

O CIRCO COMO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA.

PROJETO “EQUILIBRIUM SOCIAL CIRCUS”

Dissertação de Mestrado

Volume I

Rodolfo Domingos Carneiro Correia

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Ricardo Manuel das Neves Vieira

Leiria, Setembro de 2022

Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

... aos meus pais (que me olham do céu orgulhosos certamente).

... aos meus irmãos que sempre me acharam louco pelas minhas escolhas, mas que sei que me apoiam incondicionalmente nas minhas “loucuras”.

...ao meu filho, o “homem” que está sempre ao meu lado, ... o meu pilar, o meu cúmplice, o meu parceiro... a minha dor de cabeça que não quero que passe.

"Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo - é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!"

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Em primeiro, agradeço ao meu filho por ter estado sempre presente comigo em todo este processo, por compreender e aceitar os momentos mais difíceis.

Agradeço ao Professor Doutor Ricardo Vieira, pelo seu total apoio, companheirismo, confiança, disponibilidade, compreensão, paciência, pelas suas partilhas de saber e opiniões, pelas rápidas e simples conversas na resolução de dúvidas e problemas, mas acima de tudo na forma como acreditou em mim desde início. Mais do que um orientador, foi um mentor, um mediador de aprendizagens.

Agradeço aos meus irmãos, cada um na sua medida, pelo apoio e dedicação. Ao meu irmão pelo seu acreditar perplexo, mas sempre disponível e à minha irmã pela sua presença constante, pelas discussões sistemáticas, de tudo e mais alguma coisa, partilhando ideias, conceitos, casos, loucuras, pela motivação e orientação, quando o meu desfoque era grande, e no constante acreditar.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo na especialização e em especial à Sara Leite por acreditar em mim e no projeto.

Agradeço aos técnicos e alunos entrevistados, pela sua participação e colaboração, porque sem eles não seria possível a realização deste estudo.

Agradeço em especial a todos os alunos que fazem parte desta grande família, pois são eles a razão e a importância deste estudo.

Por último, agradeço a mim mesmo, por não desistir, e por ter sido resiliente face a todos os problemas que ultrapassei para chegar até aqui.

RESUMO

A presente dissertação dá conta de um projeto de Circo Social em contexto escolar, como forma de construção de uma pedagogia mais construtiva, através da mediação intercultural, como estratégia para fomentar o convívio numa escola plural. O Circo Social surge, por sua vez, como um fenómeno no qual a arte circense é utilizada como ferramenta pedagógica para formação e educação de sujeitos, numa perspetiva de promoção da cidadania e de transformação social, não pretendendo formar artistas de circo, mas usar o circo como pedagogia alternativa para jovens em dificuldades, e ajudar, assim, na sua inclusão social. O autor, ao longo do seu percurso de vida, sentiu em diferentes momentos, que a escola não lhe disponibilizava estratégias capazes de responder às suas necessidades pessoais, encontrando no Circo uma oportunidade de inclusão na sociedade que o envolvia. A experiência pessoal do autor, associada à experiência profissional que tem vindo a desenvolver no âmbito da aplicação da metodologia do Circo Social ao contexto escolar, foram determinantes para a escolha da temática em análise. O problema suscitado pela experiência profissional do autor motivou a procura de respostas, seja a partir da observação e perceção dos comportamentos em contexto de aula de circo, seja através da interpretação e do significado atribuído ao Circo Social, pela comunidade educativa, no âmbito do projeto *Equilibrium Social Circus*. Para tal, procedeu-se a uma pesquisa de carácter etnográfico, a partir de uma investigação qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, tendo-se utilizado como instrumentos de recolha de dados a entrevista na modalidade de *focus group*, a observação direta e a pesquisa documental.

Palavras chave

Circo Social, Mediação Intercultural, Inclusão Social, Exclusão Social, Escola, Educação Inclusiva, Inclusão pelas Artes.

ABSTRACT

The present dissertation deals with a Social Circus project in a school context as a way of building a more constructive pedagogy through intercultural mediation as a strategy to foster coexistence in a plural school. The Social Circus appears, in turn, as a phenomenon in which circus art is used as a pedagogical tool for the training and education of subjects, in a perspective of promoting citizenship and social transformation, not intending to train circus artists, but to use the circus as an alternative pedagogy for young people in difficulty and thus help their social inclusion. The author, throughout his life, felt at different times that the school did not provide him with strategies capable of responding to his personal needs, finding in the Circus an opportunity for inclusion in the society that surrounded him. The author's personal experience, associated with the professional experience that he has been developing in the scope of the application of the Social Circus methodology to the school context, were decisive for the choice of the theme under analysis. The problem raised by the author's professional experience motivated the search for answers, either from the observation and perception of behaviors in the context of a circus class, or through the interpretation and meaning attributed to the Social Circus, by the educational community, within the scope of the project. Equilibrium Social Circus. To this end, an ethnographic research was carried out, based on a qualitative investigation favoring an interpretive approach to the phenomena under analysis, having used as instruments for data collection the interview in the form of focus group, direct observation and documentary research.

Keywords

Social Circus, Intercultural Mediation, Social Inclusion, Social Exclusion, School, Inclusive Education, Inclusion through the Arts.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Tabelas	viii
Abreviaturas	ix
Introdução.....	11
Capítulo I – Revisão da Literatura.....	20
1.1. Escola – Um contexto de Inclusão ou Exclusão?.....	20
1.1.1. Inclusão, Educação pela Arte e Arte Circense	31
1.2. Circo Social.....	36
1.2.1. O Circo Social e o Desenvolvimento de Competências em Contexto Escolar	43
1.3. Mediação e o Circo Social	53
Capítulo II – Enquadramento Metodológico do Estudo Empírico	59
2.1. Da motivação do Tema ao Problema de Investigação.....	59
2.2. Metodologia de Investigação	60
2.3. Técnica de Recolha de Dados	63
2.3.1. Entrevista na Modalidade de Focus Group	63
2.3.2. Observação Direta	64
2.3.3. Pesquisa Documental.....	65
2.4. Análise e Tratamento de Dados	65
2.5. Contextualização da Pesquisa Empírica.....	66
Capítulo 3 – Circo Social na Escola: apresentação, Análise e Discussão dos Dados de investigação	70

2.1. Focus group profissionais	73
2.2. Focus group alunos	81
Conclusão	88
Bibliografia.....	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Domínios do Modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL)..... 45

Tabela 2 - Grelha de envolvidos nas entrevistas | Focus Group..... 72

ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRACS – Cidadãos, Responsáveis, Autónomos, Críticos e Solidários

DGS – Direção Geral da Saúde

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG – Organizações não Governamentais

SEL - Social and Emotional Learning

SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

“Educar através do circo é transformar os ensinamentos em magia, as dificuldades em malabarismo, o improvável em realidade e a vida em alegria!”

Circo Social Alchemist

INTRODUÇÃO

A presente dissertação dá conta de um projeto de Circo Social, em contexto escolar, como forma de construção de uma pedagogia mais construtiva, através da mediação intercultural, como estratégia para fomentar o convívio numa escola plural e numa perspectiva de reflexão do conceito de mediação intercultural de Maria Torremorell (2008, p. 85):

(...) uma tentativa de trabalhar com o outro e não contra o outro, procurando uma via pacífica para enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo. (...) A mediação, além do mais, procura equidade e compromisso informado superando a violência, e a exclusão é integrada num amplo movimento personalizador de coesão social.

O Circo Social surge, assim, como um fenómeno no qual a arte circense é utilizada como ferramenta pedagógica para formação e educação de sujeitos, numa perspectiva de promoção da cidadania e de transformação social, não pretendendo formar artistas de circo, mas usar o circo como pedagogia alternativa para jovens em dificuldades e ajudar, assim, na sua inclusão social (Hotier, 2001).

Maurice Druon refere que, desde sempre, o Circo alia o maravilhoso, a proeza e o riso, inspira vários artistas e encanta todos os públicos (Reis, 2001). A emoção é a essência do Circo, tornando-o a mais pura e completa forma de espetáculo que ocupa um lugar privilegiado entre todas as expressões cénicas (Hotier, 2006).

O autor da presente dissertação experienciou de forma demarcada este fenómeno ao longo da sua adolescência. O seu gosto particular pelas artes e pela criação, a atitude desafiadora de afirmação perante os seus pais, característica da fase do desenvolvimento que atravessava, aliada ao facto do circo ser uma novidade no meio onde estava inserido e uma experiência alternativa de afirmação dentro do grupo de pares, deu origem a um grupo informal de diferentes contextos sociais que se juntava por um interesse comum – o circo.

Ao longo deste percurso, o autor pôde perceber que a magia do circo reside no trabalho de uma equipa multidisciplinar (mais do que uma equipa, uma família - todos são importantes), levando ao desenvolvimento de diferentes competências individuais

(autonomia, empatia, coordenação motora, relações interpessoais e capacidade de decisão).

Esta descoberta ajudou o autor em diferentes momentos da sua vida (nomeadamente a morte dos seus pais na fase final da adolescência), encontrando nela um rumo para manter o foco, e percebendo posteriormente, ao longo do seu percurso profissional, que outros poderiam ter a mesma oportunidade de inclusão que o Circo lhe proporcionou.

A Instituição onde o autor da presente dissertação trabalha tem como um dos principais objetivos a prevenção de comportamentos aditivos e desviantes, nomeadamente através de projetos de intervenção e acompanhamento direcionados à infância e à adolescência, nos quais o autor participa ativamente.

A Infância e a Adolescência são duas fases do desenvolvimento humano caracterizadas por um conjunto de processos de aquisição de competências, habilidades e comportamentos cada vez mais complexos, que resultam da interação de influências exteriores ao indivíduo, com o próprio indivíduo, congregando múltiplas potencialidades, as quais poderão ser plenamente rendibilizadas pela criança e pelo adolescente, se existirem condições psicossociais no ambiente onde o indivíduo se encontra inserido (Vale, 2008).

A infância é um período de rápido desenvolvimento no qual os padrões de estilo de vida podem ser decisivos para o desenvolvimento do indivíduo, sendo caracterizado pela evolução das estruturas somáticas e da capacidade de independência pessoal, onde os processos psicossociológicos e biofisiológicos interferem diretamente nas relações que o indivíduo constrói com o meio e a sociedade que o envolve. Neste período reside a essência da realidade evolutiva humana, em que a construção gradativa do carácter desde a infância é a peça fundamental para um indivíduo bem ajustado e, conseqüentemente, de uma sociedade mais equilibrada (Peres *et al.*, 2009).

Por sua vez, a adolescência é, segundo a Organização Mundial de Saúde (2002), uma etapa biopsicossocial na qual ocorrem transformações de carácter físico, social, cognitivo e emocional, na qual ocorre uma parte importante da reorganização do sentido de identidade, envolvendo os aspetos do desenvolvimento e estabelecimento de relações (Arriaga *et al.*, 2005), pelo que, esta fase do desenvolvimento, pelo potencial de mudanças que encerra, é uma fase privilegiada para a intervenção social em contexto de prevenção.

Pierre Coslin (2009, p. 19-20) refere que esta etapa se caracteriza:

(...) por importantes transformações somáticas que, paralelamente a um impulso instintivo, aproxima a criança do homem ou da mulher no plano físico, enquanto as condicionantes e convenções sociais que os mantêm no seu estatuto anterior, segue-se uma situação de desequilíbrio que pode manifestar-se através de inúmeros sintomas muitas vezes reagrupados sob a expressão de crise da adolescência; é um período onde os equilíbrios culturais alcançados voltam a ser postos em causa pelas maturações orgânicas. E é neste contexto que o adolescente deve simultaneamente adquirir o sentido da sua identidade pessoal, impor aos outros a sua própria originalidade e integrar-se no seio do seu ambiente.

Branconnier e Marcelli (2000) referem que, se por um lado a adolescência constitui uma etapa do desenvolvimento com características próprias e bem definidas, é também um período de crise ou de trabalho psíquico do pubertário, que resulta das várias mudanças, tanto sociais, familiares e afetivas como psicológicas, pelo que as manifestações frequentemente bruscas, inconstantes e por vezes extremas que o adolescente vai conhecer no seu comportamento individual e social, são impostas pela procura de autonomia e independência. Neste sentido, esta fase pode traduzir-se, por vezes, numa fase difícil, na medida em que, além de marcar a transição entre a infância e a vida adulta, constitui simultaneamente um período de acentuadas mudanças a nível físico, cognitivo, emocional e social, que afetam o adolescente enquanto ser individual, mas também aqueles que o rodeiam e com quem ele partilha o seu quotidiano (Santos, 2019).

Pacheco, *et al.* (2005) referem que estas mudanças facilmente podem levar o adolescente a adotar comportamentos de risco e à transgressão (dificuldades de autorregulação e autocontrolo; perturbações emocionais; dificuldades de aprendizagem; experiências traumáticas como negligência, abandono, violência e maus tratos, falta de afeto e valorização pessoal, levando à autoexclusão; risco de desadaptação social, prática de crimes, sobretudo agressões, furto, roubo e tráfico de substâncias ilícitas; ligação a grupos de risco pela dificuldade de integração com o grupo de pares; absentismo, insucesso e abandono escolar; consumo de substâncias psicoativas).

Ao longo do processo de desenvolvimento de um indivíduo, a mudança é permanente e baseada em vários contextos ambientais (família, escola, pares, vizinhança), que

interagem uns com os outros e são cruciais no desenvolvimento da sua identidade e da sua maturidade (Jardin, 2002).

Os diferentes contextos ambientais, nomeadamente a escola, carregam consigo riscos sociais que podem diminuir a capacidade de resiliência do indivíduo e aumentar a vulnerabilidade à prática de condutas de risco e ao desequilíbrio emocional e social. (Branconnier & Marcelli, 2000).

A escola enquanto espaço social heterogéneo, cada vez mais, representa um espelho da sociedade e, é tida como um espaço privilegiado de socialização. Atualmente um dos grandes desafios que se impõe às escolas é que estas sejam um espaço para todos, em que se esbatam diferenças sociais e culturais, tornando-se territórios cada vez mais inclusivos, uma escola de todos e para todos (Vieira, 2013).

Para Vieira, (2016, p. 3) a escola espelha, inevitavelmente, o contexto social circundante uma vez que “(...) *acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de determinadas classes etárias, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa*”.

Na sociedade atual, a “forma escolar” impõe-se em quase todas as dimensões da vida de um indivíduo, pelo que, quem não for capaz de acompanhar o processo educativo convencional acaba por viver um sentimento de exclusão que poderá ter como efeito o desenvolvimento, a prazo, de situações de difícil integração social (Silva & Pinto, 2016).

O prolongamento da escolaridade mínima obrigatória, bem como a obrigatoriedade de frequentar a escola, têm sido medidas imprescindíveis para garantir a democratização do acesso à educação, sendo referido no Relatório de Auditoria ao Abandono Escolar Precoce que, em Portugal, a redução do abandono tem tido uma evolução muito positiva, passando de 50%, em 1992, para 10,6%, em 2019, muito próximo da meta de 10% estabelecida para 2020. No entanto, verifica-se a existência de falhas no sistema de recolha de dados e monitorização do abandono escolar precoce, situando-se Portugal em 21.º lugar entre os 28 países da União Europeia, e sendo expectável o agravamento deste problema, pelo recente recurso ao ensino a distância para mitigar o impacto da pandemia de Covid-19, que intensifica os riscos de abandono dos alunos com uma relação mais frágil com a escola (Tribunal de Contas, 2020).

A realidade continua a mostrar que, à medida que avançamos nos ciclos de ensino, as dificuldades escolares agravam-se quer ao nível das aprendizagens curriculares, quer ao nível dos comportamentos, parecendo haver uma cristalização nas rotinas organizacionais

dos métodos pedagógicos, mantendo-se a escola profundamente desigual para os jovens que não acompanham o que é definido como sucesso. O atual modo de funcionamento curricular parece continuar a criar condições favoráveis a um desinvestimento no trabalho e na aprendizagem, agravado pela prática de avaliações cujo único objetivo é o controlo quantitativo e a constatação das aprendizagens, e não de suporte e apoio para garantir a sua qualidade. O abandono escolar precoce parece ser assumido como uma fatalidade para os que não conseguem, porque não estudam e não se esforçam o suficiente ou são desmotivados, tornando-se difícil sair deste ciclo vicioso que se reflete numa crise de integração escolar e social (Silva & Pinto, 2016).

Para Silva e Pinto (2016), discutir a crise de integração escolar e social implica uma reflexão sobre uma das principais funções da escola: integrar socialmente os indivíduos, permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias a uma existência plena enquanto cidadãos e profissionais, sendo indissociável desta discussão, a análise da democratização do acesso à escola, uma vez que este parece estar longe de significar a verdadeira promoção de uma integração plena de todos os indivíduos na escola e na sociedade.

Em Portugal, com o significativo aumento das taxas de escolarização nos últimos trinta anos, a escola tornou-se num campo privilegiado de intervenção preventiva, onde as crianças e os jovens estão grande parte do seu dia-a-dia, não se constituindo apenas como um contexto de aprendizagens formais, mas também de socialização e de outras aprendizagens, nomeadamente sobre conduta afetiva, social e ética (Sousa *et al.*, 2007; SICAD, 2013).

Tem-se assistido ao desenvolvimento de um conjunto de iniciativas que procuram reforçar a educação e a formação de forma adequada aos diferentes segmentos da população. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, sendo a educação e a formação consideradas alicerces essenciais para o futuro das pessoas e do país, constituindo um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades.

O Ministério da Educação encontra-se ainda empenhado em assegurar que, para além de outros programas e respostas já existentes, há a possibilidade, no âmbito da escola pública, de acolher e de construir respostas ajustadas para este público, que se revelem

mais eficazes na sua formação escolar e socioprofissional, conforme preconizado no Despacho nº 6954/2019 de 06 de agosto do Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

No entanto, Maria Emília Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação refere que:

(...) muitos alunos não conseguem encontrar na escola o gosto de aprender que, hoje, se volta a reconhecer como necessário ao cumprimento do direito de cada um e de todos à educação, e às exigências da sociedade do conhecimento. (CNE, 2020, p. 6).

e que:

(...) a escola portuguesa parece demasiado centrada no aprender verbal para reproduzir e aplicar, e insuficientemente focada no aprender fazendo, aprender a fazer e aprender a partir do fazer. (CNE, 2020, p. 6).

Já em 2007, Guimarães *et al.* consideravam que a escola, principalmente a partir do início do 2º ciclo, parecia limitar-se a um ensino de tipo académico, remetendo o olhar educativo sobre o aluno adolescente para a boa vontade de alguns poucos professores mais predispostos para o diálogo pessoal, ou para uma ou outra disciplina mais ou menos marginal.

Para estes autores a adolescência é, com certeza, uma das etapas da vida dos alunos em que a necessidade de educação mais se faz sentir, pelo que a escola é um lugar privilegiado de vivência da adolescência por ser o espaço físico, social, humano e ideológico (lugar das ideias por excelência, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição), em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade.

Perante esta realidade, o ambiente educativo deverá proporcionar ao adolescente a possibilidade do encontro consigo mesmo, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê todo o tempo necessário ao ritmo do seu desenvolvimento (Guimarães *et al.*, 2007).

Consciente desta realidade, com a sua vivência, experiência pessoal e profissional, o autor da presente dissertação percebeu que o circo podia não ser só uma atividade comunitária de animação, mas sim ser uma atividade pedagógica ligada à escola por esta ser um meio

privilegiado de desenvolvimento, principalmente se considerarmos que atualmente a escolaridade obrigatória se estende até ao 12º ano. À medida que foi conhecendo a realidade em que estava a trabalhar, propôs a utilização do circo como ferramenta para alcançar este propósito, dada a panóplia de competências que o circo trabalha (competências pessoais, psicomotoras, socio-emocionais, profissionais, técnicas e cognitivas).

Carvalho (2009) refere que a educação pela Arte, particularmente as Artes do Circo, tem-se apresentando como uma das alternativas educacionais de grande relevância para a inclusão social, uma vez que promove a valorização dos jovens, influenciando a sua autoestima, por se tratar de uma modalidade que, podendo transformar-se num espetáculo, lhes confere visibilidade e o reconhecimento pelas suas potencialidades. De acordo com este autor, realizar algo considerado digno de ser mostrado e aplaudido faz com que se sintam mais seguros e aprovados.

Vieira (2013) defende que, considerando a complexidade da escola contemporânea, bem como os novos problemas sociais e sociopedagógicos emergentes, é essencial o recurso à mediação intercultural e sociopedagógica na escola como fundamentamos a seguir.

A educação (incluindo a educação escolar) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes e que a transferência de cultura, de conhecimento e de informação são processos que implicam um constante processo de mediação (Vieira & Vieira, 2017).

Tendo consciência desta realidade, o autor da presente dissertação questiona em que medida a escola, apesar de se ter tornado obrigatório para todos, apresenta projetos capazes de construir uma escola para todos. Ela diz-se inclusiva, mas muitas vezes exclui os diferentes.

A Declaração de Salamanca refere que a inclusão social não se aplica apenas a jovens com deficiências, mas a todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social e intelectual, tendo iniciado uma “revolução” na organização das escolas, ao abraçar o seguinte princípio fundamental:

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos

seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade.
(UNESCO, 1994, p. 7).

Neste pressuposto, e considerando que o circo sempre foi um espaço de inclusão, sendo aplicado à escola, poderá ser um potencial mecanismo sociopedagógico ao pôr em convivência todas as diferenças socioculturais?

As respostas educativas dominantes existentes são centradas nas intervenções clássicas da psicologia, da educação e do serviço social através da gestão de caso e depois do diagnóstico do problema, atuando apenas sobre os sujeitos sinalizados.

Apesar da contribuição que estas respostas possam fornecer na atenuação dos efeitos menos graves, a solução não é apta, eficaz e eficiente para abranger toda esta realidade.

A metodologia do Circo Social é uma proposta pedagógica aberta, por ser uma ferramenta capaz de proporcionar a descoberta da identidade individual com base no respeito mútuo, torna-se uma metodologia capaz de entreter, de possibilitar a sistematização de saberes necessários e de construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva (Souza & Santana, 2017).

Educar com o circo é apostar na alegria e recuperar todo o potencial de uma arte milenar, que desde as suas origens teve por base a diversidade, a aceitação do outro, o sentimento do fantástico, do mágico, a superação dos limites, a convivência e criação coletivas e, acima de tudo, a brincadeira e o jogo que são levados a sério (Mansilla citado por Souza & Santana, 2017).

A presente dissertação surge como uma possibilidade de investigar uma realidade que o autor acompanha há tantos anos, através da análise e avaliação dos resultados do Projeto *Equilibrium Social Circus*, procurando compreender o circo enquanto ferramenta de mediação sociocultural e de pedagogia social, ao ser utilizado como uma resposta curricular ativa não dominante, face ao aumento dos comportamentos problemáticos e desviantes dos adolescentes.

A presente investigação pretende, assim, responder às seguintes perguntas:

- Até que ponto o Circo Social aplicado em contexto escolar promove a convivência com o outro, a amizade e o espírito de equipa, contribuindo para uma escola mais inclusiva?
- Em que medida o circo social, ao ser utilizado como ferramenta de desenvolvimento de competências em contexto escolar, é capaz de promover as competências relacionais e a consciência social, contribuindo para a construção de alunos mais interculturais?
- Até que ponto uma alternativa curricular não dominante na escola (Circo Social) pode contribuir para o entendimento das identidades dos estudantes e das suas famílias, e como pedagogia social para a promoção da interculturalidade, convivência e hospitalidade?

