



A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: PERSPECTIVA DA ESCOLA DE CIRCO DOM FERNANDO EM GOIÂNIA

NON-FORMAL EDUCATION: PERSPECTIVE OF THE SCHOOL OF CIRCO DOM FERNANDO IN GOIÂNIA

Giovanni Bezerra Nascimento **1**
Gilberto Pinto Ferreira **2**

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Goiás-UCG, concluído em 2007. Mestrado Em Serviço Social Pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), 2013, com Bolsa de Estudo CAPES 2012. Experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes áreas: infância e adolescência, extensão universitária, educação não-formal, habitação, projetos sociais. Coordenador dos Trabalhos de Conclusão de Curso em Serviço Social da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). E-mail: bezerragiovanni@hotmail.com

E-mail: gilferreira88@hotmail.com **2**

Resumo: Na sociedade contemporânea o princípio fundamental é a acumulação de capital, prevalecendo a educação especializada. A educação libertadora, que se fundamenta na formação de sujeitos livres para construir sua própria história e capazes de exercer funções intelectuais e manuais é cada vez mais distante. O princípio educativo desenvolvido pela Escola de Circo, de educação não-formal, contribui com a formação de sujeitos para a vida, sujeitos intelectuais e críticos, utilizando-se das ferramentas circenses com a função de propiciar aos indivíduos capacidades de compreender as contradições existentes em seu convívio social e capaz de (re)construir sua própria história.

Palavra-chave: Circo Social; Educação Não-Formal; Escola Unitária; Sociedade Civil; Estado Ampliado.

Abstract: In contemporary society the fundamental principle is the capital accumulation, prevailing specialized education. Liberating education, which is based on the formation of free people to build their own history and able to exercise intellectual and manual functions is more and more distant. The educational principle developed by the School of Circus, of non-formal education, contributes to the formation of persons for life, intellectual and critical people, using circus tools with the function of providing individuals with the capacity to understand the contradictions existing in their social life and able to (re) build their own history.

Key words: Social Circus; Non-formal Education; Unitary School; Civil society; Expanded State.

Introdução

A educação, no sistema capitalista, está fundamentada na formação de sujeitos com capacidades para manipular os meios de produção. Para construir uma cultura diferente da existente neste sistema, como fundamenta o princípio educativo defendido por Gramsci, seria necessário estruturar uma instituição de ensino nos princípios da Escola Unitária³.

Esta modalidade educativa se estruturaria em um sistema educacional com o princípio de construir uma cultura diferente da existente no sistema de produção. Com a formação de uma nova cultura do proletariado há possibilidades para a libertação do sistema, cujo princípio utiliza-se da exploração da força de trabalho para favorecer o processo de produção, diferentemente da educação humanística. A elevação de uma massa do proletariado contribuiria para a superação da condição de dominação e subalternização, favorecendo para a formação de uma sociedade socialista.

Este texto objetiva traçar discussões a cerca da estruturação de uma educação que de fato possibilita a superação da alienação. A Escola de Circo, modalidade de educação não-formal, está levemente ligada ao princípio de uma instituição que forma cidadãos para vida, ou seja, uma educação social, formando sujeitos capazes de entender a dinâmica de exploração do capital e proporcionando a construção de uma cultura “desinteressada”. Para tal compreensão, partisse-á da estruturação da educação na sociedade burguesa, posteriormente trataremos da educação não-formal enquanto princípio educativo que propicia para a formação de sujeitos livres das amarras da educação burguesa.

Educação não-formal na contracorrente neoliberal

Pela lógica que vem se constituindo no modo de produção capitalista a educação humanística perde seu valor. A tendência é “ajustar” a vida social aos interesses do capital, seja no âmbito da educação, que se constitui como uma política social, ou pelo controle social, ou pela regulação dessa política a favor do Estado Burguês.

Segundo Mascarenhas (2005) há uma relação entre trabalho e educação. Trabalho entendido como ação transformadora do homem para com a natureza, de forma a construir os bens necessários à sua sobrevivência, não se compoem como força de trabalho para acumulação de riqueza, nem como forma de exploração de uma classe sobre a outra. Mas enquanto formação de homens livres para construir sua própria história. É “por meio do processo educacional e pelo trabalho que o homem torna-se homem, aprende a ser homem” (MASCARENHAS, 2005, p. 162). A educação é vista enquanto formação humanista, e o trabalho enquanto processo de transformação da vida social, sem exploração de classe.

A educação, neste pensamento, adquire condições de tornar instrumento de transformação cultural. Quando não está destinada ao processo de adequação do homem para o exercício de funções mecânicas no sistema de produção, desprovido de conhecimentos intelectuais, “a relação educação e trabalho, pressupõe o trabalho como atividade produtora e criativa e a educação como processo de socialização, desenvolvimento, amadurecimento e emancipação” (MASCARENHAS, 2005 p. 164). É neste sentido que a educação e o trabalho alcançam seus fins, enquanto espaço da emancipação humana.

Para Marx (1985, p. 76) a mercadoria é todo objeto utilizado pelo capital que se objetiva na acumulação de riqueza. “O valor determinado sobre a mercadoria equivale à matéria prima utilizada para sua construção, a força de trabalho depositado, acrescentado de mais valia (lucro) que favorece a contínua existência do capital, bem como a oferta e a procura por essa mercadoria”. Se o Estado reduz os investimentos na política de educação, a tendência é alimentar a procura

³ Este tipo de escola tem por princípio a formação de sujeito para o trabalho e para a vida intelectual, segundo Gramsci “advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (1982, p. 125).

pela educação desenvolvida no segundo setor, pois o próprio mercado passa a exigir uma força de trabalho cada vez mais especializada.

Segundo Gadotti (2000, p. 50), “na divisão social do trabalho, imposta pela burguesia, as massas trabalhadoras (trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais) alienam sua força de trabalho pelo único direito de sobrevivência”. A única mercadoria que dispõem é sua força de trabalho, ficando submetida ao capital, que não tem o objetivo de favorecer a superação da subalternidade, pois dela é a sua condição de existência. Neste sentido é que a alienação se constitui, pois o trabalhador não se reconhece no trabalho que desenvolve, sendo um dos objetivos da educação favorecer a superação desta alienação.

