

GUIA DO FORMADOR DE CIRCO SOCIAL FORMAÇÃO BÁSICA



Versão Abril 2013

CIRQUE DU SOLEIL™



Concepção e direção de projeto: Michel Lafortune

Autor principal: Michel Lafortune

Autores: Elisa Montaruli, Normande Hébert, Lino de Giovanni, Stéphane Batigne, Hélène Brunet, Annie Bouchard, Lorenzo Zanetti, Dirce Morelli, Emmanuel Bochud, David Simard, Andréa Seminario, Jean-Rok Achar, Daniel Turcotte, Jocelyn Lindsay, Christian Barrette, Édith Gaudet, Denyse Lemay, Richard Prigent, Serviço cidadania do *Cirque du Soleil*

Testemunhos do início dos módulos: Emmanuel Bochud, Lino De Giovanni, Sylvain Demers, Alice Echaquan, Michel Lafortune, Marc Lafrenière, Karine Lavoie, Philip Solomon

Produção:

Coordenação de produção da versão original (em francês): Elisa Montaruli

Assistente de produção: David Simard

Coordenação linguística da versão em português: Cláudia Marisa Ribeiro

Grafismo:

Direção artística: Pierre Desmarais

Concepção gráfica: Maria Masella

Ilustrações: Gabriel Benjamin Pérez Robles (também conhecido por “Gabo”)

Linguística:

Revisão e uniformização do manuscrito em francês: Stéphane Batigne

Comitê de leitura da versão original (em francês): Emmanuel Bochud, Hélène Brunet, Lino de Giovanni, Mariano Lopez, Carla Menza, Elisa Montaruli, David Simard

Tradução do francês para o português: Alice Tavares Mascarenhas

Revisão linguística da versão em português: Larissa De Marino Fernandes

Montagem e diagramação: Marie-Andrée Grondin

Legal deposit: Spring 2012

*Neste documento, o masculino foi utilizado com o único objetivo de facilitar a leitura.

Toda e qualquer reprodução é estritamente proibida sem a autorização prévia do titular dos direitos autorais.

O contraventor expõe-se a sanções civis ou penais./Any reproduction is strictly prohibited without prior authorization of the copyright holders. Any infringement is subject to civil or penal sanctions.

Todos os direitos reservados/All rights reserved

Produzido no Canadá/Produced in Canada

CIRQUE DU SOLEIL.



© 2013 Cirque du Soleil
cirquedusoleil.com

Cirque du Soleil é uma marca de propriedade do *Cirque du Soleil* e é usada sob licença./*Cirque du Soleil* is a trademark owned by *Cirque du Soleil* and used under license.



PREFÁCIO

O *Cirque du Soleil*[™] é uma empresa internacional de origem quebequense, dedicada à criação, produção e difusão de obras artísticas, cuja missão é invocar o imaginário, provocar os sentidos e evocar a emoção das pessoas. A partir do momento em que obteve meios de viver seus sonhos e passou a se apresentar nos quatro cantos do planeta, o *Cirque du Soleil* escolheu envolver-se com as comunidades, e mais precisamente, com os jovens das classes populares. Hoje em dia, voltado para questões mais globais de luta contra a pobreza, o **Serviço de Cidadania do Cirque du Soleil**, em colaboração com seus parceiros, é presença atuante em cerca de 80 comunidades no mundo.

Foi no início dos anos noventa que surgiu a ideia de criar uma metodologia de ação usando as artes circenses como pedagogia alternativa junto aos jovens das classes populares, metodologia pedagógica hoje conhecida pelo nome de circo social. Seguindo essa ideia, o *Cirque du Soleil* e o organismo de cooperação *Jeunesse du Monde* criaram o programa ***Cirque du Monde***[™] (Circo do Mundo), cujas primeiras oficinas começaram em 1995. Em 2010, mais de 30 comunidades, espalhadas pelos cinco continentes, estavam envolvidas neste programa.

Nos últimos quinze anos, o interesse pelo circo social não deixou de crescer, graças, em grande parte, à liderança e à implicação financeira e humana do *Cirque du Soleil*. Assistimos atualmente a uma multiplicação de projetos de ação social inovadores utilizando as artes e destinados a diferentes grupos que vivem problemáticas muito diversificadas (jovens com problemas de saúde mental, mulheres vítimas de violência, detidos, refugiados, deficientes físicos). Esses projetos suscitam um interesse crescente por parte dos setores mais tradicionais como a educação, a saúde mental e a justiça, que os veem como uma maneira criativa e dinâmica de realizar uma ação social. Além disso, o meio universitário, através de seus diversos grupos de pesquisa, tem demonstrado um grande interesse em aprofundar e enriquecer os conhecimentos sobre essa nova metodologia pedagógica.

A fim de estimular e de apoiar esse desenvolvimento, o *Cirque du Soleil* criou, em 2000, um programa de formação em circo social destinado aos instrutores e educadores de circo social. Estes instrutores e educadores, que trabalham com centenas de jovens, usam as artes circenses para ajudá-los a retomar a autoconfiança, a começar uma mudança de trajetória e a se desenvolver nos planos pessoal e social.

Desenvolver as competências pedagógicas dos instrutores e dos educadores de circo social nos pareceu, então, ser uma etapa necessária para garantir uma continuidade do programa *Cirque du Monde* e favorecer o desenvolvimento do circo social em outras redes. A dificuldade de encontrar instrutores de circo capazes de trabalhar em um contexto social, a necessidade de aumentar as habilidades dos que já estão envolvidos e o desejo de desenvolver relações entre os projetos existentes levaram a esta iniciativa.

Além disso, os anos de experiência em campo com o *Cirque du Monde* tinham permitido ressaltar algumas convicções que também motivaram a criação deste programa, principalmente, que:

- esta metodologia pedagógica junto aos jovens das classes populares é uma metodologia pertinente e inovadora que deve ser consolidada e difundida;



- os instrutores e os educadores devem possuir competências técnicas ou sociais elevadas para estabelecer a sua credibilidade e manter o interesse dos participantes;
- os instrutores e os educadores devem adotar comportamentos e atitudes adaptados ao trabalho com pessoas das classes populares;
- é preciso se abrir às outras instituições que desenvolvem projetos de circo social em outros locais no mundo, e lhes fornecer a possibilidade de formar seus instrutores e seus educadores.

Desde o início do programa, centenas de instrutores e educadores de circo social puderam, através dessas formações, familiarizar-se com a metodologia pedagógica do circo social. Diante de um interesse crescente e dos testemunhos de numerosas necessidades expressas por nossos colaboradores e parceiros, foi necessário fornecer aos formadores, instrutores e educadores de circo social um material de formação adaptado ao contexto do circo social. Este guia faz parte de uma série de ferramentas pedagógicas que permitirão que as várias instituições interessadas pelo circo social se beneficiem da *expertise* desenvolvida pelo *Cirque du Soleil* e por seus parceiros desde 1995.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		7
A FORMAÇÃO E O FORMADOR: NOÇÕES, FUNÇÕES E REALIZAÇÃO		10
PARTE 1		
MÓDULO 1	CIRCO SOCIAL	26
TEXTO	O circo e a ação social	29
ATIVIDADE	Circo o quê?	40
MÓDULO 2	FUNÇÕES DO INSTRUTOR E DO EDUCADOR DE CIRCO SOCIAL	44
TEXTOS	O tandem educador-instrutor, pilar do circo social	47
	As funções do instrutor de circo social	55
ATIVIDADE	Perfil	58
MÓDULO 3	JOVENS DAS CLASSES POPULARES	62
TEXTOS	Trabalhar com os jovens das classes populares	65
	Jovens das classes populares aqui e no mundo	78
	As principais etapas do desenvolvimento dos jovens	83
ATIVIDADES	Escala	93
	Viagem em grupo	96
MÓDULO 4	ÉTICA	100
TEXTO	Código de ética do instrutor de circo social	103
ATIVIDADES	Escolhas instantâneas	108
	Sabotagem	111
MÓDULO 5	SEGURANÇA	114
TEXTOS	A segurança nas aulas de circo social	117
	Comportamentos seguros durante as aulas de circo social	122
ATIVIDADES	Pirâmides	127
	Esquetes	129
MÓDULO 6	CRIATIVIDADE	134
TEXTOS	A criatividade aplicada ao circo social	137
	A importância do espetáculo no circo social	142
ATIVIDADES	Inventar um objeto	145
	Atividade de criação	147
MÓDULO 7	COMUNICAÇÃO	152
TEXTOS	As habilidades de comunicação de um bom pedagogo	155
	Os elementos da comunicação não verbal	161
ATIVIDADES	Desenho de costas	164
	Cordas e garrafa	168



MÓDULO 8	TRABALHO EM EQUIPE	172
TEXTOS	Trabalhar em equipe	175
	Distribuição da energia em uma boa equipe de trabalho	179
ATIVIDADES	Jogo de quadrados	182
	Passar a corda	188
	Desenho a dois	180
PARTE 2		
MÓDULO 9	METODOLOGIA PEDAGÓGICA	194
TEXTOS	A metodologia pedagógica do circo social	197
	As competências pedagógicas do instrutor de circo social	207
	O processo pedagógico	214
	Educar para a cidadania	216
ATIVIDADES	Aula de sucesso	221
	Brasões	223
MÓDULO 10	PLANEJAMENTO	228
TEXTOS	Guia prático para os educadores de circo social	231
	A preparação dos encontros	240
	Ferramentas de planejamento	243
ATIVIDADES	Planejar juntos	250
	Etapa por etapa	252
MÓDULO 11	ANIMAÇÃO E GESTÃO DE GRUPO	256
TEXTOS	Animação e gestão de grupo	259
	A gestão das situações problemáticas	267
	Elementos essenciais a reter para a animação	272
ATIVIDADES	Animar um jogo	274
	Contar uma história	278
MÓDULO 12	PARCERIA	282
TEXTOS	O corpo e o espírito fornecem o potencial, a comunidade fornece as oportunidades	285
	A instituição local, os desafios e as responsabilidades	293
	Exemplo de acordo de parceria entre o programa <i>Cirque du Monde</i> do <i>Cirque du Soleil</i> e uma instituição comunitária	297
ATIVIDADE	Teatro-Fórum	302
MÓDULO 13	GESTÃO DE CONFLITOS	306
TEXTO	Gestão de conflitos	309
ATIVIDADE	Conflito no picadeiro	315
MÓDULO 14	RELAÇÕES INTERCULTURAIS	320
TEXTO	Intercultural: Noções básicas	323
ATIVIDADES	Antropólogos	329
	Assinatura	333



INTRODUÇÃO

O programa de formação em circo social

O programa de formação em circo social do *Cirque du Soleil* articula-se atualmente em três partes. A **Formação básica dos instrutores em circo social**, tema do presente guia, constitui a primeira parte. Ela é dividida em dois níveis e visa preparar os instrutores de circo e os educadores sociais para a realização de aulas de circo social com pessoas das classes populares. A segunda parte, a **Formação dos formadores de circo social**, é destinada aos instrutores e educadores experientes, para que eles se tornem formadores de instrutores e educadores em circo social. Finalmente, os **Seminários temáticos em circo social** propõem, de acordo com uma fórmula flexível e pontual, formações sobre temas específicos que enriquecerão a prática do circo social.

A formação básica em circo social

Há cerca de dez anos, definimos uma série de conhecimentos teóricos ou práticos que nos pareciam constituir as competências e os conhecimentos básicos que os instrutores e os educadores em circo social deveriam possuir. Esses temas foram discutidos durante encontros da Rede Internacional de Formação em Circo Social (RIFCS) e foram testados e validados durante uma centena de formações que realizamos com a colaboração de nossos parceiros em 22 países. A articulação desses conhecimentos visa uma compreensão muito mais refinada da linguagem que descreve o circo social, a elaboração de conceitos inovadores, além da exploração de pistas de desenvolvimento.

A apropriação desses conhecimentos básicos permitirá aos instrutores e educadores de circo social praticar com facilidade o que se pode considerar uma verdadeira profissão. Os conhecimentos em questão são, aos nossos olhos, componentes essenciais de uma formação básica com o intuito de identificar corretamente os desafios dessa prática e poder criar condições estimulantes e seguras que favoreçam o desenvolvimento global dos participantes.

A formação básica em circo social é realizada em duas partes:

- **Parte 1**

A primeira parte da formação básica permite aos instrutores e educadores melhor compreender o contexto global da ação em circo social tratando das temáticas: o circo social, as funções do instrutor e do educador, os jovens das classes populares, a ética, a segurança e a criatividade. Ela permite aos instrutores e educadores desenvolver competências básicas em animação tratando das temáticas: a comunicação e o trabalho em equipe. É necessário satisfazer as exigências desta primeira parte para passar para a segunda parte.

- **Parte 2**

A segunda parte da formação básica é fundamentada no desenvolvimento das competências em pedagogia e em relações interpessoais. As temáticas abordadas são: a metodologia pedagógica, o planejamento, a animação e a gestão de grupos, as parcerias, a gestão de conflitos e as relações interculturais. Os instrutores e educadores que satisfizerem as exigências da segunda parte completam, assim, a formação básica.



A metodologia pedagógica do Guia do Formador de Circo Social

A pedagogia do circo social emerge das várias discussões entre os formadores, instrutores e educadores que animaram ateliês nos quatro cantos do planeta. Ela também é influenciada por diversas metodologias vindas do mundo da educação e da ação social.

Para a formação básica dos instrutores e dos educadores, a metodologia pedagógica privilegiada neste guia é a aprendizagem experiencial. Essa metodologia tem a vantagem de propor situações de aprendizagem concretas, ressaltando a participação e os conhecimentos dos participantes. O formador age mais como um facilitador que um perito. Ele deve, então, dominar a arte de fazer perguntas no momento correto para levar os instrutores e educadores a vivenciar ou a compartilhar uma experiência, observar, refletir, dialogar e tirar lições de sua experiência, a fim de integrá-las em sua prática. Os instrutores e os educadores que participam da formação aprendem, assim, experimentando os conteúdos da aprendizagem.

Pilar fundamental da metodologia do circo social, a animação em tandem é o estilo de animação privilegiada durante a formação básica dos instrutores e educadores. As atividades que tratam de temas específicos predefinidos são geralmente dirigidos por dois formadores, um artista de circo e um educador de circo social. Essa metodologia permite ilustrar concretamente o trabalho de maneira complementar que caracteriza o circo social, no qual cada um dos facilitadores tem uma função definida.

Estrutura do guia

Cada um dos 14 módulos da formação básica é constituído dos seguintes elementos:

- **Testemunho de um profissional**

Pessoas que se implicaram como instrutores, educadores ou formadores testemunham uma experiência de vida relacionada com o tema abordado.

- **Introdução**

Contextualiza e resume os principais elementos tratados no módulo.

- **Objetivos**

Descreve os principais objetivos de aprendizagem visados.

- **Textos de referência**

Cada módulo é acompanhado de textos de referência que servem de base de conhecimento para o tema abordado. Alguns desses textos foram redigidos especialmente para a formação em circo social. Outros textos, tirados de obras existentes, não específicas ao circo social, foram selecionados em razão do valor e da pertinência de suas propostas. Além disso, alguns textos propõem um ponto de vista mais prático, enquanto outros, uma metodologia mais teórica. Essa variedade de estilos permite ao mesmo tempo oferecer informações e estratégias concretas e estimular uma reflexão aprofundada. Os instrutores e os educadores devem se apropriar deles e usá-los segundo a pedagogia própria ao circo social.

- **A levar em consideração**

Certos textos de referência de cada um dos módulos contém um quadro. Ele dinamiza a temática ao apresentar uma ou várias situações que podem levar a ambiguidades, situações desagradáveis ou mesmo conflitos se não prestarmos atenção. Para cada situação, propomos elementos a levar em consideração e dicas de soluções que poderiam ser utilizadas.



• Atividades

Cada módulo é acompanhado de uma a três atividades de animação. Algumas são mais lúdicas, outras mais reflexivas, artísticas ou ainda, físicas. O formador escolherá a atividade ou as atividades que ele usará para abordar cada tema em função dos objetivos, da dinâmica de grupo e das outras atividades durante o dia ou a formação.

As atividades propostas são articuladas ao redor das quatro etapas do ciclo de aprendizagem da metodologia experiencial: a experiência, a observação, a integração e a aplicação¹. Para cada etapa do ciclo experiencial, o formador se inspirará nas questões propostas ou as reformulará com suas próprias palavras para facilitar a realização dos objetivos.

Para concluir cada atividade, uma seção apresenta informações relevantes destinadas ao formador. Essas informações englobam vários assuntos, de conselhos práticos para o desenrolar da atividade a dicas de reflexões para estimular a discussão.

Além das atividades propostas neste guia, é da responsabilidade do formador acrescentar ao seu planejamento outros tipos de atividades, permitindo desenvolver componentes fundamentais do circo social, como jogos energizantes, jogos de confiança e atividades de técnicas de circo (por exemplo, usar o malabarismo no contexto do circo social).

• Mensagens importantes

As mensagens importantes compilam as conclusões de cada módulo que deveriam ser retidas pelos instrutores e educadores. Os formadores devem pôr essas mensagens em evidência.

Ao elaborar esta ferramenta pedagógica, desejamos oferecer uma direção clara à formação. Este guia não propõe uma receita que deve ser aplicada sem ser questionada. Trata-se na verdade de um apoio para a reflexão, rigoroso e ao mesmo tempo flexível, onde o formador é implicado no processo pedagógico. A leitura dos textos e a apropriação da metodologia de animação lhe permitem identificar corretamente os elementos relevantes a serem transmitidos assim como adaptá-los ao seu contexto cultural e social. Reservando este espaço ao formador, estamos convencidos que ele manterá e atualizará o modelo proposto, garantindo, assim, a sua constante evolução. Em resumo, o nosso objetivo é criar ferramentas que permitirão formar melhores instrutores e educadores de circo social.

¹ Ver na página 11 deste guia o texto intitulado O ciclo de aprendizagem experiencial.



A FORMAÇÃO E O FORMADOR: NOÇÕES, FUNÇÕES E REALIZAÇÃO



A formação e o formador: Noções, funções e realização destina-se aos formadores em circo social e tem por objetivo acompanhá-los dentro de suas funções. Além do conteúdo temático que compõe os 14 módulos deste guia, as páginas seguintes reúnem um certo número de elementos específicos à função de formador e ao *Programa de Formação básica em circo social do Cirque du Soleil*. A primeira parte deste texto apresenta noções gerais do processo de formação que se aplicam bem ao contexto de circo social. A segunda parte dá uma visão geral das três grandes funções do formador, ou seja, a função de professor, de facilitador e de modelo. Finalmente, a última parte, mais prática que teórica, trata das diferentes etapas que marcam a realização de uma formação em circo social, do planejamento à entrega do relatório final.



1. ALGUMAS NOÇÕES DE FORMAÇÃO

CARACTERÍSTICAS DO PARTICIPANTE E PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO

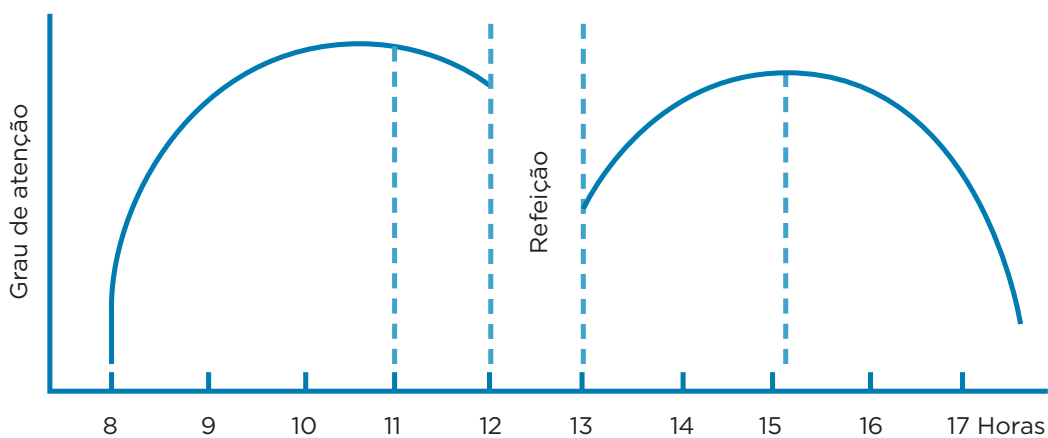
Várias características distinguem o aluno adulto, no caso desta formação os participantes das formações de circo social, dos jovens. E visto que os adultos aprendem de uma maneira específica, o formador deve respeitar alguns princípios para que a formação seja bem-sucedida.

CARACTERÍSTICAS	PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO
<p>O participante já tem experiências de trabalho. O participante tem diferentes experiências de vida e de trabalho que o fazem uma pessoa “madura”. Ele representa um valor agregado para o grupo e tem consciência disso. Ele estabelece, assim, relações entre suas experiências e o conteúdo abordado durante a formação.</p>	<p>Aproveitar esta experiência de trabalho e enriquecê-la. O formador deve levar em consideração a experiência do participante e valorizar seus conhecimentos para que o grupo todos tire proveito.</p>
<p>O participante dá importância à hierarquia. Em razão de seu estatuto social, o participante se considera superior ou inferior aos outros.</p>	<p>Tratar os alunos em função de suas capacidades, e não em função de seu estatuto social. O formador deve tratar todos os participantes da mesma maneira. Ele não deve levar em consideração nem o estatuto social, nem o título dos participantes, pois todos os participantes podem contribuir para o enriquecimento da formação.</p>
<p>O participante não vê a necessidade de participar da formação. Em razão de sua experiência, o participante duvida das vantagens que ele pode tirar da formação. Ele também parece um pouco reticente às noções ou métodos propostos pelo formador.</p>	<p>Fazer com que ele entenda porque está ali. O formador deve valorizar as aprendizagens e habilidades adquiridas pelo participante durante a formação. Ele pode implicar mais o participante em questão, por exemplo, propondo-lhe fazer uma animação ou uma atividade.</p>
<p>O participante está impaciente para testar os conhecimentos. Devido a seus conhecimentos anteriores, o participante deseja colocar em prática imediatamente o que ele aprendeu. Rapidamente, ele se cansa das explicações e das apresentações teóricas.</p>	<p>Prever períodos de aplicação prática dos conhecimentos. O formador deve permitir que o participante pratique o que ele aprendeu, prevendo ocasiões para testar os conhecimentos ao longo da formação.</p>
<p>O participante tem outras preocupações. O participante, às vezes, tem outras coisas em mente durante a formação. Assim, ele está fisicamente presente na sessão, mas sua mente está em outro lugar.</p>	<p>Captar e manter a atenção dos participantes. O formador deve cuidar da captação e manutenção da atenção dos participantes, envolvendo os conhecimentos de cada um e estimulando a participação ativa.</p>
<p>Os participantes aprendem de maneiras diferentes. Os participantes integram as aprendizagens de maneiras diferentes. Alguns são mais visuais ou auditivos, outros mais receptivos a ensinamentos teóricos ou práticos. Além disso, os participantes aprendem em ritmos diferentes.</p>	<p>Variar os métodos. O formador deve adaptar seus métodos educativos em função do grupo usando técnicas variadas visando captar a atenção e estimular todos os tipos de alunos. Caso necessário, o formador deve repetir e reformular o conteúdo abordado para favorecer a integração das aprendizagens por todos os participantes.</p>
<p>O participante deseja desenvolver sua rede. Considerando que a formação é um momento privilegiado para os participantes se encontrarem com os membros de outras instituições, vários dentre eles desejam trocar ideias e desenvolver relações uns com os outros.</p>	<p>Planejar momentos consagrados às discussões. O formador deve ter em mente esta necessidade e propor momentos formais (jogos de apresentação, discussões sobre as práticas) e informais (almoço em grupo, happy hour, etc.) que permitam que os participantes se conheçam melhor e estabeleçam relações.</p>

NÍVEL DE ATENÇÃO E DE CONCENTRAÇÃO DURANTE UM DIA DE FORMAÇÃO

A figura abaixo ilustra a variação do nível de atenção e de concentração dos participantes durante um dia de formação. Relativamente baixo no início do dia, esse nível aumenta lentamente e atinge o ápice no segundo terço da manhã. Na volta do almoço, o nível de atenção diminuiu substancialmente. Durante as discussões e atividades, esse nível retomará vigor até o meio da tarde, onde um novo ápice é atingido. Em seguida, esse nível novamente diminui progressivamente até o final do dia de formação.

QUAL É O MELHOR MOMENTO DO DIA PARA APRENDER?



Princípios de formação

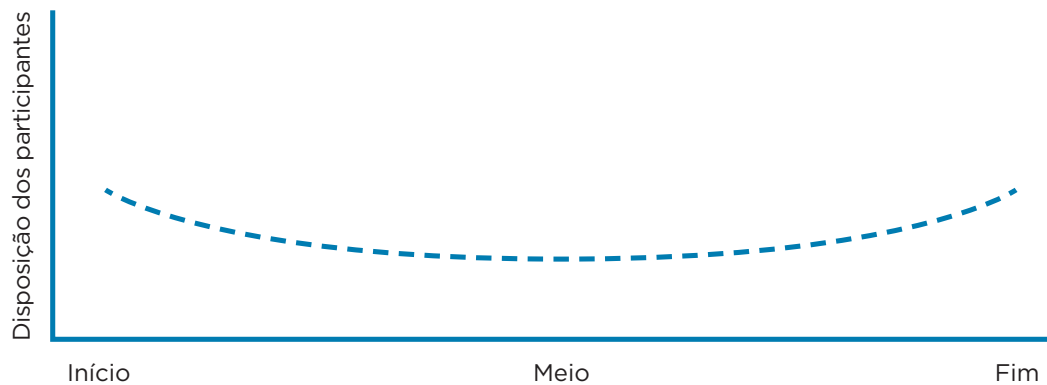
- Não iniciar o período de formação com conteúdos complexos ou atividades exigentes demais. Seguindo essa mesma linha, deve-se terminar o dia com atividades que exijam menos concentração por parte dos participantes.
- Os momentos em que o nível de concentração atingir o ápice são propícios para abordar conteúdos mais exigentes, animar discussões de grupo ou concluir as temáticas abordadas.
- Os períodos anteriores ou imediatamente posteriores às refeições devem, de preferência, ser compostos de atividades ou de jogos em grupo.
- Não tentar tratar um grande número de temáticas em um mesmo dia. Limitar-se a dois ou três grandes temas por dia.



DISPOSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE UMA SEMANA DE FORMAÇÃO

A figura abaixo ilustra o grau de motivação dos participantes durante uma semana de formação. Normalmente, o estado de espírito dos participantes é elevado no início da formação. Ele diminui progressivamente até o meio da semana, onde o nível de motivação atinge o ponto mais baixo. Em seguida, o estado de espírito dos participantes volta a aumentar pouco a pouco para, ao final da semana de formação, retornar a um nível semelhante ao do início da semana.

QUAL É A MOTIVAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE UMA FORMAÇÃO?



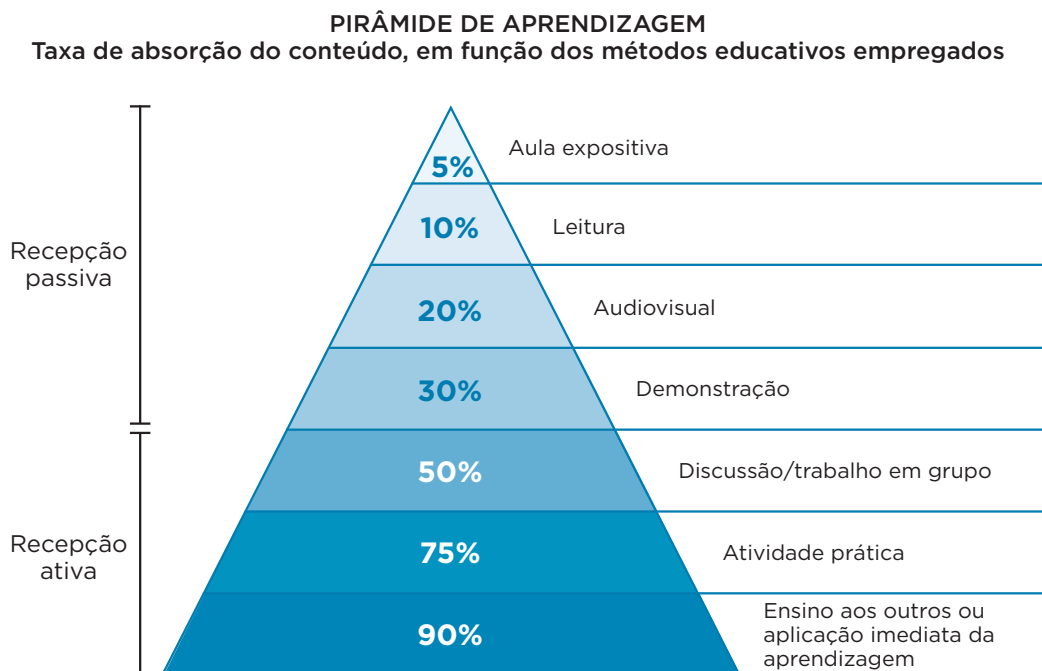
Princípios de formação

- O formador deve estar atento à evolução do grau de motivação do grupo durante toda a formação e adaptar suas intervenções e suas animações em consequência.
- Usar a técnica do reforço positivo (encorajamento) a fim de manter os participantes bem dispostos.
- Durante períodos onde a motivação estiver mais baixa, o formador deve favorecer atividades que suscitem mais o interesse dos participantes (ateliês, jogos educativos, discussões, etc.)



CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM E ABSORÇÃO

A pirâmide de aprendizagem abaixo ilustra o nível de absorção do conteúdo em função dos métodos educativos empregados pelo formador. De maneira geral, podemos dizer que quanto mais uma formação utilizar métodos educativos variados, mais significativo será o nível de absorção das aprendizagens tiradas dessa formação.



Princípios de formação

- Para maximizar a transferência de conhecimentos, o formador deve utilizar métodos educativos apropriados que suscitem a participação e os sentidos dos alunos.
- Quanto mais longo for o programa de formação, mais o formador deve recorrer a técnicas variadas para suscitar a aprendizagem, principalmente durante períodos nos quais a concentração e a motivação estão mais baixas (meio da semana, início do dia, volta do almoço, etc.).
- Os métodos educativos que suscitam a participação ativa e a aplicação prática são os mais eficazes para garantir a absorção das aprendizagens.



2. O CICLO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A aprendizagem experiencial é a metodologia pedagógica privilegiada pelo *Programa de Formação de Circo Social do Cirque du Soleil* visto que ela utiliza amplamente a participação ativa. A partir de experiências passadas ou vivenciadas durante a formação, os participantes aprendem a trocar ideias em grupo agindo, através de jogos e de projetos criativos. Eles também aprendem a refletir sobre a aplicação concreta das aprendizagens em seus projetos respectivos. Solicitando, ao mesmo tempo, os sentidos e a plena participação dos alunos, a aprendizagem experiencial garante, assim, uma absorção máxima dos conteúdos abordados na formação.

As atividades propostas em cada módulo deste guia são articuladas ao redor das quatro etapas do ciclo de aprendizagem experiencial.

O ciclo de aprendizagem experiencial contém quatro etapas: experiência, observação, integração e aplicação. Cada etapa responde às diferentes maneiras de aprender das pessoas. Algumas têm necessidade de sentir coisas, de ser tocada emocionalmente, outras preferem observar, refletir, analisar ou se questionar; outras, finalmente, aprendem melhor na ação. Incluindo todas essas etapas na aprendizagem, garante-se que cada pessoa encontrará sentido em alguma delas.



1. EXPERIÊNCIA: *Aconteceu alguma coisa!*

O formador faz o aluno vivenciar uma experiência ou lhe pede para relembrar uma experiência vivida. Essa experiência é uma situação que desperta os sentidos e toca ativa e pessoalmente o participante. Por exemplo, pode tratar-se de uma representação, de um estudo de caso ou da visualização de um vídeo. A atividade deve estimular e manter o seu interesse durante todo o ciclo de aprendizagem. A atividade gera dados que servem de pontos de fixação para reflexões posteriores.



2. OBSERVAÇÃO: *O que aconteceu?*

A observação constitui a segunda etapa do ciclo de aprendizagem. Trata-se de um momento de discussões sobre as observações feitas durante a experiência. Esta etapa da atividade visa desenvolver nos participantes a habilidade de identificar os fatos nos quais eles basearão a sua leitura dos acontecimentos.

Pode acontecer que atribuamos rapidamente demais uma intenção ou um sentimento a um gesto ou a uma atitude. A pessoa está com nojo ou está simplesmente fazendo uma careta? Nesse exemplo, é preciso começar por ver a careta, em seguida, em um segundo momento, tentar interpretar o seu significado. A careta pode expressar nojo, dor, desaprovação ou mesmo desprezo. A observação permite aos participantes examinar o máximo de elementos fatuais pertinentes possível, a partir dos quais eles analisarão a experiência que vivenciaram.

A fim de maximizar a coleta de informações, o formador pode fazer perguntas como:

- O que vocês observaram?
- O que vocês viram ou ouviram?
- Quem fez observações semelhantes?
- O que mais vocês observaram?



A observação da linguagem não verbal é uma habilidade muito importante, ao mesmo tempo nas relações interpessoais, em ação social e em situações de aprendizagem. Além disso, ela serve muito bem no contexto do circo social, por exemplo, durante atividades de criação de personagens ou para a aprendizagem de um movimento determinado ligado a uma técnica de circo.



3. INTEGRAÇÃO: *Por que isso aconteceu?*

A terceira etapa do ciclo de aprendizagem, a integração, permite continuar a reflexão iniciada pela observação. A integração é a metodologia que leva os alunos a identificar as causas e as consequências da experiência vivenciada, a formular perguntas e a tirar conclusões. Ela permite aos participantes comparar as suas reflexões com as de seus colegas e ressaltar uma síntese. A partir dessa síntese, o grupo pode definir critérios que facilitem a compreensão do fenômeno, como os elementos que favorecem ou que atrapalham a aprendizagem.

Para levantar tais reflexões, o formador pode fazer perguntas que explorem o sentido, as relações ou as conclusões, como:

- Como podemos explicar o que aconteceu?
- Em quê isso foi bom ou ruim?
- Como as coisas teriam sido diferentes ou melhores? Por quê?
- O que isso significa para vocês?
- Por que isso era importante?
- Em quê esses elementos são interligados?
- Quais conclusões podemos tirar?
- Quais princípios isso ilustra?
- De maneira geral, o que isso sugere a respeito de...? Por quê?



4. APLICAÇÃO: *Qual é a relação disso com a minha prática?*

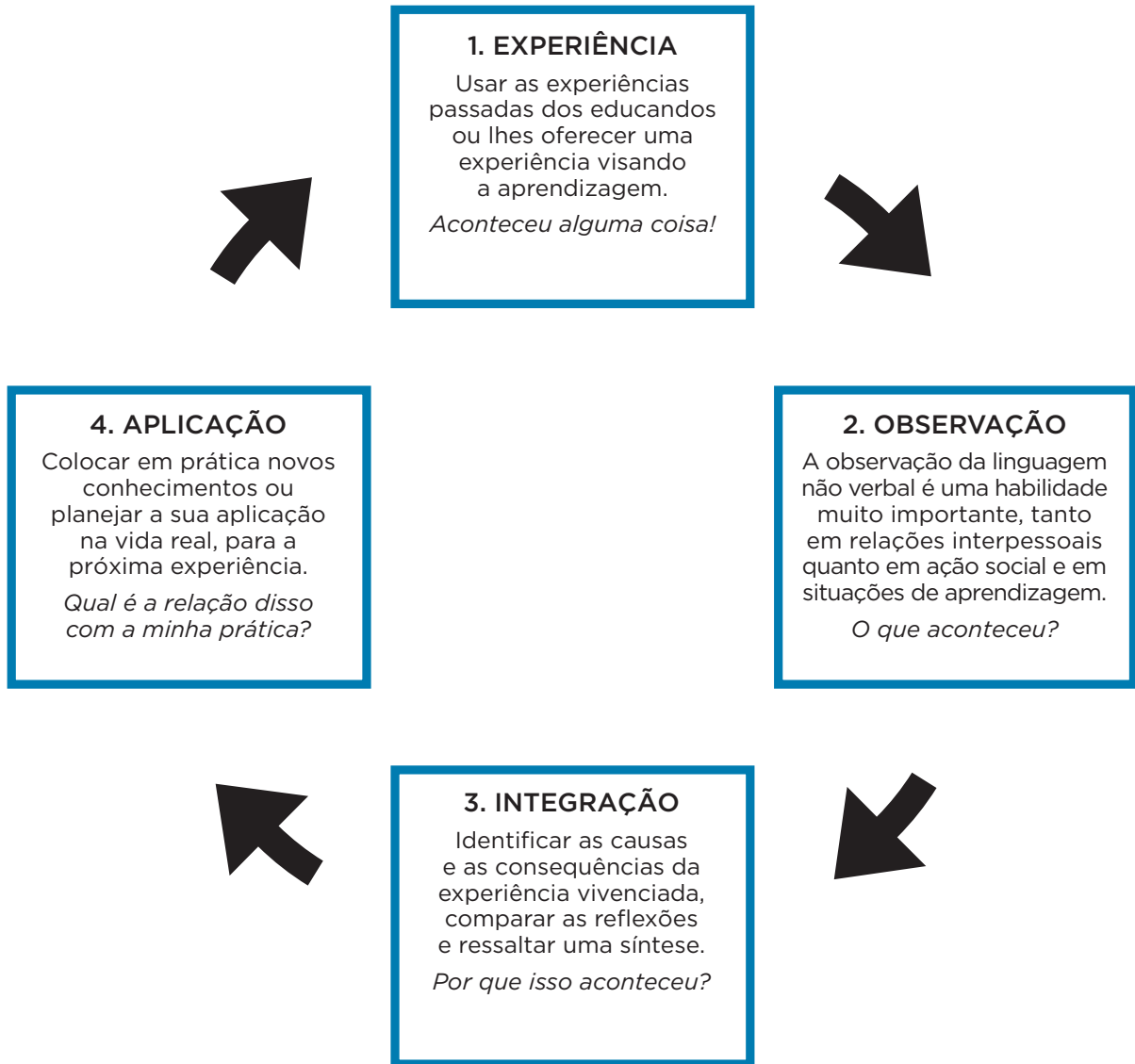
A atividade de aplicação constitui a última etapa do ciclo de aprendizagem. A aplicação deve permitir aos educandos transferir os conhecimentos, as competências e as atitudes que decorrem da reflexão realizada em grupo para o seu contexto de trabalho ou sua vida pessoal. Eles podem, assim, colocar em prática as suas conclusões ou prever a aplicação em um contexto real. É possível usar a criatividade do grupo para identificar soluções inovadoras ou ações não convencionais que possam ser aplicadas aos problemas encontrados.

Para facilitar a metodologia, o formador pode perguntar:

- Qual é a utilidade desses conhecimentos, dessas competências e dessas atitudes em seu trabalho? E em sua vida pessoal?
- Quais são as possibilidades de aplicação?
- Como podemos facilitar a aplicação?



O CICLO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL



3. AS FUNÇÕES DO FORMADOR

Durante uma formação em circo social, o formador assume três funções: professor, facilitador e modelo.

A FUNÇÃO DE PROFESSOR

A função de professor é exercida pelo formador quando ele comunica os conhecimentos teóricos e transmite sua experiência. Em geral, nas formações mais tradicionais, esta função ocupa um lugar de grande importância. No caso do Programa de Formação em circo social do Cirque du Soleil, o recurso à aprendizagem experiencial modifica o equilíbrio entre as funções do formador. Assim, mesmo se ele deve demonstrar um grande conhecimento do conteúdo, o formador é chamado a relegar, nos momentos principais, a função de professor em prol da de facilitador. É principalmente facilitando a livre expressão e acompanhando as discussões que o formador contribui para a transmissão do conhecimento. Guiado pelas orientações do formador, os participantes separam assim, peça por peça, como em uma colcha de retalhos, as aprendizagens vindas das experiências e das discussões. É na última etapa desse diálogo que o formador veste seu uniforme de professor. Dessa forma, ele possui a função de dar um sentido a essa colcha de retalhos, unindo as peças do diálogo em uma síntese límpida e acrescentando, caso necessário, novos elementos ou conteúdos teóricos à obra final. Mais precisamente, nessa função, o formador deverá:

Transmitir os conhecimentos

- Dominar a matéria a abordar;
- Estruturar a apresentação segundo uma ordem lógica;
- Usar uma linguagem simples e adaptada aos participantes;
- Ressaltar as mensagens principais de cada temática.

Captar e manter a atenção dos participantes

- Ilustrar as aprendizagens com a ajuda de exemplos adaptados à realidade dos participantes;
- Manter um contato visual e variar as metodologias educativas (suporte audiovisual, demonstrações, etc.);
- Recorrer aos conhecimentos e à experiência do grupo.

Certificar-se da compreensão dos participantes

- Estar atento à linguagem não verbal;
- Suscitar dúvidas;
- Verificar a compreensão pedindo que os participantes resumam, reformulem ou dêem exemplos.



A FUNÇÃO DE FACILITADOR

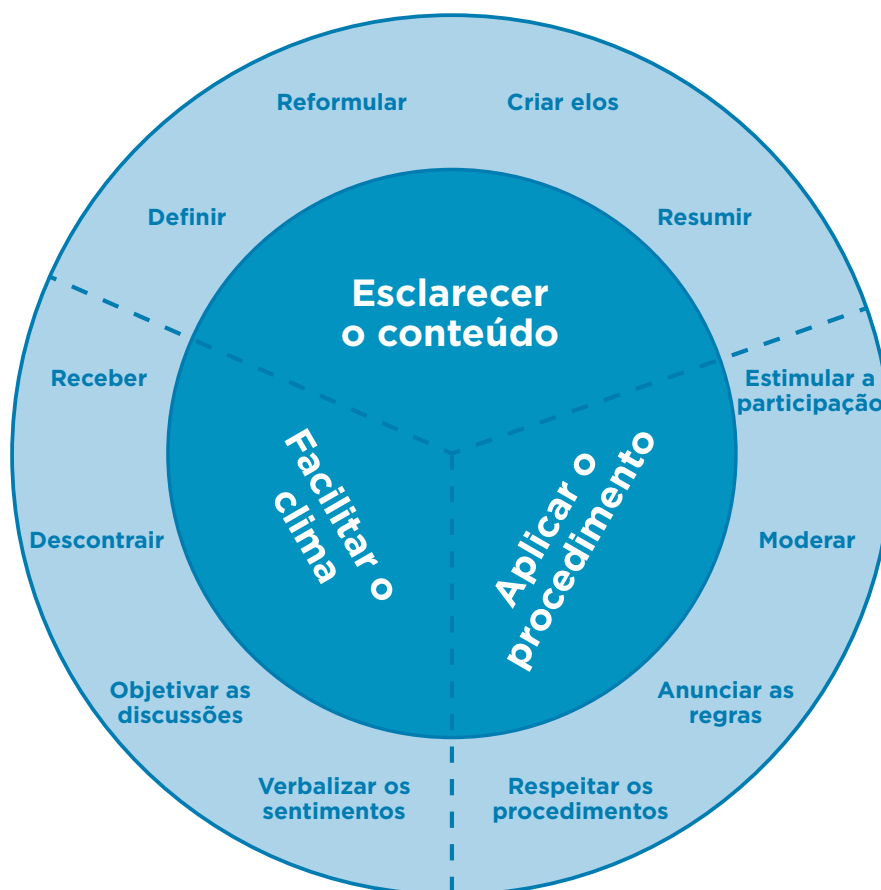
A função de facilitador é exercida pelo formador quando ele estimula as discussões e organiza os debates para que as experiências de uns sejam vantajosas para os outros. No caso do *Programa de Formação de Circo Social do Cirque du Soleil*, o formador age mais como facilitador do que como expert. Ele deve dominar a arte de fazer a pergunta certa no momento certo para que os instrutores e educadores de circo social vivenciem ou compartilhem uma experiência, observem, reflitam, dialoguem e tirem lições desta experiência a fim de integrá-las em sua prática. Sendo assim, a função de facilitador que o formador assume é, neste caso, essencial para que os objetivos sejam atingidos. Mais precisamente, nesta função, o formador deverá:

Esclarecer o CONTEÚDO

- Precisar os conceitos e a terminologia específica da pedagogia;
- Reformular as intervenções para torná-las mais claras;
- Criar elos entre as ideias e as opiniões expressas;
- Resumir as discussões.

Aplicar o PROCEDIMENTO

- Estimular a participação de todos;
- Sensibilizar quanto aos procedimentos (desenvolvimento, horário, etc.);
- Anunciar as regras para a participação verbal.



Criar um CLIMA SOCIOEMOTIVO apropriado

- Receber as pessoas, suas ideias, suas dúvidas;
- Descontrair o ambiente;
- Objetivar as discussões e os conflitos ressaltando os fatos e não as pessoas;
- Verbalizar seus sentimentos e permitir que os alunos verbalizem seus sentimentos quando o clima ficar tenso.

A FUNÇÃO DE MODELO

A função de modelo é assumida o tempo todo pelo formador. Nessa função, ele busca demonstrar qualidades humanas exemplares, desenvolver uma relação positiva com os participantes e oferecer uma representação concreta da animação em tandem. O formador também busca personificar os valores e as práticas que ele pretende promover durante a formação, assim como as da instituição para a qual ele trabalha. Mais precisamente, o formador deverá:

Demonstrar qualidades humanas exemplares

- Demonstrar uma ética pessoal e profissional rigorosa;
- Ser uma fonte de inspiração para os participantes;
- Demonstrar transparência, humildade e autocrítica;
- Demonstrar dinamismo e entusiasmo;
- Demonstrar humor e a capacidade de rir de si mesmo.

Desenvolver uma relação positiva com os participantes

- Ouvir os participantes e receber suas ideias e dúvidas;
- Testemunhar sua confiança no outro e em sua capacidade de aprender;
- Reconhecer os talentos, as competências e os progressos dos participantes;
- Estar disponível;
- Ser sensível e adaptar-se à particularidade de cada grupo.

Oferecer uma representação concreta da animação em tandem social-circo

- Ilustrar as vantagens do trabalho em complementaridade, artes circenses e ação social, que caracterizam esta metodologia;
- Trabalhar de maneira harmônica com seus coformadores;
- Reconhecer as forças e os limites de cada um;
- Fazer concessões;
- Integrar-se e cooperar em sua equipe e trazer uma contribuição eficaz.

Personificar os valores e as práticas próprias do circo social

- Conhecer a instituição para a qual ele trabalha e estar consciente que ele representa, através de suas palavras e gestos, essa instituição;
- Apropriar-se dos fundamentos e valores da metodologia em circo social e ser um exemplo da aplicação desses valores;
- Demonstrar coerência entre suas palavras e ações.



4. DESENVOLVIMENTO DE UMA FORMAÇÃO

Durante uma formação em circo social, o mandato dos formadores se divide em três etapas: planejamento, realização e avaliação.

1. PLANEJAMENTO

Uma formação em circo social não se improvisa, pelo contrário, ela precisa de um planejamento rigoroso. O desenvolvimento da oficina deve ser estabelecido de maneira precisa, em termos de conteúdo e horário. Além disso, as responsabilidades incumbidas a cada um dos formadores devem ser estabelecidas claramente. A etapa de planejamento é a ocasião dos formadores aprenderem a se conhecer, a compartilhar suas visões e seus objetivos, e a começar a construir a indispensável coesão que deve uni-los durante a formação.

Planejar os OBJETIVOS

- Quais são os objetivos da formação?
- Quais são os objetivos de cada uma das temáticas abordadas?
- Quais são as expectativas dos participantes e das instituições parceiras sobre a formação como um todo?
- Como formador, você tem objetivos pessoais que deseja realizar?

Planejar o CONTEÚDO

- **Consultar os documentos pertinentes para a formação**
 - Guia do Formador;
 - Caderno do participante;
 - Informações sobre o perfil dos participantes;
 - Informações sobre o histórico das formações em circo social no território onde a formação é oferecida;
 - Outros documentos visuais e audiovisuais.
- **Precisar sua compreensão**
 - Apropriar-se das noções pedagógicas do programa de formação;
 - Consultar os pares e os organizadores da formação.
- **Elaborar o conteúdo das temáticas a serem abordadas**
 - Destacar os objetivos e as mensagens importantes de cada temática;
 - Selecionar as atividades temáticas pertinentes;
 - Além das atividades temáticas, prever jogos em grupo, como os jogos energizantes, jogos de confiança e técnicas de circo;
- **Adaptar o conteúdo à realidade dos participantes**
 - Documentar-se sobre a cultura local e sobre o parceiro para adaptar o conteúdo em consequência;
 - Encontrar exemplos pertinentes à imagem das preocupações locais com o intuito de relacionar melhor o conteúdo abordado com a realidade dos participantes.
 - Prever as dúvidas e as objeções eventuais dos participantes;



Planejar a LOGÍSTICA

- Adaptar o desenvolvimento da formação aos desafios e às necessidades específicas dos participantes e do local de formação;
- Preparar o calendário da semana, os documentos logísticos e a lista do material necessário para a formação;
- Visitar os locais da formação, quando possível.

2. REALIZAÇÃO

Assim que a formação estiver planejada, ela pode, finalmente, ser iniciada. É o momento para os formadores assumirem as funções de professor, facilitador e modelo. Os formadores que completaram rigorosamente seu planejamento não devem nunca perder de vista a necessidade de adaptar o conteúdo da formação às necessidades dos participantes. Assim, é importante demonstrar flexibilidade, abertura e criatividade. Eles também devem questionar regularmente esse planejamento e fazer ajustes quando necessário.

Receber os participantes e preparar o ambiente

- Buscar estabelecer, logo no início, um contato com os participantes;
- Suscitar o interesse dos participantes começando a formação com jogos que favoreçam a dinâmica de grupo;
- Expor os objetivos da formação e trocar ideias com os participantes com respeito a suas expectativas;
- Escolher um momento no primeiro dia para transmitir informações logísticas aos participantes: horário, organização das refeições e pausas, regras de base (utilização de câmeras, celular, etc.).

Transmitir e animar conteúdos temáticos

- Escutar e observar os participantes a fim de ajustar o conteúdo e o ritmo ao contexto da formação e à dinâmica de grupo;
- Esta etapa requer, especificamente, as funções de professor e facilitador. Como referência, consultar as páginas 18 a 20 deste documento;
- Para os formadores que recorrem à aprendizagem experiencial (experiência, observação, integração, aplicação), consultar a página 17 deste documento.

Conclusão da formação

- Pedir para os participantes resumirem as temáticas abordadas durante a formação. O formador completa a discussão não esquecendo de mencionar os elementos omissos e concluindo-a com uma síntese final. Uma atividade pode ser proposta para realizar a conclusão;
- Verificar a realização dos objetivos fixados no início da formação e avaliar se as expectativas dos participantes foram atingidas.



3. AVALIAÇÃO

Após a formação, os formadores devem avaliar a satisfação dos participantes, autoavaliar-se e redigir um relatório final. A avaliação é uma etapa essencial a qualquer formação. Ela compõe um processo contínuo de melhoria das competências dos formadores e da qualidade da formação.

Avaliar a satisfação dos participantes

- Os formadores preveem um certo tempo no final da formação para os participantes preencherem o questionário de avaliação da satisfação;
- Esta etapa consiste em obter retroações dos participantes com respeito à formação. Estas informações permitirão identificar pistas de melhoria no que diz respeito à organização, conteúdo e animação;
- Esta última etapa não deve ser percebida pelos formadores unicamente como uma avaliação de seu desempenho. A avaliação permite, também, assegurar que os objetivos da formação foram atingidos.

Autoavaliar-se

- A autoavaliação consiste em analisar criticamente o seu próprio trabalho. É um momento para os formadores refletirem e trocarem ideias sobre seus pontos fortes e fracos;
- A qualidade da autoavaliação depende da honestidade e da capacidade de introspeção dos formadores. Uma autoavaliação bem-sucedida permitirá que os formadores identifiquem suas lacunas e as estratégias a serem estabelecidas para melhorá-las;
- Quando a formação for realizada por mais de um formador, recomendamos que esta etapa seja realizada em equipe. Essa prática reforça o processo de autoavaliação e permite concluir de maneira enriquecedora a colaboração que os une durante a formação;
- A criação de uma grade de autoavaliação permite sistematizar a autoavaliação, além de garantir a discussão entre formadores sobre todas as facetas de seu trabalho.

Redigir um relatório final

Após a formação, o formador deve redigir um relatório e transmiti-lo aos coordenadores responsáveis pela formação. Esse relatório trata sobre:

- **Participantes:** origem e número de participantes, grau de motivação, capacidade de aprendizagem, clima de grupo, graus de participação;
- **Temáticas:** nível de satisfação dos participantes, sequência e tempo consagrado às temáticas, comentários sobre a pertinência e a seleção das atividades, recomendações de melhorias;
- **Organização geral da formação:** qualidade do apoio oferecido pelo parceiro local, condição dos locais e do equipamento disponível, tempo consagrado ao conteúdo da formação;
- **Recomendações ou sugestões para uma futura formação.**



MÓDULO 1	CIRCO SOCIAL
MÓDULO 2	FUNÇÕES DO INSTRUTOR E DO EDUCADOR DE CIRCO SOCIAL
MÓDULO 3	JOVENS DAS CLASSES POPULARES
MÓDULO 4	ÉTICA
MÓDULO 5	SEGURANÇA
MÓDULO 6	CRIATIVIDADE
MÓDULO 7	COMUNICAÇÃO
MÓDULO 8	TRABALHO EM EQUIPE



Durante o encontro anual do Cirque du Monde em Baie-Saint-Paul no Canadá em 2009, era uma hora da manhã quando comecei a discutir com os jovens sobre o lindo dia que tínhamos acabado de vivenciar. Um deles me fez ler um poema que ele tinha escrito naquele mesmo dia. O poema dizia: “O circo influenciou, mudou a minha vida. Ele me permitiu aprender técnicas e tomar consciência das minhas forças, do meu potencial. Gostaria de fazer circo durante toda a minha vida. Gostaria de viver do circo. Ele me deu vontade de construir novos sonhos”. Tive o privilégio de ouvir comentários semelhantes em diferentes países, de ver jovens descobrir suas forças e nelas encontrar sua inspiração. Quando ouço tais testemunhos, constato o quanto esta experiência pode tornar-se um importante motor de transformação pessoal e social. Em várias partes do mundo, há jovens que entram em cena e escolhem construir seu futuro. Para todos esses jovens, o circo social é um trampolim formidável.

Lino De Giovanni, chefe de formação em circo social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Apropriar-se da noção de circo social;
2. Conhecer os pilares e os objetivos que definem o circo social;
3. Compreender como o circo social é uma forma de ação social.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTO DE REFERÊNCIA

- O circo e a ação social

ATIVIDADE

- Circo o quê?

MÓDULO 1 | INTRODUÇÃO

O circo social é uma metodologia pedagógica de ação social inovadora que utiliza as artes circenses. Ele se destina a diversas populações cuja situação social e pessoal é marcada pela precariedade, por exemplo, jovens em situação de rua ou em centros de detenção, ou ainda mulheres vítimas de violência. Nessa metodologia pedagógica, a aprendizagem das técnicas circenses não constitui um fim em si; ela visa, antes de mais nada, o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, favorecendo a autoestima, a confiança nos outros, a aquisição de competências sociais, o desenvolvimento do espírito cidadão, a expressão de sua criatividade e de seu potencial. Ao ajudar as pessoas das classes populares a tomar seus lugares como cidadãos em sua comunidade e a enriquecê-la através de sua personalidade, o circo social age como uma importante alavanca de transformação social.

A metodologia pedagógica do circo social apoia-se em alguns pilares fundamentais, que são ferramentas de ação social inovadoras e eficazes. O tandem é a fórmula de animação privilegiada. As aulas de circo social são idealmente dadas por uma equipe de duas pessoas: um educador de circo social que conhece bem a comunidade, suas realidades e suas dificuldades e um instrutor de circo especialista no ensino das técnicas circenses, dotado de uma sensibilidade específica para trabalhar nesse contexto e experiente em trabalho em equipe. Longe de ser fruto do acaso, este trabalho em colaboração é uma escolha fundamental da metodologia pedagógica do circo social, levada pela convicção de que as competências dos educadores e dos instrutores se completam e se reforçam mutuamente, o que favorece a realização dos objetivos.

O estabelecimento de um espaço ao mesmo tempo lúdico e seguro, onde a fala, a expressão da criatividade de cada um e as aprendizagens sociais são possíveis, constitui um outro pilar importante do circo social. Esse lugar privilegiado, onde os participantes podem se arriscar de maneira segura e construir sua autoconfiança e a confiança nos outros, é também um espaço de reconciliação e de descobertas. Finalmente, o circo social se define pela construção de uma parceria durável com uma instituição local. Essa metodologia pedagógica é essencial para o sucesso dos projetos, pois ela permite fundamentá-los em um quadro comunitário e na continuidade, favorecendo assim a consciência dos participantes de pertencer a um grupo e com o seu meio.



MÓDULO 1 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

O CIRCO E A AÇÃO SOCIAL¹

de Michel Lafortune e Annie Bouchard

A) DO CIRCO ESPETÁCULO AO CIRCO SOCIAL

1. O circo, uma fascinação universal e um atrativo para os jovens

• História do circo

O circo parece ser tão antigo quanto a humanidade. Os chineses reivindicam uma tradição milenar, utilizada com fins diplomáticos desde a dinastia Han, há 2.000 anos, quando o imperador oferecia diversões acrobáticas aos emissários ocidentais. O Egito dos faraós também conheceu uma forma de circo, já que há pinturas, com milhares de anos, que testemunham este fato.

Apesar da evidente relação etimológica, as artes circenses têm muito pouco em comum com o circo romano, principalmente no que se refere às corridas de carros e aos combates de gladiadores. Na Europa, as raízes do circo se encontram sobretudo nos trovadores, artistas de rua e outros artistas itinerantes que iam de cidade em cidade apresentar espetáculos variados: música, adestramento de animais, peças de teatro, acrobacias, etc.

Por sinal, a ideia de itinerância está profundamente ligada à identidade do circo. Originários de outros países, sempre em trânsito, sempre em movimento, os artistas de circo sempre foram vetores de novidade, de saber, de conhecimento, de abertura em relação a outras culturas. Além disto, eles dominavam o equilíbrio, desafiavam a gravidade, mandavam nos animais, mudavam de identidade graças às suas fantasias e maquiagens.

Nascido no fim do século 18, na Inglaterra, o circo moderno se propagou rapidamente em toda a Europa, em seguida na América e em todo o mundo. Organizado em companhias profissionais, mais frequentemente ambulantes, o circo moderno gozou de uma forte popularidade até os meados do século 20, antes de conhecer um certo declínio. Nos anos setenta e oitenta, uma nova corrente, conhecida atualmente como circo contemporâneo, renovou esta arte milenar, dando-lhe mais criatividade artística e favorecendo a multidisciplinaridade. Entre outros, o *Cirque du Soleil* (Canadá), o *Circo Oz* (Austrália), o *Circo Archaos* (França), o *Circo Plume* (França) participaram deste movimento.

• Atração do circo social nos jovens

A fascinação que exercem os artistas de circo, os itinerantes, portadores de habilidades desconhecidas, dotados de força e de destreza é particularmente importante nos jovens das classes populares. Por sinal, não é raro que estes jovens adotem maneiras inspiradas nas disciplinas de circo para expressar suas diferenças e particularidades. Alguns praticam o malabarismo, o monociclo e os lazeres acrobáticos, como o *skate* ou o *break dance*. Outros modificam sua aparência pela maquiagem, penteado, *piercing* ou a utilização de roupas não convencionais. Procurando provocar ou se distinguir, vários deles descobrem seus talentos e sua criatividade.

¹ Extraído de LAFORTUNE, M.; BOUCHARD, A. *Guia do Educador de Circo Social: das lições de circo às lições de vida*, Montreal: Cirque du Soleil, 2011. p. 13-23. (Formação Circo Social).

2. O circo, uma ferramenta de ação social

• Definição de circo social

O circo social é uma metodologia pedagógica de ação social vinda de uma fusão inovadora entre as artes circenses e a ação social. O circo social visa o desenvolvimento integral e a inclusão cidadã das pessoas das classes populares, mais especificamente dos jovens. Justamente por dar lugar à liberdade e à criatividade, exigindo sempre coragem, perseverança e disciplina, o circo social permite aos participantes se desenvolver, se expressar e criar, com a ajuda de sua diferença, novos tipos de relações com uma sociedade que frequentemente os excluiu.

Criado durante os anos noventa, o circo social se desenvolveu consideravelmente em todo o mundo e inspira atualmente diversos tipos de projetos sociais destinados a diferentes tipos de pessoas (jovens das classes populares, mulheres vítimas de violência, detidos, refugiados, etc.).

Esta metodologia pedagógica de ação prioriza o crescimento pessoal e social dos participantes. Ela favorece o desenvolvimento da autoestima, a aquisição de competências sociais, a expressão artística e a inserção profissional. Ela dá aos participantes a possibilidade de se expressarem e de serem escutados, de tomarem consciência de seu próprio potencial e de darem sua contribuição como cidadãos do mundo. Nos países que possuem conflitos ou tensões, o circo social pode até ser um vetor de aproximação e de reconciliação entre as comunidades rivais.

O circo social se distingue do que chamamos de circo profissional ou mesmo circo recreativo pelo fato de dar mais importância à experiência vivenciada pelos participantes que ao resultado artístico procedente desta experiência, e de estabelecer, entre os participantes e a comunidade, uma relação que vai além da função estética e recreativa do circo tradicional.

O circo social é uma metodologia pedagógica focalizada nas artes circenses e na ação social, que atua como um poderoso agente de transformação social.

• Os pilares do circo social

A metodologia pedagógica do circo social se apoia nos seguintes sete pilares: a criação de um espaço lúdico e seguro; a relação com a comunidade; a expressão e a criatividade; a colaboração social-circo; a duração no tempo; uma metodologia centrada nos participantes; e as parcerias. Estes princípios serão desenvolvidos na parte C da presente seção.

Ao contrário de outras metodologias de ação social, as ações do circo social acontecem em grupo e são realizadas por uma equipe binomial, constituída por instrutores de circo e por educadores de circo social. Estas ações tomam a forma de aulas regulares, realizadas durante oficinas de circo. Criadas e apoiadas por instituições implantadas nas comunidades locais (instituições comunitárias, governamentais ou outras), as oficinas de circo social podem durar vários meses.

• Protagonistas e beneficiários do circo social

Além do programa *Cirque du Monde*, que é voltado para os jovens das classes populares, vários projetos utilizam a metodologia pedagógica do circo social no mundo. Na Austrália, o *Women's Circus* inicialmente propôs aulas de circo para as mulheres vítimas de agressões sexuais, antes de ampliar sua ação para todas as mulheres. Em um bairro de Barcelona, o circo social foi um meio para o *Ateneu*² mobilizar as pessoas do bairro e criar um centro cultural. Para o *Circus in Ethiopia*, o circo social é uma ferramenta

² O nome completo de Ateneu é Ateneu Popular 9 Barris.



de educação popular para fazer a prevenção do *HIV* com seus espetáculos. O *Belfast Community Circus* trabalha, desde 1985, com os jovens da Irlanda do Norte, em um contexto de tensões intercomunitárias muito fortes. Em 1991, no Rio de Janeiro, no Brasil, uma campanha de sensibilização, realizada por quatro instituições não governamentais, deu origem à instituição *Se Essa Rua Fosse Minha*, que, com a ajuda da *Intrépida Trupe*, foram um dos primeiros projetos a recorrer às artes circenses como metodologia de ação. Na França, o organismo *Atoucirque* trabalha com detidos e, em Buenos Aires, várias dezenas de crianças das classes populares se beneficiam, desde 2004, das aulas de circo social dadas por *El Circo Social Del Sur*.

3. O programa de circo social do *Cirque du Soleil: Cirque du Monde*

Na província de Quebec, a ideia de criar um programa de ação utilizando as artes circenses como pedagogia alternativa junto aos jovens das classes populares surgiu em 1993. O programa *Cirque du Monde*, fundado pelo *Cirque du Soleil* e o organismo de cooperação internacional *Jeunesse du Monde*, começou a elaborar parcerias com instituições comunitárias chilenas, brasileiras e canadenses, e as primeiras oficinas de circo social começaram em 1995. Integrado, em 1997, por um outro organismo de cooperação internacional, *Oxfam-Québec*, o programa *Cirque du Monde* foi implantado em vários outros países do mundo. Em 2009, mais de cinquenta comunidades estão envolvidas neste programa, na África (Burkina Fasso, Camarões, África do Sul), na Europa (Holanda), no Oriente Médio (Líbano), na Ásia (Mongólia, Cingapura), na Oceania (Austrália), na América Latina (Brasil, Chile, México, Honduras) e na América do Norte (Canadá, Estados Unidos).

No modelo de *Cirque du Monde*, as aulas do circo são organizadas pelo parceiro local, ao qual o *Cirque du Soleil* dá seu apoio financeiro, material (doação de material de circo) e organizacional, assim como sua experiência específica em circo social. Este apoio pode também incluir a seleção e a formação de instrutores de circo social. Em vários países, as instituições locais sentiram a necessidade de se agrupar em redes, o que lhes permite compartilhar as informações e a experiência em relação às preocupações comuns, como a segurança ou o financiamento. Tais grupos existem no Brasil, na Austrália, nos Estados Unidos, na Europa e na província de Quebec. No Brasil, além do projeto *Se Essa Rua Fosse Minha*, existe atualmente mais de vinte projetos de circo social atingindo em média 10.000 crianças, adolescentes e jovens das classes populares.

O *Cirque du Monde* não pretende ser uma panaceia dos diferentes problemas sociais, nem um simples divertimento que somente desviaria a atenção dos jovens de sua verdadeira condição. Ele deseja oferecer aos jovens participantes, quer eles sejam de Montreal, do Rio, de Cingapura ou de outro lugar, um trampolim para uma nova etapa em suas vidas. A profissionalização dos participantes não é excluída, mas não está no centro das preocupações e nem constitui o objetivo primordial do circo social.

4. A formação dos instrutores e dos educadores de circo social

Em 2000, o *Cirque du Soleil* criou um programa de formação destinado a desenvolver as competências pedagógicas de instrutores de circo social. Por sinal, foi neste momento que o termo “circo social” foi consagrado, e hoje é um consenso para definir os projetos de circo que se destinam à ação social. Oferecido tanto pelas escolas de circo existentes, como a ENC (*École nationale de cirque*) e o NICA (*National Institute of Circus Arts*), quanto por parceiros interessados, o programa deseja favorecer uma rede internacional em torno da formação dos instrutores de circo social e da ação junto aos jovens.

O que levou a esta iniciativa foi a dificuldade em encontrar instrutores de circo capazes de trabalhar em um contexto social, a necessidade de aumentar as habilidades das pessoas já envolvidas e o desejo de desenvolver laços e uma coerência entre os projetos existentes. A criação de um programa de formação em circo social se mostrou como uma etapa lógica a fim de garantir a continuidade do programa *Cirque du Monde* e favorecer o desenvolvimento do circo social em outras redes.

[...]

B) A AÇÃO EM CIRCO SOCIAL: OBJETIVOS E PERTINÊNCIA

Como o circo social surgiu nos anos noventa, ele é uma ferramenta de ação inovadora, ainda jovem e por consequência, pouco documentada no plano teórico. Os pioneiros desta metodologia de ação primeiro agiram com paixão, entusiasmo e desejo de ajudar as populações sofredoras, entretanto, não tinham os recursos necessários para avaliar cientificamente o pleno potencial desta metodologia pedagógica. Hoje em dia, mesmo se sua metodologia se apoia em um método pedagógico enriquecido com uma experiência de cerca de quinze anos, os impactos e os mecanismos de ação em circo social não estão ainda todos estabelecidos. Sua pertinência como metodologia de ação social é reconhecida, mas ainda resta muito trabalho de avaliação e de pesquisa a ser realizado para demonstrá-la.

Durante uma entrevista realiza em 2008 com a *Juggling Magazine*, revista italiana dedicada, desde 1998, à divulgação das artes circenses contemporâneas, Michel Lafortune, diretor do Circo Social do *Cirque du Soleil* na época, afirmava:

“Para nós, o circo social permite aos jovens não apenas adquirir competências na área do circo, mas também desenvolver sua autoestima, expressar sua personalidade, ser mais criativos, mudar seus hábitos para passar do estado de vítima ao de protagonista, do papel de espectador ao de artista. Ele lhes dá a possibilidade de se tornar os atores de suas próprias vidas. A pedagogia completamente nova do circo social permite ir além das artes circenses, para se interessar também pela leitura, abrir-se à cultura e criar uma relação entre a sociedade e as pessoas carentes. Elas adquirem a possibilidade de se exprimir e serem escutadas, de tomar consciência de seu próprio potencial e de dar sua contribuição como cidadãos do mundo.

O objetivo não é a reinserção: desejamos antes de mais nada que a sua situação possa enriquecer o tecido social. Estes jovens precisam primeiramente aprender uma forma que lhes permita participar da sociedade. O circo, assim como a dança, o teatro ou outras disciplinas artísticas, é um instrumento graças ao qual eles podem entrar em relação com o mundo dos adultos, vivendo uma experiência pessoal e coletiva diferente. Pedimos somente à sociedade que venha, escute e veja estes jovens sob uma outra ótica. Nós somos uma interface: construímos uma ponte entre estas duas realidades.