Considerando os pressupostos ora enunciados, apresenta-se de seguida uma revisão da literatura existente, onde se procura identificar os fundamentos da problemática identificada, nomeadamente no que respeita ao processo de inclusão/exclusão social e à expressão que este assume em contexto escolar e ao Circo Social enquanto ferramenta de mediação sociocultural e de pedagogia social, nomeadamente através da apresentação do projeto *Equilibrium Social Circus*.

Posteriormente, proceder-se-á à descrição da metodologia de investigação utilizada na presente investigação, com apresentação do projeto *Equilibrium Social Circus*, bem como à análise e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire

1.1. ESCOLA – UM CONTEXTO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural, mais diversificada culturalmente, numa constante mestiçagem de culturas, somos seres “caleidoscopicamente mestiços” (Vieira & Vieira, 2014), e interculturais, e estamos perante uma realidade em que a diversidade sociocultural é presente.

Para Vieira (1999) o termo multicultural é utilizado para definir a coexistência de culturas e subculturas. Por outro lado, o conceito de interculturalidade pressupõe uma relação de reciprocidade, de aprendizagem com as relações, sendo a comunicação feita entre elementos de diferentes culturas, desenvolvendo a criação, a inovação e enriquecimento recíproco entre as relações, pois aprendemos a cooperar, a conviver e a compreender a vida no ponto de vista do outro.

O fenómeno da globalização tem potenciado este dinamismo cultural, ao proporcionar convivência dos mais diversos grupos étnicos, culturais e raciais dentro do mesmo espaço físico, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de relações sociais. No entanto, nem sempre estas dinâmicas culturais facilitam o processo de integração em comunidades culturalmente diferentes, gerando muitas vezes conflitos e problemas de comunicação que resultam na exclusão social das minorias (Martins, 2020), sendo a coesão social ameaçada pela não-aceitação do direito à diferença quando se verifica a existência de uma falta de integração cultural.

A Exclusão Social designa um processo de afastamento e privação de determinados indivíduos ou de grupos sociais em diversos âmbitos da estrutura da sociedade, sendo um problema social impulsionado pela estrutura do atual sistema económico e político da

sociedade, pelo que, as pessoas que possuem essa condição social sofrem diversos preconceitos, sendo marginalizadas pela sociedade e impedidas de exercer livremente os seus direitos de cidadãos (Diogo *et al.*, 2015).

Segundo o sociólogo Robert Castel, a exclusão social representa o estado extremo de um processo de marginalização ao longo do qual se vão quebrando os laços entre o indivíduo e os sistemas sociais, sendo fundamentalmente um problema relacional entre pessoas, grupos, instituições e sociedade (Diogo *et al.*, 2015), que abrange geralmente minorias étnicas, culturais e religiosas (v.g. negros, índios, idosos, pobres, homossexuais, toxicodependentes, desempregados, pessoas portadoras de deficiência, entre outros).

Frequentemente a exclusão social surge associada à pobreza, uma vez que esta envolve a exclusão de bens e serviços essenciais à sobrevivência do homem. No entanto, a exclusão social é entendida como sendo mais abrangente do que o conceito de pobreza pois está ligado tanto a elementos materiais como não materiais ao envolver necessidades como habitação, alimentação, segurança, acesso a saúde, educação, justiça e lazer. (Martins, 2003; Pochmann, 2004).

O termo exclusão social tem sido utilizado para descrever processos de desintegração social caracterizados pela deterioração dos laços entre o indivíduo, a sociedade e o Estado que resultam na desinserção social (ruptura de laços de solidariedade e risco de marginalização), na desintegração do sistema de atividade económica ou de emprego (perda de competências socioprofissionais, perda de emprego, rendimento insuficiente) e na desinserção das relações sociais e familiares (fragilização das relações interpessoais e dos sentimentos de pertença sociocomunitários) (Guerra, 2012).

Excluir significa, entre outras coisas, pôr de lado, abandonar; pôr de fora, eliminar, pelo que, na sociedade contemporânea os sujeitos excluídos são todos os que se encontram do lado de fora de um contexto, não pertencem a um determinado grupo, não têm mais serventia ou importância e, por isso, são marginalizados.

A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, (Martins, 2003), pelo que, assistimos nas últimas décadas ao desenvolvimento de diferentes estratégias e políticas de combate à pobreza e à exclusão, muitas delas derivadas de políticas de desenvolvimento económico, de educação e habitação (Guerra, 2012).

A Inclusão Social surge assim, enquanto resposta à exclusão, refletindo uma aproximação dinâmica e proactiva ao bem-estar, e implicando muito mais do que o quebrar de

barreiras, uma vez que requer investimentos para potencializar as condições necessárias ao processo de inclusão, num esforço holístico por parte dos atores sociais e sociedades (Guerra, 2012). É um tema que tem ganho espaço na sociedade, atendendo a uma maior sensibilidade da população para as questões sociais e a um maior grau de abertura das pessoas para as minorias.

Inclusão social é, assim, o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou racial, através da oferta de oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos.

Sheppard (2006) refere que a inclusão social está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, isto é, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade.

Freire (2008, p. 5), refere-se à inclusão como:

(...) um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Atualmente estamos perante uma mudança paradigmática para a inclusão que só será possível através da compreensão da pluralidade das diferenças dos indivíduos na sociedade. Exclusão, segregação, integração e inclusão (entendida como educação/cidadania inclusiva) são conceitos intrínsecos a um longo caminho de transformação que reflete as características económicas, sociais e culturais de cada época. A consciencialização dos direitos sociais (direito à educação, à igualdade de oportunidades, à participação ativa nas políticas públicas) e a luta empreendida com o sentido de justiça e equidade, contribuem para uma sociedade mais inclusiva (Guerra, 2012).

No entanto, as políticas adotadas tornam-se muitas vezes paradoxais uma vez que o mesmo espaço considerado inclusivo pode também tornar-se um espaço de exclusão. Isto ocorre principalmente no processo de criação, por parte do Estado, de estratégias que visam à normalização das irregularidades presentes na população, criando políticas de assistência, inclusão social, educacional, e no caso particular dos jovens autores de atos

infracionais, políticas com viés cada vez mais policiesco, que acaba por reafirmar a sua exclusão de diferentes contextos sociais. (Teixeira, 2012).

Para integrar um indivíduo na sociedade é necessário ter atenção a duas perspetivas que deverão ser postas em prática e que devem atuar conjugadamente a dois níveis: inserção (do indivíduo para com a sociedade) e da inclusão (da sociedade para com o indivíduo). Neste sentido, deve-se promover-se a prática de algumas estratégias de integração social, como as estratégias de reforço de competências (“*empowerment*”), que visam a emancipação dos referidos indivíduos e suas famílias, de modo a integrar o indivíduo na sociedade. Por outro lado, a sociedade deve criar ou reforçar equipamentos, infra-estruturas ou serviços, de forma a melhor responder às necessidades básicas do indivíduo, nomeadamente através de estratégias de “aumento de oportunidades”, capacitando-os para se assumirem como cidadãos plenos (Bureau Internacional do Trabalho, 2003).

Atualmente, assistimos a um duplo movimento de inclusão que está relacionado com a capacitação das pessoas e das próprias instituições sociais, principalmente se considerarmos que, nas sociedades atuais, o crescimento económico e a competitividade industrial estão dependentes de altos níveis de educação e de uma força de trabalho qualificada. É neste pressuposto que surge a defesa de uma educação inclusiva que implica uma filosofia de ativação que é dos cidadãos tendo em vista a sua autonomia e participação, e simultaneamente das instituições, propiciando-lhe condições para a capacitação dos cidadãos. A inclusão é, assim, assumida como uma nova etapa assente na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade; como um processo através do qual a sociedade, nas suas mais diversas dimensões, se adapta de forma a poder incluir todos os indivíduos que, por sua vez, se preparam para desempenhar um ou vários papéis nessa sociedade (Guerra, 2012).

No âmbito educativo, o princípio da inclusão encontra-se incontornavelmente ligado à Declaração de Salamanca, a qual afirma que:

(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Unesco, 1994, p. 5).

Por sua vez, Freire (2008) refere que, no contexto educacional, a inclusão vem defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, de aperfeiçoarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que considere as suas necessidades, interesses e características.

Assim, os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentem (Unesco, 1994). No entanto, a polémica quanto à definição do conceito de inclusão reside precisamente no significado da expressão “sempre que possível”, uma vez que muitos autores focalizam a sua atenção na expressão “todos os alunos devem aprender juntos”, numa perspetiva inclusiva, onde todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as escolas regulares onde o sistema de educação e ensino seja adequado às suas necessidades, enquanto outros autores consideram que nem sempre as escolas regulares estão aptas a fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos, perspetivando a inclusão como a prestação de cuidados educacionais a todos os alunos, preferencialmente na escola regular, salvaguardando, no entanto, a possibilidade desse apoio acontecer fora dela (Pinto, 2012).

De acordo com a Declaração de Salamanca, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades estão relacionadas com dificuldades escolares, e não apenas com deficiências uma vez que, num determinado momento da sua escolaridade, qualquer aluno pode apresentar dificuldades escolares e, conseqüentemente, ter necessidades educativas especiais. Compete às escolas encontrar a forma mais adequada de educar com sucesso estes alunos, independentemente da sua incapacidade, devendo as crianças e jovens com necessidades educativas especiais ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva, que será abordado no próximo subcapítulo. Esta escola encontrará o seu maior desafio na capacidade de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, proporcionando uma educação de qualidade a todos os seus alunos, enquanto passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (Unesco, 1994).

A educação inclusiva centra-se na ideia de que todos os alunos permanecem na escola para aprender, para participar e interagir neste contexto, independentemente das diferenças e dificuldades de cada um. Apresenta-se como um desafio de adaptação por

parte da sociedade, que pretende promover novas situações de aprendizagem e de vivência comunitária plena (Furlong *et al.*, 2003 e Donnelly & Coakley 2002, citados em Guerra, 2012).

A escola é assim um local de excelência para a implementação de estratégias de inclusão, de relações de aprendizagem, nomeadamente, da aprendizagem cultural, ao tornar-se numa escola para todos, com o objetivo de inclusão de todos os que se encontram em exclusão social, independentemente do motivo dessa exclusão (económico, cultural, étnico, religioso, físico, linguístico ou comportamental).

Contudo, Vieira (2013, p. 67) refere que: *“Na educação, o fenómeno da multiculturalidade tem despoletado muita discussão, escrita e teorização, pois onde durante muito tempo existiu uma certa homogeneidade cultural, passou a constar-se agora uma forte heterogeneidade.”*

Pelo que, a presença de minorias étnicas em comunidades escolares monoculturais tem constituído um problema no que diz respeito à sua integração e desempenho escolar, mesmo com o desenvolvimento de projetos interculturais, encontrando-se associado a este problema, situações de carência socioeconómica, divergências de comportamentos entre escola-família, marginalidade social que dificulta a integração social de minorias étnicas, discriminação (religiosa, física, linguística ou comportamental), o desconhecimento da língua como barreira à integração social, e a orientação bicultural em que o aluno se encontra numa fase de adoção de referências culturais (Vieira, 2013).

No entanto, alunos num ambiente de aprendizagem culturalmente diverso têm grande probabilidade de se tornarem mais tolerantes à diversidade cultural na sociedade, uma vez que todas as dimensões da diversidade multicultural, incluindo mente aberta, flexibilidade, empatia cultural, iniciação social e estabilidade emocional se correlacionam altamente com a tolerância à diversidade (Korol & Gonçalves, 2018, citados por Martins, 2020).

As instituições educativas devem ser um lugar de encontro de culturas, e não apenas um lugar de transmissão de cultura, uma vez que não existe uma cultura única, nem existe um vazio cultural no destinatário do processo transmissivo. Os alunos são sujeitos de cultura, que constroem e estruturam a sua relação com os outros e com a sociedade através da interação com os seus pares e com os adultos (Sarmiento, 2004).

Sarmiento (2002, p. 278) questionava:

Que pode a escola contra a exclusão social? Sendo um fenómeno estrutural, a escola pode pouco. Mas é esse pouco que pode ser incomensurável se o projeto educacional for uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional. Por outras palavras, se se assumir a educação como “política da vida” (Giddens, 1994), ou seja, algo que existe para ser transformado e que, no seu presente, é percecionado como um projeto pessoal e social, mobilizador da capacidade de transformação e de mudança que os atores educativos possuem.

Uma educação escolar alternativa, contra a exclusão e pela afirmação dos direitos sociais é sustentável (Sarmiento, 2002), sendo a Educação Inclusiva um conceito cuja importância começa agora a ser valorizada, uma vez que se baseia na premissa de que todos os alunos têm direito de participar e aceder à educação de igual modo, representando um afastamento potencialmente profundo em relação às políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com perceções de capacidade, que tradicionalmente sancionaram muitos alunos com a exclusão da educação tradicional. No entanto, parece tratar-se de um conceito evasivo porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade (Armstrong & Rodrigues, 2014).

Tony Booth (2003, citado em Armstrong & Rodrigues, 2014), refere que a educação inclusiva implica aprender juntamente com os outros e colaborar com eles em aulas partilhadas, envolvendo um compromisso ativo com o que é aprendido e ensinado, bem como a formulação de uma opinião sobre como a educação é experienciada. Participar significa ser reconhecido e aceite por si próprio: “eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou.” Este autor enfatiza o reconhecimento, o qual está relacionado com as injustiças que são compreendidas como culturais e enraizadas em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação; e a participação, a qual está relacionada com ser parte e pertencer a comunidades, tendo acessos e direitos iguais aos outros.

Para Jares (2007), o sistema educacional e os grupos de pares são dois grandes âmbitos de socialização nas sociedades, defendendo que no ambiente escolar se deve promover uma pedagogia de convivência que tenha como pilares os direitos e deveres integrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto marco de referência para uma convivência democrática.

A Educação Inclusiva contempla todos os alunos, não apenas um grupo de estudantes considerados “vulneráveis” ou com “necessidades especiais” e exige que toda a criança e jovem tenha direito a frequentar a sua escola (todos participam), e que todos os membros da escola, ou mesmo da comunidade mais alargada, tenham o direito ao reconhecimento nos termos daquilo que são a sua cultura e crenças, aparência, interesses, estilo de vida e autenticidade. Ela reconhece e é recetiva à diversidade e ao direito a “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática (Armstrong & Rodrigues, 2014).

Com a Declaração de Salamanca surge a premissa de que a educação deve incorporar os princípios de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças e jovens possam beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades individuais, em alternativa à adaptação de conceções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança/jovem é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, estando já demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado, evitando o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação. As escolas centradas na criança/jovem são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos (UNESCO, 1994).

Para Paulo Freire (1993, p. 10),

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.

Tal como a família, a escola é um contexto fundamental para o desenvolvimento humano, contribuindo para a promoção de competências socioemocionais (Petrucci, Borsa & Koller, 2016), mas também para a promoção das relações interpessoais, através do desenvolvimento da empatia, da capacidade de ouvir e compreender o outro, não pensando apenas em si, numa perspetiva pedagógica de convivência que tem por base o diálogo, a solidariedade, a não-violência, a multiculturalidade, a felicidade e a esperança (Jeres, 2007).

Depois da família, a escola é o contexto que a maioria das crianças e jovens frequentam regularmente, representando um espaço de convívio social onde são construídas as interações com os pares e professores, as quais assumem relevância para o seu desenvolvimento individual, e, quando positivas, contribuem para um crescimento mais feliz.

É neste contexto que os alunos descobrem a sua vocação e preparam o seu projeto futuro, pelo que a Escola, mais do que transformar alunos em jovens de sucesso com média de 18 valores a todas as disciplinas, precisa preparar a sua maturidade para a vida, pelo que a qualidade do que se aprende, e a aptidão para reconhecer o grau de qualidade do que se aprende, não pode ser avaliado por métodos quantitativos. O mundo em que vivemos, é um mundo no qual toda a gente tem uma vocação e uma ocupação, isto é, um trabalho a executar. Uns são dirigentes e outros são subordinados, pelo que o mais importante é que cada indivíduo tenha acesso à educação que lhe permite destriçar, no seu trabalho quotidiano, tudo o que possui um significado humano mais abrangente (Dewey, 2002; Sá, 2002; Read, 2013, citados em Silva, 2016).

O universo escolar é cada vez mais caracterizado por múltiplas pessoas, grupos, múltiplas culturas, crenças, múltiplos saberes, entendimentos, todos diferentes na sua forma de ser, estar, fazer, pelo que a escola, que representara, cada vez mais, um átrio de encontros e desencontros, reunindo múltiplos diferentes (Vieira, 2011).

Esta realidade apresenta-se como um desafio para a escola contemporânea que, habituada a trabalhar com grupos mais ou menos homogêneos, ou tidos como tal, enfrenta agora a diversidade de públicos e de culturas numa mesma sala de aula, sendo cada vez mais frequentes os discursos que apelam ao respeito pelas diferenças. Considerando que se pede tudo à escola e que os professores são responsabilizados por quase tudo, fala-se do alargamento das funções dos professores, tendendo, cada vez mais, a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social (Vieira, 2012).

Se pensarmos na escola como “microcosmos da vida social”, sendo as tensões sociais parte desta é requerido aos professores e restantes profissionais um contrabalanço mediador, que previna o conflito entre diferentes, o que implica um olhar e uma prática não apenas pedagógica, mas, também, sociocultural da própria escola (Vieira, 2012), pelo que a escola é, hoje, uma questão social e não meramente pedagógica (Vieira, 2011).

Também na escola, a inclusão é um processo contínuo e abrangente, que não pode sofrer reducionismos ou simplismos. A exclusão e a inclusão andam de mãos dadas, não existindo uma sem a outra. Incluir não é tolerar o outro, é sim, respeitar e aceitar o outro, tal como ele é (Vieira, 2011; Vieira, 2013).

De acordo com a definição da UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. É neste pressuposto que o Governo Português assume como uma das prioridades da sua ação governativa, a aposta numa escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho).

O relacionamento professor-aluno assume uma relevância significativa no que respeita ao desenvolvimento dos alunos desde o jardim de infância até à adolescência. Um relacionamento positivo pode contribuir para um sentimento de segurança que favorece o interesse pelas atividades escolares e sociais, potenciando o desempenho escolar e o relacionamento positivo com o grupo de pares (Petrucci *et al.*, 2016).

Também o clima escolar é importante para o desenvolvimento socio emocional dos alunos, estando relacionado com a qualidade e com a consciência das interações pessoais na escola, as quais influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos alunos (Haynes *et al.*, 1997, citados em Petrucci, *et al.*, 2016).

No entanto, o clima escolar não se refere apenas às interações sociais, mas também a um conjunto de variáveis do contexto escolar, como normas, metas, valores, qualidade dos relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e estruturas organizacionais, que se baseiam nas experiências prévias das pessoas e refletem a qualidade e características do cotidiano escolar (Cohen *et al.*, 2009, citados em Petrucci *et al.*, 2016).

Vieira (2013) chama-nos à atenção para a perigosidade da banalização do conceito de exclusão social, pois o mesmo encerra em si, vários fatores sociais, devendo-lhe ser atribuído o valor conceptual que merece.

Nas dinâmicas escolares, consideram-se os excluídos, indivíduos socialmente desfavorecidos, grupos marginalizados e advindos de contextos socioeconómicos precários, bem como, pessoas culturalmente diferentes, assim, são os que ficam à parte,

embora, possamos atribuir outros fatores motivadores de exclusão, estes são os mais evidenciados.

O relacionamento professor-aluno e o clima escolar positivos podem ser ferramentas fundamentais para combater a exclusão nas dinâmicas escolares, contribuindo para o desenvolvimento saudável do indivíduo, e podendo funcionar como fatores compensadores dos contextos socioeconómicos negativos, muitas vezes subjacentes à exclusão social, na medida em que oferecem oportunidades ao aluno para o desenvolvimento de habilidades importantes para a adaptação social em outros contextos (Petrucci *et al.*, 2016).

A escola inclusiva deve reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho). Ela deve reconhecer e satisfazer as diferentes necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, com recurso a currículos adequados, a uma boa organização escolar, a estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994).

Para tal, Sarmiento (2002, p. 278) refere que

(...) é indispensável quebrar com tudo aquilo que são os elementos simbólicos que constituem o senso comum da ação educativa, por parte dos professores e dos restantes elementos da comunidade educativa e que conduzem à exclusão dos saberes das crianças dos grupos sociais das classes populares e das minorias étnicas e culturais. Este quebrar do senso comum – isto é, dos elementos simbólicos fundadores institucionalizados da escola – é, sobretudo, um trabalho de aprendizagem. A aprendizagem organizacional da escola e a capacidade de tornar a escola uma organização aprendente é o primeiro e decisivo elemento na transformação da escola (...).

Este autor refere ainda que é também indispensável pensar a escola para além das normas, é necessário repensar os seus fundamentos, os seus projetos, estando nas mãos das comunidades educativas, o esforço necessário para encontrar o caminho desta nova aprendizagem organizacional (Sarmiento, 2002).

Urge, portanto, criar metodologias de inclusão, que providenciem planos de formação equitativos, proporcionando ferramentas para que os jovens tenham uma formação digna e que lhes permita concretizar projetos de vida dignos (Vieira, 2013).

Sarmiento (2002) define uma lógica alternativa para a educação escolar, assente na premissa da Escola como política de vida, a qual consiste numa dinâmica organizacional onde o trabalho do docente é assumido como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo, enquanto equipa que se coordena, articula, combina e atua em conjunto. No âmbito desta dinâmica, a educação é construída como um elo de uma política social, uma vez que a educação é uma componente que só faz sentido quando associada às outras componentes das políticas sociais que podem realizar a inclusão social: políticas de saúde, de habitação, de solidariedade e proteção social etc. Por outro lado, as práticas educativas devem considerar a dimensão holística da pessoa dos educandos, devendo conter as dimensões de promoção da saúde e do bem-estar das crianças em todas as suas dimensões.

Neste pressuposto, deve pensar-se a escola como um projeto da renovação da tradição uma vez que a ideia da inovação como renovação da tradição é um elemento central na construção de uma escola para a inclusão social. A escola deve fazer o que sempre fez - educar para os direitos de cidadania e da promoção da liberdade, igualdade e fraternidade - mas de modo radicalmente diferente que permita a reinvenção cívica da Escola pública (Sarmiento, 2002).

As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Neste pressuposto, caberá às escolas e aos protagonistas do processo educativo, desbloquear os mecanismos de atuação necessários a que o processo moral e inclusivo – contínuo e evolutivo – acompanhe a compreensão universal de valores essenciais ao bem-estar de todos os indivíduos, promovendo-se com empenho coletivo, a dignidade e essência do homem como ser social que é (Silva, 1016).

1.1.1. INCLUSÃO, EDUCAÇÃO PELA ARTE E ARTE CIRCENSE

A arte advém da experiência estética resultante de práticas pessoais, de eventualidades do gosto, do encadeamento de estilos e de um padrão formativo, provocando de forma contínua no cérebro, uma base de sentimentos. Enquanto o objetivo da educação é formar

equilibradamente a personalidade do indivíduo, que, sujeito a laços interrelacionais e ao contexto sociocultural onde vive, se consegue estabelecer afetivamente e socialmente no mundo das pessoas e das coisas. Oram as artes como todos os elementos culturais, fazem naturalmente parte desta educação, pelo que há, e sempre houve, artes na educação, nestas circunstâncias, desde a pré-história aos nossos dias, por diferentes povos e culturas (Damásio 2010; Sousa, 2003, citados em Silva, 2016).