Segundo Brasil (2005, 9), no processo de alienação que o capitalismo tende a criar mecanismos que favorecerá a sua própria lógica de acumulação, assim “em seu desenvolvimento, o capitalismo constitui e é constituído de elementos prescritivos dirigidos à ação humana, regulando-a e, neste sentido, criando um caminho pedagógico”. Isto se consolida na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois o mercado não mais necessita de sujeitos que aglomerem os dois conhecimentos, necessita de sujeitos capacitados, para o controle da máquina no processo de produção.

O capital se consolida em uma pedagogia própria. Tem como princípio educar “homens maleáveis, flexíveis, adaptáveis, por meio do trabalho, para a produção e reprodução continua do capital” (BRASIL, 2005, p. 14). Assim, a classe subalterna não dispõe dos mecanismos de superação da subalternidade, pois a tendência do mercado é em mantê-la enquanto tal, pois isso favorece a continuidade do processo de produção capitalista. As atuais transformações no sistema de produção têm influenciado, consubstancialmente, a extinção de postos de trabalho, com seus reflexos na própria educação. A redução da mão-de-obra tem “uma enorme economia de tempo de trabalho necessário, fazendo com que a produção do valor dependa mesmo da intervenção viva do homem” (MACHADO, 1994, p. 13), ou seja, a substituição do homem pela máquina tem gerado grandes transformações no mundo do trabalho, passando a exigir uma força de trabalho especializada.

As novas exigências do mercado de trabalho estão relacionadas à educação técnica, de conhecimentos básicos para o manuseio das tecnologias que são utilizados na produção de mercadoria. Segundo Machado (1994, p. 15), tais exigências estão relacionadas à “posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações”. Tais questões têm um único objetivo, uma classe trabalhadora especializada, para atender os novos métodos de construção de mercadoria, sujeitos capazes de ministrar a tecnologia. Como bem lembra Neves (1994, p. 27) estas questões “objetivam também enfraquecer o controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho e as resistências organizadas no cotidiano fabril, há eliminar os tempos mortos alcançado maior produtividade e diminuição de custos”. Via de regra, tende em favorecer a própria empresa no mercado competitivo.

Nesse quadro de acumulação flexível faz emergir dois grupos de trabalhadores. O primeiro corresponde àqueles que não dispõem de qualificação, que estão mais sujeitos aos “cortes” desenvolvido pelo mercado, que “gozam” dos mais baixos salários. Por outro lado, está o grupo de trabalhadores mais qualificados, que utilizam dos melhores cargos, uma maior estabilidade no mercado de trabalho, com os níveis salariais mais elevados, “constituindo-se uma espécie de aristocracia técnica” (MACHADO, 1994, p. 18). Neste conjunto, a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho é mais responsabilidade do trabalhador do que do Estado, mesmo porque no projeto neoliberal a própria educação é entendida enquanto mercadoria, portanto, deve ser ministrada pelo setor privado.

Nessas contradições existentes entre o sistema capitalista e a educação o Estado tem por função em administra os conflitos que surgem do confronto entre as classes. Se no liberalismo o Estado se posicionava enquanto “neutro”, no neoliberalismo, esta possível neutralidade é inexistente, pois a tendência é favorecer uma única classe, burguesa. Com isto o Estado controla os conflitos defendendo o sistema de produção, por meio da legislação trabalhista, alianças políticas, coerção e do consenso, e mesmo por intermédio das políticas sociais. O Estado se fortalece neste sistema, sobretudo, por níveis elevados e constantes de desenvolvimento econômico. Com o controle das forças contrárias ao seu projeto neoliberal, o Estado passa a redirecionar as formas de

domínio, para que não sofra constantes pressões por meio da organização da classe trabalhadora, controlando-a, sobretudo, por meio de política social.

Diante dos interesses do mercado em seu contínuo fortalecimento, as políticas sociais são desenvolvidas como mecanismos de controle dos conflitos que emergem da contradição entre capital e trabalho. Assim, segundo Yazbek (1993, p. 42) “o Estado, ao fornecer fluxos de bens e serviços necessários à sobrevivência dos subalternos, busca reforçar sua capacidade de impor à sociedade como um todo o interesse político e social da classe hegemônica”. Ao incentivar o mercado a desenvolver a política social, por via de incentivos fiscais, o Estado está favorecendo a fragmentação, ou melhor, a “privatização” destas políticas.

Para Yazbek (1993), classe subalterna é entendida como aquela que não dispõe do livre exercício da cidadania. A classe dominante dispõe dos meios de dominação e de mando, e a classe subalterna dispõe apenas da sua força de trabalho, que é controlada pela classe dominante. Neste sentido “a subalternidade faz parte do mundo dos dominados, dos submetidos à exploração e à exclusão social, econômica e política” (1993, p. 18). Ou mesmo como menciona Mochcovitch (1988, p. 67) a concepção de subalternidade em Gramsci “são objetos de dominação econômica, política e ideológica: o proletariado, os trabalhadores rurais, o campesinato pobre etc”. Uma educação emancipadora no sistema neoliberal é, possivelmente, uma questão de luta de classes. Se por um lado a classe trabalhadora depende da sua força de trabalho para sua sobrevivência, o neoliberalismo faz uso desta condição para fortalecer sua base de dominação, impossibilitando uma educação libertadora. Percebe-se que a educação no sistema capitalista atual tem como fundamento consolidar-se como uma política que favoreça o próprio sistema de produção, por meio da especialização da mão-de-obra. Nestes parâmetros, o próprio sistema de produção, ao construir tecnologias, constrói desigualdades, que tendem a excluir do mundo do trabalho parte da classe trabalhadora.

Neste composto de contradições na qual está inserida a educação, também se podem encontrar a modalidade não-formal, que não tem o objetivo de formar sujeitos para o trabalho, mas para a vida social. É um espaço rico, mas pouco estudado, pois está inserida em uma sociedade cuja prioridade é a produção de mercadorias, por esse motivo a educação não-formal é dificilmente identificada como fundamental para o desenvolvimento humano, pois não forma indivíduos, ou grupos, só para o trabalho manual, forma para o exercício da cidadania. Segundo Gohn (2005) este tipo de educação passou a se inserir na política brasileira a partir da década de 1990, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO.