Nós utilizamos frequentemente o conceito de resiliência, desenvolvido por Boris Cyrulnik, segundo o qual cada um de nós pode tirar proveito de suas experiências passadas para evoluir. Certos jovens ficam marcados por toda a vida pelos obstáculos enfrentados, enquanto outros utilizam estas provas para ir adiante e crescer. Com o circo social, nós nos esforçamos em desenvolver esta capacidade.³”

Por outro lado, os resultados concretos e positivos observados nas instituições e projetos permitem estabelecer uma série de objetivos que o circo social pretende atingir, em particular no desenvolvimento pessoal e social dos jovens participantes:

³ JUGGLING MAGAZINE. *Cirque du Monde e il circo sociale: intervista a Michel Lafortune*, *Juggling Magazine*, n. 38, 2008. p. 22.



1. Oferecer um meio, não um fim em si

Durante as aulas de circo social, o aspecto lúdico é primordial, sobretudo para os jovens das classes populares, com dificuldades socioeconômicas, às vezes, muito profundas. O atrativo de praticar disciplinas não habituais, o jogo da experimentação, a alegria de evoluir e de progredir em grupo em um contexto ao mesmo tempo artístico e físico, tudo isto concorre para criar um ambiente de prazer.

Alguns participantes levam seu aprendizado a sério, a ponto de se imaginar iniciando uma carreira profissional. Mesmo que este objetivo não seja desencorajado pela equipe de educadores, deve ficar claro que as aulas de circo social não constituem uma formação profissional. Assim, não se trata de um fim em si, mas de um meio. Um meio de crescer nos planos pessoal e social. Um meio para desenvolver um saber-ser antes de obter um saber-fazer.

A ação em circo social é dirigida a diversos tipos de pessoas carentes, marginalizadas, fragilizadas, excluídas. Tais pessoas têm diversos problemas. Graças à sua metodologia pedagógica particular, caracterizada pela diversidade das disciplinas de circo e o apoio ao desenvolvimento do indivíduo, cada pessoa pode encontrar o meio que melhor lhe convém para atingir seus próprios objetivos com o circo social.

2. Favorecer o desenvolvimento da autoestima

Nos jovens das classes populares, a autoconfiança é frágil. Um dos principais objetivos da ação em circo social é ajudar os jovens participantes a construir e desenvolver a autoestima que lhes falta. Este percurso é favorecido pela essência das disciplinas de circo, baseadas na ideia de tornar possível o que parece, em princípio, impossível ou difícil. Cada pequena vitória, cada sucesso, cada progresso aumenta o grau de autoconfiança do participante, que toma progressivamente consciência de suas forças, de suas qualidades e de sua capacidade de enfrentar os desafios, de progredir, de se superar.

Para atingir tal objetivo, o tandem de ação (instrutor e educador de circo social) deve fixar os alvos adaptados à capacidade de cada participante. Não é o nível absoluto de desempenho que deve ser buscado, mas sim o êxito de cada um no alcance de seus objetivos pessoais.

Certas disciplinas de circo, como o equilíbrio, o monociclo e o malabarismo se revelam particularmente bem adaptadas ao desenvolvimento da autoestima, pois elas constituem, em si mesmas, desafios das leis da física.

3. Favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação

O aprendizado de disciplinas de circo, tais como o malabarismo ou o monociclo, é um processo progressivo, baseado na repetição de movimentos e na superação dos fracassos. Cada queda, cada erro, deve ser seguido de uma nova tentativa.

O acompanhamento técnico e humano do tandem instrutor-educador de circo social é, certamente, primordial, mas o participante é também chamado a fazer sua parte no processo, pela automotivação e pela autorregulação. Ele aprende, deste modo, a controlar suas reações, a melhor se conhecer, a agir sobre si mesmo e com os outros. Neste processo, a reflexão pessoal e o senso crítico são importantes já que permitem aos jovens determinar as razões de uma derrota, fixar os próprios objetivos e definir estratégias para alcançá-los. Para alguns deles, as aulas servem de iniciação para qualidades



humanas e morais fundamentais, como a paciência, a perseverança, a concentração, o rigor e o controle das emoções (medo, frustração, cólera).

4. Favorecer o desenvolvimento do sentimento de identificação e do espírito de solidariedade

Pode-se caracterizar o circo, justamente, como uma arte da solidariedade, pois ele se apoia amplamente na ajuda mútua e no trabalho coletivo. É por isto que, ao contrário de outros tipos de ação social baseados em uma relação pessoal entre um jovem e um assistente social, a ação em circo social se apoia muito na participação coletiva, seja durante os aquecimentos, os jogos, o aprendizado ou as apresentações públicas.

Agir dentro de um grupo realizando atividades comuns é um motor formidável de confiança em relação ao outro, que permite o desenvolvimento dos valores sociais fundamentais, como a solidariedade, a empatia, a colaboração, o sentimento de identificação, a escuta, o respeito e a amizade. As noções de liderança e de respeito das regras comuns são igualmente favorecidas, o que leva os participantes a não mais se considerarem unicamente como indivíduos mas, também, como membros de uma coletividade.

Uma das disciplinas circenses mais eficaz em relação a isso é a pirâmide, que necessita da cooperação de várias pessoas para a realização de um objetivo comum. De fato, os participantes tomam consciência não apenas do que os outros podem lhes trazer, mas também do que eles mesmos podem dar aos outros.

5. Favorecer o desenvolvimento do espírito cidadão

Para os jovens em situação de marginalização pela sociedade, que vai algumas vezes até a rejeição social, o “viver em conjunto” pode ser uma noção abstrata, ou até mesmo completamente ausente. O espírito de cidadania, a consciência de pertencer a um grupo, com seus direitos e deveres, podem se ilustrar e mesmo se encarnar durante as aulas de circo social. Decisões coletivas devem ser tomadas para o bem comum, os conflitos devem ser resolvidos de maneira não violenta, as ideias são trocadas, os interesses ou os desejos divergentes devem ser conciliados: é um verdadeiro aprendizado democrático que os jovens são convidados a fazer, graças à participação de todos. O circo social dá, assim, a possibilidade aos jovens participantes de tomarem parte na sociedade e de se conectarem com o grupo social em que vivem.

6. Favorecer o desenvolvimento da condição física

Mesmo sem visar um nível de desempenho muito elevado, as aulas de circo social exigem que os participantes possuam uma boa condição física, principalmente nos planos da força, do equilíbrio, da coordenação motora e da flexibilidade. Tal exigência pode encorajar os jovens a tomar consciência da importância de adquirir bons hábitos de vida (alimentação, saúde, consumo de álcool, tabaco, drogas, higiene, etc.) para dar a si mesmos os meios para alcançar seus objetivos. Tais hábitos os conduzem, também, a tomar e retomar o contato com seus corpos, a redescobrir o próprio interior e suas sensações, o que tem impactos psicológicos espetaculares. Além disto, a prática regular das disciplinas de circo constitui um condicionamento físico cujos efeitos benéficos podem se fazer sentir durante as aulas, à medida que os participantes desenvolvem suas habilidades.



7. Favorecer o desenvolvimento das competências em comunicação

Para alguns jovens, o simples falar em público pode ser um desafio insuperável; para outros, é a expressão dos sentimentos ou a comunicação estruturada que podem ser problemáticos. O trabalho em grupo, no que diz respeito à comunicação e trocas entre os participantes e com os educadores, se torna um trampolim formidável para desenvolver competências em comunicação: expressão dos sentimentos, das opiniões e das emoções; transmissão dos saberes e das experiências; trocas em relação ao futuro (concepção de um projeto) e do passado (análise das aulas).

A linguagem verbal não é a única a ser encorajada: as aulas de circo social favorecem em muito a linguagem corporal, como entre outras, as mímicas, as caretas e a representação teatral. Os jovens descobrem que o humor, a graça, a leveza e a brincadeira humorística podem constituir formas de comunicação capazes de transmitir emoções e opiniões.

Além disto, a utilização do espaço público por meio do espetáculo, da representação, do jogo, permite ao jovem dizer aos outros que ele existe em tal espaço e que tem coisas a mostrar, a dizer. É um local privilegiado de autoafirmação.

8. Favorecer o desenvolvimento da subversão criadora

As artes circenses, tradicionalmente ligadas a certas formas de subversão (nomadismo, desafios do equilíbrio, exuberância, criatividade artística, fantasia, etc.), atraem naturalmente os jovens. Os que vivem em situação de exclusão da sociedade encontram nelas um reflexo positivo e construtivo de sua própria subversão, assim como um meio de valorizá-la.

Além disto, a prática das disciplinas circenses evidencia frequentemente a invenção e a criação, sobretudo nas formas mais modernas de circo. Para os participantes, trata-se de um meio, às vezes único, de liberar, dominar e estruturar seu imaginário e permitir o desenvolvimento da própria criatividade. O circo social não busca normalizar ou amenizar os traços subversivos dos participantes ou fazer a reinserção a qualquer preço; ele visa, sim, fornecer aos jovens as ferramentas para aprender a se comunicar com a comunidade a partir desta subversão.

9. Valorizar a diversidade

Assim como um ser humano não é igual a outro, não existe o artista de circo típico. Seja o malabarismo, a acrobacia, a arte de palhaço, as contorções ou o equilíbrio, cada especialidade remete a personalidades, a estruturas físicas, a qualidades e temperamentos diferentes. Tal diversidade, que faz com que o circo seja acessível a todos, além das barreiras sociais, linguísticas, econômicas ou físicas, é um exemplo extraordinário de inclusão para os jovens. Ninguém será excluído do grupo porque não compartilha das mesmas ideias, não tem a mesma história, não usa as mesmas roupas ou possui um corpo diferente dos outros.

A valorização da diversidade, no contexto criativo e construtivo das aulas de circo social, permite às culturas e comunidades que tenham tendência a se evitar, o encontro em um espaço neutro, que pode ajudá-los a redefinir suas relações coletivas.



10. Manter o controle da tomada de riscos

Os artistas de circo efetuam a cada dia números audaciosos, até mesmo perigosos. Como na vida rotineira, os acidentes não podem ser totalmente excluídos, mas permanecem muito raros. Na verdade, os acidentes são muito menos frequentes sob uma lona de circo do que nas estradas.

Tal realidade é devida a uma preparação sistemática e a uma gestão rigorosa dos riscos pelos artistas de circo. Para os jovens que participam das aulas, trata-se frequentemente de uma visão totalmente nova da vida. As regras que eles consideram geralmente como restrições insuportáveis, tomam subitamente um sentido positivo: elas garantem sua segurança e permitem que eles pratiquem disciplinas arriscadas com segurança.

Tal tomada de consciência pode representar um passo muito importante no encaminhamento pessoal, pois ela os leva a uma responsabilização de si e dos outros, assim como ao desenvolvimento da capacidade de julgamento diante dos acontecimentos e dos perigos da vida.

11. Favorecer a integração socioeconômica

A questão do desenvolvimento profissional dos jovens que participam dos projetos de circo social é cada vez mais presente no movimento de circo social. Todos os projetos encaram esta questão pois, como acontece frequentemente, os participantes se envolvem intensamente e descobrem todo um mundo de possibilidades. Tornar-se um artista profissional é uma destas possibilidades. Os participantes podem também pensar em se tornar educadores de circo social, em se dedicar a profissões no mundo do espetáculo, etc. De fato, o aspecto importante reside no modo de acompanhar um participante após sua passagem em um projeto, caso ele tenha a intenção de se tornar um profissional. Há diferentes visões do desenvolvimento do circo social. A profissionalização é uma delas, mas a integração socioeconômica é uma questão estratégica, caso se queira evitar que os participantes, após terem vivenciado experiências construtivas, voltem a sua antiga realidade. Todas as outras vias, como o retorno aos estudos, a reconciliação com a família, a implicação na comunidade, serão também boas soluções.

12. O circo social como tutor de resiliência

Se a ação em circo social consegue favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos jovens das classes populares, é certamente porque sua metodologia pedagógica, baseada na autossuperação, na autorrealização graças às suas forças e capacidades, no funcionamento coletivo e no acompanhamento por adultos responsáveis, constitui uma verdadeira ferramenta de resiliência.

• O conceito de resiliência

Inspirado em uma noção utilizada originalmente em física mecânica (resistência aos choques de um material), o conceito de resiliência psicológica foi estudado e popularizado a partir dos anos oitenta. Neste contexto, a resiliência pode ser definida como o processo dinâmico pelo qual um indivíduo se adapta positivamente a um traumatismo ou uma situação de adversidade. Ao contrário do que se pensa, não se trata de “saltar”, nem de negar o passado doloroso, mas sim de superar e integrar o acontecimento traumático para crescer em direção a algo novo.

A resiliência está intimamente ligada à autoestima e à percepção da própria capacidade de exercer um controle sobre seu ambiente.



Estudos científicos, praticados junto a populações que sofreram traumas (refugiados, vítimas de abusos sexuais, etc.) evidenciaram o papel de dois grupos de fatores para explicar o porquê de certos indivíduos caminharem na direção da resiliência, enquanto outros, ao contrário, permanecem na incapacidade de superar as provas. Estes fatores são chamados “fatores de proteção” e “tutores de resiliência”.

Os fatores de proteção designam os elementos próprios de cada indivíduo e sua capacidade de interagir com seu ambiente. Eles são ligados a sua personalidade e às estratégias de adaptação que ele é capaz de colocar em ação, face a um estresse ou um acontecimento traumático.

Os tutores de resiliência, ao contrário, são elementos exteriores em relação ao indivíduo que lhe fornecem um apoio para que possa desenvolver tal resiliência. Trata-se, com frequência, de amigos, parentes ou colegas, às vezes, terapeutas ou educadores. Pessoas totalmente desconhecidas podem também assumir este papel, através de sua escuta, sua confiança ou seu apoio ativo.

• O papel da aula de circo social como ferramenta de resiliência

As aulas de circo social são particularmente destinadas a pessoas que vivenciam dificuldades pontuais ou persistentes, levando-as à marginalização. Tais dificuldades podem estar ligadas a situações de violência, de instabilidade ou de exclusão, ou ainda, ao abuso de drogas e álcool. Alguns participantes sofrem de fragilidade emocional, de dificuldades familiares ou de exclusão social. Durante as aulas, condições favoráveis são criadas a fim de permitir-lhes a expressão de suas emoções e as situações que eles vivem. Deste modo, eles têm condições de buscar um apoio e ver de maneira construtiva os fatos da própria vida, sem se culpabilizar pelos acontecimentos vivenciados. Esta atitude é fundamental para reforçar e desenvolver os fatores de proteção.

Os educadores e instrutores de circo social também agem, com frequência, como tutores de resiliência junto aos participantes. Dando provas de atenção, confiança e escuta, eles tornam-se pessoas significativas e influentes que demonstram aos participantes que eles são dignos de respeito, o que lhes permite retomar sua autoestima.

Esta reconquista da autoestima passa por mudanças, mas também principalmente pela ação. Os participantes são animados por uma forte energia, às vezes positiva, outras confusa, que a equipe de ação deve utilizar da melhor maneira possível.

As atividades de circo funcionam como um trampolim, um suporte para o estabelecimento de novas forças, novas atitudes, novas relações com os outros. Por exemplo, quando os jovens trocam clavas, elas não são apenas acessórios de malabarismo, mas também um meio de melhorar a comunicação: os dois malabaristas devem estabelecer um cenário antes do exercício, em seguida, respeitá-lo durante o exercício, coordenando e adaptando seus movimentos e gestos um ao outro, simultaneamente. As clavas passam de material lúdico a ferramenta de relacionamento. Quanto ao espetáculo de fim de uma oficina, é um processo de criação coletiva que leva os participantes a expor publicamente seus talentos e serem aplaudidos pelos membros de sua comunidade.

C) OS PILARES QUE DEFINEM O CIRCO SOCIAL

Além de suas características fundamentais (utilização das artes circenses, ação junto a grupos sociais em dificuldade), a metodologia pedagógica do circo social repousa sobre sete pilares primordiais, para alcançar seus objetivos de ação. Os instrutores e educadores de circo social, assim como as instituições parceiras, devem aderir plenamente a tais



pilares. Estes princípios diretores são: a criação de um espaço lúdico e seguro; a relação com a comunidade; a expressão e a criatividade; a colaboração social-circo; a duração no tempo; uma metodologia centrada nos participantes; e as parcerias.

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 dê possibilidade de exprimir sua cultura, um espaço social de reconciliação e de descobertas.

Esta noção de espaço seguro é muito importante antes, durante e após o desenvolvimento das aulas de circo social e os instrutores e educadores de circo social são responsáveis de assegurar esta noção. Eles devem principalmente garantir que os participantes possam gozar de uma segurança completa, sob todos os aspectos (física, psicológica, social, emocional) e que o espaço comum seja isento de discriminação, ameaças, violência verbal, física e psicológica, de assédio ou de intimidação.

A existência deste espaço seguro permite aos participantes sair de seu ambiente social, às vezes muito duro, e experimentar, através das artes circenses, dimensões como o irreal, o lúdico, o sensível e o poético. O espaço seguro age, logo, não apenas como um refúgio, mas também como uma ocasião para experimentar outras possibilidades.

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.



Fazer parte da família!

As aulas de circo social não têm a mesma duração de um país a outro. Em alguns países, um participante pode frequentar as aulas durante vários anos, sem que isso cause problemas. Em outros locais, as instituições devem restringir o tempo de participação por falta de recursos ou por causa dos objetivos do projeto. Por exemplo, pode ser encerrada uma participação após duração fixa de dois anos, ou ainda, quando a formação oferecida aos participantes não corresponder mais a suas necessidades. Neste caso, é interessante informar aos participantes sobre as diferentes opções disponíveis (por exemplo, tornar-se assistente-monitor, aprender uma profissão ligada ao circo como maquiador, marceneiro ou aparelhador, ou ainda, entrar para uma trupe de circo) e encorajá-los a começar novos desafios quando chegar o momento.

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.

O circo social propõe uma dinâmica que procura motivar o participante a preservar ou a retomar o contato com sua capacidade de brincar. Se o participante gosta do que faz, do que vê, do que sente durante as aulas, ele terá vontade de voltar. A participação voluntária é um dos princípios do circo: convidar mas não forçar nem obrigar.

É o grupo que se autorregula, constitui o ritmo para se estabilizar, para encontrar o equilíbrio. Com o tempo, o indivíduo é chamado a se estruturar para melhor aprender, atuar, apoiar seu grupo; trabalhar em sintonia com os outros, para aprender com eles.

Uma condição fundamental para reconciliar o participante com o desejo de aprender é o desenvolvimento das competências dentro de um ritmo adaptado e progressivo. A experimentação de êxitos sucessivos está no centro da construção da autoestima. Envolver todos os componentes do indivíduo (o corpo, o coração e o espírito) permite criar um sentido e ultrapassar a simples sensação do fazer pelo fazer.

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.

CIRCO O QUÊ?

OBJETIVO

Apropriar-se da noção de circo social.

Duração da atividade
45 minutos

Material
*Papel, pincéis atômicos,
lápis de cor*

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador pede para os instrutores e educadores nomear todas as palavras-chave que lhes vierem à mente e que definem o circo. Ele anota as palavras em uma folha avulsa. Em seguida, ele monta equipes de quatro ou cinco pessoas e lhes pede para refazer a atividade dividindo a folha avulsa em duas colunas. Eles devem, primeiramente, indicar em uma coluna as palavras que definem o circo recreativo, ou seja, o circo praticado como atividade de lazer. Em seguida, eles devem indicar na outra coluna as palavras que definem o circo social. É importante proceder sucessivamente às duas etapas. Em seguida, as equipes compartilham com o grupo as palavras escolhidas para extrair as características que são específicas ao circo social.



OBSERVAÇÃO

- Quais são as palavras-chave que definem o circo social? As palavras-chave que definem o circo recreativo?
- Quais são as diferenças entre as noções de circo, de circo social e de circo recreativo? Quais são as semelhanças no plano social?



INTEGRAÇÃO

- Por que é importante compreender as diferenças entre essas noções?

O formador sintetiza a discussão apresentando os sete pilares do circo social⁴. Ele os escreve claramente em uma folha avulsa, que ele poderá, em seguida, fixar em uma parede da sala para usar como referência durante toda a formação.



APLICAÇÃO

- Como sua nova compreensão da noção de circo social pode influenciar suas práticas como instrutor ou educador?

⁴Ver nas p. 19-29 deste módulo o texto de referência intitulado O circo e a ação social.



MÓDULO 1 | MENSAGENS IMPORTANTES

O circo social é uma forma de ação social inovadora que utiliza as artes circenses.

O circo social combina a experiência de artistas de circo e de educadores de circo social.

O circo social possui um enorme potencial de transformação dos jovens e das comunidades.

O desenvolvimento pessoal e social é o principal objetivo do circo social



MÓDULO 2

FUNÇÕES DO INSTRUCTOR E DO
EDUCADOR DE CIRCO SOCIAL



Os instrutores têm o conhecimento técnico das coisas. Entretanto, em algumas situações, eles nos pedem para tomar as rédeas, pois acreditam não possuir as ferramentas necessárias para enfrentar a situação. Para ilustrar esse ponto, vou citar o caso de um jovem do Centro da Criança e do Adolescente que participava de uma aula e teve um ataque de raiva ao brigar com a educadora que o acompanhava. Ele não ouvia nada do que o instrutor lhe pedia para fazer e estava fazendo a maior bagunça. O jovem estava em crise, e o que o instrutor dizia não tinha nenhuma importância para ele. Pelo contrário, a situação piorou e perdemos completamente o controle do jovem. Ele estava em tal grau de desorganização, que poderia ter destruído o local. Foi necessário pedir para o instrutor se afastar e esperarmos que o jovem vivenciasse a crise e se acalmasse um pouquinho, antes que eu, que não estava envolvido na situação, pudesse tentar tranquilizá-lo um pouco.

Sylvain Demers, coordenador *Cirque du Monde*,
Centre résidentiel et communautaire Jacques-Cartier
(Centro Residencial e Comunitário Jacques-Cartier), Québec



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Definir os conhecimentos, habilidades e atitudes que os instrutores e os educadores devem demonstrar;
2. Compreender a complementaridade das funções do instrutor e do educador de circo social;
3. Reconhecer os limites de suas funções e ações, assim como as possibilidades proporcionadas pelo trabalho em tandem.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- O tandem educador-instrutor, pilar do circo social
- As funções do instrutor de circo social

ATIVIDADE

- Perfil



MÓDULO 2 | INTRODUÇÃO

Concretamente, as funções do instrutor e do educador de circo social são definidas por um mandato claro que determina seu campo de ação e suas responsabilidades. Este mandato, que pode variar em função das capacidades do instrutor e do educador, assim como das necessidades da instituição, inclui essencialmente a organização, o planejamento, a animação e a avaliação das aulas de circo social, assim como a gestão do material e a criação de um ambiente seguro.

Além da dimensão prática de suas funções, o instrutor e o educador devem ser capazes de se adaptar e de adaptar sua ação em função das características do meio, do grupo de participantes e da instituição parceira. Eles transmitem aos participantes conhecimentos sobre o circo, prestando uma atenção especial a suas necessidades e com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento global. Essa atitude deve fazer parte de uma animação em tandem que implica em uma busca constante de cumplicidade, de coesão e de complementaridade com os membros da equipe de ação. O envolvimento do instrutor e do educador inclui também relações de parceria com a instituição que acolhe o projeto, ou com a comunidade, de maneira a favorecer uma mudança de percepção do meio e uma mobilização com respeito às pessoas das classes populares.

A atitude do instrutor e do educador com respeito às pessoas das classes populares, principalmente os jovens, deve imperativamente ser marcada pela abertura, escuta, confiança e respeito, e assim, por um grande senso ético. Como adultos, eles podem dar aos jovens meios para crescer em seu percurso pessoal. Para isso, o instrutor e o educador devem criar com eles uma relação significativa. Eles devem, então, prestar mais atenção ao percurso pessoal de cada participante que ao resultado técnico obtido.



MÓDULO 2 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1**O TANDEM EDUCADOR-INSTRUTOR, PILAR DO CIRCO SOCIAL¹***de Michel Lafortune e Annie Bouchard*

A animação em tandem educador-instrutor é um dos pilares fundamentais da metodologia pedagógica do circo social. Cada um dos dois facilitadores tem um papel bem definido junto aos jovens. O instrutor de circo é um artista social, uma pessoa que divide um saber-fazer e um saber-ser, uma pessoa dotada de qualidades humanas e de uma forte experiência em trabalho de grupo, adaptada aos participantes no aprendizado das disciplinas circenses. Por seu lado, o educador de circo social está próximo da comunidade local, conhece as realidades e dificuldades, e possui a experiência da relação de ajuda personalizada. Ele está encarregado de estabelecer uma relação de confiança com os participantes e de transformar as lições de circo em lições de vida. Apesar de suas diferenças, o instrutor e o educador são chamados a trabalhar juntos em complementaridade, coesão e cumplicidade. Esta característica é uma fonte de grandes riquezas potenciais, mas também de grandes desafios.

A) O INSTRUTOR, UM ARTISTA ANTES DE MAIS NADA

Artista de circo dotado de qualidades humanas, o instrutor é portador do imaginário do circo e representa um modelo inspirador para os participantes.

1. O perfil do instrutor de circo

O instrutor de circo social é, antes de mais nada, animado pela paixão em relação à sua arte e dotado de um verdadeiro talento. O contexto de ação do circo social exige também que ele tenha qualidades humanas e que atue com sensibilidade, respeito e integridade. Além de suas competências nas artes circenses, o instrutor de circo social é um verdadeiro artista que escolheu colocar seu talento a serviço de pessoas das classes populares.

• As competências do instrutor

Idealmente, o instrutor de circo social possui competências para praticar e ensinar a maioria das disciplinas circenses. Na realidade, normalmente ele domina duas ou três delas, mas possui as habilidades de base necessárias para ensinar as outras. O instrutor deve estar aberto ao mesmo tempo para utilizar o ensinamento das artes circenses e procurar meios criativos e adaptados às necessidades dos indivíduos.

• As qualidades humanas do instrutor

Paixão e talento são certamente indispensáveis para o trabalho do instrutor de circo social, mas ele deve também demonstrar um real comprometimento com os participantes e a instituição, comprometimento que ultrapassa a simples transmissão de técnicas das disciplinas circenses.

Os instrutores não são chamados a exercer o papel de psicólogos ou de assistentes sociais, porém devem ter consciência de que seus comportamentos e atitudes servem de modelo aos participantes e que este aspecto da relação é tão significativo quanto os conteúdos de aprendizagem.

¹ Extraído de LAFORTUNE, M.; BOUCHARD, A. *Guia do Educador de Circo Social: das lições de circo às lições de vida*, Montreal: Cirque du Soleil, 2011. p. 33-39. (Formação Circo Social).

O instrutor de circo social deve, então, demonstrar empatia e comprometimento em relação aos participantes, ser capaz de demonstrar uma grande abertura, escuta e respeito a sua realidade e suas dificuldades. Esta sensibilidade lhe permitirá evitar a falta de tato, a negligência e comportamentos incorretos ou abusivos.

2. As funções do instrutor²

As funções do instrutor consistem em ensinar as técnicas de circo, orientar o grupo durante as aulas de circo, assim como dar apoio ao educador de circo social e à instituição. Ele pode ser levado a efetuar uma ação social em certas ocasiões e deve estar consciente do impacto social destes gestos.

Já que a descrição específica das funções do instrutor de circo social não é o objeto deste guia, este aspecto não será muito desenvolvido e nós convidamos as pessoas interessadas a obterem a documentação específica sobre este tema.

3. A imagem do instrutor junto aos participantes

O instrutor veicula frequentemente a arte e a criatividade. Seu domínio das artes circenses, sua origem fora do meio e sua fibra artística fazem com que ele encarne naturalmente a relação entre o desempenho e a representação.

B) O EDUCADOR DE CIRCO SOCIAL, IMPULSIONADOR DO LAÇO DE CONFIANÇA E PONTES DE RELAÇÕES

1. O perfil do educador de circo social

O educador de circo social ideal não existe. Desde o início do programa *Cirque du Monde*, pessoas muito diferentes com respeito a suas personalidades, suas experiências e competências, representaram este papel com sucesso. Entretanto, os educadores de circo social que tiveram maior êxito tinham em comum a capacidade de aderir plenamente à metodologia pedagógica do circo social e possuir certas qualidades humanas e profissionais particulares.

• A adesão à metodologia pedagógica do circo social

Nas instituições comunitárias, o método de ação mais corrente consiste em estabelecer um contato individual entre um assistente social e uma pessoa em dificuldade. A pedagogia do circo social difere deste método: ainda que a escuta e o acompanhamento personalizado estejam também presentes, a eficácia da ação no circo social repousa principalmente na ação (a aprendizagem das disciplinas circenses) e em um enquadramento dispensado em complementaridade e em cumplicidade por um tandem com especialidades diferentes. Além do mais, a ação é dirigida a um grupo de participantes e não a uma única pessoa. Este método permite insuflar em cada participante a energia da coletividade e associar o bem estar pessoal às relações sociais positivas.

Nesta metodologia pedagógica, o desenvolvimento pessoal e social dos participantes não deriva unicamente da sua prática das disciplinas circenses. Este desenvolvimento vem igualmente dos contatos e da dinâmica que se instalam dentro do grupo, assim como das relações estabelecidas, a título individual e coletivo, entre os participantes e o tandem de facilitadores.

Tais diferenças de método fazem com que os educadores de circo social possam se sentir inseguros em relação a um método de ação que não conheçam ou não dominem

² Ver na p. 45 deste módulo o segundo texto de referência sobre as funções do instrutor de circo social.



totalmente. De modo involuntário, eles podem mesmo se recusar a aderir plenamente e conseqüentemente se privar de sua eficácia.

A adesão dos educadores à metodologia do circo social é indispensável ao êxito da ação. Crer profundamente que a utilização das artes circenses terá uma incidência construtiva no desenvolvimento pessoal e social dos participantes é um componente determinante do sucesso. Para os educadores, trata-se também de uma oportunidade de descobrir e aprender a dirigir uma metodologia pedagógica que poderão utilizar em outras situações de ação, além das aulas de circo social.

A LEVAR EM CONSIDERAÇÃO..

Passar a flâmula!

A presença de uma equipe de ação estável é um fator importante para garantir a continuação de um projeto de circo social e realizar mudanças profundas na vida dos jovens e na comunidade. Entretanto, a realidade nos mostra que há uma grande rotatividade dos instrutores de circo e dos educadores de circo social dentro de um mesmo projeto de circo social. Em tais condições, é indispensável que as instituições criem mecanismos de transmissão de conhecimentos. É importante ter consciência de que nem todos sabem o que é o circo social. Sendo assim, levar o tempo necessário para explicar corretamente aos novos integrantes os objetivos buscados, a metodologia pedagógica, os meios utilizados e a função de cada um, é sem dúvida um grande investimento.

• As qualidades humanas e profissionais do educador

Os educadores de circo social que melhor souberam tirar proveito das possibilidades da metodologia pedagógica do circo social tinham em comum uma sutil mistura de saber-ser (qualidades humanas) e de saber-fazer (qualidades profissionais).

- A capacidade de mobilizar e motivar os participantes, de levá-los a ultrapassar suas barreiras.
- A capacidade de reconhecer as necessidades pessoais de cada participante, estimulando o envolvimento coletivo, de estabelecer um equilíbrio entre o suporte individual e a ação de grupo.
- A abertura de espírito e a habilidade em trabalhar com outros profissionais, respeitando as responsabilidades e as funções de cada um.
- A firmeza e o tato na prevenção e na gestão dos conflitos, principalmente pela definição coletiva das regras a serem respeitadas e a escuta em situações especiais.
- A capacidade de adaptação e a criatividade na busca de soluções dos problemas individuais ou coletivos.
- A capacidade de planejamento e organização, principalmente na gestão de grupos.

Estas qualidades todas encontram-se raramente em um mesmo indivíduo, no entanto elas encontram-se frequentemente reunidas graças à colaboração do tandem educador-instrutor.



2. As funções do educador

De uma forma geral, o educador de circo social tem a função de um ponto de relação entre o projeto de circo social e os participantes. Empregado pela instituição local, ele conhece o meio de vida dos participantes e, em certos casos, pode ter sido testemunha de sua trajetória de vida e, mesmo, ter compartilhado de suas dificuldades. O enraizamento do educador no meio de vida dos participantes lhe dá oportunidades para suscitar e manter seu interesse em um projeto de circo social. Ele pode também ser um ponto forte na construção de uma relação de confiança de qualidade.

A primeira função do educador consiste em preparar a oficina de circo: selecionar os participantes, encontrar o local, planejar as aulas. Durante as aulas, tem como responsabilidade principal desenvolver os laços de confiança com os participantes, condição fundamental para a eficácia da metodologia pedagógica do circo social. A qualidade destas relações é, de fato, a base de todo o processo de mudança. Somente a existência de uma relação de confiança forte e durável entre o educador e os participantes pode lhe permitir transformar as lições de circo em lições de vida.

Para estabelecer, desenvolver e consolidar uma relação de confiança durável, o educador deve, antes de tudo, ficar atento às dificuldades e necessidades dos participantes (necessidades de respeito, segurança, escuta, reconhecimento, afirmação, liberdade e criatividade). É, logo, essencial estabelecer um contato direto entre eles, não somente durante mas também antes e após as aulas.

O educador deve também observar se o conteúdo e o ritmo das aulas são adaptados às capacidades e necessidades dos participantes e estão de acordo com as particularidades da comunidade. Enfim, uma de suas funções consiste em expor claramente as regras das aulas e fazê-las ser respeitadas. Tal aspecto é essencial para o desenvolvimento de laços de confiança pois traz, com ele, as bases do respeito mútuo, da justiça e da segurança de cada um.

3. O educador e as lições de vida

Uma das funções mais importantes do educador de circo social é chamar a atenção dos participantes para as correspondências e as semelhanças entre os aprendizados das disciplinas circenses e as realidades da vida em sociedade. Tal responsabilidade o leva a promover verdadeiras lições de vida, ressaltando por exemplo, algumas atitudes perante a derrota (aprender a perder) e o êxito (aprender a ganhar).

A ideia geral a ser transmitida é que as aprendizagens adquiridas durante as aulas podem ser aplicadas na vida do dia a dia, que elas podem servir para desenvolver habilidades sociais, definir objetivos de vida, cuidar de si e dos outros, adotar atitudes positivas face às vitórias e derrotas da vida, pois estas se sucedem de modo imprevisível.

O papel do educador em relação a isto é levar os participantes das aulas de circo social a desenvolver modos de aprender e fornecer elementos que lhes permitam assumir as inevitáveis situações da vida. Dia após dia, cada um, de fato, deve enfrentar várias situações cujo resultado não é nunca o mesmo.

Uma aprendizagem, qualquer que ela seja, é frequentemente constituída de dificuldades que devem ser enfrentadas e superadas. Isto é especialmente verdade no aprendizado das disciplinas circenses; o participante das aulas de circo social pode ser confrontado com o medo (de cair, de se ferir, de não obter êxito), a incapacidade de efetuar um



gesto (por falta de força ou de coordenação motora, por incompreensão), com o nervosismo, o estresse, a frustração, etc.

Quando um participante se encontra em situação de derrota, o educador de circo social deve ajudá-lo a enfrentar a adversidade, valorizando a perseverança e a coragem. Ele deve do mesmo modo encontrar a ocasião de mostrar ao participante como tirar lições positivas de suas experiências negativas, de maneira a obter delas um enriquecimento pessoal. Analisar as razões de sua derrota lhe permitirá reconhecer suas fraquezas, encarar as soluções e conseqüentemente melhor compreender como se comportar para atingir os próprios objetivos.

Esta atitude positiva face às dificuldades e à derrota constitui um ponto forte formidável, não somente nas aulas de circo social mas sobretudo na vida. Assim, é importante que o educador estabeleça uma relação entre a situação vivenciada durante as aulas e as situações que o participante enfrenta na vida diária.

Uma tarefa mais sutil e, talvez, mais difícil para o educador, é ensinar ao participante como se comportar após um êxito, ou, em outras palavras, ensiná-lo a ganhar. Um sucesso deve evidentemente ser celebrado por seu responsável, os outros participantes e os facilitadores, mas o educador deve estar atento à maneira de festejar.

É preciso verificar se o orgulho daquele que teve êxito não está se exibindo de modo muito demonstrativo, de maneira a não se transformar em arrogância, nem em vaidade, pois tal atitude pode constituir uma fonte de irritação para os outros participantes. Em tal caso, o educador deve transmitir a ideia de que uma vitória é, antes de mais nada, uma fonte de motivação e não um motivo de distinção ou para se sentir superior aos outros.

É igualmente importante que o educador explique aos participantes que a vitória é frequentemente temporária e que nenhuma vitória pode ser compreendida como algo definitivo. O excesso de confiança, decorrente de um sucesso, pode levar uma pessoa a relaxar seus esforços e logo fracassar em uma tentativa posterior. É preciso, então, ressaltar que a melhor maneira de festejar uma vitória é continuar o seu caminho e se preparar para o próximo desafio. Isto vale para as numerosas dimensões que podem ser mencionadas durante as aulas.

4. A imagem do educador junto aos participantes

De um modo geral, os participantes podem ter do educador de circo social uma imagem de razão, de responsabilidade (organização, segurança), e de autoridade relativa (transmissão e respeito das regras), sendo esta última dividida com o instrutor.

Tal imagem pode ser difícil de manter para algumas pessoas e pode mesmo se tornar uma fonte de tensões dentro do tandem de ação, sendo o instrutor visto como um modelo de criatividade. Entretanto, o educador é igualmente aquele da equipe que está mais próximo dos jovens e que pode compreendê-los melhor. Ele contribui para estabelecer e desenvolver relações de confiança frequentemente mais profundas que as feitas pelo instrutor, e encarna igualmente a continuidade.

É preciso entender que isto é uma questão de percepção que pode ser tratada com os participantes, caso necessário.



C) OS PONTOS FORTES E OS DESAFIOS DA ANIMAÇÃO EM TANDEM

A animação em tandem por um instrutor e um educador de circo social é um dos fundamentos da metodologia pedagógica do circo social. Ela constitui um de seus melhores pontos fortes mas, também, um de seus maiores desafios. A coanimação já comporta desafios próprios. É preciso estar consciente das percepções e das expectativas para abordá-las em contextos específicos.

1. A complementaridade dentro do tandem de ação

A pertinência da animação em tandem repousa amplamente na complementaridade do instrutor e do educador de circo social, complementaridade que pode se tornar uma verdadeira cumplicidade quando os dois facilitadores dividem os mesmos objetivos com relação aos participantes, e a mesma adesão à metodologia pedagógica do circo social.

De fato, cada um se beneficia, por sua função e seu percurso, de experiências e de qualidades que podem faltar no outro. O trabalho em equipe permite a ambos colocar estas vantagens em comum, com o fim de alcançar os objetivos da ação social.

Possuidor de uma experiência particular, o instrutor leva aos participantes e à comunidade local seus conhecimentos artístico, técnico e pedagógico das artes circenses. Trata-se de uma nova riqueza, uma abertura para um outro mundo, uma maneira diferente de ver as coisas. Esta posição pode ser uma vantagem, pois ela lhe dá a distância necessária para trabalhar com um grupo sem estar implicado em suas tensões ou dificuldades internas. Além do mais, o instrutor possui uma experiência de trabalho com os grupos, o que não é sempre o caso do educador, mais experiente na relação de ajuda individual.

Por outro lado, o educador conhece bem a realidade do meio de vida dos participantes, pois ele, com frequência, é originário deste meio. Ao contrário do instrutor de circo que só intervém durante as aulas, o educador permanece em contato direto com os participantes antes, durante e após as aulas de circo social. Esta proximidade lhe dá a possibilidade de trabalhar de modo mais personalizado quando for necessário, por exemplo, no caso de dificuldades pessoais de um participante. Ele tem mais condições de desenvolver os laços de confiança com os participantes, condição indispensável ao desenvolvimento de sua autoestima.

2. Coesão e planejamento no trabalho do tandem de ação

No caso em que os dois facilitadores ajam nos mesmos grupo, espaço e tempo, suas ações tendem a ser conjuntas, o que significa que cada um deles pode intervir no campo do outro. Os limites desta junção devem entretanto permanecer claros para os jovens. A procura de coesão nas ações dos dois facilitadores e o planejamento rigoroso do desenvolvimento das aulas são indispensáveis.

• Compartilhamento dos objetivos e capacidade

É imprescindível que os dois facilitadores compartilhem seus objetivos respectivos a fim de que cada um compreenda perfeitamente a função, as responsabilidades e o campo de ação do outro.



O educador deve entre outros apresentar ao instrutor os objetivos da instituição local e transmitir-lhe as informações pertinentes em relação à situação de cada participante, dentro dos limites da confidencialidade (dados psicossociais ou condição física). Tais informações permitirão ao instrutor adaptar o programa da formação, seu ritmo e conteúdo às necessidades e capacidades dos participantes.

O instrutor e o educador deveriam também se informar, mutuamente, sobre seus respectivos pontos fortes e fracos. Esta honestidade favorecerá o desenvolvimento de uma cumplicidade entre eles e lhes permitirá o melhor aproveitamento de suas capacidades, para o bem dos participantes.

• Planejamento do trabalho

Graças aos dados físicos e psicossociais fornecidos pelo educador, os dois membros do tandem de ação fixam antes do início das aulas, os objetivos específicos para cada participante, adaptados a suas capacidades. Tais objetivos devem ser constantemente reavaliados, segundo os progressos efetuados, os sucessos obtidos e as dificuldades constatadas.

Além disto, o instrutor e o educador são chamados a planejar rigorosamente o desenvolvimento das aulas, efetuar uma avaliação constante de sua interação e fazer os ajustes necessários. Este planejamento, que deve ser transparente para os participantes, é o fiador da coesão do trabalho dos dois facilitadores.

3. Evitar a rivalidade entre o educador e o instrutor

As diferenças de percepções entre a função e a imagem de cada um dos membros do tandem de ação podem ser um desafio para o educador: durante as aulas, o instrutor é visto pelos participantes como uma referência positiva e um modelo que os leva a escapar de sua realidade enquanto o educador pode aparecer como o símbolo da razão. Esta situação é comum e normal, mas pode se tornar problemática se uma rivalidade se instala entre os dois facilitadores para chamar a atenção e a admiração dos participantes. É indispensável que o educador não considere o instrutor como um rival mas sim como um aliado que pode ajudá-lo na realização do próprio trabalho, graças à fascinação que ele exerce sobre o grupo.

4. O lugar do educador nas lições de circo

O lugar do educador de circo social nas lições de circo deve também ser bem delimitado. Em relação a isto, dois riscos de derrapagem, de natureza oposta, devem ser evitados: o educador-participante e o educador-espectador. Estas duas ciladas conduzem ao rompimento do equilíbrio necessário para o estabelecimento de uma relação de confiança com os participantes e, logo, ao êxito da ação.

O educador deve ao mesmo tempo observar os participantes e se envolver nas aulas de forma equilibrada, a fim de poder compreender os participantes e o que eles vivenciam durante a oficina. Sua participação nas atividades visa demonstrar que as artes circenses podem ser praticadas por todos. Atingido tal objetivo, ele desenvolve uma excelente relação com os participantes e se torna, ao mesmo tempo, responsável e compreensivo, observador e ativo, lúdico e sério.



• O educador-participante

As artes circenses exercem um tal poder de fascinação que podem levar o educador a se tornar um participante muito ativo nas aulas, a ponto de desejar dominar uma disciplina. Mesmo se seu envolvimento ativo durante as aulas deve ser real de modo a criar e consolidar laços de cumplicidade com os participantes, o educador deve medir o tempo que ele consagra pessoalmente ao aprendizado e à prática das disciplinas de circo. Se este tempo for excessivo, assim como a energia utilizada na tarefa, ele corre o risco de prejudicar sua função de observador e acompanhador da evolução dos participantes e, conseqüentemente, comprometer seu trabalho de ação.

Além disto, sua imagem de pessoa responsável pela supervisão do grupo poderia ficar enfraquecida aos olhos dos participantes que poderiam considerá-lo como um participante do programa, possuindo o mesmo estatuto que eles. Esta situação poderia atrapalhar a posição de autoridade relativa que ele possui, posição que garante a legitimidade de suas ações junto aos participantes.

O educador não deve perder de vista que sua participação ativa nas aulas tem o objetivo de melhorar seus contatos com os participantes, mas esta participação não deve jamais lhes fazer esquecer a função particular que ele exerce dentro do grupo.

• O educador-espectador

Ao contrário do educador-participante, o educador-espectador fica fora das atividades de aprendizagem de circo durante as aulas, frequentemente por desejar compreender melhor a evolução dos participantes e a dinâmica do grupo. Mesmo que a observação seja uma função importante do educador, uma posição muito recuada em relação ao grupo e suas atividades pode se tornar danosa para seu trabalho, fazendo-o perder o contato com os participantes. Adotando este comportamento, o educador corre o risco de ver o grupo se distanciar, desenvolver uma atitude negativa em relação a ele, e até mesmo uma desconfiança.

Esta evolução pode se revelar catastrófica, pois a função principal do educador é estabelecer laços de confiança com os participantes a fim de ajudá-los em seu desenvolvimento pessoal e social. Contentando-se da posição de espectador, o educador se priva da possibilidade de chamar a atenção dos participantes para as lições de vida tiradas das lições de circo.

É necessário que o educador participe, de vez em quando, aos jogos e ao treinamento físico das aulas, e até que ele compartilhe em seguida suas impressões com os participantes. Isto pode ser uma excelente forma de incitá-los a fazer o mesmo.



MÓDULO 2 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2**A FUNÇÃO DO INSTRUTOR DE CIRCO SOCIAL³***de Michel Lafortune*

A função do instrutor de circo social é transmitir as técnicas de circo em uma metodologia pedagógica, mas também comprometer-se no desenvolvimento global dos jovens, representando um adulto significativo que marca sua trajetória de vida. O ensino das artes circenses é um pretexto para estabelecer uma relação de confiança com os jovens das classes populares e lhes dar meios para crescer.

Para compreender os jovens das classes populares e as diversas realidades de seu meio, o instrutor deve ter uma grande sensibilidade social e ter desenvolvido habilidades pedagógicas e uma atitude de abertura. Além disso, ele deve mostrar-se realista em suas expectativas com respeito aos objetivos de aprendizagem e insistir mais na metodologia que no resultado.

As funções e as responsabilidades do instrutor são determinadas por um mandato de trabalho. Esse mandato é definido em função do grau de avanço do programa, da situação e do progresso dos jovens que participam das aulas de circo.

PARÂMETROS DO MANDATO DO INSTRUTOR

O mandato dado pela instituição empregadora define as responsabilidades e determina o campo de ação do instrutor de circo social. Ele deve ser claro para o instrutor e para seu empregador, mas também para a comunidade local e os colaboradores (coordenador da instituição, instrutor assistente, educador de circo social, etc.). Quanto mais um mandato for claro, mais as expectativas serão realistas e mais a realização de seus objetivos será facilitada.

O conteúdo do mandato do instrutor varia em função de diversos fatores:

- o cargo (coordenador, assistente, estagiário, etc.);
- a experiência e qualificações;
- o grau de avanço do programa no qual trabalha;
- a duração do mandato de trabalho;
- as necessidades e as expectativas expressas pela comunidade e instituições parceiras do programa.

OS OBJETIVOS DO INSTRUTOR

No âmbito de seu trabalho, um instrutor de circo social deveria ser capaz de:

- adaptar-se às características socioeconômicas e culturais e às habilidades globais dos participantes;
- levar em consideração os códigos culturais, os ritmos e os hábitos próprios do local no qual ele age;
- descobrir rapidamente os recursos disponíveis que podem facilitar a realização das aulas;

³ LAFORTUNE, M. Le rôle de l'instructeur de cirque social. In DAGENAIS, C.; MERCIER, C.; RIVARD, J. *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde*, 2. ed. Montreal: Cirque du Soleil, Direção de Assuntos Sociais e Cooperação Internacional, 2001. ficha 8.

- respeitar as regras e a visão da instituição parceira;
- favorecer a participação dos outros atores da comunidade (pais, amigos, funcionários da instituição parceira) para que eles apoiem os jovens em seu comprometimento.

AS RESPONSABILIDADES DO INSTRUTOR

As responsabilidades do instrutor de circo social variam em função de seu mandato e devem ser exercidas em relação com o parceiro comunitário. Elas incluem:

- a organização e o planejamento das aulas de circo;
- a animação das aulas de circo, adaptada às necessidades e ao grau de progresso dos jovens: iniciação às artes circenses, aperfeiçoamento das técnicas, introdução de noções artísticas (atuação, personagem, etc.), realização de apresentações públicas;
- a criação e a manutenção de um ambiente seguro nos planos físico e emocional durante as aulas;
- a gestão do material e da logística;
- a avaliação das ações realizadas para todas as etapas da oficina.

AS FUNÇÕES DO INSTRUTOR

Com respeito aos jovens, as funções do instrutor de circo social consiste em:

- preparar e ensinar atividades de circo, levando em consideração suas habilidades e experiência, para que a transmissão pedagógica os leve em consideração em seu desenvolvimento global;
- estar aberto para escutá-los, principalmente quanto às suas necessidades, evolução e limites;
- contribuir a lhes dar poder na transmissão dos conhecimentos e dispor de uma grande variedade de ferramentas para estimulá-los e torná-los ativos em sua aprendizagem.

Com respeito aos educadores de circo social, o instrutor deve:

- desenvolver uma relação de confiança e trabalhar conjuntamente de forma complementar e harmoniosa, segundo o modelo de animação em tandem.

Diante dos responsáveis pela instituição parceira, a função do instrutor deve levá-lo a:

- basear a ação geral do programa em uma perspectiva de responsabilização das comunidades locais.

Finalmente, o instrutor tem uma função a representar dentro da comunidade. Nessa perspectiva, ele deve:

- contribuir para mudar a percepção da comunidade face aos jovens das classes populares, favorecendo especialmente a realização de atividades de circo ou de representações públicas.



A POSIÇÃO E AS MOTIVAÇÕES DO INSTRUTOR

O instrutor de circo social muitas vezes será obrigado a encontrar um meio-termo entre o mandato que lhe foi confiado e suas próprias aspirações pessoais. Isso o levará a ocupar uma posição equilibrada e harmoniosa face às tarefas a serem realizadas e às expectativas dos colaboradores do projeto.

As motivações do instrutor podem ser definidas a partir de quatro grandes motivações do cooperador voluntário geralmente enumeradas pelas ONG (organizações não governamentais) de cooperação internacional, ou seja:

- o desafio profissional;
- o compromisso social;
- o desafio cultural;
- a experiência pessoal.

OS LIMITES DA AÇÃO DO INSTRUTOR

É difícil determinar os limites da ação do instrutor de circo social, cujas tarefas incluem a transmissão das técnicas de circo, a implicação junto aos jovens das classes populares, assim como o apoio aos educadores de circo social e à instituição parceira local. Esses limites dependem de seu mandato, que deve definir claramente as suas responsabilidades e o seu campo de ação, assim como da posição pessoal adotada pelo instrutor, pelo empregador e pelos parceiros comunitários.

AS ATITUDES A ADOTAR

A chegada de um instrutor de circo social em um meio comunitário pode perturbar os hábitos e os métodos de trabalho. Entretanto, as novas maneiras de fazer, intervir e provocar mudanças podem ser bem recebidas se elas forem acompanhadas de respeito e flexibilidade e se elas forem introduzidas de maneira progressiva, em comum acordo, seguindo uma perspectiva de entreeajuda e apoio mútuo.

Sendo assim, é importante adotar e manter uma atitude de abertura, atenção, flexibilidade, respeito, humildade e comum acordo. Além disso, o instrutor não deve esquecer de se adaptar às realidades do meio e ao contexto do seu ambiente de trabalho. A atitude geral que ele adotará sempre transcenderá a sua ação. Após a sua saída, não serão apenas as aprendizagens de circo que continuarão na comunidade, mas também, e sobretudo, as atitudes que ele adotou para transmiti-las.



PERFIL

OBJETIVO

Compreender as funções do instrutor e do educador de circo social.

EXPERIÊNCIA

O formador divide o grupo em quatro equipes, cada uma, de preferência, composta de instrutores e educadores. Duas equipes são encarregadas de desenhar o perfil do instrutor de circo social, enquanto as duas outras devem fazer o perfil do educador de circo social. Para isso, uma pessoa por equipe se deita no chão sobre uma grande folha de papel, e outra desenha o seu perfil passando uma caneta ao redor de seu corpo. Em seguida, a equipe deve escrever sobre as diversas partes do perfil palavras-chave que correspondem aos conhecimentos (conhecimentos; na cabeça), às competências (saber-fazer; nas mãos), às atitudes (saber-ser; no coração), à experiência (nos pés) e às responsabilidades (nos ombros) do instrutor ou do educador (ver figura 2.1). Eles usam o espaço ao redor do perfil para anotar os limites da ação do instrutor ou do educador de circo social. De acordo com a experiência do grupo, o formador pode solicitar às equipes apenas duas ou três partes do perfil, por exemplo, as competências e as responsabilidades. Quando as equipes terminarem, elas fixam com fita adesiva a sua obra na parede.

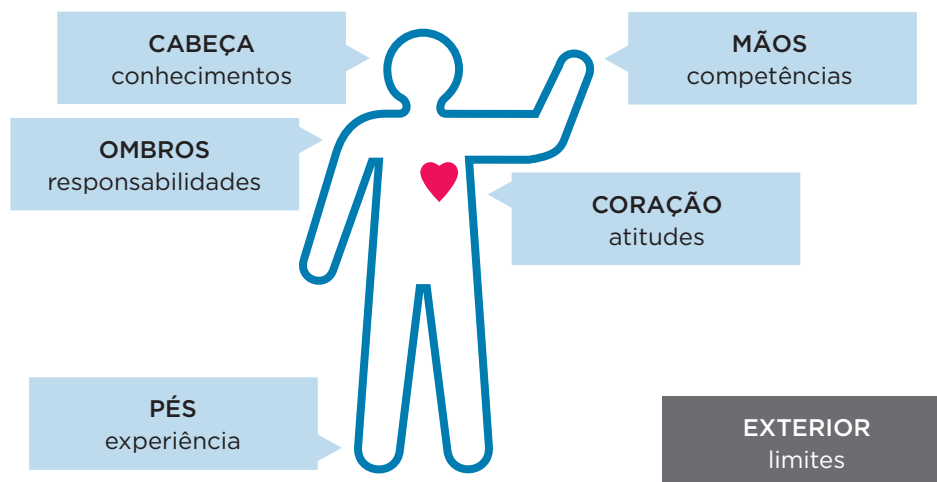
Duração da atividade
30 a 45 minutos

Material
Folhas grandes de papel,
pincéis atômicos

*Para a variante: folhas avulsas,
fita adesiva, revistas, tesouras*

Número de participantes
20 a 25

FIGURA 2.1 - PERFIL





OBSERVAÇÃO

Primeiramente, o formador pede para o grupo observar os desenhos realizados por cada uma das equipes.

- O que os impressiona? (Por exemplo: a originalidade do desenho, a proporção de uma parte do corpo em relação à outra, a grande ou pequena quantidade de palavras que definem uma parte do perfil, etc.)

Em seguida, o formador se dirige às equipes que criaram o perfil do instrutor de circo social:

- Como foi a experiência em sua equipe? Quais partes foram as mais fáceis a preencher? E quais foram as mais difíceis?
- Quais são os pontos de convergência entre as duas equipes? E quais são os pontos de divergência?

O formador deverá adaptar essas questões para as equipes que criaram o perfil do educador de circo social.



INTEGRAÇÃO

- Todos os membros de sua equipe estavam em geral de acordo? Vocês sentiram que os instrutores e educadores tinham visões diferentes do perfil do instrutor de circo social?
- Quais são as funções do instrutor e do educador de circo social?
- Como essas funções se diferenciam segundo os atores com os quais se relacionam (participantes, membros da equipe de atuação, instituições parceiras, comunidade)?
- Os instrutores e educadores são agentes de mudança? Como?
- Onde se situam os limites da atuação de cada um?
- Resumindo, o que o instrutor e o educador têm em comum? O que os distingue? Em quê as suas funções são complementares?
- Quais são as expectativas dos instrutores em relação aos educadores? E dos educadores em relação aos instrutores?
- O que influencia a maneira como cada um percebe a sua função?



APLICAÇÃO

- Em seu projeto de circo social, a sua função e a dos outros membros da equipe de animação são claras para vocês? E para os outros?

O formador pede para os instrutores e educadores desenharem o seu próprio perfil e escreverem os seus pontos fortes e os que gostariam de melhorar em cada categoria. O formador em seguida pede que eles usem o desenho para esclarecer as suas funções na sua equipe quando retornarem ao seu meio de trabalho.



MÓDULO 2 | MENSAGENS IMPORTANTES

O instrutor e educador de circo social devem demonstrar uma grande capacidade de adaptação aos participantes, aos membros da equipe de atuação, às instituições parceiras, à comunidade, assim como ao contexto.

O instrutor e o educador, no papel de adultos significativos, são modelos para os participantes.

O instrutor e o educador devem ser iniciadores, facilitadores e agentes de mudança social..

É essencial que o instrutor e o educador de circo social demonstrem coerência e constância em suas ações.



MÓDULO 3

JOVENS DAS CLASSES POPULARES



Não devemos ter dó dos jovens das classes populares e sim tratá-los de igual para igual. Eles têm muita ajuda à disposição. É preciso que eles assumam a sua situação e se responsabilizem. No dia em que o jovem decidir avançar na vida, ele fará o que deseja, ele será capaz de realizar quase qualquer sonho. Uma vez uma menina que treinava com a gente ficou “congelada” durante três anos no banco e nós respeitamos a sua opção. Ela vinha conversar e consultava os educadores. Há dois anos, desde que começamos os exercícios aéreos, ela ficou apaixonada pelo trapézio. Ela mudou completamente, em todos os pontos de vista: hábitos de vida, consumo de drogas e álcool, treinamento, roupas, etc. Ela está tentando entrar na escola de circo em Quebec.

Marc Lafrenière, instrutor de circo social,
Cirque du Monde, Sherbrooke



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Compreender como a metodologia pedagógica do circo social reage à inclusão e à marginalidade;
2. Ter uma melhor compreensão da realidade dos jovens nos níveis local e internacional;
3. Compreender o conceito de resiliência.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- Trabalhar com os jovens das classes populares
- Jovens das classes populares aqui e no mundo
- As principais etapas do desenvolvimento dos jovens

ATIVIDADES

- Escala
- Viagem em grupo



MÓDULO 3 | INTRODUÇÃO

Os participantes das aulas de circo social são, em geral, jovens das classes populares que têm em comum o fato de viver em condições sociais, psicológicas e econômicas difíceis: jovens em situação de rua, jovens de bairros perigosos, jovens acompanhados por instituições de proteção, jovens em conflito com a lei, etc. A origem de seus problemas é geralmente a pobreza da família ou de sua comunidade, o que leva à fragilização das relações familiares e sociais (conflitos, abandono, fuga, migração, trabalho precoce) e à marginalização.

Esses jovens possuem histórias especiais, que os facilitadores devem saber escutar para compreender a sua trajetória de vida. Além disso, é preciso compreender que esses jovens estão passando por uma fase de desenvolvimento físico, cognitivo e emotivo como os outros. A adolescência é um período intenso, durante o qual os jovens tentam se projetar no futuro e fundamentar a sua vida de adulto. As diferentes etapas desse processo devem ser conhecidas pelos instrutores e educadores para que possam adaptar seu ensino a cada faixa etária e adotar atitudes adequadas em suas relações com os participantes.

A ação social tradicional nem sempre é pertinente no trabalho com jovens das classes populares. Os instrutores e os educadores devem criar um ambiente de confiança, ao mesmo tempo seguro, lúdico e criativo, e apoiar-se em estratégias de ação social específicas. A lógica de ação privilegiada pelo circo social é a da inclusão: as experiências vivenciadas pelos jovens não são banalizadas, depreciadas ou negadas, mas integradas à ação. Ao valorizar a marginalidade criadora dos participantes das classes populares, permitimos que eles usem suas competências para se desenvolver nos planos pessoal e social, e dessa forma se tornem atores de sua própria vida.

Essa lógica de ação social se baseia amplamente no conceito de resiliência. Abandonando todo preconceito quanto aos traumatismos vivenciados pelos jovens e reconhecendo as suas experiências como ricos potenciais, o instrutor e o educador suscitam uma outra representação de sua experiência, que pode lhes permitir sair da condição de vítimas e retomar o controle de sua vida. Para isso, eles devem adotar um certo número de atitudes psicológicas, pedagógicas e relacionais, entre as quais: assumir um papel de iniciadores, criar um espaço para discussões, formar um grupo de identificação, instaurar rituais, abordar de maneira criativa os problemas de comportamento, experimentar outros pontos de vista sobre a vida, usar o humor e favorecer a mudança.



MÓDULO 3 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

TRABALHAR COM OS JOVENS DAS CLASSES POPULARES¹

de Dirce Morelli e Michel Lafortune

A resiliência convida a uma mudança de perspectiva sobre o traumatismo e suas consequências. Ela leva ao abandono de todo preconceito diante dos que vivenciaram, ou que vivem, um momento difícil de sua vida. Sabemos, atualmente, que a história de alguém só se transformará em destino se nosso olhar sobre ele estiver livre de preconceitos. É preciso, assim, nos relacionarmos à pessoa, e a seus recursos, reconhecendo a importância de seu meio de vida, em vez de ver apenas a ferida e suas possíveis consequências.

Sabemos que os jovens que vivenciaram situações extremamente difíceis possuem uma força vital que os transformará, talvez com a nossa ajuda, em criadores de sua própria vida. Frequentemente, essa capacidade de criação não se limitará a eles mesmos, mas os transformará em pessoas mais conscientes, mais prontas para o envolvimento e a criatividade no plano social.

Essa metodologia propõe um ponto de vista sobre o humano que valoriza a unicidade de cada pessoa, com suas características biológicas, psicológicas e afetivas, sua história de vida, seus talentos, seus recursos e suas competências adaptativas. Ela nos leva a buscar tesouros enterrados pela vida sob comportamentos socialmente repreensíveis ou atitudes pessoais problemáticas.

Tal visão mostra a importância do meio imediato, da família, do grupo de identificação, do bairro e da cultura no desenvolvimento da capacidade de resiliência em uma pessoa ferida, assim como sua responsabilidade, se essa pessoa vivenciar rejeição, estigmatização e isolamento.

É preciso, também, estar consciente de que não se trata de uma receita aplicável a todos os casos. Para agir corretamente, é preciso desenvolver a capacidade de identificar a unicidade de cada um e de usar uma metodologia adaptada.

A LEVAR EM CONSIDERAÇÃO...

Cada um tem suas necessidades!

As aulas de circo social podem ser benéficas para uma grande variedade de pessoas das classes populares, por exemplo, jovens em situação de rua, toxicômanos, detidos, mulheres vítimas de violência física ou sexual, ou ainda pessoas com deficiências físicas. Cada um desses grupos possui necessidades particulares que requerem uma compreensão profunda das realidades vivenciadas. Os instrutores de circo social não podem improvisar o trabalho de um especialista para agir com um grupo específico, por isso a importância de trabalhar com um educador de circo social qualificado.

¹ Este texto é uma adaptação de MORELLI, D.; LAFORTUNE, M., *Le phénix: intégration des concepts de résilience dans les pratiques de Cirque du Monde*, Montreal: Cirque du Soleil, Direção de Assuntos Sociais e Cooperação Internacional, 2003. 49 p.



É claro que a aplicação dessa metodologia implica em um questionamento de nossa parte sobre nós mesmos, nossas crenças, nossos comportamentos, assim como uma reflexão sobre o sentido que damos à nossa ação junto aos jovens e sobre nossos objetivos pessoais e profissionais. A abertura à possibilidade de uma mudança, como pedimos aos jovens, poderia, também, nos tocar pessoalmente.

Assim como cada um dos jovens que encontramos, nós também somos únicos. Cada um deverá, então, aderir aos princípios básicos que expomos de acordo consigo mesmo, com suas qualidades e seus talentos, que são diferentes dos outros instrutores e educadores. Cada um de nós dará, assim, um tom pessoal e único à sua ação social.

É preciso ter em mente que, por detrás dessas ações, há uma comunidade que deve ser tocada por esse vento de mudança, a fim de que os jovens encontrem ao seu redor, e fora das aulas, outros tutores que continuem a trazer essa mensagem de reconhecimento.

Primeiramente, exploramos os dados importantes que esboçam o conceito de resiliência e as dinâmicas de seu aparecimento na pessoa e no grupo.

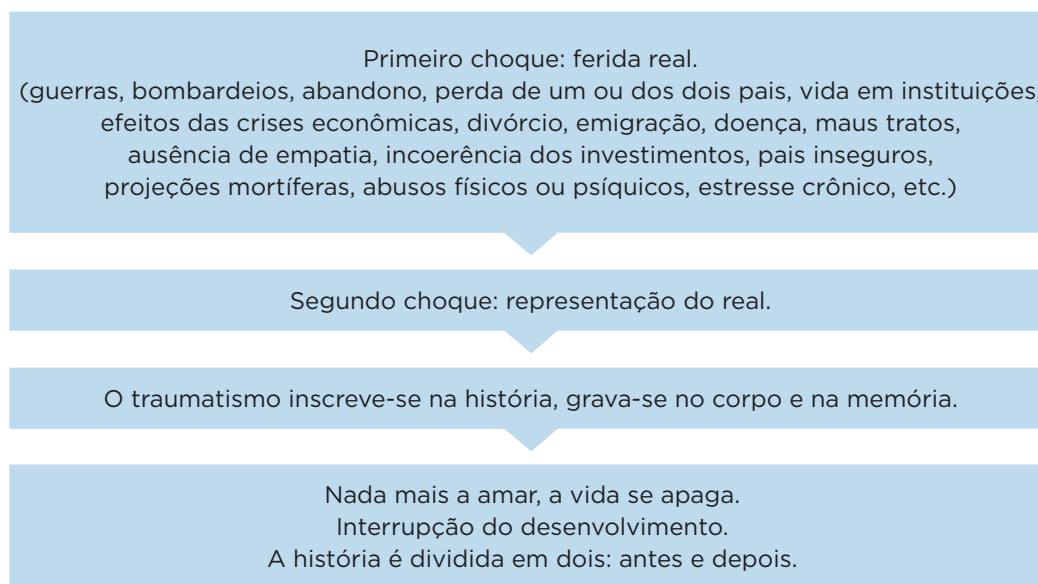
1. O TRAUMATISMO

O traumatismo é um processo de duas etapas:

- O primeiro choque, o acontecimento em si, produz a ferida ou a falta.
- O segundo choque é devido à representação que o ferido faz do que viveu. Sua narrativa interior, ou seja, a imagem que ele tem de si mesmo e do papel que ele representou durante o acontecimento, alimentado pelo que ele percebe ser a opinião do grupo social ao qual ele pertence, constitui o verdadeiro traumatismo.

A gravidade do traumatismo é, assim, relacionada ao contexto familiar, social e cultural no qual ele aconteceu.

FIGURA 3.1 – PROCESSOS TRAUMÁTICOS

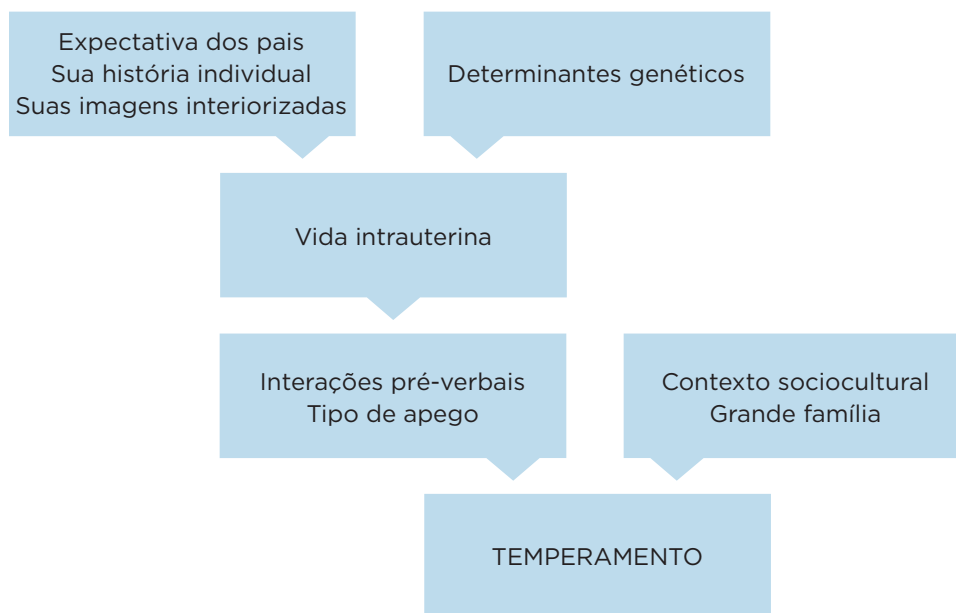


2. O TEMPERAMENTO

O temperamento constitui a base sobre a qual é construída a aptidão à resiliência. Os comportamentos e a personalidade são decorrentes do temperamento. Em psicologia, constatou-se que o temperamento não é nato nem inalterável, mas que se constrói não apenas sobre determinantes genéticos, mas também, e principalmente, sobre determinantes ligados ao meio de vida e ao contexto sociocultural no qual a criança nasce e vive. Aliás, não se deve ver nos determinantes genéticos fatores não modificáveis; pelo contrário, é frequentemente mais fácil corrigir um problema metabólico que um preconceito.

