mais abrangente conhecimento a ser trabalhado. Consideram-se, para isso, as particularidades de uma determinada comunidade na qual atua. Dessa maneira, entende-se que a extensão universitária deva servir como uma ferramenta de inserção social e, assim, aproximar a universidade das comunidades.

Na perspectiva pedagógica e acadêmica, a extensão universitária é compreendida como uma atividade de extrema necessidade no processo de ensino-aprendizagem. É interpretada, também, nas atividades de aula, estágio e pesquisa.

Na perspectiva social a extensão universitária tem se constituído em um importante instrumento de emancipação para a população, que se encontra em situação de vulnerabilidade social. É relevante que se esclareça que o papel dos programas não é o de substituir as ações do poder público, nem valer-se da perspectiva da cidadania tutelada. É atuar no intuito de produzir e disseminar o conhecimento crítico e criativo e de manter um diálogo constante com a sociedade, além de se buscar contribuir no enfrentamento dos diferentes entraves vivenciados por essa população.

Saviani (1984) coloca que a dinâmica das instituições de ensino superior, principalmente as universidades públicas, têm como atribuição

desenvolver a função da extensão conectada com o ensino e a pesquisa, não podendo transformar uma na outra, pelas particularidades de cada uma dessas funções.

De uma forma geral, muitos programas de extensão universitária trabalham na perspectiva da Política Nacional de Assistência Social - PNAS em sua proteção social básica ou especial. Na proteção social básica, esses programas atuam junto à população, que se encontra em situação de vulnerabilidade social

decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionados e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outros) (PNAS, 2004, p. 33).

Na proteção social especial, o atendimento é voltado às famílias e aos indivíduos em situação de risco pessoal e social. São situações de risco pessoal e social, resultantes de abandono, violência (física, psicológica ou sexual), consumo de drogas lícitas e ilícitas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, trabalho infantil, dentre outros.

São serviços que requerem acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas. Da mesma forma, comportam encaminhamentos monitorados, apoios e processo que asseguram qualidade na atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada (PNAS, 2004, p.37).

Com relação à perspectiva da extensão universitária, torna-se relevante que se discuta sobre a assistência social neste trabalho, uma vez que é nessa que se insere o trabalho realizado pela ECDF como programa de extensão.

Ao longo da história no Brasil, a desigualdade, o abandono de crianças e adolescentes e idosos, a evasão escolar, dentre outras expressões da questão social, foram conduzidas por instituições filantrópicas, como benemerência, com subsídios do Estado. Os programas e os projetos voltados a atenderem às classes subalternas eram desenvolvidos com a utilização de práticas sociais assistencialistas, já que a proteção social brasileira sempre foi tratada como uma ação de benevolência por parte dos governantes e das classes hegemônicas.

Em meados dos anos de 1980, com a redemocratização do Brasil, o contexto nacional exigia, da área assistencial, práticas mais audaciosas, em virtude das demandas postas pela conjuntura brasileira, como o crescimento populacional, além da exigência de respostas mais rápidas e concretas do Estado no campo da política assistencial.

De forma paralela e na contramão do discurso liberalizante, desde então se discutiu mais intensamente o caminho para a formulação de uma política pública de assistência social por meio da inclusão de direitos sociais e mais especificamente do direito à seguridade social pública, incluindo a garantia à saúde, à assistência e à previdência social (DUARTE, citado por MENDONÇA, 2009, p.36).

No final dos anos de 1980, como fruto das lutas de vários grupos e movimentos sociais, foi elaborada uma proposta, a Lei Orgânica de Seguridade Social (LOAS), em prol dos indivíduos que se encontravam em situação de vulnerabilidade pessoal e social. O intuito foi para que se superassem as ações sociais ultrapassadas, de caráter conservador e paternalista. Foi, contudo, com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, que a assistência social conquistou o *status* de política pública e os artigos n. 203 e n. 204 foram a ela dedicados. No artigo n. 203 consta:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Observa-se que a Constituição Federal de 1988 constitui-se no marco legal em relação à compreensão das mudanças e das redefinições do aspecto histórico da assistência social no Brasil, ao qualificá-la, pela primeira vez, como política pública de seguridade social.

A partir de então, a assistência social deixa de ser, pelo menos em tese, uma alternativa ou expectativa de direito e se transforma em direito formal, da mesma forma que os destinatários dessa assistência deixam de ser meros clientes da proteção social do Estado e da sociedade e se

transformam em cidadãos detentores do direito a uma proteção pública devida, nos termos da lei (PEREIRA, 1996, p.66).

Em 07 de dezembro de 1993 foi promulgada a LOAS, BRASIL, lei federal n. 8742, que regulamentou os artigos n. 203 e n. 204 da Constituição Federal de 1988 e dispôs sobre a assistência social. Segundo a LOAS, em seu artigo 1º,

a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizado através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas.

A fim de expressar a materialidade do conteúdo da Assistência Social como um pilar do Sistema de Proteção Social Brasileiro foi aprovada, em 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), 2004, no âmbito da Seguridade Social. O Estado brasileiro passou a reconhecê-la como integrante de um sistema mais abrangente de proteção social pública, ao lado de outras políticas sociais. Para a regularização e a organização das ações assistenciais foi criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o qual

define e organiza os elementos essenciais e imprescindíveis à execução da política de assistência social possibilitando a normatização dos padrões nos serviços, qualidade no atendimento, indicadores de avaliação e resultado, nomenclatura dos serviços e da rede socioassistencial e, ainda, os eixos estruturantes e de subsistemas [...] (PNAS, 2004, p. 33).

Observa-se que, no Brasil, a assistência social não “nasceu” com a Constituição Federal de 1988 e com a LOAS/1993. Existia, em um formato de ação social “isolada”, que alcançava, “nos marcos constitucionais e legais, o *status* de política social pública, convergindo para o campo dos direitos, da universalização de acesso e da responsabilidade estatal” (MENDONÇA, 2009, p. 43).

A partir do momento em que a assistência social passou a ter uma condição de política social pública, essa passou a ser norteada pelos direitos de

cidadania e, não, mais, pela concepção de caridade e favor, apesar de essas práticas ainda serem comuns nos dias de hoje.

Em relação ao financiamento da Política da Assistência Social no Brasil, na perspectiva legal e jurídica formal, a primazia da responsabilidade do Estado no direcionamento dessa política garantiu melhor distribuição dos recursos. Estes foram provenientes do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) e dos Fundos Municipais de Assistência Social (FMASs) para, assim, obter-se uma “real igualdade” de acesso aos serviços e aos programas, sem discriminação de qualquer caráter.

A questão do financiamento torna-se mais complexa, pois, o Brasil apresenta, um cenário macroeconômico ditado pelo capital financeiro internacional, o pagamento da dívida pública continua sendo o grande vilão da economia. O fato novo é que pela primeira vez, o processo orçamentário da União teve abertura para discussão com a sociedade (MENDONÇA, 2009, p. 37).

No Brasil e em outros países, distintos conceitos de pobreza e da atribuição do Estado na provisão de bens e serviços básicos, “têm conduzido a diferentes julgamentos e decisões governamentais sobre o que deve ser feito, como e porque deve ser feito” (ALCOOCK, citado por PEREIRA, 1996, p.59).

No Brasil, tradicionalmente, predominou uma cultura de financiamento da Assistência Social, desenvolvida por meio de ações centralizadoras, simplórias e fragmentadas, que se concretizam como uma configuração histórica que se perpetua ao longo dos anos. Esse processo distinguiu-se pelo modo de atendimentos pontuais voltados a programas. Estes, na maioria das vezes, não respeitavam as particularidades das necessidades de uma determinada região, estado ou município e não potencializavam as capacidades locais e nem possibilitavam que fossem propostas ações complementares e compartilhadas no emprego dos recursos públicos repassados.

Na concepção de Pereira (1996, p. 16), a assistência social

quase nunca [...] é considerada pelo que é, mas pelo que aparenta ser ou pelo tradicional (mau) uso político que fazem dela, onde estão ocultas relações de poder, de antagonismo e reciprocidades sócio-econômicas de difícil visualização e decodificação (PEREIRA, 1996, p. 16).

Nas últimas décadas, percebe-se, no Brasil, e de igual modo, em outros países da América Latina, que existe um grande *associativismo urbano*, que se organiza de maneira distinta em relação aos movimentos sociais; é o chamado terceiro setor, que se desenvolve por meio de projetos sociais específicos. “Sabe-se que o terceiro setor é uma expressão com significados múltiplos e é também uma construção histórica. Não se trata do terciário da economia, aquele voltado para o comércio, que se contrapunha à indústria e à agricultura” (GOHN, 2010, p.75).

O terceiro setor diz respeito a uma ordem social, na qual o Estado se constitui no *primeiro setor*, o mercado, no *segundo setor*, e o *terceiro setor* é o setor público não estatal. O terceiro setor brasileiro é formado por associações e entidades com características diversas, que são mantidas por empresas, fundações também empresariais, bancos e outras entidades da sociedade civil.

Todas as experiências de Circo Social (até o presente momento) fazem parte do terceiro setor e, em algumas, há convênios com o poder público. A ECDF (objeto deste estudo) constitui-se no único Circo Social, um programa de extensão universitária, dentro da filantropia da Universidade, em uma perspectiva de Política de Assistência Social, desenvolvida por uma instituição de ensino superior não governamental.

Percebe-se que há um descaso por parte do Estado, quando se trata de políticas públicas para a população infanto-juvenil, “jogando” a responsabilidade de tal para a sociedade civil. Da mesma forma que se faz necessário “desmistificar” a cultura paternalista, ainda muito forte na Sociedade Brasileira e passar a tratar de forma mais efetiva a assistência social como política.

As políticas sociais voltadas à infância e à juventude

No Brasil jamais houve uma tradição de políticas públicas, que considerassem crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, mas, diferentemente, o que prevaleceu foram as políticas repressivas e coercitivas, efetivadas desde o início do século XX.

Segundo Abramo (2007), na Europa e nos Estados Unidos da América, a elaboração de políticas para o público juvenil e a criação de organizações

governamentais, responsáveis por sua implantação, firmaram-se no decorrer do século XX. Nos países latino-americanos de língua espanhola, de maneira geral, as ações ficam evidentes a partir da década de 1980, sobretudo, as motivadas por instituições como a ONU e o Governo Espanhol. Estas criaram algumas ações de cooperação regional e latino-americana, com intercâmbio de informações, vivências, de realização de qualificação técnica e de congressos, para promoção de diagnósticos e discussão de políticas.

Nota-se que existe, no Brasil, recentemente e de maneira vagarosa, uma preocupação governamental com a população juvenil, no sentido de se elaborarem políticas públicas para esse segmento. Governos municipais e estaduais têm buscado elaborar políticas, direcionadas ao público juvenil, com o desenvolvimento de programas de capacitação profissional e de promoção de serviços especiais de saúde, cultura, esporte e lazer. Observa-se que há uma mobilização no âmbito federal para se trabalhar a questão. No início do século XXI, pela primeira vez, na história do país, foi criada uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude, ligada ao Ministério da Educação (MEC). Há, ainda, no Brasil, projetos e programas direcionados ao público juvenil, que são implementados pelos órgãos e pelas agências de trabalho social, tais como: as organizações não governamentais, as instituições filantrópicas, dentre outros.

No contexto, acima, observa-se que a maioria das ações, promovidas por essas organizações, direciona-se a dois tipos de atendimentos: “ressocialização” (utiliza-se a educação não formal por meio de atividades de arte e iniciação esportiva) e programas de treinamento profissional e direcionamento ao primeiro emprego (que, na maioria das vezes, são meros exercícios ocupacionais e não ousam realizar nenhuma forma de qualificação para o trabalho). Segundo Abramo (2007, p. 75),

é necessário notar, porém, que em parte considerável desses programas, apesar das boas intenções neles contidas, o que se busca, explicitamente, é uma contenção de risco social ou potencial desses garotos, pelo seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de “suas mãos ociosas”. (grifos da autora)

Acredita-se que grande parte dos projetos de políticas públicas para o seguimento juvenil está focada, não, em combater os entraves sociais, que *atingem* adolescentes e jovens, mas, os entraves sociais *causados* por eles, que

se tornam alvo de uma intervenção para serem *salvos* e incluírem-se na sociedade. “Toda essa atividade, gerada por uma sensação de urgência frente a situações de amparo e desregramento, tem permanecido, na maior parte dos casos, num registro muito imediatista e desarticulado” (ABRAMO, 2007, p. 75). Essas atividades oferecem pouca potencialidade de se criar um entendimento mais abrangente e denso, por parte desses “agentes sociais” em relação ao público trabalhado, às suas características, questões e maneiras de vivenciarem e interpretarem essas “problemáticas”.

Nota-se, por conseguinte, que tem persistido a preocupação de diversos segmentos organizados da sociedade brasileira em relação ao público juvenil (partidos políticos, sindicatos e alguns movimentos sociais). Acredita-se que, muitas vezes, essa preocupação mais se relaciona à ausência de jovens nos ambientes e veículos de articulação política do que, com os assuntos políticos, que a eles, estão relacionados.

Segundo Abramo (2007, p. 76),

a maior parte dos atores políticos queixam-se da distância que os jovens têm demonstrado para com as suas proposições, bandeiras e formas de atuação, o que reflete, em primeiro plano, uma preocupação com a renovação de quadros no interior dessas organizações, mais do que em tratar e incorporar temas levantados pelos próprios jovens.

É preciso que se ressalte que existem exceções, no que se refere às políticas públicas direcionadas aos jovens, como as ações, que se fundamentam na perspectiva do “protagonismo juvenil” e promovem atividades, baseadas na ideia de que o jovem deve colaborar e participar, de forma coletiva, da construção de projetos socioeducativos, nos quais esteja envolvido⁴.

A juventude estudantil, no decorrer de todo o período considerado “de modernização” do Brasil (iniciado na década de 1930 até a década de 1970), ainda que tivesse uma fundamental participação no movimento de democratização e luta contra as estruturas conservadoras, sempre apresentou

⁴ Em Goiânia, desde a década de 1980, vários movimentos defendem o protagonismo juvenil e pautam suas ações nessa perspectiva, dentre eles, alguns Programas de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO), como o Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (CEPAJ), 1983, o Centro de Educação Comunitária de Meninas e Meninos (CECOM), 1984, e a Escola de Circo Dom Fernando (ECDF), 1996, objeto deste estudo. A ECDF será mais bem explicitada no capítulo III deste trabalho.

certa restrição sobre a força de suas atividades. Segmentos conservadores sempre acusaram os jovens de realizarem *badernas* e de serem radicais. Também existia desconfiança, por parte de alguns segmentos de esquerda, que acreditavam que se tratava de um movimento de jovens alienados ou com postura radical, considerada “pequeno-burguesa”.

Os partidos, principalmente os de esquerda, colam-se então, exclusivamente e de um modo sufocante, às entidades estudantis, mas sem conseguir apostar, ao mesmo tempo, em sua capacidade de representação e mobilização. Pode-se dizer que a preocupação dos atores políticos, então, não sai desse plano da preocupação, não resultando na tentativa de realizar um entendimento mais aprofundado deste setor, nem na formulação de ações a eles dirigidas (ABRAMO, 2007, p. 77).

Percebe-se, em grande parte das abordagens relacionadas ao público juvenil, em sua tematização, assim como nas atividades desenvolvidas, que há enorme dificuldade em se considerarem, concretamente, os jovens como sujeitos, ainda que seja esse o intuito, mas, com poucas exceções. Parece que existem dificuldades de ir-se além do conceito de jovem como “problema social” e de contribuir-se para que ele se torne protagonista, no que se refere a discussões expressivas e de ações fundamentais a fim de se superarem suas *dificuldades*, como a manutenção de um diálogo com outros atores.

Para Abramo (2007, p. 78):

Isso pode ser percebido pela discussão que se faz atualmente a respeito da questão da “cidadania”, tal como este termo tem assumido papel de destaque na conjuntura brasileira, relativa à questão dos direitos e da participação de diferentes sujeitos sociais (grifo da autora).

Sempre que a discussão sobre a juventude se relaciona à discussão sobre a cidadania, seja por meio dos atores políticos, seja pelas organizações, que elaboram ações para o público juvenil, são os *problemas* como a *delinquência*, que aparecem com maior força. Na maioria dos debates, seminários ou publicações sobre juventude e cidadania, apenas se trabalham as temáticas relacionadas à prostituição, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, violência. Os assuntos destacados, geralmente, são os que “estabelecem” os jovens como problemas, para si e para a sociedade, e, raramente, as questões apresentadas por eles. Nessa perspectiva, o centro da

discussão permanece em torno da acusação dos direitos não garantidos e com base no ponto de vista dos adultos. Os jovens não aparecem como sujeitos habilitados a contribuir no processo de formulação de definição, formulação e negociação de direitos.

Segundo Abramo (2007), essa dificuldade relaciona-se a fatores específicos, relativos à elaboração de direitos sociais na sociedade brasileira e ao modo como as diferenças sociais têm conseguido se transformar em alteridades políticas, assim como ao modo como se processam a constituição de espaços de conflito e a negociação política na sociedade brasileira.

Nota-se que, no Brasil, existe um modelo de intervenção na área social, que se relaciona aos modelos de reprodução, estabelecidos pela sociedade salarial, em que os direitos sociais se encontram, necessariamente, regulados pelo mercado formal de trabalho. Dessa maneira, persiste uma incoerência da regulação por parte de Estado, que zela pelos segmentos da sociedade, que é de interesse dos projetos econômicos em vigor, o que prejudica as questões sociais mais amplas.

O Estado, ao dar a maior importância aos interesses econômicos e ao deixar os interesses sociais em condição de pouca relevância, estabelece um modelo de ação pública, pelo qual a ampliação de recursos financeiros na área social se apresenta como gastos *residuais*, ou seja, do que *sobrou* de outras áreas.

Para Cohn (2004), os investimentos em áreas como saúde e educação, para indivíduos que não se encontram no mercado de trabalho – onde se inclui a juventude – quando existem, são objetos de políticas pontuais, segmentadas e não são fundamentadas nos direitos sociais.

Verifica-se, nas ações voltadas à infância e à juventude, especialmente, quando se tratam de situação de vulnerabilidade, que há uma grande quantidade de projetos direcionados a esse público, que são promovidos, predominantemente, por organizações não governamentais, uma vez que o “progresso” em relação à defesa da assistência à infância e à juventude, realizada pelo Estado, constitui-se em algo recente. A maior parte dos projetos em desenvolvimento não consegue lidar com esse público na perspectiva de sujeito de direitos, além de a quantidade ser insuficiente para atender a tamanha demanda. Nota-se que mesmo os projetos com vínculo estatal, são pontuais,

dependem de financiamentos volantes e não possuem planejamentos em longo prazo.

O desenvolvimento de programas ou projetos sociais, no campo governamental e no campo não governamental, em princípio, não pode ser considerado como política social, uma vez que a duração, da maior parte das ações, é de tempo determinado e mantém pouca articulação com a esfera pública. Nesse contexto, percebe-se que a desarticulação da sociedade é consequência da assistência voltada ao público infante-juvenil, que é realizada por alguns grupos populares e baseada na ideia de *fazer o bem ao próximo*. A Igreja Católica, com sua tradição cristã, teve um papel fundamental na história da benemerência e da caridade aos pobres. Conforme Marcílio (1998), o assistencialismo marcado pelo sentimento de fraternidade, de conteúdo paternalista, sem pretensão de mudanças sociais, vigorou desde o período colonial até meados do século XIX.

As práticas assistencialistas se distinguem por não significarem, realmente, a assimilação de um novo componente à cidadania. As verbas, destinadas à proteção social e os serviços desenvolvidos, prosseguem, na maior parte das vezes, sem serem reconhecidas como direitos, mas, sim, vistos como *esmolas* destinadas às pessoas, que se mostram em situação de incapacidade para se sustentarem em suas necessidades mínimas e de sua família.

No Brasil persiste uma ideologia *adultocêntrica*, que propaga uma tradição de *menorização*, na qual os jovens pobres são considerados seres *inferiores* em direitos e dignidade. Os jovens são estigmatizados como *desocupados*, *perigosos* e *violentos* e que precisam ser regulados e isso, conseqüentemente, tem reflexo na precária formulação de atividades voltadas para esse público, o que consolida uma cultura que se distancia, concretamente, da perspectiva de direitos. Lopes e Silva (2009, p. 97) acreditam que,

diante de tamanha desigualdade social e dos escassos recursos para a construção de uma rede de proteção à adolescência e à juventude, a vulnerabilidade dos jovens de grupos populares, expressa por inúmeros índices relacionados à violência, tem alcançado patamares alarmantes no nosso país.