A educação não-formal era comumente relacionada com determinados setores que tinham por tendência buscar o envolvimento e a participação da população. Segundo Gohn (2005, p. 91-2), “era vista como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar, etc.”. A partir da década de 1980, com o aprofundamento científico, esta visão fragmentada passa a ser alterada. A partir de então passou a ser vista enquanto complementar a educação formal, de forma a potencializar grupos sociais, bem como a valorização cultural. Isto se deu em “decorrência das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho” (2005, p. 92).

Segundo Torres (1992, p. 29) “todo esforço para caracterizar programas educacionais tem que fazer referências às circunstâncias sociais em que ocorrem esses programas e, especialmente, à dinâmica social”. É no campo social que os indivíduos transformam a realidade na qual vivem, assim como apresentam todo conhecimento acumulado e contribuem para a formação de uma nova consciência de classe. Por este motivo, a educação não-formal deve levar em conta sua prática, seu método educativo e o campo onde atua, ou seja, uma vinculação com as dimensões sociais. A educação não-formal se inscreve na dinâmica entre o conhecimento individual e o conhecimento coletivo, pois a educação só é emancipatória enquanto socializada.

Alguns autores têm definido a educação não-formal enquanto uma modalidade que ocorre externamente à escola. Segundo Gadotti (2007, p. 2) esta definição mostra ambiguidade, “já que ela se define em oposição (negação) a outro tipo de educação: a educação formal”. Para este autor a educação não se limita no espaço da educação formal, como tem se firmado, pois nessa modalidade também ocorre educação não-formal, ou seja, não é uma oposição à educação formal,

mas complemento.

No âmbito da escola estão situadas diversas contradições, que podem promover e contribuir com o processo educativo seja ele formal ou não. Sobre esta questão Gadotti menciona que

não podemos estabelecer fronteiras muitas rígidas entre o formal e o não-formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interagem com a natureza e o meio ambiente (GADOTTI, 2007. 4).

Tais questões que se encontram no âmbito da escola englobam as duas modalidades de educação, ou seja, na própria educação formal ocorre a educação não-formal. A perspectiva da escola cidadã deve aglomerar e valorizar estas questões educativas. Pode-se afirmar mesma direção de Gadotti (2007), que toda educação é formal, pelo fato de ser intencional, o que se diferencia é o cenário e a metodologia no qual é desenvolvida.

Segundo Gohn (2005, p. 109), a escola não deve se limitar a conteúdos pragmáticos, pois é uma instituição que visa contribuir para o crescimento individual e coletivo de uma determinada população. A educação ministrada por este sistema de ensino formal “não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma coletiva, inovadora, com liberdade”. A escola deve ser o centro da vida social, e não um serviço administrativo, “odiada” pelos educandos, um espaço no qual se pode conquistar e desenvolver a curiosidade.

A educação não-formal caracteriza-se em seis questões fundamentais. A primeira corresponde a “aprendizagem dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses, do meio social e da natureza que a cerca, por meio da participação em atividades grupais” (GOHN, 2005, p. 98). É no âmbito da participação que os sujeitos vão adquirindo conhecimento de classe.

Em segundo, está a aprendizagem para o trabalho. Isto significa que a educação não-formal também exerce esta função, mas prevendo, contudo, o desenvolvimento das potencialidades, e não simplesmente capacitar os indivíduos para atender demandas que são próprias do capital. A aprendizagem para o exercício de atividades coletivas está em um terceiro plano. Esta funcionalidade da educação não-formal tem como fundamento proporcionar a aprendizagem da convivência em grupo e a busca de soluções para os problemas da “comunidade” onde vivem.

O quarto momento é “a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados” (GOHN, 2005, p. 99). É nesse campo que a participação exerce um papel fundamental, pois pode influenciar no conteúdo das atividades. Este caso se refere à educação formal, pois a todo o momento está ocorrendo à educação não-formal, especialmente na extensão escolar, como por exemplo, visita a museus.

A educação desenvolvida pela mídia, segundo Gohn (2005) também tem um função peculiar. De um lado, pode estar a favor do desenvolvimento dos ideários burgueses, do outro, em raros casos, estão a favor da classe subalterna.

No mundo moderno surgem novos métodos, tais como, ioga, nos quais os homens vão buscar refúgio para fugir do stress, do cansaço físico. Segundo Gohn (2005) estes ambientes da vida moderna também são considerados como campo da educação não-formal por ter uma finalidade programada, que é combater as “doenças” da modernidade.

Essas seis características demonstram que esse tipo de educação não é menos ou mais importante que a educação formal, ambas são igualmente importantes. Ela ocorre intencionalmente, mas se dá por meio da prática social, que são os casos citados anteriormente. A educação não-formal não é a transferência de conhecimento pré-estabelecido, mas o “conhecimento gerado por meio da vivência de certas situações-problemas” (2005, p. 103), que ocorrem no âmbito das relações sociais.

Gohn (2006, p. 31) menciona alguns objetivos que a educação não-formal pode alcançar

junto aos indivíduos ou aos grupos, dentre as quais: “o aprendizado das diferenças”, que proporciona aos indivíduos a convivência em grupos e o respeitar as diferenças que são comuns; “a adaptação do grupo a diferentes culturas”, é o conhecimento das diferenças culturais que possibilitará aos indivíduos ou grupos o respeito ao espaço do outro; “construção da identidade coletiva do grupo”, não se limita a construção da identidade pessoal, mas de grupo, que possibilita a consolidação de uma vontade coletiva; “balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente”, é no espaço do grupo que se vão construindo normas que possam contribuir com a boa convivência, de forma a estabelecer regras que são comuns. Estas características estão presentes nos objetivos que a educação não-formal se propõe alcançar, não são regras impostas, mas uma construção coletiva.