A prática da arte exige que as pessoas pensem, reflitam e analisem as suas experiências, que aprofundem o seu autoconhecimento pelo acesso aos seus sentimentos, para os desenvolver e educar, de forma a melhor os exprimirem e conhecerem cada vez mais. É neste processo que reside a essência da arte, ao suscitar uma transformação pessoal tanto no próprio criador, como no espectador da arte, demonstrando o caráter transformador que estimula a imaginação. A arte é um produto da criatividade humana, que, utilizando conhecimentos e técnicas de uma forma muito pessoal, é capaz de transmitir uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem a usufrui (Ferreira, 2011; Santos & Pappámikail, 2017).

A arte desenvolve a perceção e a imaginação, ajudando, igualmente, a entender a realidade que nos rodeia, o que permite o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas, transformando um indivíduo passivo num indivíduo ativo. Sendo a arte promotora da expressão pessoal e da própria cultura, ela apresenta-se como um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento harmonioso das inter-relações entre as diversas culturas, tornando-se uma excelente linguagem e uma gramática imprescindível para a educação integral dos indivíduos (Pinto, 2005).

Libânio (2013, p. 26), refere que:

A Educação pela Arte é uma metodologia que privilegia a liberdade de expressão do indivíduo para criar, inventar, experimentar, pensar, errar, desejar, sentir, questionar, criticar, transformar, para refletir sobre particularidades, semelhanças e diferenças, para explorar o lado sensível e emocional do ser, para extrair das expressões a arte, a versatilidade e a criatividade expressiva para saber argumentar, para saber mediar o seu pensamento, a sua forma de ser e de estar junto a grupos distintos no complexo processo da interação humana.

Neste pressuposto, o ensino de arte na educação inclusiva é uma forma de promover a perceção, a criatividade e a cultura dos alunos, uma vez que, as limitações que estes

possam trazer da sua esfera pessoal, podem condicionar as suas oportunidades de expressarem o que sentem e possuindo poucas fontes de prazer. É, portanto, necessário que essas pessoas descubram valores nas suas vidas, que se sintam importantes, úteis e amadas, e a arte possibilita essa igualdade e essa integração, facilitando o seu desenvolvimento.

A educação pela arte, contribui para o desenvolvimento equilibrado do aluno, quando se consegue estabelecer uma ligação direta com as suas necessidades emocionais, estimulando-os, ajudando-os a questionar a realidade que os rodeia, instigando-os a pensar e expressar os seus pensamentos e a não acreditar nas verdades absolutas. Através de motivações adequadas, ela pode contribuir para o alcançar do equilíbrio individual e social, tão necessários às áreas emocional e intelectual de cada indivíduo (Kaufman, Gregoire & Barry, 2016; Lowenfeld & Brittain, 2006; Read, 1968, 2013; Sousa, 2003, citados em Silva 2016).

Por sua vez, a intervenção social através da arte, potencia a capacidade das pessoas agirem unidas em matérias de interesse comum, permitindo a construção de um capital cultural e social através da participação informal em atividades artísticas (Faria, 2018). Ela proporciona ao cérebro humano a plasticidade necessária, tornando-o adaptável e recetivo à mudança de perceções e ações, contribuindo para novas visões que permitem ver e entender o mundo de maneira diferente (Damásio, 2004, citado em Silva, 2016).

A arte é um aspeto importante no desenvolvimento e na qualidade de vida de cada um, seja de forma passiva, como meio de lazer, seja de forma ativa, como criação artística, razão pela qual a intervenção social deve integrar esta dimensão, uma vez que os projetos artísticos podem não só encorajar a inclusão social, como melhorar a autoconfiança e o bem-estar dos participantes e ainda combater os estereótipos e discriminação (Cuylenburg, 2004; Matarasso, 1997, citados em Faria, 2018).

Alunos “especiais”, motivados pelas características do ensino através das artes, podem dar o seu melhor; agradados com as suas experiências, são capazes de criar oportunidades para que se propicie um desenvolvimento significativo e flexível adaptado às suas necessidades (Lowenfeld & Brittain, 2006, citados em Silva, 2016).

A educação pela arte é, assim, uma forma facilitadora na inclusão escolar, ao permitir que os alunos tenham contacto com os sentimentos mais humanos, democráticos e de igualdade. Como refere Santana (2004, p.10)

Ela se entrelaça com os objetivos da Educação Inclusiva ao ter como meta desenvolver a autoestima, autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar, fazer julgamentos e um pensamento mais flexível.

Ela permite um contato diário ao nível dos afetos, com descobertas significativas, transversais e integradoras a todas as áreas e domínios do conhecimento, que poderão servir de ferramentas para a projeção de uma vida rica em competências que permitam a cada indivíduo encontrar respostas aos desafios e obstáculos que vão surgindo ao longo da sua vida. É através dos nossos sentidos que conseguimos observar a arte, senti-la, tomando consciência de que podemos ser mais, ver mais, pensar mais e saborear mais se a tivermos presente no nosso dia-a-dia (Faria, 2018).

O circo, sendo uma área artística, comunga dos valores citados e ainda é capaz de agregar outros, ligados diretamente à sua prática, pelo que se apresenta como uma possibilidade de propiciar uma educação através da arte, sendo capaz de se apresentar como uma alternativa pedagógica bastante relevante para os indivíduos, realidade que já acontece por todo mundo e é conhecida como Circo Social (Figueiredo, 2007).

A arte circense através do Circo Social, começa a ser encarada como uma disciplina muito importante para a formação dos indivíduos, ao estimular a inteligência, amadurecer o gosto e as formas de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e a criatividade de cada um. Na educação pela arte circense, o indivíduo pode utilizar e aperfeiçoar o desenvolvimento da percepção, raciocínio, imaginação, observação, senso crítico e afetivo, utilizando a razão e a emoção durante o processo de criação, libertando-se muitas vezes das suas tensões, organizando os seus pensamentos e emoções, e sentindo-se livre para imaginar e criar aquilo que deseja de forma dinâmica e carregada de sentidos.

A arte circense é já uma ferramenta pedagógica alternativa utilizada no trabalho com crianças e jovens em situação de exclusão e risco social e pessoal, sendo encarada por muitos educadores e pesquisadores como uma arte com potencial capaz de possibilitar a modificação da realidade, a transformação e o conhecimento pessoal, além de lhes possibilitar uma nova forma de ver o mundo e de estar nele, gerando um outro olhar da sociedade em relação a esses jovens (Figueiredo, 2007).

A educação pela arte circense torna-se uma grande aliada para a inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das suas capacidades, uma vez que lhes

proporciona um espaço privilegiado para o autoconhecimento, ajudando no seu desenvolvimento global, na socialização com seus pares e demais grupos sociais que frequentam a escola, contribuindo de forma significativa para elevar a autoestima através dos diferentes movimentos, características, práticas, atividades e habilidades diferenciadas que compõem a arte circense e que, devido a tanta variedade e possibilidades, permite que a participação das pessoas nessa arte possa acontecer com maior facilidade.

Dada a variedade de atividades que o Circo Social oferece, como malabares, saltos, aéreos, contorcionismo, palhaço, mágica, equilibrismo, entre outras, cada jovem certamente se encanta e se encaixa em alguma delas, pelo que há espaço e gosto para todos: para quem salta, para aquele que “voa”, para quem brinca com fogo, para quem tem extrema flexibilidade, para aquele que gosta de figurinos, cenário, administração, música, etc. O circo oferece inúmeras alternativas que agregam e principalmente incluem diferentes pessoas, fazendo com que todos tenham a oportunidade de aprender, de se incluir, de se descobrir e de compartilhar com todos as suas conquistas e as suas perdas. Aqui está o potencial latente do circo e uma de suas razões de funcionar no contexto do que se considera arte-educação (Figueiredo, 2007).

1.2. CIRCO SOCIAL

O circo desde as suas origens sempre foi um local de inclusão, sempre abraçou desafios inclusivos, desde dar abrigo, alimentação, proteção, orientação, disciplina, capacitação de empoderamento que daí originaram mais e mais companhias de circo, o circo desde muito cedo foi-se adaptando à sociedade, e adaptava as suas intervenções artísticas à mesma.

Não será possível, no entanto, abordar o Circo enquanto ferramenta de mediação sociocultural e de pedagogia social, sem fazermos uma viagem até às suas origens.

A origem e o passado do circo não é só remoto, como difícil de precisar, o que se sabe é que as artes circenses já eram praticadas há 4 mil anos em várias civilizações da antiguidade, e que são tão antigas como as civilizações, podemos afirmar no entanto, que na antiguidade clássica, já existiam malabaristas e ilusionistas no Baixo Egipto, contorcionistas entre os antigos Hindus, acrobatas na velha Grécia, equilibristas sobre bambu no Japão, saltimbancos, malabaristas e domadores de animais entre vários povos (o antigo Egipto, guardava os animais sagrados (gatos, macacos, girafas, elefantes africanos,...) nos templos domesticados pelos sacerdotes para depois os exhibir na cerimónias religiosas) (Mauclair, 2003; Ceballos, 2020).

A palavra circo tem origem no latim *circus*, que significa "círculo" ou "anel". O termo remete às arenas romanas, lugares onde se praticavam desportos e lutas.

O primeiro grande circo (anfiteatro destinado a jogos de circo) que se tem conhecimento foi o Circo Máximo de Roma, construído por volta do século IV a.C. durante a Roma Antiga e exhibia corridas de carro (bigas e quadrigas), lutas de gladiadores, apresentações com animais ferozes e com pessoas com talentos incomuns (malabaristas, funambulistas, ...) (Mauclair, 2003).

Com a chegada da Idade Média e a queda do Império de Roma, começaram a surgir apresentações de artistas populares (trovadores, músicos, poetas, malabaristas, saltimbancos, bufões, ...) em espaços públicos, como praças, entradas de igrejas e feiras, cujos conhecimentos eram transmitidos de pais para filhos, ou a companheiros mais novos, escapando como podiam a guerras, a fomes e perseguições. Em meados do séc. XVIII, já se organizavam em pequenas companhias, trabalhavam em barracas e deslocavam-se em permanentes viagens, vivendo dos modestos pagamentos do público (SILVA, 2003, Mauclair, 2003)

Foi apenas nos finais do século XVIII, em Inglaterra, que os circos ganharam as características modernas que conhecemos hoje em dia, quando, em 1768, Phillip Astley (oficial da cavalaria Britânica e herói da Guerra dos Sete Anos), mandou construir o primeiro anfiteatro circular ao ar livre (Royal Amphitheatre of Arts), que unia as apresentações equestres aos números dos artistas das feiras, reunindo em um único espaço a proeza dessas duas áreas, a artística e a desportiva. Este espetáculo não se tornou apenas num modelo de um espetáculo, mas a estrutura de uma organização (Bolognesi, 2009).

O cariz itinerante do Circo incentivou a criação de técnicas logísticas que facilitassem o deslocamento dos espetáculos. Tais técnicas, devido à sua grande eficácia, chegaram a despertar o interesse dos altos escalões militares que se preparavam para os conflitos da Primeira Guerra Mundial adaptados (Duprat, 2007).

Durante o século XIX, as condições físicas tidas como grotescas e anormais, tornaram-se atrações em espetáculos, pelo que os “shows de horrores” ou “*Freak Show*”, despertavam curiosidade em todas as classes sociais, inclusivamente em cidades “civilizadas” da Europa e dos EUA, havendo público que pagava para ver pessoas com doenças sérias e deformidades físicas graves como se fossem meras atrações circenses. (Alexandre, 2014).

Geralmente, estas pessoas eram abandonadas ao nascer, devido às suas condições físicas, pelo que o circo se assumia muitas vezes como uma fonte de sustento e uma forma de inclusão na sociedade.

O circo sofreu, no entanto, um período de grande retração até metade do século XX devido às guerras mundiais, ambas protagonizadas em solo europeu, às crises económicas e ao aparecimento do rádio e da televisão.

No entanto, mesmo com o advento das novas tecnologias, o circo foi capaz de preservar a atenção de multidões, reinventando antigas tradições e criando novos números, demonstrando que a criatividade artística do homem nunca estará subordinada ao fascínio exercido pelas máquinas.

Ao longo do tempo, o circo transformou-se para se adaptar às novas realidades, agregando novos conhecimentos e diferentes artes – música, teatro e dança, numa perspetiva de ampliação da sua configuração enquanto novo circo, apresentando-se sempre como espaço de inclusão, com lugar para todos, independentemente das suas capacidades, adaptando as suas intervenções artísticas à sociedade que o acolhe, numa luta constante pela igualdade, amizade e respeito pela família que o constitui.

É neste pressuposto que se começa a falar do circo social: o social alimenta a Arte e a Arte alimenta o social.

No Brasil, na década de 90, surge um conjunto de fundações e associações sem fins lucrativos e organizações não - governamentais (ONGs) que se dedicam ao desenvolvimento de projetos sociais baseados nas artes circenses, com a finalidade de promover o exercício da cidadania e a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de risco social, com o objetivo de os incentivar à procura de novas alternativas de vida (Gonçalves, 2000, citado por Gallo, 2009), dando origem ao programa “Ser”, enquanto primeiro projeto social com abordagem de circo, sendo-lhe atribuída a criação e definição do termo Circo Social, que até então na história do circo nunca tinha sido utilizada a linguagem circense como ferramenta pedagógica. (Gallo, 2009).

O Circo Social torna-se um fenómeno a nível internacional após o encontro entre a “Ser” e a ONG canadense “*Jeunesse de Monde*”, que fundaram em 1993, em parceria com o *Cirque du Soleil*, o *Cirque du Monde*, um programa de intervenção social, no qual as crianças são o ponto de referência, procurando-se o desenvolvimento humano a partir das potencialidades e individualidades de cada um, ao promover a autoestima e a integração social. (Fournier et al, 2014).

Segundo, Lobo & Cassoli (2006), há diferenças profundas entre o circo e as práticas de Circo Social, sendo que, no Circo Social a formação de cidadãos, é a prioridade.

Flora (2006, citada por Gallo, 2009, p. 26) ressalta que “a arte do circo está espalhada no mundo todo. Mais do que isso: ela está a ser utilizada como estratégia para a educação popular em diferentes culturas”.

O valor da arte enquanto alternativa pedagógica importante, permite-nos compreender melhor o Circo Social, uma vez que este assenta na capacidade de expressar os sentimentos e os sentidos das pessoas e, assim, possibilitar o seu autoconhecimento. A prática da arte exige que as pessoas pensem, reflitam e analisem as suas experiências, permitindo que os indivíduos, além de terem acesso aos seus sentimentos, os desenvolvam e eduquem, num processo capaz de suscitar uma transformação pessoal tanto no criador, como no espectador da arte. Também a arte circense é um estímulo à expressão, à comunicação e à análise de experiências do ser humano, sendo facilitadora do autoconhecimento, promotora da imaginação e da criação, sendo capaz de suscitar o

respeito entre culturas, o que lhe confere um carácter educativo muito significativo (Figueiredo, 2007).

O Circo Social procura a conceção de um mundo diferente, integrado e solidário, onde cada um é aceite independentemente das características que o define. Neste pressuposto, é evidente a relevância do circo enquanto instrumento de transmissão de saberes no âmbito educacional e de construção da cidadania, principalmente considerando que a educação tem um elevado poder de intervenção social na vida de cada indivíduo, e quando este processo educacional assume um carácter lúdico, ele ocorre com maior entusiasmo, pelo que unir o circo à educação traduz a “arte de alimentar o desejo de aprender” (Souza, 2017).

As Artes Circenses têm potencial valor pedagógico por se concentrarem em seis aspetos importantes do desenvolvimento das crianças e jovens: assumir riscos construtivos, ambição, confiança, diversão, individualidade e dedicação. Através de oficinas de circo, os seus participantes ganham consciência dos seus talentos e habilidades e desenvolvem um sentimento de pertença a um grupo. As intervenções são alternadas entre trabalho individual e de grupo, ajudando os participantes a desenvolver uma melhor compreensão das suas habilidades, potenciando os relacionamentos, tanto dentro do grupo como fora dele. (Fournier et al, 2014).

Ao praticar o Circo Social, o objetivo mais óbvio é apresentar e iniciar o público nas artes circenses, através de uma panóplia diversificada de disciplinas, ferramentas e técnicas que permitem que todos encontrem as suas preferências, sendo que a identificação destas preferências é, em si, o primeiro passo para quem integra o Circo Social.

No entanto, se a aprendizagem técnica é parte integrante do processo, não é o objetivo principal, mas sim um meio que ajuda a estabelecer bases principais. No Circo Social, o nível técnico não importa. Todos podem progredir em função do seu próprio ritmo, não havendo exigência quanto ao nível a ser alcançado após um determinado tempo. Numa perspetiva de igualdade de oportunidades, as técnicas circenses pretendem ser acessíveis a todos, sejam quais forem as suas origens, religiões, idades. Por isso aprendizagem técnica é tão importante como o trabalho social. Os dois são indissociáveis.

O que importa acima de tudo no trabalhar circo é o desenvolvimento dos participantes, o fato de ganharem autoconfiança, de se envolverem num projeto, de se relacionarem com os outros através da construção de um grupo unido (família), que tomem consciência das

suas capacidades, e expressem e criem uma nova relação consigo mesmo e com os outros. Quando o participante identifica as suas necessidades e desejos, define seus pontos fortes e fracos, o que lhe permite evoluir ao nível pessoal. Só depois de fazer esse trabalho consigo mesmo, está preparado para cuidar e construir com os outros. Ele terá que aprender a viver em comunidade, a fazer escolhas e, para isso, a tomar consciência de sua responsabilidade para com os outros (Gallo, 2009, Fournier et al, 2014, Cirqu'Conflex, 2017).

As artes circenses são ferramentas ao serviço da coesão social, da educação ao longo da vida, da igualdade de oportunidades, que proporcionam intercâmbios e encontros entre pessoas oriundas de diferentes culturas e gerações.

O Circo Social procura também ser uma porta de acesso à arte, à diversidade cultural e ao Mundo, assumindo o papel de mediador, facilitando o fluxo de informações de modo a que os participantes tenham acesso. Ao participarem em passeios culturais, visitas a exposições, acesso a espetáculos, o participante descobre um mundo desconhecido e pode inspirar-se nele, no que mais lhe agrada, e assim experimentar novas técnicas, tenta ir mais longe e desenvolve a imaginação e a criatividade.

A criação é uma oportunidade para comemorar e destacar a conquista de um objetivo comum, respeitando as especificidades de cada um, pelo que o Circo Social promove também a criatividade. Quando os participantes são criativos, eles colocam essa criatividade em benefício do grupo e criam projetos conjuntos. A realização de uma exposição, espetáculo ou representação permite mostrar o trabalho realizado, a sua evolução, partilhar as suas realizações com os companheiros ou com o exterior, o que contribui para a sua valorização pessoal e para a sua autoestima (Gallo, 2009, Fournier et al, 2014, Cirqu'Conflex, 2017).

O Circo é uma atividade não violenta onde cada um apenas compete consigo próprio. Ele permite tomar consciência do próprio corpo, dos seus pontos fracos, dos seus pontos fortes e tornar-se ator na sua aprendizagem, desvendando alguns bloqueios, exigindo perseverança e rigor, o que pode ser um estímulo à autoestima.

Todos os aspetos já referidos, contribuem para o desenvolvimento do espírito de cidadão de cada um, uma vez que os participantes participam das decisões e são estimulados a respeitar as noções de cidadania. Eles aprendem a viver juntos e a agir no melhor interesse do grupo. Aprendem a ter em consideração o outro, quem são e o que pensam. Aos

poucos, eles vão perceber que o outro pode ser muito diferente deles e que usar as diferenças dos outros como complementaridade pode tornar-se uma vantagem.

Annie Bouchard e Michel Lafortune citado por Almeida (2017, p. 25), diz-nos que a metodologia a circo social assenta sobre sete pilares primordiais, cujo os princípios diretores são:

1. O espaço lúdico e seguro: *O circo social oferece um espaço lúdico de criação, de comunicação e de aprendizagens sociais. Ele cria um espaço privilegiado onde é possível experimentar, considerar os riscos de modo seguro, divertir-se e desenvolver um sentimento de identificação. Este espaço é também um espaço de segurança física e emocional, um espaço que dá possibilidade de exprimir sua cultura, um espaço social de reconciliação e de descobertas.*

2. A relação com a comunidade: *O circo social estabelece ou restabelece as relações e o diálogo entre os participantes, com frequência jovens, e suas famílias ou sua comunidade. Ele serve de ponte entre a comunidade e os participantes e convida a comunidade a ir ao encontro destes jovens, a fim de mudar a percepção que ela tem deles.*

3. A expressão e a criatividade: *Através da utilização das artes circenses, o circo social põe a criatividade no centro de sua pedagogia. Ele fornece aos jovens as condições que lhes permitam desenvolver sua criatividade, exprimir-se, trocar ideias, dar lugar ao imaginário, transformar-se e transformar o mundo, o seu mundo. A criatividade permite aos participantes a retomada de poder sobre o seu ambiente.*

4. A colaboração social-circo: *A colaboração entre a área de atuação social e a área de atuação em circo está no centro da metodologia pedagógica do circo social e constitui sua marca. A animação em tandem, educador de circo social e instrutor de circo, é uma de suas maiores riquezas, pois permite aos dois indivíduos conjugar seus esforços e experiências para um bem comum. Ela diminui os limites de cada um, trazendo um suporte mútuo e o espaço de reflexão necessário para superar as dificuldades e introduzir novas soluções.*

5. A duração no tempo: *Embora as aulas de circo social possam ter um impacto significativo a curto prazo, são os projetos a longo prazo que permitem criar*

condições de mudanças profundas e favorecer o desenvolvimento de um sentimento de identificação nos participantes.

6. Uma metodologia centrada nos participantes: *Uma metodologia de ação social centrada nos participantes, significa que há pessoas (jovens ou não) que se encontram no centro do processo. O circo social valoriza um processo pedagógico baseado no lúdico, na dinâmica de grupo, no aprendizado progressivo e na implicação do corpo, do coração e do espírito*

7. As parcerias: *O estabelecimento de uma parceria é essencial para a implantação de um projeto de circo social. O parceiro social é aquele que possui o conhecimento da cultura, dos indivíduos e das estratégias para implantar e gerenciar as operações do projeto. O parceiro circo oferece ao projeto toda a pedagogia e o conhecimento específico para unir a arte e o social. Os projetos que têm o maior impacto são aqueles que se constroem com parceiras sólidas entre os educadores, os instrutores, a comunidade, a família e os participantes.*

O educador (também chamado de facilitador, treinador, mediador) cria a ponte entre a etnografia do participante com a metodologia do circo social, num processo construtivo das pontes criadas entre a relação do eu com a relação do eu com a comunidade, da ponte para a resolução do problema que faz tão parte da bagagem cultural de cada um, com o relacionamento com o outro e as aprendizagens adquiridas na prática do circo social.

Por isso, o principal papel do educador de Circo Social é ensinar várias disciplinas circenses num processo educacional enquanto se envolve no desenvolvimento geral dos participantes. Deve estabelecer uma relação de confiança com seu público e capacita-os a crescer e florescer. Ele tem de ser muito sensível para entender a realidade dos participantes e os seus problemas, devendo ser humilde diante dos participantes, respeitá-los e ouvi-los, bem como realista nas suas expectativas e encontrar o equilíbrio certo entre o processo, a abordagem e o resultado (Lafortune, 2011).