O meio de vida, principalmente a família, está impregnado da história individual dos pais, de suas imagens interiorizadas e de suas expectativas. Ele age antes mesmo do nascimento da criança. Em seguida, o tipo de apego que se desenvolve durante as interações pré-verbais e durante a infância representa, também, um papel importante na estruturação do temperamento, além do meio sociocultural no qual a criança cresce. Além disso, nosso temperamento influencia nossa maneira de entrar em relação com o nosso meio e, conseqüentemente, as respostas dos outros a nós mesmos.

FIGURA 3.2 - O DESENVOLVIMENTO DO TEMPERAMENTO



3. O APEGO

A teoria do apego² trata da relação afetiva que se estabelece entre o bebê e a pessoa que cuida dele, frequentemente, a mãe. Essa relação é devida às interações entre eles, mais particularmente à maneira como o adulto atenderá às necessidades da criança, em termos de cuidados e de segurança. Ele será o fiador de um desenvolvimento social e emocional saudável.

² AINSWORTH, M. D. S. et al. *Patterns of Attachment*, Hillsdale: Erlbaum, 1978. 391 p.; BOWLBY, J. *Attachment and Loss: Attachment*, Nova Iorque: Basic Books, vol. 1, 1969. 428 p.; MAIN, M.; SOLOMON, J. Discovery of an Insecure-Disorganized/Disoriented Attachment Pattern: Procedures, Findings and Implications for the Classification of Behavior. In: BRAZELTON, T. B.; YOGMAN, M. W. (Ed.), *Affective Development in Infancy*, Norwood: Ablex, 1986. p. 95-124.

Podemos distinguir quatro tipos de apegos:

- **O apego seguro** atinge cerca de 60% das crianças e se desenvolve quando a figura do apego está disponível e é sensível diante das necessidades da criança. Assim, a criança tem confiança de que não será abandonada e que a figura do apego a protegerá em caso de perigo. Resumindo, ela se sente segura nessa relação. Em caso de traumatismo ou do desaparecimento da figura do apego, ela será capaz de sair em busca de substitutos eficazes. Nesse caso, ela terá o melhor prognóstico de desenvolvimento e uma boa capacidade de resiliência.
- **O apego inseguro evitante** atinge cerca de 15% das crianças. Com o passar dos anos, a criança aprendeu a não ter confiança na figura do apego, que a rejeita e é pouco sensível a suas necessidades. A criança também não adquiriu o recurso interno que lhe permitiria encontrar um substituto segurador ou buscar uma nova relação afetiva com um(a) desconhecido(a). Ela mantém à distância os responsáveis que gostariam de cuidar dela.
- **O apego inseguro ambivalente** atinge cerca de 10% das crianças. Às vezes a figura do apego é sensível às necessidades da criança, às vezes não; tanto é que a criança duvida de sua disponibilidade. Pouco exploradora, ela só aprendeu a estabelecer uma relação de ajuda através da expressão de seu desespero. Com a manifestação do desespero, nasce a esperança de um socorro, mas os adultos têm a tendência a se desligar da criança e a rejeitá-la.
- **O apego desorganizado** atinge cerca de 15% das crianças. A figura do apego apresenta comportamentos contraditórios, anormais, ou mesmo amedrontadores para a criança. Totalmente desorientada, ela não pode desenvolver a menor estratégia de busca afetiva ou de luta contra o desespero. Ela não sabe se orientar nem para um pai para se sentir segura, nem para uma pessoa desconhecida, nem para um objeto, nem para seu próprio corpo com comportamentos autocentrados. Seu comportamento desorienta os adultos, que a rejeitam.

É importante notar que a resiliência pode ser atingida em todos os casos. Evidentemente, ela se produz mais facilmente no caso do apego seguro e um pouco mais dificilmente no caso do apego inseguro evitante. Nos dois últimos casos, o processo é muito mais difícil, mas se uma pessoa, com muita paciência, conseguir construir uma relação de apego seguro, pode-se esperar uma retomada do desenvolvimento e conseguir alcançar a resiliência.

Pode-se então constatar a trágica evidência que as crianças e os adolescentes que mais têm necessidade de ajuda e de apoio na vida são, justamente, os que não adquiriram as competências para buscá-las.

Essa constatação evidencia a importância de se quebrar, durante a ação social, a cadeia da rejeição na qual vivem essas crianças. Assim, os instrutores e os educadores deveriam trabalhar no desenvolvimento da habilidade de identificação desses comportamentos e da aquisição de maneiras diferentes de reagir para introduzir uma outra dinâmica na relação com seus jovens.



4. OS FATORES DE PROTEÇÃO E OS TUTORES DE RESILIÊNCIA

Os fatores de proteção são mecanismos de defesa que podem ser confundidos com transtornos psíquicos ou problemas comportamentais a serem tratados. Na verdade, eles servem de proteção, geralmente temporária, mais ou menos eficaz, socialmente aceitável, que permite que os jovens em situação de desespero mantenham a sua integridade enquanto aguardam que uma mão se estenda em sua direção e os traga para a luz.

Seguem os fatores de proteção mais frequentemente usados pelas pessoas feridas pela vida:

- **A separação:** A personalidade de uma pessoa se divide em uma parte socialmente aceitável e uma segunda mais discreta que se expressa por desvios e surpresas. Por exemplo, *durante as aulas, Marco demonstra comportamentos corretos até que uma situação de conflito deixe transparecer um outro modo de funcionamento completamente diferente.*
- **A negação:** Ela permite não ver uma realidade perigosa ou banalizar uma ferida dolorosa. Assim, *toda vez que alguém fala de incesto, João faz como se ele estivesse ouvindo falar disso pela primeira vez.*
- **O sonho:** Ele permite criar uma realidade imaginária bem mais bonita que o real desolador. Por exemplo, *Maria descreve sua casa como se fosse uma casa de rico, quando na verdade ela mora em uma casa bem simples.*
- **A intelectualização:** Ela permite evitar o afrontamento que nos implicaria pessoalmente. Através da abstração, somos limitados a encontrar as leis gerais que permitem dominar ou evitar o adversário. *Diante de uma situação muito emotiva, Luis começa a explicar como a situação é complexa e porquê, e analisa todos os fatores que a criam.*
- **A sublimação:** As pulsões agressivas ou sexuais são desviadas para atividades valorizadas socialmente, como a arte ou o envolvimento a serviço do outro. *Alice tem dificuldade em se relacionar intimamente com meninos e se investe, como se tivesse uma missão, na ajuda aos mais necessitados.*
- **O isolamento:** O acontecimento em si é despojado de toda carga emocional, que será lembrado como um acontecimento sem afetividade. *Paula minimiza os impactos do que vivenciou, "um estupro coletivo... mas não, não foi nada..."*
- **A hiperatividade:** Ela permite à criança captar, rápida mas intensamente, estímulos em um meio que não fornece elementos estruturantes suficientes, e lhe permite forçar a atenção das pessoas que gravitam ao redor de si. *Rafael não para de se distrair com as pessoas que entram e circulam durante a aula. Ele vai se encontrar e falar com elas e deve ser constantemente chamado à atenção.*
- **A fantasia:** Ela permite à criança, jogada de um lugar a outro, criar para si um pai todo-poderoso, que existe em algum lugar no mundo, e que se torna a âncora que a mantém íntegra apesar das contingências. *Agarrada à sua estrela como a uma boia, Ana não para de inventar aventuras para sua mãe imaginária.*
- **O recuo (não autístico):** É um tipo de casulo protetor, onde os estímulos são filtrados antes de serem recebidos e integrados, e que substitui o pai mediador insuficiente ou ausente. *Denis mostra indiferença a qualquer estímulo que, normalmente, deveria tocá-lo. Essa é a sua maneira de se defender de possíveis agressões. Em seguida ele tratará e avaliará a informação recebida.*



- **A delinquência:** Nos bairros carentes, o fato de se tornar um traficante de drogas é geralmente uma forma de resiliência depois das humilhações vivenciadas na escola, na família, na rua e na sociedade em geral. Entravados em sua aventura social e cultural, os jovens tornam-se resilientes graças à delinquência. *Os jovens em situação de rua sobreviverão graças às atividades ilegais. Elas lhes permitem fazer parte do grupo e aumentar a autoestima devido à sua habilidade e à ajuda que o fruto de seus roubos poderá trazer para sua família.*
- **Os transtornos psicossomáticos:** Eles têm a vantagem de desviar a atenção dos pais de suas preocupações para levá-la à criança. *Quando a Claudinha está ansiosa, ela sofre de cólicas intensas na barriga. Seus sintomas chamam a atenção de sua mãe que, normalmente se mostrando distante, acaba tomando tempo para niná-la e tentar diminuir a sua dor.*

Os tutores de resiliência são fatores externos vindos do meio que podem ajudar os jovens a alcançar a resiliência. Seguem alguns exemplos:

- Um encontro significativo transformará a nossa vida.
- O sentido que damos aos acontecimentos e à própria vida nos permitirá ter um projeto de vida e iluminará o nosso caminho.
- O desenvolvimento da criatividade fundamentará uma mudança da autoimagem e da visão dos outros em relação a nós.
- Nossa autoestima poderá se reconstruir.
- O humor nos ajudará a desdramatizar e criará uma áurea de simpatia ao redor de nós.
- O fato de pertencer à comunidade nos ancorará na realidade de nossa própria experiência e permitirá nos sentirmos importantes pelas relações de solidariedade e de entreatajuda que desenvolvemos.
- O envolvimento social, cultural ou religioso contribuirá para dar um sentido a nossa existência e formando um lugar de afeição, ação e discussão que nos passa segurança. Todos esses tutores estariam ali reunidos, criando um lugar que nos ajudará a reconstruir a nossa vida e a inventar uma nova realidade.
- Uma mudança de nossos pontos de referência culturais transformará o nosso passado tornando-o aceitável.

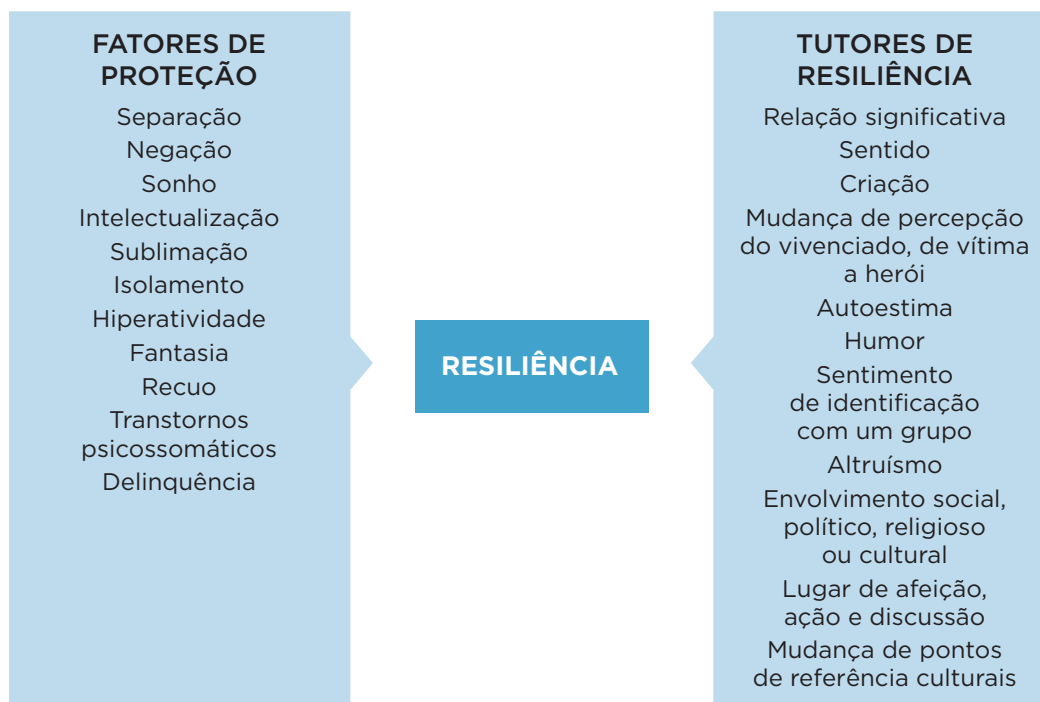
A MAGIA DA MUDANÇA

Os grandes objetivos da ação social são:

- criar tutores de resiliência para os jovens;
- fazer nascer a esperança de uma vida feliz, apesar do que eles vivenciaram;
- estimular uma nova representação de sua vivência que lhes permitirá sair do papel de vítima;
- favorecer a exploração de outras maneiras de ser, viver e pensar;
- permitir-lhes retomar o poder sobre sua própria vida, graças à prática da criatividade aplicada à visão do mundo.



FIGURA 3.3 - OS FATORES DE PROTEÇÃO E OS TUTORES DE RESILIÊNCIA



Iniciar um projeto para se distanciar de seu passado, metamorfosear a dor do momento para criar uma lembrança gloriosa ou divertida: isso explica certamente o trabalho da resiliência. Esse distanciamento emocional é possível graças aos mecanismos de defesa como a criatividade.

A cultura criativa é um aglutinante social que dá esperança diante das provas da existência, enquanto a cultura passiva é uma distração que faz passar o tempo, mas não resolve nada.

TER UMA VISÃO EVOLUTIVA DOS JOVENS

A ação social, qualquer que ela seja, pode ter um impacto negativo ou positivo, pois ela modifica os equilíbrios em jogo e leva a uma outra situação. Cabe a nós, educadores, fazer com que o impacto seja positivo.

Para isso, devemos ver nos jovens que encontramos seres em desenvolvimento, cuja situação presente é o resultado do encontro entre formas interiores biológicas e psicológicas e influências exteriores familiares, culturais e sociais.

Cabe a nós desenvolver a capacidade de reconhecer as forças e as competências de nossos jovens, de saber descobri-las e identificar exatamente onde exista um comportamento problemático. De fato, o problema se instala onde o terreno é fértil, onde há uma sensibilidade e, assim, um talento que precisamos descobrir.

Então, é preciso saber decodificar, sem permitir que os comportamentos problemáticos desenvolvidos pelos jovens distraiam a nossa relação com eles. É preciso ir ao essencial de sua pessoa.

Seguem abaixo os desafios dos instrutores e dos educadores a esse respeito:

- Evitar atrapalhar, tendo sempre em mente os efeitos potencialmente nocivos de nossas palavras e ações.
- Não categorizar, rotular, fazer julgamentos definitivos (por exemplo, sobre uma idade a partir da qual nada mais será possível, sobre a fatalidade da repetição transgeracional, etc.) sobre as crianças, as famílias, os grupos sociais com os quais devemos trabalhar, como profissionais, mas também como cidadãos. A tentação é grande, tanto nos médicos quanto nos assistentes sociais, de reduzir uma pessoa a um problema ou a um sintoma, e, assim, fechá-lo em suas dificuldades.
- Não culpar os que, estragados pela vida, desenvolvem comportamentos julgados aberrantes, perigosos ou socialmente inaceitáveis. “Podemos construir apenas com o que é positivo. [...] Mas positivo não se identifica com perfeito³.”

AÇÃO DOS TUTORES DE RESILIÊNCIA NAS AULAS DE CIRCO SOCIAL

Daremos aqui uma visão geral das possibilidades de ações dos tutores de resiliência dentro das aulas de circo social.

Veremos, primeiramente, como criar as condições prévias para o estabelecimento de tutores de resiliência durante a ação social. Iniciaremos pela adoção de linhas de conduta que nos parecem importantes e, em alguns casos, necessárias. Por condições prévias, fazemos referência aqui ao conjunto das atitudes mentais, psicológicas, filosóficas, pedagógicas, relacionais e organizacionais que deveriam guiar a ação social dos instrutores de circo social com o objetivo de desenvolver a resiliência nos jovens.

Em seguida analisaremos os meios para integrar esses princípios no contexto da aula de circo social.

Visar a mudança

Visto que o objetivo é causar uma mudança nos jovens, seria preferível visar diretamente a mudança, em vez de esperar atingi-la vagamente e estabelecer objetivos concretos, sempre em respeito aos diferentes participantes, e em comum acordo, em vez de se contentar em manter as boas intenções.

- Em uma situação de grupo, onde não se trata de praticar uma terapia individual, deve-se visar a abertura ao desejo de mudança e a convicção de que a mudança é possível. Trabalharemos, em seguida, na definição dos objetivos pessoais de mudança.

O mundo que os jovens em ruptura percebem é um mundo hostil pelo qual eles se sentem rejeitados. Em sua percepção da realidade, o que o mundo lhes propõe, no melhor dos casos, é um pequeno trabalho alienante e mal pago, o isolamento social e, para esquecer tudo isso, a cultura passiva do divertimento.

³ VANISTENDAEL, S. *La résilience: un regard qui fait vivre*, Paris: Bureau international catholique de l'enfance (BICE), 2002. p. 6.



Assumir o papel de iniciador

Durante as aulas, é importante criar uma relação afetiva significativa com os jovens e esclarecer a função do instrutor e do educador de circo social.

“Ninguém pode nos revelar nada, a não ser o que jaz meio adormecido no âmago do vosso conhecimento. O professor que caminha na sombra do templo, junto a seus discípulos, não oferece seu conhecimento, mas sua fé e seu amor. Se ele for realmente sábio, não vos convida a entrar na casa de sua sabedoria, mas vos guia até o limiar da vossa própria mente. [...] Pois a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem⁴...”

Depois de ter dado atenção aos jovens com uma atitude benevolente e tê-los escutado ativamente, depois de ter rido com eles, depois de tê-los impressionado com nossas proezas técnicas e ter-lhes dado vontade de fazer como nós, resumindo, quando o contato com eles estiver estabelecido, devemos fazer com que eles expressem da melhor maneira possível as suas capacidades, que eles adquiram competências e reconstruam a sua autoestima. É nossa função encorajá-los, ressaltar toda vez que tiverem progressos, propor desafios que estejam a seu alcance, fazê-los vivenciar sucessos, e fazê-los aceitar as derrotas.

Podemos propor-lhes uma qualidade de relação que eles não encontram frequentemente em seu ambiente, assumindo o papel de iniciador. O iniciador, quase desaparecido em nossa cultura, é aquele que, com generosidade, convida o jovem à descoberta de si mesmo por meio de uma aprendizagem técnica que vai além da simples transmissão do saber. É ele que, ao mesmo tempo que ensina, inicia o jovem à vida, às relações com os outros e o ajuda a atravessar as etapas de seu próprio desenvolvimento.

Reconhecer uma função ativa e importante para cada educador

Uma outra constante na ação do circo social é o trabalho em equipe. É importante compartilhar, de maneira realista e eficaz, a direção da aula, tendo consciência de que a função das pessoas que não dirigem a aula é tão importante quanto a função do facilitador. Os momentos passados com os jovens, para ajudá-los a executar com precisão um movimento, para corrigi-los e incentivá-los, são momentos preciosos e essenciais, em todos os pontos de vista, da aprendizagem das técnicas ao desenvolvimento da resiliência. O esforço feito para ajudá-los, a atenção dada a eles, a coragem transmitida, a tomada de consciência que os ajudamos a fazer em relação a seu próprio corpo são tutores de resiliência.

Assumir a diretividade

Permitir-se ser diretivo nas propostas não significa fazer com que os jovens aceitem o nosso querer ou o nosso poder. Trata-se de uma maneira para permiti-los sair de suas próprias crenças, de sua própria visão do mundo (a que os levou onde se encontram) para fazê-los descobrir outras maneiras de ser e agir. É uma maneira de abri-los a uma mudança possível de sua situação interior e exterior.

Isso se produz, por exemplo, quando sua imaginação é estimulada pela proposta de imagens e de situações que eles não conhecem ainda ou quando propomos relações novas entre a sua vivência e a nossa, entre a sua cultura e uma outra, entre a sua música e uma música desconhecida. Sair dos estereótipos culturais os abre para o mundo e para as possibilidades inexploradas, já que são desconhecidas.

⁴GIBRAN, K. G. *O Profeta*, Tradução de Bettina Becker, Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 73-74.



Pedir muito e dar muito

Geralmente temos a tendência de considerar que uma ação social é bem sucedida se oferecer aos jovens muitos serviços. Porém, esse não é o caso, já que o fato de receber ajuda passivamente não tem nenhuma influência na autoestima, na responsabilização para sua própria vida. Os jovens devem ser os atores da sua própria mudança.

“Não é dando mais que poderemos ajudá-los, mas ao contrário, lhes pedindo mais que eles serão reforçados⁵.”

Trata-se então de pedir-lhes muito e oferecer-lhes desafios, sabendo avaliar corretamente as suas capacidades. Obviamente, é preciso ser realistas em nossos pedidos, sem ceder, entretanto, diante dos “não consigo” e dos “não quero”, se sabemos que o que pedimos é possível para eles.

Algumas vezes acontece que a preguiça se instala nos que já foram impedidos de agir quando queriam e isso se traduz em uma renúncia. Ajudá-los a ultrapassar esse estado provoca uma mudança incrível. Às vezes, o medo de errar inibe a ação. Então, é o momento de passar-lhes confiança, confiar neles e manter a confiança com o passar do tempo, apesar das possíveis derrotas.

Criar um lugar mágico

Que as aulas ocorram em uma sala muito bem equipada ou em um ginásio sem nenhum interesse, devemos fazer desse espaço um lugar mágico e sagrado. Com a ajuda de alguns spots ou por uma disposição estudada e artística do material a ser usado, é preciso criar uma bolha protetora ao redor de nossos jovens e de nossas atividades.

Reproduzir o ambiente e as dinâmicas que os jovens conhecem em seu meio habitual não serve para o nosso objetivo. Pelo contrário, o espaço das aulas deve propor uma outra maneira de estar em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Devemos também estabelecer regras próprias para a utilização desse espaço. Quando entramos, é para trabalhar, e nenhuma discussão deve acontecer no local: haverá um espaço específico para discussões. Da mesma maneira, a preparação das aulas será feita nesse outro lugar bem separado.

Abramos as portas à magia da mudança.

... e um espaço para discussões

As aulas representam de 5 a 20 horas por semana na vida dos jovens, o resto de sua vida acontece no exterior. Um espaço para discussões (que deve ser também um espaço físico) pode ser necessário entre essas duas realidades. Visto que toda mudança interior chama e provoca uma mudança exterior, os jovens terão necessidade de interpretar e nomear o que se passa em sua vida.

Em alguns modelos de aulas, um educador de circo social está presente durante as aulas. Uma das funções poderia, certamente, ser estabelecer uma relação entre esses dois mundos que se revelam e se criam reciprocamente. O espaço para discussões será, também, o lugar das reuniões e dos acompanhamentos individuais que pedirem uma certa intimidade.

⁵ CYRULNIK, B. *Un merveilleux malheur*, Paris: Odile Jacob, 1999. p. 48.



Criar um grupo de identificação

É importante garantir a formação harmoniosa de um grupo de identificação logo nos primeiros contatos. É por isso que tudo deve ser feito para facilitar a troca e o reconhecimento entre os participantes. Os jogos de grupo favorecerão o nascimento de cumplicidades, a descoberta de afinidades e de complementaridades, enquanto os jogos competitivos serão evitados. Cada um contribue com o que é capaz, comparando-se com ele mesmo e não com os outros.

... e uma rede de colegas-ajudantes

O grupo assim criado poderia continuar fora das aulas e se estruturar em uma rede informal de colegas-ajudantes. Essa estrutura, baseada na entreajuda, na troca e no debate, alimentada pelos valores que primam durante as aulas, ajuda os jovens a dar um novo sentido a sua vida.

Instaurar rituais

Os rituais dentro de um grupo servem para canalizar a agressividade em direção a convenções aceitáveis e positivas para o grupo, evitando assim, qualquer deriva para a violência.⁶

Dentro das aulas de circo social, os rituais podem tomar diversas formas. Um ritual de chegada servirá para trazer os jovens para dentro da realidade da aula, desconectá-los de seus problemas exteriores para permitir-lhes aproveitar ao máximo o novo aprendizado. É também possível criar códigos, dar nomes simbólicos, definir por um sinal ou por um gesto as diferentes etapas e os momentos fortes da aula: esses diversos rituais têm por efeito fazer ganhar tempo e dar segurança aos jovens.

Podemos usar, por exemplo, “a pista virtual”, “o círculo sagrado” ou “a tribo” para definir o reagrupamento do início e do final da aula. Um sinal transmitido de um a outro, uma palavra dita em voz alta ou cochichada de um ouvido a outro, ou ainda uma batida ritmada das mãos pode dar a indicação precisa de uma série de ações, cujo resultado final será a formação do círculo em questão, uma certa disposição do grupo no espaço ou ainda uma atitude de atenção às novas diretrizes, uma mudança de ritmo, etc.

Reconhecer a importância do ritmo

O ritmo tem um papel importante na dinâmica das aulas. A presença de vários instrutores permite dar um ritmo constante à aula, que deve ser concebida como um espetáculo, com variações entre momentos mais intensos e mais íntimos, onde o trabalho individual e coletivo mostram sua interdependência e necessidade. Dessa forma não há lugar para o tédio.

Levar em consideração o ritmo evita os momentos de espera, tão propícios à emergência de problemas de disciplina ou de comportamento, e permite manter a motivação e criar a força do grupo.

⁶ CYRULNIK, B. *Os alimentos afetivos: o amor que nos cura*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. 248 p.



Usar o riso e o humor

O riso e o humor podem ser usados para descontrair o ambiente, desdramatizar uma situação, rir de si mesmo... jamais para criticar. Eles permitem tomar uma distância, não se deixar levar pela susceptibilidade e a frustração. Deveríamos encontrar mais ocasiões possíveis para rir. O trabalho de atuação de palhaço nos ajudará a descobrir uma parte de nós que é carregada de paradoxos da existência e que poderá, assim, suscitar o humor.

“O ato de rir multiplica por três ou quatro a capacidade respiratória. Ele aumenta a secreção de saliva e sucos digestivos, o que facilita a digestão. O riso relaxa também os esfíncter e os músculos. Finalmente, o diafragma é muito solícito. Resumindo, é ao mesmo tempo um esporte (um minuto de riso equivale a dez minutos de corrida), um relaxamento e um remédio eficaz para lutar contra as angústias e a morosidade ambiente⁷.”

Deixar a palavra criar

A utilização correta da linguagem verbal é, como sabemos todos por experiência própria, extremamente importante. Através da palavra, podemos fornecer uma impulsão nova a uma vida hesitante, dar sentido a uma experiência, guiar alguém para a descoberta de si, ou, ao contrário, bloquear todos os esforços, cortar as asas, desmotivar.

Desde o nosso nascimento, e mesmo antes, fomos modelados (assim como a nossa visão do mundo) pelas palavras de nossos pais e de nosso meio, pelas palavras ditas a respeito de nós mesmos e da realidade ao nosso redor. As crenças da cultura na qual estamos imersos forjam nossa percepção da realidade e nossas próprias crenças. Outras palavras teriam moldado uma outra imagem de nós mesmos, uma outra percepção da realidade, mesmo dentro da mesma cultura. E as nossas crenças estão, por sua vez, inscritas em nossos comportamentos e em nosso corpo.

Considerando que a nossa linguagem carrega a marca da cultura social e familiar na qual fomos criados, e que é geralmente difícil traduzir e aplicar à nossa ação verbal todas as lindas ideias que nos motivam em nosso comprometimento, é importante encontrar momentos para buscar e praticar essa nova maneira de ler os comportamentos e dizer as coisas.

Experimentar outros pontos de vista sobre a vida

Mudar a percepção da realidade e adotar um outro ponto de vista são atos de criação que podem ser realizados através das palavras. Não se trata de propor aos jovens uma visão e crenças alternativas, mas dar-lhes ferramentas para que eles mesmos as criem, através da escuta e seguindo o seu eu profundo.

Agiremos sobre o corpo graças ao trabalho de circo e sobre a psique através do trabalho sobre as personagens, mas podemos usar as palavras, as imagens e os símbolos para favorecer a criatividade que dá de novo o poder de inventar a vida.

A adoção de um novo ponto de vista sobre a vida leva a uma mudança de percepção do passado. Se, por exemplo, formos capazes de não mais encarar a vida do ponto de vista de vítima, esclareceremos de uma maneira diferente o nosso passado e a função que representamos. Dessa forma, o impacto do passado sobre o nosso presente e o nosso futuro será transformado. Esse movimento é necessário para estimular a resiliência.

⁷ Osez plus souvent le rire et l'humour, *Top Famille*, n° 22, mar. 2002.



Para transferir (dizemos também “ancorar”) para a vivência dos jovens as experiências feitas durante as aulas e permitir-lhes experimentar do lado de fora sua aptidão para a mudança, podemos utilizar as prescrições⁸ pós-aula. Elas nos permitirão experimentar em palavras e em atos uma outra maneira de viver a vida. Essas prescrições podem ir da diretriz de trabalhar sobre mudanças físicas experimentadas durante a aula (por exemplo, sobre a manutenção de uma atitude ou de uma postura física particular) até a realização de representações teatrais usando a técnica do “faz de conta”. Pode-se tratar, também, de ações em pequenos grupos que testemunham uma reflexão mais vasta, com conteúdo social, artístico ou poético⁹.

Abordar de maneira criativa os problemas de comportamento

Como podemos sair do convencional quando se trata de agir para resolver problemas de comportamento?

Nas famílias e nas escolas, a ação privilegiada para lidar com um jovem que revela seu mal-estar através de um comportamento inadequado é na maioria das vezes o velho método da vara e da cenoura. Sabemos que esse é o método usado nas forças armadas e nos governos totalitários. Sabemos também que, se ele funciona às vezes com jovens já motivados, ele não funciona com jovens em depressão ou em ruptura, a não ser ao custo de uma quebra interior. Esse método não cria uma motivação verdadeira, uma motivação primária, pois agir sob o efeito de uma ameaça de sanção não é nem valorizador nem motivador.

Existem outros métodos de ação social cujo objetivo não é um trabalho terapêutico sobre a causa dos comportamentos, mas que visam simples e diretamente uma mudança nas atitudes. Essas metodologias combinam extraordinariamente bem com a situação das aulas de circo baseadas nas representações de personagens.

Aprender a ler e a interpretar os sinais não verbais

Para aplicar essa visão a nosso trabalho com os jovens, devemos sair de nossos próprios esquemas comportamentais e relacionais e afrontar nossos preconceitos e nossas crenças. Deveríamos aperfeiçoar a nossa capacidade de ler e interpretar os sinais verbais, corporais, culturais e comportamentais dos jovens com os quais trabalhamos. O que dizem o corpo, o movimento e a voz?

É preciso estar consciente de que a comunicação é um sistema integrando a palavra, o gesto, a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. Será preciso aprender a linguagem dos jovens para que eles se sintam compreendidos. Somente nesse momento poderemos introduzir outras linguagens que poderão multiplicar seus pontos de vista sobre o mundo.

⁸ Entende-se por prescrição uma diretriz dada ao final da aula e que será executada de maneira autônoma ou em grupo do lado de fora.

⁹ Fazemos referência aqui ao que Jodorowsky chama de ato poético, ato teatral e ato psicomático. JODOROWSKY, A. *Le théâtre de la guérison: une thérapie panique, la psychomagie*, Paris: Albin Michel, 1994. 253 p.



MÓDULO 3 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

JOVENS DAS CLASSES POPULARES AQUI E NO MUNDO¹⁰

de Andréa Seminario

Este texto tem por objetivo iniciar uma reflexão geral sobre a problemática dos jovens das classes populares, problemática essa que atinge todas as sociedades do mundo. Abordaremos a questão dos espaços ocupados pelos jovens, do processo de exclusão social, assim como dos diversos tipos de ação social direcionadas a eles. Utilizaremos dados estatísticos, comentários de peritos e testemunhos a fim de dar outros esclarecimentos sobre os jovens das classes populares em diversos países. Esses jovens vivenciam realidades muito diferentes, sendo às vezes difícil identificá-las em razão da grande diversidade das experiências de vida e dos contextos.

“No início, o programa *Cirque du Monde* se dedicava especificamente aos jovens em situação de rua. Hoje, falamos mais de jovens em dificuldade ou de jovens das classes populares, indicando um interesse particular pelos jovens em situação de rua. [...] A mudança de denominação tem várias razões. Primeiramente, tomamos consciência progressivamente que os jovens que participavam das aulas não viviam necessariamente na rua, mesmo se frequentavam recursos destinados a essa categoria de jovens (era o caso nas cidades do Rio, Quebec, centro da cidade de Montreal, Santiago e Recife). Em seguida, após um colóquio realizado em Amsterdam em 1996, constatamos que a apelação “street kids” era mal vista por todos os que trabalham com jovens e, principalmente, pelos próprios jovens. Finalmente, quando o programa *Cirque du Monde* se expandiu, algumas comunidades (por ex., Montreal no bairro Saint-Michel) envolviam não apenas jovens que não estavam mais na rua, mas também alguns que nunca tinham vivido na rua¹¹.”

O CONCEITO DE “JOVENS DAS CLASSES POPULARES”

Antes de mais nada, é importante esclarecer o conceito de jovens das classes populares, conceito amplo e ao mesmo tempo inclusivo. Segundo Rivard, a expressão “jovens em dificuldade” apareceu em resposta às reticências dos jovens e dos educadores de alguns meios de ação social diante da expressão “jovens em situação de rua”, que representa um subgrupo de jovens que vivem em circunstâncias particularmente difíceis¹². Por outro lado, o *Cirque du Soleil* privilegia a forma “jovens das classes populares”. Independentemente do vocabulário adotado para definir esses jovens, eles têm em comum o fato de afrontar grandes dificuldades sociais, psicológicas e econômicas ou viver em condições precárias nos países do norte ou do sul. Pode tratar-se de jovens marginais, jovens em situação de rua ou jovens na rua, jovens em ruptura, jovens que vivem em bairros pobres, jovens acompanhados por instituições de proteção, jovens em conflito com a lei, jovens trabalhadores, etc.¹³

¹⁰ SEMINARO, A. *Jeunes en situation précaire ici et ailleurs*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 2000. rev. 2010.

¹¹ RIVARD, J. *Un modèle d'action sociale auprès des jeunes en difficulté: le cas de Cirque du Monde*, exame de síntese, Montreal, Universidade de Montreal, Programa de Ciências Humanas Aplicadas, Faculdade de Estudos Superiores, 2000. p. 9-10.

¹² RIVARD, J., op. cit.

¹³ DAGENAIS, C.; MERCIER, C.; RIVARD, J. *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde*, Montréal: Cirque du Soleil, Direção de Assuntos Sociais e Cooperação Internacional, 2001. ficha 71.



Seguem algumas das dificuldades frequentemente vividas pelos jovens das classes populares: pobreza, fragilidade das relações familiares e sociais e processo de marginalização. É importante ressaltar que esses fatores só se transformam em acontecimentos de ruptura se os jovens ou seu ambiente lhes atribuem um sentido, um significado. A compreensão das relações entre dificuldade, grau de ruptura e sentido atribuído aos acontecimentos que precipitaram a ruptura (conflitos familiares, abandono, fuga, desaparecimento de um pai, migração, trabalho precoce, etc.) permite melhor compreender a trajetória de vida do jovem das classes populares¹⁴.

A POBREZA

A pobreza faz parte da vida de um grande número de jovens em dificuldade. Eles sofrem profundamente os efeitos da pobreza de sua família e de sua comunidade, tanto nos países do norte que nos do sul, e são obrigados a desenvolver estratégias de sobrevivência e de desenvoltura que os conduz a situações de marginalidade e de exclusão social.

Em vários países, as mudanças que aconteceram no mundo do trabalho e das políticas sociais se traduzem pelo aumento da precariedade e da falta de empregos, assim como pela fragilização e a insuficiência da rede de proteção social. Essa evolução faz com que os jovens tenham cada vez mais dificuldade em atingir as principais esferas da sociedade, como mercado de trabalho, serviços públicos, habitação de qualidade, educação, etc. Outros fatores podem se acrescentar a essa situação geral desfavorável, como enfraquecimento ou ruptura das relações sociais, isolamento familiar, monoparentalidade, abandono escolar, maternidade precoce, etc., que fragilizam ainda mais os jovens e os condenam à precariedade social, econômica e cultural¹⁵.

Nas sociedades que conhecem mutações rápidas (urbanização, população em crescimento), as dificuldades ligadas à pobreza, à integração escolar ou ao emprego aparecem de maneira mais intensa. A juventude representa, ao mesmo tempo, uma alavanca potente e um desafio considerável a encarar para toda a sociedade.

- De acordo com as estatísticas publicadas em 2009 pelo Departamento Americano de Estatísticas, a África subsaariana é a região que conta com a mais alta porcentagem da população com idade de menos de 25 anos no mundo, com 63,1% da população total. A título de comparação, os jovens com menos de 25 anos representam 44,3% de toda a população mundial¹⁶.

A pobreza econômica e social das famílias leva ao desenvolvimento de várias estratégias de sobrevivência, como a migração, o êxodo para as grandes cidades, onde a vida é associada a uma melhor situação social e econômica, e o trabalho infantil e dos jovens para garantir a sobrevivência e contribuir para o aumento da renda familiar. Essas estratégias têm várias consequências para as comunidades e para os próprios jovens: degradação ou ruptura das relações familiares, dificuldades de todos os tipos e delinquência.

“As crianças e os jovens que buscam a sobrevivência nas ruas das grandes cidades ilustram a reação criativa da população, mas ela constitui, igualmente, o sintoma anunciador de um aumento de injustiça, miséria e violência urbana¹⁷.”

¹⁴ LUCCHINI, R. L'enfant de la rue: réalité complexe et discours réducteurs, *Déviance et société*, vol. 22, n° 4, 1998, p. 352.

¹⁵ GAUTHIER, M.; MERCIER, L. *La pauvreté chez les jeunes: précarité économique et fragilité sociale*, Quebec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1994. 190 p.

¹⁶ US Census Bureau, *International Data Base: 2009 Midyear Population, Youth Age Groups*. Disponível em <http://www.census.gov/ipc/www/idb/informationGateway.php>. Acesso em 14 abr. 2010.

¹⁷ ENDA TIERS-MONDE, *Enfants en situation difficile: quelques axes de réflexions*, Dakar, *Jeunesse action Enda Tiers-monde*, n° 77, 1990, p. 5.

A FRAGILIDADE DAS RELAÇÕES FAMILIARES E SOCIAIS

O contexto familiar é de grande importância para os jovens. A família constitui, de fato, a primeira comunidade na qual acontece a aprendizagem da cidadania: pela inclusão no cerne familiar, pela apreciação dos membros da família e pela aquisição do sentimento de poder de mudança¹⁸, o jovem adquire as ferramentas indispensáveis para a formação de uma identidade própria, para o processo de autonomização e para a participação social e civil que ele exerce na sociedade¹⁹.

De acordo com Bouchard, a possibilidade de construir uma cidadania se baseia no apoio que oferece a sociedade aos pais. A ausência de amor e afeição, inscrita em um ambiente familiar disfuncional, além da exclusão econômica e social dos pais, distanciados dos lugares de poder onde poderiam exercer e perpetuar modelos de cidadania participativa, constituem ameaças reais para a aprendizagem da cidadania dos jovens²⁰. Essas exclusões são poderosos elementos iniciadores da fragilização e da ruptura familiar e social.

Segundo Lucchini²¹, os elementos que levam à ruptura familiar e ao movimento para a rua são uma combinação de desafios ligados ao ambiente social e espacial do jovem, a sua vivência pessoal e as suas próprias fontes afetivas, identitárias, sociais e físicas.

A MARGINALIZAÇÃO DOS JOVENS

Em função das diferentes realidades dos países do sul e do norte, a visão que a sociedade tem dos jovens das classes populares não é a mesma e isso se reflete na variedade dos tipos de ações sociais elaboradas para eles²². As representações sociais, transmitidas pela sociedade, pelas instituições ou pela mídia, possuem um impressionante poder de denominação que contribui a criar uma visão comum do fenômeno e dos tipos de ações julgadas mais adequadas. O processo de marginalização dos jovens é considerado sob um ângulo oscilando entre uma relação de exclusão e a discriminação. Nesse caso, os jovens em dificuldade são designados como uma categoria da população a risco, ou ligada à causa dos males e desordens urbanos²³. Os jovens excluídos das principais esferas da sociedade urbana devem, então, reconquistar os espaços públicos²⁴. Essa imagem permite compreender a importância central da experiência da rua e da apropriação de alguns espaços públicos pelos jovens, seja por razões de sobrevivência ou para fins de proteção social ou identitários.

Vários estudos demonstram o aumento e o rejuvenescimento do fenômeno da marginalização dos jovens nas cidades da América do Norte. É o que se constata, entre outros, em um artigo de Michel Parazelli, do Coletivo de pesquisa sobre a itinerância, a pobreza e a exclusão social da Universidade do Quebec em Montreal²⁵. Durante a pesquisa, ele ressalta como o espaço da rua pode se tornar, para os jovens que estão fugindo das situações de conflito ou de violência no plano familiar ou institucional, uma forma de pausa,

¹⁸ BOUCHARD, C. Permettre la citoyenneté pour prévenir l'exclusion, Actes du colloque *Jeunes en difficulté: de l'exclusion vers l'itinérance*, Cahiers de recherche sociologique, n° 27, 1996. p. 9.

¹⁹ PARAZELLI, M. Les jeunes de la rue: quand la marge devient un milieu de vie, *Le Devoir*, p. A7, 6 dez. 1999.

²⁰ BOUCHARD, C., op. cit. p. 14.

²¹ LUCCHINI, R., op. cit.

²² RIVARD, J., op. cit., p. 10.

²³ BELLOT, C. (1999), Les enjeux de l'intervention à l'endroit des jeunes de la rue. In: *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* (2000), *Actes du forum Droits et libertés: que signifient les droits et libertés pour les jeunes de la rue?*, Montreal, 16 nov. 1999. p. 17-28.

²⁴ MARGUERAT, Y. Enfants, jeunes et marginalités: le cas de l'Afrique. In: TESSIER, S. (dir.), *L'enfant de la rue et son univers: ville, socialisation et marginalité*, Paris: Syros, 1995. p. 67.

²⁵ PARAZELLI, M. L'appropriation de l'espace et les jeunes de la rue: un enjeu identitaire. In: LABERGE, D. (dir.), *L'errance urbaine*, Sainte-Foy, Les éditions Multi-Mondes, 2000. p. 193-220.



de “proteção social”, de “sobrevivência da identidade”, apesar dos riscos e da insegurança que a rua traz. Para alguns jovens, a experiência da rua teria um valor de iniciação, enquanto para outros ela conduziria à ancoragem, ou mesmo à morte. O autor conclui ressaltando a importância de levar em consideração, em um contexto de ação social, o significado que o jovem dá à sua experiência no espaço da rua e sobre a maneira como o jovem pode construir sua identidade a partir de sua vivência de marginalidade²⁶.

A LÓGICA DAS AÇÕES SOCIAIS JUNTO AOS JOVENS EM DIFICULDADE

Durante um colóquio sobre os direitos e liberdades para os jovens da rua, realizado em Montreal em 1999, Céline Bellot, pesquisadora em criminologia da Universidade de Montreal, apresentou três lógicas de ação social com respeito à marginalidade e à juventude²⁷. A apresentação dessas três lógicas permite uma melhor compreensão das ideologias sobre as quais repousam as práticas de ação social.

A primeira lógica, representando a metodologia tradicional das instituições diante das dificuldades vivenciadas pelos jovens, é a normalização. O jovem, por ser menor, é o objeto da ação social, e a sociedade, através das instituições criadas, busca protegê-lo quando o seu meio for inadequado. Se o jovem vive na rua ou se encontra em uma situação difícil, o objetivo será, antes de mais nada, de tirá-lo dessa situação para recolocá-lo em um meio considerado mais adequado (escola, família, trabalho, instituição de cuidados).

Uma ampla variedade de práticas de ação social que obedece a essa lógica foi desenvolvida, indo do encargo institucional do jovem à ação inscrita em seu meio de vida (trabalho de rua, ação social no meio, casa de jovens, etc.). Essas práticas visam a reinserção do jovem na sociedade ou, pelo menos, a criação de uma relação social que vai mantê-lo na sociedade.

Uma segunda lógica de ação social, a da repressão, associa o jovem em situação de rua a um delinquente, a um transtorno público que atrapalha, e o considera como a causa da desordem urbana. As práticas de ação social são baseadas na coação, ou mesmo na repressão, e visam excluir o jovem do espaço público. Bellot demonstra como essas forças de ação social servem para legitimar o encargo pelo sistema penal dos problemas sociais que vivenciam os jovens e como essas ações são exercidas, principalmente, contra o jovem.

As práticas de repressão contra os jovens em situação de rua podem tomar uma forma extrema. Como exemplo, em alguns países, milícias policiais atacam diretamente os jovens de rua.

A terceira lógica de ação social apresentada pela pesquisadora é a da integração. Essa lógica leva em consideração o fato de que o jovem é o ator de sua própria vida, portador de mudança e que ele adquire competências e estratégias a partir de sua experiência. Nessa lógica, os jovens são levados a desenvolver suas próprias soluções com a ajuda dos educadores, em função de suas necessidades e de seu grau de motivação. Sendo assim, é importante trabalhar conjuntamente na elaboração de um projeto social que usa a solidariedade para lutar contra as dificuldades de integração social.

²⁶ PARAZELLI, op. cit., 1999; TARACENA, E. Enfants de la rue et enfants dans la rue à Mexico, *Lien social et politique*, 34, outono 1995, p. 101-107; TARACENA, E. Le théâtre et les jeunes de la rue à Mexico, *Sud/Nord - Folies et Cultures Revue internationale*, abr. 1995, p. 109-118.

²⁷ BELLOT, C., op. cit.



Vários autores e educadores ressaltam as grandes capacidades artísticas e criativas dos jovens das classes populares. Projetos que aliam a arte à ação social propiciam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do potencial criativo dos jovens e a abertura de novos canais de comunicação com eles, e permitem aos jovens tornar-se atores de seu próprio desenvolvimento. Esses projetos podem fazer parte de práticas de ação social tradicionais ou oferecer uma alternativa de ação social que se baseia na imaginação e na comunicação. “São, principalmente, as afinidades mútuas entre os participantes desses projetos e as crianças ou jovens que possibilitam que eles se encontrem e se conheçam²⁸.”

²⁸ RIVARD, J., op. cit., p. 41.



MÓDULO 3 | TEXTO DE REFERÊNCIA 3

AS PRINCIPAIS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS²⁹

de Michel Lafortune

Durante toda a nossa vida nos desenvolvemos e nos transformamos. O desenvolvimento deve ser distinguido do crescimento: enquanto o crescimento faz aumentar o nosso tamanho, o nosso peso e o nosso volume, o desenvolvimento nos modifica ao mesmo tempo física e psicologicamente.

A lagarta nasce, cresce e atinge seu tamanho máximo. Depois de ter completado essa primeira etapa de seu desenvolvimento, ela constrói ao redor de si um casulo que a mantém afastada durante um momento. De fora, tudo parece imóvel, mas o desenvolvimento continua e após um certo tempo, emergirá do casulo uma borboleta, livre e autônoma. A lagarta não apenas cresceu, ela se transformou. Cada uma das etapas da metamorfose é uma entidade diferente, um ser diferente que é o resultado das transformações vivenciadas.

Acontece a mesma coisa com a criança. Se ele só crescesse, um bebê se tornaria gigantesco. Felizmente, o seu desenvolvimento leva a transformações que fazem com que ele se torne um adulto autônomo, adaptado e eventualmente desenvolvido.

Dos 8 aos 18 anos é, certamente, o período no qual ocorrem o maior número de transformações desse tipo. Essa é uma etapa de desenvolvimento intenso, no qual o jovem aprende a se projetar para o futuro e a construir o seu ideal de vida. A criança sai da dependência para ir em direção à autonomia, à responsabilidade da sua própria vida. Essa transição requer tempo e sendo assim torna-se um longo processo, permeado de tentativas e erros, em direção à maturidade.

Em várias sociedades tradicionais, o conceito de adolescência não existe. O jovem passa do mundo das crianças ao dos adultos se submetendo a alguns ritos de passagem que lhe mostram claramente a entrada e o reconhecimento no mundo dos adultos. As sociedades modernas eliminaram esses ritos, sem realmente propor outros mecanismos de entrada na sociedade.

“Na ausência de tais ritos, os jovens tentam, a seu modo, reconstitui-los, enfrentar os desafios que a vida impõe, tomar o seu poder, a ir além. Mas, sem serem integrados socialmente, os ritos tomam formas imprevisíveis, e às vezes selvagens (quando pensamos nas gangues, no suicídio, em alguns comportamentos sexuais ou no consumo de drogas), que inquietam³⁰.”

“UM JOVEM NORMAL”

O caminho para a maturidade considerada normal é definida pela chegada a certos estados de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Os pontos de referência para situar esses estados são geralmente as faixas etárias. As que nos servirão de guias aqui serão as faixas dos 8-11 anos, dos 12-14 anos e dos 15-18 anos.

²⁹ LAFORTUNE, M. *Les principales étapes de développement des jeunes*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 2000. rev. 2010.

³⁰ Radio-Québec, *Devis pédagogique sur la réussite éducative*, documento não publicado, 1992.

O conhecimento dos estados de desenvolvimento permitirá ao instrutor de circo social:

- reconhecer o grau de desenvolvimento de seus participantes;
- melhor respeitar seus ritmos de aprendizagem;
- conhecer as habilidades que eles devem possuir para compreender e realizar alguns pedidos;
- adaptar o conteúdo de suas aulas;
- adotar atitudes pertinentes em suas relações com eles.

Para cada faixa etária, faremos o quadro das principais mudanças físicas, cognitivas e emocionais.

OS 8-11 ANOS

O desenvolvimento físico dos 8-11 anos

Este período, correspondente à puberdade, é marcado por uma enxurrada de acontecimentos que, de três a quatro anos, produz um corpo sexualmente maduro e transformado em tamanho e volume.

Como todo fenômeno biológico, a puberdade obedece a normas quantitativas. Elas são principalmente relacionadas à idade. A idade média do início da puberdade é 10 anos nas meninas, e 13 anos nos meninos. A média dos dois grupos reunidos é 11 anos e 10 meses e tolera-se variações de 2 anos a mais ou a menos da média. A puberdade iniciada antes dos 8-9 anos nas meninas e 10-11 anos nos meninos é considerada prematura. Por outro lado, uma puberdade não iniciada a 13 anos na menina e 15 anos no menino é geralmente considerada atrasada.

Evidentemente, há variações de uma pessoa a outra. Elas podem depender de fatores internos, ligados a um caráter genético ou a uma doença crônica, ou fatores externos, de ordem socioeconômica, esportiva, nutricional e mesmo geográfica, por exemplo, a altitude.

• As mudanças físicas

A puberdade dá lugar a quatro grandes mudanças físicas importantes: o início do surto de crescimento, a alteração das proporções do corpo, o desenvolvimento dos caracteres sexuais primários e o aparecimento dos caracteres sexuais secundários.

• Início do surto de crescimento

O surto de crescimento é mais precoce na menina. De uma maneira geral, assiste-se primeiramente ao crescimento das pernas, seguido pelos ombros e pelo desenvolvimento dos seios. Os ossos se tornam mais densos e mais duros, enquanto o volume dos músculos e dos tecidos adiposos aumenta, levando ao aumento do peso. Os jovens atingem de 80% (para os meninos) a 90% (para as meninas) de seu tamanho adulto.

• As proporções do corpo mudam

Os seios e o quadril se desenvolvem nas meninas, assim como os ombros nos meninos. Nos dois grupos as pernas e os braços se alongam, assim como a massa muscular e a resistência ao estresse aumentam.

• Os caracteres sexuais primários

Os caracteres sexuais primários, ou seja, as glândulas sexuais (ovários e testículos), aumentam de volume. Essas mudanças físicas são de difícil percepção, pois são internas e acontecem durante um período de grande pudor no jovem.



- **Os caracteres sexuais secundários**

Os caracteres sexuais secundários aparecem na puberdade e permitem diferenciar os dois sexos. Nas meninas, são primeiramente os pelos pubianos e os mamilos que são visíveis. Já os meninos apresentam geralmente poucos sinais de maturação sexual, a não ser um crescimento da massa óssea.

O desenvolvimento cognitivo dos 8-11 anos

Jean Piaget³¹ observou longa e minuciosamente o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Seus trabalhos permitiram compreender que a evolução do cérebro e o desenvolvimento intelectual das pessoas estavam inextricavelmente interligados. Assim, todas as pessoas evoluem e atingem diferentes estados de desenvolvimento. Cada um desses estados lhes traz as habilidades intelectuais necessárias para agir em seu meio.

- **O estado das operações concretas**

Por volta dos 8 anos, a criança atinge o estado das operações concretas, caracterizado pela aquisição da representação mental, da conservação das propriedades, da relação entre os objetos, da inclusão e da seriação.

- **A representação mental**

A partir desse estado, o jovem é capaz de elaborar uma representação mental de uma série de ações que ocorrem em uma sequência dada. Por exemplo, quando no estado anterior, o jovem poderia ir à casa de um colega seguindo um itinerário onde alguns indícios lhe indicam para virar à direita ou à esquerda, ele não tinha ainda a capacidade de desenhar o trajeto em um mapa. É essa habilidade que ele adquire no estado das operações concretas.

- **A conservação das propriedades**

Essa habilidade permite ao jovem saber que as propriedades de um material não mudam, mesmo se a forma mudar. Por exemplo, ele sabe que uma quantidade de líquido permanece igual mesmo se o líquido estiver contido em um copo de boca larga ou estreita. Além disso, ele sabe que duas bolas de massa de modelar, idênticas no início, conservam o mesmo peso e a mesma quantidade, mesmo se uma das duas tomar a forma de uma salsicha e a outra permanecer na forma de uma bola.

- **As relações entre os objetos**

No estado de operações concretas, o jovem se torna capaz de colocar os objetos em relação uns com os outros. Se antes ele podia, por exemplo, dizer que um objeto era pequeno, escuro ou duro, agora ele pode compará-lo a outros objetos presentes e dizer que este objeto é menor, mais escuro ou mais duro que os outros.

- **A inclusão**

Atingir o estado das operações concretas permite ao jovem conceber, ao mesmo tempo, o todo e as suas partes. Em outras palavras, ele tem a capacidade de imaginar uma qualidade englobante. Assim, diante de 10 veículos, sendo 7 carros e 3 ônibus, o jovem será capaz de conceber que há vários veículos e não apenas vários carros.

- **A seriação**

No estado das operações concretas, o jovem pode organizar uma série de objetos em função do tamanho, peso ou outro tamanho físico, em ordem crescente ou decrescente.

³¹ PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Tradução de Octavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1968. 146 p.



A característica importante do estado das operações concretas reside na capacidade que adquire o jovem de se comparar aos outros jovens. Ele pode, assim, se definir por seu tamanho, sua inteligência, sua coragem, seu carisma, etc. Essa habilidade é central na metodologia de definição de sua identidade e na construção de sua autoestima. Ela lhe fornece preciosas informações a seu respeito que o ajudarão a definir o que ele é e o que ele quer ser.

O desenvolvimento emotivo dos 8-11 anos

• A autoimagem

Um dos aspectos importantes do desenvolvimento emotivo do jovem está relacionado à emergência da identidade e da autoconsciência. Se quando mais jovem ele se descrevia usando características concretas, como a cor dos seus cabelos, o seu tamanho ou as suas atividades preferidas, agora ele pode recorrer a qualidades abstratas, mais intrínsecas, como os seus sentimentos, pensamentos ou crenças.

Esse processo de definição da identidade se faz através do mecanismo de identificação, que consiste em se apropriar das características das pessoas significativas com quem convive. As pessoas mais importantes são, geralmente, seus pais, mas pode se tratar, também, de um professor, de um de seus colegas ou de qualquer outra pessoa com a qual ele sente uma relação de apego e que se assemelha a ele.

Durante o período de 8 a 11 anos, o jovem atravessa algumas etapas durante as quais ele se conforma às regras, a fim de evitar sentimentos de culpa e de vergonha e para ser aceito. Ele passa, em seguida, por um conformismo mais consciente, associando o respeito às regras a seu bem-estar pessoal e não mais ao medo de represálias.

Finalmente, ele poderá estabelecer seus próprios padrões pessoais de funcionamento, que serão, eventualmente, diferentes dos que lhe são impostos pelos adultos. Assim, ele será cada vez mais capaz de se autocriticar e se responsabilizar. A noção de autorrespeito e de respeito aos outros se torna diferente e observa-se o aparecimento de uma atitude mais crítica face à autoridade.

Também é durante este período que surgirão questões profundas e fundamentais, que encontrarão sua resposta durante os anos seguintes: “Quem sou eu?” e “Com quem tenho vontade de estar?” O jovem ficará, assim, dividido entre o desejo de ser ele mesmo, único e diferenciado, e a necessidade de estar em conformidade com os seus colegas. Na verdade ele deseja ser diferente, mas não muito.

• A socialização

Esta é a idade da socialização, quando os jovens gostam de estar juntos e fazer as coisas juntos. A socialização é o processo de aprendizagem que consiste em se conformar aos modelos, costumes e hábitos do grupo. É a habilidade de se comportar de acordo com as expectativas sociais.

O jovem se torna mais consciente da opinião dos outros a seu respeito e demonstra mais sensibilidade, ou mesmo vulnerabilidade, diante dos julgamentos. É também o período do “homem primitivo”, caracterizado pelo interesse por atividades associadas aos homens primitivos, como nadar, acampar, escalar, fazer excursões, etc. É a representação de um período brutal quando o jovem se mede às forças da natureza e tenta se ajustar usando-as para seus próprios objetivos. Nessa idade, as relações com os colegas do mesmo sexo predominam.



- **O bando**

Existem vários tipos de agrupamentos, chamados bandos, que apresentam bastante diferença quanto ao número de indivíduos que os compõem, à qualidade de suas relações e às razões que os une.

- **O pequeno grupo informal**

O pequeno grupo informal é geralmente composto de três ou quatro pessoas animadas por um sentimento geral de união e que têm a tendência de pensar e agir da mesma forma. Elas se reúnem sem obrigação e exercem mutuamente uma influência muito forte sobre suas maneiras de pensar, suas atitudes e seus comportamentos. Elas são, também, muito disponíveis, sensíveis e se apoiam umas às outras em situações difíceis.

- **O grande bando**

O grande bando reúne vários pequenos grupos informais em um contexto específico, como uma festa, um festival ou uma noite de dança. As vantagens do grande bando são de fornecer um sentimento de identificação, aumentar a rede de contatos, experimentar comportamentos e avaliar os seus impactos.

- **O bando organizado**

O bando organizado geralmente realiza atividades delinquentes. Ele é estruturado, hierárquico e os mecanismos de entrada respondem a regras estabelecidas que tomam a forma de ritos iniciáticos. As pessoas que o compõem são, em geral, jovens que não conseguiram se integrar em outros grupos mais padronizados por falta de habilidades ou pela recusa em se conformar a algumas regras. Elas têm comportamentos antissociais e buscam um local de referência e identificação que lhes dará segurança.

Oportunidades para criar

Seguem abaixo algumas sugestões para atender às necessidades de desenvolvimento dos jovens de 8 a 11 anos:

1. Fornecer ao jovem oportunidades para definir a sua identidade:
 - oportunidades para melhor se conhecer, se compreender, se definir e se aceitar;
 - oportunidades para explorar e compreender a sociedade que o cerca, para se situar dentro dela;
 - para um jovem vindo de uma outra cultura, oportunidades para se situar em função de sua cultura de origem e da cultura ambiente, se reapropriando de seus rituais, sua língua e suas crenças.
2. Fornecer ao jovem oportunidades para desenvolver competências e se realizar:
 - oportunidades que lhe permitam descobrir as suas habilidades e o que é valorizado pelas pessoas que ele respeita;
 - oportunidades para desenvolver novas habilidades, falar em público e fazer reflexões pessoais e em grupo.
3. Fornecer ao jovem oportunidades para experimentar relações positivas com adultos e com os colegas:
 - oportunidades para desenvolver habilidades de interação social, cooperação e ajuda mútua com os seus colegas;
 - oportunidades para desenvolver novos modos de relação com os seus pais, modos que refletirão a sua nova autonomia.



4. Fornecer ao jovem oportunidades para participar ativamente da vida de sua família, escola e comunidade:
 - oportunidades para decidir as atividades que influenciam a sua vida e que contribuem para o sucesso das suas atividades a título de líder ou de participante;
 - oportunidades para se envolver na resolução de problemas reais que têm um impacto na vida real.
5. Fornecer ao jovem oportunidades para fazer atividades físicas:
 - oportunidades para usar a energia e as novas possibilidades de seu corpo em crescimento para se movimentar e se expressar.
6. Fornecer ao jovem oportunidades para criar:
 - oportunidades variadas para expressar seu mundo interior.
7. Fornecer ao jovem regras e limites claros:
 - criar um ambiente onde ele se sentirá em segurança e que lhe permitirá tomar decisões relativas a seus comportamentos.

OS 12-14 ANOS

O desenvolvimento físico dos 12-14 anos

É geralmente durante este período que os jovens vivem as transformações físicas observáveis mais importantes. É fácil compreender que este período gera mal-estar diretamente ligado à dificuldade de integrar tais mudanças, pois a percepção de seu próprio corpo muda consideravelmente. Logo, a pergunta “Será que eu sou normal?” se torna muito preocupante. Além disso, as mudanças vivenciadas nessa idade, já que desproporcionam e desequilibram, podem, também, criar problemas de coordenação e de motricidade.

Além de um aumento evidente do tamanho e do peso, o período de 12-14 anos é marcado pela instalação quase completa dos caracteres sexuais secundários. Nas meninas, observa-se o aumento do volume dos seios, o aparecimento de pelos nas axilas, a ativação das glândulas sudoríparas e a modificação do aspecto da pele, que se torna mais oleosa. Nos meninos, o escroto, os testículos e o pênis aumentam de volume, a voz muda por causa da transformação da laringe e os ombros se alargam. É, igualmente, durante este período que aparecem as primeiras menstruações nas meninas e as primeiras ejaculações nos meninos.

O desenvolvimento cognitivo dos 12-14 anos

Este período marca habitualmente a entrada do jovem no estado de desenvolvimento mais elevado, o do pensamento formal. Pode-se reconhecer um jovem que chegou ao estado do pensamento formal por algumas características de seu raciocínio: a capacidade de explorar várias hipóteses de solução, a capacidade de considerar hipóteses estranhas e de organizar várias operações simples em uma operação mais complexa.

• A capacidade de explorar várias hipóteses de solução

Uma primeira característica que encontramos no jovem no estado do pensamento formal é que agora ele pode explorar várias hipóteses de solução para determinar a que é a mais pertinente.



- **A capacidade de considerar as hipóteses estranhas**

Uma outra característica é a capacidade de aceitar hipóteses estranhas, mesmo se fatos concretos não vêm apoiá-las. Por exemplo, se perguntarmos a uma criança de 8 anos o que ela pensa da seguinte afirmação: “Pesquisadores descobriram um esqueleto de animal de duas cabeças e cinco patas com a idade de 100 anos”, ele dirá que não é possível, enquanto um jovem que atinge o estado formal está pronto a aceitar essa hipótese, e a encontrar explicações para ela.

- **A capacidade de organizar operações**

A terceira característica do estado do pensamento formal é a capacidade de organizar várias operações simples em uma operação mais complexa. Por exemplo, diante da seguinte questão: “Quantos pares de cores diferentes podemos obter com seis discos de cores diferentes?” alguém que não atingiu o estado do pensamento formal tentará resolver o problema por tentativas e erros, enquanto a pessoa que o atingiu elaborará uma fórmula matemática que avaliará o número de possibilidades.

O desenvolvimento emotivo dos 12-14 anos

Esta idade é marcada pelo senso de identidade. Em processo de distanciamento em relação à infância, à família e às figuras paternas, o jovem começa a se identificar profundamente com os valores, as crenças e os estilos de vida de seus colegas, com os seus heróis, assim como com os adultos significativos em suas vidas que não sejam os seus pais. A relação com os colegas é carregada de valores de lealdade, fidelidade e confiança. Entretanto, apesar do desejo de pertencer a um grupo, o jovem continua habilitado pelo desejo de ser diferente. Observam-se variações importantes de seu humor: ele se mostra exuberante ou deprimido. Ele pode mesmo regredir temporariamente e adotar comportamentos infantis em suas brincadeiras ou em algumas reações emotivas.

O jovem de 12-14 anos busca independência e autonomia. A construção de sua autoestima é profundamente ligada à aceitação e à aprovação dos outros, e a noção do bem e do mal será altamente influenciada por isso. A busca da intimidade pessoal e com outros é exacerbada. Além disso, as suas preocupações são ligadas ao momento presente. Nesta idade o jovem também busca testar os seus limites e fica tentado a experimentar o consumo de cigarro, maconha ou álcool.

Oportunidades para criar

Seguem abaixo algumas sugestões para atender às necessidades de desenvolvimento dos jovens de 12 a 14 anos:

1. Fornecer ao jovem oportunidades para fazer atividades físicas:
 - oportunidades para se movimentar;
 - oportunidades para liberar tensões e canalizar as suas energias em atividades estimulantes.
2. Fornecer ao jovem oportunidades para usar suas novas capacidades intelectuais:
 - oportunidades para resolver situações complexas, individualmente ou em grupo.
3. Fornecer ao jovem oportunidades para construir universos simbólicos:
 - oportunidades para imaginar histórias, narrativas e situações.



4. Fornecer ao jovem oportunidades para desenvolver o seu senso crítico:
 - oportunidades para propor projetos e defendê-los desenvolvendo argumentos;
 - oportunidades para aprender a abrir-se às ideias dos outros.
5. Fornecer ao jovem oportunidades para abrir-se ao mundo:
 - oportunidades para conhecer outras realidades culturais através da música, da comida ou dos costumes.
6. Fornecer ao jovem oportunidades para reforçar a sua identificação com o grupo:
 - oportunidades para valorizar a participação ativa, o apoio e o orgulho coletivo.
7. Fornecer ao jovem oportunidades para assumir responsabilidades.
8. Fornecer oportunidades para demonstrar o respeito do instrutor diante das mudanças vivenciadas pelo jovem.

OS 15-18 ANOS

O desenvolvimento físico dos 15-18 anos

Em meados deste período, as grandes mudanças físicas iniciadas durante os estados anteriores se encerram, na maioria das pessoas. Constata-se o arredondamento das formas nas meninas e o desenvolvimento da força, o aparecimento de pelos no rosto e no tórax, a formação do pomo de Adão e uma pele mais oleosa nos meninos.

A energia dos jovens dessa idade é, principalmente, dirigida para os aspectos relacionais e emotivos.

O desenvolvimento cognitivo dos 15-18 anos

A chegada ao estado das operações formais fornece as habilidades para pensar e refletir de maneira abstrata. O jovem se torna, então, capaz de desenvolver uma consciência crítica diante de si mesmo. A capacidade de estar consciente de sua própria consciência, esse segundo grau de reflexão, permitirá ao jovem construir o seu próprio sistema de valores morais e de crenças.

O desenvolvimento emotivo e psicológico dos 15-18 anos

No início deste período, o jovem investe suas energias na consolidação de sua identidade, que toma forma logo que ele se veja no passado, no presente e no futuro. Ele vive períodos de questionamentos e de experimentação que continuam a fortalecer a sua autoimagem.

Sempre em busca da sua independência, o jovem considera os seus pais como um obstáculo ao seu crescimento. Ele vive, entretanto, períodos de tristezas ligadas ao luto causado pelo distanciamento de seus pais.

O jovem de 15-18 anos desenvolve amizades profundas, sinceras e cheias de confiança, tanto com pessoas do mesmo sexo como com do sexo oposto. Ele se torna mais seletivo na escolha de seus amigos e tende a tomar distância deles quando começa a viver uma relação privilegiada com uma pessoa.

Ao final deste período, o jovem apresenta identidade bem afirmada, capacidade em suportar um prazo entre a ação e a gratificação, melhor estabilidade emotiva, capacidade de tomar decisões de sua própria vontade e maior sensibilidade aos outros.



Além disso, o jovem possui identidade sexual clara, que se consolidará durante a sua vida adulta. Ele busca viver uma relação sentimental e é capaz de demonstrar carinho e sensualidade.

Finalmente, ele se sente mais envolvido pelo futuro e por sua função na vida.

Oportunidades para criar

Seguem abaixo algumas sugestões para atender às necessidades de desenvolvimento dos jovens de 15 a 18 anos:

1. Fornecer ao jovem oportunidades para explorar e experimentar:
 - oportunidades para experimentar uma grande variedade de comportamentos, papéis, atitudes, relações, ideias e atividades que o ajudará a desenvolver a sua identidade.
2. Fornecer ao jovem oportunidades para integrar a sua sexualidade:
 - oportunidades para compreender o seu desenvolvimento sexual e integrar a sua sexualidade à sua personalidade através de discussões e projetos de colaboração com pessoas de sexos diferentes.
3. Fornecer ao jovem oportunidades para representar um papel ativo na comunidade:
 - oportunidades para participar ativamente das atividades da comunidade;
 - oportunidades para assumir responsabilidades sociais.
4. Fornecer ao jovem oportunidades para se preparar para o futuro:
 - oportunidades para adquirir competências úteis e necessárias para representar o seu papel de adulto, como se fixar objetivos, resolver problemas, gerenciar seu tempo e tomar decisões.
5. Fornecer ao jovem oportunidades para desenvolver o seu sistema de valores e a sua capacidade de tomar decisões:
 - oportunidades para confrontar os seus valores com os das outras pessoas;
 - oportunidades para ter experiência na tomada de decisões.