Nota-se, com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a Convenção Internacional sobre os Direitos

da Criança, em 1989, (esta reconhecida, no Brasil, em 24 de setembro de 1990), que se incluiu, no país, por meio de sua estrutura jurídica, um novo paradigma, fundamentado no conceito de criança e adolescente como os legítimos sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento, apoiado no ideário de proteção integral a esse público.

CAPÍTULO II

O CIRCO SOCIAL COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS DAS CLASSES SUBALTERNAS

A proposta do Circo Social apresenta-se como uma alternativa pedagógica, que visa contribuir para a autonomia do público infanto-juvenil, oriundo das classes subalternas e, para tal, utiliza-se da arte circense como ferramenta da educação não-formal. Sendo assim, é necessário, para este estudo, que se discuta sobre os termos “adolescência” e “juventude”, que são utilizados para se designar um período da vida, delineado com base no desenvolvimento das sociedades industriais, os quais apresentam uma diversidade de concepções. As semelhanças e as diferenças entre eles nem sempre estão, suficientemente, claras, por isso, ao serem abordados, é imprescindível, inicialmente, esclarecê-los, além de considerá-los em seus aspectos sócio-históricos, econômicos e culturais.

Entende-se que é indispensável, para a abordagem do presente objeto, que se demonstre como foi historicamente estruturada, no Brasil, a política da assistência social, voltada à área da infância, adolescência e juventude, em especial, desenvolvida pela sociedade civil, por meio de associações e de ONGs, além da extensão universitária, onde se situa a ECDF.

2.1 Adolescência e juventude: conceitos, aspectos históricos e sociais

As concepções de adolescência e juventude referem-se a uma construção sócio-histórica e cultural, que, por meio dos diversos momentos e processos históricos e sociais, passaram a ganhar denotações e delimitações heterogêneas.

Constata-se que tem se conferido, rigorosamente, à psicologia a responsabilidade de analisar a adolescência, no sentido de avaliar o sujeito particular e seus processos de transformação. Percebe-se que há uma diferença de análise, realizada pela psicologia em relação a outras disciplinas das ciências sociais, como também das ciências humanas. Assim, estão os interesses do

estudo focados nas relações sociais, passíveis de serem constituídas por esses sujeitos, nas formações sociais, no processo de delineamento das conexões ou nas rupturas entre eles.

Do ponto de vista histórico o termo adolescência surgiu no final do século XIX, sob influência do psicólogo norte-americano Stanley Hall. Ao publicar seu tratado sobre o assunto, Hall acabou por estabelecer um marco fundacional do estudo dessa temática, que passou a fazer parte de um capítulo dentro da psicologia evolutiva (LEÓN, 2009).

Como tema de estudo a categoria supramencionada surgiu circunstanciada pelas mudanças econômicas, políticas e culturais, ocorridas pelo processo de industrialização e pelo desenvolvimento industrial, que teve início com a queda do feudalismo e a ascensão do capitalismo. Como Ariès (1978, p.10) afirma, até “o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância”. Nos colégios empregavam-se as palavras *puere* e *adolescens*, do latim. Um rapaz de quinze anos de idade era descrito, por exemplo, como *bônus puer*, ao passo que seu jovem colega de treze anos era chamado de *optimusadolescens*.

No aspecto sócio-histórico pode-se afirmar que a circunstância fundamental, que contribuiu para a “inauguração” da adolescência na sociedade ocidental, foi, sobretudo, a possibilidade de as famílias burguesas poderem prescindir da contribuição financeira dos adolescentes, que passaram a poder dedicar um tempo maior à formação profissional.

A adolescência contemporânea, com base na perspectiva de que se constitui de uma construção da modernidade, foi “idealizada” e iniciou-se em uma conjuntura de “crise” e de “contestação social”. Isso contribuiu, diretamente, para “modelar” essa caracterização como o traço distintivo próprio do adolescente. Infere-se, assim, que a classe social constitui-se num fator fundamental na discussão da adolescência. O desenvolvimento do adolescente possui características bastante diferentes e, de acordo, com o seu pertencimento de classe e à época em que é vivenciado.

Segundo Neves (2001, p. 30),

na classe dominante, a adolescência constitui privilegiada de tentativas, e de exercícios de experiências, sem maiores consequências emocionais, econômicas e sociais, o que significa um período de experimentação sem compromissos. A qual pode se caracterizar como

um período de *moratória*, apresentando custos econômicos que só as classes de maior poder aquisitivo podem sustentar.

Os adolescentes, oriundos das classes subalternas, na maioria das vezes, não vivenciam um tempo de “moratória”, como na classe dominante, na qual os adolescentes têm como atribuição, de maneira geral, apenas a vida escolar, sem necessidade de contribuírem com o sustento da família.

Ao mesmo tempo, a precariedade e a inadequação do sistema de ensino oferecido a essa classe social colocam-se como empecilho para que os jovens que a ela pertencem possam vislumbrar projetos de vida e trabalho diferentes daqueles já experimentados pelas gerações precedentes (NEVES, 2001, p.16).

No aspecto psicossocial a passagem, do século XIX para o século XX, trouxe a criação de uma adolescência simbolizada como um período de “turbulência” e princípio de mudanças. Segundo Frota (2007, p.157), o pai da Psicologia da Adolescência, Stanley Hall, “considerava que a adolescência era a retirada dramática das crianças do paraíso da infância, constituindo-se, deste modo, num período de crise, tempestades e tormentas”. Até nos dias atuais muitos teóricos insistem em tratar desta maneira a adolescência, por considerarem-na como uma fase difícil, produtora de crises, um centro de “patologias”, um mar de amarguras para os adolescentes e suas famílias. A maioria dos teóricos, que se debruçaram sobre o desenvolvimento humano, defende que ser adolescente é vivenciar uma fase de transformações físicas, cognitivas e sociais, que, unidas, contribuem para se definir o perfil do adolescente.

Para Calligaris (2000), na ocasião em que a adolescência começava a ser estabelecida pela sociedade ocidental, surgiram as “complexidades” sociais e subjetivas, provocadas pela construção dessa fase da vida. Acreditava-se, de início, que os provocadores, de todas as “complicações” da adolescência, fossem as mudanças naturais da puberdade. Essas transformações, que ocorrem nessa fase da vida, só constituem um “problema” quando os adultos não “enxergam” as “marcas” da transição desse indivíduo para a vida adulta, ou seja,

a adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos

adultos e, ao mesmo tempo, os seus pesadelos de violência e desordem (CALLIGARES, 2000, p. 9).

No aspecto biológico as mudanças ocorridas com o corpo do adolescente representam um processo bastante complexo. Esse é o período da vida em que o indivíduo adquire a capacidade física de exercer sua função sexual madura. O processo de amadurecimento biológico, pelo qual passa o adolescente, é definido como “puberdade”. Uma das primeiras manifestações no corpo é o crescimento em altura, que ocorre, por volta dos dez e doze anos, nas meninas, e, entre doze e quatorze anos, nos meninos. A musculatura desenvolve-se com rapidez, especialmente em indivíduos do sexo masculino, e começam a aparecer os pelos nas regiões genitais (pubianos) e nas axilas e, logo, nas outras partes do corpo.

Segundo Becker (2003, p.25),

o adolescente é, em geral, muito sensível à sua imagem corporal. Problemas como obesidade, uso de óculos, acne, excesso de pelos, aumento passageiro dos mamilos (nos homens), seios muito grandes ou pequenos nas mulheres, etc., podem fazê-lo sentir-se desvalorizado e levá-lo a inibição e até a depressão.

Acredita-se que a adolescência deve ser compreendida para além da idade cronológica, da puberdade e das mudanças físicas, que ocasiona dos rituais de passagem, ou de fatores estabelecidos aprioristicamente ou de forma natural. Segundo Frota (2007, p.157), a “adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos”. Em diversos momentos os conceitos de adolescência e juventude são tratados como sinônimos e homologados entre si, notadamente, na análise da psicologia geral e, em suas subdivisões, como a psicologia social, clínica e educacional, o que não acontece, frequentemente, nas ciências sociais.

Convencionalmente a faixa etária, segundo a psicologia geral, compreendida entre os 12 e 18 anos, tem sido indicada para designar a adolescência e, para a juventude, entre os 15 e 29 anos de idade. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), lei n.11129, junho de 2005, esta “demarcação” facilita, para o governo e para as instituições não governamentais, a estruturação de políticas que venham a atender melhor as necessidades dos jovens. O CONJUVE considera a pessoa, na faixa etária de 15 a 18 anos, como

“adolescente-jovem”, de 18 a 24 anos, “jovem-jovem”, e de 24 a 29 anos, “jovem-adulto”. Em alguns momentos têm sido utilizadas designações diferentes na tentativa de se superarem as oposições entre adolescentes e jovens, como por exemplo, a definição de “a pessoa jovem”, ou com a criação de padrões ou tipos ideais de juventude ao longo da história, conforme as formas de sociedade possíveis de identificarmos. “O conceito de juventude adquiriu inumeráveis significados, serve tanto para designar um estado de ânimo, como para qualificar o novo e o atual, inclusive chegou-se a considerar como um valor em si mesmo” (LÉON, 2005, p.13).

Como tema de estudo a juventude, historicamente, é tratada como “problema social”. Vários autores destacam que, apenas, quando significa ameaça de rompimento com a “manutenção” da sociedade ou com o indivíduo é que o tema passa a ser objeto de atenção.

Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social – por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social –, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão de herança cultural (ABRAMO, 1997, p. 29).

No mundo ocidental⁵ a juventude é vista como um momento decisivo em que o indivíduo se apronta para se compor completamente como sujeito social, livre, considerando que nessa fase da vida o indivíduo está “abandonando” a adolescência e partindo para a vida adulta. Integra-se, assim, à sociedade e deve desenvolver atribuições para as quais se tornou “habilitado” por meio da interiorização de seus valores, regras e comportamentos. Com base nessa definição a juventude é considerada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de “capacidades” e “ajustes” aos papéis adultos, e as deficiências, nesse processo, formam os temas de preocupação social.

Segundo Gonçalves (2003, p.43),

⁵ Na era moderna a cultura ocidental tem sido intensamente influenciada pelas tradições do Renascimento e do Iluminismo e, moldada, pelo colonialismo expansivo nos séculos XVIII e XIX. No sentido cultural contemporâneo, territorialmente, incluem a Europa e os países de origem colonial europeia.

cada jovem deve ser considerado na sua singularidade e o processo de desenvolvimento da consciência em relação com a atividade deve ser abordado individualmente. Entretanto, o reconhecimento do caráter histórico e ideológico do processo demanda uma consideração de questões presentes em um contexto social determinado, as quais atuam como mediações, a fim de levantar implicações para o desenvolvimento da consciência do jovem.

A visão, determinada de jovem, que prevalece no meio social, abrange de certos *significados sociais*, relacionados a essa área e abrange, também, o fato de o jovem, usualmente, absorver esses significados para representar a sua experiência juvenil. A atividade desse jovem é, em geral, estabelecida socialmente para o lugar que ele ocupa, em um sentido *naturalizante*, que não considere o aspecto histórico dos fenômenos sociais e humanos. Assim, o lugar do jovem na sociedade é tido como natural e universal, independentemente de classe social, época, realidade social, como os significados sociais dessa área confirmam esse lugar e as atividades dele consequentes, o que lhe confere naturalidade.

Ao se considerar que a juventude é tida como um processo de desenvolvimento social e particular de competências e adequação aos papéis adultos, as *falhas*, nesse desenvolvimento, são os assuntos de preocupação social.

É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomalia no processo de integração social e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (ABRAMO, 1997, p.29).

Nessa perspectiva, observa-se que a sociedade cria uma *problematização moral*, e o eixo de inquietação é a coesão moral da sociedade e a integridade moral do sujeito, no qual o jovem é tido como futuro componente da sociedade, agregado e operacional a ela. É, nessa perspectiva, que, na maioria das vezes, a problematização social da juventude é seguida do desenvolvimento de um tipo de *pânico moral*, que resume os temores e as aflições, relacionados à discussão da ordem social como conjunto coerente de regras sociais (ABRAMO, 1997).

Nos últimos anos tem aumentado a atenção em torno da questão juvenil, pela opinião pública e pelos grandes meios de comunicação em massa, como do meio acadêmico e, dessa forma, também pelos sujeitos políticos e de organizações governamentais e não governamentais, que oferecem serviços sociais.

Presencia-se nos meios de comunicação de massa como a televisão, o rádio e as revistas, que existe um grande aumento do número de produtos direcionados ao público infanto-juvenil, notadamente, no que diz respeito à música e à moda. Há, ao mesmo tempo, um aumento de noticiários, que evidenciam os jovens como ameaçadores da ordem e como principais causadores da violência, sobretudo, da violência urbana. Percebe-se, pois, que existe uma divisão nas formas de se tratarem os jovens nos meios de comunicação.

No caso dos produtos diretamente dirigidos a esse público, os temas normalmente são cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e estilo de aparecimento, esporte e lazer. “Quando os jovens são assuntos dos cadernos destinados aos “adultos”, no noticiário, em matérias analíticas e editoriais, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos “problemas sociais”, como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou a medidas para dirimir ou combater tais problemas (ABRAMO, 2007, p. 73).

Na sociedade, cuja economia é norteadada pela política neoliberal, com “ênfase” no mercado consumidor e comprometida com os avanços tecnológicos, o público juvenil é posto em enorme condição de vulnerabilidade social. As representações sociais, que se constituem em diversas informações, veiculadas, especialmente, pela mídia, não colocam condições para que esse segmento projete e organize atitudes no sentido de se superar a situação em que vivem. Essas informações têm como finalidade maior a criação de indivíduos “padronizados”, com atitudes voltadas a satisfazerem as demandas de consumo.

A juventude tem sido investida de um imenso valor de consumo, sendo eleita como ideal de vida. Assim a indústria de consumo não só absorve como investe em valores e estilos adolescentes, elasticendo mais e mais esta fase e tornando cada vez mais difícil se afastar do desejo adulto da adolescência (FROTA, 2007, p.156).

Nessa perspectiva, a juventude, por se constituir em “ideal” dos adultos, transforma-se em uma extraordinária justificativa “promocional”, o que dificulta sua saída do lugar que ocupa. Torna-se complicado envelhecer quando o desejo social é se instalar na juventude. É importante salientar, entretanto, que, embora seja alvo de preocupação (ou idealização) da sociedade adulta, pouca voz tem sido dada à juventude.

Abramo (2007) ressalta que, nos trabalhos acadêmicos, apenas uma pequena parcela das reflexões parte do ponto de vista dos jovens, que buscam investigar como eles vivem essas situações “problemáticas”. “Só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (ABRAMO, 2007, p. 74).

Nota-se que a juventude, vista de uma maneira geral, tem sido considerada, no meio acadêmico e na opinião pública, como uma categoria favorável para representar os “dilemas” da atualidade. Ao se considerar que a juventude constitui-se em uma categoria geracional, que é colocada no lugar da presente (geração), ela surge como um “modelo” que se é projetado na sociedade. Isso sintetiza as aflições, os medos e as esperanças sobre as propensões sociais notadas na atualidade e as direções que essas propensões reproduzem para a configuração social futura.

A juventude no Brasil nas últimas décadas

Na década de 1950, a imagem, que predominava, em relação à juventude, era a de vocação difundida para a delinquência e para a infração, praticamente uma marca, que a simbolizava, que se apresentava na imagem dos *rebeldes sem causa*. É, nesse contexto, que ganhou dimensão social a ideia, defendida, desde o fim do século XIX, com a emergência do conceito de adolescência, que a considera como uma fase da vida em que os indivíduos estão sujeitos à *desordem* e necessitam de zelo e de atenção por parte dos adultos. Estes devem direcioná-los a um local, no qual estarão *resguardados*, rumo à integração *normal* na sociedade.

O período, acima mencionado, é marcado, então, por ações consideradas pela sociedade como *delinquência juvenil*. Essas ações extrapolam o limite dos setores socialmente *anormais*, como os marginalizados e os imigrantes dos grandes centros urbanos, e passa a ser frequente entre os jovens dos setores operários integrados e da classe média. A juventude, em si, passa a figurar como uma categoria social com forte *capacidade delinquente* pela sua situação etária. “O problema passa a ser o fato de que os jovens que teriam ‘condições objetivas’ de ajuste ao mundo adulto manifestem dificuldades nesse sentido, gerando angústias quanto ao próprio modelo de integração existente na sociedade” (ABRAMO, 2007, p. 81) (Grifo da autora).

O entendimento fundamentado, na explicação da “fase inerentemente difícil”, conduz ao diagnóstico do problema na juventude como tal, e da construção de culturas juvenis, como contrárias à sociedade adulta. Esta leva ao processo de “demonização” do rock n’roll, por exemplo, e procura saídas por meio de várias medidas educativas e de contenção para frearem a “delinquência”.

Na década de 1960 e no início da década de 1970, o problema (delinquência) manifestou-se como uma ameaça à ordem social nos campos político, cultural e moral, por uma postura combativa à ordem instalada e por provocar ações concretas rumo à mudança, como: os movimentos estudantis, os movimentos pacifistas, o movimento hippie, dentre outros. “O movimento hippie, da década de 60, e o juvenil de 1968, contribuíram para formar um discurso sobre o que é ser adolescente, instituindo o modelo masculino, da classe média, como o estalão privilegiado” (FROTA, 2007, p.156).

O ano de 1968 ficou marcado, no mundo todo, depois que uma greve geral mobilizou toda a França. Conhecido como Maio de 1968, esse foi um movimento, que tomou grandes proporções e ficou conhecido como um dos maiores feitos revolucionários do século XX, pelo fato de não só ter sido mobilizado um grupo restrito da população, mas, caracterizou-se, também, como um levante popular que teve abrangência além das “fronteiras” étnicas, culturais, de idade e de classe. Mobilizaram-se estudantes secundaristas, universitários, trabalhadores do setor fabril, dentre outros.

Percebe-se que houve, nesse período, aumento de uma cultura juvenil, específica e intensa, o que mostrou uma profunda transformação nas relações intergeracionais.

A juventude, um grupo com consciência própria que se estende a puberdade – que nos países desenvolvidos ocorria vários anos mais cedo que nas gerações anteriores – até a metade da casa dos vinte, agora se tornava um agente social independente (TANNER, citado por HOBBSAWM, 1995, p.137).

A radicalização política, nos anos de 1960, foi protagonizada pelos jovens, que não aceitavam ser considerados como crianças ou adolescentes. Eles se recusavam, ao mesmo tempo, a dar continuidade em uma postura semelhante a da geração de trinta anos de idade.

Exceto na China, onde o ancião Mao mobilizou as forças da juventude com um efeito terrível [...], os jovens radicais eram liderados – até onde aceitavam líderes – por membros de seus grupos pares. Isso se aplicava visivelmente aos movimentos estudantis mundiais, mas onde estes provocaram motins operários em massa, como na França e na Itália em 1968-9, a iniciativa também veio dos jovens operários (HOBBSAWM, 1995, p. 318).

Nota-se que, na década, o ano de 1968 foi de grande relevância. Em diversos países a juventude se “rebelou”, inspirada pelo sonho de um “mundo novo”. Nos Estados Unidos da América ocorreram grandes mobilizações contrárias à Guerra do Vietnã e, na França, a reivindicação por uma transformação do sistema educacional ganhou tanta abrangência, que até conseguiram “ameaçar” o governo de Charles André Joseph Marie de Gaulle. “As formas políticas tradicionais eram vistas como velharias e esperava-se colocar ‘a imaginação no poder’” (FAUSTO, 1998, p. 477).

No Brasil essa “nova postura”, rebeldia por um *mundo novo*, teve reflexos visíveis na área de cultura, de forma geral, mas, com mais força na música popular, que contribuiu de maneira fundamental para a mobilização social em um cenário de ditadura militar. Nesse contexto, a juventude mostrou-se como categoria detentora da capacidade de mudança intensa e, para a maior parte da sociedade, havia um grande temor em relação à possibilidade de acontecer uma revolução.

O medo aqui era duplo: por um lado, o da reversão do “sistema”; por outro, o medo de que, não conseguindo mudar o sistema, os jovens condenavam a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade, por sua própria recusa (os jovens

que entraram na clandestinidade, por um lado; por outro lado, os jovens que se recusaram a assumir um emprego formal que foram viver em comunidades à parte, com formas familiares e de sobrevivência alternativas etc.) – não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa permanente de se adaptar, de se “enquadrar” (ABRAMO, 1997, p. 31) (Grifo da autora).