O facilitador/mediador circense deve levar em consideração os códigos culturais, ritmos e costumes específicos de cada grupo; Dar-lhes os meios para crescer, para mudar, para se tornarem CRACS (Cidadãos, Responsáveis, Autônomos, Críticos e Solidários); Fornecer ferramentas para estimulá-los e torná-los ativos e autônomos na sua aprendizagem; Desperta-los para a tolerância, o respeito e a cidadania; Adaptar-se às características socioculturais do grupo e criar jogos, atividades e dinâmicas para atuar nas

questões encontradas (violência, diversidade, falta de autoconfiança, etc.); ter em consideração os conhecimentos e experiência e adaptar-se às suas habilidades. Ser realista nas expectativas e objetivos; Aprender a superar-se; Insistir mais no processo do que no resultado; Ouvir as necessidades, demandas, desenvolvimentos, limites, ...; Criar um forte e duradouro vínculo de confiança para dar lições de vida às oficinas de circo; Incentivar à participação de outras partes interessadas da comunidade (pais, amigos, etc.) para que os apoiem em seu compromisso; Ajude a mudar a percepção da comunidade sobre o público problemático (representação pública); Abri-los a outras realidades e à cultura (passeios, espetáculos, visitas a museus, etc.); Desperte-os para a criatividade; educar os participantes para a segurança (Lafortune, 2011).

1.2.1. O CIRCO SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Na sequência desta visão pós-moderna da Educação, a aprendizagem em contexto escolar deve acontecer através da implementação de diferentes estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos alunos em diferentes dimensões (Valente, 2020), as quais se devem apoiar nos quatro pilares apresentados no relatório para a Unesco elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sobre os quais a educação se deve estabelecer e nos quais se baseia o conceito de educação ao longo da vida enquanto chave para uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2010):

***Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.*

***Aprender a fazer**, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.*

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 2010: P. 31)

Este relatório expõe uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento da sociedade atual, nas suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, nomeadamente no que respeita à convivência com a diferença, à necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, os rumos da educação na sociedade do século XXI.

Neste pressuposto, uma escola inclusiva vai muito além do contexto de sala de aula, ela envolve todos os espaços onde as crianças/jovens convivem diariamente (o recreio, a sala polivalente, o pavilhão gimnodesportivo, a cantina, o bar, etc.), pelo que as intervenções socioeducativas devem ser inclusivas de forma a oferecer qualidade a todos os alunos, apostando sempre no princípio básico da justiça social, da igualdade de oportunidades e da não discriminação.

Considerando que os alunos passam a maior parte do seu tempo em contexto escolar, as escolas não devem ser espaços unicamente de aquisições académicas, devendo ser concebidas como ambientes favoráveis ao desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e emocionais, imprescindíveis para que os alunos prosperem e sejam felizes (Valente, 2020), pelo que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico incluiu no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, a avaliação do bem-estar dos alunos, sendo problematizado neste relatório, se os alunos são felizes, se os mesmos se sentem como parte da escola, e o quanto a qualidade dos relacionamentos interpessoais influencia o seu desempenho académico (OECD, 2019).

O desenvolvimento destas competências deve ter por todos os alunos, por serem competências fundamentais à sua formação integral, pelo que a implementação de programas de aprendizagem social e emocional são assumidos como uma ferramenta de

excelência nos processos de inclusão escolar e social, principalmente quando envolvem pais e profissionais da educação, por estes constituírem os modelos ao desenvolvimento dos alunos (Valente, 2020).

Esta tipologia de programas promovem o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, que podem ser agrupadas numa estrutura de cinco grandes domínios: Autoconhecimento (Self-Awereness); Autogestão (Self-Management); Consciência social (Social Awereness); Relação interpessoal (Interpersonal Skills); Tomada de decisão responsável (Decision Making), (CASEL, 2012, 2015, como citado em Costa e Faria, 2019) descritos no quadro que se segue:

Tabela 1 - Domínios do Modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL)

AUTOCONHECIMENTO	Quem se conhece...
<p>Respeita à capacidade de ir conhecendo a pessoa que é: as suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência sobre o comportamento. Inclui avaliar os pontos fortes e as limitações próprias e possuir bom senso, confiança e otimismo.</p>	<p>Desenvolve a capacidade de aprofundar o conhecimento de Si;</p> <p>Aceita as suas emoções, independente de serem agradáveis ou desagradáveis;</p> <p>Contribui para identificar sentimentos de baixa autoestima, inquietação, frustração, ansiedade, instabilidade emocional e outros, e pedir ajuda;</p> <p>Adapta-se a diferentes situações, incluindo as de grande adversidade.</p>
AUTOREGULAÇÃO	Quem sabe regular-se...
<p>Respeita à capacidade de regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, socialmente ajustável em diferentes situações. Inclui saber adaptar-se a situações de stress, controlo de impulsos, capacidade de automotivação, esforço e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos.</p>	<p>Organiza a participação;</p> <p>Responde após reflexão;</p> <p>Executa responsabilmente as decisões</p>
CONSCIÊNCIA SOCIAL	Quem tem consciência social...
<p>Respeita à capacidade de desenvolver a empatia, assumir a perspetiva dos outros, de diversas origens e culturas, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e reconhecer a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte.</p>	<p>Conhece e participa na vida da sua comunidade;</p> <p>Reconhece a importância do ambiente no desenvolvimento das pessoas;</p> <p>Compreende as necessidades dos outros e contribui para a sua minimização;</p>

	Reconhece as diferenças sociais, económicas, religiosas, artísticas e políticas da sociedade e respeita-as.
COMPETÊNCIAS RELACIONAIS	Quem têm boas competências relacionais...
Respeita à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos. Pressupõe comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda, quando necessário.	Com os/as colegas, desenvolve a amizade e o espírito de equipa; Com a escola, é mais produtivo/a e cria com ela uma referência para toda a vida; Com os/as docentes, revela maior satisfação e aprecia os seus mestres.
TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL	Quem toma decisões responsáveis...
Respeita à capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre: o comportamento pessoal e interações sociais com base na análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros.	Tem informação e sabe analisá-la; Sabe pesar prós e contras; Faz escolhas; Assume o risco.

Fonte: Carvalho et al, 2019 (p. 13 e 14)

Há uma consciência crescente sobre a importância do desenvolvimento integrado de competências no bom desempenho das crianças e jovens desde a educação pré-escolar e ao longo da escolaridade obrigatória, o que, além de se traduzir num impacto positivo no ambiente escolar (Carvalho et al, 2019), revela-se essencial pela sua influência no desempenho social dos adolescentes e futuros adultos (Silva, 2004).

Este desenvolvimento integrado de competências, em particular das competências pessoais e sociais, contribui para a construção de relações interpessoais mais saudáveis, para a melhor gestão das emoções, para a aceitação da diversidade cultural e social, e para a melhoria da capacidade de comunicação, o que, por sua vez, se encontra profundamente ligada à mediação intercultural enquanto estratégia utilizada para a construção de pontes e trajetos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais (Vieira & Vieira, 2017).

Os comportamentos desviantes dos alunos podem refletir a não satisfação das suas necessidades individuais em contexto escolar, pelo que a origem dos comportamentos disruptivos poderá estar associada ao sistema convencional de ensino, em que é

obrigatória a permanência em sala de aula, traduzindo-se num afastamento dos interesses e expectativas dos alunos. (Valente et al., 2019).

Estes alunos apresentam, muitas vezes, percursos académicos conturbados, pautados por indisciplina e absentismo, desafeto, falta de suporte familiar ou com historial de insucesso académico, pelo que se torna crucial o seu envolvimento e motivação através de estratégias e processos eficazes de desenvolvimento socioemocional, que potenciem o seu progressivo envolvimento e comprometimento com a escola, e, conseqüentemente, as suas oportunidades na vida profissional futura (Costa e Faria, 2019; Valente, 2020).

Importa criar oportunidades para promover o desenvolvimento de habilidades que se assumam relevantes para uma vida em sociedade responsável e de qualidade, pelo que, a educação deve facultar e incentivar o desenvolvimento pessoal dos alunos, com o conhecimento de que todos são diferentes e detentores de talentos. Identificar estas diferenças e talentos, e agir de acordo com esse reconhecimento é o único modo de prevenir problemas, independentemente da origem dos mesmos (Valente et al., 2019).

No contexto escolar, são inúmeros os contributos que o Circo Social pode trazer, nomeadamente no âmbito da Pedagogia Social, uma vez que este não é apenas um conjunto de técnicas a serem replicadas, ela apresenta-se como uma proposta pedagógica aberta, baseada numa perspetiva dialógica da educação na compreensão da complexidade social, que contribui para o crescimento pessoal e para o aperfeiçoamento das relações interpessoais pela realização de diferentes atividades que visam desde o conhecimento do próprio corpo, ao respeito pelo outro, à compreensão da cidadania e ao conhecimento do meio onde vivem (Souza, 2017).

O interesse do Circo Social como forma de intervenção em contexto escolar decorre de vários fatores:

- a superação de si mesmo e dos próprios limites, o que ajuda a desenvolver a auto-estima e a confiança nos próprios meios;
- atividade física (equilíbrio, força, coordenação motora), que confere ao corpo um lugar privilegiado;
- atividade em grupo, que promove a cooperação, a ajuda mútua, o espírito cívico; a apresentação de um espetáculo, que mostra à comunidade a progresso e isso muda a autoimagem.

Sendo a escola também responsável pela educação de valores e competências para a convivência, deve preparar-se, de forma diferente, para trabalhar as emoções que ocorrem no seu seio, principalmente se considerarmos tal como Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE, que o sucesso educativo não reside na reprodução de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que se sabe e na sua aplicação criativa a novas situações, estando cada vez mais relacionado com o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, para a resolução de problemas e na escolha de decisões (Valente et al., 2019).

Se todo o desenvolvimento visa a autonomia, a autodeterminação e a autorrealização, nem sempre as competências cedidas pela escola são as mais empoderadoras desse destino desejável e normativo. A escola ensina diferentes conteúdos programáticos, no entanto, as aprendizagens mais necessárias parecem não ser devidamente valorizadas, tais como o saber ler as emoções, saber interpretar o que se sente e como se sente, o saber comunicar e, particularmente, o saber ouvir. Estas competências são essenciais para potenciar o desenvolvimento pessoal de cada um, pelo que a escola não só deve instruir conteúdos para uma área laboral, mas também ceder técnicas para que cada aluno se conheça melhor e desenvolva relacionamentos interpessoais mais saudáveis (Valente et al., 2019; Valente, 2020).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME/DGE, 2017), prevê o desenvolvimento de áreas de competências como o relacionamento interpessoal (competências que permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais), e a autonomia e desenvolvimento pessoal (competências relacionadas com os processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente), numa tentativa de contribuir para a valorização do desenvolvimento integral do aluno, potenciando um futuro benéfico à educação.

Neste pressuposto, temos vindo a assistir a uma mudança no discurso relativamente ao sistema de ensino, que reconhece a relevância da educação e da aprendizagem para entender e resolver questões globais nas áreas social, política, cultural, económica e ambiental. O papel da escola vai além do desenvolvimento de conhecimento e habilidades cognitivas: ela contribui para a construção de valores, soft skills e atitudes entre alunos,

pelo que deve também promover a transformação social de uma forma inovadora em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2015).

Conforme foi referido anteriormente, o Circo Social é uma abordagem baseada na fusão inovadora entre as artes circenses e a intervenção social, que atua como agente de transformação psicossocial através das diferentes disciplinas das artes circenses. O potencial transformador do Circo Social reside no desenvolvimento integrado de competências cognitivas, psicomotoras e sociais e emocionais.

A educação pela arte está mais voltada para o processo de criação, no qual o educando está envolvido, do que para o produto final. Este modelo educacional assenta na construção de um sentido pessoal para a vida e para a compreensão do mundo, que seja próprio de cada educando, e que seja baseado no diálogo, na troca e na interação entre pessoas, o que leva os educandos a construir os seus próprios valores e pensamentos, não se deixando guiar por uma visão do mundo já imposta, e muitas vezes distante da sua realidade de vida (Souza, 2017).

A sua função do Circo Social é "fazer crescer" os seus participantes e ajudá-los no seu desenvolvimento pessoal (autoconfiança, valorização pessoal, autonomia, etc.) e nas relações com os outros (respeito, ajuda mútua, solidariedade, etc.). Esta metodologia não desenvolve apenas competências diretamente relacionadas com a aquisição de habilidades circenses (como técnicas circenses, habilidades artísticas, artes cênicas), ele trabalha o desenvolvimento da personalidade dos alunos ao envolver o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, circo/trabalho social (habilidades para usar a arte circense como ferramenta de integração e construção de comunidade), a criatividade, a comunicação, a linguagem, os hábitos pessoais, as habilidades interpessoais, as qualidades de liderança, etc (Gallo, 2009, Fournier et al, 2014, Cirqu'Conflex, 2017).

Na escola, as oficinas de circo são um espaço de inclusão com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do adolescente, fomentando o incremento da inteligência emocional e a aquisição de competências psicossociais. A intervenção centra-se na educação não formal pela arte como processo de empoderamento e capacitação. É, também, veículo para a adoção de novos comportamentos mais adaptativos que contribuem para a mudança pessoal dos adolescentes, especificamente: no aumento da resiliência face aos problemas; no desenvolvimento de competências psicossociais; na melhoria das relações interpessoais; no aumento do autoconhecimento e autoconfiança;

no conhecimento do corpo e respeito pelos seus limites; no respeito pelo outro; no autocontrole e regulação emocional; na melhoria da capacidade de resolução de problemas; no aumento dos níveis de pertença ao grupo.

A metodologia do Circo Social implementada em contexto escolar, apresenta-se como uma abordagem integrada do desenvolvimento do aluno, ao permitir o desenvolvimento de diferentes competências uma vez que o seu potencial transformador está intimamente relacionado com o conhecimento que cada indivíduo tem de si próprio, como por exemplo os seus pontos fortes e limitações (domínio do autoconhecimento); com a capacidade que cada indivíduo tem em compreender os outros, a empatia que sente pelos outros e o conhecimento e interesse nas origens e culturas (domínio da consciência social); com a capacidade de cada indivíduo controlar os seus impulsos, nervosismo, momentos de stress e estabelecer e atingir objetivos (domínio do autocontrole); com a capacidade de fazer escolhas construtivas em relação a comportamentos e interações sociais com base no que é considerado ético pela sociedade, segurança e normas sociais (domínio da tomada de decisão responsável); e com a capacidade que cada indivíduo tem em comunicar, saber ouvir, cooperar, resistir a pressões sociais, negociar e resolver conflitos e em apoiar e ajudar o próximo (domínio das competências relacionais).

Um dos elementos importantes nas Artes Circenses e que contribui para os domínios do autoconhecimento e das competências relacionais, é a sua característica de poder desenvolver-se de forma individual ou coletiva. No Circo Social, há o espaço e o respeito pela individualidade de cada um, enquanto fator decisivo para a aprendizagem e para o respeito às opções e à vontade do outro. Cada educando tem espaço para o seu momento individual, caso não se sinta ainda preparado para se relacionar com o grupo, onde pode trabalhar isoladamente as suas competências, até ao momento em que considerar estar apto para desenvolver as atividades em conjunto. No entanto, no Circo Social, o sucesso de um, é o sucesso de todos, pelo que apenas acontecerá se todos estiverem conscientes dos seus deveres e responsabilidades, em que cada um depende da boa condição física, da responsabilidade e da atenção do outro. Este princípio é trabalhado pelos educadores do Circo Social de modo a suscitar nos jovens, sentimentos como a solidariedade, o espírito de equipa, o respeito e a confiança um no outro, enquanto valores de extrema importância que são permanentemente vivenciados e apreendidos no circo, em teoria e na prática (Figueiredo, 2007).

Um outro elemento diferencial das Artes Circense, que contribui para o domínio do autocontrole e autoconhecimento, é a sua versatilidade e a ausência de barreiras, uma vez que não existe nenhum tipo de pressuposto para um indivíduo se iniciar nesta arte, no entanto, ela parece ser assumida como algo completamente novo, distante da oferta extracurricular habitual, das suas experiências e vivências, sendo assumido como uma realidade nova a descobrir que os faz sentir capazes de aprender (Figueiredo, 2007). A versatilidade da Arte Circense reside, na sua essência, nas diferentes artes que ela pode englobar, nomeadamente a dança, o teatro, a ginástica, a dramaturgia, a música. Esta versatilidade aos seus praticantes, conhecer e desenvolver diferentes vertentes artísticas. No entanto, qualquer uma dessas vertentes implica, necessariamente, muita disciplina, perseverança e dedicação, devendo cada número estar muito bem treinado, os riscos minimizados e cada participante precisa ter perfeito conhecimento das suas obrigações e responsabilidades. Esta particularidade conduz a um comprometimento dos praticantes no que respeita à participação regular nos ensaios, num processo de autodisciplina permanente que lhes permita estar no projeto diariamente, enfrentando as constantes dificuldades com vista ao seu aperfeiçoamento (Figueiredo, 2007).

Por outro lado, boa parte das artes circenses têm associado a si riscos eminentes, que alimentam o fascínio que lhe é tão particular. No entanto, este é um risco controlado pela prática e pelo compromisso que cada praticante assume para com a sua arte. Este elemento, o “risco controlado”, contribui para o domínio da tomada de decisão responsável, uma vez que muitos jovens vivem diariamente situações de risco na sua vida, pelo que se identificam com esta realidade. No Circo Social os jovens têm a possibilidade de vivenciar os riscos inerentes ao circo, de forma diferente, sendo estimulados a enfrentá-los de maneira segura, o que lhes permite, através do seu próprio esforço, encará-los, vencê-los e, nesta perspetiva, descobrirem que são capazes de superar grandes dificuldades (Figueiredo, 2007).

O Circo Social permite trazer o aspeto lúdico da criatividade para dentro do processo educativo através do conceito “aprender brincando”, onde cada praticante aprende a respeitar regras, a disciplinar-se, a assumir e cumprir os seus compromissos, ao mesmo tempo que aprende movimentos e técnicas de uma forma mais motivadora. É uma atividade física na qual o conhecimento do corpo se torna indispensável, pelo é importante conhecer os limites do corpo, as condições em que se encontra, as capacidades que possui

e o que pode ou não desenvolver. Todos estes fatores contribuem para o domínio do autoconhecimento (Figueiredo, 2007).

Também no Circo Social a noção de espetáculo está sempre presente, sendo que a criação de números artísticos faz parte desta metodologia. Neles todos são envolvidos, sendo que a contribuição de cada um (educandos e educadores) é fundamental, sendo a criatividade e a imaginação trabalhadas pelo grupo como um todo, pelo que o circo não se limita ao espaço e ao momento do projeto, ele invade a vida dos jovens e faz com que eles utilizem o seu tempo livre para continuar a criar, praticar e aperfeiçoar a sua técnica (Figueiredo, 2007).

Esta participação ativa encerra em si uma das mais importantes atividades do Circo Social: as reflexões sobre as relações sociais, muitas vezes desencadeadas sobre o pretexto de se discutirem as técnicas circenses, a partir de questões muitas vezes levantadas pelos próprios jovens. Estas reflexões contribuem em particular o domínio da consciência social e das competências relacionais, uma vez que permitem a discussão de questões como o corpo e a sua sexualidade, a orientação de género, a inclusão, o preconceito, a discriminação, a relação com o outro, que não são discutidas em casa, na família ou na escola, mas que o circo lhes permite, mais do que discutir, viver e experienciar, incentivando o debate consciente (Figueiredo, 2007).

A reflexão crítica e o diálogo acontecem num lugar específico do Circo Social: a Roda – um momento destinado ao encontro, ao diálogo e à discussão entre todos, independentemente do seu cargo, habilidade ou interesse dentro do projeto, que será aprofundado no subcapítulo seguinte.

1.3. MEDIAÇÃO E O CIRCO SOCIAL

Num sentido antropológico, podemos considerar a mediação como uma estratégia utilizada para a construção de pontes e trajetos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais, colocando em segundo plano as técnicas de mediação de conflitos que apenas têm em conta as questões pessoais, vulgarizando os choques entre culturas. Cada vez mais falamos numa mediação enquanto competência transversal a várias profissões, como forma de comunicação interpessoal e intercultural (Vieira & Vieira, 2017).

Sempre com o objetivo de empoderar os grupos e pessoas, a mediação deverá assumir um papel transformador e humanizador (Torremorell, 2008), promovendo a capacidade de compreensão, defendendo a diversidade e a participação democrática, através da fomentação de tomadas de decisão por si próprio. Muitas vezes associada à gestão de conflitos, a mediação combina uma atitude cultural com a aplicação de técnicas e com a presença de um “terceiro elemento” – o mediador – promovendo a criação de pontes. (Torremorell, 2008)

É através da mediação sociocultural que se procuram obter, de forma ativa, as melhores soluções e a melhor compreensão dos problemas que afetam partes com culturas diferentes, problemas esses que tão profundamente podem abalar a estabilidade de um país. Atualmente a mediação apresenta diferentes aceções e funções sociais, afirmando-se quer como meio alternativo de resolução de conflitos, enquanto método de transformação social e cultural (Almeida, 2001), pelo que coexistem igualmente uma multiplicidade de práticas, a que também não são alheias razões como o crescente alargamento da mediação a uma variedade de contextos e a complexificação das redes sociais e evolução dos contactos interculturais, numa sociedade cada vez mais heterogénea sob o ponto de vista social, cultural e étnico.

Se, por um lado, num processo de mediação é exigida a neutralidade do mediador, colocando-se numa posição equilibrada de forma a que os protagonistas consigam a resolução do conflito por si mesmos; por outro lado, a neutralidade não existe. Galtung (citador por Torremorell, 2008:23-24) defende mesmo que “Nunca houve neutralidade, não há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto”. Poderemos falar então de imparcialidade, não tomando partido de ninguém ou até de multiparcialidade, tomando partido de todos. Para Vieira & Vieira (2017, p. 47) esta

característica do mediador “implica atitudes independentes e empáticas (...). E se a empatia não é neutral, não há neutralidade na mediação intercultural”.

Também o mediador deve estar disponível para aprender com o outro assumindo uma postura afetiva, permitindo, pela observação participante, prepará-lo para lidar com o imprevisto da ação e da intervenção socioeducativa. O mediador deverá deixar-se contagiar pelos contextos e pelos outros, formando assim o “terceiro instruído” (Costa e Silva, 2016).

Casa-Nova (2009), refere que mediar, significa estar entre o que por si só significa estar dentro e estar dentro significa conhecer, compreender sistemas culturais diferenciados, diz-nos também que o mediador é alguém que está entre - dentro dois (ou mais) sistemas culturais diferenciados ou diferentes lógicas de atuação face a mesma situação.

A mediação sociopedagógica tem um papel fundamental, tendo em conta que para além de mediador sociopedagógico, de aprendizagens, o professor é um mediador de tensões e conflitos, proporcionando vias de tradução intercultural, fazendo mediação com as famílias e a comunidade, preparando todos os agentes para a vida social e multicultural, deixando de parte o modelo de formação para uma cultura homogénea que não funciona na atual realidade social. Este processo de mediação preventiva, resolutive, transformadora, valoriza a condição humana, capaz de impulsionar mudanças, promovendo o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais, tendo como finalidade a autonomia dos grupos, mais especificamente dos alunos, pelo que, sendo a escola um lugar privilegiado no encontro de culturas e fomentação de relações deveria ser num todo, um sistema mais intercultural uma vez que a relação escola-família não é mais do que é uma relação entre a cultura escolar e as culturas de que os alunos são portadores (Silva, 2003, Casa-Nova, 2009).