CONCLUSÃO

É importante para o instrutor de circo social adaptar-se e ajustar-se ao grupo com o qual ele trabalha. Para isso, ele deve desenvolver suas habilidades em ler o grupo, ou seja, em analisar rapidamente as capacidades físicas, a maturidade e o potencial de desenvolvimento dos participantes. Uma boa adequação entre as atividades que ele propõe e as habilidades do grupo favorecerá um sentimento de sucesso e uma maior motivação. Todo ser humano vivenciará as etapas de desenvolvimento descritas neste texto. Entretanto, as manifestações das características de cada etapa podem tomar formas diferentes segundo o contexto social, econômico ou cultural. O desafio do instrutor é integrar os seus conhecimentos ao planejamento e à animação das aulas para criar momentos de desenvolvimento harmonioso para todos.



OUTRAS FONTES DE REFERÊNCIA

Association des Scouts du Canada, *Formation modulaire: les jeunes de 11-14 ans*, ANI 1023. 2. ed.. Montreal: Association des Scouts du Canada, mar. 2000. 28 p.

BRACONNIER, A.; MARCELLI, D.; FERNANDES, M. C. *As mil faces da adolescência*, Lisboa: Climepsi Editores, 2000. 227 p.

CLOUTIER, R.; RENAUD, A. *Psychologie de l'enfant*, Boucherville: Gaëtan Morin éditeur, 1990. 773 p.

DOLTO, F. *A causa dos adolescentes*. Tradução de Orlando dos Reis. São Paulo: Ideias & Letras, 2008. 352 p.

GALLAND, O. *Les jeunes*, Paris: Éditions La Découverte, 1985. 121 p.

HADFIELD, J. A. *Childhood and Adolescence*, Inglaterra: Harmondsworth Penguin Book, 1972. 286 p.

BRACONNIER, A.; MARCELLI, D. *Adolescência e psicopatologia*, Lisboa: Climepsi Editores, 2005. 672 p.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*, São Paulo: Harbra, 2001. 644 p.

Referências na Internet

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry

Disponível em: <http://www.aacap.org>

Center on Early Adolescence

Disponível em: <http://www.earlyadolescence.org>

Child Development Institute

Disponível em: http://www.childdevelopmentinfo.com/development/teens_stages.shtml



MÓDULO 3 | ATIVIDADE 1**ESCALA****OBJETIVO**

Sensibilizar-se à realidade das pessoas das classes populares.

**EXPERIÊNCIA**

Uma escala de porcentagem é transposta virtualmente no chão da sala: um lado da sala representa 0%, o centro 50% e o outro lado 100%. O formador faz uma quinzena de perguntas aos instrutores e educadores a respeito das realidades vivenciadas pelas pessoas das classes populares. Essas perguntas são de natureza estatística sobre o país ou a comunidade visados pela formação. Por exemplo:

- Qual é a porcentagem de jovens com menos de 25 anos?
- Qual é a porcentagem de pessoas que vivem no limiar da pobreza?
- Qual é a porcentagem de pessoas afetadas pelo HIV-AIDS?
- Qual é a taxa de alfabetização dos homens? E das mulheres?
- Qual é a proporção das pessoas com mais de 15 anos que terminaram seus estudos primários?

Para cada questão, os instrutores e educadores respondem se posicionando na escala virtual. Se eles não conhecem a resposta, eles devem assim mesmo tentar, e dessa forma, compartilhar as suas percepções. Assim que todo mundo estiver em posição, o formador revela a estatística oficial e passa à próxima pergunta.

**OBSERVAÇÃO**

- O que os impressionou?
- O que vocês observaram?
- Sua posição na escala era sempre semelhante a de seus colegas?

**INTEGRAÇÃO**

- Alguma estatística os surpreendeu?
- As suas percepções e os seus julgamentos estavam próximos da realidade?
- Como as percepções e os julgamentos influenciam a sua maneira de interagir com as pessoas? Há algum limite para interagir com as pessoas segundo a etiqueta (por ex., mulher, pobre, toxicômana, aidética, etc.) que lhe é atribuída?

Duração da atividade
20 a 30 minutos

Material
Dados estatísticos que citam a realidade das pessoas das classes populares nos países ou cidades visados pela formação

Número de participantes
20 a 25

- Há outros indicadores de precariedade relevantes que não foram mencionados? Quais?
- Qual é a utilidade de confrontar as suas percepções e os seus julgamentos à realidade? E à de seus colegas?



APLICAÇÃO

- Qual é o perfil dos participantes em suas aulas com respeito às estatísticas apresentadas?
- Quais tipos de mudanças e o novo conhecimento da realidade dos jovens os levará a fazer:
 - em suas interações com os participantes?
 - no planejamento das aulas?
 - na animação das aulas?

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

Esta atividade necessita uma preparação que consiste em buscar estatísticas sobre o país ou a comunidade em questão. Os sites Web governamentais e de instituições internacionais são geralmente boas fontes de referência. Seguem abaixo algumas sugestões:

- Indicadores sociais da Organização das Nações Unidas (ONU):
Disponível em: <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/statistics.htm>
- Os perfis pelos países da Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):
Disponível em: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=fra
- Os dados do Banco Mundial por país, temas ou indicadores:
Disponível em: <http://donnees.banquemondiale.org>
- A Enciclopédia do Estado do Mundo (assinatura necessária)
Disponível em: <http://www.etatdumonde.com>
- *Real Time World Statistics* (Estatísticas do mundo em tempo real)
Disponível em: <http://www.worldometers.info/br>

Em sua discussão com os instrutores e educadores, o formador deve demonstrar delicadeza e sensibilidade, levando em consideração que alguns dentre eles podem viver ou ter vivido em uma situação de precariedade.

Para descontrair o ambiente, o formador pode, também, inserir algumas perguntas que tratam de outros temas. Por exemplo:

- Qual é a porcentagem de água no planeta?



MÓDULO 3 | ATIVIDADE 2

VIAGEM EM GRUPO

OBJETIVO

Reconhecer os comportamentos e as emoções ligadas à exclusão.

Duração da atividade
60 a 90 minutos

Material
Folha de papel com uma característica para cada participante, fita adesiva

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador cola nas costas de cada participante uma folha de papel na qual está escrita uma característica. Cada um pode ler as características dos outros participantes, mas não conhece a sua.

O formador diz: “Vocês vão fazer uma viagem de grupo com duração de duas semanas e vocês devem escolher seus colegas de viagem em função de suas características. Vocês devem, então, formar subgrupos de participantes que aceitam viajar juntos”. Os participantes dispõem de alguns minutos para se reagrupar em silêncio.

Segue abaixo um exemplo de reagrupamento. As características são apenas a título indicativo. O formador deve adaptá-las ao contexto cultural no qual ele se encontra.

- Subgrupo 1: Corajoso; Calmo; Sonhador; Dinâmico; Empático.
- Subgrupo 2: Pretensioso; Hipócrita; Manipulador; Reclamador.
- Subgrupo 3: Depressivo; Aparência negligenciada; Agressivo; Egocêntrico; Carismático.



OBSERVAÇÃO

Quando for anunciado o fim do jogo, os participantes podem retirar o papel de suas costas e tomar conhecimento de sua característica.

- Quais eram os comportamentos verbais e os comportamentos não verbais a seu respeito? Você foi aceito de braços abertos? Você percebeu reticências? Levou tempo antes que os colegas aceitassem viajar com você?
- Quais eram os seus comportamentos verbais e não verbais a respeito dos outros? Você aceitava espontaneamente todo mundo? Você teve alguma preferência? Você mudou de ideia com respeito às suas decisões?



INTEGRAÇÃO

- Como as reações dos outros a seu respeito o afetaram?
- Os membros de seu subgrupo tinham em comum?



- O que vocês buscavam escolhendo os seus colegas de viagem? (a aceitação, as pessoas com valores semelhantes, o conforto e a harmonia, etc.)
- Qual imagem vocês projetavam?
- O que as pessoas fazem ou escondem para serem aceitas?
- O que causa a exclusão social?
- Quais são as consequências da exclusão social?



APLICAÇÃO

- Quais são os problemas vivenciados pelos participantes em suas aulas de circo social e que criam exclusão?
- Como vocês poderiam facilitar a inclusão dos participantes geralmente excluídos pelo grupo?

VARIANTE

Pedir a cada participante para realizar uma pequena atuação artística para mostrar um outro lado de si mesmo que não é necessariamente revelado pela característica que ele demonstra. Observar como as reações do grupo se ajustam em consequência.

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

O formador guia os instrutores e educadores a constatar que suas reações são diferentes segundo a característica que lhes é atribuída: os participantes que têm características positivas são muito mais descontraídos, visto que são rapidamente aceitos – pode-se, inclusive, geralmente constatar que eles praticamente se encontraram todos no mesmo grupo.

Na formação dos grupos de participantes com características negativas, pudemos ver mecanismos de aceitação de sua própria marginalidade e de reagrupamento de excluídos em grupos de marginais. Trata-se, geralmente nesses casos, de mecanismos de sobrevivência onde as pessoas, mesmo fazendo parte de um grupo ou de um “reagrupamento”, não são menos isoladas.

O formador pode guiar os instrutores a fazer a ligação com certos comportamentos que são aceitos em um certo contexto ou meio, mas não em outros ambientes sociais e podem, então, tornar-se causas de rejeição. Viajar durante duas semanas pode nos tornar mais seletivos em nossa escolha de colegas que se tivéssemos que passar apenas uma tarde em sua companhia. O espaço e o tempo representam então, aqui, um papel muito importante no que estamos prontos a aceitar por parte do outro.

Esta atividade ajuda a compreender o papel das representações sociais assim como a relação entre as palavras, as imagens e os valores que são ligados aos mecanismos de exclusão nas comunidades. Nesse contexto, uma atenção positiva dada aos que são geralmente excluídos pode ter uma grande importância.



MÓDULO 3 | MENSAGENS IMPORTANTES

O objetivo do circo social não é a reinserção a qualquer preço; pelo contrário, a marginalidade dos jovens deve permitir o enriquecimento do tecido social.

As experiências de vida dos jovens podem fornecer as bases de uma transformação, podem ser um catalisador lhes permitindo reagir e tornar-se os criadores de sua própria vida

Cada jovem tem a sua própria história. É através de uma observação atenta de cada um que o instrutor e o educador de circo social poderão compreender essa unicidade.

As aulas de circo social oferecem aos jovens um espaço lúdico, um espaço de expressão e de criação, um espaço de aceitação, assim como um espaço seguro.





Em Montreal, havia uma educadora com quem trabalhávamos que era punk. Ela tinha uma relação fantástica com os jovens, principalmente porque eles escutavam o mesmo tipo de música. Um dia, ela veio me ver para me dizer que tinha um problema. O meio punk é muito restrito em Montreal, então nas sextas-feiras ou nos sábados à noite, ela acabava frequentando os mesmos bares que alguns jovens do grupo. Ela queria curtir a noite, beber, usar drogas, mas os jovens com quem ela trabalhava durante as aulas estavam todos lá também. Desde então algumas dúvidas de ordem ética começaram a surgir: “Quando eu vou ao bar Foufounes électriques e fico bêbada demais, acabo saindo de lá porque não quero fazer bobagens na frente dos jovens”. Finalmente, o que ela fez, e que eu achei super legal, foi usar seu próprio caso para discutir com os jovens sobre a questão do consumo de álcool e drogas.

Emmanuel Bochud, agente de ligação em circo social,
Cirque du Monde, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Reconhecer a importância de possuir um código de ética comum;
2. Usar um quadro de referência para suas ações;
3. Reconhecer as referências e os limites de suas funções;
4. Adaptar a aplicação e o respeito ao código de ética a seu próprio contexto.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTO DE REFERÊNCIA

- Código de ética do instrutor de circo

ATIVIDADES

- Escolhas instantâneas
- Sabotagem



MÓDULO 4 | INTRODUÇÃO

O instrutor e o educador trabalham com pessoas das classes populares, principalmente com jovens que na maioria das vezes foram feridos por suas experiências passadas e que depositam muita esperança nas práticas que realizam. A relação criada entre o instrutor e os participantes vai além da simples transmissão do saber técnico: baseada na confiança mútua, ela deve ser cheia de sensibilidade humana e respeitar princípios éticos que permitem evitar os abusos, as negligências e as gafes.

O instrutor de circo não substitui nem um educador de circo social nem um psicólogo. Além disso, ele deve estar consciente que sua atitude e seu comportamento servem de modelo aos participantes e que esse aspecto de sua ação é tão importante quanto as lições de circo que ele lhes dá.

O comportamento dos instrutores e dos educadores deve fundamentar-se em vários princípios éticos, como a competência, a integridade, a responsabilidade individual, a dignidade, o respeito da cultura, a responsabilidade social, a preocupação com a segurança, a discrição, o envolvimento no trabalho em equipe e a relação com o empregador.

Concretamente, o instrutor e o educador transmitem os conhecimentos e as competências que possuem e que dominam, estando conscientes de seus limites e adaptando as suas lições às características do grupo. Eles agem de maneira honesta e respeitosa com os outros, sem projetar uma falsa imagem deles mesmos nem buscar tirar qualquer vantagem que seja de suas funções. Eles se abstêm, principalmente, de qualquer relação sexual com os jovens e de qualquer conduta ilegal.

O instrutor e o educador assumem as responsabilidades ligadas a suas funções e respeitam os compromissos assumidos. Eles respeitam os direitos fundamentais, a dignidade, a cultura, a vida privada, a confidencialidade, e a autonomia de cada um, mostrando discrição, abertura e discernimento. Finalmente, eles demonstram abertura e responsabilidade em relação à comunidade na qual agem, promovendo justiça social, autodeterminação e respeito às pessoas. Além disso, eles se abstêm de usar a sua função para fins de propaganda.

O instrutor e o educador devem ter uma preocupação constante com respeito à segurança. Eles são responsáveis pela segurança física e emocional dos participantes no local das aulas e de conscientizá-los quanto a esse aspecto. Eles participam ativamente do trabalho em equipe ligado à preparação, à realização e à avaliação das aulas e encorajam o estabelecimento de um clima de cooperação. Em caso de conflito, eles tentam encontrar as soluções mais justas, favorecendo o bom funcionamento das aulas e o crescimento pessoal dos participantes.

Agindo de acordo com estes princípios éticos, o instrutor e o educador demonstram uma responsabilidade que pode se tornar exemplar para os participantes. O exemplo de seu comportamento não se limita, entretanto, às aulas. O instrutor e o educador devem, também, respeitar suas condições de contratação, prestar conta de suas atividades ao empregador e abster-se de qualquer comentário público que possa prejudicar a instituição.



MÓDULO 4 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

CÓDIGO DE ÉTICA DO INSTRUTOR DE CIRCO SOCIAL¹

PRINCÍPIOS E NORMAS DE CONDUTA

O objetivo de um código de ética é fornecer um referencial comum. Ele determina balizas para os homens e as mulheres que exercerão o papel de instrutor de circo social. Ele situa seus comportamentos em sua prática de formação e no contexto cultural onde irão trabalhar.

O instrutor de circo social trabalha com jovens das classes populares. Estes jovens, que muitas vezes foram traídos ou feridos, depositam muita esperança nas ações que realizam e desenvolvem relações de confiança com o instrutor.

Assim, a relação entre o instrutor de circo social e os jovens vai muito além da simples transmissão de técnicas de circo. Ela deve estar impregnada de uma sensibilidade humana e de certos princípios que regem essas interações a fim de evitar os abusos, as negligências e as gafes que poderiam prejudicar os jovens ou o programa de circo social no qual participam.

Não pedimos que o instrutor seja um psicólogo, um assistente social ou um trabalhador de rua. Porém, sua atividade está ligada a certas responsabilidades e maneiras de fazer que servem para estruturar suas ações dentro do respeito aos jovens, aos seus colegas e aos parceiros que farão parte do mesmo programa.

O instrutor deve estar consciente que suas atitudes e seus comportamentos servem de modelo para os jovens e que este aspecto da relação é tão significativo quanto os conteúdos de aprendizagem que ele quer transmitir.

É neste espírito que são apresentados aqui os princípios e as ações que deveriam guiar os comportamentos e as atitudes do instrutor de circo social durante as aulas de circo e, em determinados casos, fora delas.

Estes princípios e normas de conduta deveriam ser adotados como objetivos do instrutor ao executar sua tarefa segundo os critérios de realização mais exigentes.

PRINCÍPIOS GERAIS

O código de ética do instrutor de circo social é o resultado da síntese de códigos de deontologia de várias associações esportivas ou de profissões de caráter social e educativo. Ele se inspira na definição do instrutor de circo social, isto é, na convergência do artístico, do social e do esportivo, que ele integra numa mesma metodologia de formação.

O código está baseado nos seguintes princípios fundamentais:

1. Competência
2. Integridade

¹ Esta é uma reprodução do Código de Ética do Instrutor de Circo Social adotado pelo *Cirque du Soleil* e desenvolvido por Michel Lafortune. Além de ter servido de conteúdo de base para cerca de uma centena de formações em circo social por todo o planeta, ele também é usado pela rede *Cirque du Monde* e pela rede brasileira Circo do Mundo. Trecho de LAFORTUNE, M. *Code d'éthique de l'instructeur de cirque social*. In: DAGENAIS, C.; MERCIER, C.; RIVARD, J. *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde*, Montréal: Cirque du Soleil, Direção de Assuntos Sociais e Cooperação Internacional, 2001. ficha 8.



3. Responsabilidade Individual
4. Dignidade e Respeito da Cultura
5. Responsabilidade Social
6. Segurança Física e Emocional
7. Trabalho em Equipe
8. Relação com o Empregador

O enunciado de cada um desses princípios é seguido de uma definição e de uma lista de normas de conduta que descrevem como o princípio se aplica às atividades do instrutor. Essas normas de conduta representam uma dimensão importante do princípio.

1. Competência

O instrutor ensina as técnicas que ele domina ou das quais pode assegurar o ensino segundo padrões reconhecidos e de maneira segura. Além disso, o instrutor reconhece e respeita seus limites e se compromete a agir com base neles, buscando se aperfeiçoar e ampliar as suas competências.

- 1.1 O instrutor adquiriu a formação básica necessária para desempenhar o papel de instrutor de circo social.
- 1.2 Ele tem consciência do impacto de suas ações na vida das pessoas e dos grupos com os quais trabalha.
- 1.3 Ele leva em consideração os limites de seus conhecimentos e de suas capacidades no exercício de suas funções.
- 1.4 Ele se abstém de trabalhar em um contexto inadequado e apresentando riscos que seriam grandes demais e perigosos para a saúde dos participantes.
- 1.5 Ele sugere exercícios que convêm à idade, experiência, capacidade e condições físicas e psicológicas dos participantes.
- 1.6 Ele forma os participantes de maneira progressiva e sistemática.
- 1.7 Ele faz com que as suas aulas de circo sejam experiências de vida positivas.

2. Integridade

O instrutor se compromete a demonstrar sua integridade através de suas atividades de ensino e de acompanhamento de maneira honesta e respeitando as outras pessoas. Ele não faz falsas representações sobre suas qualificações, sua experiência, seu poder ou outras dimensões que projetariam uma imagem falsa do que ele é e que lhe permitiriam obter vantagens.

- 2.1 O instrutor se compromete, também, a estar consciente de seu próprio sistema de crenças, de seus valores, de suas necessidades, de seus limites e de quaisquer outras dimensões que poderiam afetar a sua função.
- 2.2 Ele se compromete a explicar claramente a sua função e a satisfazer suas exigências diante de todos aqueles com quem trabalha.
- 2.3 Ele pode discordar de alguns comportamentos das pessoas que ele forma, sem rejeitá-las.
- 2.4 Além da remuneração que recebe por seu trabalho, o instrutor se abstém, no plano pessoal, de aceitar qualquer vantagem afetiva, econômica e sexual relacionada com a sua função.
- 2.5 Ele se abstém de ter relações sexuais com os participantes.
- 2.6 Ele se abstém de qualquer forma de assédio sexual ou de intimidação.



- 2.7 As ações do instrutor não devem envolver atos ilegais.
- 2.8 Ele reconhece toda propriedade intelectual, artística ou de outro tipo que não lhe pertença e que ele usa.

3. Responsabilidade Individual

O instrutor aceita as responsabilidades de seus atos e tenta, de acordo com seus conhecimentos, adaptar seus métodos às necessidades e ao potencial das pessoas com quem trabalha.

- 3.1 O instrutor consulta seus colegas para evitar efetuar ações que possam representar um perigo para os participantes ou para prevenir comportamentos que desrespeitem o código de conduta dos instrutores.
- 3.2 O instrutor se compromete a respeitar os compromissos que assumiu, garantindo a realização de sua tarefa segundo os horários, os objetivos buscados e os recursos colocados à sua disposição.
- 3.3 A vida privada do instrutor é uma questão pessoal, exceto quando ela puder comprometer seu trabalho de instrutor ou o desenvolvimento das aulas de circo.

4. Dignidade e Respeito da Cultura

O instrutor deve demonstrar uma atitude respeitosa com relação aos direitos fundamentais, à dignidade e à cultura de todas as pessoas. Ele respeita o direito à vida privada, à confidencialidade, à autodeterminação e à autonomia das pessoas.

- 4.1 O instrutor não deve usar informações confidenciais que seriam prejudiciais às pessoas que ele forma ou com o objetivo de obter alguma vantagem para si próprio ou para um terceiro.
- 4.2 O instrutor deve usar de discrição e deve demonstrar tato e discernimento em relação à vida privada das pessoas que ele forma.
- 4.3 O instrutor que participa de um projeto de pesquisa deve se assegurar que os participantes consentam de plena vontade e com conhecimento de causa, sem insinuar que a recusa de participar pode levar a uma perda ou a sanções.

5. Responsabilidade Social

Ao coordenar uma oficina de circo, o instrutor deve demonstrar abertura e responsabilidade em relação à comunidade onde trabalha.

- 5.1 O instrutor fará com que suas ações junto às pessoas e aos grupos os ajudem a alcançar a máxima autonomia e independência possíveis, o que exclui todas as ações que tenham o objetivo de controlar ou dominar.
- 5.2 Ele se compromete a promover a justiça social, a aceitação, a autonomia, a autodeterminação e o respeito da pessoa. Ele favorece e apoia a participação das pessoas que ele forma no desenvolvimento de redes de apoio e de ajuda na comunidade.
- 5.3 Ele deve intervir sempre que um outro instrutor tiver uma conduta que desrespeite o código de ética.
- 5.4 O instrutor não pode, em nenhum caso, usar a sua função para fins de propaganda, nem se servir dela para obter ou tentar fornecer, a quem quer que seja, vantagens injustificadas ou ilícitas.



Unidos seremos melhores!

Um colega explora os participantes talentosos integrando-os em sua trupe de espetáculo. Ele se aproveita da sua posição para vender-lhes material de circo. Depois de uma aula, ele os acompanha ao parque para fumar maconha. Será que é melhor ignorar a situação, falar com esse colega que não estamos de acordo com o que ele faz ou denunciar seu comportamento ao empregador? Quando somos testemunhos de um comportamento antiético por parte de um colega de trabalho, é necessário tomar uma atitude. A metodologia a privilegiar será progressiva e em função das circunstâncias e da gravidade do gesto. É possível confrontar o colega, de preferência em particular, de maneira não agressiva, e talvez até usando humor. Muitas vezes é oportuno pedir para o colega explicar uma situação que é difícil de entender diante das regras que foram estipuladas. Se você duvidar de seu julgamento quanto ao valor ético de um comportamento, é preferível consultar um membro de sua equipe antes de ir falar com o colega em questão. Se for necessário, considere a opção de recorrer a uma mediação. É preciso lembrar-se sempre de que quando trabalhamos com populações vulneráveis, a ética profissional é fundamental.

6. Segurança Física e Emocional

O instrutor é responsável pela segurança do local de treinamento. Ele é responsável pela segurança dos aparelhos e por sua utilização correta. Ele demonstra uma preocupação contínua, acompanhando a execução de movimentos arriscados ou garantindo que eles sejam feitos na presença de alguém que garanta a segurança dos executantes.

O instrutor também se esforça para criar um espaço privilegiado de segurança emocional onde o respeito de cada um é primordial. Ele estabelece um clima de confiança com os participantes e garante que cada um possa encontrar seu lugar dentro do grupo.

- 6.1 O instrutor verifica se os participantes realizam as atividades em um ambiente seguro.
- 6.2 Ele ensina os participantes a serem responsáveis por sua segurança conscientizando-os sobre as medidas que devem tomar para se protegerem e protegerem os seus colegas.
- 6.3 Ele mostra como os participantes podem se divertir e aprender em um contexto positivo de igualdade e de colaboração.
- 6.4 Ele garante um certo rigor e uma certa disciplina, sendo ao mesmo tempo flexível e adaptando-se às diferentes situações.

7. Trabalho em Equipe

O instrutor se compromete a colaborar ativamente e de livre e espontânea vontade com os outros membros da equipe, isto é, instrutores, educadores, representantes dos parceiros ou empregadores.

- 7.1 O instrutor se compromete a participar ativamente do trabalho em equipe ligado à preparação, execução e avaliação das aulas de circo, em um clima que favoreça o alcance de um certo nível de confiança, gerando assim trocas honestas e autênticas.



- 7.2 Se as decisões a serem tomadas fizerem com que surja um conflito envolvendo escolhas técnicas, administrativas ou políticas, o instrutor deve sempre ter como objetivo principal o bom andamento das aulas e o desenvolvimento dos participantes.
- 7.3 Ele favorece o estabelecimento de um clima de cooperação e de apoio entre os participantes das oficinas.
- 7.4 Ele coopera com os outros parceiros que desejam oferecer um apoio adicional ao programa.
- 7.5 Ele demonstra discrição para resolver os desacordos com seus colegas. Ele tenta resolver com eles as divergências de opinião de maneira construtiva e encaminha os conflitos mais sérios às instâncias apropriadas.

8. Relação com o Empregador

O instrutor se compromete a respeitar as condições de sua contratação e a prestar contas de suas atividades a seu empregador.

- 8.1 O instrutor comunica ao empregador qualquer informação que facilite o bom andamento do programa.

REFERÊNCIAS

American Psychological Association, *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*, Washington, American Psychological Association, 1992. Disponível em: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>. Acesso em: 10 set. 2010.

Association canadienne des entraîneurs professionnels, *Code d'éthique des entraîneurs et des entraîneuses*, Ottawa, 2000.

Association des travailleurs et travailleuses de rue du Québec inc. (ATTRUEQ), *Code d'éthique pour le travail de rue*, Charlesbourg: Association des travailleurs et travailleuses de rue du Québec, 1993. 25 p.

Conseil canadien pour la coopération internationale, *Code d'éthique*, Ottawa, 1995. ed. Rev. 2009: *Code d'éthique et normes de fonctionnement*. Disponível em: http://www.ccic.ca/_files/fr/about/001_code_ethics_operational_standards_f.pdf. Acesso em: 10 set. 2010.

DIGNELLE, F. *Éthique et délinquance: la délinquance comme gestion de sa vie*, Genève: Médecins et hygiène, 1989, 212 p.

ERIKSON, E. H. *Éthique et psychanalyse*, Paris: Flammarion, 1971. 262 p.



MÓDULO 4 | ATIVIDADE 1

ESCOLHAS INSTANTÂNEAS

OBJETIVO

Reconhecer a importância de possuir um código de ética comum.

Duração da atividade
90 minutos

Material
Lenços para tapar os olhos (um por participante), lista de enunciados sobre ética

Número de participantes
10 a 25

EXPERIÊNCIA

O formador pede para os instrutores e educadores fazerem uma fila, um atrás do outro, deixando entre eles a distância de um braço. Ele distribui um lenço para cada um e lhes pede para tapar os olhos. Em seguida, ele informa as seguintes diretrizes ao grupo:

“Eu vou ler uma série de enunciados. Vocês deverão se posicionar em relação a cada um deles. Se vocês concordarem, deem um passo para a direita; se discordarem, deem um passo para a esquerda. Vocês devem fazer uma escolha instantânea. Nenhuma explicação será dada depois da leitura do enunciado.”

Após tomarem uma posição em relação a cada enunciado, o formador pede para os participantes retirarem o lenço e observarem, em silêncio, a posição dos outros ao seu redor. Em seguida, eles voltam para a posição inicial, recolocam o lenço nos olhos e o formador lê em voz alta o próximo enunciado.

Exemplos de enunciados:

- Você vê um mendigo roubar uma maçã em um mercado. Você conta para o vendedor.
- Você para o carro na luz amarela.
- Um jovem viola uma das regras do local onde acontecem as aulas (não foi você que estabeleceu a regra). Você o denuncia.
- Você é a favor da eutanásia.
- É ético da parte do formador de pedir-lhe para revelar suas posições em relação aos enunciados.

Para desconstruir o ambiente, o formador pode inserir alguns enunciados insignificantes ou absurdos. Por exemplo:

- O sol é mais bonito que a lua.
- Os palhaços comem mais laranjas que os malabaristas.





OBSERVAÇÃO

- Quais enunciados questionam a ética e quais não a questionam?
- Foi fácil fazer escolhas espontâneas?
- Há alguma diferença ou semelhança nas escolhas de cada um?
- O que o surpreendeu ou estranhou?



INTEGRAÇÃO

- Como vocês se sentiram? (confiantes, preocupados pelo julgamento dos outros)
- O que guiou suas posições éticas?
- Os instrutores de circo social possuem um código de ética comum?
- Por que é importante parar para discutir sobre o código de ética do instrutor de circo social²?

O formador apresenta o código de ética do instrutor de circo social, seja formalmente, ou pedindo para um ou vários participantes o lerem.



APLICAÇÃO

O formador apresenta a seguinte situação, seja simplesmente descrevendo-a, ou pedindo para dois instrutores representarem a cena:

Um instrutor possui uma companhia de animação de circo e conta para um colega que ele contratou jovens de seu projeto de circo social para realizarem um espetáculo no fim de semana passado. Ele explica que tudo ocorreu muito bem, que os jovens eram muito bons e que um deles fez saltos lindos, etc. O colega não presta muita atenção, pois no seu íntimo ele se questiona a respeito dos seguintes fatores éticos:

- Quais são as condições que permitiriam que os jovens participantes do projeto pudessem trabalhar?
- Os lucros vão para quem?
- Os jovens do projeto de circo social foram pagos corretamente?
- Quais impactos isso causou nos participantes que não colaboraram com o espetáculo?

A situação levanta questões éticas que são debatidas pelo grupo diante dos princípios levantados pelo exercício. Em seguida, o formador conclui, pedindo que os instrutores se apropriem do código de ética, releiam e imaginem como eles poderiam usá-lo com os jovens ou compartilhá-lo com a instituição parceira. Ele pergunta se algum de seus comportamentos vai mudar depois dessa atividade e como isso poderia influenciar a sua prática.

² Ver na p. 93 deste módulo o texto de referência intitulado O código de ética do instrutor de circo social.



MÓDULO 4 | ATIVIDADE 2

SABOTAGEM

OBJETIVO

Ser capaz de usar um quadro de referência ética para suas ações.

Duração da atividade
45 a 60 minutos

Material
Folhas avulsas,
pincéis atômicos

Número de participantes
10 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador divide o grupo em equipes de no máximo 8 a 10 pessoas. Ele pede que cada equipe faça uma sessão de tempestade de ideias de 10 a 15 minutos para tentar sabotar um projeto de circo social. O objetivo é obter o maior número possível de maneiras para atrapalhar um projeto de circo social sem se censurar nem criticar os outros. As ideias podem ser realistas ou absurdas. Cada equipe dispõe de uma folha avulsa para anotar suas ideias.



OBSERVAÇÃO

Cada equipe apresenta o seu plano de sabotagem ao grupo. Em seguida, o formador anima uma discussão levantando as seguintes questões:

- O que vocês podem constatar?
- Quais são os planos de sabotagem que são consensuais?
- Foi difícil gerar tais ideias? Por quê?



INTEGRAÇÃO

- Vocês discordam de algumas das ideias? Em outros termos, há alguma zona cinzenta, ou seja, elementos que na sua opinião não são necessariamente planos de sabotagem?
- Os instrutores e educadores de circo social compartilham um código de ética comum?
- Quais são os temas ao redor dos quais articulam-se os princípios éticos que guiam o comportamento dos instrutores e educadores de circo social?

O formador apresenta o código de ética do instrutor de circo social³ e ressalta a importância de estabelecer e respeitar um código de ética comum.

³ Ver na p. 93 deste módulo o texto de referência intitulado O código de ética do instrutor de circo social.



MÓDULO 4 | MENSAGENS IMPORTANTES

Um código de ética é uma estrutura criada para o trabalho em conjunto, independentemente do tipo de participantes ou do país. É uma referência comum, uma linha de conduta, um contrato de convivência compartilhado

Um código de ética permite mais coerência e mais estabilidade nas ações.

As diferenças de valores entre os instrutores, os educadores, os participantes e as instituições parceiras podem gerar conflitos. A elaboração de um código de ética evitará a geração de uma parte desses conflitos.





Há uma parte do programa na qual levamos materiais para a rua. Um dia, chegamos em um parque, e havia um jovem que queria, de todo jeito, usar pernas de pau. Como ele estava completamente bêbado porque tinha bebido cerca de dez cervejas, dissemos a ele: “Não, assim não dá. Você pode fazer malabarismo, se quiser, mas não andar com pernas de pau”. Na vez seguinte, ele estava nos esperando sóbrio para poder andar com pernas de pau. A partir desse momento, ele fazia de tudo para não beber antes da prática na rua. Isso se tornou uma forma de gestão de seu consumo de álcool.

Karine Lavoie, instrutora de circo social,
Cirque du Monde, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Reconhecer a importância da segurança física e emocional para a boa realização das aulas;
2. Desenvolver uma preocupação permanente com a segurança;
3. Conhecer as maneiras de criar um clima seguro para facilitar a realização das aulas de circo.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- A segurança no âmbito da função de instrutor de circo social
- Comportamentos seguros durante as aulas de circo social

ATIVIDADES

- Pirâmides
- Esquetes



MÓDULO 5 | INTRODUÇÃO

Durante as aulas de circo social, o instrutor e o educador de circo social são responsáveis pela segurança dos participantes. Essa responsabilidade é exercida, tanto através da prevenção de acidentes, quanto pela educação dos participantes para a segurança.

O nível de vigilância do instrutor e do educador com respeito à segurança deve ser determinado em função do tipo de atividade, mas também das características do grupo de participantes, principalmente a idade, a condição física, a experiência, o grau de autonomia e a capacidade de funcionar em grupo. O instrutor e o educador devem considerar os aspectos materiais da segurança, como o estado dos aparelhos, das instalações e do local no qual são realizadas as aulas, e ao mesmo tempo, fazendo do local um espaço privilegiado de segurança física e emocional, onde é possível experimentar, descobrir, divertir-se e desenvolver uma identificação social.

A segurança do grupo é também relacionada com o estado de saúde de cada um. Prevenir a transmissão de doenças infecciosas, como a hepatite ou doenças da pele, devem receber uma atenção particular, assim como o consumo de drogas ou de álcool antes de uma aula. Essas intervenções específicas não devem, entretanto, levar o instrutor e o educador a negligenciar o respeito, a empatia e a atenção devidos a cada participante.

A preocupação do instrutor e do educador com respeito à segurança, à saúde e à higiene pode representar um papel fundamental na educação dos participantes, na medida em que ela os leva a adotar um comportamento seguro para si mesmos e para os outros, tanto durante as aulas de circo como ao redor de si, ensinando-os a tomar consciência dos riscos, conhecer os seus limites, respeitar a integridade do seu corpo e a cuidar dos outros. Para as pessoas das classes populares, principalmente os jovens, essa metodologia geralmente representa um passo muito importante em seu desenvolvimento pessoal.



MÓDULO 5 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

A SEGURANÇA NAS AULAS DE CIRCO SOCIAL¹

de Michel Lafortune

A SEGURANÇA NAS AULAS DE CIRCO SOCIAL

Com respeito à segurança, a responsabilidade do tandem de animação inclui as quatro seguintes dimensões:

1. OS LOCAIS
2. OS EQUIPAMENTOS
3. OS PARTICIPANTES
4. O INSTRUTOR E O EDUCADOR DE CIRCO SOCIAL

1. OS LOCAIS

O instrutor e o educador de circo social devem se preocupar em trabalhar em **locais agradáveis, organizados e seguros**. Apesar de terem que manter uma vigilância constante com respeito ao estado do local, o instrutor e o educador de circo social devem **planejar períodos consagrados especificamente à inspeção do local**. Ao chegar ao local pela primeira vez, eles devem fazer o reconhecimento do local e verificar vários elementos. Eles devem certificar-se de, entre outros, localizar e verificar a saída de emergência, a caixa de primeiros socorros, o extintor de incêndio assim como o telefone de emergência. Eles devem conseguir também os dados da pessoa responsável pelo local. Além disto, eles devem certificar-se de **verificar a presença de objetos que podem ser fontes de lesões** e certificar-se de retirá-los da área de atividade. Finalmente, eles prestarão uma atenção particular com respeito à qualidade da iluminação e da ventilação.

No caso da aula ser oferecida em um lugar aberto, eles devem tomar o cuidado de localizar um abrigo em caso de chuva ou zonas de sombra para os períodos de muito sol. Eles deverão estar ainda mais atentos quanto à presença de objetos perigosos (pedras, objetos cortantes, areia, etc.) Seja a aula no interior ou no exterior, o instrutor e o educador de circo social devem, a todo tempo, certificar-se de adaptar as aulas em função do local.

O instrutor e o educador de circo social devem também **realizar uma verificação rápida do local antes do início de cada aula**. Assim, recomendamos às instituições e aos membros do tandem de animação ter uma grade de verificações que reúne os pontos a verificar antes da realização das aulas. Para isso, você está convidado a consultar o quadro *Lembrete com respeito à segurança nas aulas de circo social* apresentado nas próximas páginas. Ele propõe uma grade que reúne os pontos mais comuns a verificar, assim como uma ferramenta de acompanhamento das ações a realizar quando os elementos ligados à segurança não estiverem adequados.

¹LAFORTUNE, M, *La sécurité dans les ateliers de cirque social*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 2003. rev. 2012.



2. OS EQUIPAMENTOS

O instrutor é responsável pela segurança física de seus participantes, assim como da utilização e da manutenção dos equipamentos. Ele deve previamente **verificar todo aparelho ou material de circo antes de começar a utilizá-lo**. A frequência e a intensidade da utilização de um equipamento determinam, evidentemente, o ritmo das verificações a serem realizadas. Assim, uma perna de pau, utilizada uma vez por mês poderá ser verificada rapidamente antes de cada utilização, ao passo que uma perna de pau utilizada todos os dias por vários participantes deverá receber um controle minucioso no início de cada aula.

O instrutor deve efetuar ações periódicas de verificação, manutenção e limpeza dos equipamentos. Durante estas ações, ele deve certificar-se de que o equipamento está instalado ou montado segundo as normas e padrões. Caso o instrutor não se sinta capaz de avaliar a qualidade da instalação de um equipamento, ele deverá recorrer a um especialista. Se não for possível, ele deverá se abster de usar o equipamento. O instrutor deve, igualmente, buscar **reconhecer os sinais de desgaste** nos equipamentos e verificar se eles não entraram em contato com areia, líquidos ou sangue. Se for o caso, será necessário limpá-los bem antes da sua utilização, ou às vezes mesmo durante a sua utilização para evitar que alguém escorregue, se machuque ou seja contaminado. Finalmente, o instrutor deve assegurar-se que **os equipamentos dispõem de um espaço de afastamento suficiente para sua utilização**.

O instrutor deve, igualmente **sensibilizar os participantes quanto à utilização dos equipamentos** encorajando-os a **adotar comportamentos preventivos**. Assim, ele se certificará de transmitir diretivas claras sobre o transporte, a instalação, a utilização e a armazenagem dos equipamentos.

3. OS PARTICIPANTES

O instrutor e o educador de circo social são chamados a trabalhar com grupos com perfis muito variados. A idade dos participantes, sua condição física, seu grau de autonomia, sua experiência e sua capacidade de funcionar em grupo são os principais fatores a levar em consideração no momento de planejar as atividades e **determinar o nível de segurança a estabelecer**. Eles devem, também, estar vigilantes no dia da aula para **assegurar-se de que os participantes estejam em um estado apropriado** para participar das atividades escolhidas. Assim, se alguns participantes apresentam sinais de fadiga física ou psicológica ou ainda se eles demonstrarem estar sob o efeito de álcool ou drogas, o instrutor e o educador de circo social deverão rever seu planejamento e o nível de segurança em consequência. Igualmente, eles se certificarão de que os **participantes façam uma preparação física apropriada** e que eles estejam vestidos com roupas adequadas para as atividades previstas.

Além disto, desde o início das aulas, o instrutor e o educador de circo social devem **sensibilizar os participantes para a importância da segurança** durante as aulas de circo social. O tandem de animação deve, assim, levar os participantes a tomar consciência dos riscos ligados à prática das artes circenses e lhes indicar os comportamentos seguros a adotar. A sensibilização à segurança consiste em levar os participantes a respeitar seus limites e em **tomar consciência da segurança dos outros**. Assim, exercendo uma conscientização contínua, o instrutor e o educador de circo social poderão **favorecer o espírito de entrelajada entre os participantes**, levando-os a serem cada vez mais responsáveis quanto à sua própria segurança.



4. O INSTRUTOR E EDUCADOR DE CIRCO SOCIAL

Ao passo que o instrutor é responsável pela segurança física dos participantes, o educador social tem uma função primordial quando trata-se da segurança emocional. Diante de situações problemáticas, o tandem de animação é levado a exercer a função de mediador. A gestão destas situações é necessária e delicada. É importante que o instrutor e o educador de circo social demonstrem claramente sua **intolerância diante dos abusos psicológicos** como assédio, intimidação ou *bullying* e que eles reajam rapidamente para corrigir o incidente. Entretanto, suas ações não se limitam às situações problemáticas. Durante toda a oficina, eles devem empregar sua energia a **reunir as condições seguras e seguradoras** que permitam a criação de um espaço, uma bolha onde os participantes sintam que sua integridade física e emocional é respeitada.

Por outro lado, é importante que o instrutor e o educador de circo social sejam bem **informados sobre as questões de segurança**. É recomendado ter uma lista com os dados dos pais ou tutores dos participantes, e se possível, informações sobre o estado de saúde dos participantes. Obviamente, o instrutor e o educador de circo social garantirão a confidencialidade destas informações. Também é altamente recomendável que o tandem de animação seja avisado quanto à transmissão de infecções transmissíveis pelo sangue. Finalmente, ele deve certificar-se de ser informado dos procedimentos estabelecidos pela instituição parceira em caso de situação de urgência. Entretanto, estar bem informado não é sempre o suficiente para ser capaz de agir com eficácia quando uma situação o exige. Um treinamento adequado, baseado na simulação e na prática, é necessário para que os instrutores e educadores possam **agir adequadamente em situação de urgência**. Idealmente, todos os membros da equipe de animação deveriam ter recebido uma formação completa em primeiros socorros.

Finalmente, o instrutor e o educador de circo social devem **tomar consciência de sua própria segurança**. Durante as aulas, os fatores de risco são numerosos: afrontas físicas entre os participantes, presença de objetos ou de seringas contaminadas, ação em caso de urgência, etc. Mas, a segurança do instrutor e do educador pode, igualmente, ser provada no plano emocional. Conviver com participantes que vivem situações de vida difíceis pode ser exigente mesmo para profissionais experientes. O instrutor e o educador de circo social deverão, assim, **estar sensíveis ao cansaço psicológico** ocasionado por suas funções. Além disto, é importante **evitar desenvolver relações de grande proximidade com os participantes**, tanto para preservar a segurança emocional dos profissionais quanto para evitar que eles se encontrem em situações delicadas que possam ir contra os princípios de ética pessoais e profissionais.



Quando um participante coloca em perigo a segurança do grupo

A segurança do grupo pode ser ameaçada pelo comportamento inapropriado de um participante. Cabe ao instrutor e ao educador julgar se convém expulsar esse participante, considerando os riscos para o grupo. Essa é uma decisão difícil a ser tomada, pois ao excluir um jovem, priva-se da possibilidade de intervir a seu favor. Se a decisão que se impõe é a de expulsar o participante, é importante explicar ao grupo e ao participante em questão as razões que justificam tal escolha, mesmo sendo provável que ele seja pouco receptivo. Idealmente, adotam-se medidas preventivas para evitar chegar a esse impasse. Por exemplo, é importante estabelecer, desde o início, os limites com o grupo (principalmente com respeito à violência ou ao consumo de drogas e álcool) e evitar agir como se tudo fosse permitido, e depois, tornar-se de repente intransigente com os participantes. É preciso, também, que o instrutor e o educador tenham encontros regulares para esclarecer os seus objetivos, discutir sobre maneiras de agir que sejam coerentes e garantir um acompanhamento das atividades e das ações.



LEMBRETE COM RESPEITO À SEGURANÇA NAS AULAS DE CIRCO SOCIAL

ELEMENTOS DE SEGURANÇA A VERIFICAR	CONFORME	AÇÃO A REALIZAR, SE NÃO CONFORME		DATA
		AÇÃO REALIZADA	AÇÃO	
OS LOCAIS				
O local de atividades é bem delimitado e não possui detritos				
A iluminação e a ventilação são adequadas				
Existe água potável disponível				
As saídas de emergência são claramente indicadas				
Uma caixa de primeiros socorros assim como um extintor são acessíveis				
Um telefone, um número de telefone de urgência, assim como os dados da pessoa responsável pelo local são disponíveis				
O EQUIPAMENTO				
O equipamento é apropriado e está em bom estado de conservação, ele não apresenta sinais de desgaste				
O equipamento não utilizado está guardado de maneira a não incomodar os participantes				
Os aparelhos fixos estão instalados em conformidade com as normas e os padrões				
Os aparelhos dispõem de um espaço livre de afastamento suficiente para sua utilização				
Diretrizes foram emitidas quanto à utilização do equipamento				
Diretrizes foram emitidas quanto à instalação e desinstalação dos aparelhos móveis; eles são armazenados após cada aula				
OS PARTICIPANTES				
As atividades correspondem ao estado mental e físico dos participantes				
Os participantes estão dispostos e não estão sob o efeito de drogas ou do álcool				
Os participantes fazem uma preparação física apropriada para as atividades				
As roupas dos participantes são apropriadas				
Os participantes são sensibilizados quanto aos comportamentos seguros a adotar durante a prática das artes circenses				
OS INSTRUTORES E OS EDUCADORES				
Os instrutores/educadores garantem que a segurança emocional dos participantes é preservada; eles não recebem intimidação ou assédio				
Os instrutores/educadores possuem uma lista com o nome e os dados dos pais ou tutores dos participantes				
Os instrutores/educadores são informados do estado de saúde dos participantes, em conformidade com o direito à vida privada				
Os instrutores/educadores são informados dos procedimentos a seguir para prevenir a transmissão do HIV dentro das aulas de circo social				
Diretrizes são emitidas quanto aos procedimentos a seguir e quanto às responsabilidades respectivas dos instrutores e dos educadores durante uma situação de urgência				
Pelo menos um dos instrutores/educadores possui uma formação em primeiros socorros				

MÓDULO 5 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

COMPORTAMENTOS SEGUROS DURANTE AS AULAS DE CIRCO SOCIAL

de Stéphane Batigne

O trabalho com pessoas das classes populares pode levar os instrutores e os educadores de circo social a estar em contato com algumas doenças infecciosas, principalmente doenças sexualmente transmissíveis (DST). Eles podem, também, ter que lidar com participantes toxicômanos. Os conselhos a seguir ajudarão os instrutores e os educadores a lidar com essas situações e a adotar comportamentos seguros para eles e para os participantes.

ALGUNS DADOS SOBRE AS DOENÇAS INFECCIOSAS

Uma doença infecciosa é uma doença causada por um micro-organismo: bactéria, vírus, parasita, fungo microscópico. Para contrair uma doença infecciosa, é preciso ser contaminado pelo micro-organismo que a causa. A contaminação pode ser causada por diferentes vias, segundo a doença (via sanguínea, relação sexual, contato com a pele, etc.). O período de incubação é o prazo entre a contaminação e o aparecimento dos sintomas da doença. Ele pode ser mais ou menos longo. Alguns sintomas são típicos de certas doenças. Em outros casos, os sintomas não são específicos. Algumas pessoas contaminadas não apresentam nenhum sintoma visível, mesmo elas sendo contagiosas. O contágio é a transmissão de uma doença infecciosa pelo intermediário do micro-organismo que a causa. O período de contágio varia de acordo com a doença.

OS TRATAMENTOS CONTRA AS DOENÇAS INFECCIOSAS

Os antibióticos combatem somente as infecções bacterianas, não as virais. As únicas proteções contra as infecções virais continuam sendo a vacinação, quando disponível, e a prevenção. Em alguns casos, medicamentos antivirais permitem tratar a doença. A vacinação³ é um método que consiste em introduzir um fragmento enfraquecido de um vírus ou de uma bactéria no organismo, para que ele desenvolva anticorpos contra o vírus ou bactéria. A pessoa vacinada torna-se, assim, imune ao micro-organismo durante um período mais ou menos longo. Para algumas doenças, como o HIV-AIDS, não existe vacina. Na maioria dos países desenvolvidos, a vacinação é gratuita. Segundo a Agência da Saúde Pública do Canadá, a vacinação apresenta muito pouco risco para a saúde. A reação à vacina é nula ou insignificante.

AS HEPATITES A E B⁴

As hepatites são doenças infecciosas do fígado, causadas por vírus. Existem vários tipos, sendo a hepatite A e a hepatite B os mais frequentes. As hepatites A e B têm modos de transmissão diferentes. Sua frequência e perigo também são diferentes. Porém, os sintomas das hepatites A e B são relativamente semelhantes: febre, cansaço, perda de

³ Agence de la santé publique du Canada, *L'immunisation: l'intervention vedette de la santé publique*, rev. 17 fev. 2009. Disponível em: <http://www.phac-aspc.gc.ca/im/measure-intervention-fra.php>. Acesso em: 13 out. 2009.

⁴ Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail, *Hépatite A et Hépatite B*, rev. 1 set. 2009. Disponível em: http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/hepatitis_a.html e http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/hepatitis_b.html. Acesso em: 13 out. 2009.



apetite, náuseas, dores abdominais. No caso da hepatite A, observa-se, também, uma coloração mais escura na urina e uma coloração amarelada na pele e no branco dos olhos (icterícia). Em alguns casos, os doentes não apresentam nenhum sintoma.

Hepatite A

A hepatite A é o tipo de hepatite viral mais comum, representando 90% dos casos. É também o tipo menos virulento e é raramente mortal nas pessoas que não sofrem de outras doenças graves. A transmissão da hepatite A é feita pela ingestão de alimentos ou água contendo matérias fecais contaminados. A contaminação pode, também, acontecer durante relações sexuais orais ou anais. Um baixo grau de higiene e condições sanitárias deficientes aumentam o risco de contaminação. O período de incubação da hepatite A varia de duas a seis semanas. O período de contágio começa duas semanas antes do aparecimento dos sintomas e termina duas semanas após o seu desaparecimento. Existe uma vacina contra a hepatite A. Não existe, entretanto, nenhum tratamento contra a doença. A prevenção passa por medidas de higiene, como a lavagem de mãos, e a purificação da água.

A hepatite B

A hepatite B é uma forma grave de hepatite. Em 90 % dos casos de hepatite B, os doentes saram espontaneamente. Em 9% dos casos, eles tornam-se portadores crônicos, ou seja, eles não se curam e continuam contagiosos durante meses, anos ou mesmo durante toda a vida. Os portadores crônicos da hepatite B desenvolvem frequentemente uma cirrose e depois um câncer do fígado. Entre 15 a 25% dos doentes morre em decorrência da doença. Em 1% dos casos, a doença evolui rapidamente em uma forma mortal, conhecida com o nome de hepatite fulminante. A transmissão da hepatite B ocorre através do sangue ou de outros tecidos e líquidos orgânicos (saliva, esperma, secreção vaginal). A urina, as matérias fecais, o suor, a lágrima e o vômito não contêm vírus. A contaminação pode, entre outros, se produzir nas seguintes situações: perfuração da pele por um objeto contaminado (agulha, faca, etc.), respingo de sangue em uma pele que apresenta uma ferida, mesmo mínima (arranhado, queimadura, etc.), respingo de sangue em uma mucosa (boca, nariz, olhos), mordida, relação sexual não protegida, inclusive oral. O risco de infecção através da relação sexual é elevado. A prevenção da hepatite B passa pela vacinação e pela proteção contra os contatos com sangue ou líquidos orgânicos contaminados.

O HIV E A AIDS⁵

O HIV é um vírus que ataca o sistema imunológico. A AIDS é o estado onde o sistema imunológico, muito enfraquecido, não permite mais ao corpo lutar contra as infecções. O HIV-AIDS, que surgiu em 1981, já causou a morte de mais de 25 milhões de pessoas no mundo. Em algumas regiões, como na África subsaariana, a doença constitui a primeira causa de mortalidade e reduziu consideravelmente a esperança de vida da população. A transmissão do HIV acontece, principalmente, por via sanguínea e por relação sexual, heterossexual ou homossexual, não protegida. A transmissão por via sanguínea pode ocorrer pelo compartilhamento de seringa contaminada ou durante a transfusão de sangue contaminado. Ao ar livre, o vírus vive muito pouco tempo. A transmissão do HIV

⁵ Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail, *VIH/SIDA en milieu de travail*, rev. 13 jan. 2010. Disponível em: <http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/aids/aids.html>. Acesso em: 13 out. 2009; Réseau canadien d'infotraitement SIDA. Disponível em: <http://www.catie.ca/Fre/Home.shtml>. Acesso em: 13 out. 2009.



pode, também, acontecer entre mãe e filho, durante a gravidez, o parto ou a amamentação. Vários anos podem se passar entre a contaminação pelo HIV e o aparecimento de sintomas que mostram o enfraquecimento do sistema imunológico (AIDS). As pessoas contaminadas com HIV, mas que não apresentam sintomas, são chamadas “soropositivas”. Uma pessoa soropositiva é contagiosa. Por outro lado, contaminações múltiplas ao HIV aceleram o processo em direção ao estado de AIDS. Existem testes sanguíneos que permitem saber se uma pessoa é soropositiva. Entretanto, esses testes não detectam o vírus no caso de contaminação há menos de três meses. Quando diagnosticados a um estado precoce, os doentes podem beneficiar de tratamentos médicos capazes de retardar, ou mesmo impedir o aparecimento da AIDS. Esses tratamentos são difíceis e coercivos. Em países em desenvolvimento, eles são raramente disponíveis. Não existe vacina contra o HIV.

OUTRAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS⁶

Várias doenças infecciosas são transmissíveis durante as relações sexuais. Elas são chamadas doenças sexualmente transmissíveis (DST) ou infecções sexualmente transmissíveis (IST). Antigamente eram chamadas de “doenças venéreas”. As DST mais comuns são a gonorreia, a clamídia, a herpes genital e a sífilis. A candidíase, o cancro mole, a tricomoníase, os condilomas acuminados, o câncer de colo do útero, a linfogranulomatose também são DST. A contaminação por uma DST pode se produzir durante relações vaginais, anais e às vezes, orais. A utilização de preservativos é a melhor forma de prevenir essas doenças.

CONSELHOS PRÁTICOS PARA OBTER AULAS SEGURAS⁷

Prevenção e higiene

- Certifique-se de ter tomado todas as principais vacinas.
- Mantenha uma caixa de primeiros socorros à mão.
- Sensibilize os participantes quanto ao uso da camisinha.
- Lave as mãos com cuidado, sem esquecer as unhas. Utilize sempre sabão.
- Exija que toda pessoa que praticar o trapézio ou lira desinfete as mãos.
- Desinfete regularmente a barra do trapézio e da lira com uma mistura de álcool, água e sabão para reduzir os riscos de transmissão de doenças infecciosas. O álcool destrói vários tipos de micro-organismos. Desinfetar nunca é demais!
- Antes de qualquer contato físico, certifique-se de cobrir as suas lesões (cortes, arranhados, etc.). As bolhas estouradas, mesmo pequenas, podem servir de via para a transmissão de várias doenças.
- Se um produto perigoso entrar em contato com os seus olhos, enxágue-os abundantemente durante 20 minutos.
- A micose, uma infecção provocada por fungos microscópicos, é transmissível pelo toque, mas não pelos objetos. É necessário integrar a lavagem dos pés, localização frequente das micoses, antes das atividades onde possa haver contato com os pés.

⁶Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, Lutte contre les ITS. Disponível em: http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sante/itss/index.php?accueil. Acesso em: 13 out. 2009.

⁷Extraído de CUMMINGS, S. Sexually Transmitted Infections: How Can Coaches Protect Themselves?, comunicação apresentada em *Formação dos instrutores de circo social*, Cirque du Soleil, Direção de Assuntos Sociais e Cooperação Internacional, Montreal, 19 mai. 2005.



QUADRO 5.1 - OUTROS SINTOMAS E TRATAMENTOS DE ALGUMAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (DST)

DST	GERMES RESPONSÁVEIS	SINTOMAS	TRATAMENTOS
Gonorreia	<i>Gonococo</i> ou <i>Neisseria gonorrhoeae</i>	Corrimento de pus da vagina ou do pênis, dores e transtornos da micção (ação de urinar).	Tratamento antibiótico
Clamídia	<i>Chlamydia</i>	Frequentemente assintomático na mulher, pode entretanto causar a esterilidade. No homem, se manifesta por corrimentos e transtornos da micção.	Tratamento antibiótico
Herpes genital	Vírus do herpes	Erupção de vesículas contagiosas, na região onde houve a infecção (órgãos genitais, ânus). Os sintomas desaparecem depois de cerca de dez dias, mas o vírus continua no corpo do doente e os sintomas podem reaparecer em intervalos irregulares durante toda a vida.	Um tratamento antiviral permite reduzir os sintomas. Não existe vacina contra o herpes.
Sífilis	<i>Treponema pallidum</i>	No estágio primário, uma lesão redonda, rígida e indolor aparece nos órgãos genitais ou na boca. No estágio secundário, a pele e as mucosas são invadidas por pequenas manchas rosadas ou vermelhas. Pequenas bolhas muito contagiosas aparecem no rosto e nas palmas das mãos e dos pés. No estágio terciário, muitos anos mais tarde, vários órgãos são atingidos e os sintomas são numerosos e variados, podendo conduzir à morte. Atualmente, esse estágio não é mais atingido nos países onde os tratamentos são disponíveis.	Tratamento antibiótico (penicilina)
Candidíase	Fungo microscópico, gênero <i>Candida</i>	Inflamação, corrimentos, vermelhidão e dores atingindo diferentes partes do corpo, principalmente os órgãos genitais. A transmissão do micro-organismo acontece por contato.	Tratamento por medicamento fungicida
Sarna	Parasita microscópico, <i>Sarcoptes scabiei</i>	Coceiras intensas sob a epiderme. Pode ser transmitida durante simples contatos ou mesmo através de roupas contaminadas.	Tratamento que consiste em cobrir o corpo com produto antiparasitário e lavar tudo o que entrou em contato com o corpo. Um segundo tratamento é, às vezes, necessário dez dias mais tarde.



Comunicação

- Use uma linguagem neutra, sem juízo de valor, em suas discussões com os participantes. Uma boa comunicação é indispensável.
- Lembre-se de que certos participantes vivenciam uma situação difícil e tentam gerenciá-la. Ofereça-lhes opções, expressando, ao mesmo tempo, o seu ponto de vista.
- Às vezes é interessante compartilhar a sua experiência pessoal com os participantes. Sinta-se livre para fazê-lo.

• Doenças infecciosas:

- Se você pensa que um jovem levou uma vida sexual de risco ou que usa drogas, demonstre que você se preocupa com o seu bem-estar e que você está disponível se ele quiser conversar.
- Sensibilizar os participantes quanto à importância de fazer exames de diagnóstico de doenças infecciosas.
- Como instrutor, respeite os limites de seus conhecimentos. Dirija seus participantes para os recursos apropriados. Os educadores são melhor formados para responder às perguntas relacionadas às doenças infecciosas.
- Quando você sensibilizar os participantes quanto à utilização da camisinha, reforce que existem infecções cujos efeitos não são visíveis.
- Informe as mulheres que elas correm mais riscos que os homens. Previna-as que elas podem transmitir o HIV a seus filhos durante a gravidez.
- Informe os participantes que os *piercings*, em caso de complicação, podem tornar-se uma fonte de transmissão de DST.
- Existem várias maneiras de apresentar o assunto proteção contra as DST. Você pode estabelecer uma analogia entre as relações sexuais protegidas e a segurança do parceiro durante os exercícios de equilíbrio. Lembre que a segurança é primordial.

• Drogas:

- Se você constatar que um participante está sob o efeito de drogas durante uma aula, peça-lhe para realizar alguma coisa simples, que não o porá nem ele nem os outros em perigo. Se o seu comportamento ameaçar a sua própria segurança ou a do grupo, você pode pedir que ele saia, assegurando que você agiu para o seu próprio bem. Em todos os casos, a sua decisão deveria ser baseada no estado dos participantes e na sua habilidade de poder participar das aulas de forma segura.
- Quanto ao uso de esteroides, mencione aos participantes os efeitos secundários, principalmente os que afetam os órgãos genitais.
- Você pode reforçar o comportamento de um jovem que não consumiu drogas antes de uma aula recompensando-o.
- Não demonize as drogas, seja objetivo. Sensibilize os participantes quanto aos fatos e as consequências.



MÓDULO 5 | ATIVIDADE 1

PIRÂMIDES

OBJETIVO

Explorar maneiras de favorecer ou de criar um clima seguro nas aulas de circo social.

Duração da atividade
45 a 60 minutos

Material
Colchão, imagens de vários tipos de pirâmides humanas

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador divide o grupo em duas ou três equipes. Cada equipe recebe a imagem de uma pirâmide humana. Utilizando uma imagem de cada vez, cada equipe dá instruções à outra sobre como construir a pirâmide representada na imagem em questão, sem lhe mostrar a imagem. A equipe que estiver executando a pirâmide deverá manter-se em silêncio o tempo todo.



OBSERVAÇÃO

- Como ocorreu a execução da pirâmide?
- As instruções foram claras?
- Quem assumiu a liderança na transmissão das instruções? Quem colaborou principalmente com o(s) líder(es) ou seguiu o(s) líder(es)?
- A construção da pirâmide foi realizada segundo as regras de segurança?
- O que ajudou ou o que atrapalhou a execução da pirâmide?



INTEGRAÇÃO

- Quais são os elementos de segurança a levar em consideração na realização das pirâmides? E nos planos físico e emocional?
- Por que isso é importante?
- Essas considerações aplicam-se a todas as atividades de circo?



APLICAÇÃO

O formador pede para o grupo nomear três regras a respeitar para:

- garantir a segurança física do local antes do início da aula;
- garantir a segurança física durante a aula;
- criar um clima emocional seguro;
- brincar ou fazer circo de maneira segura a dois;
- brincar ou fazer circo de maneira segura em grupos grandes.



MÓDULO 5 | ATIVIDADE 2

ESQUETES

OBJETIVO

Explorar maneiras de favorecer ou de criar um clima seguro nas aulas de circo social.

Duração da atividade
60 minutos

Material
Cartão com temas

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador cria equipes de 5 pessoas. Cada equipe sorteia um tema sobre o qual deverá criar um curto esquete sobre segurança. As equipes têm cerca de 10 minutos para se preparar. Em seguida, uma equipe de cada vez apresenta o seu esquete para o grupo.

Exemplos de temas:

- Acrobacia
- Clareza das instruções
- Comportamentos seguros durante a realização de uma técnica de circo
- Consumo de drogas ou álcool
- Estado dos equipamentos ou do local
- Incompetência técnica do instrutor ou do educador (ultrapassar seus limites)
- Assédio psicológico ou sexual
- *Spotting* (assistência manual)
- Exclusão



OBSERVAÇÃO

Após cada apresentação, o formador pergunta ao grupo:

- Quais comportamentos seguros ou inseguros vocês observaram?
- O que vocês entenderam do esquete? Qual era a mensagem?

O formador pergunta em seguida à equipe que apresentou o esquete:

- Sua intenção foi bem compreendida pelo grupo? Se não, explique quais pontos não foram compreendidos.





INTEGRAÇÃO

Quando todas as equipes tiverem apresentado o seu esquete, o formador relança a discussão, lembrando as situações apresentadas nos esquetes.

- Os comportamentos inseguros levaram a quais consequências físicas e emocionais?
- Vocês já testemunharam uma situação semelhante?
- Por que trata-se de um problema ligado à segurança?
- Os esquetes apresentaram soluções? Quais seriam outras soluções possíveis?
- Como seria possível prevenir esse tipo de situação?

Em seguida, o formador guia o grupo na reflexão da atividade como um todo:

- Em quais categorias poderíamos agrupar os elementos importantes a levar em consideração para garantir a segurança durante uma aula de circo?

O formador completa as informações apresentando os cinco elementos importantes a levar em consideração para garantir a segurança durante uma aula de circo⁸:

1. os tipos de participantes;
2. os equipamentos usados;
3. o estado do local;
4. a supervisão;
5. a segurança emotiva.



APLICAÇÃO

O formador pede para os instrutores se dividir em subgrupos:

- Quais estratégias vocês usariam ou criariam para garantir a segurança em relação a esses cinco elementos?
- Qual elemento de segurança vocês gostariam de reforçar em sua prática?

VARIANTE

Em vez de determinar os temas dos esquetes, o formador pode pedir a colaboração do grupo. Cada um escreve em um cartão uma preocupação que possui em relação à segurança física ou emocional nas aulas de circo social. Essa preocupação pode vir de uma experiência vivenciada ou ser imaginada. Em seguida, cada equipe sorteia um cartão.

⁸ Ver na p. 107 deste módulo o texto de referência intitulado A segurança no âmbito da função de instrutor de circo social.



MÓDULO 5 | MENSAGENS IMPORTANTES

A segurança física e emocional dos participantes é prioritária.

A segurança deve ser uma preocupação permanente, compartilhada por todos.

A prevenção e a educação são meios essenciais para garantir práticas seguras.

A segurança toma formas diferentes em função do meio. Assim, é essencial reavaliar frequentemente suas práticas.

Quando se trata de segurança, é importante ter consciência dos seus limites profissionais.





Este ano, o tema do espetáculo foi “Os gigantes”. Teve uma parada em Baie-Saint-Paul, no Canadá, na qual todas as comunidades do Cirque du Monde participaram. Aqui em Manawan, associamos o tema à nossa tradição e fizemos fantasias tradicionais autóctones para os gigantes. Os pais se envolveram com as crianças. Foi realmente lindo. O fato de integrar elementos tradicionais foi uma fonte de motivação para os jovens, pois tem a ver com a identidade deles. Eles curtem escutar tanto o hip hop quanto o Samian e a música tradicional.

Alice Echaquan, técnica em educação especializada,
Cirque du Monde, Manawan



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Compreender a função e a importância da criatividade no contexto do circo social tanto para os participantes quanto para o instrutor e o educador;
2. Pôr em prática as etapas do processo criativo em um contexto de circo social;
3. Compreender os benefícios e as principais preocupações relativas ao espetáculo no âmbito de uma oficina de circo social

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- A criatividade aplicada ao circo social
- A importância do espetáculo no circo social

ATIVIDADES

- Inventar um objeto
- Atividade de criação



MÓDULO 6 | INTRODUÇÃO

O circo social se apoia na criatividade. Trata-se primeiramente da criatividade artística, ligada ao espetáculo que é preparado e apresentado pelo grupo, mas também da criatividade pedagógica, necessária ao instrutor e ao educador de circo social para estimular os participantes e integrá-los ao grupo. Finalmente, a criatividade constitui um formidável agente de transformação e de desenvolvimento para os participantes.

O espetáculo é a concretização de semanas ou meses de treinamento e preparação, mas ele não deve ser visto como um objetivo em si. Não é o desempenho técnico que constitui o objetivo prioritário desse acontecimento, mas a valorização do processo de transformação social, assim como a satisfação de ter levado um projeto coletivo até o fim, e de apresentá-lo à comunidade.

Para o instrutor e o educador, a preparação do espetáculo representa um desafio criativo, já que eles devem constantemente se lembrar do objetivo principal do circo social, que é o de permitir que todos os participantes encontrem o seu lugar no grupo, independentemente de seus talentos e suas capacidades de afrontar o estresse de uma apresentação pública. O objetivo do instrutor nesse caso é de não deixar as exigências da direção artística substituírem a sua função de pedagogo.

A criatividade pedagógica do instrutor e do educador deve se manifestar na busca de meios destinados a favorecer a expressão de cada participante e a integrar cada um deles usando sua marginalidade para fazê-los avançar. Para um grande número de participantes, o recurso à criatividade lhes permite ultrapassar o seu sofrimento e substituir o mundo que os atormenta pelo que eles mesmos inventam. Assim, através do processo criativo, os participantes podem passar do estatuto de vítima ao de protagonista. Eles tornam-se artistas, atores de sua própria vida.



MÓDULO 6 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

A CRIATIVIDADE APLICADA AO CIRCO SOCIAL¹

de Michel Lafortune

“[...] A criatividade não é um lazer. Ela deve inventar um novo mundo para mudar o que faz sofrer. A cultura criativa é um elo social que dá esperança diante das provas da existência, enquanto a cultura passiva é uma distração que faz passar o tempo, mas não resolve nada²...”

Apresentamos neste texto alguns elementos fundamentais do processo de criatividade, descritos principalmente por André Paré, Bernard Démory e François Tougas³. A criatividade é vista aqui sob o ângulo da concepção e da organização de ideias ou projetos, assim como uma ferramenta para a gestão de grupos. Em seguida, abordaremos o processo da criatividade aplicada em aulas de circo.