No Brasil esse período (1968) representou o momento em que a questão da juventude alcançou o maior grau de visibilidade. Isso aconteceu em decorrência da entrada de jovens, oriundos da classe média, de estudantes secundaristas e universitários, em uma luta contra o sistema ditatorial, por meio de mobilização de entidades estudantis e no grande engajamento nos partidos de esquerda. Também, nesse período, tomaram uma proporção imensa os movimentos culturais, que discutiam os padrões de comportamento, sexuais, morais, relacionados à propriedade e ao consumo.

O temor à mudança acarretou na violência por parte do Estado no sentido de manter a ordem. Os jovens foram vítimas de perseguição pelos aparelhos de repressão, por conta desse comportamento e pelo ideário e ações políticas. Alguns setores de oposição (como partidos comunistas, sindicatos tradicionais) acreditavam que esses movimentos juvenis se caracterizavam, mais pela utopia do que, verdadeiramente, pela capacidade de conduzi-los à mudança. Esses setores de oposição entendiam tais manifestações como atividades pequeno-burguesas incoerentes, com potencial a atrapalhar um processo mais comprometido e com objetividade nas negociações para mudanças gradativas.

Só após os movimentos juvenis terem entrado em reversão, é que a figura, da geração da década de 1960, foi reelaborada e colocada de maneira positiva. A imagem desses jovens passou a ser a de uma geração idealista, criativa, que se arriscou a sonhar e a assumir o compromisso com a transformação social. “Essa reelaboração positiva acabou, desse modo, por fixar assim um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária” (ABRAMO, 2007, p. 83).

Nos anos de 1980 a juventude apareceu como uma “geração doentia”, diferentemente da juventude dos anos de 1960, que se tratava de uma geração individualista, consumista, conservadora e desinteressada em assuntos públicos. “Uma geração que recusa-se o papel de inovação cultural que agora, depois da reelaboração feita sobre os anos 60, passava a ser atributo da juventude como

categoria social” (ABRAMO, 1997, p. 31). Nesse contexto, nota-se que o problema, que se refere à juventude, torna, então, a ser a impotência de persistir ou de propor alternativas às tendências presentes no sistema social como o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso social.

Nessa década (1960) disseminava-se a ideia, na experiência política e no plano de discussão acadêmica, de que as ações, que se desenvolvem na área da cultura e do consumo, não devam ser tratadas como atividades políticas, capazes de realizar uma mudança social, o que se reconhece que os jovens entram na “cena” de um consumo massivo.

Nos anos de 1990 ocorreu uma pequena mudança em relação à visibilidade social dos jovens, marcada pela participação nas ruas e pelo engajamento em variadas ações individuais ou coletivas, porém a maioria dessas ações permaneceu ligada ao individualismo, à fragmentação e, nesse momento, notadamente, à violência (meninos e meninas em situação de rua, arrastões, gangues, galeras e atos de vandalismo). Ocorreu, nesse período, uma “concentração da atenção nos problemas de comportamento que levam a situações de desvio no processo de integração social dos adolescentes (drogas, violência, envolvimento com a criminalidade e comportamentos anti-sociais)” (ABRAMO, 1997, p. 32).

A procura pela diferença, a vontade de causar impacto com a transmissão de um clima de ousadia, que constituem em símbolos marcantes da “existência social”, é o que, provavelmente, mobilizou a juventude dos anos 1990. Os movimentos *punk*, *dark*, *funk*, a cultura *hip hop*, as torcidas organizadas, dentre outros, mobilizaram, de maneira mais visível, a experiência juvenil da geração da década.

Soares (2004, p.137) acredita que

a formação da identidade para os jovens é um processo penoso e complicado. As referências positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher uma roupa, ainda que a analogia não seja de todo má, uma vez que o interesse por uma camisa de marca, pelo tênis de marca, corresponde a um esforço para ser diferente e para ser igual, para ser diferente – igual aos outros, isto é, igual àqueles que merecem a admiração dos membros.

Nesse contexto, nota-se que a adolescência constitui-se em um período da vida muito vulnerável para o indivíduo que a vive. É óbvio que isso se agrava quando se soma a outros problemas, como: rejeição por parte da família, violência doméstica, convívio com uma comunidade pouco receptiva, participação em uma escola, que, na maioria das vezes, não encanta e não respeita a linguagem juvenil, dentre outros. Essa vulnerabilidade se agrava mais quando trata-se do jovem oriundo das classes subalternas.

2.2 A arte circense na perspectiva da educação não formal

A história do circo e a arte circense

O circo tem sido uma das formas mais antigas de expressão da arte associada ao entretenimento. Chineses, gregos, egípcios, enfim, quase todas as civilizações antigas praticavam algum tipo de arte circense havia pelo menos, quatro mil anos, mas o circo, no formato, como se conhece, hoje, começou no Império Romano. Nele se apresentavam animais exóticos, engolidores de fogo e gladiadores, contudo, na Inglaterra, do século XVIII, é que o circo moderno foi inaugurado. Eram realizadas apresentações artísticas nas praças das cidades por militares que demonstravam suas habilidades com cavalos. Philip Astley, um suboficial da cavalaria inglesa é considerado o criador do circo moderno. Astley inovou, quando passou a introduzir, no circo, os saltimbancos, os acrobatas, antes, artistas de rua, e, assim, produzia-se um espetáculo único. Para atender a essa forma de organização, Astley inseriu a exibição, em uma arena de treze metros de circunferência, em um recinto fechado, e pode-se, assim, a esse ser incorporada uma bilheteria para cobrança de ingresso. Como Nascimento (2007, p. 43) afirma, “esse novo formato fez com que o circo moderno se atrelasse ao modelo econômico capitalista”, já que se cobrava para que fosse assistido.

A grande proeza de Astley, descrita acima, para Bolognesi (2003), foi apropriar-se da exibição e inseri-la num espaço privado, o que possibilitou a cobrança de ingresso. Por outro lado,

os exímios montadores, dispensados ou reformados do Exército da Inglaterra, puderam seguir outra carreira profissional, desta feita, como artistas. Ao mesmo tempo, as habilidades e as preferências cultuadas pelos militares e pela aristocracia poderiam então se expandir para as demais classes (BOLOGNESI, 2003, p.32).

Gradativamente outras modalidades artísticas se introduziram no circo, como, “andar com as mãos, lançar-se no espaço, produzir sons com o corpo, cuspir fogo, performances com animais silvestres tais como serpentes, ursos e leões, também foram sendo incorporadas, fazendo com que o espectador ficasse fascinado por ver de forma bem próxima animais ferozes” (HENRIQUES, citado por NASCIMENTO, 2007, p. 43).

Considera-se, assim, o circo moderno como a junção de performances originais das atividades militares com as acrobacias, os trapezistas, os palhaços e as peças teatrais, originárias da arte de rua. Essa junção foi realizada no intuito de se ampliarem os espetáculos no continente europeu. Nesse período os artistas circenses foram bastante discriminados por sua rotina itinerante.

Os personagens que marcaram a história do circo são conhecidos como nômades viajantes como os ciganos e os saltimbancos, artistas que divertiam o público em feiras e praças, públicos durante a idade média em apresentações realizadas de cidade em cidade (HENRIQUES, citado por NASCIMENTO, 2007, p.43).

Muitas vezes os locais, nos quais os artistas circenses se apresentavam, ficavam “destruídos”, com clima de “abandono”, por isso esses eram chamados de “vagabundos”, estigma que se mantém ainda hoje.

É importante destacar que, no momento em que o circo deixou de acontecer nas ruas e passou a realizar-se, em áreas privadas, abandonou seu modo público e começou a atender aos interesses da alta burguesia. Nesses espetáculos, era demonstrada a força dos cavaleiros do exército inglês, que exibiam suas habilidades e seu domínio corporal em suas performances com cavalos, o que “simbolizava a força no regime das monarquias decadentes” (CASSOLI, 2006, p.16).

Nesse contexto, percebe-se que o circo moderno, ao longo de sua existência, esteve conectado à classe burguesa, ao afirmar sua prepotência e ser uma ferramenta bastante útil para a burguesia emergente do século XVIII. Esse

momento histórico de profundas transformações sociais, com a mudança da sociedade de soberanias para as sociedades disciplinares do século XIII, trouxe, segundo Bakhtin, 1999 (citado por CASSOLI, 2006, p.17), “grandes transformações no cotidiano das ruas e das praças, assim como das feiras e suas festas. Todo estilo de vida, cujo cenário era a Idade Média foi entrando em decadência frente aos novos valores da burguesia ascendente”.

No Brasil há registros, datados do século XVIII, de artistas itinerantes, que se apresentavam, em diversas cidades brasileiras, com performances circenses próprias. “As referências apontem os ciganos e saltimbancos vindos da Europa como responsáveis por essas apresentações, que ocorriam frequentemente em festas religiosas” (CASSOLI, 2006, p. 24).

Os artistas itinerantes organizavam-se em pequenos grupos e, na maioria das vezes, havia um vínculo de parentesco. Grandes circos europeus apresentavam-se em território brasileiro no século XIX, estimulados pelos ciclos econômicos do café e da borracha.

Várias famílias europeias, de tradição circense, instalaram-se no Brasil e, com o passar do tempo, “foram se organizando, criando relações e fortalecendo os laços de sociabilidade, às vezes incorporando os artistas ambulantes que perambulavam pelas ruas” (BOLOGNESI, 2003, p.46). Isso contribuiu para que se consolidasse uma tradição de circo brasileira, caracterizada pela organização em companhias familiares. Essas companhias gerenciavam, de forma “doméstica, seus espetáculos e passavam, de geração em geração, suas técnicas circenses. “Viajavam de cidade em cidade, e adaptavam seus espetáculos ao gosto da população local. Números que não faziam sucesso na cidade eram tirados da programação” (NASCIMENTO, 2007, p.44).

No início do século XX o teatro foi introduzido no circo e contribuiu na questão de aprimoramento da linguagem escrita e falada, já que, antes, as regras eram estabelecidas por meio da transmissão oral. O teatro também foi relevante ao contribuir com “a ideia de que a aprendizagem, qualquer que fosse, era incorporada para reproduzir o circo-família” (HENRIQUES, citado por NASCIMENTO, 2006, p.44).

O espetáculo circense, em razão de seu caráter itinerante, muitas vezes se adequava à cultura local por onde se apresentava. Nesse período o circo se mostrava como um instrumento de diversão, sem assumir um compromisso de

contribuir com a disseminação de uma educação “emancipadora” por meio da arte.

De maneira informal percebe-se que, no meio cultural, a partir da década de 1980, passou-se a criar uma classificação para diferenciar as diversas manifestações que utilizam a arte circense. Ao se considerar isso, nota-se que o circo está classificado em três categorias: **circo de rua**, **circo moderno** e **escola de circo**, que contribui para o surgimento do Circo Social. O **circo de rua** diz respeito às performances desenvolvidas nas ruas por cavaleiros e artistas saltimbancos, como se referiu, antes, na história do circo. O **circo moderno** está vinculado à organização de espetáculos em locais fechados e por introduzir várias modalidades de artes ao mundo do circo. “O circo moderno passou a ter também contorcionistas, acrobatas, palhaços” (FIGUEIREDO, 2007, p.16).

No Brasil o circo moderno é, popularmente, chamado de circo tradicional ou circo familiar. Nessa categoria, todo o processo do espetáculo, da armação da lona às apresentações, era desenvolvido pela família, e as crianças participavam desse processo. “Participavam de todas as atividades, incluindo negociar com representantes das cidades por onde passava, armar lona, montar os instrumentos, construí-los, vistos que poucas coisas eram compradas, quase tudo era construído por eles mesmos” (CASSOLI, 2006, p. 25).

As **escolas de circo** atuam com o objetivo de formação de novos artistas circenses e na renovação dos espetáculos. As primeiras escolas de circo brasileiras surgiram nos anos de 1980, segundo a Cartilha ABRACIRCO (citada por CASSOLI, 2006). A mais antiga escola de circo, de que se tem registro é a Escola Nacional de Circo, mantida pelo Governo Federal. Está localizada no Rio de Janeiro e conta com 30 anos de existência. Em São Paulo encontra-se a Circo Escola Picadeiro, com 29 anos de atividades. O Centro de Formação Profissional em Artes Circenses e a Academia Brasileira de Circo (CECAF), também localizadas em São Paulo, funcionam há nove anos. Salvador conta com a Escola Picolino de Artes do Circo há 27 anos.

O Circo Social e o protagonismo infanto-juvenil

O Circo Social consiste em uma proposta de educação não formal em que a arte circense se constitui em uma ferramenta pedagógica: “as práticas de circo social não objetivam o espetáculo como acontece no circo, mas combinam com finalidades de educação e de assistência social com saberes populares” (CASSOLI, 2007, p. 64). Dessa forma, entende-se que não se constitui objetivo do Circo Social a formação de artistas e, sim, uma formação cidadã.

Na década de 1980 surgiram, no Brasil, os primeiros projetos sociais e foi utilizada a arte circense como alternativa pedagógica para se trabalhar com crianças e adolescentes das camadas populares, o que viria a originar o que hoje se conhece como Circo Social. Na Região do Baixo Araguaia, nas proximidades de São Félix (MT), foi realizado um trabalho junto aos indígenas e aos ribeirinhos daquela região, e a arte circense foi usada com vista à emancipação política. Esse trabalho era coordenado pela Prelazia da Igreja Católica, esta coordenada por Dom Pedro Casaldáliga.

Nessa década (1980) surgiram, na Região Sudeste do Brasil, projetos que trabalhavam com diversas modalidades circenses, que tiveram o apoio de organizações não governamentais e, posteriormente, do *Cirque du Soleil*, que fundaram, em 1993, o *Cirque du Monde*, um programa internacional de ação social. Ao longo dos anos, esse programa conseguiu ampliar o campo de atuação e passou a atender a todos os continentes.

Segundo Gallo (2009, p. 25),

O trabalho social desenvolvido pelo Cirque Du Monde se concretiza, porém, em dar apoio a outros projetos de Circo Social através de recursos financeiros, material técnico, recursos humanos, a organização de palestras e oficinas administradas pelas várias instituições parceiras.

O apoio, prestado pelo *Cirque du Monde*, contribuiu para a construção de várias redes, formadas por instituições, que atuam na proposta do Circo Social. No Brasil, em 1998, foi fundada a "Rede Circo do Mundo Brasil", por organizações que acreditavam na arte-educação, em especial, na arte circense, como veículo de promoção da cidadania e de transformação social.

O Brasil, além de ser o pioneiro do Circo Social, é considerado, mundialmente, o país que detém a maior quantidade de projetos sociais, que trabalham na perspectiva do Circo Social. “O papel desses projetos sociais, é dos

mais significativos e muitos deles, têm reconhecimento internacional, conquistando o apoio de organizações como UNESCO e UNICEF [...]” (GALLO, 2009, p. 27).

O Circo Social propõe ao educando a construção de uma cultura fundamentada em valores humanos, como a fraternidade, a busca por justiça social, a cooperação, o desenvolvimento humano e sustentável. Da mesma forma que procura realizar atividades que estimulem a criatividade, a representação coletiva e a valorização da cultura local, essa prática pedagógica caracteriza-se pela diversidade de suas atividades, assim como pela heterogeneidade das instituições, que as desenvolvem. Não há um “padrão fixo”, definido para a realização dessas atividades, que dependem do “enfoque da instituição, da infraestrutura e dos recursos disponíveis” (GALLO, 2009, p.29).

Um fator relevante, que se constitui comum à maioria dos projetos de Circo Social, é o fato de se requerer que seus educandos estejam matriculados e que frequentem, regularmente, a escola formal. Na maioria desses projetos, por isso, são realizados controles mensais de frequência, além de se manter, muitas vezes, um diálogo no sentido da parceria com a escola formal. Busca, também, manter um diálogo com as diversas instâncias que zelam pela garantia dos direitos no âmbito da infância e da juventude. “Muitos projetos de Circo Social disponibilizam vale-transporte, refeições e certo número de bolsas para permitir e estimular a frequência nos cursos, auxiliando as famílias dos atendidos e contribuindo assim para evitar o trabalho infantil” (GALLO, 2009, p.19).

No Brasil, nota-se que o sistema educacional público não tem se apresentado eficiente no processo de formação para a cidadania. Trabalha-se pouco com ferramentas, que potencializem o exercício da criatividade e do senso crítico, por estar “calcado numa visão ‘bancária’ de educação” (HASSAN, 2006, p. 1).

Acredita-se que esse modelo de educação predominante bancária contribui na formação de um educando, que absorve, mas, de forma mecânica, as informações nele “depositadas” pelo educador. Com as práticas de educação não formal, na qual se inclui o Circo Social, importa “ressignificar a existência da criança e do adolescente, passando de sujeito invisível aos olhos de todos para ser valorizado como cidadão” (HASSAN, 2006, p. 2).

A prática reflexiva, proposta pelo Circo Social, constitui-se em uma relevante ferramenta pedagógica: desenvolve um processo de reflexão, que acontece na prática, pela qual, os educadores sociais, as crianças e os adolescentes se utilizam, juntamente, das ferramentas construídas com base no conhecimento cotidiano.

Na compreensão de Hassan (2006, p. 3):

A reflexão sobre o conhecimento na ação leva o educador (a), assim como as crianças e adolescentes, a indagação sobre os conhecimentos implícitos em sua atuação, permitindo uma nova compreensão do que acontece ao seu redor, em sua vida.

No Brasil, atualmente, vários programas sociais, que trabalham com a difusão das técnicas circenses, atuam junto a pessoas de várias faixas etárias, que desenvolvem atividades na perspectiva de formação artística, e, também, trabalham na perspectiva do Circo Social, com grupos específicos, formados por crianças e adolescentes. Nota-se que o número de equipamentos sociais, que recorrem às práticas do Circo Social, está em contínuo crescimento em âmbito mundial.

A arte do circo está espalhada no mundo todo e, mais do que isso, é utilizada como estratégia para a educação popular em diferentes culturas. O fenômeno do Circo Social expande-se e desperta o interesse de maneira, cada vez mais, abrangente (FLORA, citada por GALLO, 2009).

Nesse contexto, percebe-se que o Circo Social contribui, de forma relevante, para uma maior divulgação e transmissão das técnicas circenses. Possibilita, por meio de uma atuação socioeducativa, o contato de um grande número de pessoas com o circo.

A construção das performances circenses faz parte das atividades do Circo Social e essas são criadas pelos arte-educadores e pelos educandos. A contribuição de todos os participantes é imprescindível pelo fato de quem possui uma habilidade, ao treinar, cria e recria cada movimento e constrói um espetáculo mais “inovador” que o anterior. “A criatividade e a imaginação são trabalhadas pelo grupo como um todo, não só os educadores participam da montagem dos números, mas também os jovens contribuem colocando sua criatividade” (FIGUEIREDO, 2007, p. 41).

O Circo Social propõe incentivar, em um ambiente de educação não formal, o "protagonismo infanto-juvenil", o que significa, dentre outros aspectos, o envolvimento desse público na elaboração e na implementação de soluções para as *dificuldades* existentes em suas escolas, família e comunidade. As crianças e os adolescentes passam a conhecer culturas diferentes, passam a se desenvolverem como cidadãos críticos e criativos em frente à realidade. “O Circo Social vem se expandindo e se reafirmando, através de uma pedagogia lúdica, como espaço fecundo onde é possível fazer o enfrentamento de diversas situações de risco a que estão submetidas crianças e adolescentes” (MACHADO, 2008, p. 20).

Percebe-se, dessa maneira, que o Circo Social contribui, por meio de sua prática pedagógica, com a garantia dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Haja vista que a proposta do Circo Social está centralizada no processo de formação para a vida, o lúdico é imprescindível para o desenvolvimento da criança e do adolescente, uma vez que torna as atividades mais prazerosas e motiva-os a darem continuidade ao processo de aprendizagem.

Através das técnicas de malabares, equilíbrio na perna de pau, acrobacias, corda bamba, comicidade, ilusionismo, que são modalidades do circo e ainda, capoeira, esporte, artes plásticas e recreação, as técnicas circenses têm contribuído para o fortalecimento da auto-estima, do desenvolvimento pessoal e do protagonismo infanto-juvenil (JESUS, 2007, p. 33).

Um grande diferencial na arte circense, especialmente, nas escolas de circo, que trabalham na proposta do Circo Social, é a inexistência de barreiras para a participação. Como Figueiredo (2007, p. 39) afirma, “não é preciso saber ler e escrever, como no teatro, como na música (as partituras). Não é preciso ter uma característica específica, não existe nenhum tipo de pressupostos para se iniciar”.