Torremorell (2008), a mediação, aproxima-se de uma nova vertente, a pedagógica, elencando, assim, cinco dimensões pedagógicas da mediação: a mediação como formação integral (intrapessoal); a mediação como processo que veicula convivência (interpessoal); a mediação como coeficiente de coesão (intragrupal); a mediação como nó de intercomunicação (intergrupal) e a mediação como cultural (social).

Todos abordam a mediação de formas distintas, mas acabaram por contribuir para o conceito de mediação Intercultural, que se baseia na ideia de transformação e de prevenção versus resolução (Vieira & Vieira, 2016). Perante sociedades plurais, esta

proporciona que se estabeleçam pontos de contato entre diferentes indivíduos, contribuindo para a comunicação, a relação e a inclusão de pessoas ou grupos culturalmente diferentes, ou seja, atuando primeiramente no campo humano (Torremorell, 2008)

Sendo assim, a mediação Intercultural, pode ser caracterizada nas seguintes modalidades: mediação preventiva – tendo como objetivo a prevenção de conflitos culturais, procura facilitar a aproximação, a comunicação e a compreensão entre pessoas com códigos culturais distintos; mediação reabilitadora – intervindo na regulação e resolução de tensões e conflitos interculturais, facilitando a negociação entre as partes; mediação transformadora – facilitando a participação comunitária, a fim de se contribuir para uma melhor comunicação, uma melhor relação e uma integração intercultural.

No respeitante a esta última é de salientar três aspetos fundamentais: facilitar a comunicação, fomentar a coesão social e promover a autonomia e inserção social das minorias.

Necessitamos de uma visão de coexistência; nós pertencemos uns aos outros; não podemos fragmentar a realidade. O bem-estar “deste” é o bem-estar “daquele”, de maneira que temos de fazer as coisas juntos. Cada parte é “nossa parte”; não há uma “parte má” (Thich Nhat Hanh, In Muldoon, B., 1998, El corazón del conflicto, citado por Oliveira e Freire, 2009, p. 5).

Vivemos numa era de forte mudança, onde se fala de uma sociedade instável, volátil, onde assistimos a uma aceleração da história e a uma constante metamorfose do mundo, das pessoas, das relações, da ordem estabelecida, dos problemas, da humanidade, das culturas (Oliveira e Freire, 2009), pelo que considerando que a escola é o reflexo da sociedade (Vieira, 2011, 2012) e considerando a complexidade da escola contemporânea (Vieira, 2013), os novos problemas sociais e sociopedagógicos emergentes, parece vital o recurso à mediação intercultural e sociopedagógica na escola.

De acordo com Vieira (2011), a escola "sempre foi um lugar de encontros e desencontros" entre pessoas diferentes e de "continuidades e discontinuidades entre a escola e o lar". Porém, a ideia preconizada pelo conceito de uma "escola para todos" acentuou essas diferenças e conseqüentes tensões ao trazer mais pessoas para um mesmo espaço e regras em comum: a escola. Como tal, os problemas pedagógicos e de indisciplina que daí

emergem, são, muitas vezes, vistos como problemas escolares, quando, na verdade, eles são problemas sociais que se revelam e potencializam na escola (Amado, 2000).

A escola enquanto espaço social heterogêneo, cada vez mais, representa um espelho da sociedade e, é tida como um espaço privilegiado de socialização. Atualmente um dos grandes desafios que se impõe às escolas é que estas sejam um espaço para todos, em que se esbatam diferenças sociais e culturais, tornando-se territórios cada vez mais inclusivos, uma escola de todos e para todos (Vieira, 2013). *“A escola (...) acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de determinadas classes etárias, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa”, espelhando, inevitavelmente, o contexto social circundante* (Vieira, 2016, p. 3).

A sociedade atualmente é uma constante metamorfose cultural, uma relação entre culturas (intercultural), costumes, tradições, vivências, bagagens, ... que nos leva a uma sociedade mestiça, multicultural e faz com que acreditemos no pensamento utópico de uma sociedade transcultural. No entanto, ainda encontramos alguns sistemas que se baseiam maioritariamente no sistema monocultural (orientados para uma cultura só), o que acontece em alguns casos no sistema escolar, os que não praticam promovem dispositivos pedagógicos e de diferenciação pedagógica, como estratégias para conhecer aspetos de diferenciação das culturas, interligando a cultural local (ponto de partida) com a cultura escolar (ponto de chegada), promovendo todo um acesso à cultura dominante através desta metamorfose intercultural.

Se pensarmos na pedagogia tradicional, que pressupõe que todos os alunos estão ao mesmo nível de conhecimento, estamos a menosprezar toda a bagagem de aprendizagem pessoal e cultural adquiridas, não podemos falar de igualdade mas sim de equidade, pois não somos todos iguais, e não podemos ver isso como um problema que confronta o nosso monoculturalismo escolar (em alguns sítios), mas sim ver como um desafio que merece ser evoluído, transformado, adaptado, incluído no nosso sistema multicultural e numa metamorfose intercultural, mediar esta miscelânea toda, que faz da escola um dos pontos mais importantes de encontro e relações entre culturas.

Não podemos enquanto educadores, formadores e Mediadores de pessoas, reduzir as diferenças à celebração de um dia particular, pois a diferença vive-se diariamente nas muitas interações que alunos e outros elementos da comunidade escolar travam entre si. Neste sentido, a educação intercultural e o fomento da cidadania tornaram-se transversal

a todas as áreas de ensino, senão nas suas matérias, na sua forma de lecionar, de aprender e de estar.

Este trabalho é um contra balancear constante da comunidade educativa na pessoa dos seus professores e demais colaboradores, bem como da comunidade envolvente visto que a escola não é, ou não deve ser uma estrutura fechada para o mundo e para a realidade sociocultural onde se insere. Este processo e mediação implica “articular a educação, em seu sentido mais amplo com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território” (Gonh, 2013)

Sendo então, a escola um veículo para a integração, inclusão e formação para o presente e para o futuro, é essencial que esta disponha de ferramentas para que os alunos possam desenvolver o seu potencial dentro da estrutura escolar, mas também na sociedade.

Deste modo, a mediação intercultural em contexto escolar deverá assim, acima de tudo, envolver práticas não discriminatórias que não anulem o papel dos mediadores, não anulem o papel dos docentes enquanto mediadores socioculturais e nem inibam a reorganização de uma escola enquanto organização mais democrática. E o mediador “deverá ser alguém que tenha uma postura neutra e uma boa capacidade relacional” (Silva, 2014:434)

Sendo a mediação um processo pedagógico, transformador e reabilitador, ela pressupõe transformações que devem ter por base a compreensão da perspetiva do outro, onde a aprendizagem ocorre a partir da escuta ativa que permite uma transformação de todas as partes envolvidas (Vieira, A. & Vieira, R., 2016).

Para Torremorell (2008: 76), este processo desenvolve

(...) competências culturais no sentido em que promove atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência ou, o que vai dar ao mesmo, capacidade para gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos (...)

No Circo Social, encontramos este processo pedagógico na Roda enquanto espaço dedicado especialmente à reflexão dos jovens, que lhes proporciona a oportunidade de exporem as suas opiniões, sugestões e reclamações, bem como de tirar dúvidas e expressar as suas preocupações, de forma a posicionarem-se em relação ao projeto social, às atividades em que estão envolvidos e também às questões que vão surgindo no seu dia-a-dia e na sua vida pessoal (Figueiredo, 2007).

A Roda acontece antes e depois de cada aula, sendo que, no momento anterior à aula, é caracterizada pelo acolhimento de todos os envolvidos e pela transmissão dos objetivos previstos e resultados esperados para aquele dia, e no momento posterior à aula, surge como um espaço de avaliação do dia, aberto ao debate, à discussão e à tomada de decisão que permita definir tarefas futuras (Figueiredo, 2007).

É na Roda que a metodologia do Circo Social encontra o espaço para a mediação intercultural, uma vez que também esta metodologia utiliza a escuta ativa, o trabalhar com o outro, a partilha de culturas e as etnografias (histórias de vida). A pedagogia da mediação aplicada na Roda do Circo Social permite trabalhar a análise interpessoal e intrapessoal, intragrupal e intergrupala, bem como a percepção da sua própria existência e de empatia.

O circo pode, assim, ser uma eficaz ferramenta de mediação intercultural para trabalhar a mediação sociocultural (familiar, comunitária, pessoal, laboral, escolar...).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO

“Não é fácil encontrar uma definição para investigação, mas é bastante consensual admitir que se investiga, entre outras razões, para solucionar problemas, para aprofundar conceitos e para construir conhecimento.”

Carlos Morais

2.1. DA MOTIVAÇÃO DO TEMA AO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Conforme foi referido na introdução da presente dissertação, o autor, ao longo do seu percurso de vida, sentiu em diferentes momentos, que a escola não lhe disponibilizava estratégias capazes de responder às suas necessidades pessoais, encontrando no Circo uma oportunidade de inclusão na sociedade que o envolvia.

Desde muito cedo que o autor foi desenvolvendo a percepção de que a escola, apesar de se ter tornado obrigatória para todos, não tem ainda projetos capazes de construir uma escola para todos, dizendo-se inclusiva, mas excluindo, muitas vezes, os diferentes. Por sua vez, o Circo, ao longo da sua história, sempre se revelou um espaço de inclusão, pelo que o autor, ao longo do seu percurso profissional percebeu que a aplicação dos pressupostos do Circo Social ao contexto escolar, poderá ser um potencial mecanismo sociopedagógico que permite pôr em convivência todas as diferenças socioculturais.

Conforme é enfatizado na Declaração de Salamanca, a inclusão social não se aplica apenas a jovens com deficiências, mas a todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social e intelectual (UNESCO, 1994).

No entanto, as respostas dominantes atualmente existentes na intervenção com crianças e adolescentes, são centradas nas intervenções clássicas da psicologia, da educação e do serviço social através da gestão de caso e depois do diagnóstico do problema, atuando apenas sobre os sujeitos sinalizados.

Apesar da contribuição que estas respostas possam fornecer na atenuação dos efeitos menos graves, a solução não é apta, eficaz e eficiente para abranger toda a realidade que atualmente caracteriza a escola, a qual espelha, inevitavelmente, o contexto social circundante (Vieira, 2016).

Neste pressuposto, a experiência pessoal do autor, associada à experiência profissional que tem vindo a desenvolver no âmbito da aplicação da metodologia do Circo Social ao contexto escolar, foram determinantes para a escolha da temática em análise.

Assim, a presente investigação pretende compreender o circo enquanto ferramenta de mediação sociocultural e de pedagogia social ao ser utilizado como uma resposta curricular ativa não dominante, face ao aumento dos comportamentos problemáticos e desviantes dos adolescentes, pelo que irá procurar responder às seguintes perguntas:

- Até que ponto o Circo Social aplicado em contexto escolar promove a convivência com o outro, a amizade e o espírito de equipa, contribuindo para uma escola mais inclusiva?
- Em que medida o Circo Social, ao ser utilizado como ferramenta de desenvolvimento de competências em contexto escolar, é capaz de promover as competências relacionais e a consciência social, contribuindo para a construção de alunos mais interculturais?
- Até que ponto, uma alternativa curricular não dominante na escola (Circo Social) pode contribuir para o entendimento das identidades dos estudantes e das suas famílias, e como pedagogia social para a promoção da interculturalidade, convivência e hospitalidade?

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tal como refere Peter Woods (1989, citado por Vieira, 2011), também neste estudo, o problema suscitado pela experiência profissional do autor, motivou a procura de respostas, seja a partir da observação e perceção dos comportamentos em contexto de aula de circo, seja através da interpretação e do significado atribuído ao Circo Social, pela comunidade educativa, no âmbito do projeto Equilibrium Social Circus.

Num processo de investigação deve explicar-se os princípios metodológicos e métodos de investigação utilizados, uma vez que:

O método descreve o caminho trilhado pelo(a) pesquisador(a) na sua investigação. Pode ser definido como um conjunto de "procedimentos que consideramos adequados para responder à nossa questão; não é um a priori da pesquisa, ele faz parte dela (Furlan, 2008, p. 25).

Assim, sendo o Equilibrium Social Circus um projeto implementado em contexto educativo, uma investigação realizada a partir deste contexto encerra em si características específicas, próprias dos estudos de fenómenos educativos, resultado de uma realidade educativa complexa, dinâmica e interativa, que se situa num contexto social específico, com uma realidade histórica que contempla aspetos como crenças, valores, significados que, não sendo diretamente observáveis são, por isso, difíceis de investigar (Miranda, 2009), optando-se muitas vezes, no contexto da investigação em Ciências Sociais e Humanas, pela via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, privilegiando-se a busca da compreensão de processos sociais como os que ocorrem em contexto escolar (Faria & Vieira, 2014)

Neste pressuposto, as motivações que conduziram à escolha do tema em análise, foram assumidas como as necessárias para se proceder a uma pesquisa de carácter etnográfico, uma vez que, conforme refere Peter Woods, a etnografia:

(...) interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações. (Amado, 2000:190, citado por Vieira, 2011:205).

Em investigação científica, a etnografia apresenta-se como uma abordagem de pesquisa que traz contribuições importantes ao campo das pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que se interessam pelos estudos das desigualdades sociais e dos processos de exclusão (Mattos, 2011).

À semelhança do estudo realizado por Vieira (2011), o objeto do presente estudo é, essencialmente, compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, o processo de implementação do projeto *Equilibrium Social Circus* bem como o resultado do fenómeno de transformação do circo no comportamento dos adolescentes.

A presente dissertação assenta numa investigação qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que esta metodologia de investigação “enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais” (Faria & Vieira, 2014, p.115), permitindo o estudo dos fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir das interpretações que os mesmos fazem (Aires, 2015), e enquadram práticas de pesquisa muito diferenciadas, com possibilidade de recurso a paradigmas de interpretação sociológica, de onde decorrem diversas formas de recolha, registo e tratamento de dados, designando uma variedade de técnicas interpretativas cuja finalidade é descrever, descodificar e traduzir certos fenómenos sociais, dando mais atenção ao seu significado, do que à sua frequência (Guerra, 2006).

Conforme refere Flick (2005:6)

(...) os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação.

Assim, privilegiou-se nesta investigação, o paradigma compreensivo e fenomenológico uma vez que se pretende a compreensão de fenómenos que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência (Amado, 2014).

Pretendendo-se com a presente investigação, aprofundar a compreensão do grupo envolvido no projeto *Equilibrium Social Circus*, priorizando a observação e a escuta ativa, com recurso à empatia estabelecida com o grupo, de modo a perceber o que o projeto trouxe ao seu contexto pessoal, a verificar os seus pontos de vista e a representatividade que a temática assume no seu quotidiano, o paradigma compreensivo e fenomenológico apresenta-se, como um recurso apropriado para pesquisar a experiência vivida pelo grupo em estudo, com a finalidade de investigar o sentido ou o significado dessa vivência de modo a compreender a estrutura essencial do fenómeno estudado.

2.3. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas de recolha de dados têm a função de procurar viabilizar a investigação relativamente à efetivação do conjunto de opções em que consiste o método, com vista à verificação empírica do estudo, sendo caracterizadas por procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis”, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo (Batista et al, 2021).

Sempre que possível, deve contemplar-se várias de fontes de recolha de dados de modo a obter-se como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade e uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar, através da triangulação dos dados.

Nesta investigação foram escolhidos como instrumentos privilegiados de recolha de informação a entrevista na modalidade de *focus group*, a observação direta e a pesquisa documental.

2.3.1 ENTREVISTA NA MODALIDADE DE FOCUS GROUP

Segundo Amado e Ferreira (2014):

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.

Trata-se de um método de recolha de dados que surge associado a desenhos de investigação de natureza qualitativa, devendo ser aplicado a sujeitos cuidadosamente selecionados, em função de critérios bem definidos, isto é, a partir de amostras intencionais e não probabilísticas, do modo a possibilitar a obtenção de informação mais detalhada e profunda (dificilmente conseguida por meio de um questionário) devido ao carácter flexível e reversível dos processos de condução e formulação de questões (Batista et al, 2021).

Para Quivy e Campenhoud (2013), enquanto método de recolha de dados, a entrevista distingue-se das outras técnicas por permitir um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, proporcionando uma maior partilha de informação e elementos de reflexão ao permitir a espontaneidade no discurso do entrevistado.

Considerado o objeto da presente investigação, foi utilizada entrevista na modalidade de *focus group*, por se tratar de uma técnica que permite a recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador, tendo a discussão do

grupo como fonte de dados e reconhecendo o papel ativo do investigador na dinamização da discussão para efeitos de recolha de dados (Silva, Veloso & Keating, 2014). Partiu -se do princípio que a interação entre os intervenientes seria mais produtiva ao alargar o leque de respostas possíveis, ao reativar detalhes esquecidos da experiência e ao liberar os participantes de inibições relativamente à divulgação da informação (Amado & Ferreira, 2014).

Este modelo de entrevista caracteriza-se também pela focalização da discussão num dado assunto, o que potencia o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse, e pelo facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão (Silva, Veloso & Keating, 2014).

As entrevistas foram realizadas a adolescentes que integram o projeto, com a necessária autorização por parte dos seus encarregados de educação, a quem foi solicitado a assinatura do modelo de autorização para utilização de imagem (apêndice A1), e a professores, e técnicos psicossociais que acompanham o projeto, através da aplicação de um guião flexível (apêndice A2). As entrevistas foram gravadas em sistema digital e transcritas, integralmente, imediatamente após a sua realização, de modo a manter presente as diferentes dimensões do contexto em que ocorreram e as diferentes linguagens utilizadas (hesitações, convicções e dúvidas manifestadas por pausas ou por linguagem corporal (apêndices A 3).

2.3.2 OBSERVAÇÃO DIRETA

A recolha de dados pela observação direta apresenta-se como um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa, que permite a captação do comportamento no momento em que ele se produz e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho, obrigando o investigador a um contacto mais direto com a realidade em estudo, ajudando-o a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Quivy & Campenhoud, 2013).

Na presente investigação optou-se pela observação direta não estruturada, de modo a observar e registar os dados recolhidos da forma mais objetiva possível. Esta técnica apresenta vantagens ao permitir chegar mais perto da realidade dos sujeitos e a

experiência direta ser melhor para verificar as ocorrências e permitir a evidência de dados que não seriam possíveis de obter através de outras técnicas (Miranda, 2009).

2.3.3 *PESQUISA DOCUMENTAL*

A pesquisa documental é um método de recolha e de verificação de dados que se interliga e complementa outras técnicas, e que prevê o acesso a fontes documentais pertinentes, sendo parte integrante da heurística de investigação. Neste sentido, são transcritos e sintetizados os dados mais relevantes de forma a que sejam utilizados como ilações na investigação (Andrade, 2018).

Para complementar as informações recolhidas pela observação e pelas entrevistas, recorreu-se à análise documental do Relatório de Progresso – Informação Anual de Execução 2020 e a Proposta de Candidatura do Projeto Equilibrium Social Circus.

2.4. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Numa investigação, não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra), sendo esta uma questão central num processo de investigação (Amado, 2014).

Assim, a informação recolhida de acordo com a técnicas anteriormente definidas, deverá ser alvo de posterior tratamento de modo a responder às questões inicialmente formuladas.

Para Quivy e Campenhoud (2013), a análise de conteúdo, tendo uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa, permite a interpretação de factos inesperados identificados pela análise das transcrições de entrevistas, bem como de outros materiais que foram utilizados na recolha de dados, de forma a aumentar a compreensão desses mesmos materiais por parte do investigador, permitindo-lhe rever ou afinar as hipóteses de modo a sugerir nas suas conclusões, o aperfeiçoamento do seu modelo de análise ou a reflexão sobre resultados que potenciem uma investigação futura.

A análise de conteúdo surge no quadro de uma tradição de pendore tendencialmente sociológico (análise social da realidade), tratando-se de uma técnica flexível e adaptável às técnicas recolha de dados adotadas, que possibilita a realização de inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, através da sua organização sistemática

em categorias, mas tendo sempre em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos (Amado et al, 2014).

Na presente investigação, aplicou-se a análise de conteúdo na análise aprofundada das entrevistas realizadas.

Durante o processo de transcrição das entrevistas, foram emergindo algumas categorias de análise, de acordo com o guião de entrevista utilizado. No entanto, considerando as características do modelo de entrevista utilizado (*focus group*), que permite um papel ativo do investigador na orientação da discussão, emergiram outras categorias resultantes da discussão de cada grupo, e que o investigador não teria forma de planificar.

Após a definição das categorias e subcategorias de análise que permitiram elaboração de um mapa de análise de conteúdo construído com base nos pressuposto de Isabel Guerra (2006), procedeu-se à leitura aprofundada e repetida das transcrições de cada entrevista, sinalizando com diferentes cores, os excertos correspondentes a cada categoria, para posterior preenchimento do respetivo mapa de análise, onde constam ainda as interpretações possíveis da informação retirada para cada unidade de análise (apêndices A 4).

2.5. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

Considerando o objeto do presente estudo, não será possível responder às questões inicialmente formuladas sem se conhecer o projeto *Equilibrium Social Circus*, as motivações que levaram à sua implementação, as características específicas do contexto em que é implementado e a comunidade educativa que envolve.

O *Equilibrium Social Circus* é um projeto de intervenção em contexto escolar, que visa a prevenção de problemas de comportamento na adolescência através da capacitação dos adolescentes para que estes sejam, no futuro, agentes de mudança junto dos pares. Pretende-se promover o *payback* como uma atividade do projeto, podendo daqui medir-se o seu impacto na esfera individual, bem como contribuir para a educação, para a cidadania e participação cívica e comunitária dos adolescentes, tornando-os cidadãos ativos e participativos na comunidade (anexo 1).

Este projeto define-se em si, como uma intervenção que utiliza ferramentas pedagógicas alternativas e apelativas, dirigidas a adolescentes em risco de e/ou em situação de

exclusão social e de vulnerabilidade social. A sua abordagem centra-se na educação pela arte e pauta-se pelos princípios da universalidade e da acessibilidade através das artes circenses.

Destinava-se inicialmente a adolescentes dos 10 aos 14 anos a frequentar o 2^a e 3^a ciclos de escolas da área urbana do concelho de Braga, no entanto, atualmente abrange indivíduos com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, a frequentar o ensino público, sendo prioridade a integração de adolescentes que apresentem relação próxima com o perfil definido, nomeadamente, comportamentos problemáticos e desviantes e/ou tendencialmente aptos para iniciar os mesmos; situações de exclusão social; situações de vulnerabilidade social; situações de menos oportunidades de desenvolvimento pessoal e/ou social. No entanto, qualquer aluno pode integrar o projeto.

O projeto *Equilibrium Social Circus* visa implementar a Metodologia do Circo social como processo de capacitação e empoderamento dos adolescentes de forma a aumentar a sua resiliência face aos problemas de comportamento e desenvolver através do Circo Social uma intervenção preventiva que promova o seu desenvolvimento adaptativo e integral e a sua transformação pessoal, trabalhando para tal, três domínios fundamentais do desenvolvimento do adolescente através das artes circenses: domínio cognitivo, domínio psicomotor e o domínio socio emocional (anexo 1).