Segundo Gohn (2006) há algumas questões que ainda não estão contidas na educação não-formal, tais como: a clareza dos objetivos que se está desenvolvendo, tanto para os educandos, educadores, familiares e público externo, que são as pessoas que frequentam ou as pessoas que estão nas proximidades da instituição. Falta formação específica para os educadores, isto no que diz respeito ao trabalho com a classe subalterna, pois alguns educadores não estão preparados para atuar junto a este público. Segundo Fernandes e Garcia (2007, p. 3) um grande problema que permeia a educação não-formal está na formação dos educadores, pois a atuação, por certas vezes, é desenvolvida através de vivências adquiridas ao longo de sua vida. A formação nesta área específica, em alguns casos, não é exigida pelas instituições que atuam com o direcionamento da educação não-formal, tampouco dispõe de recursos para a qualificação de seus profissionais.

Os objetivos da educação não-formal se distanciam da educação formal apenas na estruturação, pois a educação formal tem como objetivo que os indivíduos aprendam um conteúdo que foi pré-definido, sobre o qual é mais fácil realizar uma avaliação. Os objetivos da educação não-formal se estruturam em: “educação para cidadania; para justiça social; direitos humanos, sociais, políticos, culturais; para liberdade; igualdade; democracia; contra discriminação; pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais” (GOHN, 2006, p. 32-33), os quais estão também contidos na educação formal. No espaço da educação não-formal estes objetivos devem ser alcançados com dimensões coletivas, onde não há um conteúdo pré-estabelecido para se chegar a este fim, mas um conhecimento que é construído coletivamente.

Para tanto, a educação não-formal situa-se em um campo muito complexo. O fato de não estar ligada a uma instituição de ensino, normatizada pela legislação não significa que não existam regras, normas e um plano político pedagógico. Tal modalidade se diferencia da educação formal, como bem lembra Gadotti (2005) por ser um processo livre, menos burocrático e hierárquico.

Educativo da Educação Não-Formal: Proposta Pedagógica do Circo Social

A educação não-formal, dentre outras instituições, encontra-se também no Circo Social. Com este direcionamento, da arte circense como ferramenta pedagógica, serão abordados questões referentes à história do circo, bem como questões referentes ao circo social como dimensão da prática educativa não-formal.

A cultura circense não é tão recente como se pensa. Na China, foram descobertos pinturas de quase 5.500 anos que apresentam habilidades de acrobatas, contorcionistas e equilibristas. As apresentações iniciaram-se após exibições desses artistas em festas locais, passando a incorporar as tradições locais, que davam boas vindas aos estrangeiros, por volta de 108 a.C. Em Roma há traço de atividades relacionado à arte circense, por volta de 40 a.C., no mesmo espaço que foi construído o Coliseu. No século XVIII, vários grupos de saltimbanco percorriam a Europa, especialmente a Inglaterra, a França e a Espanha, eram frequentes as exibições de destreza a cavalo, combates simulados e provas de equitação (FIGUEIREDO, 2007).

4 Deve-se ressaltar que para os Educadores cabe a intencionalidade de educar. Para Rios (1993, 46), o educador tem que ter competência e Compromisso. Competência refere-se ao saber fazer bem. O saber fazer bem tem dupla dimensão: Técnica – o educador tem que ter domínio de conteúdo, o que significa ter habilidades, capacidade, potencialidade – saber fazer. Política – a política está vinculada a ética. Saber articular conceitos ético-político, que irá auxiliar na busca da compreensão do educador, pois não basta saber, é preciso querer – saber fazer bem. E não adianta saber e querer se não se tem uma percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação (RIOS, 1993, p. 65). O compromisso está ligado à responsabilidade, à adesão do educador ao Programa. Significa ter ação ética, responsabilidade com o público, sejam as crianças, os adolescentes, os adultos e mesmos a outros profissionais.

O primeiro circo europeu moderno, o Astley's Amphitheatre, foi inaugurado em Londres por volta de 1770 por Philip Astley, um oficial inglês da Cavalaria Britânica. Segundo Cassoli (2006, p. 15) estas exibições eram realizadas ao ar livre, na Inglaterra desde 1758, tinham por objetivo em mostrar o poder dos cavaleiros do exercito inglês. "A grande proeza de Astley foi apropriar-se dessa exibição e inseri-la em uma arena de 13 metros de circunferência, em recinto fechado" (BOLOGNESI, apud CASSOLI, 2007, p. 16). Os métodos adotados por Astley ficaram conhecidos como "circo moderno" ou "circo de cavalinho", por tem em sua origem o uso do cavalo, pois Astley era militar, e realizava, junto com outros cavaleiros, números exibicionismo nas ruas.

Com essa mudança de ambiente, o circo perde o caráter popular e passa a destinar as apresentações para a alta burguesia. Apresentações estas que expressavam a força dos cavaleiros do exército inglês, por suas habilidades, domínio do corpo, pois "esta exibições simbolizava a força no regime das monarquias decadentes" (CASSOLI, 2007, p. 16). Nota-se que o circo moderno esteve atrelado à alta burguesia, que expressava seus valores, seu domínio. Com o nascimento desta arte os artistas de rua foram aderindo ao circo, como um novo espaço para trabalhar, fazendo surgir o circo moderno, por incorporar outras modalidades de arte.

Segundo Cassoli (2007, p. 16) o circo que ocorria nas ruas, quando se desloca para recintos fechados, "passa a ser utilizado pela burguesia como forma de expressão de si mesma, para exhibir seus troféus, riquezas e conquistas, tal qual acontecia na antiguidade com a chegada dos exércitos romanos em Roma". Ou seja, a arte circense nasce nas ruas, mas encontra-se presente na alta burguesia, de forma a demonstrar, por meio do exibicionismo seu poder e suas conquistas.

Segundo Henriques (2007, p. 1) "Astley foi inovador quando começou a incorporar os saltimbancos, acrobatas, cavaleiros e palhaços em uma só apresentação tornando-se esta a base do circo moderno". Esse novo formato fez com que o circo moderno se atrelasse ao modelo econômico capitalista, passando a incorporar a bilheteria.

A cultura circense tem em suas raízes, nas apresentações ao público com a utilização de animais, tais como ursos, leões e serpentes. As apresentações com animais encantavam pelo fato do público nunca ter visto de perto animais tão ferozes. Outras artes foram incorporadas ao mundo do circo, dentre elas, "o andar com as mãos, lançar-se no espaço, produzir sons com o corpo, cuspir fogo" (Ibidem, p. 2).