No circo, de forma geral, é fundamental que o educado tenha muita disciplina, perseverança e dedicação, já que a rotina circense é extremamente difícil e complexa. É preciso que ele esteja disposto a enfrentar as dificuldades constantes para se aperfeiçoar de forma gradativa, além de procurar superar os

riscos, que se constituem em um elemento característico das atividades relacionadas à arte circense.

Segundo Figueiredo (2007, p. 39),

O corpo e os números devem estar muito bem treinados, os riscos minimizados e todos os participantes muito atentos e conhecendo perfeitamente suas obrigações. Isso pode ser visto como uma das potencialidades do circo e do Circo Social, pois quem quer dele participar, precisa se comprometer com ensaios e com uma participação regular.

Um, dentre outros aspectos importantes das atividades circenses, é o conhecimento, que a pessoa deve ter do seu corpo. Uma vez que se trata de atividades físicas é, por conseguinte, necessário que ela conheça os limites, o que contribui para a percepção das condições em que se encontram as suas habilidades e, assim, possa reconhecer o que pode, ou não, apresentar. Como Figueiredo (2007, p.41) afirma, “a consciência corporal e a sua valorização, no sentido de estar bem, de se cuidar, de estar saudável e saber seus limites, é o fator importante que as pessoas que fazem circo precisam reconhecer”.

Nas atividades do Circo Social busca-se contribuir para que as crianças e os adolescentes desenvolvam a coordenação motora, o autoconhecimento, a concentração e a criatividade. Busca-se isso no sentido de que eles se sintam valorizados e elevem a autoestima, o que pode contribuir para o enfrentamento das dificuldades existentes na convivência familiar e comunitária. Outro aspecto relevante do Circo Social é o envolvimento da família, das escolas e da comunidade por meio de reuniões, visitas domiciliares, participação em eventos, promovidos pelo programa, dentre outras atividades, o que favorece o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e a construção da cidadania.

O Circo Social é composto por diversas "portas de entrada". A pessoa, que deseja ingressar, isto é, inserir-se, tem o direito de escolher por onde começar, conforme as suas limitações e habilidades. Várias são as atividades que o Circo Social oferece: malabares, números aéreos, contorcionismo, palhaço, mágica, técnicas de equilíbrio, dentre outras.

Assim, a pessoa que não tem habilidade para saltar pode representar e ser um palhaço; quem não tem elasticidade para ser um contorcionista pode ser um grande equilibrista; quem está acima do peso e "não pode" ser equilibrista e andar de monociclo ou no arame, tem a chance de

fazer números incríveis com claves, bolinhas, ou argolas; aquele que não gosta de atividades físicas tem a oportunidade de participar na construção do cenário, na iluminação e também no figurino (FIGUEIREDO, 2007, p. 37).

O Circo Social proporciona a inclusão de pessoas de diferentes origens, raça/etnia, religião e sexo, procurando respeitar as particularidades de cada um, para que todos tenham a oportunidade de compartilhar ganhos, tropeços e perdas. A pessoa, que tem dificuldades em realizar treinamentos ou de se apresentar coletivamente, pode optar em praticá-los individualmente e aguardar o momento ideal para interagir com o grupo.

Uma atividade de grande relevância do Circo Social é a chamada "roda". Esse momento caracteriza-se pela reunião de todos os participantes (educandos e educadores), que ficam dispostos em círculo. Com duração de aproximadamente meia hora, realiza-se antes e/ou depois das atividades. No início das atividades, discutem-se sobre a programação do dia, objetivos e resultados esperados, o que representa um momento de acolhimento das crianças e dos adolescentes, dos educadores e dos visitantes. Ao final das atividades, realiza-se a avaliação das atividades do dia, tomam-se as decisões e programam-se as futuras atividades.

A Roda representa o espaço dedicado especialmente à reflexão dos jovens. Eles têm como "direito" expor suas sugestões, reclamações, idéias, tirar dúvidas, enfim, de se posicionar em relação ao projeto social, as atividades em que estavam envolvidos e também às questões que surgiram no seu dia-a-dia (FIGUEIREDO, 2007, p. 42).

A roda é um espaço privilegiado em que se incentiva e vivencia o protagonismo infanto-juvenil, já que se leva em consideração o que um projeto social deve realizar, não, apenas, "para a criança e para o adolescente", mas, "com a criança e o adolescente". Nesse ambiente, eles não são simples espectadores, mas são de fato, protagonistas e ali surgem os temas de seus interesses, críticas e sugestões.

A Educação não formal na experiência do circo social

A educação pode ser entendida como uma forma de disseminação de valores, costumes, ideias e regras sociais e, como tal, constitui-se em uma prática relacionada à produção e à reprodução da vida social. Para Libâneo (2002, p. 73):

O acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social.

A educação pode ser classificada em três modalidades: a *educação formal*, a *educação informal* e a *educação não formal*, uma vez que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei n. 9394/1996, em seu art. 1º, o espaço educativo se dá nas suas mais diversas variações e essa não está fechada, especificamente, para a educação obrigatória⁶.

Interessa a este estudo, em especial, a *educação não formal*, uma vez que, por meio dela, ocorre o processo educativo vivenciado no Circo Social. As atividades, nessa modalidade de educação, apresentam-se de uma maneira intencional, mas, com um baixo nível de estruturação e sistematização. Desenvolvem-se, mediante a educação não formal, as “relações pedagógicas”, como os movimentos sociais organizados, os trabalhos comunitários, as oficinas socioculturais, os meios de comunicação social, os equipamentos culturais e de lazer (museus, cinemas, teatro, parques) e outros. “A educação não-formal [...] não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2010, p. 19).

Percebe-se que, na educação não formal, os objetivos não são dados antecipadamente. Eles se constroem em uma metodologia interativa; criam, assim, um processo educativo. Uma maneira de educar é criada como “fruto” do processo direcionado aos “interesses” e às “necessidades” dos participantes.

Acredita-se que a construção de relações sociais fundamentadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presente em um determinado grupo, contribui para que a cidadania seja exercida com grande força. A difusão

⁶Para maior conhecimento sobre estas diferentes modalidades de educação ver LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002 e GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social.** A atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

do conhecimento, da formação política e sociocultural se constitui em um dos objetivos da educação não formal. “Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc.” (GOHN, 2010, p. 19).

A educação não formal não é estabelecida por divisões de séries, idades e conteúdo. Desenvolve-se sob “aspectos subjetivos” do grupo e busca estabelecer “laços e vínculos” e contribuir para a construção da identidade de um determinado grupo.

Desde os anos de 1980 a educação não formal se consolida, e os motivos para este fato relacionam-se às transformações, que aconteceram na sociedade durante o período, especialmente, a globalização. Gradativamente grandes mudanças de valores e práticas sociais se estabeleceram no mundo do trabalho, como as novas tecnologias, que desencadearam mudanças no cotidiano do indivíduo, no ambiente doméstico e externas a este, com a utilização, por exemplo, de telefones celulares, internet e outros meios de comunicação. “O setor do consumo ampliou-se para todas as camadas sociais segundo as proporções de cada classe ou segmento; as estruturas e as relações familiares se alteraram etc.” (GOHN, 2010, p. 34).

Entende-se que todas essas mudanças têm criado novas demandas educacionais e muitas se relacionam ao sistema escolar, ao passo que outras não se relacionam a esse sistema.

Segundo Gohn (2010, p. 35),

as redes de sociabilidade virtuais, atualmente uma grande força propulsora de atividades de natureza diversa (associativa, de lazer, de negócios, política, cultura religiosa etc.), não se vinculam exclusivamente a aprendizagens escolares.

A aprendizagem de conhecimentos, que contribui para que o indivíduo faça uma leitura crítica do mundo, é fundamental na educação não formal. A realização de atividades, que busquem contribuir para que os educandos se organizem em prol de objetivos comunitários, relacionados à resolução de dificuldades coletivas, presentes no cotidiano, que surgem nas associações, nos movimentos sociais, nos fóruns, nos conselhos e nas câmaras de gestão, dentre outras instâncias, é também fundamental na educação não formal.

As atividades da educação não formal geralmente são desenvolvidas fora das unidades escolares, ou seja, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos e cidadania e práticas indenitárias. Essas atividades estão presentes, notadamente, nas ONGs, que trabalham, na maioria das vezes, com oficinas ligadas às áreas de arte, educação e cultura.

As atividades de educação não formal são trabalhadas no exercício de participação, de maneira colegiada, e nos conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil.

Como educação é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhante na educação não-formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte (CORTELA, citado por GOHN, 2010, p.37).

Nas unidades escolares constituem em atividades não formais as oficinas, que oferecem conhecimentos complementares, articulados com a educação formal (feiras, mostras culturais, visitas e outros) e, assim, percebe-se que pode haver interação entre as modalidades de educação.

Uma associação de bairro, instância de educação não-formal, poderá reunir as mães, durante três dias, para um curso sobre aleitamento materno, onde se terão objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos da educação formal (LIBÂNIO, 2002, p. 89).

É necessário que se vejam as modalidades de educação em sua interpenetração. Uma unidade escolar não pode deixar de desenvolver práticas informais e não formais de forma idêntica a uma postura crítica e criativa, que se busca em uma educação informal e não formal. Precisa, cada vez mais, das contribuições da escolarização, especialmente, para o aprofundamento das práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE CIRCO DOM FERNANDO NA FORMAÇÃO DE SEUS EGRESSOS

No Brasil, atualmente, vários projetos educativos, que envolvem crianças, adolescentes e jovens, adotam as ferramentas do Circo Social. Cada experiência apresenta sua particularidade, com metodologia adequada, mediante a qual se dialoga com os membros do contexto sociocultural, em que está inserida, e responde às necessidades daqueles, que a ela estão vinculados.

A Rede Circo do Mundo é uma Organização Não-Governamental que agrega várias dessas experiências, ainda assim, é difícil estabelecer, com certeza, quantos são esses projetos no Brasil e no mundo. A ECDF faz parte dessa Rede e constitui-se na única experiência de circo social, associada a uma universidade comunitária, como se referiu.

A ECDF influencia a formação de crianças e de adolescentes da Região Leste do município de Goiânia, Goiás, há dezessete anos. Realizou-se a presente pesquisa, cujos dados analisados, a seguir, a fim de se conhecerem as contribuições da ECDF para a formação crítica dos seus egressos.

Inicialmente será apresentado um breve histórico da ECDF e alguns aspectos do Projeto Pedagógico, que orienta suas ações na atualidade. Sobre a atuação da equipe multiprofissional, de forma geral, e sobre a atuação da equipe de Serviço Social, em particular, alguns aspectos serão também apresentados.

3.1 Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC GOIÁS

Fundada em 1996, a ECDF constitui-se em um programa de extensão do Instituto Dom Fernando – IDF, unidade acadêmico-administrativa vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – PROEX/PUC Goiás. Este instituto foi criado em março de 1995, em princípio, mantido (diretamente) pela Sociedade Goiana de Cultura – SGC, a qual, até o ano de 2004, esteve vinculada à Arquidiocese Metropolitana de Goiânia e atuou nas áreas de: Educação

Ambiental, Saúde, Cultura e cidadania. O IDF, nesse período, abrangia: o Núcleo de Educação Ambiental e Saúde - NEAS; o Centro de Educação Profissional Dom Fernando - CEPDF; o Núcleo de Reciclagem Industrial - NIR; o Centro de Arte, Educação e Cultura - CAEC e a Escola de Circo (IDF, 2003).

Em 2002, em função da aposentadoria de Dom Antônio Ribeiro de Oliveira, Arcebispo Metropolitano de Goiânia, Dom Washington Cruz assumiu o cargo. Com essa substituição, ocorreram várias mudanças na SGC e na, então, Universidade Católica de Goiás – UCG; na primeira houve substituição do presidente e, na segunda, do reitor, conseqüentemente, isso refletiu no IDF, que teve sua direção substituída. Com essas mudanças, o IDF passou por uma reformulação e a nova diretoria elaborou o plano de Gestão 2003/2006, em preparação para o IDF deixar de ser ligado diretamente à SGC e iniciou-se, dessa forma, um período de transição do Instituto. A comissão de transição realizou diversos estudos e, em 2004, o IDF tornou-se uma unidade acadêmico-administrativa ligada à PROEX da UCG.

No segundo semestre de 2004, o IDF passou a se dedicar apenas às temáticas relacionadas à infância, adolescência, juventude e família, conseqüentemente, a ECDF teve que reestruturar todas suas atividades e redefinir o público a ser atendido. Vários foram os questionamentos relacionados às atividades desenvolvidas na ECDF, inclusive sobre a inexistência de um Projeto Pedagógico, o qual foi elaborado naquela ocasião.

Toda a equipe da ECDF participou de vários estudos relacionados às temáticas do IDF, fundamentados, especialmente, no ECA. Dentre essas temáticas, estava a educação não formal. “O foco principal da E.C passou, então, a ser as crianças e, não mais, os espetáculos, como se apresentava até o momento. Nessa fase, a arte circense volta a ser a centralidade das atividades” (MACHADO, 2008, p. 13). Com isso, a ECDF passou a não mais atender pessoas adultas, mas, a trabalhar, exclusivamente, com crianças e adolescentes, no contra turno escolar dos períodos matutino e vespertino, e começou a se fazer um trabalho mais sistemático junto às famílias dos educandos.

O Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil – CEPAJ e o Programa Aprender a Pensar – PAP, antes, vinculados diretamente à PROEX,

passaram a integrar o IDF junto aos remanescentes da SGC, Escola de Circo e Escola de Formação da Juventude, antes, Centro de Formação Profissional Dom Fernando. Os outros programas, notadamente, o NEAS, que não atendiam aos critérios da nova temática do IDF, passaram a fazer parte da Coordenação de Estágio – ETG da PROEX/UCG (IDF, 2004).

A ECDF, desde sua fundação, está localizada na Região Leste de Goiânia, no bairro Jardim Dom Fernando I. Este bairro, juntamente com o Jardim Dom Fernando II, o Jardim das Aroeiras e o Jardim Conquista foram formados na década de 1980. Houve a tomada de posse de uma área que pertencia à Arquidiocese Metropolitana de Goiânia, que, posteriormente, foi, por ela, cedida para ser urbanizada.

Com o processo de luta pela terra naquela década, especialmente pela moradia nas zonas urbanas, a população buscou o direito constitucional referente à moradia. Após a área ser destinada à construção das casas, a Igreja Católica passa a desenvolver seus projetos sociais na região (NASCIMENTO, 2007, p. 51).

Constatou-se, após a realização de pesquisas desenvolvidas no município de Goiânia, que havia ausência de equipamentos sociais na Região e, ainda, um grande número crianças e adolescentes que “praticavam atos de vandalismo, depredando os colégios e casas” (MACHADO, 2008, p.13). Um grande número de crianças e adolescentes, oriundos da Região Leste, encontrava-se em situação de rua, os quais, em sua grande maioria, faziam uso de drogas ilícitas. Com o objetivo de contribuir com a superação dessa problemática, o IDF decidiu trabalhar junto a esse público e, para tal, adotou a arte circense como um instrumento pedagógico.

Essa alternativa metodológica ocorre pelo fato de, naquele período, ter acontecido uma expansão do Circo Social em várias regiões do Brasil, com experiências exitosas e, por existir, em Goiânia, um trabalho com oficinas circenses na perspectiva do Circo Social. Essas atividades eram ministradas no Centro de Educação Comunitária de Meninas e Meninos – CECOM, uma organização Não-Governamental ligada à PROEX/PUC Goiás, situada no Jardim Nova Esperança, na Região Noroeste. As referidas oficinas eram coordenadas

pelo arte-educador e militante da cultura popular Maneco Maracá, em parceria com a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC). Maneco foi o primeiro a ministrar e a coordenar as atividades da ECDF.

Segundo Edson Lucas Viana⁷,

O CECOM desenvolvia essa atividade [...], começou de forma bem insipiente esse trabalho ali em nossa região com atividades não toda, porque lá nem tinha condição de estar instituindo, implantando a escola na sua totalidade, era andando de monociclo, brincando de diabolô e algumas esquetes. Eu diria assim cômicas, de humor [...]. Essas atividades por mais simples que elas eram, acabavam agregando, interagindo, despertando interesses de várias crianças com direitos fundamentais ameaçados ou violados.

Em princípio a ECDF atendia um grupo de aproximadamente 50 adolescentes da Região, os quais, em sua maioria, estavam envolvidos com o uso de substâncias psicoativas e/ou realizavam pequenos furtos no bairro. As atividades, que visavam afastá-los dessas condições, eram realizadas à sombra de uma árvore (mangueira), que ficava na única Praça do Bairro Jardim Dom Fernando I, antes, abandonada, onde está instalada a ECDF.

Segundo Machado (2008, p.13),

após esse período na praça eles conseguiram passar suas atividades para o Centro Comunitário, o qual funcionou por mais um tempo, até o IDF conseguir, através de convênios com o poder público Federal, Estadual, Municipal, recursos para iniciar a construção do espaço do circo, bem como contratação da equipe de trabalho. Com a não renovação dos convênios, os recursos vão acabando e a situação da Escola de Circo fica bastante precária uma vez que faltam recursos humanos e financeiros, mas o atendimento as crianças e os adolescentes não param.

Atualmente a ECDF atende 110 crianças e adolescentes, com idades entre sete e dezesseis anos. Até o ano de 2010 as atividades eram realizadas duas vezes por semana, com quatro turmas (duas no período matutino e duas no período vespertino). Por solicitação das crianças/adolescentes e de suas famílias,

⁷ Em entrevista, realizada em setembro de 2012, Edson Lucas Viana, advogado, militante da área da infância e juventude, professor da PUC Goiás e ex-presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA), participou, ativamente, da estruturação do bairro, bem como, das atividades voltadas à infância e à adolescência nos primórdios da Escola de Circo.

as atividades passaram a ocorrer quatro vezes por semana, de terça-feira a sexta-feira. As segundas-feiras são reservadas para o planejamento das atividades, reunião da equipe e avaliação. A equipe é composta por uma coordenadora, quatro educadores, dois assistentes sociais (um técnico e uma docente), uma psicóloga (docente) e três trabalhadoras de apoio. A ECDF é campo de estágio de cursos de graduação da PUC Goiás.

As atividades da ECDF desenvolvem-se em um ambiente propício às relações afetivas saudáveis, em que crianças e adolescentes têm liberdade para participar, discutir, decidir e construir-se como cidadãos críticos e criativos. “É um local onde eles têm condições de serem eles próprios, emitirem opiniões e críticas, construir as próprias regras e desenvolver o sentido da cooperação, aprender a colocar em prática e seus direitos” (MACHADO, 2008 p. 32).

Não se constitui objetivo da ECDF formar artistas circenses e, sim, contribuir para a transformação da realidade social dos usuários e, para isso, utilizam-se dos seguintes instrumentos pedagógicos:

- Contrato Pedagógico – Essa é uma ação que é realizada em todo início de semestre. É um momento de discussão das regras de convivência que nortearão a condução do trabalho durante o ano. Essas regras ficam expostas na Escola de Circo em um local visível.
- Turma de Circo tem Nome – Cada turma tem um nome. O requisito exigido para a escolha é que tenha ligação com o circo. A escolha e a votação acontecem após eles conhecerem a história do circo.
- Mapeamento – É realizado no cotidiano das atividades e possibilitará que os educadores possam acompanhar efetivamente o desenvolvimento e o comportamento das crianças e dos adolescentes em cada modalidade. No Livro das Técnicas são registrados os dados desse acompanhamento.
- Ficha Técnica – É um registro do que será apresentado como: elenco, adereços, figurinos etc. Esta ficha é elaborada para acompanhamento da produção cultural que será montada na Escola de Circo e ajudará nas futuras apresentações, também importante registro para a história da Escola de Circo.

- Circo vai à Escola – É uma oportunidade de os usuários fazerem apresentações nas escolas da região, em especial, onde estudam, com divulgação da proposta da Escola de Circo. Isso ocorre de duas maneiras: em atendimento à solicitação da Escola Formal e/ou por iniciativa da criança ou do adolescente.
- Escola vem ao Circo – A Escola de Circo recebe as Escolas da Região Leste e de outras regiões. São realizadas apresentações e/ou oficinas na sede da Escola de Circo para a interação entre visitantes e convidados. É oferecido às escolas visitantes um espaço no picadeiro para que, caso queiram, possam fazer apresentações e, assim, socializarem-se os diferentes saberes (ECDF, Projeto Pedagógico, 2012).