Neste pressuposto, as suas atividades têm por base os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver competências psicossociais nos adolescentes (competências comunicacionais; regulação emocional; resolução de problemas, gestão de conflitos e tomada de decisões).
- Empoderar os adolescentes através do desenvolvimento da inteligência emocional (autoconhecimento, autoconceito, automotivação, empatia e capacidade de relacionar-se com os outros).
- Consciencializar e diminuir os fatores de risco individuais face ao desenvolvimento de problemas de comportamento.
- Aumentar os fatores protetores individuais face ao desenvolvimento de problemas de comportamento.

A proposta de valor inerente ao *Equilibrium Social Circus* para intervir nos problemas de comportamento na adolescência, assenta, sumariamente, em três fatores inovadores:

- 1 O eixo de intervenção do projeto é a prevenção, pelo que este privilegia uma intervenção precoce que visa evitar e/ou adiar o início do problema, dos seus efeitos graves e incapacitantes, a sua evolução e incremento. (anexo1);
- 2 A intervenção acontece pela aplicação da metodologia do Circo Social, a qual se insere nos movimentos de educação pela arte, no sentido de promover a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experiências e aprendizagens, o que contribui para um melhor aproveitamento escolar pelo equilíbrio físico e psíquico (anexo1);
- 3 Aplicação dos princípios da metodologia da educação não formal e informal, privilegiando a proximidade e a confiança, através de técnicas e dinâmicas voluntárias, participativas e inclusivas que garantem um espaço promotor do bem-estar e do correto desenvolvimento social e cognitivo de todos. Na educação não formal o educador, não é o professor, mas o outro com quem se interage, ocorrendo a situação educativa em ambientes de ação construídos coletivamente e de participação voluntária, onde a escola acompanha as trajetórias do grupo ou do indivíduo em locais informais através de processos interativos intencionais, onde os objetivos se constroem na interação e visam a capacitação do aluno. A educação informal está associada ao processo de socialização dos indivíduos, assim desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar segundo valores e crenças do grupo a que se pertence ou se frequenta (anexo1).

Este projeto é promovido pela IPSS Centro de Solidariedade Social/Projeto Homem, e surge na sequência dos resultados obtidos com a oficina de circo “Circo do Prevenir”, dinamizada pelo autor da presente dissertação, entre 2016 e 2019, no âmbito de um projeto de prevenção de comportamentos aditivos e outros comportamentos de risco em V. N. de Famalicão, realizado em parceria com o município. Estes resultados foram indicadores da efetividade, eficiência e eficácia do circo social, demonstrando o impacto positivo nos adolescentes que frequentaram a oficina, sobretudo nos domínios que se relacionam com a inteligência emocional, o *belonging* e as competências psicossociais, bem como nas evoluções positivas das dimensões cognitivas, psicomotoras e socioemocionais (anexo 1).

A solução apresentada pelo projeto Equilibrium Social Circus, assume-se assim, como contrária à solução alternativa dominante, e assenta na atuação preventiva, isto é, antes da ocorrência do problema; utilizando a metodologia do circo social como agente de

transformação e a educação não formal e informal como estratégia de intervenção. Inclusivas, as metodologias e estratégias intrínsecas, promovem a proximidade, a confiança e a relação interpessoal, possibilitando uma abertura a novas aprendizagens e experiências que formarão o adolescente no presente e na sua vida adulta futura (anexo 1).

O projeto encontra-se em implementação desde 2019, abrangendo atualmente seis agrupamentos de escolas do concelho de Braga e dois do concelho de Vila Nova de Famalicão, sendo dinamizado pelo autor da presente dissertação.

CAPÍTULO 3 – CIRCO SOCIAL NA ESCOLA: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO

“A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.”

Antônio Carlos Gil (1999, p.168).

Conforme referido no capítulo anterior, para a recolha de dados, procedeu-se à análise do Relatório de Progresso – Informação Anual de Execução 2020 e a Proposta de Candidatura do Projeto *Equilibrium Social Circus*. Desta análise verifica-se que foram alcançados desde o início da implementação do projeto, em 2019, cerca de 318 adolescentes o que corresponde a uma taxa de execução de 132,5% (anexo 2).

Observa-se ainda que este projeto prevê a aplicação ao universo dos adolescentes acompanhados, de um questionário com o objetivo de compreender a perceção dos adolescentes em relação ao impacto do projeto nas dimensões da regulação emocional, resolução de problemas, relações interpessoais e capacidade motora (anexo 2).

Este questionário apresenta as questões agrupadas em quatro dimensões (motricidade, relações interpessoais, regulação emocional e resolução de problemas), que pretendem evidenciar a perceção individual de cada um relativamente a uma melhoria positiva da sua imagem como agente de mudança pessoal (anexo 2).

O Relatório de Progresso – Informação Anual de Execução 2020 refere que, da aplicação deste questionário entre 2019 e 2020, mais de 80% das crianças e jovens inquiridos, de uma esfera de 145 elementos (n=145), considera que a participação no projeto melhorou a sua perceção relativamente às 4 dimensões apresentadas e conseqüente fatores subjacentes a cada uma destas (anexo 2).

Relativamente à dimensão “regulação emocional”, cerca de 97% dos alunos inquiridos referem que as atividades em que participaram ajudaram a criar momentos de descontração e divertimento. Quanto à dimensão “resolução de problemas”, cerca de 84% dos alunos inquiridos reconhecem que a participação no projeto os ajudou a aprender novas estratégias para enfrentar alguns problemas. No que respeita à dimensão “relações interpessoais”, cerca de 83% dos alunos inquiridos refere que se sente mais capaz de desenvolver relações mais positivas e afetuosas com os outros. Relativamente à dimensão “motricidade”, 89% dos alunos inquiridos refere que a sua capacidade de reação física melhorou. Quando questionados sobre o que acrescentou nas suas vidas a participação no projeto, as respostas mais mencionadas são: felicidade, alegria, amizades e melhorias na relação com os outros, confiança, diversão, novos desafios, superação, autoestima, aprendizagem e experiências, atenção, equilíbrio, respeito, entre outros (anexo 2).

O Relatório de Progresso – Informação Anual de Execução 2020 refere ainda que o feedback recebido de parceiros e alunos demonstram o seu impacto positivo, apresentando algumas citações destes parceiros, entre as quais: *“Tendo travado conhecimento com o vosso projeto de Circo Social, enquanto agente de intervenção e transformação psicossocial, entendemo-lo como um verdadeiro exercício de intervenção social na ótica, quer dos beneficiários, quer da comunidade envolvente. A nossa escola pauta-se também por uma filosofia inclusiva, tal como o vosso projeto, privilegiando a relação entre todos os agentes da comunidade educativa e tenta proporcionar aos seus alunos a maior diversidade possível de experiências de modo a que tomem conhecimento, na prática, da abrangência do que é a metodologia de ação e mudança positiva nas pessoas e no que as rodeia, nomeadamente através da experimentação das artes circenses.”* (escola parceira); e *“Este Projeto de circo é interessante. Para mim o projeto de circo é muito fixe e interessante porque é uma "disciplina" que se aprende muitas coisas e é um método de nós distraímos um pouco.”*; *“Ajuda-me a ser mais eu porque muitas vezes não gosto de mostrar quem sou e dá-me felicidade porque isto é o que eu gosto de fazer.”*; *“A relacionar mais com as pessoas pois no circo é necessário ajudar uns aos outros.”* (alunos) (anexo 2).

É claro, neste relatório, e evidenciado, o impacto positivo do projeto, quer no que respeita a cada aluno individualmente, quer no que respeita à escola como uma comunidade, pelo desenvolvimento das competências dos alunos que se refletem na sua participação cívica na comunidade escolar. O projeto *Equilibrium Social Circus* tem constituído numa

experiência transformadora para os alunos que dele participam, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências relacionais, emocionais, sociais e artísticas.

Além da análise documental, recorreu-se ainda à realização de entrevistas no modelo *focus group*, num total de três entrevistas a grupos de alunos e uma entrevista a um grupo de profissionais, todos diretamente ligados ao projeto *Equilibrium Social Circus*, conforme quadro que se segue:

Tabela 2 - Grelha de envolvidos nas entrevistas | Focus Group

Focus Group	Nome	Cargo/função	Habilitações Literárias	Idade	Data da Entrevista
Profissionais	Fedro	Coordenador de Estabelecimento (Prof Educação Física)	Licenciado em Educação Física	60	30/05/2022
	Pedro	Professor Ensino Básico variante Educação física	Licenciado em Ciências do Desporto e Educação Física	45	30/05/2022
	Marta	Técnica de Intervenção Local	Licenciada em Ação Social / Pós Graduada em Estudos Juvenis e comunitários / Mestrado em serviço Social	47	30/05/2022
	Sónia	Psicóloga Clínica / Intervenção em Contexto Escolar	Mestrada em Psicologia Clínica e Saúde	34	30/05/2022
Alunos 1	Guilherme	Aluno	9º ano	14	03/07/2022
	Sofia	Aluno	9º ano	14	03/07/2022
	Iris	Aluno	8º ano	14	03/07/2022
Alunos 2	Lara	Aluno	8º ano	14	01/08/2022
	Beatriz	Aluno	8º ano	14	01/08/2022
	Sofia F.	Aluno	7º ano	12	01/08/2022
	Eva	Aluno	8º ano	14	01/08/2022
Alunos 3	Barbara	Aluno	8º ano	13	07/08/2022
	Mónica	Aluno	10º ano	16	07/08/2022

Inicialmente estava prevista a realização de dois *focus groups*, um com os alunos que participam do projeto, e outro com os profissionais diretamente ligados ao projeto (professores e técnicos superiores). No entanto, por questões relacionadas com a dispersão geográfica dos alunos e com a sua disponibilidade, revelou-se necessária a organização em três grupos.

Os *focus groups* dos alunos foram as entrevistas mais difíceis de realizar pela dificuldade em encontrar um momento onde fosse possível reuni-los com as condições necessárias à realização desta dinâmica, e pelo desconforto que alguns alunos apresentaram por estarem pela primeira vez numa situação com estas características, o que se revelou um constrangimento para a realização das entrevistas, uma vez que não sentiam confiança

para conversar, pelo medo de a sua opinião não ser a mais correta. Foi necessária maior intervenção por parte do investigador, no sentido de proporcionar maior conforto aos intervenientes.

Relativamente ao *focus group* dos profissionais, esta entrevista foi muito dinâmica no que respeita à participação dos intervenientes. Na abordagem da temática, interagem entre si com bastante facilidade, demonstrando a confiança e a cumplicidade resultante da implementação do projeto; sugerindo que o *focus group* fosse assumido como uma conversa informal: “...uma mera cavaqueira, mais informal mesmo.” (Marta).

O dinamismo e a interação entre os intervenientes no *focus group* dos profissionais, tornou-se uma dificuldade na transcrição da entrevista, considerando as interrupções frequentes para complementar a opinião que estava a ser partilhada, bem como as conversas paralelas que se foram estabelecendo. Esta transcrição tornou-se morosa e difícil por este motivo.

Seguidamente irão descrever-se os principais resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Esta análise e interpretação decorre das categorias definidas e serão apresentadas para cada *focus group*.

2.1. FOCUS GROUP PROFISSIONAIS

Relativamente aos conhecimentos sobre Circo Social, os professores entrevistados demonstram alguma capacidade na distinção entre Circo e Circo Social, pois demonstram a perceção de que o Circo Social vai além do espetáculo de Circo conforme o conhecemos e assistimos. Referem que o Circo Social “...aproveita as artes circenses para trabalhar aqui com jovens que estejam em risco ou prevenir situações de risco para o bem-estar social e pessoal. Não só dos jovens, das crianças e até dos adultos que também trabalham nessa dinâmica.” (Pedro). No entanto, ao longo da entrevista, verificou-se alguma confusão entre os dois conceitos que parecem ser assumidos como duas expressões que designam o mesmo, sendo sempre enfatizado o Circo Social: “E eu vejo o circo como um sítio onde é um espaço onde os jovens podem crescer. Crescer a todos os níveis...” (Sónia).

Reconhecem claramente a aplicabilidade e a importância da utilização da metodologia do Circo Social em contexto escolar enquanto ferramenta de transformação social e de desenvolvimento de competências: “(...) em termos de dinamização de estratégias de

grupos, as artes por excelência trazem aqui outra, outra forma, dos meninos estarem, desenvolverem competências sem ser de forma dirigida por nós (...) (Marta); "(...) no fundo, pah é, eles adquirem de uma forma lúdica, em que quase não se apercebem, divertindo-se, aprenderem e terem novas situações." (Fedro); "Ele (o circo social) mobiliza os conceitos académicos, mas eles (os alunos) não dão por ela que estão a ser mobilizados (...) (Marta)" e "(...) esta é a mais valia, aquilo que eu encontro, que é estarmos aqui a colocar os meninos perante desafios e perante o desenvolvimento competências em termos pessoais e em termos de relação de grupo, sem ser de uma forma muito mais dirigida." (Marta).

Evidenciam também, que a abordagem do Circo Social em contexto escolar, além de mobilizar conceitos académicos de uma forma subtil e integrada, permite que os alunos vivam a experiência de um momento final construído por eles e onde podem ser os autores da sua própria transformação, envolvendo a comunidade educativa: (...) *E no contexto escolar, tem mesmo que ter isso... o que eu acho que é importante, e que tu também consegues no circo, no trabalho, no processo. E depois, claro, vamos aqui falar da tal finalização, que também os miúdos viveram um bocadinho... com uma apresentação (...) tu consegues aqui articular todas as disciplinas, todas, música e estas são óbvias, as artísticas. Mas consegues outras porque tu trabalhas a matemática no circo, tu trabalhas o português, tu podes chegar a um tema de ciências ou um tema de história como tivemos a Rota de Magalhães (referência ao tema utilizado para a realização de um espetáculo construído pelos alunos), foi um tema de história, portanto isto tem um contexto escolar brutal. Isto é fantástico, aqui os miúdos estão envolvidos, trabalham. Todo o processo físico, mental e emocional, oh pah consegues aqui. tu consegues chamar todos os professores a trabalhar numa área destas (...). (Pedro).*

Referem também que a utilização da metodologia do Circo Social em contexto escolar pode ajudar os alunos na sua própria superação por se identificarem com a história do circo no que respeita à diferença e à inclusão: "(...) *aqui a questão do circo ajuda um bocadinho mais, porque aqui há realmente uma superação. E depois um outro lado que é interessante que é o circo, a história do circo (...) Quem é que começou a fazer o circo e itinerância do circo? Se calhar algumas classes desfavorecidas, etc. Até podemos fazer um bocadinho a ligação a estas crianças, entre aspas desfavorecidas (...)*" (Pedro)

Reconhecem ainda a importância do Circo Social no trabalho do espírito de grupo: "(...) *enquanto escola, sentimos esta necessidade de trabalhar aqui o espírito de grupo. Porque*

estamos a trabalhar num contexto, cada vez mais, sentimos os meninos demasiado centrados em si, egoístas (...), agressivos, sem necessidade, sem competências para estar com o outro." (Marta).

Relativamente ao projeto *Equilibrium Social Circus*, os profissionais entrevistados demonstram conhecer o projeto do ponto de vista operativo, uma vez que demonstram conhecimento pela metodologia de intervenção e pelo processo de referenciação e encaminhamento dos alunos para o projeto: *"(...) eu sei porque é que os encaminho, eu e a Sónia sabemos porque os encaminhamos. (risos) Em termos individuais e em termos de retaguarda, para algumas situações que nós consideramos que podem constituir risco, num é, ou que estão na iminência ou que podem vir a constituir, que nós neste momento já trabalhamos, questões de mais prevenção, que é enviar antes que, aconteça (...)" (Marta).*

Nesta perspetiva, identificam os princípios da metodologia da educação informal na qual assenta o projeto: *"...em termos de intervenção multidisciplinar é sem dúvida uma mais valia, porque aqui trabalham, trabalhamos, lá esta, estas questões de forma bastante informal (...) ali estão num contexto completamente informal, a desenvolver competências que nós queremos que desenvolvam e que não se apercebam que estão a fazer e que chegam ao objetivo final que é, estruturar objetivos para a vida." (Marta).*

Identificam também a potencialidade que o projeto apresenta na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos que o integram, referindo que estas não acontecem apenas quando se trabalham as técnicas das artes circenses, mas sim ao longo de todo o processo contínuo da aplicação da metodologia do projeto, no que respeita a aprendizagens ao nível pessoal, socioemocional e físico-motor: *"... E, depois Rodolfo, tu, também fazias um trabalho muito bom a nível, a nível emocional, psicológico, às vezes podíamos não estar a trabalhar especificamente com os materiais e técnicas, mas estávamos a trabalhar outras coisas, e aqui isso é essencial."(Pedro)*

Evidenciam a potencialidade que este projeto apresenta para a sua replicação em contexto escolar, sugerindo a sua aplicabilidade enquanto oferta complementar na escola: *"...cerca de 50 (alunos). São duas turmas. Imagine se nós conseguíssemos replicar isto por dez. E depois por mais dez. E isto, isto é que faz a diferença (...) ser uma oferta complementar. Imagina se nós conseguirmos replicar isto por 20" (Marta); (...)* *mas enquadra-se muito mais (...)* *tudo isso replicado em qualquer área disciplinar" (Fedro); "...Oh Pedro, (...) replica isto por 20, e depois replica isto por 50 e vê só a dimensão, porque, o fazer bem,*

(...) o aprender a fazer de forma correta, pelo contágio, chegamos muito longe (...). São miúdos com miúdos a aprender a fazer de forma correta...e estes são os meninos que vão ser (...) o exemplo de outros lá à frente (...)"(Marta); "(...) só funciona se encaixares no currículo." (Fedro). No entanto, apontam como principal dificuldade nesta replicação a escassez de recursos humanos especializados na metodologia do projeto, nomeadamente no Circo Social, o que se apresenta como um constrangimento para o projeto: "O Rodolfo não está disponível nos horários todos, tem outras instituições, tem outras escolas. Se houvesse um grupo que funcionassem sistematicamente (...) dentro do horário escolar (...) num determinado dia da semana (...) podiam haver vários grupos (...)" (Fedro). Este constrangimento reduz acessibilidade dos alunos ao projeto, uma vez que os horários disponíveis em cada estabelecimento se demonstram insuficientes: "Nomeadamente com estas atividades há imensos miúdos que querem ir e acabam por não ter horário." (Fedro).

Ao longo da entrevista, os profissionais foram identificando as diferentes competências desenvolvidas pelos alunos durante a sua participação no projeto, sinalizando em diferentes momentos o desenvolvimento integrado das mesmas, e não de forma individualizada: *"(...) a questão física aqui é muito importante, o trabalho físico, o trabalho físico. Nos jovens desta idade é sintomático de superação. Eu superei fisicamente algo. Isto, para mim tem uma componente muito importante, aliada à emocional, social à cognitiva (...) É integrada."(Pedro).*

Reconhecem o Circo Social enquanto ferramenta de desenvolvimento de competências, ao indicarem que esta metodologia permite o desenvolvimento da tomada decisão individual, da autoestima e do autoconceito: *"Eles experimentaram tudo e depois escolheram. E perante aquilo que escolhem, agora vamos trabalhar. E é uma superação diária...E isto para o autoconceito é muito importante. É que eu acho, sentir-se bem e capaz (...) depois, até tem a oportunidade de apresentar isto à comunidade e receber aplausos pela primeira vez. Se calhar eram miúdos que em muitos aspetos só recebiam recriminações, etc e tal." (Pedro).*

Permite ainda o desenvolvimento da capacidade de adaptação nas relações e nas convivências interpessoais, do respeito entre todos através da valorização pessoal e do grupo que, por sua vez, proporciona uma maior e melhor convivência: *"...Se eles estão bem com eles, se eu me sinto competente, eu me sinto valorizado, se eu me sinto positivo na sociedade, eu vou-me relacionar muito melhor."(Sónia); ".(...) Ana Rita que foi uma*

menina que chegou aqui à escola no oitavo ano (...) completamente perdida, completamente deslocada(...) Conduzimos a Ana Rita com o circo, onde ela teve a possibilidade de conhecer outras pessoas e fazer esta socialização e reintegração nesta escola." (Sónia). Também aqui evidenciam um dos fatores em que assenta a metodologia do projeto - a prevenção, ao referirem no caso específico desta aluna: (...) também podemos ter aqui a parte da prevenção de comportamentos de risco e dos comportamentos desviantes, porque esta Ana Rita estava completamente deslocada. (Sónia).

As competências desenvolvidas pelos alunos que integram o projeto, e identificadas ao longo da entrevista, enquadram-se nos domínios do Modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL) recomendado pela DGS para a promoção de competências socioemocionais em contexto escolar (Carvalho et al, 2019), em particular as competência relacionais e de convivência, sendo salientado pelos profissionais o papel do Circo Social no desenvolvimento da capacidade dos alunos estabelecerem manterem relacionamentos saudáveis entre si: *"...Se eles estão bem com eles, se eu me sinto competente, eu me sinto valorizado, se eu me sinto positivo na sociedade, eu vou me relacionar muito melhor (Sónia). Neste pressuposto, o projeto Equilibrium Social Circus demonstra promover o desenvolvimento integrado e inter-relacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, nomeadamente nos domínios do autoconhecimento, da autoregulação, da consciência social, das relações interpessoais e da tomada de decisão responsável.*

Este desenvolvimento de competências resulta em diversas mudanças de comportamentos nos alunos, uma vez que, ao desenvolverem a sua autoestima e o seu autoconceito pela descoberta e reconhecimento das suas capacidades ao longo da participação no projeto podem transpor estas aprendizagens para outros contextos, o que, ao ser utilizado como ferramenta de desenvolvimento de competências, resulta na mudança de comportamentos: *"(...) o Lourenço que é um aluno da minha sala de aula que tem grandes problemas de atenção e de concentração, de foco e até ao nível do autoconceito. (...) ele vem sempre com a frase: Eu não quero fazer isso, porque não sou capaz. Eu digo sempre: Não, não digas isso. (...). Vai experimentar! Pronto e o Lourenço... foi o miúdo que até acabou por se destacar. Ele que nem é muito de se esforçar. Mas lá conseguiu...e tem capacidade de equilíbrio (...) ali ele teve a oportunidade dele e aquilo começou a correr tão bem que ele foi uma revolução nessa área. (...) Sempre que o Lourenço na*

área da matemática andava ali coisinha... dizia assim: Olha lá lembras-te como foi nas artes circenses, na bola, também estavas a dizer que não eras capaz. E o que é que aconteceu? Ai trabalhei, esforcei-me. Aqui é a mesma coisa? pah, dar-lhe a oportunidade. (Pedro).

Esta mudança de comportamentos encontra-se associada à aceitação: *"... a sensação, e aquilo que me vão transmitindo os jovens é que, aqui aceitam-me como eu sou...E aqui, eu sou respeitado, também" (Sónia).*

É aqui evidente o papel desta abordagem na promoção da inclusão em contexto escolar, seja pela aceitação das diferenças de cada um, seja pela autoconfiança fortalecida a cada conquista, que permite a cada aluno afirmar-se na sua diferença multicultural, demonstrando que, conforme refere Sarmiento (2002), uma educação escolar alternativa, contra a exclusão, pode efetivamente ser sustentável.