A APTIDÃO DE CRIAR ESTÁ PRESENTE EM TODOS OS SERES HUMANOS

“Escrever a história da criatividade, seria, de fato, fazer um grande afresco da história da humanidade [...]. Seria escrever, também, a história da Arte [...]. Seria ainda escrever a história do pensamento [...]. Seria tomar os caminhos desviados da alquimia das coisas e do verbo [...]. Seria, finalmente, uma tarefa insana, repertoriar todos os instantes nos quais, desde o início da humanidade, o homem colocou ideias em movimento para dar origem a criações⁴.”

“A criatividade corresponde a uma maneira de aprender, de criar conhecimento. Toda teoria da criatividade é, necessariamente, uma teoria do conhecimento⁵.”

Cada ser humano, independentemente da sua área de atividade, possui em si um potencial criativo, mas esse potencial interior deve ser explorado e exercido. Segundo as experiências de vida de cada indivíduo, o potencial criativo pode ser valorizado ou recalçado. “Ser criador, é antes de mais nada uma maneira de estar no mundo⁶.” O trabalho criativo é vantajoso tanto para os outros quanto para o que cria, já que ele transmite aos outros uma parte de si mesmo, o que constitui para ele uma fonte perpétua de ensino.

A CRIATIVIDADE: UM PROCESSO

O processo criativo passa, geralmente, por quatro fases:

1. Preparação

Esta primeira etapa consiste em acumular sensações, ideias, sentimentos, pensamentos, sem buscar organizá-los. É um período de exploração durante o qual se sente um desejo de mudança.

¹ LAFORTUNE, M. *La créativité appliquée au cirque social*, documento interno, Montréal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 2008, rev. 2010.

² CYRULNIK, B. *Os Patinhos Feios*. São Paulo: Martins Editora, 2004. p. 216.

³ PARÉ, A. *Créativité et pédagogie ouverte: créativité et apprentissage*, Laval: Les Éditions NHP, v. 2, 1977. p. 89-91.

⁴ DÉMORY, B. com a participação de JULIEN, L.; SAUNIER, M. *La créativité en pratique et en action*, Paris: les Éditions Agences D'Arc, 1984. p. 113. Citado em: SUDRES, J. L.; FOURASTÉ, R. *L'adolescent créatif: formes, expressions, thérapies*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1994. p. 21.

⁵ PARÉ, A., op. cit., p. 83.

⁶ PARÉ, A., op. cit., p. 81; DÉMORY, B., op. cit., p. 51; TOUGAS, F. *Créativité appliquée à la formation*, coletânea de textos para o curso CRE 2810, Montréal: Université de Montréal, Faculté de l'Éducation permanente, 1997. p. 4.

2. Incubação

O material cognitivo acumulado se organiza pouco a pouco de maneira subconsciente. Novas ideias emergem e são experimentadas, sem entretanto, formar uma representação satisfatória.

3. Iluminação

A iluminação consiste na descoberta de uma ideia ou de uma solução. As ideias surgem, se unem, se organizam, para formar pedaços de uma obra.

4. Verificação

Finalmente, a ideia ou a solução é aplicada. A pertinência e a qualidade da obra criada são verificadas pela retroação dos outros, do público.

A LEVAR EM CONSIDERAÇÃO...

Demonstrar abertura!

Alguns participantes são muito criativos: sua imaginação é fértil, as ideias abundantes e quase todas merecem ser realizadas. Outros participantes têm dificuldade para sair do convencional: eles têm medo do ridículo, duvidam de suas ideias ou ainda tiveram raramente a oportunidade de usar a criatividade que está adormecida neles. Para o instrutor e o educador, não é sempre fácil extrair uma consistência suficiente das ideias geradas, continuar abertos a todas as sugestões e chegar a um consenso com o grupo quanto às ideias a desenvolver. Entretanto, eles podem sempre ressaltar os esforços. Para favorecer o desenvolvimento da criatividade, é preciso reforçar as boas ações de cada um, de acordo com o seu nível, atacando-se aos obstáculos que o freiam.

A CRIATIVIDADE: UMA PEDAGOGIA

A criatividade se define igualmente como uma pedagogia que visa desenvolver no ser humano a capacidade de associar elementos que pertencem a áreas variadas, sem relações entre si, e usar as propriedades sensoriais, afetivas e cognitivas para fazer surgir novas ideias e soluções⁷.

“Assim, a criatividade é primeiramente uma pedagogia da invenção visando levar os indivíduos, graças a técnicas apropriadas, a usar todas as possibilidades de criação que guardam em si. E, assim, conquistar uma nova dimensão⁸.”

A CRIATIVIDADE: UM ATO DE FORMAÇÃO

O grupo é um lugar privilegiado para estimular o processo criativo. A tomada de consciência do grupo, assim como a definição dos objetivos e meios para atingi-los cons-

⁷ PARÉ, A., op. cit., p. 51.

⁸ DÉMORY, B., op. cit., p. 44.



tituem as exigências para a introdução da criatividade de grupo. Segundo Tougas⁹, a criatividade permite a concepção de novas atividades, novas ideias ou soluções, e permite instaurar uma mudança dentro do grupo ou de transformar o estilo de ação. A criatividade pode agir em todos os níveis de participação de um grupo (conteúdo, procedimento, clima do grupo)¹⁰ e favorecer um funcionamento ideal dos recursos de cada um.

Os autores determinam um certo número de perguntas que se aplicam à ação em um grupo em relação às ações do formador, aos participantes ou à transmissão dos conhecimentos. Essas perguntas têm por objetivo desenvolver estratégias e estimular o processo criativo em um contexto de formação. Elas podem aplicar-se muito bem a uma aula de circo social.

Perguntas relativas às ações do instrutor e do educador de circo social:

- Como realizar uma tarefa árdua com prazer?
- Como comunicar de outra maneira a experiência?
- Como melhorar a minha presença?
- Como agir de maneira criativa diante dos conflitos?
- Como abordar os encontros?

Perguntas relativas aos participantes e ao clima socioafetivo do grupo:

- Como motivar os participantes de outra maneira?
- Como dar segurança aos participantes de outra maneira?
- Como melhor inspirar os participantes?
- Como transformar as ideias dos participantes?

Perguntas relativas à transmissão dos conhecimentos:

- Como apresentar de outra forma as atividades para que elas sejam recebidas mais eficazmente?
- Como abordar um novo conteúdo?
- Como conceber novas atividades, novas ferramentas e novas temáticas?
- Como transformar uma aquisição técnica em uma experiência artística?
- Como favorecer a expressão artística nos participantes?

A CRIATIVIDADE: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA

“A criatividade não tem nenhum sentido fora de uma perspectiva de mudança. Produzir objetos originais, encontrar soluções inéditas a problemas conhecidos ou buscar ideias para resolver problemas novos, ter uma busca estética ou artística constantemente em renovação ou praticar no cotidiano a arte de fazer as coisas de outras formas e de maneira única, tudo isso conduz à transformação do ambiente interior e exterior de cada um¹¹.”

A criatividade pode constituir um poderoso fator de mudança. Ela permite suprimir barreiras, explorar novos horizontes, associar e adaptar elementos *a priori* sem relações entre si, descobrir novas relações, transformar uma norma, uma aquisição, desconstruir, considerar novas perspectivas, etc. Em suma, a criatividade permite produzir novas ideias, transformar os elementos já existentes, abrir novas pistas de exploração e contribuir ao desenvolvimento e à realização do indivíduo.

⁹ TOUGAS, F., op. cit., p. 7-8.

¹⁰ TOUGAS, F., op. cit., p. 7.

¹¹ TOUGAS, F., op. cit., p. 5.



ALGUNS OBSTÁCULOS AO PROCESSO CRIATIVO¹²

Diferentes obstáculos podem frear a criatividade, alguns sendo internos à pessoa, enquanto outros são causados por agentes externos.

Entre os obstáculos internos, podemos ressaltar primeiramente a ausência de motivação a entrar em um processo criativo, que utiliza o interesse ou a vontade da pessoa. O espírito crítico que instala padrões de desempenho elevados demais, a recusa do sonho ou ainda a dificuldade de abstração podem também limitar a criatividade.

O medo de enganar-se, de vivenciar uma derrota ou ainda de ser ridicularizado são obstáculos que uma pessoa inflige a si mesma e que o impedem de se aventurar em caminhos desconhecidos. Além disso, o medo da novidade e a resistência à mudança levam à recusa de questionar os fundamentos de suas ações, ideias, doutrinas ou valores e então de explorar as vias alternativas.

Os bloqueios podem, assim, chegar a fontes externas, seja por parte de uma outra pessoa, de um grupo ou do contexto. Podemos citar como exemplo as pressões exteriores causadas pelo autoritarismo, pelos regimes de terror, pela crítica negativa, pelo julgamento de valor, pelo excesso de planejamento e pela burocracia.

A educação, como modelo de transmissão clássico dos conhecimentos que não favorece o desenvolvimento do espírito crítico, pode, também, abafar a criatividade. Ela pode limitar a capacidade de explorar e criar relações entre elementos que inicialmente não parecem se relacionar. Os educandos podem, então, instalar-se no conforto de seus conhecimentos e experiências anteriores e evitar, assim, as situações de mudança e inovação.

A CRIATIVIDADE APLICADA ÀS AULAS DE CIRCO SOCIAL

O instrutor e o educador que trabalham nas aulas de circo social são levados a estimular de muitas maneiras o processo criativo, seja para suscitar um clima criativo dentro do grupo, para encontrar novas ideias de atividades ou para favorecer a expressão artística dos participantes. Sua função consiste, antes de mais nada, em adaptar o processo de criatividade ao meio de ação e favorecer uma metodologia pedagógica criativa da aprendizagem técnica (acréscimo de variantes, humor, expressão corporal, etc.).

Seja em um contexto de criação de aula, de espetáculo, de material ou de banco de jogos, o instrutor deve frequentemente privilegiar uma metodologia minimalista que leve em consideração os recursos do meio e, o máximo possível, seja desassociada dos limites material e humano, na perspectiva de garantir a autonomia do projeto. A fabricação do material pode, assim, implicar a transformação ou a reciclagem de materiais em circunstâncias de falta crônica de recursos financeiros.

¹² DÉMORY, B., op. cit., p. 138-159.



ALGUMAS PROPOSTAS DE MÉTODOS PEDAGÓGICOS

1. Atividade técnica de movimentação de ideias

- Tempestade de ideias

2. Atividades de criatividade artística

- Atividades de improvisação.
- Atividades de expressão dramática.
- Trabalho sobre as dimensões poéticas, simbólicas e estéticas ligadas ao desenvolvimento artístico e à criação de um espetáculo.

3. Atividades de criatividade aplicada em aula

- Construção de material de circo.
- Criação de atividades de aula e de circuito de atividades.
- Palestras ministradas por instrutores de circo que trabalharam com pessoas em contextos marcados pela escassez de recursos.
- Elaboração de um documento contendo jogos e atividades para estimular a criatividade dos participantes assim como de um banco para a fabricação de material. Os instrutores poderão, em seguida, integrar esses bancos a suas aulas.



MÓDULO 6 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

A IMPORTÂNCIA DO ESPETÁCULO NO CIRCO SOCIAL¹³

de Normande Hébert e Michel Lafortune

Durante o encontro da Rede Internacional de Formação em Circo Social (RIFCS) em 2002, chegou-se a um consenso sobre a importância que deveria ter o espetáculo no processo pedagógico do circo social.

Todos os participantes reconheceram a importância do espetáculo, já que ele é uma parte integrante do processo de aprendizagem e:

- oferece a ocasião de celebrar o fim do ano e ressaltar a realização de um objetivo comum;
- oferece a ocasião de interagir com a comunidade;
- valoriza os participantes e o que eles aprenderam.

De acordo com a evolução do grupo, o espetáculo pode tomar a forma de uma apresentação, de uma demonstração, de uma participação ou de uma animação durante um acontecimento público, de um desfile, de um festival popular ou de uma jornada de portas abertas.

Os participantes do RIFCS notaram, entretanto, que o desempenho técnico não deve ser mais importante que o objetivo principal do circo social, que é de permitir a todos os participantes encontrar o seu lugar no grupo e vivenciar uma experiência positiva. Cabe, então, ao instrutor (e ao educador) demonstrar criatividade e saber-fazer para evitar excluir os participantes menos talentosos ou incapazes de enfrentar o estresse do espetáculo.

“O espetáculo, para nós, figura sob a rubrica prazer. Quando os jovens se maquiagem ou se fantasiaram, eles aprendem. O espetáculo faz parte de sua aprendizagem, ele os reúne. É o ponto culminante, a realização de um processo. Isso permite mostrar às pessoas o que eles aprenderam. Se você perguntar aos jovens o que os diverte mais, eles responderão que é fazer o espetáculo.”

- representantes da Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Brasil, encontro do RIFCS, 2002

Para participantes que vivenciaram a marginalização e que nem sempre receberam o reconhecimento da sociedade, o fato de estar no centro da cena, com os holofotes voltados para eles, torna-se não apenas uma alegria, mas também uma fonte de orgulho e de valorização.

O espetáculo e a sua preparação dão ocasião aos participantes de compreender a importância da disciplina e do trabalho coletivo. Mesmo que eles executem um número solo, eles percebem que o seu desempenho depende do trabalho de muitas outras pessoas. Em outras palavras, o espetáculo de fim de ano serve para contextualizar as aprendizagens. É o espetáculo que permite aos números que foram praticados de maneira fracionada fazer sentido, integrando-os em um mesmo projeto global.

É muito importante realizar um evento público. É uma ocasião para comemorar o fim do ano e concretizar a realização de um objetivo comum. É também um momento pri-

¹³ Adaptado de *Atas do primeiro encontro internacional sobre a formação do instrutor de circo social realizado em Montreal de 25 a 27 de junho de 2002*, documento interno, Montreal: Rede Internacional de Formação em Circo Social, 2002. p. 83-85.



vilegiado para estabelecer uma relação com a comunidade, os pais e os colegas, a fim de que eles tomem consciência do potencial dos participantes e mudem as suas percepções a seu respeito. É possível mostrar de várias maneiras o que os participantes aprenderam. O importante é identificar bem as capacidades do grupo para decidir o tipo de evento público a realizar.

O espetáculo é essencial para os projetos de circo social. Entretanto, não se trata de valorizar um desempenho técnico de alto nível, mas de apresentar o resultado de um processo onde o prazer deveria dominar. Antes de mais nada, o espetáculo deve proporcionar ocasiões de relacionamento com a comunidade.

“Trabalhamos com jovens das classes populares, ou seja, com jovens que são rejeitados, mal vistos ou considerados como inúteis. Às vezes os pais comparam às apresentações. Eu já tive a oportunidade de ver mães se escondendo no fundo da sala no início do espetáculo, por medo que fossem uma trapalhada que os seus filhos iriam fazer diante do público. Quando elas viam que era bom o que eles faziam, elas corriam para as primeiras fileiras e diziam: *É o meu filho!*”

- representante de *Jeunesse du Monde*, Canada, encontro do RIFCS, 2002.

“Um dia, eu vi em Douala, nos Camarões, jovens do *Cirque du Monde* apresentar um espetáculo na escola mais chique da cidade porque era o único lugar que podia lhes oferecer um pequeno cachê por sua apresentação. Os estudantes dessa renomada escola, que oferece uma boa educação *à la française*, convidaram os jovens em situação de rua para fazer um espetáculo e os aplaudiram em seguida. Assim surgem os resultados do *Cirque du Monde*: uma relação acabava de ser restabelecida.”

- representante de *Jeunesse du Monde*, Canadá, encontro do RIFCS, 2002.

Um dos objetivos dos instrutores de circo é formar os participantes para apresentar o que eles aprenderam pelo intermédio de um espetáculo. Já os educadores devem estar preparados para poder avaliar a metodologia pedagógica de criação do espetáculo em função, não apenas do desempenho artístico, mas também de alguns resultados sociais, coletivos e comunitários. Por exemplo, o participante demonstrou pontualidade, assiduidade, respeito aos colegas e ao material; ele adquiriu uma maior confiança e uma melhor autoestima; houve uma aproximação entre ele e a sua família.

Um outro elemento inovador na metodologia do circo social é que os participantes, independentemente de suas capacidades ou talento, têm todos o seu lugar no espetáculo. Talvez seja difícil para alguns instrutores incluir participantes menos talentosos que outros. Entretanto, esse processo de valorização é essencial, independentemente do desempenho. De fato, não se trata de um espetáculo de desempenho, mas de um espetáculo que favorece a integração comunitária assim como a do indivíduo com todas as suas diferenças. Nesse sentido, ele funciona como um rito de iniciação, concluindo um processo evolutivo: os participantes devem passar essa etapa juntos, vivenciar a mesma experiência no mesmo momento. Essa experiência de vida reforça as relações entre os membros do grupo e permite a cada um sentir-se parte integrante do sucesso obtido pelo grupo. O espetáculo constitui, assim, um ponto estabelecido no tempo, a partir do qual os participantes poderão construir a sua vida.



“Para nós, o espetáculo é uma fonte de estímulo constante porque ele oferece a possibilidade aos jovens de ser aplaudidos pelos outros, por seus pais que, por vezes, os batiam, mas que, nesse momento, os aplaudem ao invés de maltratá-los.”

– representante de El Circo del Mundo, Chile, encontro do RIFCS, 2002.

O tandem de animação tem a função de criar um ambiente no qual o participante pode se arriscar porque ele se sente em segurança. Nesse espaço, o participante não terá medo de ser julgado e terá vontade de fazer alguma coisa de novo, simplesmente porque ele se sentirá confiante. É nesse espírito que levamos os participantes ao palco.

“É preciso desmistificar o espetáculo, torná-lo abordável, fácil e alegre. E isso se faz todos os dias. É preciso conquistar o número, o medo do público, o medo do erro; podemos fazer um exercício e aproveitamos, paramos, olhamos uma das pessoas que está fazendo o exercício. São as primeiras fases de uma futura apresentação que acontecerá no final do ano. Se esperarmos até a última semana para dizer: ‘Agora, pegamos tudo o que fizemos e vamos montar um espetáculo’, vamos entrar pelo cano.”

– representante do *Cirque du Soleil*, Canadá, encontro do RIFCS, 2002.

É importante manter em mente que o instrutor, dentro do processo de criação do espetáculo, pode perder de vista a sua intenção inicial de incluir todos os participantes. Pode ser fácil para ele tender para uma função de diretor artístico, responsável pela qualidade do espetáculo, que associará conseqüentemente a sua qualidade pessoal de artista à qualidade do espetáculo. Para evitar esse desvio, o instrutor deve lembrar-se constantemente que ele age, antes de mais nada, para os participantes e não para o desenvolvimento de sua carreira.

Apesar de tudo, para alguns instrutores, cada ateliê deve produzir um resultado artístico e não deve ser relegado a segundo plano depois dos objetivos sociais. O instrutor deve ser capaz de avaliar e em seguida desenvolver as capacidades artísticas e criadoras dos participantes. Já os participantes, eles obtêm benefícios ao serem reconhecidos e aplaudidos por suas realizações artísticas, independentemente do resultado obtido.

Finalmente, embora alguns participantes visem uma carreira nas artes circenses, é a sua evolução que conta e não o resultado no momento do espetáculo. Para os participantes que desejam tornar-se profissionais, há a possibilidade de dirigi-los para escolas preparatórias ou nacionais, que permitam ir além do desenvolvimento das habilidades técnicas e artísticas necessárias.



MÓDULO 6 | ATIVIDADE 1**INVENTAR UM OBJETO****OBJETIVO**

Reconhecer a dinâmica que se estabelece em um grupo durante o processo criativo.

Duração da atividade
30 a 45 minutos

Material
*Para a segunda variante:
objetos diversos*

Número de participantes
20 a 25

**EXPERIÊNCIA**

O formador divide o grupo em equipes de quatro pessoas; cada equipe deve reproduzir um objeto (por ex., uma bicicleta, um barco a velas, um pássaro, um vagão de metrô, uma televisão, etc.), as quatro pessoas devem usar o seu corpo para reproduzir o objeto e apresentá-lo em movimento ao grupo.

**OBSERVAÇÃO**

Após cada apresentação, o formador pergunta aos espectadores:

- Qual objeto foi apresentado?

O formador verifica a natureza do objeto apresentado com a equipe que fez a apresentação. Em seguida, ele questiona os membros a respeito do processo de criação:

- Descrevam o processo de criação que vocês usaram.
- Durante o processo de criação, qual ferramenta foi usada para a tomada de decisões? (Por ex., consenso, democracia, autocracia, etc.)
- Qual dinâmica surgiu no grupo? (Por ex., comportamentos de inclusão ou de exclusão, ativos ou passivos, consultivos ou diretivos, etc.)

**INTEGRAÇÃO**

- O que contribuiu ou o que atrapalhou na construção do objeto?
- O que contribuiu ou o que atrapalhou na compreensão do público do que era o objeto?
- O que influenciou as suas ideias? E as suas decisões?
- Todas as ideias são boas?
- Em quê esta atividade é similar ao trabalho que devem realizar os instrutores e educadores dentro das aulas de circo social?





APLICAÇÃO

- Quais são os diferentes métodos de criação coletiva que vocês poderiam usar com os participantes nas aulas de circo social? E para a preparação do espetáculo?
- Como podemos garantir que cada participante tenha o seu lugar em um processo de criação?

VARIANTES

1. Em vez de reproduzir um objeto realista, o formador pede para às equipes criarem um monstro. Acrescenta-se a dimensão imaginária. Sob essa forma, a atividade funciona particularmente bem no trabalho com crianças.
2. O formador dá um objeto a cada equipe (o mesmo objeto ou objetos diferentes). Cada equipe faz uma tempestade de ideias para encontrar todos os tipos de utilização para o objeto, escolhe a ideia mais interessante e prepara uma apresentação para vender o objeto aos outros grupos.

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

É importante que esta atividade estimule a criatividade de cada um. Para isso, o formador deve constituir os grupos com cuidado e certificar-se de que os dominantes não imporão simplesmente as ideias aos participantes mais silenciosos. Ele pode, também, sensibilizar o grupo quanto à necessidade de não julgar as ideias dos outros. O processo criativo visado não é uma competição para saber quem encontrará a melhor ideia ou guiará o grupo para o melhor resultado, é um processo de busca coletiva. Assim, é necessário garantir uma contribuição criativa igualitária por parte de cada um.

Pode acontecer que algumas equipes terminem rapidamente a tarefa. Para levar essas equipes para fora do convencional, o formador pode encorajá-los a tornar a sua criação mais complexa. As perguntas abertas devem ser privilegiadas:

- O que mais poderia acontecer?
- O que vocês poderiam acrescentar?

ANOTAÇÕES



MÓDULO 6 | ATIVIDADE 2**ATIVIDADE DE CRIAÇÃO****OBJETIVO**

Conhecer as etapas do processo criativo.

**EXPERIÊNCIA**

Durante o primeiro dia, o formador divide o grupo em três ou quatro equipes e explica a atividade: cada equipe deverá preparar uma criação durante quatro sessões, em seguida apresentá-la às outras equipes. As apresentações poderão tomar qualquer forma e não serão avaliadas.

A cada dia, o formador faz algumas perguntas e as equipes devem tomar uma posição a respeito. A maneira de realizar a criação deve vir de uma decisão comum.

DIA 1:

O formador faz as três primeiras perguntas de uma vez:

- De onde vocês vêm? (lugar comum)
- Qual é a sua maneira de se comunicar? (código visual, linguagem ou outro)
- Como vocês se deslocam?

Quando as equipes tiverem feito as suas escolhas, o formador acrescenta a seguinte pergunta:

- Qual é o elemento que o representa?

DIA 2:

- O que vocês desejam?

A pergunta é vaga, mas é preciso especificar que não se faz referência aqui ao que eles querem fazer ou produzir.

DIA 3:

- Qual(is) técnica(s) de circo vocês querem usar?

Trata-se de uma discussão das técnicas que cada um domina, em seguida, uma decisão sobre qual ou quais dessas técnicas serão usadas para a criação. Assim que a decisão for tomada, cada equipe dispõe de um tempo de prática. O formador explica que as equipes devem integrar e respeitar as decisões que eles tomaram no início do processo. Por exemplo, se uma equipe decidiu que andaria de marcha ré e que usaria o malabarismo, ela deve fazer malabarismo de ré.

Duração da atividade

30 minutos por dia, durante 4 dias, e 60 minutos no 5º dia

Material

Os participantes devem demonstrar criatividade e usar os recursos disponíveis de maneira ideal

Número de participantes

20 a 25



DIA 4:

- Como vocês vão fazer a entrada e a saída do palco?

O formador dá, em seguida, alguns minutos para uma prática geral.

DIA 5:

Apresentação das criações e discussão.



OBSERVAÇÃO

Após cada apresentação, o formador pergunta para os espectadores:

- De onde eles vêm?
- Como eles se comunicam?
- Como eles se deslocam?
- Qual elemento os representa?
- O que eles desejam?
- Qual(is) técnica(s) de circo eles usaram?

O formador verifica as respostas das perguntas com a equipe que fez a apresentação. Em seguida, ele questiona os membros sobre o processo de criação:

- Quais são as suas observações a respeito:
 - do trabalho de equipe?
 - do processo de criação?
 - da participação de cada um?
 - da utilização criativa dos recursos?
 - da comunicação?
- Como vocês se sentiram: durante a metodologia de criação, durante a apresentação diante do grupo e após a apresentação? Vocês estão satisfeitos com o resultado?
- Como vocês escolheram as técnicas de circo utilizadas?



INTEGRAÇÃO

- A criatividade é acessível a todos?
- Como o processo e o resultado poderiam ser melhores ou diferentes?

O formador apresenta as quatro etapas do processo criativo (preparação, incubação, iluminação e verificação)¹⁴. Para cada etapa, ele pede para os instrutores e educadores associar os componentes da atividade que eles acabaram de efetuar.

- As quatro etapas foram vivenciadas em cada subgrupo? De qual maneira?
- Quais relações podemos estabelecer entre essa experiência e o que os participantes vivenciam durante as aulas de circo social?

¹⁴ Ver na p. 127 deste módulo o texto de referência intitulado A criatividade aplicada ao circo social.



MÓDULO 6 | MENSAGENS IMPORTANTES

A criatividade permite inventar um mundo novo e explorar novos horizontes.

Favorecer a autoexpressão sob todas as formas permite estabelecer um clima criativo.

O instrutor e o educador usam a criatividade em suas atuações para garantir a interação entre os participantes.

O espetáculo não é um objetivo em si, mas um ritual de passagem que permite enfrentar um desafio, ter sucesso, ou ainda, superar-se.





Na Mongólia, eu trabalhava com um tradutor. No início, eu falava como tenho costume de fazer na América do Norte, mas percebi que o tradutor tinha muita dificuldade para traduzir. Uma hora, sentamos para conversar e ele me disse: “É preciso que você faça frases curtas, vá direto ao essencial”. Ele me explicou que a língua mongólica tem uma sintaxe muito diferente do inglês. Se me lembro bem, a frase começa pelo verbo, em seguida vem o sujeito e depois o complemento. Tive, então, que me adaptar e passar a falar o essencial de forma curta e breve. Tirei uma grande lição dessa experiência: quando voltei para trabalhar no Canadá, continuei a utilizar essa maneira de comunicação com os jovens, mesmo em francês.

Emmanuel Bochud, formador em circo social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Conhecer os diferentes componentes da comunicação (verbal, paraverbal e não verbal);
2. Conhecer técnicas de comunicação que garantem a transmissão eficaz da informação;
3. Compreender as noções que propiciam a retroação construtiva;
4. Pôr em prática habilidades de comunicadores no plano da expressão e mais especificamente da escuta.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- As habilidades de comunicação de um bom pedagogo
- Os elementos da comunicação não verbal

ATIVIDADES

- Desenho de costas
- Cordas e garrafa



MÓDULO 7 | INTRODUÇÃO

O domínio da comunicação constitui uma das competências mais importantes do instrutor e do educador. A capacidade de transmitir instruções claras lhes permite, principalmente, captar e manter a atenção dos participantes, evitar problemas de disciplina, garantir o bom funcionamento das aulas e diminuir os riscos de acidentes. O instrutor e o educador devem ser capazes de modular a sua maneira de comunicar em função das pessoas que os escuta: o seu nível de linguagem e a complexidade de suas mensagens serão diferentes se eles se dirigem a um responsável da instituição parceira ou a um grupo de participantes.

Quando se expressam, o instrutor e o educador dispõem de vários modos de comunicação para transmitir as suas mensagens. Trata-se, principalmente, da comunicação verbal (as palavras), da comunicação paraverbal (a voz) e da comunicação não verbal (o corpo). A combinação desses três canais de transmissão, frequentemente empregados simultaneamente, resulta em inúmeras variações possíveis, o que permite a adaptação a todos os tipos de pessoas. O instrutor e o educador devem estar atentos, principalmente, em estabelecer um contato visual com os seus interlocutores, apoiar as suas palavras por gestos, fazer pausas, usar todas as possibilidades vocais e ocupar fisicamente o espaço comum, respeitando o espaço pessoal de cada um.

A fim de criar um ambiente favorável à comunicação, o instrutor e o educador devem determinar os espaços formais e informais e escolher os momentos mais propícios para comunicar. Além disso, eles devem demonstrar atenção ao outro, já que saber ouvir o outro é tão importante quanto saber falar. O olhar, a atenção, a postura e o respeito fazem parte das atitudes próprias à atenção ao outro.

A técnica da retroação, ou *feedback*, pode ser útil para demonstrar à pessoa que se expressa as percepções de seus interlocutores. Ela deve ser empregada com muito tato, em uma atmosfera de confiança e de apreciação mútuas. Os instrutores e os educadores devem aprender a dar e a receber retroação, já que se trata de uma ferramenta de comunicação estratégica na aprendizagem e que é muito eficaz para ajudar o outro a melhorar e a construir a confiança pessoal.



MÓDULO 7 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

AS HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO DE UM BOM PEDAGOGO

de Normande Hébert

A comunicação constitui uma das competências essenciais do instrutor e do educador. Ao dar instruções breves e claras, o instrutor e o educador:

- mantêm a atenção do grupo;
- evitam problemas de disciplina;
- garantem um melhor funcionamento do grupo;
- diminuem os riscos de acidentes e lesões.

OS MODOS DE COMUNICAÇÃO

Quando o instrutor e o educador comunicam com uma pessoa ou com um grupo, eles agem seja como emissores, receptores, ou os dois ao mesmo tempo. Como emissores em uma situação face a face, eles dispõem essencialmente de três maneiras para “codificar” a mensagem que desejam transmitir. Esses três modos de comunicação nem sempre são empregados conscientemente.

1. A expressão verbal: as palavras

As palavras que usamos, independentemente da “maneira” como nos expressamos, constitui o que chamamos de expressão verbal. Ela inclui, principalmente, o vocabulário, as estruturas gramaticais e as expressões próprias ao grupo ao qual pertencemos.

• O impacto das palavras

O sentido dado a uma palavra pode ser diferente de uma pessoa a outra. Se alguém diz: “Por favor, me passe o sal”, há pouco risco de confusão. Entretanto, se alguém diz: “Preciso que você me respeite”, é possível que essa frase receba primeiramente um olhar interrogativo. No primeiro caso, o sal tem um sentido objetivo: ele pode ser visto, tocado, manipulado e temos todos uma compreensão comum da palavra. O respeito, por outro lado, é uma noção mais subjetiva: o significado que damos à palavra depende dos conhecimentos e sentimentos que desenvolvemos durante as nossas experiências passadas. Um bom comunicador é consciente do fato de que as palavras são portadoras de alguns valores e que ele deve adaptar o seu nível de linguagem ao das pessoas às quais ele se dirige.

2. A expressão paraverbal: a voz

A expressão paraverbal corresponde a tudo o que acompanha as palavras pronunciadas, como o timbre da voz, a sua intensidade, as pausas, a entonação, a modulação e a ênfase.

3. A expressão não verbal: o corpo

A expressão não verbal corresponde, principalmente, às expressões do rosto, aos gestos do corpo, à postura, ao contato visual, à noção de espaço (quer dizer, a distância deixada entre si e o seu interlocutor), até mesmo à maneira de se vestir.



Todos esses elementos influenciam a comunicação de mensagens aos outros. As noções relativas à expressão não verbal são apresentadas detalhadamente no texto de referência do presente guia intitulado “Os elementos da comunicação não verbal”.

As mensagens que têm mais impacto são as que apresentam a melhor coerência entre os diferentes tipos de expressão.

AS TÉCNICAS DE COMUNICAÇÃO EFICAZES

1. Preparar as mensagens

• Instruções

O instrutor e o educador levam o tempo necessário para esclarecer o que desejam comunicar e a maneira de fazê-lo. Algumas instruções para atividades podem ser escritas ou acompanhadas por um desenho: dizemos, frequentemente, que uma imagem vale mais que mil palavras.

• Compartilhamento

O instrutor e o educador devem se expressar claramente, de maneira concisa e precisa. Eles falam na primeira pessoa (eu), contam os fatos como eles são, sem deformá-los nem mudar o seu sentido. Eles afirmam seu desacordo de maneira admissível e sabem escolher o bom momento e a melhor maneira de comunicar a mensagem desejada.

A LEVAR EM CONSIDERAÇÃO...

Demais, não é o bastante!

Frequentemente, o instrutor e o educador dão tantas informações que os participantes não entendem o essencial da mensagem. A intenção é geralmente boa: para não dar espaço à confusão, uma grande quantidade de instruções são anunciadas ou ainda conselhos são dados a respeito dos diferentes aspectos de uma mesma técnica. Para facilitar a compreensão dos participantes, o melhor é preparar a mensagem a ser transmitida: é necessário priorizar as informações a serem comunicadas, dosar as suas intervenções e escolher o momento oportuno.

2. Saber ouvir

Um dos elementos mais importantes da comunicação que o instrutor e o educador devem levar em consideração é a atenção ao outro. Pensamos às vezes que ouvir equivale a escutar e que, já que a audição é uma função natural, a escuta não exige nenhum esforço. Na verdade, ouvir é um processo ativo que requer esforço e treinamento. Segue uma lista de atitudes receptivas que podem ser adquiridas e usadas para melhorar a capacidade de estar atento ao outro:

- a postura, inclusive os movimentos e os gestos, através dos quais mostramos que estamos atentos;

¹ Ver na p. 151 deste módulo o texto de referência intitulado Os elementos da comunicação não verbal.



- o respeito ao direito do outro de falar e de ser ouvido;
- o olhar que usamos para testemunhar o nosso interesse (ele pode variar de uma cultura à outra);
- o convite a continuar, que pode ser verbal ou não verbal, através de um balançar da cabeça, de um sorriso ou de intervenções como “é, sei” ou “muito interessante”;
- a aceitação dos silêncios e das demoras, a fim de respeitar as emoções e permitir a sua expressão.

3. Saber reformular

Esta técnica de comunicação consiste em dizer em outras palavras o que acabamos de ouvir para garantir a boa compreensão da mensagem. A reformulação permite evitar confusões que podem ser fontes de problemas e garantir uma compreensão comum da mensagem. Ela visa esclarecer as percepções e verbalizar as mensagens não verbais.

4. Adaptar a sua linguagem ao seu público

Para ser bem compreendido, o instrutor e o educador devem conhecer o seu grupo e adaptar o seu modo de comunicação em consequência.

5. Escolher os espaços formais e informais de comunicação

Quando um instrutor e um educador trabalham com um grupo, é importante que eles escolham espaços de comunicação formais e outros informais. Eles devem poder julgar o momento e o local mais oportuno para comunicar a suas mensagens.

Às vezes, uma mensagem será mais carregada de sentido se for dada diante do grupo, principalmente se o instrutor ou o educador não deseja dirigi-la a uma pessoa em particular ou se ele quiser que a mensagem seja ouvida por todo o grupo.

Em outras circunstâncias, o instrutor e o educador aproveitarão os momentos informais para estabelecer um contato de maneira mais pessoal e construir a confiança mútua. É assim que, durante esses momentos informais, eles podem dar a retroação sobre alguns comportamentos a serem melhorados, sem que a pessoa à qual eles se dirigem se sinta ameaçada.

6. Saber captar e manter a atenção

O instrutor e o educador devem estabelecer um contato visual com cada membro do grupo para indicar que eles são sinceros, interessados e atentos à reação de cada um.

Os gestos são também de grande importância: alguns especialistas estimam que 90% do impacto de uma mensagem vem da comunicação não verbal. O objetivo dos gestos é tornar a mensagem visível, utilizando-os como ferramenta de demonstração. O gesto será, às vezes, amplificado para que todos o vejam e o compreendam.

O instrutor e o educador devem se assegurar de serem vistos por todos e de estarem diante do grupo. Eles ocupam o espaço e ficam no centro quando querem chamar a atenção, por exemplo, no início de uma aula, ou quando eles dão instruções ao grupo. Eles podem se aproximar durante alguns instantes da pessoa que fala, mas eles devem continuar atentos aos outros para que o resto do grupo não se sinta fora da discussão. O instrutor e o educador se aproximam das pessoas que não estão ouvindo, eles sabem usar seu corpo, seu olhar, sua postura para captar a atenção.



É preciso ficar atento às retroações do outro quando nos aproximamos dele e respeitar o espaço pessoal de cada um.

Os silêncios (3 a 4 segundos) são oportunidades que permitem analisar, assimilar, avaliar, refletir e aprender. É importante, então, fazer pausas. Os silêncios podem ser planejados, por exemplo, depois de uma pergunta, de uma opinião, de uma encenação ou de uma aprendizagem. As pausas podem, também, ser acompanhadas por um contato visual, com o objetivo de sentir o grupo.

A voz é o instrumento do instrutor e do educador, que devem usá-la para chamar a atenção e compartilhar o seu entusiasmo e a sua energia. Projetar a voz permite garantir que todos compreendam o que é dito, inclusive os que estiverem mais afastados. O instrutor e o educador podem variar a entonação da voz, um pouco como se eles tocassem um instrumento musical, o que torna a sua mensagem mais atrativa. Para melhorar as suas capacidades de apresentação e aprender a melhor captar a atenção de seus interlocutores, o instrutor e o educador podem pedir para um colega observá-los em situação real ou através de um vídeo e lhes dar a retroação, o que lhes permitirá descobrir seus tiques, as palavras que repetem demais, assim como os gestos e as atitudes que poderiam ser corrigidos.

A RETROAÇÃO

A retroação, ou *feedback*, é um processo através do qual um emissor recebe uma reação à mensagem que ele mesmo enviou. É graças à retroação que uma pessoa pode saber como os outros a percebem. Ela pode, então, decidir modificar o seu comportamento ou mantê-lo como está. A retroação pode ser positiva ou negativa, ou seja, ela pode expressar a concordância ou a discordância. Quando damos uma retroação, seja ela positiva ou negativa, o importante é manter em mente que o objetivo é ajudar o outro a melhorar e a construir a confiança pessoal.

Também é importante notar que a retroação é uma técnica de comunicação própria à cultura norte-americana. É corrente, na cultura canadense, dizer aos outros o que pensamos deles, mas isso não é comum em todas as culturas e convém estar atento a essa diferença cultural. A retroação pode tomar várias formas. Seguem os quatro tipos que podem ser praticados.

Quatro tipos de retroação

1. A retroação descritiva

Este tipo de retroação consiste em comunicar fatos observáveis, comportamentos concretos. Trata-se de descrever um comportamento como ele foi observado, ressaltando os fatos.

Exemplo: “Toda vez que eu dou alguma explicação, você vira a cabeça e olha para outro lugar.”

Como se trata de uma informação observável, a pessoa que recebe a retroação pode verificar a exatidão lembrando-se de seu comportamento ou perguntando para outras pessoas.



2. A retroação experiencial

A retroação experiencial é baseada na expressão dos sentimentos, das emoções. Trata-se de expressar como e porque o comportamento do outro nos toca, ressaltando-o.

Exemplos: “Eu me sinto seguro quando é você que dirige o grupo.”

“Cansa-me o fato de ter sempre que repetir as mesmas coisas.”

Ao darmos esse tipo de retroação, informamos uma pessoa das reações emotivas que seu comportamento provocou em nós. Essas informações são úteis para manter uma boa relação ou ajustar uma relação que apresenta algumas dificuldades.

3. A retroação avaliativa

Este tipo de retroação consiste em comunicar a informação a respeito das reações e dos comportamentos do outro, usando ao mesmo tempo valores pessoais. Ela coloca a ênfase no outro.

Exemplos: “Você participa das aulas com muito respeito pelos outros.”

“Você gosta de ocupar lugar demais em um grupo.”

A retroação avaliativa pode ser uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, já que permite avaliar o comportamento com base no ponto de vista de uma outra pessoa.

4. A retroação interpretativa

Chamamos retroação interpretativa a retroação que consiste em dar intenções a alguém e assim interpretar o seu comportamento.

Exemplos: “Estou enganado quando tenho a impressão que o grupo não o interessa?”

“Você prefere trabalhar com os jovens, não é mesmo?”

Se ela é comunicada com respeito e atenção, em uma perspectiva de ajuda à pessoa, e se ela é formulada de maneira positiva, a retroação interpretativa pode ser uma fonte de tomada de consciência para a pessoa que a recebe. É particularmente importante que a pessoa que expressa esse tipo de retroação verifique se o seu interlocutor está de acordo com a interpretação. A interpretação deve ser apresentada como uma hipótese e não como uma verdade absoluta.

Características gerais de uma boa retroação

Existe um certo número de elementos a levar em consideração quando praticamos a retroação.

A retroação deve ser específica. Ela deve fazer referência a uma situação ou a um gesto preciso em vez de um comportamento geral.

A retroação deve ser imediata. Ela deve fazer referência a uma situação recente e não a um acontecimento que aconteceu vários dias antes, que tivemos o tempo de ruminar e às vezes de amplificar.

A retroação deve tratar sobre um comportamento modificável. Uma retroação, para ser eficaz, deve tratar de um comportamento relativamente fácil de modificar e não a um comportamento que faz parte integrante da personalidade do indivíduo há vários anos ou a uma característica física.



Além de suas características essenciais, a retroação, para ser eficaz, deve seguir um certo número de regras. Entre outras, é importante que um clima de confiança e de apreciação mútua seja estabelecido para que a retroação possa ser dada. Só podemos dar uma retroação a alguém que saiba que o aceitamos e o apreciamos. Além disso, a retroação deve ser oferecida e não imposta. Só se dá retroação caso a pessoa desejar. A retroação deve, da mesma forma, tratar sobre o que essa pessoa fez ou disse, e não sobre suas motivações presumidas. Assim, às vezes é preferível apresentar nossa retroação como se fosse problema nosso, dizendo por exemplo: “Eu me senti humilhado quando você me interrompeu” em vez de “Você tenta sempre tomar a palavra e não escuta o que os outros têm a dizer”. Finalmente, cada um deve expressar os seus próprios sentimentos pessoais e não deve tomar a palavra em nome do grupo. É preciso deixar os outros expressarem a sua própria retroação, seja ela positiva ou negativa.



MÓDULO 7 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

OS ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL²

de Christian Barrette, Édith Gaudet e Denyse Lemay

1. A PARALINGUAGEM

A linguagem falada não é neutra; ela é sempre influenciada pelo timbre de voz, o registro de sons usado, a ênfase dada a algumas palavras... É o que chamamos de “paralinguagem”. Por exemplo, um “sim” pode significar muito mais que uma simples aprovação: ele pode anunciar a raiva, a frustração, o altruísmo, ou mesmo o desafio. A boa interpretação de um “sim” dependerá, assim, do tom e das inflexões da voz.

2. OS GESTOS

O gesto fez provavelmente parte dos primeiros meios de comunicação entre os seres humanos. Todas as sociedades têm sistemas de comunicação por gestos. Alguns são altamente difundidos: por exemplo, balançar a cabeça de cima para baixo para dizer “sim” ou um aperto de mãos como gesto de boas-vindas nas sociedades ocidentais.

Algumas culturas são conhecidas por serem mais “expressivas” que outras: pensemos nos italianos e nos franceses em comparação com os ingleses ou os austríacos. Os gestos não têm significado em si; eles adquirem um sentido por convenção cultural. Eles nos ajudam a definir papéis e situações sociais. Por exemplo, usam-se gestos de boas-vindas diferentes se estamos em uma situação de gentileza formal ou amical. Da mesma maneira, outros gestos serão associados a comportamentos de sedução, autoridade, desaprovação ou punição.

3. AS EXPRESSÕES DO ROSTO E OS MOVIMENTOS CORPORAIS

Os movimentos de nosso rosto e corpo, sejam eles intencionais ou inconscientes, comunicam as nossas emoções e reações diante de uma situação qualquer. É o caso das posturas mais relaxadas que adotamos quando estamos com amigos, da rigidez com a qual convivemos com pessoas cuja posição social é superior à nossa, ou ainda gestos que usamos quando estamos em situação de autoridade.

4. O CONTATO VISUAL

Cada cultura definiu regras a observar no que diz respeito ao contato visual; o que é permitido em uma cultura não o é necessariamente em outra:

- Quem podemos olhar nos olhos?
- Para quais partes do corpo podemos olhar?
- Durante quanto tempo podemos olhar para uma pessoa?

² Trecho de BARRETTE, C.; GAUDET, E.; LEMAY, D. *Guide de communication interculturelle*. 2. ed. Montreal: Éditions du renouveau pédagogique inc., 1996. p. 141-143. Este texto se baseia nas seguintes fontes: ADLER, R.; TOWNE, N. *Comunicação Interpessoal*, Rio de Janeiro: Editora LTC, 2001.; HALL, E. T. *A linguagem silenciosa*, Tradução de Manuela Paraiso. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994. 235 p.; MYERS, G.; MYERS, M. *Les bases de la communication humaine. Une approche théorique et pratique*. 2. ed. Montreal: McGraw-Hill, 1990. 475 p. Este trecho foi reproduzido segundo os termos de uma licença concedida pelas Éditions du renouveau pédagogique inc.



Por exemplo, nas culturas norte-americanas, ensinamos às crianças a olhar para os adultos nos olhos quando eles estão falando, enquanto em algumas culturas asiáticas, é totalmente o contrário: olhar nos olhos de um adulto ou de uma pessoa em posição de autoridade é um insulto ou uma atitude de desafio.

5. A LINGUAGEM DOS OBJETOS

As roupas e as joias têm múltiplas funções: elas expressam emoções (por sua cor), enviam mensagens sexuais e expressam diferenças socioeconômicas e étnicas.

Os objetos têm, também, uma importância capital: a decoração e os móveis de uma casa, o automóvel e o equipamento esportivo refletem frequentemente a identidade sociocultural, a idade e o sexo.

6. O TOQUE

O toque é uma ferramenta de comunicação muito importante. Ele expressa uma variedade de emoções, como o medo, o carinho, a frieza e a amizade. Ainda assim, o toque, de acordo com as culturas, é tabu ou permitido, ou mesmo encorajado.

Por exemplo, em sociedades norte-americanas, só se toca em pessoas muito íntimas. Tocar uma pessoa em público é geralmente julgado inconveniente. De maneira geral, os norte-americanos não gostam de serem tocados em público e evitam o máximo possível os contatos físicos (no ônibus, no metrô, nas filas de espera). Em alguns países árabes, as pessoas se tocam na rua, se abraçam e se beijam (os homens se beijam, dançam juntos).

Existem regras muito precisas de acordo com as culturas em relação ao toque:

- Quem podemos tocar em nossa sociedade?
- De qual maneira podemos tocar alguém?
- Quais partes do corpo podemos tocar em público?

7. O CONCEITO DE TEMPO

O valor dado ao tempo pode variar de acordo com as culturas. Na América, o tempo tem um valor material: ganhamos tempo, perdemos tempo, damos tempo. O atraso não é sempre percebido da mesma maneira de acordo com as situações: entregar um trabalho atrasado é impensável; chegar atrasado a uma festa é totalmente normal. De acordo com a duração do atraso, a pessoa que fica esperando ou o local do encontro, um atraso a um encontro marcado pode ser interpretado como um insulto ou um sinal de irresponsabilidade, ou ao contrário, como um gesto apropriado. Dependendo se somos habilitados a realizar ou não várias ações ao mesmo tempo, vivemos em um tempo policromático ou monocromático: segundo o conceito monocromático do tempo, as coisas a fazer são colocadas em sequências ordenadas e previsíveis; segundo o conceito policromático do tempo, elas são efetuadas simultaneamente e são frequentemente interrompidas. De maneira geral, o tempo pode ser percebido como cíclico, quer dizer, como uma repetição sem fim dos mesmos momentos, ou de maneira linear, quer dizer, como um desenrolar contínuo indo do passado ao futuro passando pelo presente.



8. A ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO

E. T. Hall definiu três distâncias interpessoais nas relações humanas: a distância íntima (7 a 60 cm), a distância social (60 cm a 1,5 m) e a distância pública (2 a 30 m)³. Na América do Norte, a distância “ideal” para uma conversa entre duas pessoas é de cerca de 1 metro. Em países árabes, essa distância é muito menor. Quando as pessoas violam essas regras e ultrapassam o limite permitido, sentimos na hora um mal-estar: alguém que ficaria a uma distância menor que a distância social poderia, evidentemente, ser percebido como um amigo, mas também como um agressor. Pode-se imaginar uma conversa entre um americano e um árabe durante a qual cada um seguiria o seu código cultural. Os dois se sentiriam incomodados: o americano perceberia o árabe como um intruso e o árabe perceberia o americano como sendo pouco amigável.

³HALL, E. T., op. cit.



MÓDULO 7 | ATIVIDADE 1

DESENHO DE COSTAS

OBJETIVO

Treinar como se expressar claramente e ouvir atentamente.



EXPERIÊNCIA

O formador convida os instrutores e educadores a sentar dois a dois, um de costas para o outro. Ele entrega um desenho a um dos membros de cada dupla, sem que o seu parceiro veja o desenho. O parceiro recebe uma folha branca e um lápis.

O que recebeu o desenho deve descrevê-lo a seu parceiro de maneira que ele o reproduza. Nesta primeira etapa, a pessoa que desenha tem o direito de fazer perguntas. Quando o tempo terminar, os dois parceiros colocam a sua folha no chão em sua frente, com o lado do desenho voltado para o solo.

A atividade é retomada, em seguida, invertendo-se os papéis. O formador distribui, então, de novo desenhos e folhas brancas. Nesta segunda etapa, a pessoa que desenha não pode falar. Quando o desenho estiver terminado, os dois membros de cada equipe têm de 2 a 3 minutos para comparar os seus desenhos.



OBSERVAÇÃO

Em duplas, os participantes apresentam brevemente as suas realizações aos outros participantes:

- O que vocês constatam?
- Como os desenhistas vivenciaram a atividade?
- E os que davam as instruções?
- Quais são os elementos que ajudaram ou que atrapalharam a realização do desenho?



INTEGRAÇÃO

Em seguida, o formador anima uma discussão de grupo fazendo anotações em uma folha avulsa dividida em duas colunas:

- O que facilita a comunicação?
- O que complica a comunicação?

Duração da atividade
60 a 90 minutos

Material
Uma série de desenhos representando figuras geométricas diferentes (ver seção "material"), folhas de papel e lápis para reproduzir o desenho

Número de participantes
20 a 25



O formador completa as informações apresentando as técnicas de comunicação eficazes: preparar as mensagens, saber escutar, saber reformular, adaptar a sua linguagem ao público, escolher os espaços formais e informais de comunicação, saber captar e manter a atenção⁴.



APLICAÇÃO

- Em quê esta atividade pode se comparar a suas experiências como instrutores ou educadores?
- Em seu trabalho, quais são os desafios que vocês devem encarar na comunicação?
- O que pode acontecer se um instrutor ou um educador não comunicar claramente? Vocês têm alguns exemplos de situações a compartilhar com o grupo?
- Qual técnica de comunicação vocês gostariam de aperfeiçoar?

VARIANTES

As duas variantes propostas abaixo permitem acomodar os grupos ímpares e demonstrar que a mesma mensagem pode ser percebida de maneira diferente de acordo com a pessoa que a recebe:

1. Fazer grupos de três pessoas: uma que dá as instruções e duas que desenham.
2. Ter uma só pessoa que descreve para todo o grupo o desenho a ser reproduzido.

Para a observação:

3. O formador experiente pode usar esta atividade para introduzir a retroação: no momento no qual ele pede para os instrutores e educadores quais são os elementos que ajudaram ou que atrapalharam a realização do desenho, o formador anima, na verdade, uma sessão de retroação em grupo. Ele pode, então, aproveitar a ocasião para explicar o que é a retroação e informar ao grupo que a habilidade de dar retroação construtiva será praticada de maneira contínua durante toda a formação. Essa maneira de proceder permitirá a cada um colocar em prática as suas habilidades de facilitador e de receber retroações por parte dos outros participantes.

Para a aplicação:

4. O formador pode pedir para os instrutores e educadores reformular as ações de seus colegas a fim de que eles treinem essa técnica de comunicação eficaz para garantir uma compreensão comum da mensagem.

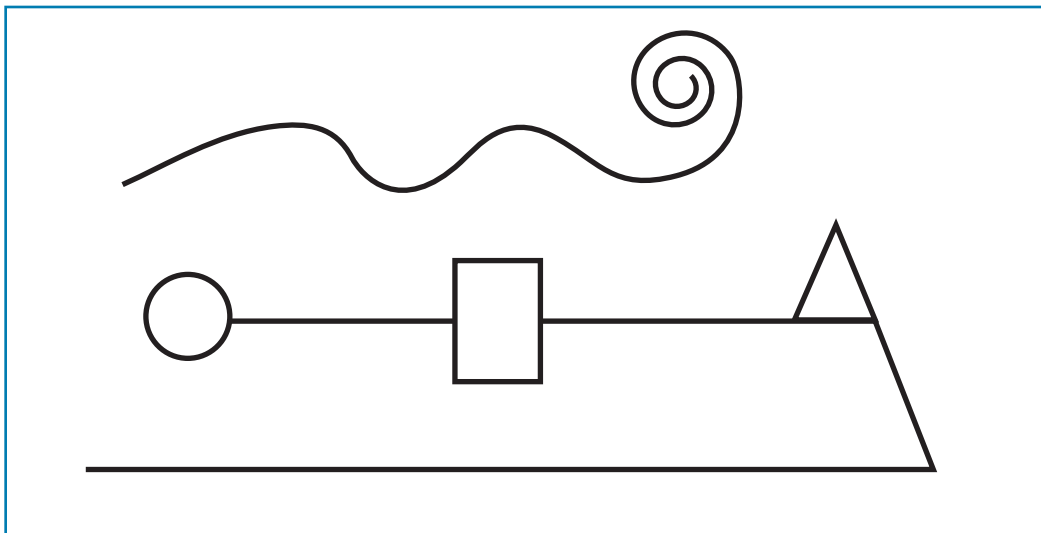
⁴ Ver na p. 145 deste módulo o texto de referência intitulado As habilidades de comunicação de um bom pedagogo.



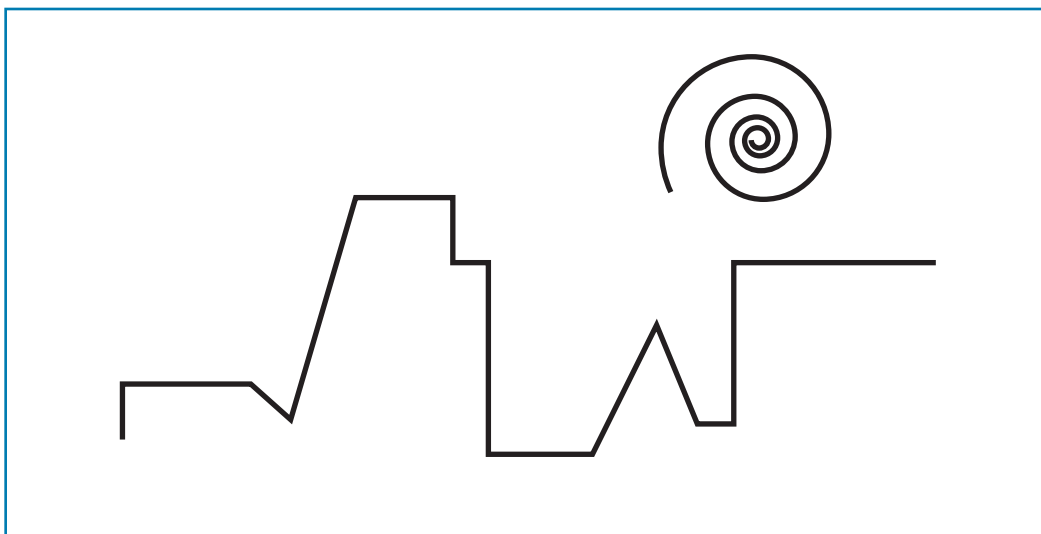
MATERIAL

Para esta atividade, é recomendado usar figuras geométricas relativamente complexas e desconhecidas em vez de imagens evidentes como uma casa com uma árvore ao lado. Dessa maneira, os que devem dar as instruções devem fazer esforços para ser precisos e as representações de cada um influenciarão menos os resultados. Seguem alguns exemplos de figuras que podem ser usadas:

1.



2.



CORDAS E GARRAFA

OBJETIVO

Treinar como se expressar claramente, de maneira verbal e não verbal, e como ouvir atentamente durante uma atividade em grupo.

Duração da atividade
60 minutos

Material
1 garrafa de 350 ml, 1 rolo de corda resistente (cortada em pedaços de 3 metros, um por participante)
Para a variante: várias tesouras (uma para quatro pessoas)

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador pede para os participantes formarem um círculo no centro do qual se encontra uma garrafa e um lápis. Os participantes devem amarrar a extremidade de uma corda à sua cintura e a outra extremidade ao lápis. O objetivo é que todos os participantes unam os seus esforços para inserir o lápis dentro do gargalo da garrafa.

A atividade acontece uma primeira vez sem que os participantes possam tocar a garrafa, o lápis ou as cordas com as mãos.

Assim que a missão for cumprida, a atividade é retomada com o acréscimo de uma instrução: o formador impõe o silêncio. Os participantes usam então, unicamente, a comunicação não verbal.



OBSERVAÇÃO

O formador anima uma discussão sobre as duas etapas da atividade:

- Como vocês fizeram para inserir o lápis dentro do gargalo da garrafa?
- Como vocês falaram aos outros quando vocês podiam falar (de maneira direta, sugestiva, agressiva, concisa, etc.)? E quando era proibido?
- Alguém assumiu a liderança?



INTEGRAÇÃO

- Quantos de vocês estão satisfeitos com o trabalho realizado?
- Quais emoções vocês sentiram durante a atividade?
- Como a realização do objetivo e a comunicação estão relacionados?
- Quais são os elementos de comunicação que ajudaram ou atrapalharam a realização do objetivo?
- Por que é importante ser claro e conciso em nossas comunicações?
- Como poderíamos ter comunicado mais eficazmente?





APLICAÇÃO

- Nomeie cinco regras de comunicação indispensáveis quando vocês animam um jogo ou ensinam uma técnica dentro das aulas de circo social.
- Essas regras são as mesmas quando vocês têm uma discussão com um participante? Se não, quais não se aplicam?

VARIANTES

1. Pedir para os participantes formular instruções compostas de um máximo de três palavras.
2. Distribuir algumas tesouras entre os participantes. Acrescentar a instrução que as cordas devem estar constantemente tensas. Os que estiverem com as tesouras têm o poder de cortar a corda dos que tiverem a corda relaxada, e assim, de excluí-los do processo.

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

Com o acréscimo da variante das tesouras, a atividade serve para discussões que tratem sobre as noções de poder, inclusão e exclusão. Os participantes que estão com as tesouras detêm, de alguma forma, o poder de excluir do jogo os que apresentam “fraquezas”.

- O que era mais importante para vocês: realizar o mais rapidamente possível a tarefa ou conseguir incluir todos os membros da equipe?
- O que você fez para que todos se sentissem incluídos?

ANOTAÇÕES



MÓDULO 7 | MENSAGENS IMPORTANTES

Desenvolver boas habilidades comunicacionais permite captar a atenção e conservá-la.

Levar o tempo necessário para discutir e ouvir atentamente permite criar um ambiente propício à comunicação.

É essencial adaptar a sua linguagem ao grupo e à realidade do meio.

A utilização de vários modos de comunicação (visuais, auditivos, gestuais) permite atingir diferentes tipos de alunos.

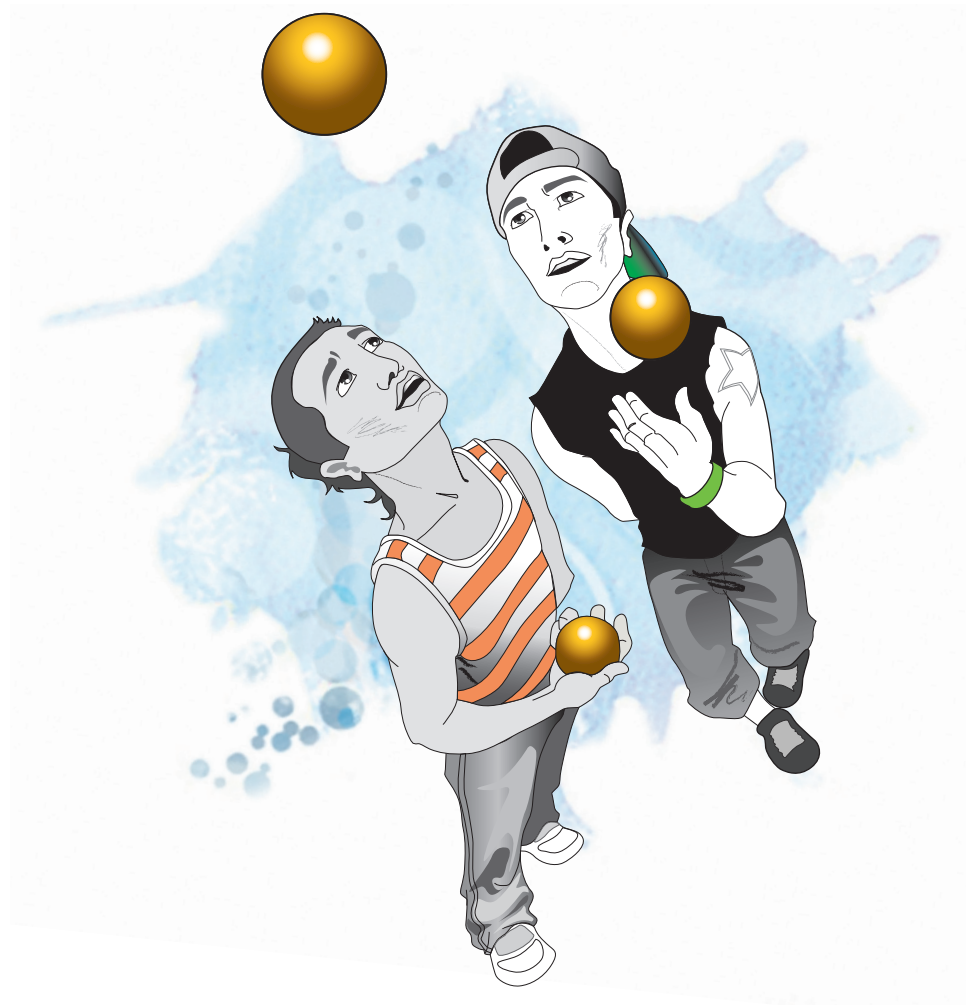
A reformulação é um meio de garantir a compreensão comum e compartilhada.

Aprender a dar e a receber retroações é uma habilidade comunicacional que favorece trocas construtivas e harmoniosas.



MÓDULO 8

TRABALHO EM EQUIPE



“Só será possível estar realmente livre para crescer com o outro quando o reconhecermos como um prolongamento de nós mesmos...” Como formador, tive o privilégio de trabalhar e de aprender com os formadores daqui e de outros países. Creio sinceramente que nossas reflexões e nossas discussões nos permitem transformar nossas visões e nossa maneira de pensar, e assim, evoluir. Durante uma formação no Brasil, tínhamos que trabalhar em equipe com um formador brasileiro. Quando chegamos, já tínhamos planejado a semana. Ao discutir com esse formador, vimos que ele também já tinha elaborado um planejamento, inspirado em sua realidade, e isso nos desestabilizou. Tivemos uma reunião demorada, que nos permitiu planejar somente o dia seguinte. Percebemos que, para realmente construirmos juntos, deveríamos dedicar tempo para construir uma formação que associasse a contribuição e as riquezas de cada um de nós. O nosso objetivo era dar uma formação, mas acabamos sendo formados por esse trabalho em equipe.

Lino De Giovanni, formador de circo social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. Entender como funciona uma equipe;
2. Tomar consciência dos elementos essenciais para o sucesso de um trabalho em equipe de trabalho;
3. Favorecer o trabalho em equipe entre os participantes;
4. Reconhecer as vantagens e os desafios relacionados com o trabalho em equipe.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- Trabalhar em equipe
- Distribuição da energia em uma boa equipe de trabalho

ATIVIDADES

- Jogo de quadrados
- Passar a corda
- Desenho a dois

MÓDULO 8 | INTRODUÇÃO

Ao contrário da ação social que usa uma metodologia individual, a metodologia pedagógica do circo social se baseia na animação em tandem e no trabalho em grupo. Em suas ações, o instrutor e o educador de circo social estão constantemente em relação um com o outro, assim como com os participantes.

Durante as aulas, a animação em tandem instrutor/educador representa um verdadeiro desafio de trabalho em equipe. Embora esse princípio faça parte dos pilares do circo social, os instrutores e os educadores não estão sempre à vontade com essa prática e com as exigências que ela implica. O que ocorre é que eles vêm de mundos geralmente muito diferentes e suas maneiras de trabalhar com os participantes podem não corresponder. O sucesso do trabalho em tandem exige que, antes de mais nada, os facilitadores definam e visem um objetivo comum. A valorização desse objetivo e a criação de uma energia comum, que mobilize os talentos e as particularidades de cada um, são o que permitem ultrapassar as dificuldades e os obstáculos que inevitavelmente aparecem.

Os facilitadores devem, assim, levar em consideração o grupo de participantes e fazer com que todos trabalhem em equipe. Para isso, o envolvimento de cada um, em todos os planos, é indispensável para atingir o objetivo comum. Particularmente, é importante que os participantes e os facilitadores criem e mantenham relações interpessoais harmoniosas, pois essas relações permitem transformar as energias individuais em uma energia de grupo. Esses aspectos fundamentais do trabalho em equipe favorecem, nos participantes, o sentimento de identificação com o grupo, que é essencial no processo de desenvolvimento pessoal e social.



MÓDULO 8 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1**TRABALHAR EM EQUIPE***de Michel Lafortune e Elisa Montaruli*

É fácil quebrar uma única flecha, mas é muito difícil quebrar um feixe de dez.
— Provérbio chinês

É inevitável que os instrutores e os educadores de circo social identifiquem os desafios do trabalho em equipe. Na realidade, eles mesmos são chamados a trabalhar juntos na preparação, na realização e no acompanhamento das oficinas. Eles também devem animar os grupos de participantes. Trabalhar em equipe pode ser uma experiência muito rica nos planos pessoal e relacional. Do esforço coletivo nasce o potencial para atingir resultados de qualidade superior aos do trabalho individual.

Para tirar proveito das vantagens do trabalho em equipe, é importante, antes de mais nada, compreender o que é uma equipe e o que favorece o seu funcionamento. A simples reunião de pessoas não é um critério suficiente para definir uma equipe de trabalho. Considera-se que um pequeno grupo é uma equipe quando seus membros trabalham plenamente para atingir um objetivo comum, preocupando-se ao mesmo tempo com a qualidade das relações entre cada um deles. A equipe de trabalho é então, centralizada ao mesmo tempo na tarefa e no grupo.

PARA QUE UMA EQUIPE FUNCIONE BEM...

Para garantir o melhor funcionamento possível de uma equipe de trabalho, o instrutor e o educador devem levar em consideração sete elementos¹:

1. Restringir o número

De maneira geral, percebe-se que quanto mais numerosa a equipe, mais a comunicação entre os membros é difícil e mais a unidade da ação é comprometida. Os problemas interpessoais são, também, mais abundantes e geram mais conflitos. A estrutura de uma equipe grande complica, igualmente, as relações entre as pessoas. Quando há várias pessoas, corre-se o risco de se formar subgrupos ou “panelinhas” que constituem, com o tempo, equipes em si. Além disso, fica difícil organizar-se sem que os membros sejam afetados pela complexidade do processo e satisfazer as necessidades de todos os membros.

Por outro lado, a equipe restrita também apresenta alguns inconvenientes. A criatividade é mais limitada e os membros podem ficar sobrecarregados com a quantidade de trabalho a dividir. Pode ser, também, mais delicado expressar seu desacordo em uma equipe pequena.

¹ De acordo com MUCCHIELLI, R. *Le travail: clés pour une meilleure efficacité collective*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2009. p. 12-14. (Formation Permanente).



Grupos de dois, três, quatro ou cinco²?

As implicações do trabalho em pequenos grupos variam de maneira mais específica em função do tamanho do grupo. O trabalho em equipe de duas pessoas é muito envolvente, já que implica em muita intimidade e interdependência. Quando os membros se entendem, se respeitam, confiam um no outro, se apoiam e apresentam perfis complementares, os grupos de dois são muito eficazes. As pessoas envolvidas podem, entretanto, correr o risco de confundir a amizade e as relações de trabalho, de vivenciar posições polarizadas e de serem afetadas por pressões externas. Para evitar mal-entendidos, é essencial esclarecer as responsabilidades de cada um antes de começar o trabalho e ajustar-se continuamente um ao outro, fazendo discussões de retroação construtivas.