Com o fito no desenvolvimento pessoal e coletivo dos usuários, a ECDF conta, em seu planejamento, com uma rotina pedagógica, que consta de:

- a) Ingresso Ecológico — Diariamente, quando os usuários chegam para as atividades, é necessário que cada um tenha um "ingresso", ou seja, um material descartável utilizado, dentre os que são jogados na praça em frente à ECDF. O objetivo é incentivar o interesse pela Educação Ambiental. Após a apresentação do ingresso ecológico, cada um recebe uma gota mágica (sabão líquido), que também é uma ação para incentivá-los à higienização pessoal.
- b) Roda de Conversa — Refere-se ao momento em que os educadores e os usuários se reúnem em posição circular para compartilharem as ideias, as experiências e, com a prática do direito de falar e escutar, exercitam, assim, a democracia. Fazem parte, também, desse momento, o registro de presença, os informes gerais e a apresentação de possíveis visitantes.
- c) Acorda Corpo — Consiste em uma preparação do corpo e da mente para as atividades, que serão desenvolvidas no dia, por meio de alongamentos e aquecimentos musculares. Essas atividades físicas despertam a consciência corporal e sua valorização em virtude do

cultivo do hábito saudável de cuidar do corpo, de estar bem e de conhecer os limites e superá-los.

- d) Pão e Circo — Cada criança e cada adolescente são solicitados a servirem suas refeições. Os alimentos ficam à mesa e todos têm liberdade para escolherem o que desejam, bem como, a quantidade. O lema é "resto zero" e, ainda, eles aprendem os valores nutritivos dos alimentos e a não desperdiçá-los.
- e) Práticas Cooperativas — Todas as atividades da Escola de Circo são desenvolvidas em conjunto, com exercícios de cooperação. Essas práticas são: "lixo no lixo", "ingresso ecológico", recolocação de objetos e equipamentos utilizados nos seus devidos lugares (por exemplo, as cadeiras são colocadas no "cadeiródromo", os chinelos, no "chinelódromo"), participação da avaliação do dia, higienização dos utensílios de cozinha, que foram utilizados durante as refeições (cada um lava seus talheres, copos e pratos, inclusive, os usuários, educadores, coordenadores e visitantes).

Na ECDF a equipe multiprofissional, formada pelas áreas de Pedagogia, Serviço Social e Psicologia, desenvolve trabalhos psicossociais direcionados às famílias, tais como:

- Atendimentos diários às famílias – Estas procuram a ECDF com diferentes demandas ou são solicitadas a comparecerem, caso seja necessário. Esses atendimentos consistem em prestar-lhes esclarecimentos, orientações, informações ou realizar algum encaminhamento destas pessoas a outros equipamentos sociais.
- Reuniões bimestrais com as famílias – Objetiva incentivá-las a participarem do processo educativo da criança e do adolescente, por meio de discussões de temas de interesse das famílias e da ECDF. Nelas também são repassados informes sobre eventos ou atividades realizadas na Escola de Circo.
- Reuniões temáticas com as famílias – Para discussão de temas específicos, sugeridos pelas famílias.

A equipe de Serviço Social da ECDF é atualmente composta por uma professora do Departamento de Serviço Social da PUC Goiás, por um assistente social, contratado pelo IDF, e por nove estagiários, que cumprem o estágio curricular obrigatório. Em linhas gerais a intervenção profissional do Serviço Social está voltada aos adolescentes e às famílias e objetiva contribuir na emancipação e autonomia, com vistas à conquista da cidadania de todos os envolvidos com o Programa.

De acordo com o Projeto de Intervenção do Serviço Social (2009) constituem-se atribuições da equipe de Serviço Social na ECDF:

Conhecimento dos equipamentos sociais da Região Leste;

Articulação com as instituições da Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente;

Acompanhamento dos casos de evasão de crianças e adolescentes;

Participação de pesquisas referentes à realidade socioeconômica e cultural relacionadas a crianças, adolescentes e família.

Realização de articulações com os demais Programas do IDF, sobretudo, a Escola de Formação da Juventude;

Supervisão de estágio curricular do curso de Serviço Social da PUC-GO;

Atualização das informações socioeconômicas e familiares das crianças e dos adolescentes matriculados na Escola de Circo;

Denúncias de situações de violação dos direitos de crianças e adolescentes de acordo com o ECA;

Participação das reuniões semanais da equipe;

Participação das atividades realizadas pelo Instituto Dom Fernando e pela PROEX.

Os seguintes procedimentos metodológicos são utilizados pelo Serviço Social:

Entrevistas sociais com todas as famílias no ato da matrícula;

Orientações às famílias em relação às suas necessidades sociais;

Encaminhamentos à rede socioassistencial;

Visitas domiciliares às famílias das crianças e dos adolescentes e às escolas da Região;

Promoção de palestras com profissionais de diferentes áreas para subsidiarem as discussões com as crianças, adolescentes e famílias;

Elaboração de projetos e relatórios referentes à área social.

Atualmente são implementados dois projetos de intervenção pelos estagiários sob supervisão dos assistentes sociais. Um dos projetos está voltado ao acompanhamento socioeducacional das crianças e dos adolescentes na escola formal e nas famílias, mediante os quais, são analisados aspectos como assiduidade, respeito mútuo e aprendizado referente às disciplinas. O outro projeto é desenvolvido junto os adolescentes da ECDF com vista a orientá-los e encaminhá-los ao trabalho, bem como, à cultura e ao esporte.

As ações do Serviço Social envolvem:

- Reuniões e oficinas com os adolescentes – objetivam orientá-los em relação ao mundo do trabalho e, para isso, cria-se um espaço para que compartilhem as dúvidas e façam questionamentos em relação a essa temática. Mediante essas atividades busca-se incentivá-los a participarem dos diversos movimentos sociais, bem como, dos conselhos de direito e das conferências realizadas nas três esferas de governo.

- Encaminhamentos de adolescentes – busca-se encaminhá-los aos programas direcionados ao primeiro emprego, cursos aos cursos profissionalizantes e a outros espaços que ofereçam atividades culturais e esportivas a fim de que eles tenham uma profissionalização.

A atuação no Serviço Social envolve também ações voltadas à articulação equipamentos sociais da região e com a comunidade. De forma geral, envolvem atividades como:

- Visitas às escolas formais – objetivam acompanhar o desenvolvimento dos educandos, com análise dos aspectos: assiduidade, respeito aos colegas e aos educadores e aprendizado das disciplinas.

- Articulação com os equipamentos sociais da Região Leste e com a comunidade objetivando fortalecer o vínculo com estes a fim de se promoverem atividades conjuntas. Cada equipamento contribui com suas particularidades, bem como para o fortalecimento e a organização da comunidade na busca de melhorias para a Região.

Muitos avanços têm sido obtidos pela ECDF, inclusive, a ampliação de sua equipe, o que tem refletido, positivamente, nas atividades que são desenvolvidas. Não se devem desconsiderar as inúmeras limitações enfrentadas ao longo de quase duas décadas de atuação. Ainda que se considerem essas limitações, acredita-se que a essência da proposta do Circo Social sempre esteve presente nas suas ações, o que, supostamente, contribuiu na formação de seus egressos. A fim de se conhecer de que forma a experiência vivenciada na ECDF influenciou a formação daqueles, que fizeram parte desse Programa, foi realizada a pesquisa, cujos dados são, aqui, analisados.

3.2 As influências do circo social para os egressos da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás

Não é possível precisar, com exatidão, quantos jovens já passaram pela ECDF, uma vez que nem sempre os registros foram realizados com o rigor com que o são hoje. Vinte egressos da ECDF fizeram parte da pesquisa, todos com a participação por um período de mais de dois anos no projeto. Dez estavam na faixa etária entre quinze e dezenove anos no momento da pesquisa, cinco tinham entre vinte e vinte e quatro anos e um número igual a este último tinha entre vinte e cinco e vinte e nove anos (Quadro 1, em anexo). Quatorze entrevistados eram do sexo masculino (Quadro 2, em anexo).

Atualmente um dos critérios de inserção na ECDF é a criança/adolescente ter menos de doze anos de idade, contudo, este não se constituía um critério nos anos anteriores, por isso sete dos entrevistados iniciaram no projeto, já adolescentes, com idades entre quinze e dezoito anos, cinco, entre onze e quatorze anos e, apenas, oito, com dez anos ou menos (Quadro 3, em anexo).

Em relação à composição familiar do egresso na época em que participou da ECDF, constatou-se que a maioria (doze) residia com os pais e, em onze casos, havia também irmãos e em um caso havia a presença de outros parentes (avós e tios), seis não contavam com a presença da figura paterna e viviam com a mãe e os irmãos, um morava com a mãe, o padrasto e os irmãos e um, com os avós paternos (Quadro 4, em anexo).

O pertencimento à classe de menor poder aquisitivo pode ser evidenciado, quando se retrata a ocupação dos responsáveis, uma vez que a maioria estava inserida em postos de trabalho com pouca qualificação e, portanto, de baixa remuneração. Nove entrevistados informaram que os responsáveis trabalhavam em serviços domésticos ou serviços gerais, cinco atuavam como profissionais da construção civil, dois, como motoristas, dois, como comerciantes, uma, como costureira, uma, como apoio de secretaria e um, como garçom (Quadro 5, em anexo)⁸.

Como se mencionou, o bairro em que se localiza a ECDF foi ocupado por famílias de baixa renda em meados dos anos de 1980. Pertencia, inicialmente, à Igreja Católica Apostólica Romana, o qual foi, posteriormente, doado e legalizado. Dentre vinte egressos entrevistados, treze disseram que suas famílias fizeram parte das primeiras ocupações da Microrregião III da Região Leste (Quadro 6, em anexo). Os depoimentos de alguns egressos demonstram como se deu o processo de ocupação da área:

Nós morava no João Braz, ai ele [pai] na época da invasão ficou um pouco aí, o rapaz falou que não tinha mais vaga, ai pegou e preencheu a ficha que tinha, aí passou uns três, quatro dias e ligou para ele vir que tinha ganhado um lote, aí ele pegou e veio, montou a barraca e estamos aí até hoje (E.F.R – 29 anos).

Desde quando surgiu aqui a gente mora aqui, desde quando era invasão, ai a gente... meu pai ganhou a casa [...] Era só terra, as casas era tudo de barraca [...] era só barracão de lona, na época (J.A.P – 28 anos).

Na realidade minha família foi uma das pioneiras [...] eu lembro que aqui era uma área de plantação de arroz [...] aí as famílias chegaram e invadiram o espaço, cada um fez sua barraquinha e ficou (F.N.S – 29 anos).

⁸As profissões mencionadas incluem todos os responsáveis pelos alunos, ou seja, pais, mães, avós, tios, outros.

Ainda hoje a Região Leste possui um número insuficiente de equipamentos sociais, que atendem crianças e adolescentes (com exceção das escolas formais), por isso considerou-se importante investigar se os egressos conheciam, antes, da ECDF, outra instituição, que prestava esse atendimento. Duas foram as instituições mencionadas: a Sociedade Cidadão 2000 – Vila Pedroso, apontada por três deles e o Núcleo Educacional Mãe Dolorosa, lembrado por um (Quadro 7). Além de serem insuficientes, os equipamentos sociais funcionam de maneira precária em relação ao espaço físico (na maioria não há estrutura física apropriada para a realização das atividades propostas), assim como, aos recursos humanos (a maior parte desses não possui uma equipe multiprofissional). Os poucos programas e projetos, que existem, na maioria das vezes, não são atrativos para o público infanto-juvenil. Percebe-se que não se busca, notadamente, por parte do Estado (em suas três esferas), *ouvir* as demandas desse segmento populacional.

Cohn (2004, p.172) acredita que

o primeiro passo na busca de novas formas de inserção social, sem desconhecer os estreitos limites impostos hoje pelos constrangimentos de ordem macroeconômica, é exatamente reconhecer as identidades dos diferentes sujeitos sociais presentes na sociedade, resgatando-se sua autonomia ante o já instituído por meio de políticas públicas criativas e inovadoras pautadas pelos paradigmas dos direitos de cidadania.

Neste contexto torna-se imprescindível reconhecer as particularidades de cada segmento social, no caso específico do adolescente e do jovem em respeitando às suas demandas, mas considera-se a universalização dos direitos sociais. Por ser uma das poucas opções de programas sociais na Região Leste, a maioria das famílias (dezessete) apoiou a participação das crianças e dos adolescentes na Escola de Circo (Quadro 8, em anexo). “[...] foi minha avó que me colocou lá [...] sempre que tinha alguma apresentação ela ia, reunião essas coisas, ela sempre estava lá” (J.S.F. – 18 anos).

A participação no Programa ECDF acaba por se tornar uma referência para parentes e amigos daqueles que dele fizeram parte, por isso é frequente que a entrada de crianças na ECDF ocorra em razão da referência. Dezessete, dentre os vinte entrevistados, disseram que algum parente frequentou ou frequenta o

Programa (Quadro 9, em anexo). Em geral são: irmãos (treze), sobrinhos (nove), primos (sete) e filhos (um) (Quadro 9.1, em anexo). Macedo (2012, p. 1) assim se refere:

O mundo do circo sempre envolveu e fascinou as pessoas por suas demonstrações de habilidosos artistas que, com utilização da linguagem circense, desafiam os próprios limites e levam o público a experimentar as mais diversas emoções.

Acredita-se que a linguagem lúdica e desafiadora do circo, de modo geral, além de motivar as crianças, os adolescentes e os jovens a participarem das atividades, também consegue contribuir para que não desistam. Ao mesmo tempo em que o educando procura evoluir as técnicas, cria e fortalece um vínculo com a instituição. Onze, dentre os vinte egressos, disseram que se interessaram pela ECDF por causa do tipo de atividade oferecida, nove apontaram, como item, a curiosidade pelas atividades do circo, de que ouviam falar ou viam, um se referiu às atividades físicas desenvolvidas e um, ao fato de desejar ser artista circense. Quatro entrevistados admitiram que demonstraram interesse pela ECDF por influência de parentes e de amigos e três disseram que foi por vontade dos pais, que pretendiam protegê-los do envolvimento em situações de violência urbana, dois apontaram o fato de existirem poucas opções de Programas como este na Região (Quadro 10):

Primeiro porque eu gostava das apresentações, depois minha avó falou que ia ser legal, aí eu fui (J.S.F. – 18 anos).

O que me motivou foi o Maurício (Palhaço Palito), eu vi ele andando na perna de pau na rua e perguntei quem foi que deu pra ele, ele respondeu que foi o irmão dele [...] que tava fazendo o Projeto, ele foi e fez. Aí, a partir dele, eu entrei na Escola de Circo (M.V.C. – 29 anos).

QUADRO 10
MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DA ECDF

Motivação	N.
Curiosidade por atividades lúdicas	09
Influência de parentes e amigos	04
Proteção dos filhos (pelos pais)	03
Pouca opção na Região	02
Gosto pelas atividades físicas	01
Vontade de ser artista circense	01
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

Os projetos e os programas educativos requerem um tempo de permanência para que, mudanças na realidade dos educandos, possam ser percebidas. Dessa forma, um dos critérios para a participação na pesquisa foi que os entrevistados tivessem frequentado, por mais de dois anos, a ECDF. Na amostra selecionada, grande parte deles (nove) permaneceu por mais de quatro anos na Escola de Circo, sete permaneceram entre três e quatro anos e, apenas, quatro participaram por menos de três anos (Quadro 11, em anexo).

Aqueles, que não entraram na ECDF, atraídos pelas atividades oferecidas pelo circo, revelaram que gostavam muito de participar e foram unânimes nessa resposta (Quadro 12, em anexo). Para Figueiredo (2007), o lúdico motiva a criança, o adolescente e o jovem a participar das atividades no Circo Social, bem como, a contribuir para que permaneçam no Programa. No Circo Social “há espaço e gosto para todos, para quem salta [...] para quem brinca com fogo, para quem tem extrema flexibilidade, para aquele que gosta de figurinos, cenários, administração etc” (FIGUEIREDO, 2007, p. 37). Desta maneira, percebe-se que o circo *disponibiliza* muitas alternativas, que incluem diferentes indivíduos. Acredita-se que isso é o que torna o circo uma ferramenta atrativa. Esse aspecto pode ser constatado pelas respostas dadas pelos entrevistados. Dezesesseis apontaram as atividades circenses como aquelas de que mais gostavam de fazer quando frequentaram a ECDF. Outras atividades também foram apontadas: dança (três), capoeira e aula de violão (dois, em cada) e iniciação esportiva e Roda de Conversa (um, em cada) (Quadro 12.1).

Eu gostava de malabarismo, gostava bastante de monociclo também [...], mas o que eu mais identificava mesmo era palhaço, porque eu era do

grupo de palhaços, em si eu gostava de tudo praticamente (A.A.S. – 24 anos).

Desde o fato de você estar em um espaço, onde estava livre para fazer o que você quisesse [...] até o fato de você desenvolver as habilidades, aquilo ia melhorando com o tempo e a prática. (J.S.P. -20 anos).

Gostava [...] danças essas coisas assim eu gostava mais (J.S.F. – 18 anos).

QUADRO 12.1
ATIVIDADES DA ECDF DEQUE O EGRESSO MAIS GOSTAVA DE PARTICIPAR

Atividades	N.
Atividades circenses	16
Dança	03
Capoeira	02
Violão	02
Iniciação esportiva	01
Brincadeiras populares	01
Passeios	01
Roda de conversa	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

Além das artes específicas do circo, como: malabares, palhaço, acrobacia, dentre outras, o Circo Social trabalha outras atividades culturais e esportivas e procura adaptar-se à região onde atua e, ainda, trabalha com culturas de outras regiões e países.

Atualmente a frequência no ensino formal é uma exigência para se matricular na Escola de Circo, mas esse critério não prevaleceu desde sua criação, por isso, dentre os vinte entrevistados, um relatou que não frequentou a escola no tempo em que estava no Programa (Quadro 13, em anexo). Quanto às séries que os egressos cursavam na época em que entraram na ECDF, dentre dezenove, que estudavam naquele período, dez disseram que cursavam entre a 1ª e a 4ª série, seis frequentavam a 5ª e a 6ª séries e três, 7ª a 8ª série (Quadro 13.1, em anexo). Em relação ao desempenho escolar, três afirmaram que era muito bom nove consideraram-no bom, cinco disseram que o desempenho era

regular e dois se consideraram como insuficientes nos estudos (Quadro 14, em anexo).

Um dos grandes desafios, enfrentados pelos adolescentes, é a continuidade dos estudos em razão das dificuldades socioeconômicas enfrentadas, por isso investigou-se quantos dos egressos continuaram a estudar após terem saído da ECDF. Sobre essa questão, dezesseis disseram que continuaram e três afirmaram que não tinham continuado (Quadro 15, em anexo). O que se observa é que essa continuidade não lhes garantiu avançar muito nos estudos, uma vez que, do total de vinte, apenas quatro cursavam o nível superior⁹, cinco completaram o ensino médio, cinco tinham o ensino médio incompleto e dois ficaram retidos no ensino fundamental (Quadro 16, em anexo).

Como se viu, neste estudo, a ECDF atua na proposta do Circo Social, conseqüentemente, insere-se em uma intervenção da educação não formal. Faz-se necessário enfatizar que é de fundamental relevância que ela mantenha *conexão* com a educação formal, bem como, que tenha clareza de que “o ideal é que a educação não formal seja complementar – não no sentido de fazer o que a escola deveria fazer e não faz. Complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos” (GOHN, 2010, p. 41).

Nesta perspectiva o Circo Social deve atuar na busca da autonomia do sujeito e, para isso, existe a relevância de se realizar um trabalho conjunto com a educação formal. Acredita-se que a formação do educando, no âmbito formal, é imprescindível por contribuir, de forma concreta, para a sua emancipação. Por acreditar nessa ideia, a ECDF desenvolve, atualmente, um acompanhamento sistemático dos educandos em suas escolas formais (trabalho realizado pela equipe multiprofissional da ECDF). Ressalta-se, aqui, a importância de se atuar com o tripé: ECDF, escola formal e família. “[...] prevê-se a realização de atividades conjuntas que possibilitem a qualificação do atendimento de crianças, adolescentes e famílias” (Projeto Pedagógico da ECDF, 2011, p.23). As informações referentes ao desempenho escolar e ao relacionamento interpessoal do educando, em sua escola formal, na qual é socializado, são discutidas com a equipe da ECDF, bem como, com eles e seus responsáveis.

⁹ Dois, dentre os quatro entrevistados, trabalham como educadores na Escola de Circo e, só depois de terem nela ingressado, é que tiveram a oportunidade de frequentarem a universidade.