De acordo com os profissionais entrevistados, esta potencialidade para a mudança de comportamentos decorre, principalmente, do envolvimento dos alunos mais velhos na mentoria dos alunos mais novos (*payback*), que contribuiu claramente para a aceitação e respeito pelo sujeito como ser individual e integrado num grupo, funcionando como um agente facilitador no desenvolvimento das competências ao nível técnico-artístico, socioemocional, psicossocial e psicomotor: *"...um ponto interessante que nós não falamos...porque o Rodolfo não faz isto sozinho. Ele já tem uns meninos mais velhinhos que vão ajudando e muitas vezes é mais fácil trabalharmos em pares (...)" (Sónia); "...payback...chamamos na linguagem técnica corrente, o elemento que vai à frente passa a palavra ao que está a atrás"(Marta); "(...) é uma atividade que pode juntar crianças e jovens de diversas idades.(Pedro).*

Esta particularidade demonstra que efetivamente, e conforme refere Valente (2020), os alunos que beneficiam de programas de aprendizagens que têm por finalidade o seu desenvolvimento socioemocional, encontram um sentido de vida mais gratificante, o que os torna mais cooperantes e participativos no meio que os rodeia.

Neste contexto de desenvolvimento de competências, os profissionais entrevistados reconhecem a importância do trabalho em rede e da relação entre os técnicos (docentes, técnicos especializados e técnicos de intervenção local) no sucesso da metodologia: *"(...) quando eu te digo, Rodolfo, preciso que tu me integres esta menina, é porque, individualmente, por exemplo, eu não consigo fazer, enquanto que tu no grupo, já*

consegues fazer e depois temos isto, esta vantagem, que é, eu consigo falar contigo sobre as transformações que está a haver com o jovem. E isto é uma mais valia porque conseguimos trabalhar em equipa, em conjunto, porque de nada valia, não é, eu estar aqui a falar, a fazer sozinha se não houvesse esta parceria, porque realmente isto só funciona com comunicação entre os técnicos. E claro que o jovem tem muito mais a ganhar se for em contexto do grupal." (Sónia).

Pela análise da entrevista destes profissionais, é evidente que a implementação de projetos com metodologia semelhante ao *Equilibrium Social Circus*, em contexto escolar é assumida como uma estratégia que possibilita o desenvolvimento dos alunos em diferentes dimensões e que também aqui se conseguem identificar os quatro pilares apresentados no relatório para a UNESCO (2010) e nos quais se baseia o conceito de educação ao longo da vida enquanto chave para uma sociedade inclusiva: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Da mesma forma, a aplicação do Circo Social em contexto escolar, enquanto alternativa escolar não dominante, é assumido como um contributo efetivo para a resolução de problemas sociopedagógicos uma vez que através de ações de *mentoring* e *coaching*, se procura promover a aquisição de competências sociais, sensibilizando e consciencializando os alunos acerca das suas potencialidades e capacidades, contribuindo assim para a definição e concretização de objetivos pessoais: *"... nós temos professores neste momento que na aula de cidadania aproveitam e levam os alunos ao circo."(Sónia); "...ele tem um exemplo positivo...e que tenha noção de que é capaz e que tem capacidades "(Sónia).*

A tentativa-erro orientada, a gestão e resistência à frustração, o acompanhamento individualizado e em grupo, conferem a esta abordagem características de uma alternativa sociopedagógica diferenciada: *"... fazer várias vezes para superar, começas a resistir à frustração, isso fisicamente também ajuda. E acho que esta componente do circo social tem este lado, a tal resistência, a frustração, treinada, tudo, tudo se treina, tudo se trabalha." (Pedro) "... caiu, levantou, caiu, levantou ... é um bocadinho nessa dinâmica que nós, enquanto técnicos e que muitas vezes vemos a contexto de aula de sala aula, dinamizados num workshop, uma ação de debate. Essa experiência de resistência, a frustração eles não estão a ter, enquanto uma atividade como a do circo, constantemente, Essa resistência." (Marta).*

Os profissionais entrevistados referem que esta consciencialização dos alunos acerca das suas potencialidades e capacidades, associada à aquisição de competências socioemocionais, contribui claramente para uma mudança no comportamento destes alunos, pelo que o Circo Social contribui, desta forma, para a resolução de problemas de comportamento: *"(...) ele (o aluno) passa a ser integrado num grupo onde vai controlar esses comportamentos. Vai acabar por quase sem se aperceber e em função das regras e das estratégias que estão montadas, ir melhorando, tomando consciência que tem que mudar o comportamento ou que só mudando o comportamento é que consegue atingir determinados, portanto todo o grupo acaba por beneficiar."*(Fedro); *"(...) E isto foi muito positivo com a Ana Rita, prevenimos esta parte dos comportamentos de risco e desta parte mais desviantes e a Ana Rita neste momento está integrada"*(Sónia).

A criação de situações que promovem a e entreajuda de pares, a definição de estratégias com os alunos e dirigidas especificamente às suas necessidades, a consciencialização de que a mudança pode acontecer ao ritmo de cada aluno, a existências de um plano de desenvolvimento formativo desenhado com os alunos e para os alunos, bem como a inclusão num grupo específico de trabalho, revelam-se como estratégias que contribuem para a prevenção de problemas de comportamentos: *"(...)o caso do menino que nós temos, eu tenho a certeza que se ele tivesse a oportunidade de estar mais vezes em contexto, por exemplo, de um currículo voltado mais para este tipo de arte, para as artes circenses, se o currículo dele fosse só, pronto as disciplinas estruturantes (...) depois o resto do currículo ligado às artes circenses(...) era um menino que nunca mais se perdia na vida. Certo, porque ele é competente e ele percebeu que era competente e disciplinado e cumpria, coisa que, por exemplo, relativamente ao estar nas aulas, (...) melhorou a assiduidade (...)"* (Marta).

Os profissionais entrevistados foram referindo um conjunto de características identificadas ao longo da implementação do projeto *Equilibrium Social Circus*, que parecem enquadrar-se nos conceitos de pedagogia social e de mediação sociocultural, uma vez que referem em diferentes momentos a importância que a metodologia utilizada pelo projeto apresenta para a integração e inclusão dos alunos, independentemente das suas diferenças pessoais e culturais, na aceitação dessas diferenças pela comunidade escolar, através do desenvolvimento integrado de várias competências, desde as pessoais às sociais, promovendo, assim, a capacitação cívica dos alunos através da consciência da sua importância individual para o grupo: *"(...) Porque trabalhas competências, desde a*

individualidade, não é? Trabalhar para dentro até a estoicidade, que é exteriorizar para fora...em grupo " (Marta); "(...) porque há sempre aqui uma superação em grupo, há superação individual, mas por um fim grupal,"(Pedro).

A aplicação do Circo Social em contexto escolar, é, assim assumido pelos profissionais entrevistados, como um exemplo de uma alternativa curricular capaz de alterar o paradigma da educação tradicional, principalmente se inserido no curriculum escolar enquanto oferta complementar: *"(...)Podia ser uma oferta complementar, podia não ser por opção de turma, tu dentro da turma podias ter um miúdo que tinha oferta complementar de tic e outro de circo. Mas depois nos horários, juntava-se até de várias turmas e aí o ganho era quase como uma rede (Pedro).*

2.2. FOCUS GROUP ALUNOS

O *focus group* 1 é constituído por três alunos que transitaram da oficina de circo “Circo Prevenir” para o projeto *Equilibrium Social Circus*, sendo dos alunos que têm mais tempo de participação em projetos com a metodologia do Circo Social (desde 2017). Assumem já as funções de mentores dos novos alunos, existindo uma forte relação de confiança e cumplicidade entre eles e o autor da presente dissertação, por este se ter tornado mais do que o mero dinamizador do projeto: tornou-se um amigo, um agente facilitador do processo de crescimento destes alunos.

Neste pressuposto, a primeira entrevista realizada a estes alunos foi orientada pelo investigador, no entanto este sentiu que os alunos tinham receio de responder “errado” e que essas respostas pudessem condicionar a investigação de alguém que é importante para eles, demonstrando nesta atitude algumas competências trabalhadas durante o projeto: sentimento de grupo, conceito de família, proteção de um elemento do grupo.

No sentido de suprimir este elemento de proximidade existente entre os alunos e o investigador, optou-se por anular a primeira entrevista e realizar outra orientada por uma colega do investigador que integra a equipa de implementação do projeto enquanto psicóloga.

Pela observação do investigador, verificou-se que os *focous group* foram assumidos como algo importante para estes alunos, uma vez que demonstravam alguma ansiedade e nervosismo por estarem a participar nesta dinâmica. Demonstraram orgulho por poderem dar a sua opinião sobre o projeto em que participam (alguns desde o início), no entanto,

esta formalidade de fazerem uma entrevista para um trabalho de investigação, parece tê-los colocado numa situação em que sentiram que a sua opinião seria indispensável para esse processo. Inicialmente, verificou-se alguma hesitação na conversa, como se houvesse um receio latente de não estar a corresponder às expectativas do investigador, que coincide com o dinamizador do projeto, que é identificado por eles como professor, cuja importância no mesmo iremos abordar mais à frente.

Esta reação dos alunos à participação de uma entrevista em contexto de investigação, demonstra o reconhecimento da sua responsabilidade individual na manifestação da sua opinião, provavelmente por se sentirem reconhecidos no seu processo de aprendizagem decorrente da participação no projeto *Equilibrium Social Circus*, o que demonstra claramente a importância que este projeto apresenta para estes alunos.

De referir que a Beatriz resistiu inicialmente à realização da entrevista por esta ser gravada, referindo que não gostava de ouvir a sua voz. Esteve ansiosa e emotiva durante toda a entrevista, chegando mesmo a chorar na tentativa de superar esta dificuldade. De referir que esta aluna tem vindo a trabalhar os seus problemas de ansiedade no contexto do projeto.

Da análise das entrevistas dos alunos, verifica-se que estes têm algum conhecimento dos conceitos de Circo e Circo Social, no entanto, também nestes grupos se percebe alguma confusão na sua distinção, sendo sempre enfatizado o conceito de Circo Social: "(...) *O circo é uma associação que nos ajuda a lidar mais com os outros na relação com eles.*" (Mónica).

Todos os alunos entrevistados fizeram uma abordagem destes conceitos a partir da sua experiência, que, pelo discurso que apresentam, revela ter sido positiva transmitindo-lhes segurança, conforto, liberdade: "(...) *o circo para mim é o lugar onde eu me sinto bem. É uma segunda casa para mim e é aquele lugar onde nós somos livres a fazer o que queremos.*" (Sofia); "(...) *é um sítio onde eu posso me divertir à vontade e ser como eu sou e dançar à vontade e tal.*" (Iris); "(...) *é um lugar, um espaço, que tenho total liberdade, tenho as ferramentas que eu preciso e que me divirto.*" (Guilherme); "...*Para mim, um lugar onde posso ter a certeza que vou estar confortável, um lugar onde não existe julgamentos e que sei que, não importa quanto erros eu cometa. Sei que vou aprender com eles, ... é um lugar confortável, um lugar onde sei que não há mal, malícia, um lugar bom para se estar.* (Eva); "*É um lugar onde nós podemos aprender novas coisas (...)* E

também é um lugar onde podemos nos sentir seguros, porque sabemos que as pessoas em volta, vão-nos ajudar em qualquer tipo de situação” (Lara).

De salientar que todos referem que “o circo é um lugar”, como se se tratasse de um espaço físico onde se podem refugiar e proteger, evidenciando a importância que a aula circo assume para eles: *“(…) Porque há gente que vem para aqui e é livre como nós, estamos a dizer, é que se calhar em casa não dão tanta liberdade como aqui, e que pode falar com o professor, assuntos que não se sintam à vontade de falar em casa.”(Sofia)*, o que demonstra a importância que a aplicação da metodologia do Circo Social em contexto escolar assume para estes alunos.

Apenas um aluno (o aluno que participa há mais tempo no projeto) consegue identificar o projeto como tal, bem como a entidade promotora do mesmo, no entanto, todos reconhecem o projeto com base nas suas próprias experiências, valorizando e evidenciando constantemente os aspetos positivos que este tem para eles: *“Aprendi a conseguir-me focar em outras coisas. Aprendi a lidar com coisas que não queria na época, por exemplo, com o barulho, aprendi a lidar com ele. Aprendi, é claro que ele me ajudou muito aí, porque foi algo que me fez conseguir ver outras coisas sem ser mal, outras coisas. Sem ser sempre, aí barulho, barulho, aí isto, isto e aquilo, não, foi algo que me fez ver. Olha, hoje tenho circo, hoje vou me divertir, hoje vou aprender. Foi algo que me ajudou muito a conseguir crescer.”(Eva).*

Neste “lugar”, os alunos entrevistados sentem que encontram as ferramentas necessárias para evoluir como ser humano e partilhar com respeito as suas experiências, vivências e aprendizagens de modo a conseguirem tomar as suas próprias decisões perante as diferentes escolhas que terão de fazer: *“Porque há gente que vem para aqui e ser livre como nós estamos a dizer, e que se calhar em casa não dão tanta liberdade como está aqui, e que pode falar com o professor assuntos que não se sintam à vontade de falar em casa.” (Sofia); “(…) um lugar onde não existe julgamentos...um lugar bom para se estar.” (Eva).*

Referem-se à importância do projeto *Equilibrium Social Circus*, enquanto espaço de referência para o desenvolvimento de diferentes competências, que os tem ajudado a ultrapassar obstáculos e dificuldades: *“... aprendemos neste projeto a lidar com alguns problemas. Por exemplo, se nós não conseguirmos socializar muito bem com as outras pessoas por algum fator nosso, nós conseguimos aprender a socializar com essas pessoas e a desenvolver, mais a parte da socialização. E aprendemos também a respeitar os*

outros e ensinar os outros." (Lara); Eu, na época, tinha muitos ataques de pânico. eu acho que aprendi muitas técnicas de respiração, aprendi a conseguir-me focar em outras coisas. Aprendi a lidar com coisas que não queria na época, por exemplo, com o barulho, aprendi a lidar com ele. Aprendi, é claro que ele me ajudou muito aí, porque foi algo que me fez conseguir ver outras coisas sem ser mal, outras coisas. Sem ser sempre, ai barulho, barulho, aí isto, isto e aquilo, não, foi algo que me fez ver. Olha, hoje tenho circo, hoje vou me divertir, hoje vou aprender. Foi algo que me ajudou muito a conseguir crescer."(Eva).

Este sentimento de bem-estar faz com que considerem uma mais valia a possibilidade de replicação do projeto em outras escolas: *"(...) Sim, sim, porque no meu caso ajudou-me. E eu acho que seria bom também ajudar as outras pessoas em outras escolas" (Guilherme); "... eu acho que sim, porque assim como nós sentimos que isto nos faz bem. Se calhar meter nas outras escolas e o que falta algumas pessoas para também se sentirem bem."(Sofia); "Então acaba por toda a gente se conhecer e acho que era uma boa coisa para ajudar as outras pessoas" (Iris).*

Ao longo da entrevista aos alunos, este foram identificando as diferentes aprendizagens que a participação do projeto *Equilibrium Social Circus*, lhes proporcionou, reconhecendo que estas aprendizagens contribuíram para um melhor relacionamento com os outros *"(...) Aprendi a trabalhar no trapézio, na lira, slack line, aprendi a trabalhar com outras pessoas também, porque o não estou muito habituada a trabalhar com outras pessoas. Não sei socializar muito e acho que aprendi a conseguir falar mais, e a superar um pouco da minha timidez."(Lara); "...eu aprendi no trapézio, na lira. E uma coisa que foi muito fundamental, foi a trabalhar em grupo, porque quando nós trabalhamos, por exemplo, na lira ou no trapézio, temos que equilibrar (...) bem o peso e trabalhar bem em grupo, porque se não conseguimos trabalhar em grupo, eu acho que vai dar asneira e aprendi melhor a trabalhar em grupo e também a socializar, é isso."(Sofia).*

Estas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento integrado das suas competências pessoais, cognitivas, psicomotoras e socioemocionais, ao proporcionarem uma melhoria da gestão e controlo emocional pessoal, em grupo e com terceiros (pais, professores, comunidade), o desenvolvimento dos pilares da inteligência emocional (autocontrolo, autoconhecimento, automotivação, empatia e relações interpessoais), ao contribuir para o ultrapassar de frustrações, fobias e medos, bem como para o desenvolvimento da resiliência: *"... ajudou a formar minha personalidade, tipo para ficar mais forte, eu acho.*

... com problema de socializar com outras pessoas, eu estou cada vez mais habituado. Já não tenho aquele receio de ficar nervoso e falar com as pessoas. Mas consigo trabalhar, tenho trabalhado nisso e estou a conseguir, ajudou-me a crescer(...)" (Lara); "(...) Consegui aprender, ter muita mais paciência também, com as coisas, muita mais calma, muita mais sabedoria." (Eva).

Também na opinião dos alunos, se consegue perceber o Circo Social enquanto ferramenta de desenvolvimento de competências relacionais e de convivência: *"(...) Ajudou-me a perceber e a conseguir ouvir o que as outras pessoas me estavam a tentar dizer, eu antes falava mais e agora ouço mais, percebo e tento entender o que as outras pessoas querem transmitir. E consigo estar mais atento... Porque nós, ao ouvir, conseguimos perceber o outro e conseguimos entender a outra pessoa e conseguimos perceber outro lado, outro lado da história, conseguimos perceber como a pessoa sente e dessa forma podemos ajudar a outra pessoa." (Guilherme).*

Sentem que podem ser eles próprios, que são ouvidos e aprendem a ouvir, podendo escolher as atividades onde se sentem mais confortáveis, mas tendo oportunidade para experimentar todas as diferentes técnicas. Reconhecem a importância do grupo para o concretizar de um objetivo, referindo que aprendem a estar com o outro e aceitar a sua diferença: *"...é um circo que promove a relação com o outro e que trabalha com o outro." (Eva) "... eu sou de uma forma, X é de outra, Y é outra forma, de pessoas que lidam com as coisas de forma diferente, e nós todos estamos a conviver com essas diferenças. Nós estamos a aprender a viver com essas diferenças, dentro do circo social." (Eva); "(...)nós temos os nossos colegas que nos ajudam a integrar cada vez mais no circo. Porque nós damos-nos todos bem em ter uma relação boa com os colegas num sítio onde tu estás a aprender e ensinar os outros, estás a trabalhar, e se todos trabalharmos em conjunto, acho que todos vamos conseguir superar um bocadinho dos nossos medos. É fundamental que todos se deem bem para que possam ensinar os outros e ter paciência com os outros que, ...é eles são uma parte fundamental para isto estar a correr bem."(Lara).*

Nas palavras dos alunos, conseguimos encontrar o conceito de mediação intercultural de Torremorell (2008), uma vez que a experiência por eles vivida demonstra que, com o Circo Social, aprendem a trabalhar com o outro e não contra o outro, encontrando uma forma de enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo: *"(...) eu acho que aprendemos ao longo, a aceitar a personalidade de outra pessoa, até não nos podemos dar bem. Mas só para ter aquele ponto de trabalho,*

e estarmos todos bem e às vezes até nós precisamos de animar um colega, porque sei lá, aconteceu alguma coisa de vida exterior, às vezes nós conseguimos e mesmo nem percebemos se fizemos isso ou não. Só percebemos depois, mesmo se a pessoa nos diz, ouvimos que ela fica mais animada e é importante. Estamos todos bem no mesmo sítio."(Lara).

Ao longo da entrevista com os alunos, verificou-se que a sua participação num projeto onde é utilizada a metodologia do Circo Social contribuiu para o desenvolvimento das suas competências pessoais, mas também das competências relacionais e de convivência positiva, promovendo uma maior partilha e respeito na altura da aprendizagem e da transmissão de conhecimento pessoal e de grupo: "*(...) Eu consigo perceber, o quanto que eu evolui e cresci durante estes anos, consigo perceber que aquele esforço no início e aquelas aulas, que eu tentei, que até não queria ir, queria ficar a ver alguma coisa no telemóvel, que até valeram a pena e que agora, que agora consigo sentir o que aprendi e consigo ensinar."*(Guilherme).

Estas atividades são assumidas pelos alunos como um local de partilha, interação, respeito, confiança, desconectado das diferenças e conectado num propósito comum: o circo, e a sua potencialidade na transformação social e inclusão: "*(...) É um circo quando nós estamos a lidar com vários tipos de pessoas, com vários tipos de personalidades, com várias diferenças, pessoas com vários problemas, pessoas com várias características diferentes das nossas realidades, diferentes das nossas. Só que são pessoas que nós estamos a conviver, independentemente dessas diferenças. Aprender com elas da mesma forma que nós aprendemos, ensinamos da mesma forma que ensinamos, aprendemos."*(Eva); "*(...) eu me senti um bocado excluída na escola. Então, ao menos quando eu ia para lá. Foi lá que eu comecei a fazer amigos."* (Sofia); "*(...) É um lugar onde nós podemos (...) falar mais com outras pessoas, a interagir com pessoas diferentes que nós não estamos habituados. E também é um lugar onde (...) sabemos que as pessoas em volta, vão nos ajudar em qualquer tipo de situação".* (Lara).

Eles identificam-se com o projeto por nele encontrarem um espaço de crescimento, onde os seus limites são desafiados e onde as suas conquistas são valorizadas, tendo a oportunidade de ajudar outros alunos a percorrer o caminho para essa descoberta: "*(...) As pessoas mais importantes foi o professor Rodolfo e o Gui, porque foi ele que, na aula, ele ensinou tudo no trapézio, e teve lá e depois nós viramos amigos."*(Iris); "*(...) Eu não tenho mais problemas com ansiedade, por exemplo. E o circo foi uma das partes mais*

fundamentais para isso acontecer. Além que claro, que eu tive que querer que isso acontecesse. Não, não é só querer. Tive que fazer para isso acontecer também. Mas o circo é uma parte muito fundamental. Ele sempre me ajudou, sempre me ensinou, como eu, a me ajudar e controlar mais. E sempre deixou claro, além de todos, toda a gente vai ter ajuda. mas tu tens de te ajudar a ti mesmo. E foi isso que eu fiz e o circo também"(Eva).

Pela análise das entrevistas dos alunos, verifica-se também a importância atribuída ao dinamizador do projeto *Equilibrium Social Circus*, que parece ter um impacto significativo na mudança de comportamentos dos alunos e na resolução de problemas sociopedagógicos. Os alunos assumem este dinamizador como um mentor que os orienta, que os escuta sem julgar, que os motiva a trabalhar em grupo sem os obrigar, que incentiva à colaboração entre pares, que promove a responsabilização e participação cívica mais ativa e que, acima de tudo, se posiciona como um amigo: *"(...) O professor, não é!! Que é a base de tudo. E os meus amigos aqui dentro, os meus colegas, também ajudam sempre, a entender, os exercícios (...)* (Eva); *"(...) Eu confio totalmente no professor e ele sabe sobre alguns falando mais com os meus pais, e tal, e ele sempre me apoiou(...)* Feliz, por ter assim uma pessoa perto de mim que eu possa conversar. E, partilhar as minhas coisas."*(Iris);"(...) Percebe-se que ajuda as pessoas a mudarem para o melhor, as pessoas aqui com o Rodolfo e com outras pessoas, conseguem falar e conseguem ajudar-se para melhorarem."*(Guilherme).

CONCLUSÃO

“Se mudarmos o começo da história, mudamos a história toda.”

Raf Cavoukian, in *O Começo da Vida*

De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas devem ter a capacidade de se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas características individuais, familiares e culturais. A globalização do mundo transformou a escola numa micro sociedade, tornando-a num local de excelência para a aprendizagem cultural.

Cada vez mais, as instituições educativas devem adaptar as suas abordagens a esta nova realidade, implementando estratégias de inclusão inovadoras que reflitam o fenómeno da multiculturalidade.

Procurou-se com este estudo compreender o circo enquanto ferramenta de mediação sociocultural e de pedagogia social, como resposta a esta necessidade das instituições educativas.