As equipes de três representam uma forma ideal de agrupamento na imagem popular: o triunvirato, os trios de ataque no futebol, os três mosqueteiros, etc. Uma equipe menor permite aos membros aprenderem a se conhecer e a se ajustar rapidamente uns aos outros. Isso permite uma partilha das tarefas que corresponde às competências de cada um. A tomada de decisões é facilitada pela dinâmica de “dois contra um”, que torna a equipe mais eficaz, na medida em que não são sempre as mesmas pessoas que se aliam em oposição a um terceiro.

A partir de quatro membros, começa a se instalar uma estrutura de trabalho elementar. As equipes de cinco ou seis são reconhecidas como tendo um tamanho ideal para favorecer a produtividade. Isso se explica pelo fato que os pontos de vista representados são variados e que cada um pode se expressar sem tornar a tomada de decisões mais complicada ou tornar os encontros inutilmente mais demorados. Além disso, essa estrutura permite o trabalho em subequipes, em grupos de três, assim como a divisão dos dossiês e a coanimação. Ela permite igualmente manter a atenção no objetivo da equipe.

As equipes mais numerosas parecem ser menos eficazes. Com mais de doze membros, torna-se difícil para uma equipe de trabalho manter a coesão necessária para a realização do objetivo comum.

2. Desenvolver o sentimento de identificação

É essencial, para o bom funcionamento de uma equipe, que cada membro do grupo decida por sua própria vontade participar ativamente. Essa vontade faz nascer na pessoa o sentimento de identificação com o grupo. Esse sentimento se desenvolve graças às relações entre os membros, em função da capacidade da equipe de fazer com que a pessoa se sinta como parte integrante do grupo, e também, graças aos valores, normas de conduta e uma linguagem comuns.

3. Permitir um comprometimento pessoal

Em uma equipe, cada membro deve se comprometer em todos os planos, com suas competências, sua maneira de fazer as coisas, mas também, mais globalmente com sua personalidade completa. Uma equipe deve reunir forças complementares. A equipe deve então, reconhecer e valorizar os recursos trazidos por cada um, sem diminuir a importância da contribuição de um em relação ao outro.

² MUCCHIELLI, R., op. cit., p. 45-48.



4. Conservar a unidade

Uma equipe possui a sua própria identidade. Ela forma uma unidade que ultrapassa a soma dos indivíduos que a compõem. Em outras palavras, essa unidade permite à equipe ultrapassar as divergências individuais, sem perder as características próprias de cada um. O resultado será um clima saudável de trabalho e uma maior facilidade a mobilizar a equipe para atingir um objetivo comum.

5. Ter um objetivo comum

Alcançar um objetivo comum é a razão de ser da equipe de trabalho. É a visão que guia a realização de todas as tarefas da equipe. Os objetivos definidos pela equipe devem ser compreendidos e aceitos por todos. Os membros devem se sentir mutualmente responsáveis por seu sucesso. Além disso, os objetivos devem ser claros, precisos e realizáveis, de maneira que a equipe possa manter uma direção em seu trabalho, que ela seja motivada e capaz de julgar a sua progressão.

6. Aceitar os desafios

O trabalho em equipe implica, necessariamente, algumas obrigações que são percebidas sendo mais ou menos desafiadoras de acordo com as pessoas. Trabalhar com várias pessoas requer, primeiramente, um ajuste dos ritmos individuais de acordo com a equipe. O grau de liberdade individual acaba sendo afetado. É também necessário que os membros se submetam a uma disciplina de grupo, que eles estejam de acordo sobre um método ou uma tática comum de trabalho e que os esforços de cada um sejam coordenados.

7. Organizar-se

Uma equipe de trabalho deve se organizar segundo os objetivos fixados. As tarefas e as funções de cada um devem ser distribuídos entre os membros de maneira a encorajar a complementaridade dos talentos. A distribuição das tarefas deve ser feita com uma preocupação de equidade, e os membros da equipe devem estar de acordo quanto à maneira de dividir o trabalho. Além disso, a autoridade do chefe de equipe, quando houver, deve ser aceita e reconhecida por todos. Finalmente, a estrutura organizacional deve ser relativamente simples e flexível.

O TANDEM EDUCADOR-INSTRUTOR: QUE EQUIPE!

Se tanto o educador quanto o instrutor tiverem vontade de trabalhar juntos e de usar as artes circenses como meio de ação para o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, eles formarão uma verdadeira equipe de trabalho.

A experiência complementar do instrutor e do educador maximiza a eficácia do tandem. Juntos, eles podem planejar as atividades de circo mais propícias à realização dos objetivos visados, maximizando a segurança física e emocional dos participantes. Durante a coanimação, um pode tomar a liderança da animação, enquanto que o outro pode prestar uma atenção mais específica a um participante ou ainda ajudar um colega.

Obviamente, para aproveitar todas essas vantagens do trabalho em equipe, o instrutor e o educador deverão investir a energia e o tempo necessários para desenvolver uma certa cumplicidade, entrar em acordo sobre a metodologia de trabalho, planejar as ativi-



dades e dividir as tarefas. Concessões deverão ser feitas pelas duas partes, concessões que serão ainda mais fáceis se permitirem avançar em direção a um objetivo comum.

A vedete e seu fiel companheiro!

Devido às experiências diferentes do educador de circo social e do instrutor de circo, é frequente que o instrutor assuma a animação das atividades divertidas, enquanto as tarefas mais sérias ligadas à disciplina ou à ética sejam uma tarefa do educador de circo social. Essa divisão do trabalho influencia, necessariamente, como o instrutor e o educador são percebidos pelos participantes e pode, também, levar a frustrações dentro do tandem. Para evitar essa situação delicada, é aconselhável que os instrutores e os educadores dividam as tarefas, levando em consideração as necessidades e os interesses de cada um. Com a exceção do ensino das técnicas de circo, o educador de circo social pode facilmente assumir a liderança em todos os tipos de atividades, como recepção, aquecimento, jogos de nomes ou de grupo e discussão retroativa. Além disso, o educador de circo social que adquire experiência pode desenvolver algumas habilidades circenses cujos rudimentos ele poderia ensinar com o apoio do instrutor de circo.

FAVORECER O TRABALHO EM EQUIPE ENTRE OS PARTICIPANTES

Nas aulas de circo social, o instrutor e o educador geralmente distribuem os participantes em equipes. O valor pedagógico dessa metodologia vem do trabalho coletivo, que encoraja a participação ativa de cada um, a igualdade, a entreaajuda, a confiança, a abertura, o respeito mútuo e a valorização pessoal.

O instrutor e o educador têm um papel importante a representar para favorecer essas aprendizagens e tornar a experiência de trabalho em equipe positiva. Ao recorrer ao trabalho em equipe, eles devem agir a título de treinador ao mesmo tempo nos planos técnicos e humanos³: ajudar a equipe a definir um objetivo comum realista, encorajar a participação de todos, sugerir papéis para os participantes menos envolvidos, responsabilizar a equipe e ensiná-la a se estruturar, facilitar a tomada de decisões sem entretanto decidir pela equipe, retirar bloqueios e estimular a criatividade, valorizar a obtenção de resultados, intervir em caso de conflitos, ou se possível, preveni-los.

O instrutor e o educador exercem o papel de modelo de trabalho em equipe e compartilham as suas competências com os participantes. A maneira como eles se comportam e interagem, assim como sua cumplicidade, reforçam as aprendizagens, visto que elas são uma manifestação concreta das noções teóricas propostas. Assim, os participantes se aproveitarão de condições ideais para se apropriarem dos fundamentos das interações humanas e do trabalho coletivo.

³ SCHOLTES, P.; JOINER, B.; STREIBEL, B. *Réussir en équipe*: guide pratique d'animation, d'amélioration et de formation, Montréal, Actualisation, 2000. p. 3-23.



MÓDULO 8 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

DISTRIBUIÇÃO DA ENERGIA EM UMA BOA EQUIPE DE TRABALHO⁴

de Richard Prigent

Uma boa equipe de trabalho é uma equipe cujos membros sabem fazer um uso judicioso da energia total disponível do grupo; ou seja, é necessário que a equipe seja capaz de transformar as energias individuais latentes de cada um de seus membros em uma energia de grupo.

Dois fatores permitem a transformação das energias individuais em uma energia de grupo: primeiramente, a identificação e a valorização de um objetivo comum, segundo, a criação de relações interpessoais harmoniosas entre os membros do grupo.

De acordo com o psicólogo quebequense Yves St-Arnaud⁵, a energia total disponível em um grupo, E_t , é dividida em energia de produção, E_p , em energia de solidariedade, E_s , em energia de manutenção, E_m , e em energia residual, E_r , segundo a fórmula abaixo:

$$E_t = E_p + E_s + E_m + E_r$$

Vamos estudar mais em detalhe cada um desses quatro tipos de energia que constituem a energia total disponível necessária ao bom funcionamento de uma equipe.

ENERGIA DE PRODUÇÃO

Em uma boa equipe de trabalho, a maior parte da energia total disponível deve ser consagrada à produção, ou seja, a buscar atingir um objetivo comum: a realização de uma tarefa.

Em um grupo, a energia de produção é forte, quando os membros têm uma visão clara e comum da tarefa a realizar. Assim, quanto mais unívoca for a percepção da tarefa a realizar, mais os membros valorizam unanimemente a realização do objetivo comum, e mais a energia de produção é forte no grupo.

Entretanto, a energia de produção é eficaz quando não houver obstáculos que se oponham momentaneamente à sua utilização. Como veremos mais adiante, se houver obstáculos, a equipe deve consumir uma certa quantidade de energia de manutenção para vencê-los.

ENERGIA DE SOLIDARIEDADE

Em uma equipe de trabalho, uma parte da energia total disponível deve ser utilizada para criar e manter a solidariedade do grupo – ou seja, o estabelecimento de relações interpessoais harmoniosas, fortes, duráveis e que se baseiam na confiança –, sem a qual, a equipe pode ter dificuldades de produção. A quantidade de energia a utilizar para criar a solidariedade é mais importante que se possa imaginar; entretanto, ela não deve ser tão importante quanto a quantidade de energia de produção.

⁴ Trecho de PRÉGENT, R. *La préparation d'un cours: connaissances de base utiles aux professeurs et chargés de cours*, Montréal: Presses internationales Polytechnique, 1990. p. 205-209. Reprodução gentilmente autorizada por *Presses internationales Polytechnique*.

⁵ ST-ARNAUD, Y. *Les petits groupes: participation et communication*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal e Éditions du CIM, 1978. 176 p.



Em uma equipe, a energia de solidariedade é forte quando os membros podem manifestar mutuamente sentimentos de simpatia, de compreensão e de respeito, apesar das diferenças de personalidade ou as divergências de pontos de vista explícitos. A energia de solidariedade é, além disso, tão forte que os membros de uma equipe têm prazer em se encontrar, discutir e estabelecer relações interpessoais interessantes na realização de um objetivo comum. Um tal clima de trabalho cria segurança e confiança que tornam mais eficaz a utilização da energia consagrada à produção.

Por outro lado, uma equipe, na qual a energia de solidariedade é fraca, corre o risco de trabalhar em um clima tenso, feito de numerosos mal-entendidos, de várias frustrações individuais que atrapalham a utilização adequada da energia de produção. Nesse caso, a equipe consome uma quantidade de energia de manutenção acima da normal, para encontrar um clima de trabalho propício à realização da tarefa comum.

ENERGIA DE MANUTENÇÃO

Sempre, em uma boa equipe de trabalho, uma certa parte da energia total disponível deve ser consagrada, ocasionalmente, e caso necessário, à manutenção de condições de trabalho favoráveis. De fato, apesar de um funcionamento harmonioso, pode acontecer que um grupo seja confrontado por obstáculos que podem atrapalhar tanto a realização da tarefa quanto o clima de trabalho. Nesse caso, a equipe transforma uma parte de sua energia total disponível em energia de manutenção, que ela utiliza para ultrapassar estes obstáculos.

Na realidade, uma boa equipe de trabalho não é necessariamente uma equipe que nunca é confrontada a obstáculos. Uma boa equipe é aquela cujos membros são capazes de atenuar ou dissipar os efeitos dos obstáculos que atrapalham a realização do objetivo comum ou à criação e à manutenção natural de relações interpessoais harmoniosas.

Entretanto, há um risco de asfixia quando uma equipe consagra uma quantidade excessiva de sua energia total disponível à energia de manutenção. De fato, apesar da energia de manutenção ser essencial, a sua utilização não deve ser a finalidade da equipe, já que o primeiro objetivo de um grupo de trabalho, como mencionado anteriormente, não é observar-se com admiração, mas realizar uma tarefa nas melhores condições possíveis.

ENERGIA RESIDUAL

Finalmente, em uma boa equipe de trabalho, a energia residual deve ser praticamente inexistente, já que é a energia individual não transformada ou não investida no grupo, ou seja, a *energia não utilizada*. Os membros que recusam se envolver, que se abstêm, que chegam com atraso sem razão justificável, que ficam indiferentes a tudo, que se calam durante as reuniões, que escondem o seu descontentamento ou qualquer outro sentimento, etc., são os membros que produzem energia residual.

Assim, quando a energia residual de uma equipe é superior à soma das quantidades de todas as outras energias, essa equipe tem poucas chances de realizar a sua tarefa com sucesso. Ao contrário, mais a energia residual é fraca, maiores são as chances de sucesso da equipe.



Resumindo, pode-se dizer que uma boa equipe de trabalho é uma equipe cujos membros:

- identificam e valorizam a realização de um objetivo comum;
- criam e mantêm relações interpessoais harmoniosas;
- ultrapassam os obstáculos que entravam o bom desenrolar das atividades;
- comprometem-se em todos os planos.

RECOMENDAÇÕES PARA ÀS PRIMEIRAS SESSÕES DE TRABALHO EM EQUIPE

Quando um professor [neste caso um instrutor ou um educador] cria equipes de trabalho em sua classe [neste caso, nas aulas], ele deve entender claramente que cada equipe só é, no início, um simples agrupamento de pessoas. Ela não existe verdadeiramente como uma entidade produtiva e viva. Ela é, de uma certa maneira, um “grupo a construir”.

É por isso que os membros de cada grupo constituído devem utilizar, durante as primeiras reuniões, uma parte da energia total disponível do grupo para realizar as seguintes ações:

- garantir que um bom contato seja estabelecido entre eles;
- comparar as percepções individuais do objetivo comum;
- definir e distribuir as tarefas necessárias para a realização do trabalho;
- garantir que cada um se exprima e se comprometa.

A realização adequada de todas essas ações permite ao grupo transformar as energias individuais em energia de grupo, e utilizar essa energia para atingir os dois objetivos principais de uma boa equipe, ou seja:

- a identificação e a valorização de um objetivo comum;
- a criação e a manutenção de relações interpessoais harmoniosas.

RECOMENDAÇÕES PARA À PARTICIPAÇÃO EFICAZ DOS MEMBROS DE UMA EQUIPE

Assim que os membros da equipe constituída começarem a trabalhar na realização da tarefa, eles devem estar atentos à aplicação constante de alguns princípios que lhes permitirão conservar uma participação e uma comunicação ideais. Assim, cada membro deve pensar todo o tempo em:

- participar ora como emissor, ora como receptor;
- dirigir-se ao grupo e não a apenas uma pessoa;
- participar de maneira positiva;
- participar da liderança;
- mostrar-se atento aos outros;
- comunicar seus sentimentos e impressões.



MÓDULO 8 | ATIVIDADE 1

JOGO DE QUADRADOS⁶

OBJETIVO

Compreender a relação de interdependência entre os membros de uma equipe.

Duração da atividade
60 minutos

Material
Para cada equipe, um envelope contendo 21 pedaços de papelão (ver seção “material”)

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador convida os participantes a formar equipes de três a seis pessoas e a se instalar ao redor de uma mesa ou sentar-se no chão. Ele distribui um envelope (ver seção “material” desta atividade) a cada equipe e explica o procedimento para distribuir os pedaços entre os membros da equipe ou ele mesmo faz a distribuição:

1. Atribuem uma letra a cada membro da equipe: A, B e C, se a equipe for composta de três pessoas; A, B, C e D para quatro pessoas; e assim em diante até um máximo de seis pessoas por equipe.
2. Tirem os pedaços de papelão do envelope. Reagrupem os pedaços marcados com uma só letra e façam a mesma coisa para os papelões marcados com letras e números.
3. Para os papelões marcados com uma só letra: cada membro da equipe deve pegar os papelões marcados com a letra que lhe foi atribuída. Coloque de novo no envelope todos os papelões marcados com uma letra inexistente em sua equipe (por exemplo, se uma equipe é composta de quatro membros, coloque os papelões marcados com E e F no envelope).
4. Para os papelões marcados com letras e números: conservem apenas os papelões nos quais aparece o número correspondendo ao número de pessoas que compõe a equipe (por exemplo, se a equipe for composta de quatro membros, conservar apenas os papelões onde aparecer um 4 e recolocar todos os outros no envelope). Cada membro da equipe deve de novo pegar os papelões correspondendo a sua letra (por ex., o papelão “4 = C” será atribuído ao membro C, enquanto que o “4 = D” será atribuído ao membro D).

Em seguida, o formador passa as seguintes instruções:

1. Vocês têm nas mãos papelões de formas diferentes. A tarefa consiste em construir quadrados iguais com a ajuda dos pedaços de papelão. Uma só combinação permite obter quadrados do mesmo tamanho para todos os membros da equipe.

⁶Inspirado em e adaptado de BAVELAS, A. The Five Squares Problem - An Instructional Aid in Group Cooperation, Studies in Personnel Psychology, 5, 1973, p. 29-38; HOPE, A.; TIMMEL, S. Cooperative Square Exercise. In: *Training for Transformation*, Book 2, London: ITDG Publishing, 1984, p. 86; LOTAN, R. A.; BUNCH, G.; GAINSBURG, J. Broken Circles, Broken Squares. In: *Teaching in Heterogeneous Classrooms*, material para o curso ED284, inverno, Stanford, Stanford University. Disponível em: <http://www.stanford.edu/class/ed284/csb/>. Acesso em: 13 jul. 2010.



2. A tarefa será realizada em silêncio e sem comunicação não verbal. Em nenhum momento, vocês podem indicar aos outros onde eles deveriam colocar um pedaço, que seja de maneira verbal ou por gestos.
3. Vocês não podem pegar ou pedir uma peça, mas vocês podem dar peças aos outros, uma de cada vez, diretamente na mão.



OBSERVAÇÃO

- O que vocês observaram?
- Vocês conseguiram realizar a tarefa respeitando as instruções (por ex., sem falar, sem indicar aos outros onde colocar suas peças)?
- Vocês estavam atentos às necessidades de seus colegas?



INTEGRAÇÃO

- O que vocês sentiram quando alguém segurava uma peça importante, mas vocês não viam a solução?
- O que vocês sentiram quando não viam a solução enquanto que os outros ficavam impacientes?
- O que vocês sentiram quando alguém completou o quadrado e parou de participar sem que a sua solução permitisse aos outros membros da equipe completar o quadrado deles?
- O que ajudou e o que atrapalhou a realização da tarefa?
- Em quê esta atividade é semelhante ao trabalho em equipe?
- Como a interdependência afeta as relações entre os membros de uma equipe? E como ela afeta os resultados atingidos?



APLICAÇÃO

- Como você poderia aplicar esses princípios em seu tandem?

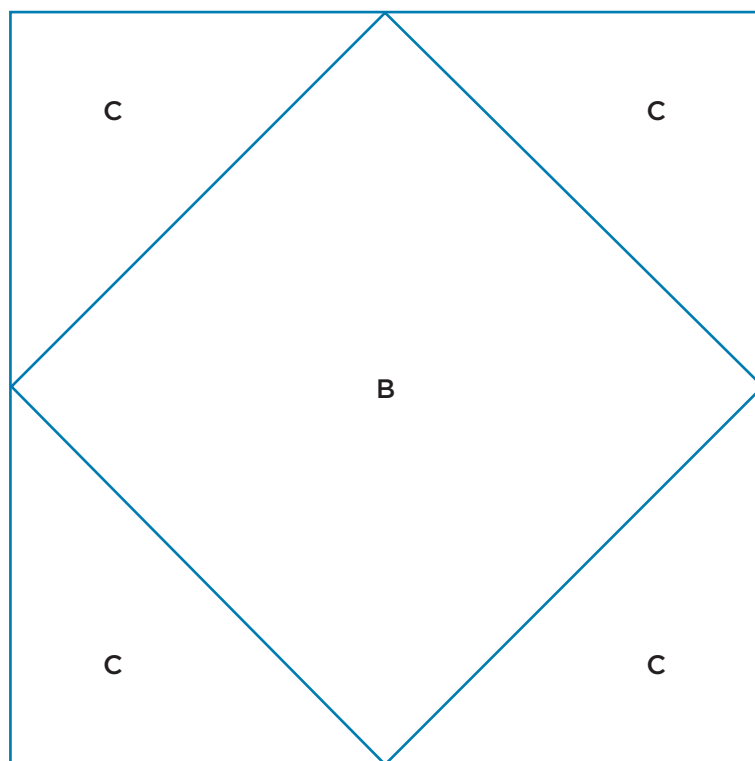
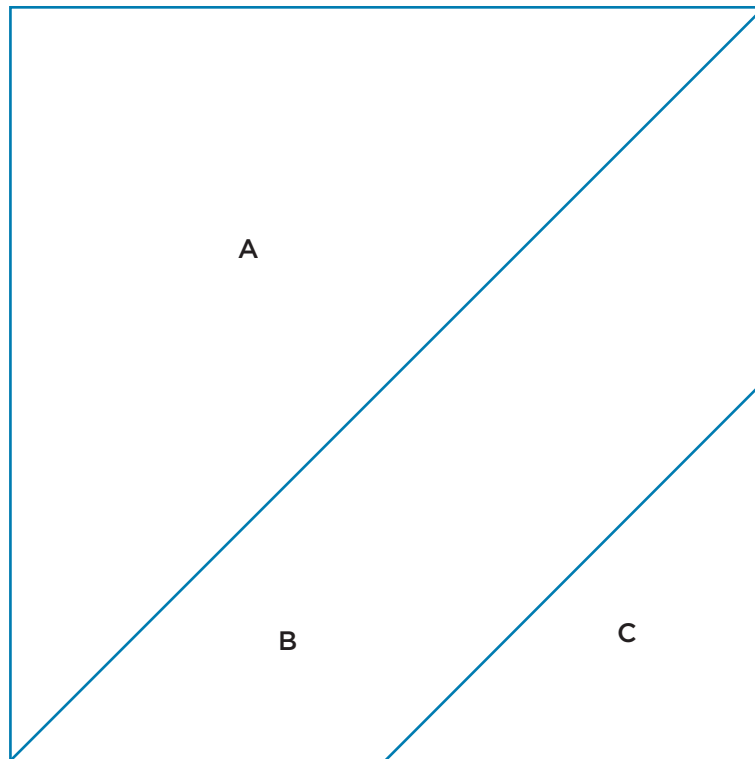
MATERIALS

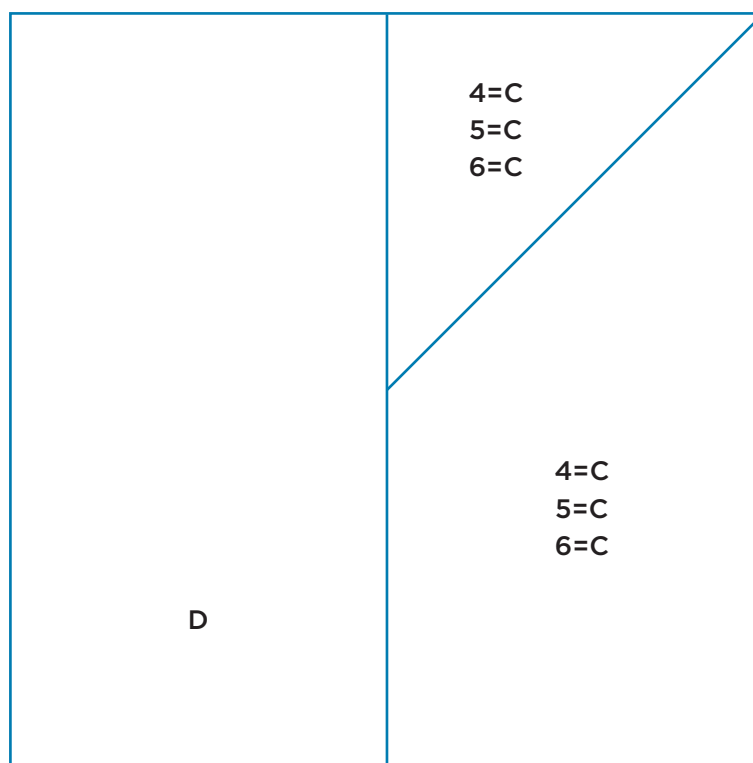
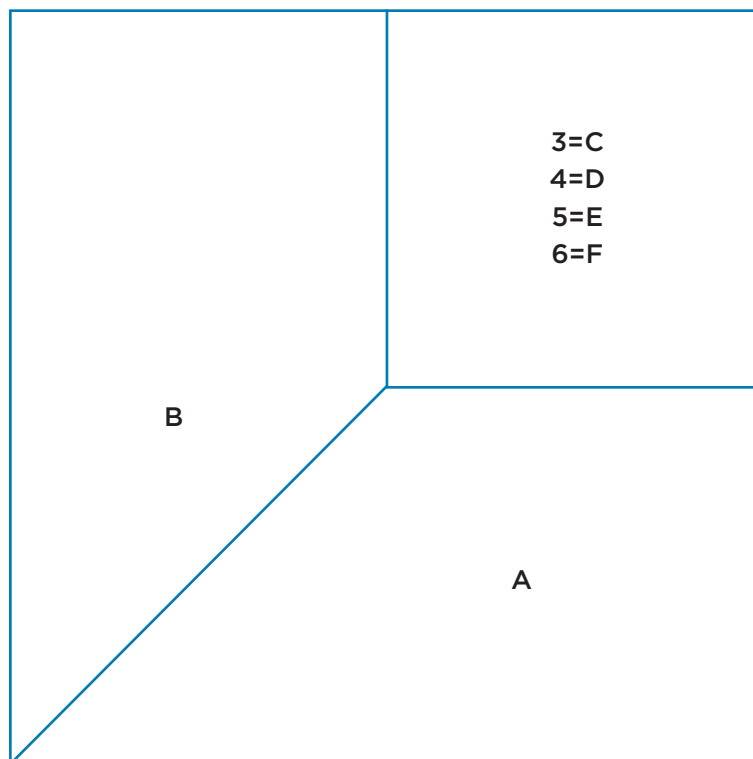
Instruções para preparar os quadrados cortados em pedaços

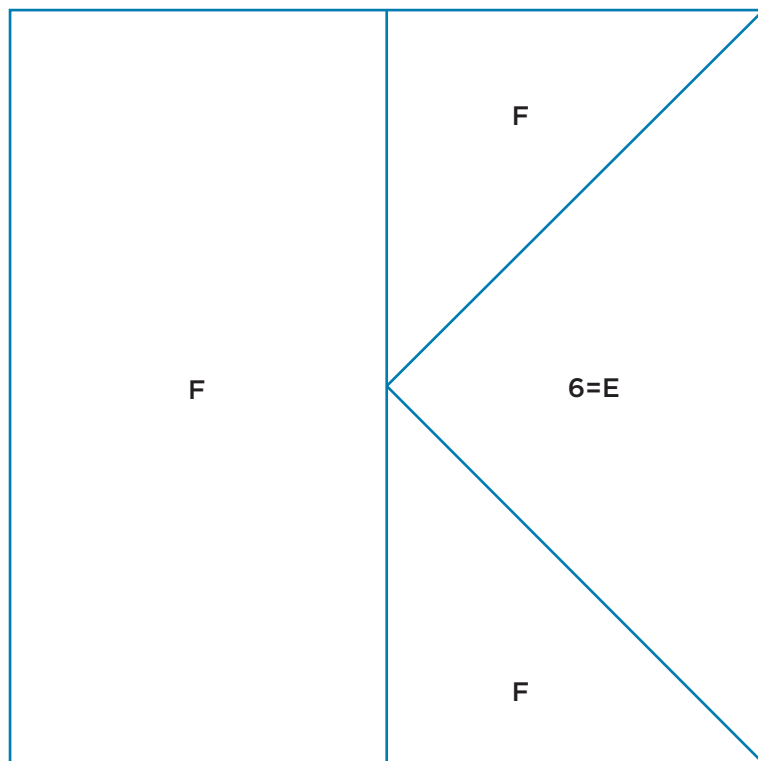
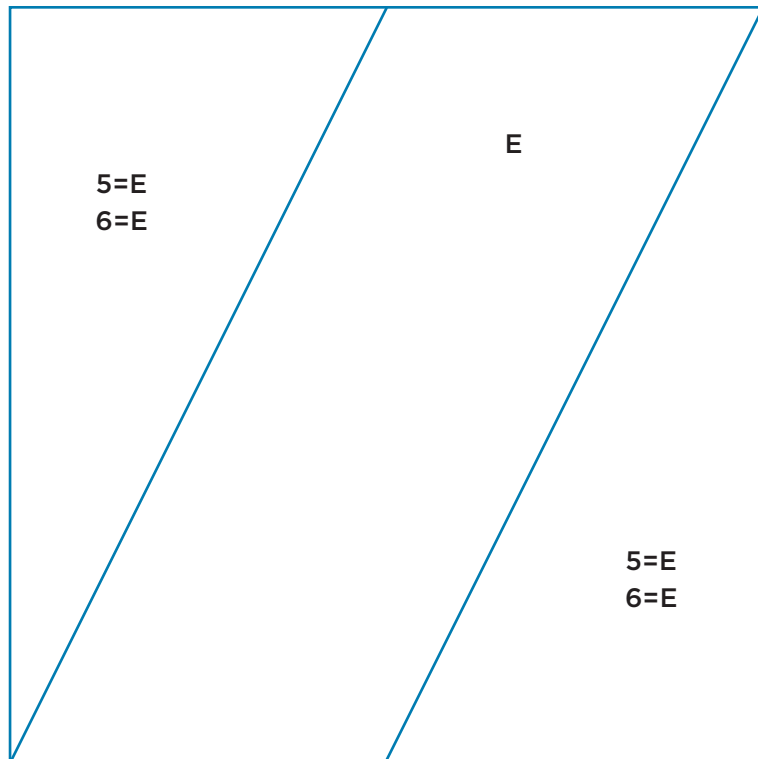
Cada equipe de três a seis pessoas recebe um jogo de quadrados em um envelope. Cada envelope contém pedaços de papelão de formas diferentes que permitem construir até seis quadrados do mesmo formato. Quando você cortar as formas, é essencial manter as proporções indicadas acima, já que várias peças devem ser intercambiáveis.

É aconselhável que cada jogo seja de uma cor diferente para garantir que os pedaços de um grupo não sejam misturados com os do outro. Para aumentar o grau de dificuldade, sugere-se marcar cada um dos pedaços dos dois lados, escrevendo as letras e os números em orientação aleatória.









MÓDULO 8 | ATIVIDADE 2

PASSAR A CORDA

OBJETIVO

Compreender como funciona uma equipe.

Duração da atividade
30 a 45 minutos

Material
Alguns tapetes de ginástica,
uma corda de no mínimo
3,50 m de comprimento

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

Antes da atividade começar, o formador instala uma corda na horizontal, a cerca de um metro de altura do solo. Ela pode estar fixada a qualquer objeto. É possível aumentar a altura da corda, a até um metro e meio com alguns grupos avançados. O objetivo da atividade é passar todos os membros por cima da corda, sem que nenhum deles encoste nela. O grupo deve desenvolver uma estratégia em equipe para atingir o objetivo e colocá-lo em prática.



OBSERVAÇÃO

- O que vocês observaram durante a atividade?
- Quem tomou a liderança? Como?
- Quem colaborou? Como?
- Quem resistiu? Como?



INTEGRAÇÃO

- Como vocês se sentiram durante a atividade?
- Qual estratégia usaram para atingir o objetivo?
- Quais elementos ajudaram na resolução do objetivo? Quais atrapalharam?
- De qual outra maneira vocês poderiam ter atingido o objetivo?
- Quais funções exerceram os membros da equipe?
- O que favorece o desenvolvimento do espírito de equipe?



APLICAÇÃO

- Como instrutor ou educador, quais ações vocês farão para favorecer o desenvolvimento do espírito de equipe nos participantes das aulas de circo social?
- Como o espetáculo pode representar um papel mobilizador para favorecer o desenvolvimento do espírito de equipe?
- Quais funções vocês exerceram com mais frequência dentro de sua equipe de animação? Quais vocês gostariam de desenvolver?



MÓDULO 8 | ATIVIDADE 3

DESENHO A DOIS

OBJETIVO

Compreender os desafios relacionados à divisão da liderança.

Duração da atividade
30 minutos

Material
Uma folha e um lápis por
equipe de duas pessoas

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador monta equipes de duas pessoas. A partir deste momento, os participantes devem manter o silêncio durante a atividade. O formador entrega uma folha de papel e um lápis por equipe e explica que os dois membros de cada equipe devem segurar juntos o lápis e fazer um desenho sem entrar em um acordo prévio sobre o que eles vão desenhar. Quando as equipes tiverem quase terminado o desenho, o formador anuncia que o tempo está chegando ao final e que cada equipe deve igualmente assinar o desenho. Quando os desenhos estiverem terminados e assinados, cada equipe apresenta a sua obra para todo o grupo. Em seguida, o formador inicia o processo de reflexão.



OBSERVAÇÃO

- Quem decidiu o que vocês iam desenhar? Como?
- Houve algum momento no qual o lápis ficou paralisado?
- Como ocorreu a divisão da liderança?
- Quais indícios anunciaram uma transição na liderança?
- O que você sentiu quando você era o líder? Seu parceiro permitiu que você expressasse as suas ideias?
- O que você sentiu quando você se deixou levar? Você considera que estava à escuta de seu parceiro?



INTEGRAÇÃO

- Vocês gostaram do desenho?
- Foi difícil não poder se comunicar de maneira verbal?
- As ideias de um influenciaram e estimularam as ideias do outro e vice-versa?
- Quais são os desafios a considerar durante uma situação de divisão de liderança?
- O que aconteceria se fosse a mesma pessoa que tomasse a liderança do início ao fim?



MÓDULO 8 | MENSAGENS IMPORTANTES

Uma equipe de trabalho está focada, ao mesmo tempo, na tarefa e no grupo.

A definição e a busca de um objetivo comum mobilizam os talentos e os esforços de todos os membros da equipe.

O trabalho em equipe requer organização e uma grande capacidade de adaptação.



MÓDULO 9	METODOLOGIA PEDAGÓGICA
MÓDULO 10	PLANEJAMENTO
MÓDULO 11	ANIMAÇÃO E GESTÃO DE GRUPO
MÓDULO 12	PARCERIA
MÓDULO 13	GESTÃO DE CONFLITOS
MÓDULO 14	RELAÇÕES INTERCULTURAIS



Uma parte da metodologia pedagógica consiste em fornecer uma presença calorosa, constante e incondicional, que não seja ameaçadora nem incômoda, e que permita aos jovens participar a seu próprio ritmo. Eu me lembro de um menino que passava na frente de nossas aulas de circo em Los Angeles durante quase dois anos sem nunca participar. Ele olhava, curioso, mas não participava. Quando finalmente decidiu participar dos treinamentos, ele ficou rapidamente fascinado pelos malabares. Agora ele é um de nossos participantes mais avançados e dedicados: ele consegue fazer malabares com cinco clavas e sete bolas. Se o tivéssemos forçado a participar ou se tivéssemos insistido demais, ele teria certamente se afastado. Mas, porque permanecemos calmos, conscientes de sua presença sem fazer perguntas, ele se aproximou de nós à sua maneira, quando ele se sentiu preparado. Dessa forma, fomos capazes de entrar em contato com ele.

Philip Solomon, instrutor de circo social,
Cirque du Monde, Los Angeles



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. reconhecer as metodologias que influenciam a pedagogia do circo social;
2. compreender as relações entre os pilares do circo social e a sua metodologia pedagógica;
3. identificar as competências e os desafios de um bom pedagogo;
4. reconhecer as condições que criam um ambiente propício à aprendizagem.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- A metodologia pedagógica do circo social
- As competências pedagógicas do instrutor de circo social
- O processo pedagógico
- Educar para a cidadania

ATIVIDADES

- Aula de sucesso
- Brasões

MÓDULO 9 | INTRODUÇÃO

Elaborada com o passar dos anos, a metodologia pedagógica do circo social é feita da experiência, da prática e da reflexão de muitos instrutores e educadores de circo social que participaram das formações e que deram aulas de circo ao redor do mundo. Pouco a pouco surgiram afinidades entre essa metodologia e as metodologias vindas do mundo da educação, como a aprendizagem experiencial ou a aprendizagem cooperativa, que já possuem uma certa notoriedade. Ela inova pela maneira como integra as artes circenses a uma grande variedade de metodologias pedagógicas.

A metodologia do circo social se baseia, antes de mais nada, em uma pedagogia participativa. Mais do que especialistas que transmitem o seu conhecimento, os instrutores e educadores de circo social são, acompanhadores, mediadores e facilitadores. Eles se alimentam de suas fontes criativas para gerar experiências pedagógicas significativas. Para isso, eles devem prestar uma atenção particular na qualidade das relações que estabelecem com os participantes. É, igualmente, primordial que eles adotem todo o tempo um comportamento coerente, ético e marcado pelo respeito, favorecendo a liberdade de expressão dos participantes.

Essa visão pedagógica está intimamente relacionada com o objetivo principal que o circo social tem: o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Através das atividades e das aprendizagens, mas também por sua atitude com respeito ao grupo, os instrutores e educadores criam condições que permitem aos participantes transformar e usar os seus conhecimentos e as suas experiências com o objetivo de se recriarem. Resumindo, ela posiciona as artes circenses como uma ponte entre a pedagogia, a ação social e a expressão artística.



MÓDULO 9 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DO CIRCO SOCIAL

de Normande Hébert, Michel Lafortune e Elisa Montaruli

A metodologia pedagógica do circo social, elaborada com o passar dos anos, emerge da prática. Ela se baseia na observação, na reflexão e em muitas discussões realizadas com instrutores e educadores de circo social de todas as partes do mundo que participaram das formações oferecidas pelo *Cirque du Soleil* e que se envolveram diretamente na ação. No total, o *Cirque du Soleil* organizou uma centena de formações com cerca de 1.600 participantes, que foram estimulados pelos conteúdos propostos e que também compartilharam generosamente a sua experiência.

A metodologia do circo social se distingue, antes de mais nada, por sua intenção pedagógica, que é oferecer aos participantes uma outra maneira de aprender e se desenvolver através da utilização de disciplinas artísticas. Para isso, ela cria espaços de aprendizagem baseados no respeito, na segurança e no prazer. Ela define um espaço físico e psicológico que permite se recrear aprendendo, um espaço onde é possível reinventar novas perspectivas, um espaço onde se percebe que é possível aprender. A aprendizagem das técnicas de circo será um meio pedagógico privilegiado para oferecer aos participantes desafios dosados e progressivos, visando desenvolver as habilidades sociais, a criatividade e a capacidade de afirmação, e visando melhorar a condição física. As interações entre as disciplinas próprias ao circo, e o fato de que as aulas se passam em uma variedade de contextos culturais e sociais, contribuem para a evolução contínua da pedagogia do circo social.

A primeira parte deste texto apresenta as características da metodologia pedagógica do circo social articulada ao redor dos pilares primordiais, descritos no primeiro módulo deste guia dedicado ao circo social. É possível abordar esses pilares de diferentes ângulos. Quando o ângulo privilegiado é o da pedagogia, faz-se referência às responsabilidades dos instrutores e educadores de circo social.

A atividade de conceitualização de nossas práticas nos permite evidenciar as afinidades existentes com conceitos pedagógicos atuais e acreditamos que é interessante neste estado evocá-los a fim de dar pistas que poderão alimentar as reflexões. Tentaremos, assim, na segunda parte, estabelecer relações entre algumas metodologias contemporâneas da educação, a maioria delas vindas de uma corrente chamada socioconstrutivismo, e a pedagogia do circo social. Apesar de não ser exaustiva, esta exploração pode esclarecer os formadores em seu ensino. Saber de onde viemos pode nos ajudar a definir aonde iremos.

OS PILARES DA METODOLOGIA PEDAGÓGICA DO CIRCO SOCIAL

1. O espaço lúdico e seguro

O espaço lúdico corresponde ao contexto de aprendizagem no qual se realizam as aulas de circo social. Frequentemente, as pessoas das classes populares possuem sentimentos negativos em relação a atividades de aprendizagem. Esses sentimentos vêm de experiências anteriores que podem tê-los feito vivenciar numerosos fracassos. A utilização de atividades lúdicas permite reconciliá-los com o processo de aprendizagem, criando um



ambiente motivador e atraindo a sua atenção. Dessa forma, os participantes fazem as pazes com o prazer de aprender e comprometem-se em atividades voluntariamente e não por obrigação. Eles se abrem às experiências novas e aos riscos, desvinculando-se gradualmente de suas resistências.

O espaço físico de aprendizagem também representa um papel importante na metodologia pedagógica do circo social. As aulas de circo social acontecem, geralmente, em locais adaptados com especificações particulares, como a altura do teto ou a superfície reservada aos movimentos. Esse espaço por si próprio já possui características fora do comum:

“Seja uma sala super equipada ou um ginásio sem nenhuma beleza, façamos deste um lugar mágico e sagrado. Com a ajuda de alguns [projetores] ou uma disposição estudada e artística do material a utilizar, criamos uma bolha protetora ao redor de nossos participantes e de nossas atividades. Reproduzir aqui as mesmas dinâmicas que eles encontram em seus meios habituais não servem para o nosso objetivo. Este espaço deve propor uma outra maneira de ser em relação a si mesmo, os outros e o mundo. Estabelecemos, também, regras para a utilização deste espaço. Quando entramos, é para trabalhar. A preparação das aulas também é feita neste outro espaço separado. Abrimos as portas à magia da mudança.

[...] As aulas representam entre 5 e 20 horas semanais na vida dos participantes. Como o resto da vida deles acontece do lado de fora, um espaço de discussão (que deve ser, também um espaço físico) é necessário entre essas duas realidades. Já que toda mudança interior chama e provoca uma mudança exterior, os participantes terão necessidade de interpretar e nomear o que acontece em sua vida. A função do educador de circo social presente nas aulas poderia ser, certamente, a de criar o elo entre estes dois mundos que se revelam e se criam reciprocamente. Será também um local para reuniões e acompanhamentos individuais, que necessitam uma certa intimidade¹.”

O espaço é estruturado para dar lugar a rituais, que são, por definição, gestos conhecidos que estabelecerão uma forma de segurança e um conjunto de regras de conduta seguros: o ritual de preparação do local onde será realizada a aula, o ritual de chegada e o ritual de partida permitem canalizar as energias para convenções positivas para o grupo.

2. A relação com a comunidade

O circo social se apoia na relação com a comunidade para tornar as aprendizagens significativas. A apresentação de um espetáculo de circo diante de públicos variados que compõem a comunidade permite aos participantes fundamentar suas aprendizagens na realidade. A criar essa interface de encontro, o instrutor e o educador abrem o caminho para as mudanças de percepção da comunidade face aos participantes e dos participantes face à comunidade. Essas mudanças, que surgem do reconhecimento dos esforços ou dos talentos demonstrados nos espetáculos, podem se prolongar em interações cotidianas. De fato, não se deveria, de forma alguma, subestimar o poder de transformação que têm os membros de uma comunidade quando, por um simples olhar, um sorriso ou aplausos, chegam a diminuir a pressão e a tensão que vivem os participantes das classes populares e a criar um espaço de coabitação saudável.

Além dos contatos durante os espetáculos, o circo social permite uma implicação mais profunda dos membros da comunidade em seus projetos. Por exemplo, eles podem se investir na fabricação dos uniformes ou na produção de material de circo. Cada oca-

¹ MORELLI, D.; LAFORTUNE, M. *Le phénix: intégration des concepts de résilience dans les pratiques de Cirque du Monde*, Montreal: Cirque du Soleil, Direção de Assuntos Sociais e Cooperação Internacional, 2003. p. 29.



sião de restabelecer as relações entre os participantes e a comunidade contribui para o desenvolvimento de redes sociais, e pelo fato mesmo, facilita o acesso aos recursos. A metodologia pedagógica do circo social constrói, assim, as bases necessárias para que os participantes possam assumir o seu lugar de cidadãos na comunidade.

3. A expressão e a criatividade

Os instrutores e os educadores chamados para animar as aulas de circo social têm como objetivo criar um ambiente que permitirá a todos os participantes contribuir para a evolução do grupo, independentemente de seu ritmo de aprendizagem e de suas habilidades. A expressão, a criação e o desempenho são meios pedagógicos nos quais se apoiam para que cada um encontre o seu lugar no projeto de grupo.

Essa pedagogia inclusiva incita os participantes a expressar o que eles são, o que eles querem, o que os interessa, mas também o que os preocupa. Ao nomear as suas preocupações, eles assumem o poder sobre elas e criam meios para transformar a sua realidade. Os instrutores e os educadores são capazes de apoiar o processo, ajudando os participantes a usar a sua criatividade para transformar as experiências difíceis em ferramentas de desenvolvimento pessoal.

Na pedagogia do circo social, a criatividade é, então, colocada a serviço dos participantes, dos instrutores e dos educadores. Para os participantes, trata-se de um meio privilegiado para se apropriar e mudar a realidade. Quanto aos instrutores e aos educadores, eles devem, também, ser criativos para usar as estratégias pedagógicas mais adequadas.

4. A colaboração social-circo

A pedagogia do circo social é sustentada por uma ação em tandem.

Nas aulas de circo social, o desenvolvimento da autoestima dos participantes não vem somente da prática individual do circo. Ela vem também dos contatos que eles mantêm com os seus colegas, da dinâmica criada dentro do grupo, assim como de suas relações, como pessoas e como coletivo, com os seus instrutores e educadores.

Apesar da atenção e da ajuda personalizada estarem presentes na metodologia do circo social, a eficácia da metodologia como meio de ação se fundamenta, principalmente, na ação - nesse caso, o circo - e na supervisão realizada pelos dois tipos de facilitadores com experiências diferentes, trabalhando em tandem com um grupo de participantes.

A colaboração social-circo propicia uma qualidade superior de ensino. Ela reúne dois tipos de experiência que permitem decodificar as situações e encontrar soluções segundo ângulos de análise e de ação complementares. O valor acrescentado pelos facilitadores se explica, também, pelo fato de que cada um age para o outro como fonte de apoio e de motivação.

5. A duração no tempo

A metodologia pedagógica apoia-se no uso do tempo necessário para criar condições de mudança profundas. O circo social não propõe ações pontuais, mas, uma metodologia de acompanhamento dos participantes realizado durante um tempo suficientemente grande para dar oportunidades de consolidação e de integração das aprendizagens.



Segundo uma perspectiva temporal, pode-se representar visualmente a metodologia pedagógica do circo social pela figura do losango. O losango se refere a uma estratégia que tem duração de vários meses, durante os quais as estratégias pedagógicas variam. No início, todos estão no ponto A, na ponta do losango. É o início das aulas, os primeiros contatos com o grupo, tomar conhecimento das pessoas e dos conteúdos a aprender. Durante esse período, as estratégias dos facilitadores são, principalmente, relacionadas com a capacidade de cativar os participantes e motivá-los a se comprometer plenamente com as aulas.

FIGURA 9.1 - O LOSANGO



Em seguida, os facilitadores começam a instalar os rituais, os ritmos e os códigos de conduta. Segundo a evolução das aulas, e de acordo com a semana, os facilitadores propõem novas aprendizagens, novas disciplinas e novos jogos. Estamos na fase da exploração, que dura até a metade do projeto. Durante esse período, os pedagogos podem apoiar o interesse dos participantes propondo conteúdos variados e adaptados. Uma vez iniciados em uma verdadeira relação de confiança com os participantes, os pedagogos são, também, solicitados a acompanhar mais de perto o desenvolvimento pessoal dos participantes.

Depois, vem a segunda fase, onde o tandem de facilitadores introduz a metodologia de elaboração de um espetáculo ou de uma apresentação. Os participantes devem se concentrar na aprendizagem de uma ou duas disciplinas específicas. Inicia-se o processo de criação ao redor de uma temática, idealmente definida pelo grupo, que permitirá convergir juntos em direção à realização do processo, representada pela outra ponta do losango. Essa realização corresponde à apresentação do espetáculo e à retroação sobre a experiência que foi vivenciada durante o processo.



6. Uma metodologia centrada nos participantes

• Uma pedagogia que valoriza a igualdade, a participação e o respeito mútuo

No âmbito do circo social, dá-se preferência ao grupo de aprendizagem, cada um podendo aprender e ensinar. O instrutor e o educador não detêm o poder de conhecimento, mas a motivação para compartilhar e para construir juntos. A finalidade é desenvolver a habilidade de trabalhar e aprender com os outros, comprometendo-se ativamente e coletivamente na tarefa. Essa pedagogia permite criar um clima de troca e comprometimento entre instrutores, educadores e participantes. Ela se traduz por uma abertura do instrutor e do educador em relação às competências e às contribuições dos participantes e pela criação de um clima desprovido de competição nociva, um clima no qual reina a cooperação.

• Uma pedagogia que solicita investimento afetivo dos participantes, instrutores e educadores de circo social

O instrutor e o educador de circo social encontram-se em uma posição privilegiada para criar elos afetivos com os participantes. Assim, em sua relação afetiva, o instrutor e o educador devem representar papéis de modelos e agir de forma coerente com os pedidos feitos aos participantes. Eles devem ser modelos quanto à comunicação verbal e não verbal, motivação pessoal, estratégias de ensino e de aprendizagem, além da flexibilidade pedagógica. No âmbito do circo social, o instrutor e o educador figuram frequentemente entre os primeiros adultos nos quais os participantes aceitam confiar de novo. Geralmente em ruptura com a sociedade ou isolados em seu espaço, os participantes veem o instrutor ou o educador como o primeiro impulso em sua reconciliação com a comunidade. Suas atitudes de abertura, de empatia e de encorajamento, em momentos formais ou informais, fazem toda a diferença.

• Uma pedagogia sustentada pela sinergia do grupo

A ação em grupo só funcionará se os seguintes critérios forem seguidos²:

- O grupo como um todo é considerado como alavancador da mudança. O sentimento de identificação, a confiança estabelecida e o apoio mútuo que recebem os membros do grupo criam um forte sentimento de valorização e de segurança.
- A coesão do grupo é considerada uma aliada e não uma ameaça à autoridade do instrutor e do educador. Eles não devem se considerar como peritos que devem saber tudo. Eles não são peritos dos conteúdos, eles são peritos do processo.
- A evolução espontânea e os processos dinâmicos do grupo são ferramentas do instrutor e do educador. Para tirar proveito e utilizá-los de forma apropriada, o tandem deve estar atento, demonstrar uma certa humildade e desenvolver ao máximo a sua função de facilitador.

A imagem do círculo é muito útil para representar visualmente a sinergia do grupo. O círculo evoca o picadeiro do circo e a maneira de se reunir. O círculo está sempre presente nos momentos de recepção e reflexão, para que cada um tome a palavra e seja reconhecido. Dessa forma, criar-se uma dinâmica de grupo, onde cada um é chamado a alimentar o grupo a partir do que é no início e do que se tornará durante o processo. Ele facilita as interações com o grupo permitindo a cada um ver os outros e ser visto por todos. O círculo permite a fluidez e facilita a dinâmica que canaliza a energia do grupo.

² BERTEAU, G. Comment pouvons-nous utiliser le groupe comme levier dans les expériences de cirque social? In: Séminaire avancé des formateurs en cirque social, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 27 nov. 2009.



7. As parcerias

Em cada projeto, a metodologia pedagógica do circo social é influenciada pela instituição parceira. Enquanto que o parceiro circo traz conhecimentos técnicos e artísticos, e propõe a maneira de associá-los à ação social, o parceiro social fornece o meio natural no qual se encarna a metodologia do circo social. O último já age segundo uma metodologia que lhe é própria e que vem de um conhecimento profundo da cultura local e da população com a qual ele trabalha. Cabe aos dois parceiros levar em consideração essas realidades para criar um projeto em comum acordo e aproveitar os pontos fortes de cada um.

AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DE REFERÊNCIA

Agora que expusemos as relações entre os pilares do circo social e a sua metodologia pedagógica, continuamos a reflexão para tentar identificar os pontos de convergência entre a metodologia pedagógica do circo social e algumas metodologias contemporâneas da educação. Entre elas, algumas nos parecem mais interessantes; trata-se da aprendizagem experiencial, da aprendizagem contextualizada, da aprendizagem cooperativa, da aprendizagem estratégica e da pedagogia da conscientização.

1. A aprendizagem experiencial

A aprendizagem experiencial define-se como sendo um processo onde alguém, depois de ter vivenciado uma experiência, começa uma abordagem de reflexão que levará a ações³. Seus três princípios fundamentais são a continuidade, a interação e a reflexão. A experiência presente apoia-se nas experiências anteriores e modifica as experiências futuras. Toda experiência resulta da interação entre a subjetividade da pessoa que a vivencia (sua história, sua realidade econômica e sua realidade afetiva) e as condições objetivas do ambiente físico e social (realidade na qual é vivenciada a experiência). É necessário refletir sobre suas experiências para encontrar respostas a suas questões, já que elas não emergem espontaneamente.

A aprendizagem experiencial propõe um ciclo de quatro etapas para favorecer a aprendizagem. A primeira etapa, a experiência, corresponde à experiência vivenciada, por exemplo uma atividade. A segunda etapa, a observação, consiste em identificar o que aconteceu. A terceira etapa, a interpretação, busca analisar as causas e as consequências da experiência vivenciada e tirar conclusões. A etapa final consiste em aplicar essas conclusões em um outro contexto, por exemplo, em sua vida pessoal ou profissional. Esse modelo pedagógico é descrito em detalhe na seção sobre a metodologia para a formação dos instrutores e educadores na introdução deste guia (ver p. 11).

• Os elementos da aprendizagem experiencial no circo social

O circo social fornece várias ocasiões para vivenciar experiências estimulantes que podem levar a reflexões que afetarão o desenvolvimento pessoal e social dos participantes. Essas experiências são frequentemente vivenciadas através de atividades lúdicas e da prática das disciplinas de circo, em uma situação ao mesmo tempo lúdica e segura. O trabalho em tandem oferece uma oportunidade interessante para praticar os fundamentos da aprendizagem experiencial: a experiência é geralmente provocada

³ Ver DEWEY, J. *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição*. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a; DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971; KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. 256 p.; KOLB, D.; FRY, R. Towards an Applied Theory of Experiential Learning. In: COOPER, C. L. (dir.), *Theories of Group Processes*, New York: John Wiley, 1975. p. 33-56; MÉNARD, L. Apprentissage expérientiel. In: RABY, C.; VIOLA, S. (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie*, Anjou: Éditions CEC, 2007. p. 107-134.



pelo instrutor, enquanto o educador de circo social facilita a reflexão e a expressão oral. Juntos, eles oferecem oportunidades de aprendizagens completas. O princípio da continuidade da aprendizagem experiencial é, igualmente, uma característica essencial da metodologia pedagógica do circo social. De fato, o circo social apoia-se no uso do tempo necessário para gerar mudanças profundas e que tenham sentido na vida de cada um dos participantes.

2. A aprendizagem contextualizada

Não é possível extrair o conhecimento das situações da vida cotidiana nas quais ela é utilizada. Ao aprendermos com uma situação “real” e significativa para nós, estamos em melhor posição para adquirir conhecimentos. Baseando-se nesses princípios, a aprendizagem contextualizada (ou situada) propõe colocar os participantes em situação real para que eles possam fazer a transferência dos conhecimentos que eles aprenderam em um contexto protegido.

Por outro lado, a aquisição de valores decorre da participação. Aprende-se com os outros e compartilha-se seus conhecimentos, seus problemas e suas descobertas em uma abordagem coletiva. Já que o contexto social e cultural define o meio da utilização do conhecimento, é interessante integrar esse contexto à aprendizagem. Pesquisadores do Instituto de Pesquisa e Aprendizagem (*Institute for Research on Learning* - Palo Alto, Califórnia) “afirmam que é preciso, então, tirar os conhecimentos de seu contexto escolar, recolocá-los em seu contexto original, e ensinar, por consequência, as características culturais das situações na origem desses conhecimentos, com a ajuda de atividades autênticas, quer dizer, as práticas comuns da cultura⁴”.

• Os elementos da aprendizagem contextualizada no circo social

A importância dada à relação com a comunidade na metodologia pedagógica do circo social é, sem nenhuma dúvida, estreitamente relacionada com os fundamentos da aprendizagem contextualizada. Por exemplo, o projeto Circo Social Machincuepa, no México, usa o contexto cultural local para integrar as ações de circo social na vida comunitária do bairro. Assim, os parentes são muito envolvidos no funcionamento do projeto e os espetáculos são realizados em vários locais, frequentemente gratuitos, e para o benefício da comunidade. Os participantes e conseqüentemente, seus pais, percebem que tudo o que eles aprenderam faz sentido, pois é útil e valorizado pela comunidade.

Outros elementos do circo social permitem aos participantes situar a suas aprendizagens. Por exemplo, durante todo o ano, os participantes ensaiam um número de malabares ou uma coreografia se perguntado porque eles devem consagrar tanto tempo para isso. É na atividade de contextualização do espetáculo que eles encontram a resposta: tudo cria um sentido no encadeamento dos números, na tomada de consciência que uma boa preparação diminui o estresse, que os movimentos de conjunto bem sincronizados produzem um efeito espetacular. A apresentação de um espetáculo lhes permitirá, também, sentir orgulho de terem realizado o que queriam fazer na medida de suas capacidades.

Trabalhar em parceria com uma instituição local enquadra-se na perspectiva da aprendizagem contextualizada. Ao colaborar com a instituição parceira, o circo social garante a utilização de estratégias pedagógicas que fazem sentido para os participantes. Como exemplo, o educador de circo social vindo da instituição parceira pode pedir ao instrutor de circo para modificar um jogo que pede um grau de contato físico entre os meninos e as meninas que poderia criar tensões dentro do grupo, e em seguida, na comunidade.

⁴ BERTRAND, Y. *Teorias contemporâneas da educação*. Tradução de Elisabete Pinheiro e Clementina Nogueira. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. 148 p.



3. A aprendizagem cooperativa⁵

A aprendizagem cooperativa ressalta a importância das interações entre os pares na aquisição dos conhecimentos. Essa metodologia se baseia sobretudo no princípio da entreatajuda: todos os participantes devem se ajudar a participar da obra coletiva, já que eles aprendem mais quando trabalham em equipe em um projeto comum. De fato, a participação ativa e o tratamento cognitivo associados à confrontação dessas ideias com as do grupo permitem integrar as aprendizagens eficazmente. O trabalho em equipe cria, assim, um ambiente favorável para abrir-se aos outros pontos de vista e aprender a afirmar-se respeitando os outros. Os participantes constatam que não existe um modelo unido, sempre válido, e aprendem a adaptar-se em função das circunstâncias, dos grupos, das culturas e das regiões. Eles descobrem, também, que na concretização de uma obra coletiva, a percepção de si mesmo melhora. Eles se sentem mais valorizados, menos sozinhos e melhor apoiados quando têm um problema. Além disso, o ensino cooperativo investe no desenvolvimento das habilidades sociais de comunicação e de resolução de problemas e visa a diminuição, ou mesmo o desaparecimento, de comportamentos como a delinquência ou a violência.

• Os elementos da aprendizagem cooperativa no circo social

Ao centrar o seu processo pedagógico no participante, a metodologia do circo social corresponde aos princípios da aprendizagem cooperativa. Ela valoriza o trabalho coletivo, a participação ativa, a igualdade, a confiança, a abertura, o respeito mútuo e a contribuição pessoal. Esse tipo de aprendizagem ocorre no circo social quando os participantes estão em grupo misto e que alguns dentre eles tornam-se companheiros de aprendizagem de algumas técnicas de circo. É uma metodologia de cooperação evolutiva e aberta que é guiada por uma progressão pedagógica não linear, mas orgânica. Uns aprendem com os outros segundo as afinidades e a sua própria capacidade de transmitir. O mesmo acompanhamento pode, também, ser aplicado no apoio mútuo que os participantes podem dar em diferentes situações da vida afetiva, inclusive os momentos de compartilhamento e de discussão em grupo que acontecem frequentemente no final de cada aula.

4. A aprendizagem estratégica⁶

O ensino e a aprendizagem estratégicos repousam fortemente no papel que representam os processos mentais na aprendizagem. Primeiramente, o pedagogo deve levar em consideração os conhecimentos anteriores para criar relações com os novos conteúdos e, assim, facilitar a aquisição. Ele deve estimular a utilização da memória no educando para garantir a eficácia e a transferência das aprendizagens. As variáveis afetivas representam, igualmente, um papel importante na motivação para aprender: dizem que não há aprendizagem possível sem uma relação afetiva com quem a transmite. Um bom pedagogo sabe mostrar um interesse real por seus participantes e dar sentido às aprendizagens que propõe relacionando-as ao contexto cultural.

É da responsabilidade do pedagogo ensinar os três tipos de conhecimentos: declarativos, procedurais e condicionais. Os conhecimentos declarativos são os saberes teóricos como os fatos, as regras, as leis e os princípios. Os conhecimentos procedurais são os saberes-fazer, os procedimentos e os processos que permitem realizar uma ação. Os conhecimentos condicionais ou estratégicos são os que são usados adequadamente na ação. Eles se referem às circunstâncias e às razões que justificam a utilização de um

⁵ Ibid., p. 153; MARION, I. Apprentissage coopératif. In: RABY, C.; VIOLA, S. (dir.), op. cit., p. 67-89.

⁶ VIOLA, S. Enseignement et apprentissage stratégique. In: RABY, C.; VIOLA, S. (dir.), op. cit.; TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Éditions logiques, 1992. p. 135-155.



conhecimento em invés de um outro em uma ação dada. O conhecimento estratégico permite ao participante desenvolver a experiência, já que ela lhe dá a habilidade de se adaptar ao ambiente e a recorrer ao conhecimento mais pertinente no contexto. Esse conhecimento garante a transferência das aprendizagens e a integração dos conteúdos. É importante notar que esses conhecimentos são, frequentemente, negligenciados no ensino, principalmente nas culturas onde o acesso ao conhecimento é dado como se fosse um privilégio.

- **Os elementos da aprendizagem estratégica no circo social**

Como na aprendizagem estratégica, a importância dada às variáveis afetivas é uma característica essencial da pedagogia do circo social. O instrutor e o educador devem aprender a conhecer bem os participantes e a estabelecer uma relação de confiança com eles para facilitar as aprendizagens. Uma outra característica partilhada é a continuidade no tempo. Para construir a partir das experiências anteriores e oferecer oportunidades de consolidação e de integração das aprendizagens, o instrutor e o educador devem verificar se o participante já vivenciou experiências semelhantes e tentar criar relações com o que ele propõe. Por exemplo, se o instrutor fica sabendo que um participante já sabe fazer malabares com três bolas, ele lhe pergunta como ele aprendeu, revela as boas práticas e serve-se da estratégia já apresentada para propor uma progressão para o domínio dos malabares com quatro bolas, introduzindo métodos de aprendizagem mais interessantes.

No momento oportuno durante a oficina, o instrutor será também levado a ensinar diferentes conteúdos que suscitarão o interesse dos participantes. Ele poderá apoiar-se nos conhecimentos declarativos, por exemplo, as leis da física próprias a cada disciplina de circo e as regras de segurança associadas, ou ainda sobre conhecimentos procedurais, como os movimentos de base necessários para executar um movimento mais complexo em acrobacia. Posicionando-se como um perito dos processos, o instrutor também poderá transmitir conhecimentos estratégicos. Por exemplo, ao explicar aos participantes a função dos aquecimentos, ele poderá, em seguida, ajudá-los a determinar quais atividades de aquecimento são mais pertinentes para cada uma das técnicas de circo praticadas.

5. A pedagogia da conscientização⁷

A pedagogia da conscientização propõe um ideal de educação que visa, finalmente, tornar apto à decisão e à responsabilidade social. Para isso, é necessário conscientizar as pessoas quanto à sua cultura e à necessidade de cada um participar da construção coletiva e democrática da cultura e da história. É necessário, também, formar as pessoas quanto ao espírito crítico para que cada um possa tomar o controle de sua cultura e de sua história.

Entre as características dessa metodologia, ressaltamos a importância de estabelecer um diálogo que, como relação não hierárquica entre as pessoas, favorece a comunicação e a troca. É igualmente primordial que as aprendizagens sejam fundamentadas na realidade, ou seja, que o ensino seja relacionado com as experiências de vida concretas, no sentido comum, com a vida cotidiana pessoal. Finalmente, a pedagogia não pode se limitar ao espaço da aprendizagem: ela deve originar a ação social.

- **Os elementos da pedagogia da conscientização no circo social**

O pensamento de Paulo Freire influencia a metodologia pedagógica do circo social em vários pontos. O circo social vive e é ativo em seu meio, ele propõe aos participantes

⁷ BERTRAND, Y., op. cit., p. 175; FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 23. ed. 1994. 184 p.



representarem um papel de cidadãos ativos, tornarem-se atores de sua própria vida e de sua sociedade. Para apoiar esse movimento de liberação de suas condições, o circo social utiliza, não apenas o estabelecimento de relações com a comunidade, mas também a criatividade. O potencial criador dos instrutores e dos educadores e dos participantes é utilizado na transformação da realidade em um espaço cidadão inclusivo. Além das apresentações ou dos espetáculos, que são espaços de transição privilegiados entre o mundo de alguns participantes e o da comunidade formal, os instrutores e os educadores delegam responsabilidades aos participantes a fim de provocar interações com responsáveis da comunidade, por exemplo, para reservar uma sala, pedir um alvará municipal, organizar uma festa ou determinar e votar as orientações da instituição.

SÍNTESE

Como constatamos, é difícil atribuir à pedagogia do circo social uma correspondência direta e única com uma metodologia já existente. Ela se define mais pelas afinidades que possui com várias metodologias existentes, apresentando um perfil particular e inovador. Essa metodologia pedagógica introduz, também, as artes, e especificamente as artes circenses, como modo privilegiado de ensino, o que traz uma dimensão original e criativa na maneira de abordar o trabalho de educação com participantes das classes populares.

Pode-se entretanto observar alguns elementos comuns na maioria das metodologias pedagógicas apresentadas. O instrutor e o educador do tandem de facilitadores:

- levam em consideração os conhecimentos já adquiridos pelos participantes;
- relacionam o máximo possível as aprendizagens à realidade cultural e social dos participantes;
- acompanham os participantes na transferência das aprendizagens para outras esferas de sua vida;
- favorecem uma participação ativa do grupo incluindo todo mundo na metodologia;
- são mais peritos do processo que do conteúdo e prestam atenção particular à qualidade das relações afetivas que estabelecem com os participantes;
- devem recorrer a estratégias criativas e variadas para atingir os seus objetivos.

Esses elementos são pontos de referência que podem servir para apoiar uma reflexão mais profunda sobre a pedagogia desenvolvida no circo social. Como essa metodologia se situa nos limites da pedagogia alternativa e da ação social, ela terá cada vez mais que enfrentar, pela natureza dos participantes e contextos nos quais ela é realizada, novos desafios. Ela deverá conseqüentemente, para continuar a evoluir, integrar conhecimentos existentes fazendo prova de criatividade para estimular a busca de novas vias.



MÓDULO 9 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO INSTRUTOR DE CIRCO SOCIAL⁸

de Michel Lafortune

Os instrutores de circo social são, antes de mais nada, artistas que desejam engajar-se socialmente. Eles aprenderam uma ou mais disciplinas que dizem respeito às artes circenses e se consagraram a uma carreira artística. Esse percurso lhes dá um certo número de conhecimentos a ensinar. Eles devem, agora, desenvolver conhecimentos para ensinar.

A INTENÇÃO POR DETRÁS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO INSTRUTOR DE CIRCO SOCIAL

É importante esclarecer as intenções pedagógicas que deveriam guiar o instrutor de circo social. Trata-se de ressaltar os valores e as atitudes que são claramente privilegiadas pelo programa de formação do instrutor de circo social. É por sua intenção pedagógica que o instrutor de circo social propõe aos jovens uma outra maneira de aprender e se desenvolver. É o que o distinguirá da pedagogia tradicional, na qual o professor é visto como o transmissor do conhecimento:

“[...] [os professores] monopolizam e centralizam a comunicação, limitando as possibilidades que permitiriam ao aluno - receptor - tornar-se emissor, criando, assim, formas ilusórias de participação e minimizando os aspectos relacionais. Assim, baseado no verbo professoral, o ato pedagógico estabelece uma relação de dominante-dominado, fundado na diferença dos estatutos e reveladora da inferioridade e da minoria do aluno. O professor, frequentemente sem ter consciência, institui a ‘organização monárquica da sala de aula’, concretizada por um conjunto de privilégios inerentes à sua função. O professor seleciona o saber e os meios autorizados para ter acesso a esse saber, dita as regras, controla os comportamentos, decide os assuntos de disputa, julga os sentimentos condicionando a possibilidade de sua exteriorização, supervisa as relações humanas na sala de aulas e determina os critérios do que é bom, verdadeiro, bonito, útil e correto. [...]