Desta maneira busca-se, em uma perspectiva coletiva, superar as dificuldades encontradas pelo educando na escola formal. Para tal, torna-se relevante a atuação de toda a equipe multiprofissional da ECDF, o que contribui em suas particularidades. Em vários momentos, no decorrer das atividades e na roda de conversa, *reforça-se*, junto aos educandos, sobre a importância da educação formal e que o circo social é uma atividade complementar, o que exige desses uma participação sistemática na unidade escolar. Pode-se constatar esses aspectos por meio da experiência vivenciada pelos entrevistados na ECDF. Do total de dezenove entrevistados, que frequentaram o ensino formal no período em que estiveram no Programa ECDF, quinze consideraram que a experiência vivenciada modificou sua relação com a escola (Quadro 17). A maioria deles (onze) considerou ter ficado mais responsável com relação aos estudos, seis relataram que melhoraram o convívio social (relações interpessoais), sobretudo, com professores e colegas, dois passaram a comunicar-se melhor e um número igual a este último sentiu-se mais concentrado nos estudos. Um relatou que passou a ser mais crítico e um, que essa participação o incentivou a aprender cada vez mais (Quadro 17.1). Em seus depoimentos essa influência foi evidenciada:

[Modificou] tudo, comportamento, porque na época era muita bagunça você ia para a escola, só para fazer bagunça, não para estudar, e depois que veio o Circo, assim as psicólogas que tinha e as pedagogas [...] conversava muito com a gente, aí foi melhorando. Porque lá na época era a assim, se você fosse mal na escola, não apresentava. Então, a gente fazia tudo para ter as notas boas para apresentar (J.A.P – 28 anos).

Modificou, eu fiquei mais motivada no Colégio, porque se eu me dava bem na Escola de Circo, eu queria me dar bem no Colégio [...] então foi a motivação (D.S.S -17 anos).

QUADRO 17.1
ASPECTOS MODIFICADOS NA ESCOLA FORMAL APÓS A ENTRADA DO
EGRESSO NA ECDF

Aspectos	Nº
Compromisso	11
Convívio social (respeito aos colegas e professores)	06
Comunicação oral	02
Concentração	02
Senso crítico	01
Vontade de aprender	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

Outro aspecto relevante investigado refere-se ao trabalho infanto-juvenil, que se constitui em um dos fatores mais importantes para o abandono escolar. Ainda que o ECA, em seu art. 60, proíba o trabalho aos menores de quatorze anos (salvo nas condições de aprendizes), o que se constatou é que, do total de vinte entrevistados, quatorze havia trabalhado antes dessa idade (Quadro 18, em anexo), a maioria, em funções que não contribuíram para a qualificação: serviços braçais (cinco), atendente e vendedor de picolé (dois em cada função), babá, engraxate e instalador de TV a cabo (um em cada função). Apenas quatro trabalhavam com atividades condizentes com a idade e de acordo com o que o ECA preconiza, dois participavam do Programa Jovem Aprendiz e dois trabalhavam com a arte circense (Quadro 18.1, em anexo).

Os jovens, oriundos das classes subalternas, diferentemente das classes de maior poder aquisitivo, não contam com um período para se prepararem para o trabalho.

Essa população [...] possui sua vida moldada pelas diversas formas de violência, sendo as de maiores incidências: trabalho infanto-juvenil, uso da mão de obra de crianças e adolescentes no tráfico de entorpecentes, abuso e a exploração sexual, violência doméstica, extermínio de crianças e adolescentes e não acesso às condições elementares de sobrevivência (saúde, moradia, educação, transporte, lazer etc) (SANTOS, 2007, p. 224).

Nesse contexto percebe-se a ausência do Estado no que concerne à execução de políticas públicas, capazes de absorverem a grande demanda por profissionalização de jovens. Os poucos programas de qualificação profissional

para jovens, que existem, em sua grande maioria, são mantidos por iniciativas da sociedade civil, as quais não conseguem atender a todas as demandas e criam-se cadastros de reserva que jamais serão completamente atendidos. Com isso, os jovens das classes subalternas, em uma parcela bastante significativa, recorrem à informalidade. O que se constata é que o Estado neoliberal

[...] cada vez menos se responsabiliza pela questão da profissionalização, do encaminhamento profissional, até de uma certa proteção que a ele caberia segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente. O que vale agora é a lei do mercado, ou seja, o mercado é que regula todas as relações; por essa razão, temos observado o Estado abrir mão até das empresas que estavam sob seu controle, em nome desse mercado (BOOK, 2000, p.13).

A profissão atual dos egressos demonstra a dificuldade que esses jovens enfrentam para se qualificarem e alcançarem postos de trabalho que lhes ofereçam melhor remuneração. Conforme se pode observar (Quadro 19), do total de vinte entrevistados, sete executavam serviços braçais, cinco trabalhavam como atendentes e dois trabalhavam como educadores circenses; dois apenas estudavam (os mais jovens do grupo); um não trabalhava e não estudava e outro trabalhava como técnico em segurança do trabalho.

É importante que se enfatize que a proposta assumida pela ECDF, desde sua fundação, não é a de “formar artistas circenses, apenas fará uso desse instrumento como facilitador da construção do protagonismo infanto-juvenil” (PUC Goiás - Projeto Pedagógico da Escola de Circo Dom Fernando, 2011, p. 5). Alguns egressos, por diversas razões (como identificarem-se com essas atividades, destacarem-se nas modalidades executadas ou pela falta de oportunidade em outras frentes de trabalho) acabaram por se tornar artistas circenses em alguma fase da vida. Dentre os vinte egressos entrevistados, seis afirmaram que tinham trabalhado ou ainda trabalhavam com atividades relacionadas à arte circense, conforme o Quadro 20 (em anexo) demonstra, todos, como artistas circenses e três, como educadores (Quadro 20.1). Três participaram de trupes, que realizam animação de festas ou eventos, dois são

arte-educadores na ECDF e um trabalhou no Circo Lahetô em Goiânia¹⁰. Estes três últimos também trabalharam ou trabalham como artistas.

A arte circense busca despertar as potencialidades dos educandos com a construção de um ambiente em que possam se desenvolver como cidadãos, sujeitos de direitos, o que contribui para a autonomia e para a construção do projeto de vida. Machado (2008) afirma que, na ECDF, os adolescentes são incentivados a levarem os valores adquiridos para além da lona do circo. Eles devem se estender para a vida nos desafios que irão enfrentar. O equilíbrio necessário ao manejo da perna-de-pau, por exemplo, deve se utilizado para que os desafios da vida sejam enfrentados. Nessa perspectiva incentiva-se o trabalho em grupo, o respeito às diferenças, a responsabilidade, dentre outros valores.

Os aspectos apontados podem ser observados no depoimento dos entrevistados, uma vez que, dentre dezessete entrevistados, que trabalham atualmente, quatorze afirmaram que a experiência vivenciada na ECDF contribuiu para a realização de suas atividades profissionais (Quadro 21). Oito deles consideraram que se sentiam mais responsáveis e oito, que eram capazes de trabalhar em grupo com maior facilidade. Outros aspectos positivos, por eles apresentados, foram: ser mais concentrado nas atividades que realiza (três), ser mais questionador (três), saber respeitar o próximo (três), respeitar o meio ambiente (três) e saber se comunicar melhor (três) (Quadro 21.1). Segundo os depoimentos, a experiência da Escola de Circo

contribui, e muito, porque lá eles sempre ensinaram a nossa convivência com as outras pessoas de fora, mostram que cada pessoa é de um jeito [...], principalmente na área que eu trabalho, mexendo com gente, me ajudou e muito (D.S.S. – 17 anos).

Contribui [...] lá eles ensinava a gente, que não adianta ser simplesmente um bom atleta, tem que ter compromisso com o serviço, com isso ai eu aprendi ter responsabilidade em si (R. C. M. – 20 anos).

¹⁰ O Circo Lahetô é uma Organização Não-Governamental, que conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – GO, para a realização de trabalhos com crianças e adolescentes de até quatorze anos na proposta do Circo Social e, acima desta idade, com vista à formação de artistas circenses.

QUADRO 21.1
A ECDF CONTRIBUI HOJE NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL
DO EGRESSO NOS ASPECTOS

Aspectos	N.
Compromisso/responsabilidade	08
Trabalho em grupo	05
Respeito ao ser humano	04
Concentração	03
Questionamento	03
Respeito ao meio ambiente	03
Comunicação oral	03

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

Um dos princípios da ECDF é a “defesa de crianças e adolescentes como sujeitos históricos e sociais aos quais deve ser assegurada a participação em ações que dizem respeito aos seus interesses, nos ambientes que frequentam (escola, comunidade), como na sociedade mais ampla (protagonismo infanto-juvenil)” (PUC Goiás, Projeto Pedagógico da Escola de Circo, 2011). Respeitado esse princípio, incentivam-se os educandos a participarem de conferências, seminários, encontros (em nível local, municipal, estadual e nacional), dentre outras instâncias de discussão, relacionadas às temáticas, infância, adolescência, juventude e família (temáticas trabalhadas pelo IDF) e também na área da cultura popular e do circo social. Essa participação ocorre sempre com o acompanhamento de um membro da equipe.

Ainda que se reconheça que, na atualidade, haja maior possibilidade de viabilização desse princípio, em razão da contratação de um profissional e à maior participação de estagiários, foi questionado junto aos egressos se, na época em que frequentaram a Escola de Circo, eles participaram de algum movimento social organizado. Dentre os vinte egressos entrevistados, quatro afirmaram que tinham participado (Quadro 22, em anexo). Essa participação ocorreu na Associação de Moradores do Bairro (três), em associações culturais (três) e em partido político (um) (Quadro 22.1, em anexo).

Acredita-se que é de grande relevância incentivar a participação dos educandos nas associações mencionadas acima, bem como, em outras, aqui, não apresentadas, haja vista que a ECDF atua com vista à formação crítica do indivíduo. Esta é em relação às contradições existentes na sociedade capitalista e

os movimentos sociais e os partidos políticos (uma pequena parcela), instrumentos de lutas para a garantia dos direitos.

Segundo Coutinho (2008, p.51),

A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada, quase sempre, a partir de baixo, das classes subalternas, o que implica, assim, em um processo histórico e de longa duração.

Neste contexto nota-se que há necessidade de se fortalecerem os movimentos sociais, no intuito de se lutar por direitos ainda não consolidados e para que não haja um retrocesso em relação aos direitos já conquistados, fruto de *inúmeras e intensas* lutas.

Como em toda grande Goiânia, na Região Leste, especificamente na Microrregião III, área de abrangência da ECDF, os equipamentos sociais, além de serem insuficientes para atenderem às demandas, encontram-se em más condições de utilização – notadamente, as políticas de educação, saúde e assistência social – e são raros os espaços para a prática esportiva, para as manifestações culturais e de lazer. Grande parte desses equipamentos atende também moradores de outras regiões de Goiânia e da Região Metropolitana da capital, especificamente, de Senador Canedo (município que faz parte dessa Região), já que essa microrregião situa no extremo Leste do município de Goiânia.

Essa precariedade ficou evidenciada nos depoimentos dos egressos, uma vez que, dentre os equipamentos utilizados por suas famílias, aqueles ligados à assistência à saúde foram os mais mencionados, com dez referências para as Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSFs) e oito para o Centro de Assistência Integral à Saúde (CAIS). Em seguida foi mencionado o Núcleo Educacional Mãe Dolorosa¹¹, três vezes, conforme se pode observar no Quadro 23 (em anexo).

Na atualidade a composição familiar dos egressos diferencia-se daquela composição da época em que frequentavam a Escola de Circo. Seis

¹¹ Vinculado à Associação Irmãs Franciscanas da Mãe Dolorosa, o Núcleo Educacional Mãe Dolorosa oferece atividades socioeducativas e culturais para crianças e adolescentes, além da educação infantil (creche).

deles residem com a mãe e os irmãos, cinco moram com os pais e os irmãos, quatro residem com a (o) esposa (o) e os filhos; o restante vive: com os avós (um), com a mãe (um), a avó, tio e irmãos (um), a mãe e filhos (um), a mãe, padrasto e sobrinho (um) (Quadro 24 em anexo). Em relação ao estado civil, treze são solteiros, quatro são casados e três, separados (Quadro 25 em anexo). Sete entrevistados possuem filhos (Quadro 26, em anexo): quatro têm dois filhos e três, um filho (Quadro 26.1 em anexo). Outro princípio adotado pela ECDF é “a promoção e a potencialização da família como efetiva base de apoio para a criação e a educação dos filhos”. Faz parte das atividades de rotina do Programa ECDF o incentivo às famílias para que acompanhem o processo educativo dos filhos. Questionou-se, junto aos egressos, se a experiência vivenciada tem contribuído na educação dos filhos, especialmente no que diz respeito a lidar com os conflitos e com as regras sociais. Conforme Machado (2008, p. 38) afirma:

No Circo eles aprendem a lidar com as próprias emoções – tanto na alegria quanto na frustração [...] vão aprendendo que os conflitos precisam ser resolvidos com equilíbrio e ao trabalhar as regras dos jogos estão também tomando consciência das regras sociais.

Seis, dentre os entrevistados, consideraram que a experiência vivenciada na ECDF tem contribuído na criação do(s) filho(s) (Quadro 27, em anexo). Um dos aspectos a ser ressaltado consistiu na ausência dos castigos físicos, apontada por quatro deles, um número igual a este se referiu à transmissão aos filhos de valores que incentivem relações interpessoais mais pacíficas, três relataram que tinham paciência e três acompanhavam os filhos, frequentemente, na escola formal (Quadro 27.1). O investimento no diálogo como forma de educar, prática rotineira na experiência da ECDF, foi mencionado por alguns:

Assim [...] eu falo para ele que [...] ninguém tem respeito com ninguém mais [...] se a gente não procurar fazer a nossa parte, a gente sofre (T.S.C. – 24 anos).

Não tem essa questão da agressão física [...] é na base da conversa [...] eu consigo educar meus filhos com minha esposa tranquilamente (M.V.C. – 29 anos).

QUADRO 27.1
SE A ESCOLA DE CIRCO CONTRIBUIU NA CRIAÇÃO DO(S) FILHO(S) DO
EGRESSO NOS ASPECTOS

Aspectos	N.
Em não castigar fisicamente	04
Na transmissão de valores que incentivem relações interpessoais mais pacíficas	04
A ter paciência	03
No acompanhamento à escola formal	03

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

Os pais, ao serem questionados se colocariam os filhos, hoje, na Escola de Circo, todos foram unânimes em conceder respostas afirmativas (Quadro 28, em anexo).

O Circo Social busca contribuir para que o educando tenha uma visão diferente da realidade, ao se formar como cidadão emancipado, crítico e criativo, que luta por uma sociedade diferente.

A proposta do Circo social [...] objetiva auxiliar sujeitos da classe popular na construção de sua subjetividade e contribui para a sua inserção na vida social. Com esse fim, são associados fundamentos teóricos e práticos que visam incentivar crianças, adolescentes e jovens a reconhecerem suas potencialidades para que, assim, possam criar novas perspectivas para o futuro (MACEDO, 2012, p.01).

Em relação aos aspectos mais gerais de formação dos egressos, foi questionado se a ECDF contribuiu para que eles tivessem uma visão diferente da realidade. Dentre vinte, dezenove se manifestaram positivamente (Quadro 29, em anexo). As contribuições apontadas foram várias e seis relataram que a vivência no Programa os afastou da dependência química, seis, que lhes possibilitou melhor convivência com a comunidade e, ainda, que os incentivou a cultivarem uma melhor relação interpessoal. O respeito ao ser humano apareceu nas falas de cinco deles, assim como, aprenderem a ter uma postura crítica. Com menor frequência figuraram: agir de forma solidária (dois), persistir no que acredita (dois), reivindicar os direitos (dois), respeitar o meio ambiente (um), valorizar a cultura popular (um) (Quadro 29.1). Esses aspectos foram evidenciados nos depoimentos:

Tipo assim hoje eu sou um cara trabalhador e tem amigo meu da época que você vê que não trabalha tá aí na rua, mexe com coisa que não deve e outras coisas para ganhar dinheiro (E.F.R – 29 anos).

Com certeza, o bairro e a classe social que a gente vive é muito visada então se você pega pelas pessoas, pelo ditado que diz que, “o individuo é fruto do seu meio” a gente tem um potencial mesmo para seguir na estrada da violência [...] e a Escola de Circo ensinou (...) um caminho totalmente diferente (J.S.P. – 20 anos).

Com certeza, é aquela questão, só porque eu venho de família simples, humilde, eu vou ficar dependente daquilo, eu acho que não [...] devemos lutar pelo nosso direito, lutar pelo nosso trabalho, fazer um curso e achar que nunca está bom e ir em busca de nossos sonhos, nossa vontade (F.N.S. – 29 anos).

QUADRO 29.1

SE A ESCOLA DE CIRCO CONTRIBUIU PARA QUE O EGRESSO TIVESSE UMA VISÃO DIFERENTE DA REALIDADE

Aspectos	N.
Em não fazer uso de drogas	06
Em manter uma boa convivência comunitária	06
No cultivo de melhor relação interpessoal	06
No respeito ao ser humano	05
Em manter uma postura crítica	05
No cuidado com o corpo (higiene pessoal)	02
Em agir de forma solidária	02
Em persistir no que acredita	02
Em reivindicar os direitos	02
No respeito ao meio ambiente	01
Na valorização da cultura popular	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

Acredita-se que a extensão universitária, na qual se inclui a ECDF, exerce um papel fundamental no sentido de contribuir para a autonomia do sujeito, para o fortalecimento, bem como, para a *organização* de uma determinada comunidade. Nesse tempo qualifica as pessoas, que ali atuam, no intuito de se disseminar o conhecimento apreendido na academia.

Na PUC Goiás a extensão universitária “situa-se como espaço de produção de metodologias e reflexões teóricas em diferentes áreas do saber [...] realiza a difusão e coletivização da cultura universal e a valorização da cultura regional” (Política de Extensão da Universidade Católica de Goiás, 2006, p. 11).

É importante ressaltar que um programa de extensão universitária não deva substituir as ações governamentais e, sim, desenvolver um trabalho na perspectiva de se contribuir com a utilização do conhecimento para superar entraves existentes em uma determinada comunidade. Outro objetivo da ECDF consiste em incentivar crianças e adolescentes a almejem projetos de vida, que lhes possibilitem mudanças na realidade com a qual convivem. Eles foram, por isso, questionados se, pelo fato de terem participado da ECDF, isso diferenciou suas trajetórias de vida. Dentre os vinte entrevistados, dezessete afirmaram que essa experiência interferiu (Quadro 30, em anexo). Cinco consideraram que contribuiu para que tivessem perspectivas na vida, quatro afirmaram que os incentivou a serem trabalhadores, três, a cursarem uma faculdade e três, a não fazerem uso de drogas ilícitas, um afirmou que passou a ser um militante na área da cultura popular. Os demais não informaram, exatamente, sobre algo que lhes proporcionasse mudança de trajetória, mas apontaram aspectos gerais como: cultivar uma melhor relação interpessoal, ser compromissado (dois em cada), uma pessoa mais popular, persistente e ser ético (um em cada) (Quadro 30.1).

Segundo F. A. P. J. (18 anos), a participação na ECDF interferiu em sua trajetória de vida “porque eu fui lá aprendi muita coisa, ser uma pessoa melhor, ser mais tranquilo, eu sou tranquilo, fiquei mais, aprendi a ter foco [...] a convivência com os outros ajudou muito”.

Um dos adolescentes assim se manifestou em relação ao aspecto supramencionado:

[...] com a Escola de Circo eu aprendi a ter mais responsabilidade [...] tem gente da minha idade que nem passou pela cabeça de trabalhar, então a Escola de Circo me ajudou nisso, ter responsabilidade desde cedo (D.S.S. – 17 anos).

A educação não-formal, modalidade adotada nos programas envolvidos com o circo social, procura resgatar

o sentimento de valorização de si próprio [...] dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para serem reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc) (GOHN, 2010, p. 21).