Os artistas circenses foram muito discriminados na época, por sua condição de viajante. 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 públicas durante a Idade Média em apresentações realizadas de cidade em cidade (HENRIQUES, 2007, p. 1)". Por onde passavam deixavam um rastro de "destruição", de abandono, com isto era taxado de "desocupados", "vagabundos", o que, por certas vezes, permeia a opinião das pessoas até os dias atuais.

O palhaço, considerado símbolo do circo, tem sua origem na Itália, no século XIX. Estes artistas "vertiam-se de roupa de espantalhos, utilizando palha dentro da roupa para amortecer as quedas, daí a designação dada a esse artista" (Ibidem). O circo vem se modernizando ao longo dos tempos, mas o palhaço permanece por ser um símbolo vivo da alegria, que é expresso até mesmo nas cores das lonas.

No Brasil, mesmo antes do circo de Astley, já havia os ciganos, saltimbanco que vieram da Europa, onde eram perseguidos, pois sempre houve ligação dos ciganos com o circo. Segundo Cassoli (op. cit. 24) "há registro de que desde o século XVIII artistas ambulantes percorriam as cidades brasileiras, e que, dentre outras habilidades, executavam números próprios do espetáculo circense". Entre suas especialidades incluíam-se a doma de ursos, o ilusionismo e as exibições com cavalos. Há relatos de que eles usavam tendas e nas festas sacras, havia bagunça, bebedeira, e exibições artísticas, incluindo teatro de bonecos. Eles viajavam de cidade em cidade, e adaptavam seus espetáculos ao gosto da população local. Números que não faziam sucesso na cidade eram tirados do programa.

Segundo Figueiredo (2007, p. 24) "o primeiro circo de que se tem notícia no Brasil é o Circo Bragassi, em 1830. Antes havia pequenos circos improvisados, mas a partir dessa visita, o surgimento de companhias circenses nasceu". Os circenses visitantes no Brasil ficaram encantados pela riqueza que existia no país, devido ao circulo do café, isto fez com que novos circos visitassem

ao país.

A partir de 1910 foi incorporado o teatro ao circo. Não tinham a organização de um texto escrito, “seguia regras, que era feita por meio da transmissão oral [...]. O teatro significou um aperfeiçoamento da linguagem escrita e falada, bem como reforçou a idéia de que a aprendizagem, qualquer que fosse, era incorporada para reproduzir o circo-família” (HENRIQUES, op. cit.). O espetáculo, pelo fato do circo ser viajante, adaptava-se de acordo com a cultura de cada cidade que estava instalado.

O circo encontra-se em três dimensões históricas: circo de rua; circo moderno e escola de circo, que faz emergir o circo social. No primeiro as apresentações eram realizadas nas ruas por cavaleiros e artistas saltimbancos. A segunda categoria de circo é vinculada aos parâmetros do circo em um ambiente fechado, bem como a incorporação de outras modalidades de arte ao mundo do circo, como bem lembra Figueiredo (2007, p. 16) “o circo moderno passou a ter também contorcionistas, malabaristas acrobatas, palhaços”. Esta mesma categoria de circo ficou conhecida no Brasil como circo tradicional ou circo familiar. As habilidades de todo o processo de construção dos espetáculos, desde o armar a lona até as apresentações no picadeiro concentravam-se no grupo família, ou seja, todas as pessoas participavam do processo, incluindo as crianças. Segundo Cassoli (2007, p. 25) participavam de todas as atividades, incluindo “negociar com representantes das cidades por onde passavam, armar a lona, montar os instrumentos, construí-los, vistos que poucas coisas eram compradas, quase tudo era construídos por eles mesmos”.

As escolas de circo surgem no Brasil a partir da década de 1980. O surgimento destas escolas tinha um “papel relevante na formação de novos artistas para o mercado de trabalho e estão empenhadas especialmente no aprimoramento e na renovação do espetáculo circense” (CASSOLI, 2007, p. 26). As famílias circenses tinham por objetivo encaminhar seus filhos para viverem no mundo externo ao circo, cuja única forma de sobrevivência que encontraram foi desenvolver atividades voltadas para a arte circense por meio das escolas de circo (HENRIQUES, 2007). Esta expansão pode ser identificada, como no caso do Brasil, por meio da Associação Brasileira de Circo – ABRACIRCO:

a mais antiga escola de circo do Brasil é a Escola Nacional de Circo, no Rio de Janeiro (RJ), com 23 anos de existência. Ela é a única no país a ser mantida pelo Governo Federal. Seguida da Circo Escola Picadeiros na cidade de São Paulo, com 21 anos de atividades. Outras mais recentes foram fundadas, como o CEFAC – Centro de Formação Profissional em Artes Circenses e a Academia Brasileira de Circo. Salvador (BA) conta com a Escola Picolino de Circo, com 19 anos de trabalho na formação de jovens artistas. Estas últimas são escolas particulares e mantém programas de bolsas de estudos (CARTILHA ABRACIRCO, *apud* Cassoli, op. cit. p. 26).

Além das modalidades mais formais de circo – circo de rua, circo moderno e escola de circo – existe o Circo Social, que no Brasil nasceu por meio de organizações não governamentais e posteriormente com o apoio do *Cirque du Soleil*. Com a implantação da “Rede Circo Mundo Brasil, que ocorreu através da parceria de organizações não governamentais nacionais, internacionais e, na maioria das vezes, com o apoio do próprio *Cirque du Soleil*” (CASSOLI, 2007, 26-7). Este processo de criação desta rede no Brasil tem início na década de 1990, período em que, segundo Gohn (2006), a educação não-formal começa a ser desenvolvido nos países vinculados a Organização das Nações Unidas – ONU.

Segundo Figueiredo (2007) o Circo Social surgiu no Brasil com um programa social desenvolvido pelo *Cirque du Soleil*. “Ele é um programa de ação social, que se utiliza das artes do circo como pedagogia alternativa junto a jovens em dificuldades no mundo” (FIGUEIREDO, op. cit. 49). Estes projetos têm como perspectiva trabalhar com a população em situação de risco social, especialmente as crianças e adolescentes que sobrevivem nas ruas das grandes cidades, isto estando presente no Brasil e em diversos outros países. Com a implantação da Rede os projetos de Circo Social têm como fundamento um trabalho em conjunto, no sentido da troca de experiências.