O Circo Social surge, assim, como uma abordagem de intervenção social que utiliza as artes circenses para promover o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, procurando que este desenvolvimento seja integral de tal forma que conduza à inclusão social. Por abrir espaço para a liberdade e a criatividade, ao mesmo tempo que exige tenacidade, perseverança e disciplina, o Circo Social permite que os participantes floresçam, se expressem e criem, usando a sua diferença para fortalecer a sua relação com uma sociedade que muitas vezes os excluiu.

A presente investigação demonstra o imenso potencial transformador que a aplicação desta metodologia traz para o contexto escolar, uma vez que o desenvolvimento de projetos que tenham por base o Circo Social, são capazes de desenvolver a confiança, a autodisciplina e a autossuperação através das exigências inerentes à prática de atividades desafiadoras do Circo, mas também a convivência, a interculturalidade e a capacidade de partilhar tarefas e de interagir com o(s) outro(s). Mais do que isso, fomentam a resistência à frustração, pela tentativa constante de superar o erro, as dificuldades e os desafios,

promovendo a capacidade de ultrapassar de forma resiliente os obstáculos, e capacitando os adolescentes, no que respeita aos diferentes domínios das artes circenses, alterando de forma positiva o seu autoconceito, o que por sua vez aumenta e reforça a sua autoestima.

Considerando que o projeto *Equilibrium Social Circus* se trata de um projeto de *mentoring* que visa a mudança de comportamento através do empoderamento do adolescente, podemos afirmar que este se apresenta como uma plataforma de desenvolvimento integrado de competências pessoais, cognitivas, sociais e de interação e acolhimento do(s) outro(s), numa abordagem inclusiva das relações interpessoais.

Ele possibilita e fomenta uma oportunidade de desenvolvimento integral do adolescente, promovendo uma articulação equilibrada entre os diferentes domínios que influenciam a sua tomada de decisão, designadamente no que concerne à vinculação familiar, escolar e comunitária (*belonging*), à influência dos pares, à vulnerabilidade e à resiliência.

Os dados recolhidos na presente investigação, demonstram o Circo Social enquanto ferramenta de desenvolvimento de competências no âmbito dos domínios do Modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL), particularmente no que respeita à competências relacionais e à consciência social, as quais evidenciam as dimensões pedagógicas da mediação, uma vez que foi possível verificar que os alunos que participam de projetos que tenham por base esta metodologia demonstram o desenvolvimento de competências que lhes permite reconhecer e aceitar as próprias diferenças e as do outro, lidando melhor com adversidades e situações de stresse, estabelecendo relações mais saudáveis pela convivência, pela escuta ativa, pela empatia, o que, no seu todo, contribui para o aumento do sucesso escolar e a adaptação ao ambiente externo.

Tal como refere Carvalho et al (2019), também nesta investigação se conseguiu perceber que as competências escolares e as competências pessoais e sociais são interdependentes e indissociáveis, devendo ambas ser desenvolvidas simultaneamente, através da criação de climas de aprendizagem facilitadores, sendo a Escola o local privilegiado para a sua promoção.

Por sua vez, a metodologia do Circo Social, ao integrar o desenvolvimento de integral de competências, promove a convivência com o outro, a amizade e o espírito de equipa, capacitando os adolescentes (e, indiretamente, todos os agentes que com ele interagem) numa perspetiva pedagógica de convivência que tem por base o diálogo, a solidariedade,

a não-violência, a multiculturalidade, a felicidade e a esperança e contribuindo, desta forma, para a sua inclusão no meio escolar e social.

Tal como refere Souza a Santana (2017), também esta investigação demonstra que o Circo Social, por ser uma ferramenta capaz de proporcionar a descoberta da identidade individual com base no respeito mútuo, torna-se uma metodologia capaz de sistematizar conhecimentos e congregar as aprendizagens necessárias à construção de uma comunidade escolar mais igualitária e inclusiva. A metodologia do Circo Social é uma proposta pedagógica aberta, baseada numa perspetiva dialógica da educação no entendimento da complexidade social.

Enquadrando-se o Circo Social nos pressupostos da educação pelas artes, a presente investigação demonstra que esta metodologia se apresenta como uma forma facilitadora na inclusão escolar, ao permitir que os alunos tenham contacto com sentimentos mais humanos, democráticos e de igualdade, confirmando a afirmação de Santana (2004), que refere que a arte se entrelaça com os objetivos da Educação Inclusiva.

Por outro lado, o desenvolvimento de competências resulta em diversas mudanças de comportamentos nos alunos, tendo-se demonstrado ao longo desta investigação que trabalhar Circo Social implica desenvolvimento pessoal, de modo a permitir que cada um descubra e reconheça as suas capacidades, se expresse e crie uma nova relação consigo próprio e com os outros, o que contribui para a valorização da sua autoestima, sendo o reforço positivo característico do Circo Social, um estímulo fundamental para um melhor autoconceito pelas aquisições já conseguidas. Esta valorização pessoal surge como um agente facilitador à transposição destas aprendizagens para outros contextos, o que resulta no desenvolvimento de uma personalidade mais recetiva às diferenças culturais e sociais, o que, por sua vez, contribui para a construção de alunos mais interculturais.

Enquanto alternativa curricular não dominante, o Circo Social incentiva e reforça a autonomia e a capacidade de decisão, valorizando a cooperação e promovendo a coesão do grupo através da tomada de consciência dos pontos fortes e fracos de cada um, tornando-os autónomos na sua aprendizagem através da definição de metas pessoais, mas sempre com o apoio dos colegas e do seu educador. O Circo Social promove a responsabilidade dos participantes, tanto no que respeita às instalações e aos materiais com que trabalham, como por si próprios e pelo cumprimento das regras de segurança.

Neste contexto, o Circo Social revela-se uma ferramenta de pedagogia social na intervenção com adolescentes uma vez que encoraja à realização de momentos que proporcionem o trabalho de pares, enquanto oportunidade privilegiada para a criação de vínculos e afinidades através da partilha de conhecimentos, estimulando a capacidade de se comunicarem, de se expressarem e de se fazerem compreender pelos outros. Este trabalho em grupo de pares, com projetos e objetivos comuns, cria um local de encontro e partilha de ideias, que permitirá posteriormente a construção conjunta, numa perspetiva pessoal, académica e comunitária.

É neste espaço de reunião e intercâmbio entre os participantes que a mediação intercultural assume o seu valor. Conforme refere Vieira & Vieira (2016), a mediação é um processo pedagógico, transformador e reabilitador, que pressupõe transformações a partir da compreensão da perspetiva do outro, devendo para tal, promover-se a escuta ativa.

Neste pressuposto, percebe-se que o Circo Social e a Mediação estão interligados na medida em que trabalham um para o outro e com o outro, pois o educador de circo utiliza a mediação como ferramenta para o desenvolvimento das diferentes competências do aluno, capacitando-o de modo a que ele construa a sua própria transformação.

Ao longo desta investigação tornou-se evidente a importância que o educador/mediador assume na implementação de projetos com base na metodologia do Circo Social, uma vez que o sucesso da metodologia parece estar intimamente ligado com o dinamizador do projeto, o qual, mais do que educador/mediador, parece ser assumido como um mentor, um amigo, uma vez que, tal como sugere Montenegro (2008), o educador/mediador se deixou contagiar pelos contextos dos alunos, tornando-se assim, num terceiro instruído.

Assim, é possível afirmar que o Circo Social, enquanto alternativa curricular não dominante, utilizada como ferramenta de mediação sociocultural e de pedagogia social, contribui para o entendimento das identidades dos estudantes e das suas famílias, promovendo a interculturalidade, a convivência e a hospitalidade.

No entanto, apesar da presente investigação demonstrar que há espaço à aplicação do Circo Social em contexto escolar, será que a comunidade educativa está preparada para esta mudança de paradigma, considerando a forma como atualmente é percecionada a Educação?

Os constrangimentos identificados na implementação do projeto *Equilibruim Social Circus*, nomeadamente no que respeita à acessibilidade ao projeto pelos alunos, conduziu à proposta de criação de uma oferta complementar de escola que tenha por base a metodologia do Circo Social. Contudo, estará o sistema português de ensino conforme conhecemos, preparado para a integração de uma oferta curricular com estas características? Tal estratégia só seria possível caso se verificasse um investimento na formação especializada de profissionais para a dinamização desta oferta complementar, seja a nível da formação de ensino profissional, seja ao nível de formação de ensino superior.

Por outro lado, a presente investigação permitiu a perceção de que o educador/mediador assume um papel relevante no desenvolvimento de projetos com base na metodologia do Circo Social. Qual o papel do educador/mediador neste processo? Será que a metodologia é por si só suficiente na transformação do aluno, ou a pessoa que aplica a metodologia é quem faz a diferença? Noutros estudos tomaremos posição sobre esta matéria.

“Não formamos necessariamente artistas, mas cidadãos melhores para a vida.”

Circo Social Alchymi

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alexandre P. (2014, abril 16) *O “Circo de Horrores”*. Historia Blog. <https://historiablog.org/2014/04/16/o-circo-de-horrores/>
- Almeida, G. R. L. L. (2017). *Circo Social e o Centro Cultural Piollin*. [Dissertação de Licenciatura, Universidade Federal de Paraíba]. Repositório da Universidade Federal de Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11181/1/GRLLA11072018.pdf>
- Almeida, H. N. (2001). *Conceptions et Pratiques de la Médiation Social. Les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux*. Fundação Bissaya-Barreto.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.; Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em Educação. In Amado, J. (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.; Costa, A. P.; Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, J. (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, S. C. F. (2018). *Mediação Intercultural em Contexto Escolar – um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria. [HTTPS://ICONLINE.IPLEIRIA.PT/BITSTREAM/10400.8/3983/1/DISSERTACAO_VOLUME%2BI.PDF](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3983/1/DISSERTACAO_VOLUME%2BI.PDF)

- Armstrong, F.; Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
<https://aeaveiro.pt/biblioteca/index.php?page=13&id=4624&db=>
- Arriaga, M., Claudino, J., Cordeiro, R. (2005). Suporte social e comportamentos aditivos em adolescentes pré-universitários. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(11), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36112753>
- Batista, F.B., Rodrigues, D., Moreira, E., Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. In: Sá, P., Costa, A. P., Moreira, A. (coords). *Reflexões em torno de metodologias de investigação – recolha de dados* (Volume 2). Universidade de Aveiro.
- Faria, S. e Vieira, R. (2016). Epistemologia e Metodologia em Mediação e Ciências Sociais, in Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 105-124). Afrontamento.
- Fournier, C., Drouin, M-A., Marcoux, J., Garel, P., Bochud, E., Théberge, J., Aubertin, P., Favreau, G., Fleet, R., (2014). Cirque du Monde as a health intervention: Perceptions of medical students and social circus experts. *Canadian family physician Médecin de famille canadien*, 60, 548-53.
https://www.researchgate.net/publication/268233372_Cirque_du_Monde_as_a_health_intervention_Perceptions_of_medical_students_and_social_circus_experts.
- Bolognesi, M. F. (2009). Philip Astley e o Circo Moderno: romantismo, guerras e nacionalismo. *O Percevejo Online – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 1(1), 2-13. <https://docplayer.com.br/38591859-Philip-astley-e-o-circo-moderno-romantismo-guerras-e-nacionalismo-1.html>.
- Branconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. CLIMEPSI Editores.
- Bureau Internacional do Trabalho (2003), *A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal: Experiências do Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza*. BIT/STEP.

- https://www.ilo.org/lisbon/publica%C3%A7%C3%B5es/WCMS_714557/lang--pt/index.htm
- Carvalho, L. M. (2009) - Reflexões sobre o ensino da arte no âmbito de ONGS. In Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 295-304). Editora UNESP.
- Carvalho A., Almeida C., Amann G., Leal P., Marta F., Pereira F., Ladeiras L., Lima R., Lopes I. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. DGS.
- Casa-Nova, M. J. (2009). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão, in Silva, A. M. C., Moreira, M. A. (Orgs.) *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: contextos e Actores*, 61- 68. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/contributos_de_maria_jose_casa_nova.pdf
- Ceballos, M. R. (2020). *Apuntes sobre la Historia del Circo*. Edición Ponto Rojo Libros.
- Cirqu' Conflex (2017). *Le cirque Social, un outil Pédagogique accessible à tous*. Edition: F.C.J.M.P. ASBL
- CNE – CONCELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf
- Coslin, P. G. (2009). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- COSTA, A.; FARIA, L. (2019) Programas de educação social e emocional na escola: Importância e perspetivas no contexto português. *Revista Diversidades*, 55, 6-9. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126171/2/385410.pdf>
- Costa e Silva, A. M. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249-265. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15409/1/Media%c3%a7%c3%a3o%20e%28m%29%20Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1ª série – Nº 129.

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – Nº 129.

Despacho nº 6954/2019 de 06 de agosto. Diário da República, 2ª série – Nº 149.

Diogo, F; Castro A.; Perista P. (2015). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal Contextos, Transformações e Estudos*. Edições Hùmus, Lda.
https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4191/1/POBREZA_E_EXCLUSAO_SOCIAL_EM_PORTUGAL.pdf

Duprat, R. M. (2007). *Atividades Circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar*. [Dissertação de Mestrado – Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.394904>

FARIA, M. J. F. (2018). *IntegrArte: um projeto comunitário com famílias refugiadas*. [Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/59718>

Ferreira, A. (2011). *Arte, Escola e Inclusão: Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos* (2ª edição). Editora Vozes.

Figueiredo, C. M. S. (2007). *As vozes do Circo Social*. [Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas]. FGV Digital Repository.
<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2097>

Freire, P. (1993). Prefácio à edição brasileira. In SNYDERS, G. *Alunos felizes*. (9-10). Paz e Terra. <https://idoc.pub/documents/alunos-felizes-georges-snyders-parte-1-pdf-klzzgj5rjylg>

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVII(1), 5-20.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

FURLAN, R. (2008). A questão do método na psicologia. *Psicologia em Estudo*. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 13(1), 25-33.

- https://www.researchgate.net/publication/250032339_A_questao_do_metodo_na_psicologia
- Gallo, f. d. (2009). *Da rua ao picadeiro: escola picolino, arte, e educação na performance do circo social*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9624>
- GIL, A .C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª edição). Atlas.
- GONH, M. (2013). *Educação não formal e o educador social- atuação no desenvolvimento de projetos sociais* (1ª edição). Cortez Editora.
- Guimarães, M., Sobral, F. C., Menezes, I. (2007). Adolescência na Escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kentenichiana. *Revista Interações*, (5), 82-109. <https://doi.org/10.25755/int.331>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdos – Sentidos e formas de uso*. Principia Editora., Lda.
- Guerra, P. (2012). Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia*. (10), 91-110. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74479/2/76657.pdf>
- Hotier, H. (2001) *Un cirque pour l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Hotier, H. (2006) *L'Imaginaire du Cirque*. Paris: L'Harmattan.
- Jardin, M. (2002). *Juventude! Que futuro neste mundo imprevisível e de incertezas? Ansiosa? Depressiva?... Como prevenir* [Tese de Doutorado, Universidad de Extremadura: Departamento de Psicología y Siciología de la Educación]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/74>
- Jeres, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Profedições.
- Lafortune, M. (2011). *Guia do educador de circo social: das lições de circo às lições de vida*. Cirque du Soleil. <https://pt.scribd.com/document/376936190/Guia-Do-Educador-de-Circo-Social-1-1>

- Libânio, A. M. S. (2013). *Educação pela Arte: uma experiência para dar sentido aos sentidos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Run – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/10826>
- Lobo, L., Cassoli, T. (2006). Circo Social e práticas educacionais não governamentais. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 62-67. https://www.researchgate.net/publication/250047187_Circo_social_e_praticas_educacionais_nao_governamentais
- Martins, M. T. S. R. (2020). *Portugal Multicultural – O Multiculturalismo Europeu e o seu impacto na sociedade portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9852>
- Mauclair, D. (2003). *Histoire du cirque: Voyage extraordinaire autour de la terre*. Editions Privat.
- Martins, J. S. (2003). *Exclusão social e a nova desigualdade* (2ª edição). Ed. Paulus. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5685070/mod_resource/content/1/Aula%201%20%5BBloco%20I%5D%20-%20%5BMartins%5D_Falso%20problema%20da%20exclus%C3%A3o%20e%20inclus%C3%A3o%20marginal.pdf
- Mattos, C. L. G. (2011) A abordagem etnográfica na investigação científica. In Mattos, C. L. G., Castro P. A. (orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* (pp. 49-83). EDUEPB. <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>
- Miranda, R. J. P (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo do 1º ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências – Departamento de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- OECD. (2019) *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en;jsessionid=zm9jUkibJiAG96Kgth3-SCQXXg42Lkfv8YqNC1b.ip-10-240-5-69

- Oliveira A. e Freire I. (2009). *Sobre... a mediação Sócio- Cultural*. Edição pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-3.pdf>
- Organização Mundial de Saúde (2002). *Adolescent Friendly Health Services — An Agenda for Change*. WHO http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67923/WHO_FCH_CAH_02.14.pdf?sequence%20=1
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C., Hutz, C. (2005). Estabilidade do Comportamento Anti-social na Transição da Infância para a Adolescência: Uma Perspectiva Desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 55-61. <https://www.scielo.br/j/prc/a/MkvhYtZhZ6wNt8YhRjzXHqx/?format=pdf&lang=pt>
- Peres, C.G.; Serrano, J.J & Cunha, A.C. (2009). *Desenvolvimento Infantil e habilidades motoras: uma sistematização*. Vislis Editores.
- Petrucci, G. W., Borsa, Juliane Callegaro, & Koller, Sílvia Helena. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402 <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- PINTO, A. M. (2005) *Educação pela arte para uma cultura intercultural (Volume I e II)*. [Dissertação Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/631>
- Pinto, J. S. (2012). *Inclusão: utopia ou realidade? Perspetivas de professores e pais sobre práticas inclusivas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11953/1/Inclus%C3%A3o%20-%20Outopia%20ou%20realidade.pdf>
- Pochmann, M. (2004). Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?. *Educ. Soc*, 25 (87), 383-399. <https://www.scielo.br/j/es/a/TDsxdKm3C3QHP4dFqxTySkM/?lang=pt&format=pdf>

- PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE]. (2017) Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Autor. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gravida.
- Reis, L. (2001). *História do circo*, Teatrinho de Santarém.
- Santana, C. G. (2004). *A arte e a educação inclusiva: uma possibilidade real*. IESDE.
- Santos, L. A. V., Pappámikail, L. (2017). Arte e Inclusão social: uma análise sobre a importância de projetos artísticos-culturais numa escola brasileira de ensino profissional e tecnológico. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(3), 66-80. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14526/10911>
- Santos, M. M. G. (2019). *Atitudes e comportamentos perante o adolescente*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29456/1/MestradoESIP25jul19.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, (78), 265-283. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36761/1/Inf%20e%20Educa%20como%20Utopia%20Realiz%20avel.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. (org.). *Crianças e Miúdos - Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Asa. <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>
- Sheppard, M. (2006). *Social Work and Social Exclusion: The Idea of Practice*. Ashgate Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4324/9781315242859>

- SICAD - Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (2013). *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências 2013-2020*. SICAD. https://www.sicad.pt/BK/Publicacoes/Lists/SICAD_PUBLICACOES/Attachments/61/SICAD_Plano_Nacional_Reducao_CAD_2013-2020.pdf
- Silva, E. (2003). *As múltiplas linguagens na teatralidade circense: Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX*. 2003. [Tese de Doutoramento - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas]. Repositórios Latino Americanos. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1343021>
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Climpsi Editores.
- Silva, C. G., Pinto, J. (2016). Insucesso e abandono escolar precoce: algumas perspetivas para a prevenção. In M. G. Alves, L. L. Torres, B. Dionísio, P. Abrantes (Orgs.). *A educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos: 1ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação* (p. 599-614). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova. https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/tematica_DPR45f990cfec622_1-1.pdf
- Silva, V. C. J. R. (2016). *A arte na Inclusão Escolar: contributo das expressões artísticas em alunos com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/9867>
- SILVA, P. (2014) Escolas, Meios Populares e Mediação Sociocultural. In Burgos, M. B. (Coord.), *A Escola e o Mundo do Aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola* (pp. 403-449). Garamond.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Edições Afrontamento.

- SILVA, Lenildes. (2008). Unesco: os quatro pilares da “educação pós-moderna”. *Interação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, 33 (2), 359-378. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>
- Sousa, A., Pinto A., Sampaio, D., Nunes, E., Baptista, M., Marques, P. (2007). *Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção-Geral de Saúde, Instituto da Droga e da Toxicodependência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/consumospa_prevencaomeioescolar.pdf
- Souza E. J. S. S. (2017). *A Arte Circense como instrumento educacional no processo de aprendizagem na educação do campo*. Instituto Federal Baiano. <https://core.ac.uk/download/pdf/229303964.pdf>
- Souza, E. & Santana, R. (2018) A Arte Circense como instrumento educacional no meio rural: relato de uma experiência. *Revista Educação e Ciências Sociais*, 1 (1), 193-208. <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/5536>
- Teixeira, J. D. (2012) A Reafirmação do Paradoxo Inclusão/Exclusão no Sistema Socioeducativo para Jovens Autores de Atos Infracionais. In Brardo, T., Reis, M. (org.) *Educação, direitos humanos e exclusão social* (pp. 97-113). Cultura Académica Editora. <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-257-4.p97-113>
- Tribunal de Contas (2020). *Auditoria ao Abandono Escolar Precoce - Relatório nº 10/2020 – 2ª Secção*. Lisboa. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2020/rel10-2020-2s.pdf>
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto Editora.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

- UNESCO (2010) *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- Vale, M. C. (2008). Desenvolvimento. In Amaral, J. M. V.(org.) *Tratado de Clínica Pediátrica* (vol. I, p. 120-122). Abbott Laboratórios, Lda.
- Valente, S.; Klose, P.; Carvalheiro, A.; Estarreja, A.; Loureiro, P. M. (2019). A importância das dinâmicas de desenvolvimento pessoal na escola. In: Peralbo, M.; Risso, A.; Barca, A.; Duarte, B.; Almeida, L.; Brenlla, J. C. (Eds.). Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia (pp. 1683-1694). Anais. https://www.researchgate.net/publication/338435335_A_importancia_das_dinamicas_de_desenvolvimento_pessoal_na_escola
- VALENTE, S. (2019) Competências socioemocionais: O emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, (55), 10-15. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/32106/1/Compet%3%aancias%20socioemocionais.pdf>
- Valente, S. (2020). Competências Socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2011). Diversidade cultural e mediação sociopedagógica. In Vieira, R., *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia de Educação*. Porto: Afrontamento.

- Vieira, A. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 9-26.
<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2012.1945>
- Vieira, A. (2013). *A Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2014) Pedagogia Social e Mediação Sociopedagógica como processos de emancipação- Investigação e ação em escolas portuguesas. *Realis*,4(2), 105-125.
<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2079/1/PEDAGOGIA%20SOCIAL%20E%20MEDIA%C3%87%C3%83O%20SOCIOPEDAG%C3%93GICA%20COM.pdf>
- Vieira, A. (2016). Espaços escolares e não escolares: Pedagogias diferenciadas e capacitadoras. In Oliveira, E.; Carreiro, H. (Orgs.), *VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente* (1-13). Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2157/1/ANA-VIEIRA_VIVozes_UERG_RJ2016.pdf
- Vieira, A. & Vieira, R. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Mediações - Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 5(1), 44-56.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2721/1/pontes%20e%20travessias%20RV_AV2017.pdf