Para manter essa ordem, o professor mobiliza todos os seus recursos didáticos e relacionais (por exemplo, seja cultivando um tom impessoal e distante, seja pelo contrário, tentando seduzir cultivando a proximidade e a simpatia), ele institui um sistema de recompensas e de sanções, manipula a competição e a emulação. Mantém-se assim, a disciplina necessária às aprendizagens coletivas e tenta-se preservar a harmonia de um universo racional, harmonia devida à complementaridade das funções do professor-autoridade e do aluno submisso. Tanto é, que se teoricamente aspira-se à autodisciplina, a falta de atribuição de responsabilidades aos alunos na organização do ato pedagógico o invalida. O máximo que se pode esperar desse tipo de pedagogia, é a passagem da disciplina imposta à disciplina consentida, levando o aluno a compreender e aderir voluntariamente às regras do papel que ele é forçado a representar⁹.”

⁸ LAFORTUNE, M. *Les compétences pédagogiques de l'instructeur de cirque social*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 2000. rev. 2010.

⁹ ESTRELA, M. T. *Autorité et discipline à l'école*, Paris: ESF Éditeur, 1994. p. 22-23.



A metodologia adotada pelo circo social é completamente oposta a essa orientação, já que ela recomenda um ensino baseado na igualdade, na participação e no respeito mútuo entre os participantes, assim como entre os instrutores e os participantes. Dessa forma, essa metodologia ressalta a importância da relação afetiva no contexto da aprendizagem.

RELAÇÕES AFETIVAS CONDICIONAIS À APRENDIZAGEM

Não há aprendizagem se não houver uma relação afetiva entre o que aprende e o que transmite.

O contexto pedagógico deveria ser concebido pelo instrutor de circo social, antes de mais nada, como um pretexto para entrar em contato com os participantes, uma ocasião privilegiada que lhe permite atingir um núcleo de necessidades essenciais. De maneira geral, essas necessidades designam as necessidades de base, como comer, dormir e ter um teto, mas elas incluem, também, a necessidade de dar um sentido para a sua vida. Para os participantes, dar um sentido para a sua vida pode significar elaborar pequenos projetos para eventualmente construir uma visão do futuro. Pode, também, tratar-se de criar relações significativas graças às relações humanas favoráveis e calorosas, ou descobrir um local que os faz sentir que são importantes como são. Eles têm necessidade de se sentir úteis, integrados e fazer parte de um grupo maior que eles.

É a partir dessas necessidades e de algumas outras que se constitui o núcleo de elementos essenciais aos quais nossa ação faz referência. Conceber a pedagogia desta maneira nos permite abordar nosso ensino sem perder de vista a globalidade da pessoa que se encontra diante de nós. Isso permite, também, que essa pessoa sinta que ela é mais que um participante no qual nos interessamos. É fazer com que ele sinta que é importante, apesar de suas dificuldades.

E como disse Jean-Pierre Astolfi: “[...] o professor toma consciência que um saber não se impõe do exterior e deve, para ser eficaz, respeitar o percurso próprio de cada aluno¹⁰”.

Na mesma ordem de ideias, o psicólogo americano Jerome Seymour Bruner defende a ideia de que existem alguns modos privilegiados de ação pedagógica onde o professor, sem executar a tarefa no lugar do aluno, lhe permite conseguir realizá-la em melhores condições. Por exemplo, mantendo positivamente sua orientação cognitiva, protegendo-o contra a dispersão e as distrações, “envolvendo-o” na atividade, ajudando-o a criar relações entre os meios e os fins, calculando da melhor maneira possível a dificuldade da atividade, reformulando as coisas em um “novo formato”, etc.¹¹.

O instrutor estabelece uma dupla relação – cognitiva e afetiva – com os participantes. Ele é, ao mesmo tempo, um estrategista e um modelo.

“O professor deve ser estrategista, visto que ele deve mostrar competência na resolução de problemas pessoais, interpessoais, e de aprendizagem. Eu digo problema, já que toda situação de aprendizagem constitui um problema em si no início. O professor [nesse caso, o instrutor] deve, da mesma forma, representar o papel de modelo, visto que ele deve demonstrar e modelar aprendizagens cognitivas e afetivas a partir de seus próprios comportamentos e demonstrações sistemáticas junto aos alunos. Modelo em sua comunicação verbal e não verbal, em sua motivação pessoal, em suas estratégias de resolu-

¹⁰ ASTOLFI, J. P. Médiation, *Résonances*: mensuel de l'École valaisanne, 10, jun. 1997. Disponível em: <http://pmev.lagoon.nc/astolfi.htm>. Acesso em: 13 out. 2009.

¹¹ BRUNER, J. S. O processo da educação. Tradução de Maria do Carmo Romão. Lisboa: Edições 70, 2011, 103 p.; BRUNER, J. S. Cultura da educação. Tradução de Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 2000, 240 p.



ção de problemas, em suas estratégias de ensino e de aprendizagem, em sua flexibilidade pedagógica.

Essa função dupla de estrategista e de modelo é exercida nos seguintes planos: a) o plano da comunicação; b) o plano do auxílio à aprendizagem; c) no plano da resolução de problemas e das conversas individuais. É através desses meios que a relação se constrói e se torna positiva e fecunda¹²”.

A relação afetiva se transforma em relação pedagógica quando há uma transmissão de saber.

“Através do saber, o contato é estabelecido entre o que detém o saber, e foi socialmente delegado para transmiti-lo, e o que deve adquiri-lo. A relação pedagógica se situa, então, na transição dos planos pedagógico, político, social e psicológico. [...] Porque o saber é, ao mesmo tempo, o domínio do conhecimento e a possibilidade de exercer uma ação transformadora do mundo, ele confere ao que o detém, o poder de controlar e de mudar as parcelas do real¹³ [...]”.

A LEVAR EM CONSIDERAÇÃO..

Agir em função de suas competências!

Os artistas, devido a suas habilidades artísticas ou seu carisma, podem favorecer o desenvolvimento de um interesse específico nos participantes. Esse interesse pode evoluir em uma relação de confiança que favorecerá, por sua vez, as confidências. Quando isso acontece, é importante que o instrutor estabeleça seus limites pessoais e profissionais. Se as confidências que ele recebe requerem uma intervenção que ultrapassa seus limites, ele deveria encaminhar o participante à pessoa apta a responder suas questões ou lhe propor esperar que ele mesmo vá buscar as informações que o permitirão encontrar a resposta.

Além de ser um local de trocas livres, o grupo pode se tornar um local de apropriação e de construção do saber. O professor (no caso, o instrutor) deixa de ser o emissor, o juiz e o árbitro para se transformar na pessoa a quem o grupo recorre em caso de dúvidas e problemas. Ele está sempre à disposição do grupo, para o qual ele é, primeiramente, aquele que facilita. Essa função requer uma atitude nova com os alunos (no caso, os participantes): uma atitude de autenticidade, consideração positiva incondicional, compreensão empática¹⁴... O modelo clássico de transmissão do saber, baseado na transmissão dos conhecimentos teóricos na esperança de que eles sejam memorizados e integrados em situações práticas, tem cada vez mais limites.

¹² LANGEVIN, L. Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève, Atas do 16° Colóquio da Associação quebequense de pedagogia colegial: *Moi, j'enseigne au collégial... le contexte actuel et ses exigences*, Montreal, 5-7 jun. 1996.

¹³ ESTRELA, M. T., op. cit., p. 36-37.

¹⁴ SAVARD, C.; BRUNELLE, J. Conceptions du savoir et formation en entraînement, *Journal de l'éducation physique et l'éducation à la santé*, 64, 3, 1998. p. 16-20.



A FORMAÇÃO EM CIRCO SOCIAL: CENTRADA NA EXPERIÊNCIA PRÁTICA

A formação enquadra-se em um movimento de vai e vem entre o conteúdo teórico e a ação, segundo um processo de integração dinâmica que faz do instrutor um participante ativo em seu próprio processo de formação e um pedagogo sensibilizado a uma pedagogia participativa na qual ele não será um perito, mas um facilitador ou o mediador pedagógico.

Os princípios que fundamentam essa pedagogia são enunciados pelos pesquisadores Claude Savard e Jean Brunelle¹⁵. Esses princípios devem apoiar uma formação centrada na experiência prática.

1. A interação da teoria e da prática

Para permitir aos instrutores de circo social adquirir ao mesmo tempo os conhecimentos e as competências desejadas, a metodologia baseia-se em uma alternância entre a prática e a teoria, articulada de acordo com a seguinte sequência: trabalho local, atividade de análise e de síntese, contribuição de complementos teóricos e retroação no local.

2. O recurso à individualização

Individualizar consiste em adaptar os conteúdos às necessidades das pessoas em formação. Para que esse princípio seja possível na prática, o instrutor de circo social deve envolver-se pessoalmente através de uma prática reflexiva.

3. A contribuição da personalização

Esse princípio consiste em permitir aos instrutores de circo social dar sua contribuição pessoal ao grupo, favorecendo trocas entre os instrutores e a autoformação.

4. A metodologia clínica

A metodologia clínica é baseada na observação e permite tomar distância de uma prática. O instrutor pode, assim, elaborar hipóteses de ação através da reflexão individual ou coletiva, de contribuições teóricas, de olhares complementares, de novas interrogações. Essa metodologia requer a disponibilidade de pessoas aptas a auxiliar o grupo na resolução de seus problemas e que compartilhem seus pontos de vista para fazer evoluir sua prática.

5. A prática reflexiva

Essa prática exige que o instrutor observe suas próprias ações e seus próprios modos de funcionamento. Ele se torna, assim, seu próprio assunto de análise. O instrutor é, então, o construtor ativo, metódico e lúcido de sua própria teoria de ação.

6. A integração de dois tipos de conhecimento teórico

Os “conhecimentos a ensinar” e os “conhecimentos para ensinar” representam dois tipos de conhecimento que figuram na formação do instrutor e do educador de circo social. Os “conhecimentos a ensinar” representam o conteúdo e os conhecimentos que os facilitadores devem transmitir aos participantes, enquanto os “conhecimentos para

¹⁵ Idem.



ensinar” tratam das habilidades em transmitir os conhecimentos. Eles não devem apenas se adicionar, mas integrar-se um ao outro em um vai e vem constante.

“Quando essa ativação se produz, ela se manifesta por uma atuação, ou seja, um comportamento observável. A competência é uma atividade mental não observável, enquanto que a atuação é observável e permite inferir a competência¹⁶.”

Em outros termos, uma competência não pode ser diretamente observada e deverá ser traduzida em comportamentos observáveis ou em ações que demonstrem o domínio de uma ou de várias competências.

Elaborar um programa de formação em alternância – quer dizer um programa que faz alternar os momentos de ação prática e os períodos baseados na apropriação dos conhecimentos – traz um desafio real de logística. De fato, uma tal metodologia requer a participação de vários facilitadores e enquadra-se em vários meios de ação em diversos países. Além disso, ela supõe a organização de estágios cuja duração pode variar de três meses (estágios intensivos) a um ano (duas vezes por semana), o que complica a criação desse tipo de formação.

Entretanto, todas as tentativas para fazer do espaço de aprendizagem um local igualitário não chegam nunca a eliminar completamente esta constatação: é o instrutor que possui o saber. Ao focar primeiramente na relação entre o instrutor e o jovem,

“[...] a relação pedagógica não pode se subtrair à violência que resulta de uma imposição unilateral, que, por mais suave e sutil que seja, assimila-se mais a um ultimato que a um contrato. Só resta ao professor [no caso, o instrutor] se abster de toda violência supérflua e legitimar a sua função com respeito aos alunos [no caso, os jovens], reforçando a sua autoridade através da competência profissional de ordem [...] relacional. Só a aceitação, por parte dos alunos [no caso, os jovens], dessa legitimidade permitirá ao professor [no caso, o instrutor] estabelecer contratos parciais e limitados, na margem de liberdade que lhe é concedida pela instituição externa [no, a instituição]. A relação pedagógica deve ser fundada no respeito à pessoa, já que só o respeito evita a chantagem afetiva e a defende. É mais fácil amar o aluno [no caso, o jovem] que respeitá-lo¹⁷.”

UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM FLEXÍVEL E ESTRUTURADO

A estrutura será definida por uma organização do conteúdo, das regras que terão sido idealmente definidas pelo grupo, dos modos de comunicação e um planejamento gradual. Mais presente no início, ela deverá, em seguida, segundo a evolução do grupo, dar cada vez mais lugar à autonomia e à responsabilização.

“Assim, um grau elevado de estruturação do curso beneficia os alunos mais lentos, os mais jovens e inicia a aprendizagem de disciplinas novas. A partir de um certo grau de domínio das disciplinas, um ensino menos estruturado e menos dirigido pelo professor [no caso, o instrutor] torna-se mais benéfico¹⁸.”

Para realizar bem a sua função de pedagogos, os instrutores de circo social deverão desenvolver certas habilidades. A obra de Réal Charrette¹⁹ nos fornece uma síntese que as reagrupa em quatro grandes áreas: o planejamento e a organização, o ambiente e a aprendizagem, a formação e as responsabilidades.

¹⁶ BRIEN, R. *Sciences cognitives et formation*, Québec: Presse de l'Université du Québec, 1994. 212 p. Citado em: PETIOT, B. *Guide d'intervention à l'intention des titulaires de cours du programme de l'Institut national de formation des entraîneurs* (INFE), Montréal: Centre national multisport, 1998. p. 14.

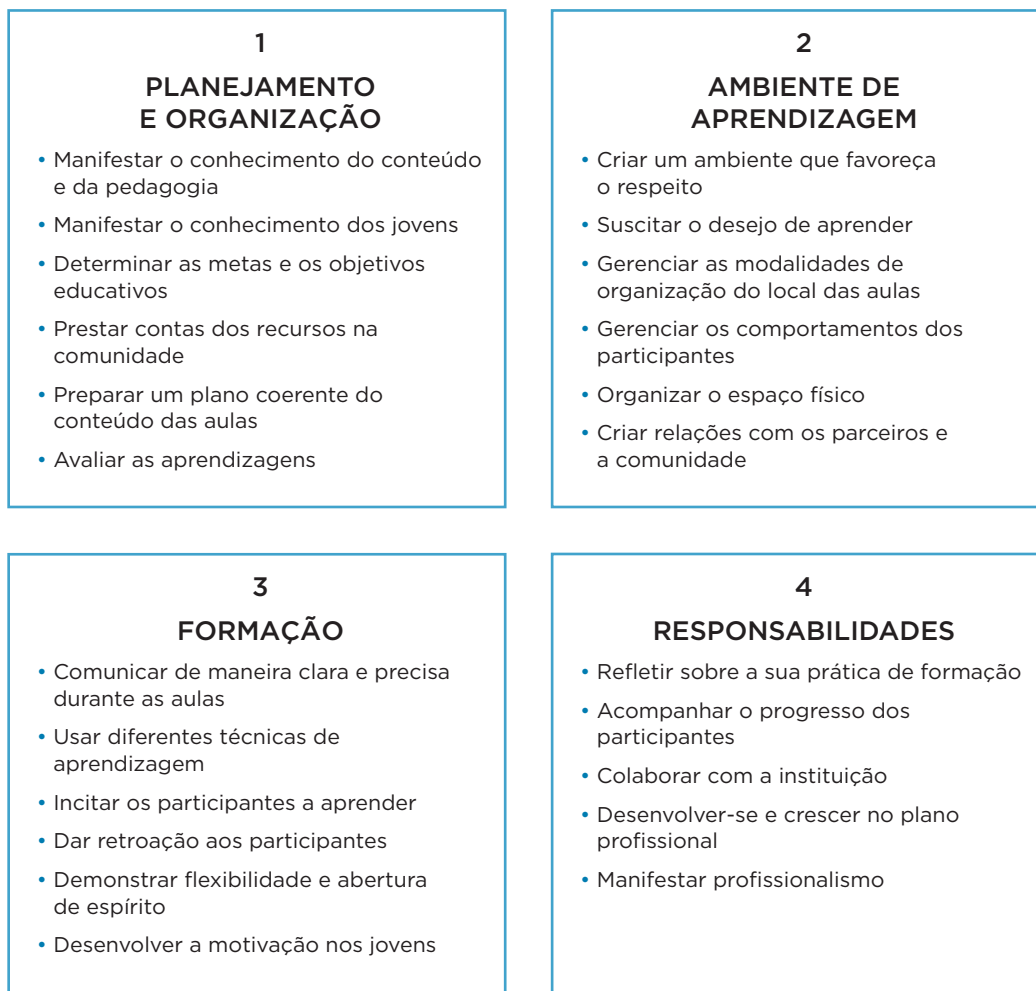
¹⁷ ESTRELA, M. T., op. cit., p. 45.

¹⁸ Ibid., p. 62.

¹⁹ CHARRETTE, R. *Pédagogie, performance, professionnalisme*, Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1998. 127 p.



QUADRO 9.1 – ÁREAS DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOS INSTRUTORES²⁰



Um bom instrutor é alguém que deve ter autoridade sem ser autoritário. Entretanto, como ressalta Estrela, “se o professor [no caso, o instrutor] perdeu o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade e legitimava o seu carisma, o seu discurso se transformou sob numerosas pressões sociais que lhe prescrevem, de agora em diante, outras funções²¹”.

Essa autoridade, no espírito do instrutor de circo social, deve, então, fundamentar-se em outras bases que não sejam o título, o estatuto ou o poder. Idealmente, ela deveria resultar da credibilidade que os participantes dão ou reconhecem no instrutor. Como construir a credibilidade e ainda assim estabelecer a autoridade? Para isso, é necessário prestar uma atenção particular aos seguintes elementos:

²⁰ Adaptado de idem.

²¹ ESTRELA, M. T., op. cit., p. 22.



1. O instrutor deve propor aos participantes conteúdos que tenham sentido e sejam adaptados ao nível de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes. Ele deve, particularmente, esforçar-se para criar relações com a realidade cultural dos participantes usando exemplos e uma linguagem que eles compreendam bem.
2. O instrutor deve desenvolver relações de confiança com os participantes, investindo nos três seguintes elementos:
 - desenvolver um bom conhecimento dos participantes;
 - aceitar suas maneiras de ver e de fazer as coisas, que podem ser diferentes das suas;
 - tomar alguns riscos confiando-lhes algumas responsabilidades.
3. O instrutor deve demonstrar coerência em seus comportamentos. Essa exigência lhe permite consolidar a sua autoridade.

Além dessa metodologia visando fundamentar a credibilidade do instrutor, a utilização de estratégias pedagógicas que facilitam o funcionamento do grupo pode ser pertinente, já que essas estratégias reduzem as ocasiões de recorrer a comportamentos autoritários. Elas podem consistir em:

1. comunicar claramente, desde o início, as suas expectativas e exigências com respeito aos participantes;
2. dar diretrizes de maneira precisa;
3. intervir rapidamente em situações nas quais os participantes se afastam das regras combinadas e do plano de trabalho;
4. ter um alto grau de consciência do que ocorre no grupo e demonstrá-lo;
5. manter um bom ritmo, facilitando a transição entre as tarefas e estando atento ao clima do grupo;
6. propor, graças a uma boa preparação, vários objetivos de trabalho simultâneos;
7. ocupar o grupo em uma atividade comum, responsabilizando os participantes e lhes atribuindo tarefas individuais.

Como o resume Brien²², o ato pedagógico do educador consiste em “transformar” o conhecimento, “organizar” as condições de aprendizagem e “acompanhar” o educando em suas atividades de representação, de organização, de construção, de reconstrução e de exploração das diferentes experiências e atividades de aprendizagem.

Resumindo, ele deve fazer o educando passar de uma estrutura cognitiva existente a uma estrutura cognitiva mais apropriada.

“É natural que nós [no caso, o instrutor] sejamos levados a pensar que somos responsáveis por todos os elementos da situação pedagógica; mas nos liberaremos ainda mais facilmente dessa ideia esmagadora dizendo que não apenas ela é falsa, mas além disso, pernicioso, pelo fato de nos levar a privar o aluno de suas próprias responsabilidades²³.”

²² BRIEN, R., op. cit.

²³ AYLWIN, U. *Petit guide pédagogique*, Montreal: Association québécoise de pédagogie collégiale, 1994. p. 19.



MÓDULO 9 | TEXTO DE REFERÊNCIA 3

O PROCESSO PEDAGÓGICO²⁴

de Lorenzo Zanetti

O educador deve ter o conhecimento sobre as diferenças entre os jovens de seu grupo, tentar entendê-las e respeitá-las. As diferenças de condições de vida e meio social devem ser alvo de interesse de conhecimento do educador e este conhecimento deve orientá-lo no desenvolvimento do trabalho.

Espontaneidade, humor, pouca teoria, animação, liberdade de expressão, interação e confiança mútua são componentes essenciais do processo pedagógico. Entretanto, tanto a necessidade de liberdade como a de transgressão, inerente da faixa etária, requer o estabelecimento de regras claras e de disciplina. A melhor forma de se estabelecer as regras é construindo-as junto com os próprios jovens, assim como a melhor forma de manter a disciplina é dando aos jovens o poder de implementação e controle das regras por eles estabelecidas, cabe ao educador ser o mediador deste processo, de forma a garantir que a referência central seja sempre o respeito ao direito do outro e a construção coletiva.

Para a garantia deste processo pedagógico é importante que o educador :

- Conheça as diferenças entre os jovens, nunca parta do princípio que por serem jovens são todos iguais;
- Seja sensível as diferenças sócio-culturais;
- Planeje sempre antes de agir;
- Planeje as atividades considerando as diferentes áreas de desenvolvimento dos jovens (física; psicológica e intelectual)
- Seja espontâneo e participe dos jogos junto com os jovens;
- Valorize as conquistas e reforce o otimismo dos jovens;
- Mantenha a coerência em suas ações;
- Respeite também as regras estabelecidas pelo grupo.

Atividades bem estruturadas e organizadas, equipamentos bem cuidados e de segurança, papéis e atribuições bem definidas, instruções claras e coerentes são bases para a segurança que o jovem necessita. É importante, entretanto, comprometer o jovem no processo educativo e por isso o educador deve envolver o jovem tanto no planejamento de algumas atividades como na resolução dos problemas do cotidiano. Elogiar os atos responsáveis, lembrar os bons momentos e os resultados positivos já alcançados pelo grupo é importante tanto para a autoestima como para a auto segurança destes jovens. O educador deve evitar situações de constrangimento pois como os jovens são demasiadamente críticos, temem o ridículo e é preciso respeitá-los.

A atmosfera para favorecer este processo pedagógico deve ser flexível e alegre, calorosa e reflexiva, afetuosa e personalizada, pois propiciam: o debate, a criatividade, a autoestima que permite a experiência. É muito importante o educador exprimir seus sentimentos e lembrar, com freqüência, aos jovens que se importa com eles e os aprecia. Encorajar sua necessidade de contribuir com a sociedade. Ser particularmente aberto e receptivo.

²⁴ Adaptado de *Atas do primeiro encontro internacional sobre a formação do instrutor de circo social realizado em Montreal de 25 a 27 de junho de 2002*, documento interno, Montreal: Rede Internacional de Formação em Circo Social, 2002. p. 45-46.



Evidentemente todas as orientações até aqui apontadas ainda são orientações gerais que deverão ser implementadas resguardando a simetria com as diferenças de temperamento dos jovens. Portanto, é importante o educador, a partir de sua convivência com os jovens, tentar sistematizar seus diferentes perfis, isto ajudará a entender e respeitar as diferenças assim como servirá como orientação para suas próprias atitudes frente estas diferenças.



MÓDULO 9 | TEXTO DE REFERÊNCIA 4

EDUCAR PARA A CIDADANIA²⁵

de Lorenzo Zanetti

INTRODUÇÃO

Educar para a Cidadania: o título deste painel não é nada criativo. Cada um o entende do jeito que quiser, incluindo tudo ou quase tudo. Nós também acabamos adotando este título para ajudar no entendimento do campo de questões que queremos apresentar e ao mesmo tempo poder discutir sobre aquelas que nos interessam mais e sobre as quais gostáramos de marcar uma posição.

Educar para a cidadania virou um fetiche. Não se pode hoje falar sobre um projeto social, sobretudo com crianças, adolescentes e jovens, sem garantir um espaço, em geral aulas, sobre a cidadania, que por sua vez fica reduzida normalmente a uma apresentação de direitos e deveres dos cidadãos. Em muitos casos, se apresentam os direitos de forma bastante limitada: comida, escola, casa... e os deveres como obrigações que os jovens devem cumprir para não virar ... problema de segurança pública. Trata-se usualmente de uma visão muito individualista dos direitos. Raramente a cidadania é apresentada em suas outras dimensões: a coletiva, como o direito à organização, ou a ativa, como o impulso para nos tornarmos construtores da sociedade.

Será que nós, educadores, sabemos qual o objetivo deste tema, quase obrigatório em qualquer currículo? Temos claro o que queremos, e o resultado que esperamos, trabalhando na educação para a cidadania? Na época dos militares, inventou-se e foi imposta como disciplina obrigatória a tal Educação Moral e Cívica e a OSPB (Organização Sócio-Político Brasileira). Na época, não todos, mas muitos educadores sabiam o que os militares queriam com isso.

Será que quando colocamos nos currículos essa educação para a cidadania temos claro aonde queremos chegar? Estamos mesmo convencidos de que algumas aulas sobre o tema ajudam os jovens a se tornarem mais cidadãos? Alguma vez passou pela nossa cabeça que podemos estar educando, mas que também corremos o risco de estar contribuindo com uma grande tapeação?

Que efeito pode ter a educação para a cidadania de quem não tem o que comer e às vezes nem onde morar? De quem tem vergonha, medo ou cuidado em dizer onde mora para não perder a oportunidade de arranjar um emprego? De quem em qualquer blitz no ônibus ou na rua acaba sempre sendo revistado? De quem em época de eleição é procurado pelos políticos e incentivado a exercer (votando) sua cidadania, mas que no trabalho, quando consegue se empregar, não pode abrir a boca sem correr o risco de ser demitido por insubordinação; de quem gosta de funk e, para se divertir, tem de correr da polícia?

O que queremos afinal com nosso trabalho de educação para a cidadania? Convencer os jovens e adolescentes a se sentirem bem nesta sociedade que por vezes torna atual a pergunta que, 1600 anos atrás, Santo Agostinho (Estado Teocrático) se fazia em relação aos impérios da época: “O que são os impérios sem justiça a não ser grandes bandos de ladrões?”. Será que isso empolga os meninos e meninas que vivem nas ruas ou os jovens das favelas, dos cortiços, das periferias abandonadas?

²⁵Trechos do seminário Circo: Educando com Arte, Belo Horizonte. out. 2000.



A esta altura, alguém deve estar se perguntando e/ou já ter se perguntado: afinal, vale a pena ser cidadão? Temos de cortar de nosso trabalho a educação para a cidadania? Com certeza, temos de responder que precisamos educar para a cidadania; mais ainda, temos obrigação de levar os jovens a se empolgar com isso.

A questão que colocamos é como tornar a educação para a cidadania não uma tapeação, mas uma provocação aos jovens para entenderem a cidadania como um desafio que exige sua participação na construção de uma sociedade justa, solidária, fraterna. Educar jovens e adolescentes para a cidadania quer dizer aprender a sonhar com uma nova sociedade, criar as condições que permitam acreditar que é possível mudar, transformar a sociedade e criar também oportunidades, momentos e espaços de participação efetiva.

Há mudanças que somente a participação dos jovens podem viabilizar com as contribuições que só eles podem dar, por serem jovens e enquanto forem jovens. Não educamos para a cidadania para que os adolescentes de hoje sejam bons cidadãos quando adultos, educamos para a cidadania para que adolescentes e jovens assumam sua parte, sua responsabilidade nesta etapa da vida; o futuro sempre lhes reservará outras responsabilidades. Construir uma sociedade mais justa, mais humana, mais solidária, não cabe só aos adultos; o papel dos jovens nisso é privilegiado. Fica claro porém que, sob palavras de amor e cuidado em relação à fragilidade dos jovens, se acabam criando barreiras à participação deles.

A seguir, apontamos algumas características que uma boa educação para a cidadania não pode deixar de considerar.

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA REALIDADE

O processo educativo é complexo, atravessado e influenciado por situações e relações, das mais imediatas família, escola, amigos e colegas às mais amplas privatização, multinacionais, guerra na Palestina.

O trabalho educativo em geral e de educação para a cidadania em particular não pode ser reduzido à dimensão pedagógico/didática. Precisamos situá-lo no contexto sócio-político-econômico e cultural em que se desenvolve. Não é a mesma coisa, não são os mesmos argumentos e linguagens a serem usados, se a ação educativa for desenvolvida no campo ou na favela, com jovens que estudam ou não, que participam de alguma organização ou não, no Rio de Janeiro ou em Manaus... Essas múltiplas situações têm de ser consideradas no processo educativo²⁶.

Educar para a cidadania é levar os jovens a se interessar pela sua realidade, vista em todas as dimensões, a procurar conhecê-la cada vez mais, a descobrir as melhores formas de participar dela e de contribuir para modificá-la e torná-la melhor. Podemos afirmar que o conhecimento da realidade é o ponto de partida para uma boa educação para a cidadania. O papel do educador é manter-se atualizado sobre a realidade, ajudar e motivar os educandos para que acumulem este conhecimento e, sobretudo, para que se apropriem dos instrumentos e dos mecanismos mais confiáveis, que garantem o acesso a informações.

O acesso a informações parece ser hoje mais fácil: televisão, Internet, jornais. Às vezes, esta maior facilidade pode enganar. É só pesquisar um pouco: quem lê jornal? Quais os

²⁶ Temos clareza quanto à importância de outras dimensões do processo educativo: subjetividade dos educandos, as relações de gênero, as relações com a natureza, técnicas pedagógicas, didática. De nossa parte, não destacamos estas dimensões, que consideramos já incorporadas à formação de professores e educadores.



programas de televisão mais procurados? Quantos dos jovens com quem lidamos têm acesso à Internet? Além disso, qual a modalidade e imparcialidade das informações que nos chegam por estes meios? Será que somos mais cidadãos por termos acesso a diferentes canais de comunicação, por acumular mais informações?

Estarmos informados é necessário, mas não basta. Junto às informações, é necessário se apropriar das ferramentas que nos capacitem a lidar com elas, que nos permitam processá-las e interpretá-las. A experiência nos mostra que um fato, uma notícia, provoca reações diferentes, dependendo do tipo de leitura que se faz da mesma matéria original. Por outro lado, o diferente tipo de leitura depende do lugar que ocupamos, dos interesses que defendemos e dos objetivos a que nos propomos. Conhecer a realidade é portanto uma questão de informação e de interpretação. Sabemos que as informações, na maioria das vezes, nos chegam já interpretadas. Muitas vezes não conhecemos os fatos, mas a leitura que a Globo, ou a Bandeirantes, ou a Folha de São Paulo faz daquele fato.

É mais um desafio: como decodificar as informações? Enquanto educadores, o que nos cabe para contribuir para a formação dos jovens para uma leitura correta da realidade, para que não se tornem meros porta-vozes da leitura alheia? Educar para a cidadania é fundamentalmente instrumentalizar para uma interpretação própria da realidade. Para garantir isso, podemos adotar algumas técnicas: procurar a mesma notícia em diferentes canais de informação, procurar fontes alternativas, jornais de sindicatos, de associações profissionais etc... Essas técnicas podem ajudar, mas o que nos dá mais autonomia na interpretação da realidade é nossa visão de mundo, é escolher nosso ângulo de observação. Para isso, é preciso algo mais do que a informação, é necessário criar referências.

Não se trata de mistificar modelos pré-fabricados a serem reproduzidos (a história nos ensina que não há modelos acabados), mas pensar os valores: solidariedade, esperança, justiça, as posturas - respeito aos outros, compromisso, partilha, o tipo de relação entre pessoas e das pessoas com a natureza, que gostaríamos ver predominando em nossa sociedade²⁷. Esta clareza quanto ao tipo de sociedade que queremos será nossa luz. A partir dela, teremos os elementos para criticar esta nossa sociedade desigual, excludente, tão dominada pelos interesses econômicos, que faz parecer como normal e necessário sacrificar a natureza e as próprias pessoas.

COMPROMISSO: UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A AÇÃO

Esta nova forma de ver e pensar a sociedade, além de nos servir como referência para o melhor entendimento de nossa realidade, serve também para motivar os jovens a se envolverem e engajarem em iniciativas concretas, visando tornar o mundo melhor. O conhecimento, uma visão esclarecida e crítica do contexto, não pode faltar; mais uma vez temos de dizer que é insuficiente. Afinal, queremos e nossa sociedade precisa de jovens esclarecidos, mas também engajados. Esta é uma preocupação de qualquer um

²⁷ Destacamos aqui um aspecto que marca a nossa realidade e que tem de ocupar destaque na nossa ação educativa para a cidadania. Citamos para isso Oskar Negt que diz: "Los seres humanos deben aprender a distinguir la igualdad de la desigualdad, la justicia de la injusticia. ... Agudizar la percepción de las desigualdades invisibles y de las injusticias ocultas es - desde la antigua polis, desde Platón y Aristóteles - parte esencial de la formación política y de las cualidades básicas del hombre que se desempeña en el área pública. Ello también comprende la asimetría sostenida, la injusticia entre los sexos. El hecho de que en muchos países europeos cada vez más mujeres finalizan estudios en universidades y escuelas, pero que al mismo tiempo sigue siendo muy pequeño el número de ellas que alcanzan posiciones de alto nivel, forma parte de este complejo de problemas y es objeto de escándalo en toda Europa. Es la desigualdad existente entre los sexos. No digo que la desigualdad y la injusticia puedan eliminarse adquiriendo la capacidad de percibir las, pero si aquí hablamos de sociedad civil, esta virtud de justicia constituye una elevada meta de la educación".

Nota do editor: As referências contidas neste texto estão reproduzidas conforme a publicação original.



que se pretenda educador, e tem de ser uma questão de honra para quem trata diretamente da educação para a cidadania.

Com isso, reafirmamos que se organizar é uma forma privilegiada de entender e conquistar a cidadania. Não há indicador melhor para avaliar os resultados do trabalho que o número de jovens/adolescentes que passaram a participar de iniciativas sociais e políticas, visando tornar nossa sociedade melhor.

Até aqui, procuramos apresentar nossa visão sobre o tema da educação para a cidadania, sua abrangências e seus objetivos. A educação para a cidadania é importante e necessária para:

- motivar os jovens a se manterem informados sobre sua realidade, o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade onde vivem;
- formular, calcado numa análise crítica, uma visão própria deste contexto;
- descobrir os elementos valores, posturas, práticas que gostaríamos que permeassem a sociedade em que vivemos;
- levar os jovens a se envolverem na luta democrática para a transformação desta sociedade.

APOSTAR NOS JOVENS

É bom ter claro o que queremos quando trabalhamos na educação para a cidadania. Mas como e o que fazer para alcançar o que se quer? Vão aqui algumas considerações e sugestões tiradas da nossa prática e de educadores de diferentes grupos que tivemos oportunidades de conhecer.

Um primeiro alerta para nós, educadores, tem a ver com nossas posturas junto aos educandos. Adolescentes e jovens têm uma contribuição a dar para a sociedade. Até que ponto apostamos neles? O que esperamos deles? Até que ponto somos, nós também, vítimas de uma certa visão que têm os jovens como irresponsáveis, criadores de problemas? Muitas vezes, adolescentes e jovens são tratados, sobretudo os que vivem em situação de pobreza, como incapazes, como crianças crescidas. Eventuais atribuições que lhes são confiadas parecem mais resultado da benevolência dos adultos do que reconhecimento do valor e da importância dada ao protagonismo próprio dos jovens.

Mesmo em se tratando de adolescentes e jovens, mantemos aquela postura de controle que marca a relação dos adultos com crianças que Mayumi Souza Lima, em *A Cidade e a Criança*, descreve assim: “Há em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação”²⁸. (LIMA, 1989:11)

Como lidamos com isso? Incentivamos o protagonismo ou colaboramos para boicotá-lo? Educar para a cidadania é um objetivo que se alcança quando todo processo educativo, suas diferentes etapas e dimensões estão voltadas para isso. O trabalho organizado e realizado coletivamente, a divisão de responsabilidades e tarefas, a troca de idéias e experiências são elementos importantes para vivenciar os novos valores que, assim queremos, venham a marcar a sociedade inteira.

²⁸ LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.



Aqui estamos em um encontro de educadores que, em sua prática educativa, adotam linguagens artísticas como subsídio pedagógico ou entender que fazer arte já é educar. Será que sabemos aproveitar isso (aproveitando o potencial do trabalho coletivo, a superação dos limites, novos desafios) na educação para a cidadania, ou nós também, como acontece em muitos casos, reduzimos esta educação a mero discurso, desligado de nossa prática e dos interesses dos jovens? Já descobrimos o que o circo, a música, ou a capoeira têm a nos oferecer como novidade para tornar mais interessante e eficaz nosso trabalho educativo, para o crescimento das pessoas e para a formação de cidadãos esclarecidos, organizados e comprometidos? Esperamos que este seminário nos ajude a descobrir este nosso potencial e as melhores formas de aproveitá-los.

COERÊNCIA ENTRE DISCURSO E PRÁTICA

Já destacamos a necessidade de unir a teoria e a prática. Muitas vezes, tal não ocorre: o discurso é um e a prática, outra. Não faltam maus exemplos. Autoridades falam na importância da cidadania, mas não perdem oportunidades de desmoralizar movimentos, sindicatos e partidos. Será que não é para garantir ou salvar sua cidadania que o MST faz sua ação, que o sindicato dos professores declara a greve ou que um conjunto de entidades promove um plebiscito sobre a dívida?

As autoridades que no discurso exaltam a cidadania são as mesmas que em outros momentos condenam estas ações promovidas para alcançá-la e exercê-la. Esta incoerência, que leva a deseducar para a cidadania, não é privilégio de alguns, pode ser nosso também. Todos devemos conhecer casos em que as aulas de cidadania são garantidas, mas continua se mantendo uma relação autoritária entre educador e educando, a qual não valoriza idéias e propostas, sendo os educandos tratados como meros receptores; ou na qual se consegue falar de cidadania sem levar em conta as barreiras que adolescentes e jovens, sobretudo aqueles que vivem em situação de risco, têm de enfrentar diariamente.

Será que alguém pode pensar em formar cidadãos preocupados e engajados na transformação da realidade do país e do mundo sem espaço para vivenciar sua cidadania na escola, no seu grupo e no espetáculo que prepara?

UMA ÚLTIMA CONSIDERAÇÃO...

A preocupação de formar os jovens para uma visão ampla de sua cidadania pode levar a discursos sobre a realidade mundial, sobre temáticas distantes dos interesses dos jovens. Garantir uma educação para os jovens se sentirem cidadãos do mundo nos parece saudável e super importante mas, com certeza, seremos mais eficazes se chegarmos a tratar das questões mais gerais de nossa cidadania, chegando lá a partir de questões e experiências mais próximas, aquelas que a vida de todos os dias nos oferece. Por sua natureza, a arte valoriza as características locais, sem perder nunca a perspectiva universal. Mais um motivo para continuar em nosso propósito de educar com arte²⁹.

²⁹ NEGT, Oskar. El aprendizaje, un companero de toda la vida. Revista Educación de Adultos y Desarrollo, n. 54, 2000.



MÓDULO 9 | ATIVIDADE 1**AULA DE SUCESSO****OBJETIVO**

Identificar as forças e desafios de um bom pedagogo.

Duração da atividade
60 minutos

Material
Cartões, fichas, folhas avulsas, pincéis atômicos

Número de participantes
20 a 25

**EXPERIÊNCIA**

O formador pede para os instrutores e educadores lembrar uma experiência pedagógica de sucesso, como professores ou educandos, idealmente no circo social, ou senão, em uma outra esfera de sua vida. Em seguida, eles compartilham a experiência em subgrupos de quatro ou cinco pessoas, descrevendo a situação, como eles se sentiram e como isso os influenciou.

**OBSERVAÇÃO**

A discussão continua em cada subgrupo:

- O que os marcou ou surpreendeu no que vocês acabaram de ouvir?
- O que há de comum entre essas experiências?
- Enumere os elementos de sucesso que caracterizam essas experiências nos comportamentos e atitudes do professor, em seguida nos dos educandos.

**INTEGRAÇÃO**

- Quais são as habilidades que deveriam possuir o instrutor e o educador para serem bons pedagogos de circo social? Por quê?
- A seu ver, qual é o maior desafio pedagógico que o instrutor e o educador de circo social encaram?

**APLICAÇÃO**

- O formador pede para os instrutores e educadores rever individualmente a lista de habilidades que foi gerada e se autoavaliar em alguns minutos com base nelas. Por último, ele lhes sugere fixar objetivos para melhorar as suas habilidades pedagógicas.



MÓDULO 9 | ATIVIDADE 2

BRASÕES

OBJETIVO

Definir as características da metodologia pedagógica do circo social.

Duração da atividade
60 a 90 minutos

Material
Folhas avulsas,
pincéis atômicos

Número de participantes
20 a 25

EXPERIÊNCIA

O formador pede que os participantes se reorganizem com as pessoas vindas da mesma instituição que eles. Cada equipe utilizará os pincéis atômicos e as folhas avulsas para criar um brasão que a represente.

Os quatro quadrantes do brasão servem para indicar informações em relação aos temas preestabelecidos (ver figura 9.2):

1. Apresentação de seu projeto de circo social:
 - Qual é o público-alvo do projeto?
 - Em média, qual é a idade dos participantes e quantos se apresentam às aulas?
 - Quantos instrutores e educadores trabalham no projeto?
 - Com que frequência ocorrem as aulas?
2. Objetivos pedagógicos: Quais são os objetivos pedagógicos gerais e específicos do projeto?
3. Metodologia pedagógica: Quais são os meios pedagógicos utilizados para atingir esses objetivos?
4. Impactos: Quais são os impactos de seu projeto nos participantes? E na comunidade?

Para garantir uma certa profundidade na reflexão, o formador encoraja as equipes a discutir livremente sobre cada tema e lhes dá cerca de 30 minutos para realizar a atividade.

Em seguida, uma equipe de cada vez apresenta o seu brasão ao grupo.

OBSERVAÇÃO

- Durante a criação do brasão, a sua equipe tinha uma visão clara em relação a cada um dos temas discutidos? Quais informações foram mais fáceis a definir? E as menos evidentes?
- Quais pontos comuns vocês destacaram entre os brasões das diferentes instituições?
- Vocês constataram divergências importantes?

FIGURA 9.2 - BRASÃO



INTEGRAÇÃO

- Há elementos que os impressionaram, chocaram ou fascinaram entre os objetivos buscados pelas outras instituições, os meios pedagógicos que eles empregam para atingir os objetivos e os impactos que eles observam?
- Quais são as características da metodologia pedagógica do circo social? Pedir ao grupo para dar palavras-chave e anotá-las em uma folha avulsa. O formador apresenta a metodologia pedagógica do circo social, sintetizando as informações trazidas pelo grupo, e completando, caso necessário.
- Quais são as habilidades que um instrutor ou um educador deveria possuir para ser um bom pedagogo de circo social? Quais são os desafios que os pedagogos enfrentam?
- Quais são os limites da metodologia pedagógica do circo social?



APLICAÇÃO

O formador pede para os participantes voltarem aos subgrupos e discutirem os seguintes elementos:

- As forças pedagógicas de sua equipe: Como conservá-las? Como reforçá-las?



MÓDULO 9 | MENSAGENS IMPORTANTES

O instrutor e o educador devem adaptar sua pedagogia em função da evolução do grupo que é influenciada por vários fatores (duração do projeto, energia do grupo, assiduidade, etc.).

O processo pedagógico é mais importante que o resultado artístico ou técnico.

A metodologia pedagógica em circo social do *Cirque du Soleil* inspira-se em várias metodologias, como a aprendizagem experiencial.

Em um contexto de ação social, a metodologia de animação em tandem instrutor-educador é a privilegiada pelo *Cirque du Soleil*.





Quando planejamos as aulas, é crucial estar atento aos educadores de circo social que interagem com os jovens e de quem cuidam todos os dias. Geralmente, na função de instrutores, estamos presentes durante as aulas apenas algumas horas por semana. É quase sempre impossível compreender realmente o que interessa os jovens em um período tão curto de tempo. Vivenciamos esse tipo de situação no Centro de Gays e Lésbicas de Los Angeles, onde, durante semanas, tentamos criar um plano, sem conseguir encontrar os elementos que funcionavam. Frustrado e confuso, fui falar com o responsável pelos recursos humanos e lhe perguntei se ele tinha sugestões sobre o que poderíamos fazer. Ele me disse que várias pessoas do centro gostavam de se maquiar e de fazer teatro, e ele me sugeriu a maquiagem do rosto. Na semana seguinte, fizemos uma aula de maquiagem que, não apenas foi nossa aula mais popular, mas também permitiu afastar vários obstáculos, que marcou profundamente os participantes e que melhorou o clima das aulas seguintes.

Philip Solomon, instrutor de circo social,
Cirque du Monde, Los Angeles



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. conhecer o processo de planejamento das aulas de circo social;
2. determinar os elementos a levar em consideração para planejar as aulas;
3. compreender a maneira de associar os objetivos técnicos e sociais, em função do processo pedagógico;
4. reconhecer as vantagens de trabalhar em tandem instrutor-educador durante o planejamento das aulas.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- Guia prático para os educadores de circo social
- A preparação dos encontros
- Ferramentas de planejamento

ATIVIDADES

- Planejar juntos
- Etapa por etapa



MÓDULO 10 | INTRODUÇÃO

O trabalho em tandem com um grupo de jovens implica importantes desafios de organização. Para evitar a improvisação, é preciso fazer um planejamento rigoroso das aulas. Essa etapa preparatória permite resolver ou eliminar vários problemas que podem aparecer durante a aula: ela facilita as transições entre as atividades, determina o ritmo da aula, supervisiona a progressão das aprendizagens e diminui o recurso à disciplina. O planejamento favorece, também, a realização de objetivos mais distantes, como a apresentação de um espetáculo. Trata-se então, de um trabalho preparatório relativo tanto ao curto prazo (a aula) quanto ao longo prazo (a oficina).

O planejamento da oficina permite fixar objetivos gerais e prever as diferentes etapas que vão se suceder para atingi-los. Ela deve, assim, acontecer antes do início da oficina. Por outro lado, antes de cada aula, deverá haver um encontro com a equipe de facilitadores para tratar dos objetivos e das atividades específicas. Durante esse período de trocas, o educador e o instrutor definem claramente os objetivos da aula e os meios a pôr em prática para atingi-los. Eles aprendem, assim, a melhor se conhecer compartilhando suas experiências e sua visão, informando-se mutuamente sobre suas competências e seus métodos respectivos.

A preparação de uma aula deve permitir prever adequadamente o tempo necessário para cada uma das atividades. Ela é, também, a ocasião para os facilitadores fazerem ajustes em função da motivação dos participantes e da dinâmica do grupo. Eles têm, assim, a possibilidade de reavaliar a pertinência de seus objetivos e de suas ações. O desenvolvimento da aula deve ser estabelecido com precisão, em termos, tanto de conteúdo que de horário, e as responsabilidades que cabem a cada um dos facilitadores devem ser muito claramente definidas. Essas responsabilidades não dizem respeito apenas ao trabalho com os participantes, mas também, às tarefas conexas, como a organização dos dossiês, a verificação do material e dos locais, a compra de material, etc. A repartição das funções esclarece as responsabilidades e, assim, diminui as tensões, as frustrações, os mal entendidos e os riscos de acidentes. Ela passa um sentimento de segurança aos facilitadores, mas também aos participantes, que veem, assim, que o instrutor e o educador possuem o mesmo estatuto.

Apesar de rigoroso, o planejamento não deve ser rígido. Ele deve poder evoluir durante a aula em função das dinâmicas individuais e coletivas, e do estado das relações entre os participantes. Essa flexibilidade é fundamental para o sucesso da aula e o desenvolvimento dos participantes.



MÓDULO 10 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

GUIA PRÁTICO PARA OS EDUCADORES DE CIRCO SOCIAL¹

de Michel Lafortune e Annie Bouchard

[...] A experiência tirada das numerosas colaborações realizadas dentro do programa *Cirque du Monde*, seja na província de Quebec ou em vários países do mundo (Chile, Brasil, México, África do Sul, Burkina Fasso, etc.) demonstra que a adoção de um modelo uniforme não é nem pertinente, nem realizável. As realidades locais são múltiplas e o circo social deve se adaptar a elas, conservando a sua especificidade: a utilização das artes circenses, as oficinas em grupos, a animação por equipes binomiais (educador-instrutor), os princípios diretores.

Este guia prático é um quadro geral dentro do qual as instituições locais e os educadores de circo social poderão adequar o seu projeto particular.

A) VISÃO GERAL DAS AULAS DE CIRCO SOCIAL

1. Perfil dos participantes

Os projetos de circo social visam principalmente – mas não unicamente – as crianças, adolescentes e jovens de 10 a 29 anos, vivendo em condições econômicas ou sociais precárias: ambiente desfavorável, jovens em situação de rua, etc. De um modo geral, para um bom aproveitamento pedagógico, os grupos de participantes devem ser compostos por cerca de vinte pessoas em cada oficina.

Em alguns casos, principalmente em países que vivem tensões entre etnias (África do Sul, Irlanda do Norte), a mixagem social dentro dos grupos pode ser um objetivo em si a fim de ajudar na reaproximação de comunidades rivais. Em outras circunstâncias, projetos reservados a grupos homogêneos são mais apropriados. Na África do Sul, o Zip Zap Circus criou, entre suas atividades correntes, um programa de circo social destinado precisamente às crianças de todos os meios e origens. Na Austrália, as oficinas do Women's Circus são dirigidas especificamente às mulheres, sobretudo as vítimas de agressões sexuais e lhes oferece, assim, um espaço de segurança e de convivialidade.

2. Frequência e duração das aulas

Cada aula dura de duas a três horas, com uma frequência variável: uma ou mais vezes por semana. Elas duram, em geral, de dois a dez meses e seguem, às vezes, o ritmo escolar.

3. Conteúdo das aulas

Durante cada aula, os participantes são iniciados em diferentes técnicas circenses (malabarismo, acrobacia, pernas de pau, monociclo, trampolim, etc.) assim como atuação e arte de palhaço. Alguns períodos são reservados à recepção, ao aquecimento, aos jogos de grupo e aos rituais de chegada e de partida.

O programa das aulas é adaptado à composição do grupo e aos recursos disponíveis. Além disto, certas instituições integram aprendizagens conexas às aulas de circo social, como a fabricação de material de circo ou de fantasias.

¹ Extraído de LAFORTUNE, M.; BOUCHARD, A. *Guia do Educador de Circo Social: das lições de circo às lições de vida*, Montreal: Cirque du Soleil, 2011. p. 13-23. (Formação Circo Social).

4. Organização das aulas

As aulas são animadas por uma equipe composta de um ou vários instrutores e de um ou vários educadores de circo social. Os instrutores são profissionais de circo, enquanto os educadores são especialistas da ação social, vindos da instituição local.

5. Espetáculo

A apresentação de um espetáculo de circo feito pelos participantes encerra a oficina. Entretanto, certas instituições preconizam a utilização do termo “apresentação” em vez de “espetáculo”, a fim de reduzir os riscos de confusão entre o circo social e o circo no sentido geral. Esta confusão pode ser fonte de mal-entendidos, frustrações ou decepções.

6. Continuidade do projeto na comunidade

Após uma oficina de circo social, a instituição pode desenvolver ações que permitam prolongar a experiência dos participantes, principalmente beneficiando a comunidade através de suas novas competências (representações com ou para a comunidade, criação de uma cooperativa ou de uma companhia teatral, etc.). Em certos casos, a instituição pode também garantir uma continuidade no tempo, propondo outras oficinas de circo social ou outros tipos de aulas, o que permitirá acompanhar os jovens participantes durante vários anos.

B) UMA OFICINA DE CIRCO SOCIAL, ETAPA POR ETAPA

A organização e a realização das aulas de circo social compreendem numerosos aspectos materiais, práticos e pedagógicos. Elas exigem várias competências e suas responsabilidades devem ser divididas entre os membros da equipe de animação.

1. A seleção dos participantes

A seleção dos participantes faz parte das responsabilidades divididas entre o educador e o instrutor. Entretanto, o educador tem uma função particular neste processo, pois ele faz parte da instituição parceira. Esta tarefa deve ser feita com entusiasmo, mas também com aplicação e precaução: o objetivo não é selecionar a qualquer preço, mas assegurar que os participantes correspondam ao público visado pelo programa. É por isso que é necessário que o educador conheça bem a missão do circo social e que ele compreenda e acredite em seus valores.

• Quem selecionar

Mesmo se a composição do grupo de participantes pode variar em função das realidades e da missão da instituição parceira, os programas de ação de circo social se destinam sobretudo aos jovens em dificuldades (dificuldades sociais, psicológicas e econômicas) ou em situação de risco (condições de vida precárias). O educador deve, então, realizar sua seleção de modo a visar principalmente esta população, escolhendo os ambientes suscetíveis de reunir jovens das classes populares.

Apesar de suas diferenças, os jovens selecionados devem ter em comum um interesse evidente, até mesmo uma paixão, pelas artes circenses. Esta motivação é primordial e constitui uma condição essencial para a participação nas aulas. É preciso lembrar que a inscrição nas aulas de circo é sempre voluntária e que ninguém deve ser obrigado, de



nenhuma maneira, a participar delas. Esta metodologia tem como efeito responsabilizar os participantes diante de seu compromisso com o programa.

• Estratégias de seleção

Sempre respeitando a missão e os objetivos do circo social, o educador tentará conceber e utilizar as estratégias de seleção adaptadas às realidades do meio no qual ele intervém. No plano do discurso, as aulas de circo podem ser descritas, segundo o caso, como uma alternativa ao tédio ou ao isolamento, como uma experiência positiva a ser vivenciada ou como um meio de se superar, como uma ocasião de mudança ou de fazer exercício, o importante é apresentar o projeto de maneira a suscitar o entusiasmo, captando a atenção dos jovens e mostrando-lhes o que as aulas podem lhes trazer.

Para isto, o educador utilizará meios interessantes, adaptados aos jovens e suas realidades: por exemplo, pode-se utilizar folhetos, cartazes, mensagens eletrônicas ou mesmo material de circo utilizado em demonstração pelo educador ou por antigos participantes.

Entretanto, é preciso certificar-se que não será criada nenhuma confusão na mente dos jovens. A filosofia das aulas deve ser claramente exposta, tanto como o fato de que os participantes deverão respeitar certas regras. Dando informações concretas sobre os aspectos práticos das aulas, o educador dissipará antecipadamente todo mal-entendido e permitirá aos jovens se envolver em todo conhecimento de causa.

A seleção pode ter três formas: pontual, contínua ou indireta.

- Uma operação pontual consiste em uma sessão de informação única, feita antes do início de uma oficina em um local habitualmente frequentado pelos jovens. Durante o encontro, material e números de circo podem ser utilizados para mostrar o conteúdo das aulas. Os participantes das oficinas anteriores podem também se encontrar na reunião e dar seu depoimento.
- Uma operação contínua de seleção é efetuada pelos contatos que o educador mantém com os jovens de sua comunidade durante todo o ano, que lhe permitem escolher os que correspondem ao perfil procurado.
- Finalmente, a seleção pode ser realizada de forma indireta, pelo intermédio da rede de serviços e grupos comunitários, à qual pertence a instituição parceira. Informando os funcionários destas instituições sobre o projeto de circo social e sensibilizando-os sobre as possibilidades que ele oferece, o educador pode obter aliados úteis para a seleção. Além disso, não se deve negligenciar o fenômeno do boca a boca, que os jovens usam para fazer a promoção do projeto de circo no qual eles participam ou participaram. Em certos programas implantados há vários anos, trata-se do único modo de seleção.

2. O planejamento da oficina

O período durante o qual o educador e o instrutor se encontram para planejar a oficina é uma etapa particularmente importante, que lhes permite aprender a se conhecer e abordar o conteúdo da oficina e seus numerosos aspectos logísticos.

• Compartilhamento das visões e dos objetivos, determinação dos meios

A etapa de planejamento permite aos dois facilitadores de se conhecer, de compartilhar suas visões e seus objetivos e de começar a construir a coesão indispensável que deve uni-los durante a oficina.



O educador deve expor a missão de sua instituição e apresentar a filosofia de sua ação. Ele deve também fazer um retrato geral do grupo de participantes e descrever o perfil de cada jovem. Por outro lado, o instrutor compartilha sua experiência de ação em circo social.

Juntos, os dois facilitadores definem a função de cada um e escolhem um modo de comunicação entre eles. Eles determinam os objetivos gerais e específicos para a oficina que vai começar e examinam os dados, as relações e os balanços das oficinas anteriores. É também a ocasião de escolher o material pedagógico a ser utilizado em função dos recursos disponíveis e das necessidades específicas dos participantes. Enfim, o educador e o instrutor estabelecem, conjuntamente, as bases de um contrato de convivência que os participantes serão convidados a completar durante a primeira aula.

• **Planejamento logístico da oficina**

Os dois facilitadores aproveitam esta fase de planejamento para abordar e resolver numerosas questões logísticas. É preciso, antes de mais nada, encontrar um local seguro e acessível para os participantes e avaliar os recursos materiais e financeiros disponíveis. Um inventário do material de circo existente e uma verificação de seu estado permitirão determinar quais compras, empréstimos ou reparações deverão ser efetuados. Do mesmo modo, os materiais pedagógicos existentes devem ser inventariados e as necessidades atendidas. De um modo geral, é importante prever soluções de troca em caso de problemas.

Certas atividades podem ser organizadas paralelamente às aulas de circo: vacinação, conferências, realização de um estande de roupas, etc. Enfim, é indispensável que os facilitadores prevejam os procedimentos de intervenção em caso de urgência.

3. O desenrolar da primeira aula de uma oficina

Durante a primeira aula, o educador e o instrutor têm como tarefas principais explicar as bases de funcionamento da oficina, apresentando seus diferentes aspectos ao grupo de participantes. Entretanto, é importante garantir que a comunicação seja bidirecional e que ela não se limite a um discurso dos facilitadores. A fim de que a oficina não seja dominada pelo discurso, será possível tratar certos pontos através do jogo, o que permitirá dar a este primeiro encontro uma dinâmica mais próxima a dinâmica das oficinas.

• **Apresentação dos facilitadores e descrição de suas respectivas funções**

É preciso notar que o instrutor, ao contrário do educador, é geralmente desconhecido dos participantes. A apresentação de sua origem, de seu itinerário e suas realizações ajuda os jovens a entrar mais facilmente em contato com ele.

• **Apresentação dos participantes**

Os jovens se apresentam um a um e indicam brevemente qual é o interesse que eles têm nas aulas de circo e quais são as suas expectativas. O educador de circo social pode ajudá-los a se exprimir.

• **Apresentação da metodologia pedagógica do circo social e dos objetivos da oficina**

Os facilitadores insistem sobre as orientações do circo social (participação voluntária, adaptação das atividades ao grupo, respeito dos indivíduos, autossuperação sem competição, segurança) e esboçam um retrato da metodologia pedagógica.



- **Apresentação geral do conteúdo das aulas**

A estrutura típica das aulas com suas grandes partes (recepção, aquecimento, jogos, aula, avaliação) é apresentada sem entrar em detalhes. Os facilitadores dão igualmente uma visão geral das diferentes disciplinas propostas.

- **Adoção de um contrato de convivência**

Diretamente ligado às orientações do circo social, o contrato de convivência é um conjunto de regras que o grupo de participantes e de facilitadores deve criar para assegurar o bom funcionamento das aulas. O contrato de convivência deve também prever sanções, em caso de infração.

O contrato de convivência

A adoção de um contrato de convivência é um exercício de prática democrática que pode revelar-se muito formador. Cada grupo de participantes e de facilitadores tem um contrato de convivência que lhe é peculiar. Entretanto, certos elementos devem obrigatoriamente ser comuns. É o caso das regras relativas aos locais, equipamentos (arrumação, limpeza, quebras, empréstimos, utilização do material) e os horários. O grupo deve igualmente tomar posição sobre as questões de consumo de droga, cigarro e álcool, e adotar normas de segurança muito claras. Finalmente, o contrato de convivência deve determinar as bases de uma comunicação respeitosa.

Uma vez que as regras foram estabelecidas, o grupo deve entrar em acordo sobre a natureza das sanções que serão impostas, em caso de infração. Elas não devem jamais excluir ou ridicularizar um participante.

- **Convite aos jovens para se exprimir**

Os participantes são convidados a sugerir atividades, a exprimir suas expectativas ou insatisfações e a propor ideias de melhoria. Os facilitadores os estimulam também a iniciar uma reflexão sobre os objetivos pessoais e técnicos que eles desejam alcançar durante a oficina.

A atitude adotada pela equipe de animação em relação aos participantes durante o primeiro encontro terá repercussões consideráveis nas próximas aulas. Desde os primeiros instantes, os jovens devem sentir que eles se encontram em um ambiente estruturado pela escuta e o respeito, no qual a unidade coletiva é importante. Este encontro inicial deve suscitar o entusiasmo dos participantes e motivá-los a novas aprendizagens. Eles devem se convencer de que as aulas serão para eles uma fonte de prazer e realização, mas devem também estar conscientes que terão de se submeter a certas exigências e respeitar um contrato de convivência comum.

Os facilitadores devem utilizar este primeiro encontro para avaliar as motivações, necessidades e habilidades de cada um dos participantes. Esta avaliação lhes permitirá adaptar as atividades e a metodologia pedagógica ao grupo.

4. O desenrolar de uma aula típica

Uma aula dura aproximadamente três horas e pode acontecer pela manhã, à tarde ou à noite, geralmente uma vez ou duas por semana. Esta duração é estruturada em vários períodos que têm toda sua importância e que servem de marcos temporais para os participantes.



• Planejamento da aula

Cada aula necessita de um planejamento rigoroso a fim de definir de maneira mais dirigida os objetivos a serem alcançados e os meios de realizá-los. Do mesmo modo, é a ocasião de fazer os ajustes em função das dinâmicas individuais e coletivas. Para tal, é necessário avaliar no início de cada aula a motivação de cada um dos participantes e o estado das relações entre os membros do grupo. O número de participantes pode também ter um impacto sobre o tipo de atividades propostas.

Os dois facilitadores devem reavaliar a pertinência de suas ações antes de cada aula e, se necessário, reformular os objetivos, os meios pedagógicos e as estratégias de ação. O desenrolar da aula, principalmente em termos de conteúdo e de horário, deve ser determinado e estruturado e as tarefas a serem efetuadas devem ser claramente divididas entre o educador e o instrutor. Finalmente, de maneira mais prática, é preciso se assegurar do estado do material necessário para a aula.

• Recepção

O período de recepção é um momento de retomada de contato com o grupo. Na medida do possível, é preciso acolher cada jovem individualmente tomar um pouco de tempo para se dedicar a ele, a sua vida e suas experiências, e estar disponível. Mesmo sendo a participação às aulas voluntária, os facilitadores devem anotar a presença de cada participante a fim de verificar sua assiduidade e motivação e, caso necessário, os eventuais problemas. No caso da chegada de novos participantes, eles serão integrados ao grupo durante o período de recepção. Enfim, este período deve permitir a verificação do material emprestado aos jovens.

• Ritual de chegada

Momento simbólico marcando o início da aula, o ritual de chegada deve, ao contrário da recepção, obedecer a uma forma, qualquer que ela seja, que indique a força do coletivo. Pode ser um reagrupamento para formar um círculo e para se exprimir em conjunto (canto, sequência de sons, gestos, etc.). Através das práticas, do gesto e do cenário, o ritual reveste-se, antes de mais nada, de uma dimensão simbólica. Ele encadeia a adesão dos participantes e cultiva o sentimento de ser um componente essencial de um grupo que compartilha de um espaço comum.

• A aula propriamente dita

A aula de circo propriamente dita, começa por um período de aquecimento, que tem o objetivo de evitar lesões e ajustar a postura física, mas também de tomar consciência de si mesmo e aumentar a motivação do grupo. Ele é praticado coletivamente e é composto de uma sequência de movimentos e exercícios.

Em seguida, a duração da aula é dividida em vários períodos de jogos e atividades, dirigidos ou livres, que podem variar segundo os grupos e as circunstâncias. O período de jogos pode tomar numerosas formas. Seu objetivo é levar os participantes a se conhecer, escutar uns aos outros e cultivar a confiança mútua. Nascerem cumplicidades, afinidades e complementaridades são descobertas.

Durante as atividades dirigidas, os participantes aprendem várias disciplinas de circo: malabares, pirâmides, pernas de pau, atuação, arame, monociclo, acrobacia, etc. Em seguida, eles têm a possibilidade de escolher uma ou várias disciplinas de circo e praticá-las de modo mais aprofundado, durante um período de atividade livre.

Finalmente, uma pausa deve ser prevista no meio da aula, a fim de favorecer a reaproximação entre os participantes e o sentimento de identificação ao grupo.



- **Avaliação**

O período de avaliação permite ao grupo dirigir um olhar retroativo sobre a aula e seus diferentes momentos. Todas as formas de avaliação são possíveis: para sugerir melhorias, discutir das dificuldades vivenciadas, reviver bons momentos, pedir explicações, esclarecer as situações de conflito, compartilhar suas impressões, etc. A fim de evitar a monotonia e tornar este período mais estimulante e menos redundante, é aconselhado modificar seu desenrolar de vez em quando, por exemplo, organizando subgrupos, utilizando jogos, etc.

Os facilitadores devem aproveitar este período para valorizar os progressos obtidos, reforçar o entusiasmo dos participantes, ressaltar gestos responsáveis, encorajar os jovens a se exprimir e guiá-los na expressão de críticas construtivas. Eles devem também assegurar que cada participante tome parte ativa na arrumação e no conserto do material.

- **Ritual de partida**

O fim da aula é marcado por um momento de reagrupamento ritualizado que pode tomar a mesma forma que o ritual de chegada.

- **Retorno sobre a aula**

Após a partida dos participantes, o educador e o instrutor avaliam entre si o desenrolar da aula.

5. As condições de êxito de uma aula

O educador e o instrutor animam cada aula de circo, se esforçando em assegurar ao mesmo tempo o equilíbrio e o dinamismo dentro do grupo de participantes. Pela sua atitude geral, por suas ações e decisões durante a aula, eles procuram atrair e manter o interesse e a motivação dos jovens, encorajar sua participação e acompanhar seu percurso. A animação de uma aula de circo comporta uma parte de intuição que permite se adaptar a certas situações, mas também uma necessidade de estrutura.

- **Atitude geral dos facilitadores**

A criatividade, o dinamismo e a espontaneidade assim como a escuta dos facilitadores são elementos de motivação para os jovens. Estas qualidades permitem também uma atmosfera positiva e estimulante dentro do grupo. Além disto, o educador e o instrutor devem assegurar-se de que suas ações, atitudes e decisões sejam coerentes.

- **Encorajar a participação**

A participação ativa e positiva dos jovens nas diversas atividades da aula é essencial. Os facilitadores devem encorajar esta participação sem brutalidade, no respeito dos ritmos, dos interesses, das forças, das dificuldades e dos percursos de cada um, sempre esforçando-se em favorecer a perseverança, a regularidade e a assiduidade. É importante levar os jovens a se superar, mas jamais em detrimento do prazer: trata-se de encontrar um equilíbrio entre a técnica, o jogo, a disciplina e a liberdade.

Os facilitadores podem estimular o interesse e a participação dos jovens, mantendo um ritmo contínuo durante o desenrolar da aula, variando sempre as atividades e os métodos de ensino.

- **Acompanhar os participantes**

O papel dos facilitadores consiste igualmente em guiar cada um dos participantes e levá-los a se situar em relação à aula, ao grupo e a seus próprios objetivos. Em primeiro lugar, é necessário dar claras indicações e explicações em relação às atividades e ajudar



cada um dos participantes a estabelecer objetivos realistas. É também importante ficar atento às dificuldades vivenciadas pelos jovens, a fim de descobrir uma eventual desmotivação que poderia se traduzir pela passividade ou por um questionamento sobre a sua participação nas aulas.

6. O espetáculo de fim de uma oficina

Uma oficina termina normalmente pela apresentação de um espetáculo de circo, graças ao qual os participantes compartilham suas novas habilidades com a comunidade e familiares, e mostram o que são capazes de aprender e realizar. Este objetivo comum, ao qual os participantes orientam seus esforços durante a oficina, pode se revelar uma experiência determinante que terá um impacto importante no percurso de cada um. Ele constitui um tipo de ritual de passagem, marcando o fim de uma aprendizagem e o reconhecimento pela comunidade.

A apresentação de um espetáculo incentiva os jovens participantes a se superar e a criar responsabilidades em relação a seu envolvimento. Ela lhes permite também superar a própria timidez e o medo do ridículo, assim como modificar a imagem que eles projetam e que têm de si mesmos. Acentuando mais a criação e a solidariedade do que a delinquência e a desmotivação, as representações públicas são ferramentas notáveis para iniciar reaproximações entre os jovens e sua comunidade. Além disso, elas oferecem a possibilidade às famílias e à comunidade de testemunhar seu reconhecimento e gratidão aos jovens, pelos esforços que tiveram na preparação e realização do espetáculo.

• A preparação do espetáculo

A preparação do espetáculo é uma ação progressiva que se estende em toda a oficina e que é acompanhada por esforços constantes e numerosas discussões. Ela não está evidentemente isenta de dificuldades. Conflitos entre os jovens, a desistência de participantes, a instabilidade nas presenças e o não-respeito de prazos são fontes de tensão ou de desmotivação que podem questionar a preparação do espetáculo. A equipe de ação deve ficar atenta e sensível ao fato de que o espetáculo pode ser uma fonte de estresse para os jovens. É preciso então procurar controlar este aspecto da melhor maneira possível e ver como abordá-lo junto aos participantes. Além disto, uma superestima de suas capacidades pelos participantes, pode também ser uma fonte de problemas.