A Rede está presente em diversos estados brasileiros. É “formada por 22 projetos de circo

social em nove estados do Brasil, além do Distrito Federal, tendo experiências em 19 cidades e atendendo diretamente 10.000 crianças e jovens em situação de risco social, além de gerar cerca de 900 empregos diretos nas localidades onde se desenvolvem os projetos” (FIGUEIREDO, *Ibidem*, 49-50). Tais projetos vêm crescendo em todo o país, o mais conhecido deles, segundo esta autora é *Se Essa Rua Fosse Minha*, que surgiu na década de 1990, com perspectiva de trabalhar com meninos e meninas de rua.

Segundo Lobo e Cassoli (2007, p. 64) “as práticas de circo social não objetivam o espetáculo como acontece no circo, mas combinam finalidades de educação e de assistência social com saberes populares”. É um tipo de arte que se expressa, particularmente, nas periferias das grandes cidades de forma a proporcionar um ambiente diferente das vividas nas ruas. São atividades que não objetivam capacitar artistas circenses, tampouco acabar com a pobreza. Tais atividades têm sua emergência na filantropia, com o uso desta arte para desenvolver atividades para a população que não dispõe do acesso a atividades recreativas.

Com esta nova categoria de circo ocorre uma transformação histórica na tradição circense. Seja por meio das Escolas de Circo, que objetivavam sair do círculo familiar, do circo tradicional, passando a incorporar novas atividades, como teatro – um exemplo é o *Cirque du Soleil* – e mesmo com o circo social, que tem como princípio a filantropia.

Segundo a Rede Circo no Mundo Brasil esta categoria de circo tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento de crianças e adolescentes, o que ocorre por meio da arte-educação, que objetiva a utilização das ferramentas do circo de forma a fortalecer e promover o desenvolvimento de habilidades dos participantes destes projetos. A participação do *Cirque du Soleil* na cooperação

à Rede Mundial de Circo Brasil envolve o apoio para a realização de encontros e atividades voltadas para a formação de educadores de “circo social”, conceito que as 22 organizações e projetos que integram a Rede vêm consolidando no Brasil que, em síntese, busca fortalecer o potencial das artes circenses para interferir em processos de desenvolvimento humano, tendo como foco principal a elevação de autonomia e auto-estima dos jovens, fortalecendo-os como sujeitos de direitos e como atores e protagonistas de transformação social (REDE CIRCO NO MUNDO BRASIL, *APUD CASSOLI, OP. CIT. P. 27*).

A prática do Circo Social implica o desenvolvimento de habilidades, de segurança de si mesmo, de domínio, controle das emoções e sentimentos, respeito mútuo, dentre outros aspectos. A perspectiva deste tipo de atividade é contribuir com a “disciplina, que molda ao mesmo tempo a percepção de si mesmo e a atenção em relação ao mundo exterior” (Rede Mundial de Circo *apud CASSOLI, op. cit. p. 28*). Essa nova perspectiva de circo não visa somente o lucro por meio dos espetáculos, mas o encantar ao público ao verem que crianças e adolescentes que estavam em situação de risco social estão desenvolvendo atividades tão desafiadoras.

Uma das atividades desenvolvido no âmbito do Circo Social é a Roda de conversa. A Roda é o momento destinado à reflexão, momento destinado a construir a segurança de si, em relação aos usuários, como bem menciona Figueiredo:

as Rodas acontecem antes e depois de todas as aulas, ou pelo menos em um desses momentos. No momento anterior à aula, é caracterizado pela comunicação do que serão realizados naquele dia, quais os objetivos e resultados são esperados, além de representar o momento para acolher, receber e explicar o projeto de circo social, para educando e para educadores novos e também para visitantes. Já a Roda, após as atividades, é caracterizada pela avaliação do dia, além de debates, discussões, tomada de decisões, entre outras tarefas (*op. cit. 42*).

Segundo a autora esta atividade é muito importante, pois expressa o envolvimento dos usuários considerando-os como co-autores do processo de aprendizagem, pois têm voz e voto. A

perspectiva das Rodas é desenvolver a capacidade criativa de cada indivíduo.

A prática do Circo Social se dá pelo desenvolvimento de “técnicas circenses como ferramenta para o trabalho educativo numa perspectiva de promoção de cidadania e transformação social” (CASSOLI, 2007, p. 70). Tal perspectiva encanta por ser uma arte, que comumente é desenvolvida nas periferias, mas faz emergir uma categoria de circo que atende também aos desejos da burguesia, como no caso do *Cirque du Soleil*. Como foi constatada no decorrer deste item, esta arte nasce nas ruas, mas se constitui no picadeiro. É uma ferramenta pedagógica alternativa utilizada por instituições, especificamente filantrópicas, no trabalho com populações de baixa renda.

O Circo Social na perspectiva da educação não-formal proporciona o desenvolvimento de habilidade, autocontrole, desenvolve a capacidade de concentração, dentre outras, de quem dele participa. Essa modalidade de circo tem como fundamento promover o envolvimento das crianças e dos adolescentes no processo de aprendizagem. “O direito de expor suas opiniões, de poder se transformar, criar e recriar atitudes e a si mesmo, tem como resultado um educando mais autônomo, possuidor de livre pensar e com responsabilidade de saber que sua autonomia depende de suas reflexões e conclusões” (FIGUEIREDO, 2007, p. 45).

A Escola de Circo, a exemplo empírico de educação não-formal, está inserida no Instituto Dom Fernando – IDF, por meio da extensão, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-GO. A PUC nasce em Goiânia aos 17 de outubro de 1959. O IDF foi criado em março de 1995, mantido pela Sociedade Goiana de Cultura – SGC e em 2004 passa a ser gerenciada pela extensão universitária da PUC-GO, especializado nas temáticas da Infância, Adolescência, Juventude e Família.