QUADRO 30.1

SE O JOVEM CONSIDERA QUE A ESCOLA DE CIRCO INTERFERIU NA SUA TRAJETÓRIA DE VIDA

Aspectos	N.
A ter perspectivas	05
Em ser uma pessoa dedicada ao trabalho	04
Em cursar uma faculdade	03
Em não fazer uso de drogas	03
A cultivar uma melhor relação interpessoal	02
A ser compromissado	02
A ser um militante na área da cultura popular	01
A ser uma pessoa popular	01
A ser persistente	01
A ser ético	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

As relações interpessoais são aspectos bastante trabalhados na Escola de Circo, e são bastante desafiadores, uma vez que, frequentemente, a equipe se depara com situações de agressões mútuas (verbais ou físicas). Os educandos foram questionados se, pelo fato de eles terem participado do Programa ECDF, isso interferiu na forma como se relacionam com outras pessoas. Dezoito consideraram que suas atitudes se modificaram por causa da experiência. Todos afirmaram que melhorou relação interpessoal, nove disseram que tinham melhorado a forma de se comunicarem e oito, que passaram a respeitar mais as diversidades (Quadro 31.1). Esses aspectos podem ser observados em seus depoimentos:

Eu era muito agressivo e passei a ser mais calmo, esses trem aí relacionou muito o circo [...] com minha mãe eu sempre gritava com ela, todo mundo [...] Respeito tudo que ela fala, eu tento fazer (M.C.M. – 16 anos).

Com certeza, porque lá eu passei a entender melhor as pessoas [...] porque uma pessoa é daquele jeito que não pode gastar dela, a Escola de Circo já ensinou que todos nós somos iguais [...] só que cada um tem um diferencial. Então acho que me ensinou a ver por esse lado (D.S.S. – 17 anos).

[...] a Escola de Circo me ensinou a respeitar muito mais o semelhante, não pelo fato de ele ter mais coisa, pelo fato de ele ter menos coisa, mas sim pelo fato que ele é por dentro, não por cor, por classe social, mas pelo jeito de pensar (R.C.M. - 20 anos).

QUADRO 31.1

ASPECTOS MODIFICADOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DO EGRESSO

Aspectos	N.
Melhorou as relações interpessoais	18
Melhorou a comunicação	09
Passou a respeitar a diversidade	08

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

O Projeto Pedagógico da Escola de Circo (E.C/IDF, 2008, p. 2-3) aponta o Programa ECDF como um espaço que possibilita ao educando a construção de relações afetivas saudáveis. Busca-se construir junto com o educando, *condições* de aprendizagem que favoreçam a construção da autonomia, além de contribuir com elementos que possibilitem o desenvolvimento de sua capacidade criativa. Constata-se, por meio dos depoimentos, que a ECDF contribuiu, para aqueles que dela participaram, com o desenvolvimento de aspectos bastante relevantes: lúdicos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais e culturais.

Diante de todos os aspectos apontados, finalmente se questionou se os educandos consideraram importante, para eles e para suas famílias, terem participado da ECDF. Todos foram unânimes em dar uma resposta afirmativa (Quadro 32, em anexo). Destacaram que é possível conhecer coisas diferentes (oito), mediante a qual se pode superar preconceitos (seis), uma alternativa para que as crianças não fiquem nas ruas (cinco) e, por fim, onde se respeita a criança e o adolescente (um). Outros afirmaram, ainda, que a ECDF proporciona alimentação, além de esta ser gratuita (Quadro 32.1). A importância da ECDF é ressaltada pelos egressos:

A Escola de Circo Dom Fernando, hoje é um equipamento social da Região Leste de suma importância para essas crianças e para essas famílias [...] é a valorização da criança, ter um espaço que ela possa ter o seu direito de levantar o dedinho e falar [...] (F.N.S. – 29 anos).

Com certeza, principalmente pela questão das drogas, que hoje em qualquer esquina você encontra [...] um lugar que os pais saibam onde ele está, fazendo uma atividade, não vai estar na rua, fazendo alguma coisa errada (L.C.M. – 18 anos).

QUADRO 32.1

ASPECTOS IMPORTANTES DA ESCOLA DE CIRCO NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS/ADOLESCENTES E SUAS FAMÍLIAS

Aspectos	N.
Espaço para conhecimento de coisas diferentes	08
Alternativa para a criança/adolescente não ficar na rua	05
Realização de um trabalho antidrogas	04
Lugar de superação dos preconceitos	06
Contribuição na alimentação	01
Atendimento gratuito	01
Instituição que respeita a criança/adolescente	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, novembro, 2012.

Desta maneira acredita-se que, na ECDF, os educandos adquirem conhecimentos com base em sua prática, de tal modo que as crianças e os adolescentes, que participam, aprendem a fazer uma leitura crítica do mundo e, em especial, de sua realidade. O Programa ECDF busca também criar um ambiente favorável para que se construa uma cultura política. Haja vista que a ECDF busca atuar em parceria com outros equipamentos sociais, especialmente da Região Leste, o Programa propõe-se a contribuir com o fortalecimento da rede de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Segundo o Projeto Pedagógico da Escola de Circo (2011, p.12), em relação à gestão e à participação, a ECDF reconhece as políticas públicas governamentais como “a principal forma de atendimento a crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica”.

Faz-se relevante ressaltar que a Escola de Circo não se constitui em um objetivo da ECDF para substituir as políticas públicas e, sim, para contribuir com a garantia dos direitos das crianças, dos adolescentes e de suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas, voltadas ao público infanto-juvenil, no Brasil, são extremamente *insuficientes* e as poucas que são oferecidas, de modo geral, não são *atrativas* para esse público porque não conseguem fazer com que permaneça na escola ou mantenha-se assíduo. Percebe-se, além disso, que grande parte dos programas ou dos projetos, que atuam no sentido de contribuir com o protagonismo infanto-juvenil, são iniciativas da sociedade civil e não contam com o apoio financeiro governamental.

Observa-se, neste contexto, que os jovens não são vistos como sujeitos, mas, quando isso acontece, são poucas as exceções. Há uma grande dificuldade em se superar o conceito de jovem como *problema social* e de se trabalhar no intuito de se contribuir para que ele se torne protagonista. No Brasil insiste uma tradição adultocêntrica, que dissemina uma ideologia de memorização, na qual os jovens das classes subalternas são tidos como *seres inferiores* em direitos e dignidade. Os jovens são rotulados como *vagabundos* e *perigosos*, que necessitam ser regulados. Isto reflete diretamente no tipo de políticas públicas a eles direcionadas, na maioria das vezes, baseadas no controle. Esse fator contribui para que se solidifique uma tradição não baseada na perspectiva de garantia de direitos.

Em meio às raras opções voltadas ao segmento infanto-juvenil, colocam-se algumas atividades de educação não formal. Nela os objetivos não são dados antecipadamente, mas se constroem em uma metodologia interativa e, dessa maneira, cria-se um processo educativo. Uma forma de educar é construída como *resultado* do processo direcionado aos interesses e às demandas dos educandos. Inserida nessa modalidade de educação, encontra-se a proposta do Circo Social, que se apresenta como alternativa pedagógica, que se expande por todas as regiões do Brasil, e contribui com práticas capazes de oferecerem aos educandos atividades lúdicas e de fortalecer a cultura de cada região.

Acredita-se que o Circo Social elege-se em uma experiência exitosa por trabalhar com a linguagem lúdica, que tem uma característica desafiadora, de tal modo, que motiva crianças, adolescentes e jovens a participarem das atividades.

Consegue contribuir, também, para que esses não desistam e, no momento em que os educandos tentam evoluir no que concerne às técnicas, cria-se e fortalece-se um vínculo com a instituição.

A ECDF, inserida na proposta do Circo Social, contribui com um ambiente propício para que se construam valores humanos, como respeito, solidariedade, compromisso, dentre outros, conforme se apresentou (Quadro 29.1). Nesta perspectiva, acredita-se que a escola coopera na formação de cidadãos críticos e criativos. Dentre os vinte egressos entrevistados, dezenove manifestaram que a vivência na ECDF colaborou para que eles tivessem uma visão diferente da realidade (Quadro 29). Faz-se, também, relevante destacar que a ECDF envolve a família, os equipamentos sociais da Região Leste e a comunidade, de forma geral, em seu processo educativo. Acredita-se que, por haver esse envolvimento, as famílias apoiam a participação das crianças/adolescentes na escola, o que pode ser comprovado no Quadro 8 (em anexo), uma vez que, dentre vinte egressos entrevistados, dezessete afirmaram que tinham o apoio de suas famílias para participarem das atividades.

Há limitações na ECDF no que se refere à equipe multiprofissional, que necessita da contratação de uma psicóloga (técnica) – atualmente a escola conta com uma professora do Curso de Graduação em Psicologia da PUC Goiás, com carga horária de quatorze horas semanais – e uma pedagoga, uma vez que a coordenadora, que é pedagoga e desempenha as duas funções (coordenadora e pedagoga). Outra limitação diz respeito ao espaço físico, que é insuficiente. Torna-se necessário que se construa uma sala multiuso, a qual pode ser utilizada para exibição de vídeos, reuniões, entrevistas, dentre outras atividades. Essas restrições impedem a realização de alguns projetos por falta de um espaço apropriado.

Destaca-se, também, como limitação, a falta de articulação entre os programas da instituição, nos quais nem sempre é possível que as crianças, os adolescentes ou as famílias da Escola de Circo sejam atendidos com prioridade, o que se tem colocado como obstáculo para um atendimento de maior qualidade.

Acredita-se que os resultados, obtidos nesta pesquisa, poderão servir de subsídios para que se estabeleçam discussões por parte dos estudantes e dos profissionais, interessados nos dados analisados e nas categorias apresentadas. Considera-se que algumas destas categorias, como o Circo Social e a Educação

Não Formal, são áreas pouco investigadas e as políticas públicas, para a adolescência e para a juventude, não são tidas como *prioridade*.

Percebe-se, neste estudo, que a ECDF desenvolve um trabalho exitoso junto aos educandos, o que contribui para que se formem cidadãos emancipados. Dentre vinte egressos entrevistados, dezessete informaram que, por terem frequentado a ECDF, durante a infância e a adolescência, isso interferiu na trajetória de suas vidas (Quadro 30, em anexo). A participação na ECDF, para dezoito alunos entrevistados, fez modificar-lhes a atitude para com outras pessoas (Quadro 31). O poder público, em suas três esferas, deveria olhar, com mais atenção, para essa experiência e utilizá-la em seus programas e projetos, haja vista que a ECDF não atua com vista a substituir as políticas públicas governamentais e, sim, de contribuir para a garantia dos direitos. Faz-se necessário enfatizar que nenhuma política pública objetiva superar de forma isolada a sociedade dividida em classes, para que essa superação aconteça faz-se necessário uma transformação social e uma articulação entre as diversas políticas, considerando que “[...] a ausência de poder de mando e decisão, a privação de bens materiais e do próprio conhecimento dos processos sociais que explicam essa condição ocorrem simultaneamente a práticas de resistência e luta” (YAZBEK, 2006, p.63).

Nota-se que a grande maioria das políticas públicas que utiliza a cultura e o esporte, principalmente é oferecida em espaços que não é acessível para todo o público infanto-juvenil, de um determinado município, e a situação é mais crítica quando se trata de grandes cidades. Com isso, verifica-se que há uma extrema necessidade de descentralizar essas políticas, considerando as diversidades culturais e étnico-raciais de cada Região ou Microrregião. Além disso, acredita-se que as políticas devem incorporar *práticas* que contribua para uma formação crítica e criativa, valendo-se da proposta do Circo Social e de outras experiências exitosas.

A ECDF é um programa de extensão universitária, daí Gurgel (1986) traz que essa se estabelece como um meio de se operacionalizarem as ações da universidade, que são desenvolvidas na comunidade, e deve atuar no intuito de se democratizar o conhecimento.

Acredita-se que, para se trabalhar com a proposta do Circo Social, não é preciso, necessariamente, possuir um circo (com lona e toda estrutura

tradicional), pode-se trabalhar em unidades escolares no contra turno. O Circo Social também pode ser desenvolvido em programas já existentes como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e o Pró-Jovem Adolescente, ambos ligados ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS do Governo Federal. Enfatiza-se, aqui, que não se torna imprescindível, para se trabalhar o circo social, recorrer a todas as modalidades circenses. Pode-se fazer uma adaptação, ou seja, conforme as particularidades do espaço físico e, ainda, o público a ser atendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil In: PERALVA e SPOSITO, Angelina Teixeira e Marília Pontes. Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade número especial (Orgs): São Paulo. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 1997.

ABRAMO, FREITAS e SPOSITO. Helena Wendel, Maria Virginia e Marília Pontes (orgs). Juventude em Debate. Editora Cortez: São Paulo, 2000.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Juventude e contemporaneidade - UNESCO, MEC, ANPED, Brasília, 2007.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Editora Forense: Rio de Janeiro, 1995.

BEHRING E SANTOS, Elaine Rosseti e Silvana Mara de Moraes dos. In: Serviço Social : direitos sociais e competências profissionais - Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL, Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado, 2002.

_____, Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE, Lei nº 11129 de junho de 2005.

_____, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei Federal nº 8.069 de junho de 1990.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Lei nº 9394, 1996.

_____, Lei nº 8. 742, 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência Social. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, 1993.

BECKER, Daniel. O que é Adolescência? São Paulo: Brasiliense, 2003.

BOLOGNESI, Mario Fernando. Palhaços. São Paulo. Editora UNESP, 2003.(2003).

BOOK, Silvio D. A inserção do Jovem no Mercado de Trabalho. In: Juventude em debate/ Helena Wendel Abramo, Maria Virginia de Freitas, Marília P. Spósito (organizadoras) – São Paulo: Cortez, 2000.

CAMÂRA NETO E REZENDE FILHO, Isnard de Alburquerque e Cyro de Barros. A Evolução do Conceito de Cidadania. Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, São Paulo, 2001.

CALLIGARES, Contardo. A Adolescência – Publifolha , São Paulo 2000.

CARRANO E SPOSITO, Paulo César Rodrigues e Marília Pontes. Juventude e Políticas Públicas no Brasil In: Juventude e Contemporaneidade (Coleção Educação para Todos), UNESCO, MEC, ANPEd - Brasília, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASSOLI, Tiago. Do perigo das ruas ao risco do picadeiro: circo social e práticas educacionais não governamentais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. Cadernos CRH, nº 26 e 27, pp. 19-40, 1997.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? – In: Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação/ (organizadores) Regina Novaes e Paulo Vanuchi; São Paulo: Instituto Perseu Abramo, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. Ed. Ciências humanas: São Paulo, 1980.

COUTINHO, Carlos Nelson. Marxismo e Política: dualidade de Poder e outros ensaios. Ed. Cortez: São Paulo, 1994.

_____, Notas sobre cidadania e modernidade. In: Praia Vermelha; Estudos Política e Teoria Social; Vol. I, nº I, UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

_____, Contra Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. Ed. Cortez: São Paulo, 2000.

_____, Contra Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. - 2. Ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. Ed. Cortez: São Paulo, 1985.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Daniel Mato (Coord.), Políticas de cidadania y sociedad civil em globalización. Faces, Universidad Central da Venezuela, Caracas, 2004.

DELGADO E THEODORO, Guilherme e Mário. Política Social: Universalização ou Focalização. Subsídios para o debate. In: Políticas Sociais – acompanhamento e análise, 2003.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. Ed. Edusp: São Paulo, 1998.

FIGUEIREDO, Carolina Machado de Senna. As vozes do Circo Social. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2007.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes Concepções de Infância e Adolescência: A importância da Historicidade para na Construção In: Estudos e Pesquisas em Psicologia UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo. A Cidadania entre os romanos. In: : A História da Cidadania; Carla Pinsky e Jaime Pinsky (organizadores), São Paulo. Contexto, 2003.

GALLO, Fábio Dal. Da Rua ao Picadeiro: Escola Picolino, Arte e Educação na Performance do Circo Social. Tese de Doutorado. Escola de Dança – Escola de Teatro. Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de Projetos Sociais - Cortez, São Paulo, 2010.

GONÇALVES, Maria da Graça Marcelino. Concepções de Adolescência veiculadas pela mídia televisiva: Um estudo das produções dirigidas aos jovens In: OZELLA, Sergio (org.) Adolescências construídas: A visão da Psicologia Sóciohistórica. Editora Cortez, São Paulo 2003.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação – Universidade Federal do Ceará, Cortez – São Paulo, 1986.

HASSAN, Ana Paula. O circo social e a possibilidade de construção de uma nova prática educativa para classes populares: um relato de experiência das percepções e vivências de educadores sociais. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo proceedings.com.br>. Acesso em 06 de fevereiro de 2013.

HOBBSAWN, Eric J. Era dos Extremos: O breve século XX: 1914 – 1991/Eric Hobsbawn; tradução Marcus Santanita; revisão técnica Maria Célia Paoli – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Manoel Alves de. Segredos da Arte do Circo no Protagonismo Infanto-Juvenil de Criança e do Adolescente das Camadas Populares: práticas alternativas para uma nova abordagem pedagógica. Trabalho Monográfico apresentado ao Curso de Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

LEÓN, Oscar Dávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude In: GUIMARÃES E SOUZA, Tereza Canezin Guimarães e Sônia M. Gomes (orgs). Juventude e Contemporaneidade: Desafios e perspectivas – Brasil: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Editora UFG: Cênone Editorial, Goiânia, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para que? 5ª edição – São Paulo; Cortez (2002).

LOPES E SILVA, Roseli Esquerdo e Carla Regina. A adolescência e Juventude: Entre Conceitos e Políticas In: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, 2009.

MARSHALL, T.H. Cidadania, Classe Social e Status. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.

MACEDO, Cristina Alves de. A educação e o circo social. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.circonteudo.com.br/index.php?option>. acesso em: 29 de maio de 2013.

MACHADO, Iolanda Ferreira. Escola de Circo: Espaço de Socialização de Adolescentes. Trabalho Monográfico apresentado ao curso de especialização em adolescência e juventude no mundo contemporâneo. Casa da Juventude, Goiânia – GO, 2008.

MENDONÇA, Neusa maria de Paula. O financiamento da Política de Assistência Social no Município de Goiânia – Goiás, 2002 a 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social – Goiânia – GO, 2009.

MARCILIO, M.L. História social da criança. São Paulo. Editora Hucitec, 1998.

MONDAINI, Marco. Revolução Inglesa: O respeito aos direitos dos indivíduos. In: A História da Cidadania; Carla Pinsky e Jaime Pinsky (organizadores), São Paulo. Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Giovanni Bezerra do Nascimento. A Escola de Circo no Processo Educativo do Adolescente, na Região Leste de Goiânia – 2007. Trabalho Monográfico apresentado ao Curso de Graduação e Serviço Social. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

NEVES, Denise Carmen de Andrade. A relação da gravidez com a educação, a profissionalização e a socialização dos adolescentes que frequentam o Hospital das Clínicas da UFG. Dissertação (Mestrado em Educação); Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

NOVAES e VANNUCHI, Regina e Paulo. Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação (Orgs): São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. In: Cadernos de Pesquisa. Nº 104, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1998.

PINSKY e PINSKY, Carla e Jaime. A História da Cidadania (Orgs): São Paulo. Contexto, 2003.

PERALVA, Angelina Teixeira. O Jovem como Modelo Cultural In: PERALVA e SPOSITO, Angelina Teixeira e Marília Pontes. Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade número especial (Orgs): São Paulo. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 1997.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Assistência Social na Perspectiva dos Direitos – críticas aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil, Brasília – DF: Thesaurus, 1996.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Necessidades Humanas: Subsídios à crítica do mínimos sociais. Cortez, São Paulo, 2000.

Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, publicado no Diário Oficial da União – DOU do dia 28 de outubro de 2004.

PUC-GO, Projeto Pedagógico da Escola de Circo/IDF/ PROEX- PUC Goiás. Goiânia, 2011.

VIANA, Maria José de Faria. A assistência social no contexto do pluralismo de bem-estar – prevalência da provisão plural ou mista, porém não pública. Tese (Doutorado em Política Social) Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2007.

VIANA, Maria José de Faria. A assistência social no contexto do pluralismo de bem-estar: prevalência da proteção social plural ou mista, porém não pública, Goiânia: editora Puc Goiás, 2012.

VIEIRA, Evaldo. Os direitos e a Política Social; Cortez, São Paulo, 2004.

SANTOS, João Diogenes Ferreira dos. As diferentes concepções de infância na trajetória histórica do Brasil. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas – SP, 2007.

REIS, Elisa Pereira. *Processos e escolhas*. Rio de Janeiro: Contra Capa. 1998.

RIZZINI, Irene. Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes / Irene Rizzini, Gary Barker, Neide Cassaniga. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Instituto Promundo, 2000.

_____, A Criança e a Lei no Brasil: Revistando a História (1822-2000). Brasília – DF: UNICEF. Rio de Janeiro: USU Ed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Extensão Universitária. Uma abordagem não extensionista. In: Ensino Pública e algumas falas sobre universidade, Campinas – SP: Ed. Cortez, 1984.

SOARES. Luiz Eduardo. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In: Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação/ (organizadores) Regina Novaes e Paulo Vannuchi. São Paulo; Instituto Perseu Abramo, 2004.