A Escola de Circo está instalada na região leste de Goiânia, no bairro Jardim Dom Fernando I, no terreno que pertencia à Igreja Católica até meados da década de 1980. “A arquidiocese possuía uma grande área fundiária na região leste, onde se localiza o Centro de Pastoral Diocesano. Parte desta área foi ocupada pelos movimentos populares de luta pela moradia (...) surgindo então os bairros Dom Fernando I e II” (IDF, 2003, p. 18), posteriormente outros bairros foram surgindo na região. 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.

Foi criada em março de 1996, com o objetivo de atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, que estava bem presente na região, em consequência da grande circulação de tráfico de drogas. Iniciou suas atividades em um espaço cedido pela Igreja Católica, no Centro Comunitário e após a obtenção de um financiamento por meio do Ministério da Cultura, foi possível a aquisição de uma lona e então se instalou a Escola de Circo, na Praça do Jardim Dom Fernando I, área pública (IDF, 2007).

A Escola de Circo, desde sua origem até os dias atuais, não tem a perspectiva de formar artistas circenses, apenas faz uso das ferramentas de circo como material pedagógico. Atua junto às crianças, aos adolescentes e suas famílias com o objetivo de promover atividades lúdicas, recreativas, por meio da educação não-formal, a fim de fortalecer o protagonismo infanto-juvenil, de forma a contribuir para reduzir os índices de risco social existentes na região (IDF, 2007).

Em 2007 atendia um quantitativo de 160 usuários, entre criança e adolescente, os quais freqüentam as atividades duas vezes por semana, terça e quinta ou quarta e sexta-feira. Terça e quinta-feira, vespertino: Palhaço Berimbau, faixa etária entre 12 e 16 anos; Palhaço da Pracinha, quarta e sexta-feira, vespertino, faixa etária entre 07 e 11 anos; Pernalêlê, matutino, faixa etária entre 07 e 11 anos; Os Equilibristas, quarta e sexta no período matutino, faixa etária entre 07 e 11 anos e aos sábados no período matutino a Oficina do Espetáculo, é uma turma mista, entre crianças e adolescentes, tem por objetivo aperfeiçoar as atividades que vem sendo desenvolvidas no decorrer da semana que concretiza no espetáculo. Quando há uma oficina oferecida por professores da PUC-GO, por meio da Extensão, as atividades podem se estendem a outros dias da semana⁵.

As “oficinas constituem recurso metodológico central no processo educativo desenvolvido pela Escola de Circo. São atividades culturais e artísticas que têm como objetivo proporcionar

5 As atividades inseridas na Escola de Circo como oficinas complementares, são promovidas por professores e estagiários da PUC-GO, muitas vezes não têm continuidade no semestre seguinte. Em visitas realizadas pelo Serviço Social pode ser identificado que as crianças e adolescentes ficam desestimuladas em participar destas oficinas pela falta de continuidade em determinadas atividades, por falta de incentivo dos pais, por considerarem que os adolescentes, sujeito da pesquisa, precisam trabalhar para ajudar na renda familiar.

às crianças e adolescentes a possibilidade de aprender brincando, a conviver com as diferenças, a interagir, a decidir em grupo” (E.C, 2007, p. 4). Tem por objetivo também contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem em grupo, por meio de regras, limites e controle dos conflitos. A perspectiva do circo social, como já mencionado, não tem a intenção de formar artista circense, a Escola de Circo se inscreve nessa perspectiva, pois seu objetivo é contribuir com o desenvolvimento social, por meio das ferramentas pedagógicas do circo.

As atividades são desenvolvidas com recursos pedagógicos com o propósito de garantir a valorização das relações humanas, o respeito às diferenças, ao meio ambiente, ou seja, fortalecendo o princípio da “escola humanística”. Aos quais são firmados contratos, devendo ser seguido por todos, incluindo educadores, coordenação e freqüentadores: “Contrato Pedagógico” – cada início de semestre é construído um “contrato pedagógico”, firmado entre educadores, usuários e coordenação; “Toda Turma no Circo Tem Nome” – é uma forma de dar identidade ao conjunto das atividades e a cada turma da Escola de Circo; “Mapeamento” – tem como objetivo avaliar o desenvolvimento das habilidades de cada criança/adolescente; “Ficha Técnica” – é um instrumento em que se registra a potencialidade de cada usuário da Escola de Circo; “Circo vai a Escola” – objetiva “apresentar a proposta da Escola de Circo para as escolas da região”; a “Escola vem ao Circo” – são apresentados espetáculo no “Projeto Circocultura” com o propósito de integrar escola formal da não-formal da região. Por fim, a “Colônia de Férias”, atividades realizadas sempre no período de férias, com uma temática diferente (E.C, 2007).

A rotina pedagógica da Escola de Circo tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal e coletivo dos usuários a fim de despertar sua consciência crítica, por isto são firmados contratos pedagógicos, aos quais os usuários participam. Dentre eles: “Ingresso Ecológico”, todo usuário é convidado a pagar um ingresso levando material reciclável que muitas vezes encontram jogados nas vias públicas; No início de cada turno as crianças e os adolescentes se reúnem “Roda de Conversa”, com o objetivo apresentar as atividades que serão desenvolvidas no dia, bem como momento para refletir sobre o tempo em que passaram fora da Escola de Circo; a atividade “Pão e Circo” é desenvolvida no momento do lanche ou almoço, cada criança ou adolescente serve sua própria refeição, que são orientados para o valor nutritivo dos alimentos e evitar desperdício de comida, cujo lema é Resto Zero”, posterior ao lanche todos lavam seus talheres; as “Práticas Cooperativas” se subdividem em: lixo no lixo; o uso dos equipamentos fica sob a responsabilidade de cada um/uma em utilizar e devolver para o seu devido lugar; “chinelodromo” e “cadeirodromo”, esta atividade tem por objetivo construir a responsabilidade por seus pertences e para com os equipamentos e utensílios da Escola de Circo. Ao final de cada período é realizada a avaliação das atividades, levantando pontos de crescimento e o grau de participação dos usuários nas atividades.

Ocorrem ainda atividades complementares, por ser uma instituição pertencente a PUC-GO e fazer parte da extensão universitária. Entre tais atividades contemplam tanto as famílias, escolas da região e educadores, no processo de formação continuada: “Atendimentos diários às famílias” – são realizados pela psicologia, pelo serviço social e, especialmente, pela pedagogia, quando as famílias procuram a EC para quaisquer esclarecimentos, orientações, informações sobre os filhos, matrículas etc.; “Reuniões bimestrais com as famílias” – com o intuito de envolver as famílias no processo educativo vivenciados por seus filhos/as inseridos na EC, são realizadas essas reuniões. Nelas são informadas sobre a rotina da EC, as atividades programadas etc., bem como discutidos temas de interesse do grupo participante e da EC; “Reuniões temáticas com as famílias” – os temas para estas reuniões são proposto pelas próprias famílias, dirigidos, especificamente, pela psicologia. Isto se dá pelo fato do Serviço Social ainda não está institucionalizado, dentre tais atividades, ainda são contemplados as escolas formais da região, com reuniões semestrais, com o objetivo de aproximar escola formal da não-formal, e também de formar uma rede de proteção social.

Por tanto, a proposta social da educação não-formal, não está desarticulada com as proposta da educação formal. Sendo, também, uma formação voltada para os princípios do desenvolvimento humano, fundamentado, também, no que Gramsci (1982), chamaria de educação emancipatória, cuja fundamentação esta voltada para o ser no mundo, inserido em uma sociedade contraditória, que deve está preparado para viver em tais relações conflituosas.

Considerações finais

A questão da educação na sociedade contemporânea não se limita à educação formal.

Seja ela de caráter manual, com conhecimentos práticos, ou o desenvolvimento da capacidade intelectual. Nesse sentido, o processo educativo se desenvolve em três modalidades: educação formal, não-formal, e em um nível menos estruturado, a educação informal. Isso significa que o processo educativo não ocorre somente na direção institucionalizada, seja vinculado ao Estado ou ao setor privado, mas, também, em setores da sociedade que não, necessariamente, estejam ligados ao sistema nacional de ensino, conforme LDB.

Nesses parâmetros pode ser definido que a educação parte de dois princípios. Em primeiro lugar, para a formação individual, sobre os aspectos de direitos e deveres, isto ocorre fundamentalmente no âmbito da família e da educação formal. Um segundo princípio diz respeito à educação de massa, seja ela formal, não-formal e informal, ou seja, o valor fundamental da educação só tem sentido enquanto socializado. Segundo as fundamentações desenvolvidas ao longo deste trabalho percebe-se que a formação de uma nova cultura depende fundamentalmente do desenvolvimento da educação nesses princípios.

O Circo Social, no uso das ferramentas circenses enquanto material pedagógico no desenvolvimento da capacidade intelectual, na formação de direitos e deveres, parte do princípio de uma educação para a vida social. É neste sentido que seus usuários, ou pais e responsáveis, devem ter em mente que, para desenvolver tal compreensão é necessário dar espaço à formação humanística, especialmente envolvendo além das crianças e dos adolescentes, os responsáveis/pais.

A formação de uma cultura desinteressada parte de dois princípios, a consciência individual, e consciência de classe. É, nesse sentido, que Gadotti (2005) pensa a educação não-formal inter-relacionada com a educação formal. Diante destas considerações, resta ainda fortalecer não só uma educação centrada nos valores humanos, nos direitos e deveres, mas, também, que proporcione a seus usuários uma visão crítica da realidade. Conforme Gramsci (1982) e Nosella (2004) a educação só é libertadora quando não fantasia a realidade. Pois na proposta central da educação esta em contribuir para a libertação da classe subalterna e não para mantê-la em sua condição de subalternidade.

Referências

BRASIL, M. N. Pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, A. C. B (org.) **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: UCG, 2005.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Base da Educação. LDB, N° 9394/1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Avaliação de Políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, V. 14, nº 50, p. 27-38, jan./mar.2006. Disponível em: www.scielo.br/pdi/ensaios/v14n50/30105.pdi. Acesso em 10 de outubro de 2007.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IAMAMOTO, M. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, C. J. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: **Trabalho e Educação**. MACHADO, L. R. S. NEVES, M. A. FRIGOTTO, G. (et. al.). 2. ed. Campinas, São Paulo:

Papirus, 1994.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni. (et. al.). 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MASCARENHAS, A. C. B. Educação e política: uma relação invisível. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: UCG, 2005.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, M. A. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: MACHADO, L. R. S. NEVES, M. A. FRIGOTTO, G. (et. al.) **Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

RIOS, T. **Ética e Competência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TORRES, C. A. A política da educação não-formal na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1993.

CASSOLI, T. Do perigo das ruas ao risco do picadeiro: circo social e práticas educacionais não governamentais. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: http://www.slab.uff.br/dissertacoes/2006/Tiago_Cassoli.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2007.

FERNANDES, R. S. e GARCIA, V. A. **Educação não-formal: campo de/em formação**. Disponível em: www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/ducacao/revista/vol05/13/artigos/a-13-006-final.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2007.

FIGUEIREDO, C. M. S. **As vozes do Circo Social**. Dissertação de mestrado. Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/cursos/benscu/Ltuais/tesesPEDOC2007CarolinaMachadoSennnaFigueiredo.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2007.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/educacao/popular_e_eja/educacao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2007.

HENRIQUES, C. H. **Picadeiro, palco, escola: a evolução do circo na Europa e no Brasil**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd101/circo.htm>. Acesso em 01 de novembro de 2007.

LOBO, L. e CASSOLI, T. Circo social e práticas educacionais não governamentais. In: **Psicologia e Sociedade**, 18(13): 62-67, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pscoc/v18n3/a09vn3.pdf>. Acesso em 1 de novembro de 2007.

UCG. **Planejamento pedagógico da Escola de Circo de 2007**. Goiânia, 2007.

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

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

UCG. **Relatório de 2006 do Instituto Dom Fernando – IDF**. Goiânia, 2006/a.

UCG. **Instituto Dom Fernando** – IDF, Projeto Petrobrás, 2006. Goiânia, 2006/b

UCG. **Região Leste**: Dados Demográficos, Sociais e Econômicos, Goiânia: 2006/c.

UCG. **Projeto pedagógico do Instituto Dom Fernando** – IDF, quarta versão, 2007. Goiânia, 2007.

Recebido em 17 de fevereiro de 2018.

Aceito em 2 de março de 2018.