UCG. Plano de Gestão do Instituto Dom Fernando, 2003 – 2006. Goiânia, 2003.

UCG. Relatório de 2004 do Instituto Dom Fernando – IDF. Goiânia, 2004.

UCG. Política de Extensão da Universidade Católica de Goiás; Goiânia, setembro de 2006.

UCG. Planejamento Pedagógico da Escola de Circo de 2007. Goiânia, 2007.

UCG. Planejamento Pedagógico da Escola de Circo de 2008. Goiânia, 2008.

UCG. Relatório do Instituto Dom Fernando de 2008. Goiânia, 2008.

YAZBEK, Maria Carmelita. Classes subalternas e assistência social. – 5. ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXOS

ANEXO I

QUADRO 1
IDADE DOS EGRESSOS DA ESCOLA DE CIRCO DOM FERNANDO

Idade	Nº
15 – 19	10
20 – 24	05
25 – 29	05
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 2
SEXO DOS EGRESSOS DA ESCOLA DE CIRCO DOM FERNANDO

Sexo	Nº
Masculino	14
Feminino	06
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 3
IDADE DO EGRESSO NA ÉPOCA EM QUE ENTROU NA ESCOLA DE CIRCO DOM FERNANDO

Idade	Nº
07 a 10 anos	08
11 a 14 anos	05
15 a 18 anos	07
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 4
COMPOSIÇÃO FAMILIAR NAQUELA ÉPOCA

Membros da Família	Nº
Pais e irmãos	11
Mãe e irmãos	06
Mãe, padrasto e irmãos	01
Avós paternos	01
Pais, avós paternos e tios	01
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 5
PROFISSÃO DOS RESPONSÁVEIS PELO EGRESSO NA ÉPOCA EM QUE
FREQUENTAVAM A ECDF

Profissões	Nº
Serviços domésticos/serviços gerais	09
Profissional da construção civil	05
Motorista	02
Comerciante	02
Apoio de secretaria	01
Garçom	01
Costureira	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 6
SOBRE SE AS FAMÍLIAS DOS EGRESSOS FIZERAM PARTE DAS
PRIMEIRAS OCUPAÇÕES DA REGIÃO

Se fizeram parte	Nº
Sim	13
Não	07
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

Quadro 7
INSTITUIÇÕES QUE ATENDIAM CRIANÇAS/ADOLESCENTES NA ÉPOCA NO
CONTRA TURNO ESCOLAR

Instituições	Nº
Cidadão 2000 – Vila Pedroso	03
Núcleo Educacional mãe Dolorosa	01
Não se recordam	16
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 8
SOBRE O APOIO DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS/ADOLESCENTES NA ECDF

Se apoiavam	Nº
Sim	17
Não	03
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 9
SE OUTRAS PESSOAS DA FAMÍLIA DO EGRESSO FREQUENTOU OU FREQUENTA A ECDF

Se frequentou ou frequenta	Nº
Sim	17
Não	03
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 9.1
PESSOAS DA FAMÍLIA DO EGRESSO QUE FREQUENTARAM OU FREQUENTAM A ECDF

Pessoas	Nº
Irmãos	13
sobrinhos	09
primos	07
Filhos	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 11
SOBRE O TEMPO DE FREQUÊNCIA DO EGRESSO NA ECDF

Tempo de frequência	Nº
De 2 a 3 anos	04
Mais 3 anos até 4 anos	07
Mais de 4 anos	09
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 12
SOBRE SE O EGRESSO GOSTAVA DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DA ESCOLA DE CIRCO

Opiniões	Nº
Gostava	20
Não gostava	-
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 13

SOBRE SE O EGRESSO FREQUENTAVA A ESCOLA FORMAL NA ÉPOCA EM QUE PARTICIPAVA DAS ATIVIDADES DA ESCOLA DE CIRCO

Se frequentava	Nº
Sim	19
Não	01
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 13.1

SÉRIE QUE O EGRESSO CURSAVA NA ESCOLA FORMAL NA ÉPOCA EM QUE ENTROU NA ESCOLA DE CIRCO

Série	Nº
Da 1ª a 4ª série	10
Da 5ª a 6ª série	06
Da 7ª a 8ª série	03
Total	19

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 14

SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DO EGRESSO NA ÉPOCA EM QUE FREQUENTAVA A ESCOLA DE CIRCO

Opiniões	Nº
Muito bom	03
Bom	09
Regular	05
Fraco	02
Total	19

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 15

SOBRE SE O EGRESSO CONTINUOU OS ESTUDOS NA ESCOLA FORMAL APÓS TER SE DESLIGADO DA ESCOLA DE CIRCO

Se continuou	Nº
Sim	16
Não	03
Total	19

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 16
ESCOLARIDADE DO EGRESSO NA ATUALIDADE

Escolaridade	Nº
Fundamental incompleto	02
Cursando ensino médio	04
Ensino médio incompleto	05
Ensino médio Completo	05
Cursando ensino superior	04
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 17
SOBRE SE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA ECDF MODIFICOU ALGUMA COISA NA RELAÇÃO DO EGRESSO COM A ESCOLA FORMAL

Opiniões	Nº
Modificou	15
Não modificou	04
Total	19

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 18
SE O EGRESSO TRABALHOU ANTES DOS DEZESSEIS ANOS

Se trabalhou	Nº
Sim	14
Não	06
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 18.1
FUNÇÃO QUE O EGRESSO EXERCIA QUANDO TRABALHAVA ANTES DOS DEZESSEIS ANOS

Função	Nº
Serviços braçais	05
Artista circense	02
Atendente	02
Jovem aprendiz	02
Vendedor de picolé	02
Babá	01
Engraxate	01
Instalador de TV a cabo	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 19
PROFISSÃO DO EGRESSO NA ATUALIDADE

Profissão	Nº
Serviços braçais	07
Atendente	05
Educador circense	02
Do lar	01
Técnico em Segurança do trabalho	01
Somente estudam	02
Não estudam e nem trabalha	01
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 20
SOBRE SE O EGRESSO TRABALHA OU TRABALHOU COM ALGUMA
ATIVIDADE RELACIONADA À ARTE CIRCENSE OU À CULTURA POPULAR
DE FORMA GERAL

Se trabalhou	Nº
Sim	06
Não	14
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 20.1
ATIVIDADE RELACIONADA À ARTE CIRCENSE OU A CULTURA POPULAR
QUE O EGRESSO TRABALHOU OU TRABALHA

Atividades	Nº
Artista circense	03
Artista e educador circense	03
Total	06

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 21
SOBRE SE A EXPERIÊNCIA VIVÊNCIADA NA ECDF CONTRIBUI HOJE NA
REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO EGRESSO

Opiniões	Nº
Contribui	14
Não contribui	04
Total	18

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 22

SOBRE SE O EGRESSO PARTICIPOU OU PARTICIPA DE ALGUMA ASSOCIAÇÃO, MOVIMENTO SOCIAL, PARTIDO POLÍTICO OU OUTRAS INSTÂNCIAS EQUIVALENTES

Se participa ou participou	Nº
Sim	04
Não	16
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 22.1 INSTÂNCIAS QUE O EGRESSO PARTICIPOU OU PARTICIPA

Instâncias	Nº
Associações de moradores	03
Associações culturais	03
Partido Político	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 23 SERVIÇOS PÚBLICOS OU FILANTRÓPICOS QUE A FAMÍLIA DO EGRESSO UTILIZA HOJE NO BAIRRO (além da escola formal)

Serviços	Nº
CAIS – Amendoeiras	08
UBSF – Dom Fernando II	08
Núcleo Educacional Mãe Dolorosa (creche)	03
UBSF – Aroeiras	01
UBSF – Vila Pedroso	01

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 24 COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA DO EGRESSO HOJE

Membros	Nº
Mãe e irmãos	06
Pais e irmãos	05
Esposa (a) e filhos	04
Avós/avós e tios	02
Mãe, avó, tio e irmãos	01
Mãe e filhos	01
Mãe, padrasto, sobrinho	01
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

**QUADRO 25
ESTADO CIVIL DO EGRESSO HOJE**

Estado civil	Nº
Solteiro	13
Casado	04
Separado	03
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

**QUADRO 26
SOBRE SE O EGRESSO TEM FILHOS**

Se tem filhos	Nº
Sim	07
Não	13
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

**QUADRO 26.1
QUANTIDADE DE FILHOS DO EGRESSO**

Quantidade	Nº
01 filho	03
02 filhos	04
Total	07

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

**QUADRO 27
SOBRE SE A EXPERIÊNCIA VIVÊNCIA NA ESCOLA DE CIRCO
CONTRIBUI NA CRIAÇÃO DO (S) FILHO(S) DO EGRESSO**

Se contribui	Nº
Sim	06
Não	01
Total	07

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

**QUADRA 28
SOBRE SE O EGRESSO COLOCARIA SEU(S) FILHO(S) PARA PARTICIPAR
DAS ATIVIDADES DA ECDF**

Opiniões	Nº
Colocaria	07
Não colocaria	-
Total	07

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 29

SOBRE SE A VIVÊNCIA NA ECDF CONTRIBUIU PARA QUE O EGRESSO TIVESSE UMA VISÃO DIFERENTE DA REALIDADE

Opiniões	Nº
Contribui	19
Não contribui	01
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 30

SE O EGRESSO CONSIDERA QUE TER FREQUENTADO A ESCOLA DE CIRCO INTERFERIU NA SUA TRAJETÓRIA DE VIDA

Opiniões	Nº
Interferiu	17
Não interferiu	03
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 31

SOBRE SE O EGRESSO CONSIDERA QUE TER PARTICIPADO DA ESCOLA DE CIRCO MODIFICOU SUA ATITUDE COM AS OUTRAS PESSOAS

Opiniões	Nº
Modificou	18
Não modificou	02
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

QUADRO 32

SOBRE SE O EGRESSO CONSIDERA QUE A ESCOLA DE CIRCO É IMPORTANTE PARA QUEM PARTICIPA E PARA SUAS FAMÍLIAS

Se considera	Nº
Sim	20
Não	-
Total	20

Fonte: Pesquisa primária realizada na Região Leste de Goiânia, área de abrangência da Escola de Circo Dom Fernando – IDF/PROEX/PUC Goiás. Goiânia, Novembro, 2012.

ANEXO II



PPSS PROGRAMA DE
2299 PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM
SERVIÇO SOCIAL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROF^a: DR^a. DENISE CARMEN DE ANDRADE NEVES (ORIENTADORA)
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS, MOVIMENTOS SOCIAIS E
CIDADANIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O SIGNIFICADO DO CIRCO SOCIAL PARA OS EGRESSOS DA ESCOLA DE CIRCO DOM FERNANDO/INSTITUTO DOM FERNANDO – PUC-GO, GOIÂNIA – 1998-2009.

Orientadora: Prof^a: Dra. Denise Carmen de Andrade Neves

Pesquisador responsável: Mestrando – Danilo Joaquim da Silva – Telefone para contato: (62) 9129-6680.

O/A sr (sra.) está sendo convidado (a) a participar como voluntário desta pesquisa que tem objetivo Compreender de que forma a experiência vivenciada na Escola de Circo Dom Fernando influenciou na formação de crianças e adolescentes da Região Leste de Goiânia – período de 1998 a 2009. Esta pesquisa é parte integrante de dissertação de Mestrado em Serviço Social/ PUC-Goiás e para uma maior compreensão desse processo será prestado os seguintes esclarecimentos:

Essa pesquisa será realizada por Danilo Joaquim da Silva, acadêmico regular no Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

1. Dos objetivos – esta pesquisa tem por objetivo geral compreender de que forma a experiência vivenciada na Escola de Circo Dom Fernando influenciou na formação de crianças e adolescentes da Região Leste de Goiânia – período de 1998 a 2009.

Objetivos específicos:

O primeiro objetivo é realizar a caracterização socioeconômica dos egressos da Escola de Circo Dom Fernando;

O segundo objetivo é identificar na história de vida dos egressos elementos que indiquem a construção de sua emancipação no que se refere aos aspectos socioeconômicos, culturais, educacionais e profissionais;

O terceiro objetivo é compreender se a participação no Programa contribuiu na formação de sua visão crítica;

O quarto objetivo é verificar o papel da educação não-formal no processo formativo dos egressos;

O quinto objetivo é avaliar se as políticas públicas estiveram acessíveis às famílias dos egressos e de que forma elas se fizeram presentes.

O sexto objetivo é averiguar se a participação no Programa contribuiu para uma maior permanência na escola formal.

2. Participantes da pesquisa: Serão os egressos da Escola de Circo Dom Fernando/Instituto Dom Fernando – PUC Goiás.

3. Permissão da utilização dos dados: Ao participar deste estudo o (a) sr (a) permitirá que o pesquisador Danilo Joaquim da Silva, utilize as informações fornecidas com ética, respeito e rigor científico.

O/A Sr(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda prosseguir participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sra.) Sempre que julgar necessário deve solicitar mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone 3946-1071 e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Os dados empíricos utilizados na pesquisa serão colhidos com base nas informações fornecidas pelo Sr. (Sra.), ao pesquisador pelo(a) sr, sra após sua concordância e assinatura deste documento (TCRE).

4. Duração da Pesquisa: a duração da pesquisa será de quatro meses (janeiro a abril de 2012).

5. Sobre a realização da entrevista: a entrevista está sendo realizada no horário e dia que você sujeito dessa pesquisa informou a mim pesquisador. A participação na pesquisa é livre, é possível que os envolvidos possam desistir da participação, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sua identificação será mantida em sigilo e os nomes serão substituídos por pseudônimos para preservar sua identificação. As entrevistas serão gravadas e as informações aqui adquiridas poderão ser utilizadas na dissertação do Mestrado em Serviço Social e em possíveis publicações posteriores mediante esta autorização.

6. Riscos e desconforto: sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma complicação de qualquer natureza, seja de ordem legal, trabalhista, previdenciária, situação vexatória ou de constrangimento que possam prejudicar os sujeitos da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CEP). Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos físicos nem a dignidade humana como sujeito social envolvido.

7. Confidencialidade: as informações obtidas serão utilizadas para atender para atender aos objetivos fins da pesquisa. Ao final, o material transcrito será submetido a sua apreciação como colaborador (a) da pesquisa.

8. Benefícios: sua participação enquanto colaborador da pesquisa será de fundamental relevância para reflexões sobre a importância do Circo Social na história de vida de jovens da Região Leste de Goiânia.

9. Pagamentos: a sr (sra) não terá nenhum tipo de despesas para participar desta pesquisa e não receberá nenhuma remuneração por sua participação.

10. Destinação dos Resultados: os resultados da pesquisa ficarão disponíveis no PPSS/NUPESC/PUC-GO, na Biblioteca Central/PUC-GO. Após cinco anos os instrumentos utilizados na coleta de dados, serão incinerados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar como colaborador desta pesquisa. Assim, sendo preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): considerando os itens acima apresentados eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “O Significado do Circo Social para os Egressos da Escola de Circo Dom Fernando/Instituto Dom Fernando – PUC-Go, Goiânia – 1998-2009”.

Goiânia, _____ de _____ de 2011.

Nome do entrevistado

Assinatura do entrevistado

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador



PPSS PROGRAMA DE
2299 PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM
SERVIÇO SOCIAL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROF.^a: DRA. DENISE CARMEM DE ANDRADE NEVES (ORIENTADORA)
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA SOCIAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E
CIDADANIA

Núcleo de Estudo Pesquisa Estado Sociedade e Cidadania/NUPESC

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG nº _____

CPF nº _____, abaixo assinado concordo em participar do estudo e da pesquisa “O Significado do Circo Social na vida dos Egressos da Escola de Circo Dom Fernando/Instituto Dom Fernando – PUC-Go, Goiânia – 1998-2009” como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Danilo Joaquim da Silva sobre a pesquisa.

Os procedimentos nela envolvidos, assim com os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Local e data _____

Nome do sujeito ou responsável _____

Assinatura do sujeito ou responsável _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____



PPSS PROGRAMA DE
2299 PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM
SERVIÇO SOCIAL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROF.^a: DRA. DENISE CARMEM DE ANDRADE NEVES (ORIENTADORA)
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA SOCIAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E
CIDADANIA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____
responsável pelo adolescente _____ concordo em
permitir que ele possa participar da pesquisa: *O Significado do Circo Social na
Vida dos Egressos da Escola de Circo Dom Fernando*, responsável por este
sujeito, permito que esses dados possam ser utilizados na dissertação de
mestrado e/ou trabalhos científicos. Ainda asseguro que fui devidamente
informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Danilo Joaquim da Silva sobre
referido assunto, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis riscos e
benefícios decorrentes dessa participação. Foi-me garantido ainda, que posso
retirar esse consentimento a qualquer momento.

Goiânia, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável pelo adolescente

ANEXO 2 – Roteiro de Entrevista com o Egresso da Escola de Circo Dom Fernando – PUC Goiás

Nome: _____ Idade: _____

A FAMÍLIA NA INFÂNCIA

- 1 – Com quantos anos você iniciou as atividades na Escola de Circo Dom Fernando?
- 2 – Com quem você morava naquela época? (membros da família)
- 3 – Qual era a profissão dos membros da família (pais ou responsáveis)?
- 4 – Sua família fez parte das primeiras ocupações do Bairro Jardim Dom Fernando? Se positivo, como foi?
- 5 – Você se lembra se sua família pode contar com alguma instituição para deixar os filhos enquanto trabalhavam (sem ser a Escola de Circo)?
- 6 – Sua família apoiava sua participação na Escola de Circo?
- 7 – Mais algum membro da sua família (irmãos, primo, sobrinhos) frequentou ou frequenta a Escola de Circo?

A ESCOLA DE CIRCO

- 8 – O que te motivou a participar da Escola de Circo?
- 9 – Durante quanto tempo você frequentou as atividades?
- 10 – Você gostava de participar das atividades? Do que você mais gostava? (Fale um pouco sobre sua experiência)

A ESCOLA FORMAL

- 11 – Você frequentava a escola formal naquele período? Se positivo, que série cursava?
- 12 – Como era seu desempenho escolar?
- 13 – Você continuou os estudos na escola formal, após ter se desligado da Escola de Circo Dom Fernando? Chegou a interromper e retomar os estudos?
- 14 - Qual sua escolaridade hoje?
- 15 – Você considera que a sua entrada na Escola de Circo modificou alguma coisa na sua relação com a escola formal? Se positivo, o que modificou?

O TRABALHO

16 – Você trabalhou antes dos dezesseis anos? Se positivo? Em quê? Você já freqüentava a Escola de Circo quando trabalhava?

17 – Em que você trabalha hoje?

18 – Você já trabalhou ou trabalha com alguma atividade relacionada à arte circense ou a cultura popular de forma geral, após sua saída da Escola de Circo? Se positivo, em quê?

19 – A experiência vivenciada na Escola de Circo contribui hoje na realização de sua atividade profissional? Se positivo, de que forma?

A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE/SOCIEDADE

20 – Você já participou ou participa de alguma associação, movimento social, partido político, conselho de direitos ou outras instâncias equivalentes? Se positivo, qual? Fale um pouco dessa experiência.

21 – Que serviços públicos ou filantrópicos sua família utiliza hoje no bairro? (Escolas, postos de saúde, creches, dentre outros)?

22 – Que avaliação você faz desses atendimentos?

A FAMÍLIA HOJE

23 – Com quem você reside hoje?

24 – Qual o seu estado civil?

25 – Tem filhos? Quantos? Qual a idade?

26 – (Se possui filhos) A experiência vivenciada na Escola de Circo contribui de alguma forma na criação de seu(s) filho(s)? Se positivo, de que forma?

27 – (Se possui filhos) Você colocaria seu filho para participar das atividades da Escola de Circo?

A VISÃO DE MUNDO

28 – Você acredita que ter frequentado a Escola Circo contribuiu para que você tivesse uma visão diferente da realidade? (Fale um pouco sobre isso)

29 – Você considera que o fato de ter frequentado a Escola de Circo durante a infância/adolescência diferenciou a sua trajetória de vida em relação a outros adolescentes que não a frequentaram? Relate.

30 – Você considera que o fato de ter participado da Escola de Circo Dom Fernando modificou sua atitude na relação com outras pessoas? Se positivo, com quem? Em que aspecto(s)?

31 – Para você a Escola de Circo é importante para crianças/adolescentes que dela participam e para suas famílias? Se positivo, em que sentido?

32 – Você acredita que a Escola de Circo Dom Fernando contribui para Região Leste de Goiânia? Se positivo, em quê?