Tais obstáculos podem ser evitados graças à vigilância dos dois facilitadores, que devem não somente gerenciar o aspecto material e prático do espetáculo, mas também acompanhar os participantes em seu percurso. Vários pontos sobre esse assunto merecem uma atenção particular:

- Os jovens devem estar preparados física, mental e emocionalmente para a representação.
- O conteúdo e o conceito do espetáculo devem ser elaborados com os participantes, em um esforço de acordo autêntico, e adaptados em função da evolução do grupo durante a oficina.
- As tarefas ligadas ao espetáculo (fantasias, cenário, música, técnica, maquiagem) devem ser confiadas aos responsáveis vindos do grupo ou a uma equipe externa, que devem ser encorajados e apoiados.
- O estado de preparação de cada participante deve ser verificado regularmente e os objetivos devem ser reavaliados, caso necessário.



Do ponto de vista material e prático, o educador e o instrutor devem realizar algumas tarefas, como as que seguem, com a colaboração da instituição parceira:

- Escolher e reservar um local para o espetáculo;
- Analisar as características do local e avaliar os recursos materiais disponíveis;
- Conceber e distribuir o material promocional, indicando o local, a data e a hora do espetáculo;
- Encorajar os jovens a contribuir para a promoção do espetáculo;
- Convidar os parceiros locais para o espetáculo;
- Preparar o local e instalar o material;
- Acolher os convidados.

Após o espetáculo, é preciso prever um período de tempo, geralmente o equivalente a uma aula, para avaliar e fazer um retorno à experiência, verbalizar as aprendizagens e as emoções vivenciadas. Este momento de troca e debate deve também permitir falar do futuro: como os participantes podem integrar em seu cotidiano as lições de vida tiradas de sua formação? Tal exercício permite preparar a sequência e assegurar a continuidade tanto para os participantes quanto para o projeto.

7. Continuidade do projeto de circo na comunidade

Quando a oficina acaba e o mandato do instrutor chega a seu fim, a instituição parceira e o educador, permanecendo como as únicas âncoras dos jovens, são levados a continuar o trabalho iniciado durante as aulas de circo. Mesmo se este tipo de ação social se torna clássico, o que foi adquirido com as aulas não desaparece e pode continuar a agir como ferramentas de reaproximação e de valorização dos jovens.

O educador pode implementar diversas atividades a fim de apoiar o desenvolvimento da cidadania dos jovens e favorecer o envolvimento da comunidade em relação a eles. Pode se tratar da animação de aulas ou de festas de bairro, da apresentação de espetáculos em residências para pessoas idosas ou durante jantares de financiamento da instituição parceira.

A implementação deste tipo de atividades pela instituição parceira assegura que o projeto de circo não se limita a um período preciso, mas que ele continue após a oficina. As lições de circo e as lições de vida são adquiridas pelos participantes, permitindo-lhes, assim, não somente consolidar a autoconfiança mas também retomar um lugar dentro da sua comunidade.



A PREPARAÇÃO DOS ENCONTROS²

de Daniel Turcotte e Jocelyn Lindsay

Durante a fase de trabalho, o educador³ deve prestar uma atenção contínua nas necessidades do grupo e dos membros, a fim de cuidar para que o conteúdo dos encontros seja adaptado a sua realidade. Apesar do tipo de preparação variar de acordo com a natureza do grupo, é preciso que o educador se certifique de que o encontro seja vantajoso para os membros e que ele os faça avançar em direção a seus objetivos. Ele deve, assim, preparar cada encontro minuciosamente. Em um grupo muito estruturado, como um grupo de educação, é possível que o conteúdo de cada encontro tenha sido estabelecido durante o contrato inicial. A função do educador será, então, organizar as atividades previstas adquirindo o material necessário, preparar atividades adaptadas ao conteúdo do encontro e entrar em contato com as pessoas aptas a auxiliar o grupo na resolução de seus problemas. Em um grupo menos estruturado, geralmente o educador terá que preparar cada encontro em função das necessidades imediatas que ele perceberá nos membros e de acordo com as expectativas expressas.

Independentemente do tipo de grupo, o educador poderá preparar melhor os encontros se mantiver um diário e tomar o cuidado de anotar o que acontecer no grupo a cada reunião. Ele poderá, assim, acompanhar com precisão o desenvolvimento de cada membro e avaliar o desenvolvimento do grupo em geral. Por exemplo, se ele constatar que os membros estão muito preocupados com um assunto, ele poderá prever uma discussão ou uma sessão de informações sobre o assunto em questão. Além disso, se constatar que alguns membros têm dificuldade em se expressar, ele poderá planejar uma atividade ligada à expressão verbal.

A preparação dos encontros requer uma atenção particular quando atividades estruturadas são previstas. Apesar da utilização de atividades remontar às origens do serviço social dos grupos, quando a ação social gravitava ao redor da educação estruturada e das atividades de lazer, alguns educadores questionam a sua utilidade, principalmente com os adultos, para os quais eles acreditam que as trocas verbais e as discussões sejam mais apropriadas. Assim, os pontos de vista diferem sobre a importância relativa que deve ser dada, no desenvolvimento de um grupo, ao fazer em relação ao dizer ou à ação em relação à discussão. Entretanto, é amplamente reconhecido que, quando são cuidadosamente preparadas, as atividades podem bastante pertinentes no desenvolvimento do grupo⁴.

As atividades correspondem aos meios concretos, além das trocas verbais que são usadas para favorecer as interações ou as aprendizagens em um grupo. Alguns exemplos são as artes de expressão (pintura, dança, canto, teatro), os jogos, os exercícios, além das atividades sociais ou recreativas. Para Middleman⁵, as atividades constituem o meio pelo qual as relações entre os membros se estabelecem, e as necessidades e os interesses do grupo e dos membros são satisfeitos. Apesar dos termos “programa” e “atividade” serem, às vezes, usados indistintamente, a noção de programa tem um alcance

² TURCOTTE, D.; LINDSAY, J. *L'intervention sociale auprès des groupes*, Montreal: Chenelière éducation, p. 144-149. Este trecho foi reproduzido segundo os termos de uma licença oferecida por Copibec.

³ Este texto é originado de um livro que trata sobre a ação social. Utiliza-se o termo educador de maneira ampla e inclusiva: dentro deste Guia, ele representa ao mesmo tempo o instrutor e o educador de circo social.

⁴ TOSELAND, R. W.; RIVAS, R. F. *An Introduction to Group Work Practice*. 3. ed. Toronto: Allyn and Bacon, 1998. 506 p.

⁵ MIDDLEMAN, R. *The Non-Verbal Method in Working with Groups: The Use of Activity in Teaching, Counseling and Therapy*, edição aumentada, Hebron: Practitioners Press, 1982. 285 p.



mais amplo. Assim, o programa é geralmente o conjunto de atividades previstas dentro de uma metodologia de ação social ou o conjunto dos acontecimentos que são previstos dentro de um encontro; ele pode, então, comportar várias atividades.

[...]

É essencial identificar o objetivo visado no momento da preparação. É preciso determinar qual será o alcance da atividade, ao mesmo tempo sobre o grupo e sobre o ambiente do grupo. É esse efeito previsível que dá sentido à atividade. Segundo Heap, dois princípios devem guiar o educador:

1. A atividade deve ser pertinente, ou seja, ela deve atender às necessidades dos membros;
2. O valor da atividade depende tanto de seu processo, ou seja, da maneira como ela se desenvolve, quanto de seu resultado. Ela reside, essencialmente, no fato de agir em conjunto e não está relacionada apenas ao nível de desempenho demonstrado.

Visto que as reações a uma mesma atividade podem ser diferentes, é importante que o educador avalie com precisão as necessidades e reconheça as características dos membros e do grupo. De fato, as atividades podem permitir ao grupo avaliar se elas são adaptadas aos atributos dos membros e ao contexto da ação social. O educador que prepara uma atividade deve levar vários aspectos em consideração. Segundo:

- os membros: suas necessidades, suas características, seus valores, suas habilidades sociais, suas competências, assim como os problemas interpessoais e ambientais que vivenciam;
- o grupo: sua composição, seu desenvolvimento, sua coesão, suas normas, seu clima, etc.;
- o ambiente do grupo: os recursos disponíveis para a realização da atividade;
- as suas particularidades como educador: suas características, sua criatividade, sua imaginação, suas habilidades, seus interesses.

Em alguns grupos, é possível, ou mesmo aconselhável, que os membros se encarreguem da preparação e da organização das atividades. Isso lhes permite adquirir habilidades sociais e constitui um reconhecimento explícito do poder do grupo na metodologia de ação social. Toseland e Rivas⁷ propõem um método para escolher atividades que atendam às necessidades específicas de um grupo. Os elementos a levar em consideração são: os objetivos que podem ser atingidos graças à atividade; os objetivos do grupo; o material; os recursos e o tempo disponíveis para a atividade; as características dos membros; e as particularidades da atividade. A figura 10.1, inspirada em Toseland e Rivas⁸, apresenta o procedimento de seleção e os aspectos a estudar. Considerando que os resultados das atividades são amplamente tributários de sua pertinência em relação aos objetivos visados, das particularidades dos membros do grupo, do contexto de ação e das habilidades do educador, é importante prestar uma atenção particular na seleção dos mesmos.

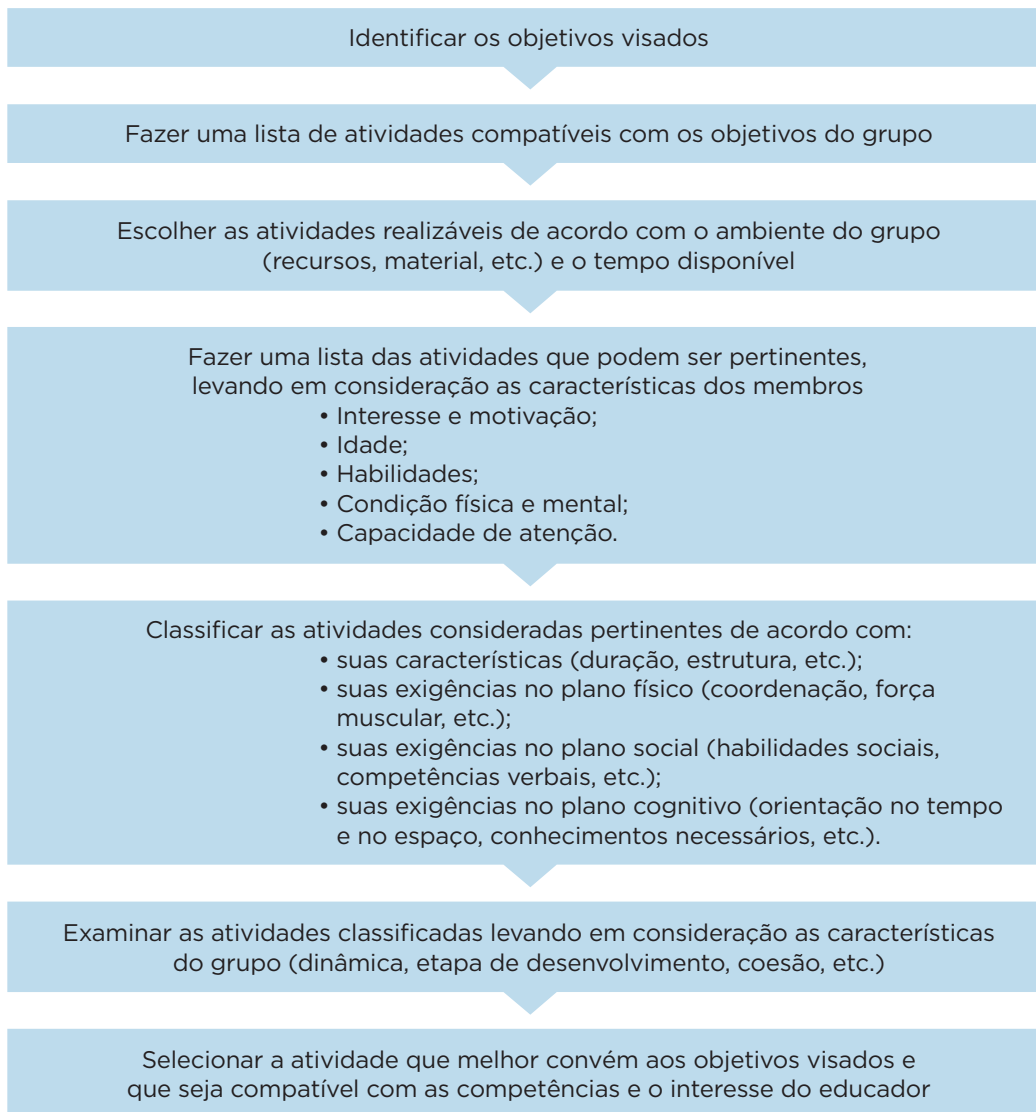
⁶ HEAP, K. *La pratique du travail social avec les groupes*, Paris: ESF, 1994. 212 p.

⁷ TOSELAND, R. W.; RIVAS, R. F., op. cit.

⁸ *Idem*.



FIGURA 10.1 - MÉTODO DE SELEÇÃO DAS ATIVIDADES⁹



⁹ Inspirado em *ibid.*, p. 238.



MÓDULO 10 | TEXTO DE REFERÊNCIA 3

FERRAMENTAS DE PLANEJAMENTO

de Michel Lafortune, Emmanuel Bochud e Elisa Montaruli

As aulas de circo social requerem planejamento a longo prazo (a oficina) e a curto prazo (as aulas). As ferramentas de planejamento a seguir visam facilitar essa etapa preparatória crucial. Elas são apresentadas sob forma de grades que permitem uma utilização amigável pelos instrutores de circo social e os educadores de circo social. Obviamente, é sugerido que eles adaptem as grades à realidade de seu meio e ao ritmo de sua comunidade para que sejam pertinentes.

PLANEJAMENTO DE UMA OFICINA DE CIRCO SOCIAL

A primeira grade propõe um exemplo de planejamento de uma oficina de 15 semanas, com uma frequência de 2 aulas de 3 horas por semana.

Planejar uma oficina consiste, primeiramente, em definir o objetivo geral da oficina. Seguem alguns exemplos:

- formar um grupo coeso;
- melhorar a relação entre os participantes e a sua comunidade;
- melhorar as relações entre as meninas e os meninos;
- melhorar a autoafirmação dos participantes;
- favorecer a apropriação do próprio corpo pelos participantes;
- sensibilizar os participantes à prevenção do HIV;
- reduzir o consumo de drogas e álcool.

A oficina é dividida em vários blocos que buscarão os objetivos técnicos e sociais. Os objetivos técnicos correspondem às lições de circo, enquanto que os objetivos sociais são ligados às lições de vida.

Bloco 1: semanas 1 a 4

• Iniciação às técnicas de circo [objetivo técnico]

Este bloco, de duração aproximada de 4 semanas, é destinado a iniciar os participantes às técnicas de circo, em relação com os objetivos sociais. Os instrutores aproveitam os primeiros encontros para avaliar as capacidades físicas dos participantes. Dentre as atividades disponíveis, eles usam de maneira progressiva, e com sensibilidade, as atividades que necessitam de contatos físicos.

• Criação do grupo [objetivo social]

Este primeiro bloco é destinado à recepção dos participantes e à tomada de contato mútuo. Os instrutores e educadores aproveitam os primeiros encontros para fazer uma avaliação do grupo, de sua composição e de suas necessidades, por exemplo, identificando quem são os líderes e quais são os modelos de interações. Durante essas primeiras semanas, é essencial adotar um contrato de convivência com o grupo.



Bloco 2: semanas 5 a 10

• **Apropriação das técnicas de circo [objetivo técnico]**

Este bloco, que dura cerca de 6 semanas, tem por objetivo a apropriação das técnicas de circo, em relação com os objetivos sociais. Os instrutores propõem a diversificação e o aprofundamento das técnicas, intensificando a prática das que requerem maior interdependência dos participantes, como a pirâmide ou o mão a mão. Os instrutores dão maior importância às atividades de criatividade e utilizam a representação teatral.

• **Coesão do grupo [objetivo social]**

Este segundo bloco visa experimentar atividades contínuas de coesão e de consolidação do grupo. Para conseguir fazê-lo, os instrutores e educadores estimulam as interações nos momentos formais e informais. Eles demonstram preocupação constante com a integração das atividades que favorecem o crescimento pessoal e social (autoafirmação, desenvolvimento da confiança), prestando atenção particular ao estabelecimento de um certo grau de conforto físico entre os participantes. Além disso, eles encorajam os participantes a usar os recursos do grupo para fins de aprendizagem e de apoio social.

Bloco 3: semanas 11 a 13

• **Concentração em uma técnica de circo [objetivo técnico]**

Este bloco de cerca de 3 semanas é destinado à preparação da apresentação de um espetáculo de circo. Os instrutores preveem momentos de criação, de prática e de ensaio dos números em sequência.

• **Intensificação dos processos de grupo [objetivo social]**

Essas 3 semanas têm por objetivo o desenvolvimento de competências que favorecem a realização de um projeto comum. Os instrutores e educadores acompanham os participantes no processo de gestão do consenso para a apresentação. Eles se preocupam também com a gestão do estresse.

Bloco 4: semana 14

• **Ensaio geral e apresentação [objetivos técnico e social]**

Este bloco de uma semana é composto de duas aulas: o ensaio geral e a apresentação de um espetáculo de circo.

Bloco 5: semana 15

• **Retroação sobre as aprendizagens [objetivo técnico]**

Este bloco, frequentemente composto de uma só aula, permite dar retroação sobre a apresentação do espetáculo, por exemplo, através da exibição de uma gravação de vídeo, e uma avaliação das aprendizagens técnicas.

• **Retroação sobre a experiência de grupo [objetivo social]**

Este último bloco permite dar retroação sobre o desenvolvimento individual e o de grupo. É, também, a ocasião para transmitir informações com respeito à próxima oficina ou dirigir os participantes para outros recursos.



PLANEJAMENTO DAS AULAS DE CIRCO SOCIAL

A segunda grade propõe um modelo dos principais elementos a considerar no planejamento de uma aula de circo social. Primeiramente, a grade encoraja os instrutores e os educadores a entrar em acordo sobre os objetivos técnicos e sociais visados pela aula, levando em consideração o objetivo geral buscado durante toda a oficina.

A grade serve, também, de apoio para a elaboração do desenvolvimento da aula. Os instrutores e os educadores devem determinar as atividades que podem melhor permitir a realização dos objetivos e atender às necessidades que lhes estão associadas. Eles especificam, entre outros, a duração de cada uma das atividades, incluindo a recepção, as pausas e a retroação sobre a aula, além da pessoa responsável pela animação.

Há espaços previstos para o acompanhamento do desenvolvimento da aula. É possível anotar as presenças (número de participantes, nome dos instrutores e educadores), especificar as atividades que foram efetivamente realizadas e acrescentar comentários gerais, por exemplo, a respeito da dinâmica do grupo, das dificuldades encontradas, das ações sociais realizadas junto ao grupo ou de um participante em particular, das atividades a continuar ou a realizar na próxima aula, modificações a fazer na próxima vez que uma atividade será realizada, etc. O acompanhamento do desenvolvimento da aula permite, finalmente, estabelecer objetivos adaptados para a próxima aula.

A LEVAR EM CONSIDERAÇÃO...

Planejar ou improvisar?

A realização dos objetivos de aprendizagem passa por um planejamento de qualidade. Assim, é necessário investir tempo no planejamento para se ter uma visão geral das atividades de aprendizagem e obter ferramentas à disposição. Além disso, planejamento não é sinônimo de rigidez. É importante demonstrar flexibilidade, seguir o ritmo do grupo e a magia do momento. Mesmo se temos um plano em mãos, não se deve ficar decepcionado ou com raiva se uma atividade for anulada. Ela poderá, talvez, servir em um outro momento. Assim, quanto mais adquirimos experiência em planejamento, tornamo-nos mais aptos para identificar o bom ritmo e o bom conteúdo da animação. Dessa maneira, o planejamento se torna mais fácil a seguir e as bases a partir das quais se trabalha tornam-se mais sólidas e permitem a adaptação a todas as circunstâncias.

Seja durante o encontro de planejamento ou no momento do acompanhamento, a grade de planejamento das aulas de circo social é utilizada para permitir aos instrutores e aos educadores documentar suas práticas e refletir a respeito delas.

Como exemplo, a grade foi preenchida para simular o planejamento da segunda aula de uma oficina. A indicação “TBAC” na coluna “Atividades” faz referência às *Técnicas Básicas em Artes Circenses*¹⁰, obra publicada pelo *Cirque du Soleil*, que pode ser usada como auxílio durante o planejamento.

¹⁰ DIREÇÃO CIRCO SOCIAL. *Técnicas Básicas em Artes Circenses*, Montreal: Cirque du Soleil, 2010. 606 p. (Formação Circo Social).



Esta grade propõe um exemplo de planejamento de uma oficina de 15 semanas, com frequência de duas aulas de 3h por semana... Ela deve ser adaptada segundo a realidade e o ritmo da comunidade.

PLANEJAMENTO DE UMA OFICINA DE CIRCO SOCIAL

EXEMPLOS DE OBJETIVOS: Formar um grupo coeso - Melhorar a relação entre os participantes e sua comunidade - Melhorar as relações entre meninas e meninos - Melhorar a autoafirmação - Favorecer a apropriação do próprio corpo pelos participantes - Sensibilizar à prevenção do HIV - Reduzir o consumo de drogas e álcool

SEMANAS	OBJETIVOS TÉCNICOS <i>Lições de circo</i>	OBJETIVOS SOCIAIS <i>Lições de vida</i>
1.	<p>BLOCO 1 - INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS DE CIRCO 4 semanas</p> <p><i>Iniciação às técnicas de circo em relação com os objetivos de criação do grupo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliar as capacidades físicas de cada um. Usar progressivamente e com sensibilidade as atividades que requerem contatos físicos. 	<p>BLOCO 1 - CRIAÇÃO DO GRUPO 4 semanas</p> <ul style="list-style-type: none"> Receber, cativar e ir ao encontro dos outros. Descobrir quem compõe o grupo e quais são as suas necessidades (ex. líderes? modelos de interação?). Estabelecer um contrato de convivência.
2.		
3.		
4.		
5.	<p>BLOCO 2 - APROPRIAÇÃO DAS TÉCNICAS DE CIRCO 6 semanas</p> <p><i>Apropriação das técnicas de circo em relação aos objetivos de coesão do grupo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Aprofundar as técnicas em geral. Intensificar o uso das técnicas interdependentes (ex. mão a mão, pirâmide). Valorizar a criatividade e a representação teatral 	<p>BLOCO 2 - COESÃO DO GRUPO 6 semanas</p> <p><i>Atividades contínuas de coesão e de consolidação do grupo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Estimular as interações nos momentos formais e informais. Favorecer atividades de crescimento pessoal (ex. autoafirmação, desenvolvimento da confiança). Favorecer a instalação de um certo grau de conforto físico entre os participantes. Usar os recursos do grupo para fins de aprendizagem e apoio social.
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.	<p>BLOCO 3 - CONCENTRAÇÃO EM UMA TÉCNICA DE CIRCO 3 semanas</p> <ul style="list-style-type: none"> Criar números para a apresentação. Praticar e passar os números em sequência. 	<p>BLOCO 3 - INTENSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE GRUPO 3 semanas</p> <ul style="list-style-type: none"> Favorecer o desenvolvimento de competências para a realização de um projeto comum: gestão do consenso e do estresse para a apresentação.
12.		
13.		
14.	BLOCO 4 - ENSAIO GERAL E APRESENTAÇÃO	
15.	<p>BLOCO 5 - RETROAÇÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS 1 aula</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar retroação sobre a apresentação (ex. ver o vídeo da apresentação). Avaliar as aprendizagens técnicas. 	<p>BLOCO 5 - RETROAÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE GRUPO 1 aula</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar retroação sobre o desenvolvimento individual e de grupo. Transmitir informações para a próxima oficina ou dirigir para outros recursos.



PLANEJAMENTO DE UMA OFICINA DE CIRCO SOCIAL

OBJETIVO GERAL DA OFICINA:

SEMANAS	OBJETIVOS TÉCNICOS <i>Lições de circo</i>	OBJETIVOS SOCIAIS <i>Lições de vida</i>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		



PLANEJAMENTO DE UMA AULA DE CIRCO SOCIAL

AULA: Nº 2	DURAÇÃO: 3 horas	PRESENCAS: 7 meninas e 14 meninos
INSTRUTOR(ES): Mamoudou e Genevieve	EDUCADOR(ES): Alice	OUTRO(S): n/a

OBJETIVO GERAL DA OFICINA:

Mudar a percepção da comunidade com respeito aos participantes e a dos participantes com respeito à comunidade

OBJETIVOS TÉCNICOS DA AULA <i>Lições de circo</i>	OBJETIVOS SOCIAIS DA AULA <i>Lições de vida</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Criar um ritual de aquecimento • Descobrir disciplinas de circo: pirâmide, mão a mão e malabarismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar relações e facilitar o encontro entre os participantes (jogos de grupo e de confiança) • Motivar o grupo: ter prazer e facilitar o sucesso

DESENVOLVIMENTO

DURAÇÃO APROX.	ATIVIDADES <i>(listar todas as atividades, incluindo a recepção, as pausas e o encerramento/retroação)</i>	LÍDERES DAS ATIVIDADES <i>(nomes)</i>	NECESSIDADES LIGADAS ÀS ATIVIDADES <i>(material, segurança, aquecimento, criação de subgrupos, temas de discussão, etc.)</i>	ATIVIDADES REALIZADAS	
				SIM	NÃO
10 min.	Recepção dos participantes	Todos	Estar disposto	X	
5 min.	Informações sobre a aula	Alice		X	
15 min.	Jogo de nomes: <i>Jump higher</i> (encorajar usando os nomes)	Mamoudou	Giz	X	
15 min.	Jogo: <i>O trio se entusiasma</i> (ref. TBAC, Jogos de grupo, p. 11)	Genevieve	3 bolas + 3 subgrupos	X	
15 min.	Aquecimento	Mamoudou e Genevieve	Colchão de ginástica	X	
20 min.	Desenvolver o espírito de equipe: <i>Passar a corda</i> (ver módulo 8, atividade 2)	Alice	3 subgrupos + colchão de ginástica + corda	X	
10 min.	Pausa	Todos	Sucos e lanches, acompanhar os participantes e favorecer os encontros informais	X	
45 min.	2 atividades em rotação: <i>malabares</i> (ref. TBAC, <i>Malabares</i>) e <i>mão a mão</i> (ref. TBAC, <i>Mão a Mão</i>)	Mamoudou (Malabares) Genevieve (Mão a mão)	2 subgrupos + bolas + colchão de ginástica responsável pelo tempo + rotação dos grupos	X	
25 min.	<i>Pirâmide de grupo</i> (ref. TBAC, Pirâmides)	Genevieve	Colchão + caderno + desenhos de pirâmides		X
5 min.	Armazenagem do material	Todos		X	
10 min.	Retroação: O jogo da clava (clava = microfone)	Alice	1 clava	X	
5 min.	Encerramento (<i>Círculo com uma corda</i> ; ref. TBAC, Jogos de Grupo, p. 25)	Mamoudou	1 corda sólida bem fixada		X

ACOMPANHAMENTO

COMENTÁRIOS GERAIS:

(dinâmica de grupo, dificuldades encontradas, ações sociais, modificações a levar em consideração, etc.)

- Boa dinâmica de grupo, várias alianças. Durante a criação dos subgrupos, certificar-se de separar os amigos, as alianças.
- As atividades de mão a mão geram um certo desconforto, uma dificuldade para alguns. Favorecer as sustentações “confortáveis”.
- Prever mais tempo para a realização da pirâmide de grupo na próxima aula.
- Pequena intervenção após os comentários negativos de alguns participantes com respeito aos outros.
- Fazer o acompanhamento com o Valentino que foi embora na pausa.
- Jonathan e Rebecca têm tendência a ficar afastados do grupo.

OBJETIVOS DA PRÓXIMA AULA:

- Continuar o trabalho em malabarismo e em mão a mão (progressão). Introduzir a pirâmide e o rola-bola.
- Continuar a criação de relações entre os participantes. Fazer o esforço necessário para integrar Jonathan e Rebecca.



PLANEJAR JUNTOS

OBJETIVO

Determinar os elementos a levar em consideração para planejar uma aula de circo social.



EXPERIÊNCIA

O formador monta equipes de 3 ou 4 pessoas. Se o grupo for constituído de instrutores e educadores, as equipes devem ser mistas. Cada equipe sorteia um pedaço de papel contendo um tema de aula e uma duração. Por exemplo, a instrução poderia ser planejar o conteúdo de uma aula de 2h30 destinada a desenvolver uma habilidade ou uma atitude específica (confiança, autoestima, trabalho em equipe, comunicação, etc.).

Cada equipe determina as etapas do planejamento, em seguida os elementos a levar em consideração para planejar a aula e se interrogam sobre as atividades que poderiam ser usadas para favorecer o desenvolvimento da habilidade ou da atitude indicada. A equipe dispõe de cerca de 20 minutos para discutir e anotar as suas ideias em uma folha avulsa. Em seguida, cada equipe compartilha o resultado do seu trabalho com o grupo todo. Depois de cada apresentação, o formador pede que uma equipe ou o grupo todo dê retroação à equipe que acabou de apresentar.



OBSERVAÇÃO

O formador propõe uma retroação sobre as apresentações:

- Como vocês fizeram para planejar?
- Quais são os elementos que a sua equipe levou em consideração para planejar a aula?
- Vocês ficaram surpresos com as propostas de seus colegas ou ainda com as das outras equipes?



INTEGRAÇÃO

- Vocês têm costume de planejar as suas aulas de circo social?
- Quais são as vantagens e as desvantagens do planejamento?
- Como o trabalho em tandem enriquece o planejamento?
- Como o planejamento das temáticas sociais e das técnicas de circo se articulam?

Duração da atividade
60 a 90 minutos

Material
Pedaços de papel contendo, em cada um, um tema da aula a planejar e sua duração, uma cópia por pessoa da grade de planejamento de uma aula de circo social¹¹

Número de participantes
20 a 25

¹¹ Ver na p. 233 deste módulo o texto de referência intitulado Ferramentas de planejamento.



MÓDULO 10 | ATIVIDADE 2

ETAPA POR ETAPA

OBJETIVO

Determinar as etapas do processo de planejamento de uma oficina de circo social.

Duração da atividade
45 minutos

Material
Grade de planejamento de uma oficina de circo social¹², folha avulsa e pincéis atômicos, e para cada equipe: 1 envelope contendo 8 cartões, mais 2 cartões em branco

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador monta equipes de 3 ou 4 pessoas. Ele entrega a cada equipe um envelope contendo 8 cartões. Em cada um aparece uma etapa de planejamento de uma oficina de circo social. As equipes dispõem de cerca de 15 minutos para por as etapas em ordem.

Etapas de planejamento de uma oficina de circo social:

1. Descrever o perfil geral do grupo de participantes e das suas necessidades.
2. Determinar os objetivos gerais de desenvolvimento social.
3. Determinar os objetivos gerais de aprendizagem das técnicas de circo.
4. Avaliar os recursos financeiros e os materiais disponíveis.
5. Entrar em acordo quanto às metodologias pedagógicas sociais e de circo a serem usadas.
6. Entrar em acordo quanto às modalidades de avaliação para a oficina.
7. Prever procedimentos de ação em caso de emergência.
8. Dividir as responsabilidades.

Quando uma equipe tiver terminado de por em ordem os cartões, o formador lhe dá dois cartões em branco suplementares. Os instrutores e educadores devem determinar se alguma etapa está faltando. Eles devem, então, escrever essas etapas nos cartões em branco e colocá-los nos lugares apropriados. O formador espera que todas as equipes tenham terminado antes de lhes dizer que a introdução dos cartões em branco visava, simplesmente, alimentar a reflexão e a discussão.



OBSERVAÇÃO

O formador pede que os instrutores e educadores compartilhem os seus resultados:

- Todas as equipes propuseram a mesma ordem? Quais são as outras propostas?
- Quais etapas suscitaram debates dentro de sua equipe?
- Quais etapas os surpreenderam (caso vocês geralmente não as planejem)?
- Quais etapas vocês acrescentaram?

¹² Ver na p. 233 deste módulo o texto de referência intitulado Ferramentas de planejamento.



MATERIAL

Para preparar o conteúdo dos envelopes, o formador fará uma fotocópia da presente página, e cortará as etapas em tiras.

Descrever o perfil geral do grupo de participantes e das suas necessidades
Determinar os objetivos gerais de desenvolvimento social
Determinar os objetivos gerais de aprendizagem das técnicas de circo
Avaliar os recursos financeiros e os materiais disponíveis
Entrar em acordo quanto às metodologias pedagógicas sociais e de circo a serem usadas
Entrar em acordo quanto às modalidades de avaliação para a oficina
Prever procedimentos de ação em caso de emergência
Dividir as responsabilidades



MÓDULO 10 | MENSAGENS IMPORTANTES

Os objetivos técnicos de circo são estabelecidos em função dos objetivos sociais buscados.

Avaliar o estado físico e psicológico dos participantes permite conceber um planejamento adaptado às necessidades individuais.

Estabelecer uma progressão nas atividades de aprendizagem é um componente importante do processo de planejamento.

O planejamento das aulas garante uma melhor coesão entre o tandem de animação, os participantes e as pessoas implicadas no projeto, além de reduzir o recurso à disciplina.

O planejamento não é sinônimo de rigidez, é importante demonstrar flexibilidade.





A primeira vez que eu fui à comunidade atikamekw de Manawan, no Canadá, era inverno. A educadora que deveria nos acompanhar não pôde comparecer porque tinha acabado de ocorrer um suicídio na comunidade. Havíamos decidido fazer a aula assim mesmo para permitir aos jovens ter uma atividade que os fizesse pensar em outras coisas. Então, minha assistente e eu nos encontramos diante de quarenta jovens no ginásio da escola. Eles estavam sentados, só falavam em atikamekw, riam de nós e não queriam retirar as botas. De fato, eles estavam nos testando. Levou meia hora para fazê-los retirar as botas. Finalmente reconhecemos quem era o líder e o convencemos de retirar as botas. Dois segundos mais tarde, todo mundo fez a mesma coisa. Foi instantâneo. Frequentemente, envolver os líderes dá ótimos resultados.

Karine Lavoie, instrutora de circo social,
Cirque du Monde, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. reconhecer as suas habilidades em animação e os elementos a melhorar;
2. reconhecer os elementos que garantem uma boa dinâmica de grupo;
3. definir estratégias que visem gerenciar um grupo e fazê-lo interagir;
4. determinar os elementos que podem criar um clima de autorregulação no grupo.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- Animação e gestão de grupo
- A gestão das situações problemáticas
- Elementos essenciais a reter para a animação

ATIVIDADES

- Animar um jogo
- Contar uma história



MÓDULO 11 | INTRODUÇÃO

Animar, consiste em dar um impulso, em iniciar uma dinâmica dentro de um grupo. O instrutor e o educador devem adaptar as suas técnicas de animação às particularidades do grupo a fim de levá-lo ao objetivo visado. Para isso, eles devem, antes de mais nada, fazer uma “leitura” do grupo com o qual trabalham. De fato, cada grupo é único, seja em sua composição, seu funcionamento, suas dinâmicas relacionais, sua energia, seu ritmo ou sua personalidade. No início, de acordo com a leitura que terão feito do grupo, o instrutor e o educador adotarão uma atitude mais ou menos diretiva favorecendo uma tomada de responsabilidades cada vez maior dos participantes.

Um dos elementos fundamentais de uma boa animação é a importância dada ao ritmo. Para instalar esse ritmo, o instrutor e o educador devem se concentrar no planejamento e na organização globais, na variedade e na intensidade das atividades, na alternância entre o trabalho coletivo e o trabalho individual e na sucessão das ações dos facilitadores. Um bom ritmo aumentará ou manterá a motivação do grupo, limitando os tempos mortos, fontes de tédio e de problemas de comportamento.

Além do ritmo, os facilitadores têm a responsabilidade de gerenciar o conteúdo, os procedimentos e o clima socioafetivo do grupo. Uma gestão eficaz desses elementos é favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos participantes. Às vezes, o instrutor e o educador enfrentam situações problemáticas. Esses problemas podem ser causados por uma má dinâmica de grupo, por comportamentos individuais ou por papéis disfuncionais representados por alguns participantes. Os facilitadores devem reagir aos comportamentos que julgam inaceitáveis lembrando e fazendo respeitar as regras de funcionamento estabelecidas pelo grupo. Em uma situação problemática, eles devem, igualmente, evitar tomar partido a favor ou contra uma pessoa e cuidar para conservar uma certa neutralidade.



MÓDULO 11 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

ANIMAÇÃO E GESTÃO DE GRUPO¹

de Michel Lafortune

INTRODUÇÃO

Animar consiste em dar vida a um encontro cujo conteúdo foi previamente planejado e levar os participantes a atingir um objetivo. A animação visa, igualmente, favorecer a expressão individual e coletiva em um grupo. Durante a animação de um grupo de participantes cujo objetivo é a aprendizagem das artes circenses, a função do instrutor e a do educador se conjugam para propiciar aos participantes uma experiência de criatividade e autossuperação.

A animação de um grupo constitui em si uma ação social: as ações realizadas pelo instrutor e o educador (gestos, palavras, atitude, atenção, gestão do grupo, tratamento dos conflitos, etc.) têm repercussões na vida de cada membro e na vida do grupo. As regras de animação e de gestão de grupo servem de sinais que ajudam a realizar os objetivos estabelecidos pelo grupo.

Este texto tem como objetivo fornecer alguns elementos essenciais à compreensão da noção de grupo e à utilização das principais regras de animação e de gestão de grupo para a realização das atividades nas aulas de circo social.

ALGUMAS NOÇÕES SOBRE O GRUPO

Definição do grupo e dos tipos de grupos

A maior parte de nossa vida acontece em interação com os outros, através de encontros e diversos tipos de relações. A partir de qual momento podemos considerar que um sistema de relações entre pessoas define um grupo?

Uma primeira condição reside na existência de relações, que fazem com que os membros tenham consciência da existência dos outros dentro do grupo. A segunda condição é a existência de interações e de comunicações verbais e não verbais que determinem as influências exercidas por uns nos outros². Uma terceira condição é o denominador comum, compartilhado por todos os membros do grupo.

O grupo torna-se, então “um conjunto de relações, (um sistema dinâmico de relações); que exala uma energia que, de uma maneira ou de outra, tende a se estruturar; essa estrutura se incarna em um modo de funcionamento; esse funcionamento leva a uma evolução³”.

Existem diferentes tipos de grupos: grupos formais ou informais, grupos fechados ou abertos, grupos de aprendizagem ou de ação, grupos de catarse (por ex., grupo de terapia), grupos de lazer, grupos políticos, grupos do ambiente de trabalho, grupos de jovens, etc. Sem afirmar que as características desses grupos devem ser vistas como distintas, é importante considerar as razões de ser de cada tipo de grupo, assim como o

¹ LAFORTUNE, M. *Animation et gestion de groupe*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 2000. rev.

² MYERS, G.; MYERS, M. T. *Les bases de la communication humaine: une approche théorique et pratique*. 2. ed. Montreal, Toronto e New York: McGraw-Hill, 1990, p. 250.

³ MORAND, G.; DE CARUFEL, A. *Éducation et formation en développement communautaire, notes de cours*, Técnicas de ação social junto a populações-alvo, Sherbrooke e Québec: Collège de Sherbrooke e Collège St-François-Xavier-Garneau, 1999. p. 1.



tipo de interações que seus membros são levados a ter e de resultados que eles podem produzir⁴.

Um grupo torna-se uma equipe quando encontra um alvo comum a atingir, o que implica a realização de tarefas comuns e na convergência dos esforços dos membros da equipe em direção a um objetivo⁵. Equipes podem se formar dentro de um grupo, caso seja considerado, por exemplo, a equipe de trabalho que organiza e planeja os encontros do grupo, as equipes de tarefas ou de criação, etc.

A necessidade de pertencer a um grupo: algumas razões fundamentais

Para uma pessoa, pertencer a um grupo atende a necessidades sociais fundamentais. Jocelyn Jacques⁶ estuda as razões fundamentais que levam uma pessoa a entrar em um grupo ou a modificar a sua identificação a um grupo. Essas necessidades podem ser generalizadas a qualquer pessoa que pertence a qualquer tipo de grupo.

1. A primeira necessidade que pode ser satisfeita dentro de um grupo é a necessidade de afiliação, quer dizer, a necessidade de aceitar os outros e de ser aceito pelos outros, sentir a presença dos outros e interagir com eles.
2. A necessidade de identificação a um grupo é igualmente importante, visto que ela implica a comparação e no sentimento de identificação com os outros, que permitem o desenvolvimento de sua própria individualidade.
3. A necessidade de segurança leva uma pessoa a tentar resolver as suas inseguranças através do grupo, a buscar apoio nos colegas que vivenciaram as mesmas experiências ou a encontrar neles a força necessária para enfrentar as provações.
4. A necessidade de estima e de poder são duas razões diretamente relacionadas à necessidade de afiliação e de reconhecimento dos colegas. O grupo pode contribuir para a valorização da autoestima de uma pessoa e para a aprendizagem do exercício do poder.
5. Finalmente, a necessidade de cooperação implica a contribuição de cada membro do grupo para a realização dos objetivos comuns e o compartilhamento de informações, conhecimentos e material para facilitar a realização dos objetivos.

Fases da evolução de um grupo

A vida de um grupo pode ser comparada à própria vida, com suas diferentes etapas. Ela inclui o nascimento (a formação do grupo), a evolução (o longo processo de amadurecimento do grupo) e o declínio, que pode chegar à dissolução do grupo ou à transformação de seus componentes.

Como apresentado na figura 11.1, Bouvard e Buisson propõem três fases na evolução de um grupo⁷:

1. A fase da dependência

Após a reunião das pessoas ao redor de um denominador comum, os membros do grupo se descobrem e se identificam uns em relação aos outros. Durante esse período “fusional”, cada membro tenta perceber e promover os valores e as normas do grupo.

⁴ MYERS, G.; MYERS, M. T., op. cit., p. 257-259.

⁵ MORAND, G.; DE CARUFEL, A., op. cit., anexo 1.

⁶ JACQUES, J. Le groupe, sa nature. In: CÔTÉ, N. et al. *Individu, groupe et organisation*, Montreal: Gaëtan Morin, 1987. p. 164-178.

⁷ BOUVARD, C.; BUISSON, M. *Gérer et animer un groupe*, Paris: Éditions d'organisation, 1988. p. 22.



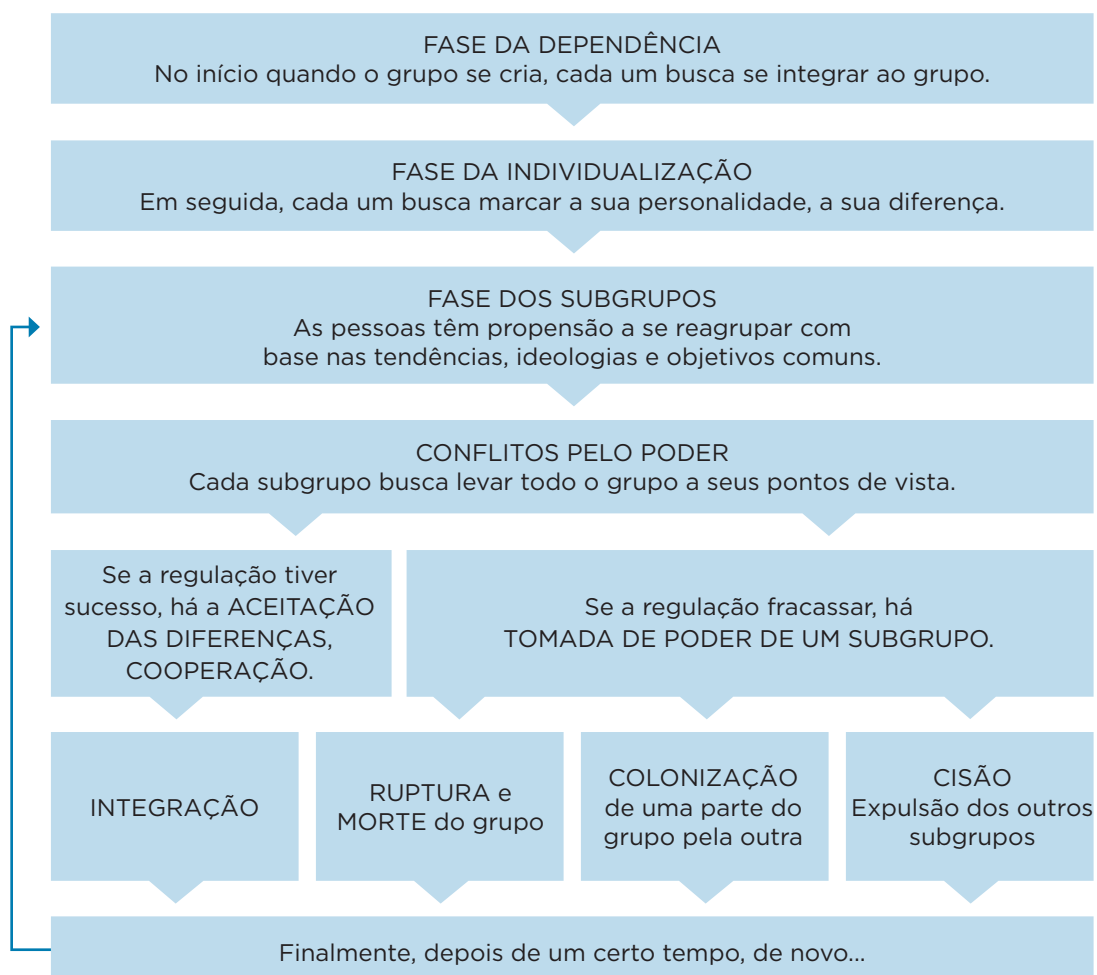
2. A fase da individualização

Uma solidariedade frágil se instala: o lugar de cada membro do grupo fica mais claro e se diferencia do dos outros, principalmente através das relações de poder. Os membros se interrogam sobre o lugar de cada um em relação ao objetivo buscado.

3. A fase dos subgrupos

Alguns membros se associam a outros membros do grupo que compartilham as mesmas ideias, tendências ou objetivos. Podem aparecer oposições ou conflitos que, se forem tratados de maneira positiva, servirão de etapas de esclarecimento para a realização de uma certa coesão do grupo. A afeição entre os membros será consolidada e as condições de produção e de criação serão facilitadas. Os membros aceitarão as suas diferenças, as sua complementaridade e seus limites. Entretanto, se as oposições ou os conflitos forem tratados de maneira negativa, sem intercomunicação, eles podem levar à ruptura do grupo, sua cisão ou o domínio de um subgrupo sobre a maioria.

FIGURA 11.1 - A DINÂMICA DE UM GRUPO⁸



⁸ Tirado de BOUVARD, C.; BUISSON, M., op. cit., p. 46. Esta figura foi reproduzida segundo os termos de uma licença fornecida pelo Groupe Eyrolles.



PRINCIPAIS REGRAS DE ANIMAÇÃO E DE GESTÃO DE GRUPO

“A animação de grupo é uma arte: é a arte de suscitar uma consciência de grupo em cada um dos participantes na busca de um objetivo comum⁹.”

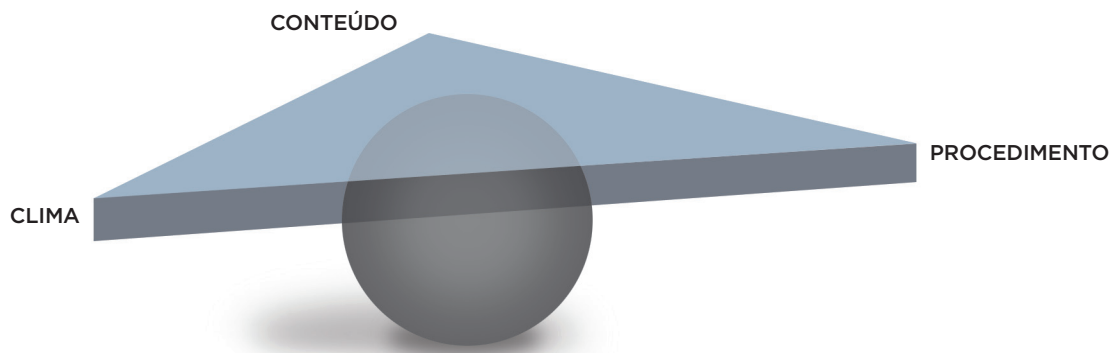
Assim, a animação comporta três características essenciais:

- **Dar uma alma** (sopro) criando um ambiente, um clima no qual cada um pode se permitir ser si mesmo.
- **Dar a vida** (movimento) para favorecer a realização de cada pessoa, de cada grupo, de cada organização, usando todas as potencialidades existentes.
- **Dar um sentido** (relações) favorecendo a comunicação das pessoas durante os [encontros], durante a vida do grupo ou da organização [...].

O triângulo de animação

A função principal do instrutor e do educador, que assumem a tarefa de animar um grupo de participantes, é levar progressivamente o grupo ao seu amadurecimento e responsabilização. Para garantir as condições ideais da transmissão dos conhecimentos em função da progressão dos participantes, o instrutor e o educador devem levar em consideração o conteúdo, adotar um procedimento que facilita a transmissão dos conhecimentos e estar sensíveis ao elemento socioafetivo do grupo¹⁰.

FIGURA 11.2 - O TRIÂNGULO DE ANIMAÇÃO



• O conteúdo

O objetivo buscado pelo grupo favorece a sua coesão e constitui o principal elemento de motivação e de progressão. O instrutor e o educador devem se assegurar de que as aprendizagens e as ideias circulem bem e que eles sejam bem compreendidos por todos. Para isso, eles têm a responsabilidade de:

- definir o conteúdo;
- tornar o conteúdo acessível a todos;
- criar relações;
- resumir, fazer a síntese das aquisições, aprendizagens e opiniões.

⁹ BOUVARD, C.; BUISSON, M., op. cit., p. 22.

¹⁰ AUBRY, J. M. *Dynamique des groupes*, Montreal: Les Éditions de l'Homme, 2005. 151 p.



• O procedimento

Os métodos e as regras adotadas para atingir com sucesso os objetivos do grupo devem ser claros e aceitos por todos os participantes do grupo. O instrutor e o educador têm como tarefa:

- estimular a participação;
- refrear a energia se for fonte de precipitação;
- gerenciar o tempo;
- favorecer a participação de cada um.

• O clima (o elemento socioafetivo do grupo)

O instrutor e o educador devem estar sensíveis à carga emotiva do grupo. Sua função é manter o grupo em um clima socioafetivo favorável à aprendizagem e à progressão. Conseguindo fazer circular o que os participantes sentem no grupo e levando em consideração os diferentes tipos de participação dos membros do grupo, o instrutor e o educador participam à criação do clima positivo. Eles deverão, principalmente:

- acolher e valorizar cada participante, interessar-se a ele;
- favorecer a descontração e a solidariedade durante os momentos formais e informais;
- objetivar as ideias, as tensões;
- verbalizar as dificuldades, os obstáculos, o não dito.

O quadro 11.1 mostra como diferentes componentes socioafetivos evoluem através das etapas de desenvolvimento do grupo proposto por Naud¹¹. Esses componentes podem afetar as ações dos instrutores e educadores para favorecer um clima favorável.

Estilos de animação

Vários autores¹² qualificaram três principais estilos de animação: autocrata, democrata e indulgente. Esses estilos de animação, apresentados no quadro 11.2, não formam categorias distintas e fechadas, já que várias combinações são possíveis. Além disso, a adoção de um ou de outro estilo de animação não provoca os mesmos efeitos no grupo, seja do ponto de vista da eficácia do trabalho, do clima socioemocional, do compartilhamento da informação ou ainda da participação dos membros. É, então, importante compreender os efeitos das atitudes adotadas nas ações interpessoais para escolher uma atitude de abertura e de atenção, e favorecer a participação democrática do grupo.

A não participação

Os facilitadores geralmente enfrentam situações onde alguns participantes não se expressam oralmente e não participam das discussões. Essas situações de não participação são prejudiciais, ao mesmo tempo, para os participantes silenciosos e para o grupo. De fato, um participante que não se expressa, não se envolve e não contribui, mesmo que tenha ideias interessantes, guarda-as para si e não enriquece os outros. Por outro lado, a não participação cria pouco a pouco um mal-estar no grupo, o que pode causar grandes problemas.

¹¹ NAUD, G. *La gestion d'organismes bénévoles*, Québec: Télé-Université, 1983. 158.

¹² Entre os quais BEAUCHAMPS, A.; GRAVELINE, R.; QUIVIGER, C. *Comment animer un groupe*, Montreal: Les Éditions de l'Homme, 1976. 120 p. (CIM).; MYERS, G.; MYERS, M. T., op. cit., 1990; PROULX, J. *Le travail en équipe*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 1999. 135 p.



QUADRO 11.1 - AS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DE UM GRUPO E OS COMPONENTES SOCIOAFETIVOS¹³

Componentes socioafetivos da vida de um grupo	ETAPAS			
	Discussões preliminares	Experiência	Confronto na ação	Coesão na ação
Comunicações	Dificuldade em encontrar uma linguagem comum. As atitudes de fachada dominam.	As opiniões e os sentimentos começam a se expressar. As redes informais de comunicação tomam forma.	Expressão aberta das opiniões: as atitudes de fachada e de defesa caem, o confronto começa.	Comunicações fáceis mesmo se o confronto de opiniões continua.
Conflitos	Os conflitos são inexistentes por falta de expressão aberta das opiniões e dos sentimentos.	Primeiros confrontos nos planos dos valores, das opiniões e dos sentimentos (tensões).	Os conflitos se manifestam abertamente.	Conflitos mais raros e percebidos como elimináveis.
Liderança	Algumas influências tomam forma.	Tentativas de liderança.	A liderança se instala no grupo, principalmente por causa das dificuldades vivenciadas pelo grupo.	A liderança se manifesta claramente, mas ao mesmo tempo, tende a ser compartilhada.
Sentimento de identificação	Quanto à “primeira impressão”.	Começa a se desenvolver nos mais ativos.	Tributária da satisfação que traz para o grupo.	Desenvolve-se cada vez mais, cada um se sente valorizado pelo grupo.
Consciência de grupo	Limita-se ao objetivo comum. Consenso artificial.	Começa a se manifestar segundo os resultados obtidos pelo grupo.	Testada e tributária dos sucessos do grupo.	Manifesta-se claramente: o grupo provou seu valor e é capaz de atingir os seus objetivos.
Motivações individuais	Diversificadas e ainda pessoais.	Suscitam a vontade de agir ou de sair do grupo.	Manifestam-se durante os confrontos.	Tornam-se cada vez mais claras sendo aceitas pelos outros.
Participação	Alguns membros continuam afastados.	A participação é centrada na discussão.	Participação geralmente forte. Alguns membros se isolam ao invés de se envolver no confronto direto.	Participação dada aos interesses de cada um e às necessidades do grupo.

¹³ Tirado de NAUD, G., op. cit., p. 28. A autorização para reproduzir este quadro é uma oferta da Télé-Université.



QUADRO 11.2 – OS ESTILOS DE ANIMAÇÃO EM UM GRUPO E SEUS EFEITOS¹⁴

ASPECTOS	AUTOCRATA	DEMOCRATA	INDULGENTE
Escolha dos objetivos	Ele mesmo impõe os objetivos e espera que os outros sejam fiéis a eles.	Pede ao grupo para formular objetivos e ajuda-os a fazer uma escolha clara.	Depois de ter feito a pergunta, deixa o grupo avançar como quiser.
Escolha dos procedimentos	Prevê os procedimentos e informa o grupo. Não solicita a opinião do grupo. Não aceita as divergências, o que provoca frequentemente algumas saídas.	Propõe uma variedade de procedimentos e convida o grupo a elaborar outros. Ajuda o grupo a escolher as que convêm. Assim que a escolha for feita, mantém o procedimento de maneira decidida.	Não pensa mais em propor procedimentos. Se o faz, é de maneira muito vaga. Os líderes do grupo, para preencher o vazio, se encarregarão disso, o que pode causar frustrações.
Participação	Dirige tudo, faz tudo, regula tudo. Os membros fazem tudo o que ele lhes diz para fazer.	Ajuda o grupo a dividir as tarefas. Todos tomam iniciativas e têm responsabilidades.	Deixa como está. Alguns tomarão iniciativas, enquanto outros continuarão passivos.
Avaliação	Foge de toda forma de avaliação. Evita os questionamentos de sua função e de suas atitudes. Permite-se avaliar os outros e julgá-los.	Dá muita importância à avaliação. Vê na avaliação uma ocasião para melhorar. Escolhe os mecanismos com o grupo.	Não pensa na avaliação. Se o faz, é de maneira negligenciada, o que, finalmente, não revela nada a ninguém.
Trabalho	A soma do trabalho efetuado pelo grupo é frequentemente muito grande.	Boa carga de trabalho realizada (variável).	Trabalho pouco eficaz segundo as iniciativas de cada um.
Clima	Clima de trabalho pouco motivador com o tempo.	Bom clima de trabalho.	O grupo tem a tendência a jogar em vez de trabalhar.
Informação	Centralização da informação.	Boa difusão da informação e transparência.	Falta de informações.
Processo decisional	Se o grupo possui vários líderes, há um grande risco de surgir conflitos.	Pode criar fricções em razão dos confrontos de ideias que são favorecidas.	Os líderes do grupo ocupam o centro das discussões.

¹⁴ Tirado e adaptado de ASSOCIATION DES SCOUTS DU CANADA. *Formation modulaire: animation d'un groupe de personnes*, ANI 1001, 2. ed. Montreal: Association des scouts du Canada, 2000. p. 10; BEAUCHAMPS, A.; GRAVELINE, R.; QUIVIGER, C., op. cit., p. 32-35. A autorização para reproduzir este quadro é uma oferta da Association des scouts du Canada.



De acordo com Édouard Limbos¹⁵, as razões da não participação podem estar relacionadas a três grandes categorias:

- razões inerentes ao indivíduo (o medo de ser julgado ou de não saber se expressar, a impressão de não ser competente, uma preocupação pessoal, o sentimento de ser rejeitado ou de não estar no lugar certo, etc.);
- razões ligadas ao facilitador (o facilitador pode ser diretivo demais, distante demais, incompetente no assunto, influenciável, não estar preparado o suficiente, etc.);
- razões em relação ao grupo (presença no grupo de tensões, “panelinhas”, tabus, de um superior hierárquico; ausência de coesão, atenção, empatia, etc.);

Para evitar e desbloquear as situações de não participação, é importante que o facilitador tome o tempo necessário para compreender as razões que podem levar um participante a manter o silêncio.

Sempre juntos!

Não se deve subestimar o impacto que pode ter a formação e a composição das equipes para uma atividade. Vários métodos podem ser usados para dividir o grupo em equipes de trabalho. Desaconselhamos nomear um chefe ou vários chefes e deixá-los formar sua equipe. É preferível que o instrutor ou o educador reagrupem os participantes de maneira aleatória ou que ele mesmo diga qual participante irá a qual equipe. Esse método tem a vantagem, entre outras, de dar ao instrutor ou ao educador a possibilidade de gerenciar a composição de cada equipe. O instrutor ou o educador pode, assim, colocar em equipe um membro mais forte e um mais fraco, separar as duplas infernais, aproveitar a energia positiva de um líder em um grupo menos audacioso. Assim, o funcionamento do grupo será imensamente melhorado.

Utilização estratégica dos jogos

Além das técnicas clássicas de animação e de gestão de grupo, a utilização dos jogos de grupo é um elemento central do circo social. Assim, de acordo com o jogo utilizado, é possível criar uma aproximação e reforçar as relações entre os participantes, dinamizar o grupo ou acalmá-lo, estimular a criação e mesmo fazer surgir emoções. O instrutor ou o educador de circo social experiente planejará os jogos com o objetivo de influenciar o clima socioafetivo do grupo, ou ainda os usará de maneira espontânea para centralizar as energias e adaptar-se à dinâmica de grupo em constante evolução.

¹⁵ LIMBOS, E. *Les problèmes humains dans les groupes: applications pratiques*, Paris: ESF Éditeur, 1984. 26 p.



MÓDULO 11 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

A GESTÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS¹⁶

de Daniel Turcotte e Jocelyn Lindsay

A GESTÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS

As situações problemáticas que se apresentam na vida de um grupo podem estar ligadas ao comportamento individual de alguns membros, aos papéis disfuncionais que são representados dentro do grupo, à dinâmica do grupo ou à presença de um conflito.

As situações problemáticas associadas a comportamentos individuais resultam essencialmente do modo de participação que adotam algumas pessoas para satisfazer as suas necessidades pessoais. Esse modo de participação leva, frequentemente, a uma reação negativa dos outros membros do grupo, que pode se traduzir pelo afastamento, rejeição ou conflito aberto. Mas, em algumas situações, os comportamentos individuais são, de certa maneira, recuperados pelo grupo, que estabelece para os membros envolvidos papéis disfuncionais cuja função é manter um equilíbrio. As situações problemáticas relacionadas com a dinâmica do grupo resultam de comportamentos que se encontram em todo o grupo ou na maioria dos membros. Finalmente, as situações conflituosas resultam de tensões entre alguns membros ou alguns subgrupos. Apesar de terem um caráter problemático, elas podem representar uma ocasião de crescimento, por isso o interesse em abordá-las como uma realidade que diz respeito a todo o grupo.

Os comportamentos individuais problemáticos

A literatura sobre os grupos, e mais especificamente sobre os grupos de trabalho, apresenta várias tipologias dos comportamentos individuais inadequados. Nós nos limitaremos a uma apresentação sumária de alguns desses comportamentos, que podem ser divididos em duas grandes categorias: a ingerência e o afastamento.

• A ingerência

Os comportamentos de ingerência são mais evidentes e requerem, geralmente, uma reação concreta e rápida do educador¹⁷, pois eles atrapalham a metodologia do grupo e podem levar à desmotivação dos outros membros. Eles são associados a dois tipos de membros: os que atrapalham a metodologia do grupo e os que lhe fazem oposição.

Há cinco perfis de membros que atrapalham a metodologia do grupo: 1) o falador, que pensa alto, se expressa sem parar e busca chamar a atenção, tomando constantemente a palavra; 2) o digressivo, que faz o que pode para desviar a discussão, passando de um assunto a outro ou abordando assuntos pessoais sem relação com o assunto central da discussão; 3) o especialista, que se apresenta como conselheiro infatigável que sabe tudo e que dá a sua opinião sem ser solicitado; geralmente ele busca chamar a atenção proclamando a sua experiência e relatando os seus sucessos; 4) o detalhista, que atrapalha a discussão levantando sem parar pontos de detalhe ou interrompendo constantemente os outros sob pretexto de que há um aspecto da questão que eles não estão levando em consideração; e finalmente, 5) o engraçado, que freia o grupo levando tudo para a piada, evitando assuntos sérios e fazendo humor a respeito de tudo, sem se preocupar com a pertinência de suas intervenções.

¹⁶ TURCOTTE, D.; LINDSAY, J. *L'intervention sociale auprès des groupes*, Montreal: Chenelière éducation, p. 166-171. Este trecho foi reproduzido segundo os termos de uma licença fornecida por Copibec.

¹⁷ Este texto é originado de um livro sobre a ação social. Utiliza-se o termo educador de maneira ampla e inclusiva: dentro deste Guia, ele representa ao mesmo tempo o instrutor e o educador de circo social.



De outro lado, há quatro perfis de membros que fazem oposição ao desenvolvimento do grupo: 1) o teimoso, que adota uma ideia e volta nela constantemente sem levar em consideração as propostas dos outros ou a evolução da discussão; 2) o do contra, inquieto e levado a criticar tudo, que atrapalha opondo uma resistência exagerada e bloqueando qualquer possibilidade de tomada de decisão ou de ação; 3) o espírito forte, que se comporta como se estivesse acima de tudo, que sabe mais, que tem melhores relações, possui mais experiência que os outros; e 4) o agressivo, cuja susceptibilidade ou impulsividade impedem qualquer comunicação racional, que tenta influenciar o grupo pelo medo, manipulação ou chantagem e que faz reinar dentro do grupo um clima de desconfiança ou de hostilidade destruidora.

• O afastamento

Os comportamentos de afastamento são adotados pelos membros que ficam na margem do grupo. Eles causam problemas ao educador, pois são, em geral, difíceis a decodificar rapidamente e ainda mais a interpretar corretamente. Há cinco perfis de membros que ficam afastados: 1) o carrancudo, que se cala porque não concorda com o grupo ou com a maneira como as coisas acontecem; 2) o temeroso, que não intervém porque se vê como inferior aos outros ou menos competente quanto à questão discutida; 3) o pretencioso, que recusa participar porque estima que não está no lugar certo ou se atribui um estatuto superior aos outros; 4) o indiferente, que se comporta como se não estivesse envolvido pelo grupo ou como se tivesse outros centros de interesse mais importantes fora do grupo; e 5) o conformista, que não parece nunca ter opinião pessoal, que concorda sempre com a opinião de alguém e que só se expressa para repetir as opiniões já formuladas. Os dois primeiros perfis caracterizam pessoas que estão afastadas, enquanto os três últimos caracterizam membros que são considerados pesos mortos pelo grupo.

O quadro 11.3, que se baseia no texto de Grzybowski¹⁸, apresenta uma síntese dos diferentes comportamentos individuais problemáticos. Eles criam obstáculo ao desenvolvimento do grupo e ao processo para a realização dos objetivos. É por essa razão que eles são geralmente julgados com muito rigor pelos outros membros. Cedo ou tarde, os membros que adotam esses comportamentos são ignorados ou rejeitados, a menos que o grupo tome uma atitude para expressar o seu mal-estar e então, dê a estes membros papéis disfuncionais.

Quando observa tais comportamentos, o educador deve tomar uma posição central e estruturar as discussões de modo que os membros participem de maneira enriquecedora. Às vezes, isso quer dizer organizar atividades em subgrupos ou consagrar uma atenção particular a cada pessoa durante um certo tempo para reduzir o lugar ocupado por alguns membros. Outras vezes, isso quer dizer fazer um comentário, tomando cuidado, evidentemente, para não contradizer a opinião dos membros envolvidos ou não diminuí-los diante dos outros. Seguem alguns exemplos: “Acho que você tem ideias bem interessantes, mas gostaria de saber o que os outros pensam”; “Tenho a impressão de que você insiste para obter o acordo dos outros membros. Gostaria de conhecer os outros pontos de vista sobre esta questão”; “Parece que a metodologia está lenta atualmente. Será que alguém teria alguma coisa a sugerir para avançar a discussão?”

¹⁸ GRZYBOWSKI, B. Comment réussir une réunion, *Psychologie*, 81, 1976. p. 7-12.



QUADRO 11.3 – CATEGORIAS E PERFIS DE COMPORTAMENTOS INDIVIDUAIS PROBLEMÁTICOS

A INGERÊNCIA		
Os que atrapalham	O falador	Pensa alto, fala sem parar
	O digressivo	Desvia a conversa, passa de um assunto a outro
	O especialista	Apresenta-se como o especialista que sabe tudo
	O detalhista	Passa tempo nos detalhes
	O engraçado	Evita assuntos sérios, leva tudo na piada
Os que se opõem	O teimoso	Mantém as suas opiniões
	O do contra	Crítica sem parar
	O espírito forte	Impõe as suas ideias, sabe tudo
	O agressivo	Faz reinar um clima de hostilidade
O AFASTAMENTO		
As pessoas que ficam afastadas	O carrancudo	Cala-se porque não concorda
	O temeroso	Sente-se incompetente
Os pesos mortos	O pretencioso	Acha os debates sem interesse
	O indiferente	Não se sente envolvido
	O conformista	Não tem opinião pessoal

Os papéis disfuncionais

Alguns comportamentos problemáticos se explicam por sua função na manutenção do equilíbrio do grupo. Eles estão ligados aos papéis dos membros dentro do grupo. Geralmente, esses papéis não vêm de escolhas individuais e de decisões explícitas, mas são fruto de uma dinâmica que associa as características pessoais e as necessidades do grupo em um momento preciso de seu desenvolvimento. Eles aparecem como uma resposta à busca de equilíbrio e de sobrevivência do grupo. Podemos distinguir seis papéis: 1) o membro silencioso; 2) o membro que desvia; 3) o chefe interno; 4) o membro divergente; 5) o membro defensivo; e 6) o bode expiatório. Eles podem ter um efeito mais ou menos negativo no funcionamento do grupo. O quadro 11.4 apresenta a definição desses papéis, sugere algumas funções que eles podem ter para o grupo e descreve algumas ações possíveis.



QUADRO 11.4 – OS PAPÉIS DISFUNCIONAIS EM UM GRUPO¹⁹

NATUREZA	DEFINIÇÃO	FUNÇÕES	AÇÕES
O membro silencioso	Pessoa que fica em silêncio durante muito tempo. Os outros membros, que não sabem como interpretar esse comportamento vão, então, sentir um mal-estar.	Indica, às vezes, que a pessoa é importante. É, algumas vezes, um sinal de reflexão. Ajuda a regularizar a discussão.	Tentar encontrar o significado do silêncio. Explorar com o membro silencioso os motivos de seu silêncio.
O membro que desvia	Pessoa cujo comportamento se situa na margem da cultura do grupo.	Provoca algumas emoções. Expressa o que outros não ousam dizer. Orienta o grupo para algumas questões.	Tolerar o comportamento que desvia especificando as normas e limites do grupo. Buscar o significado do comportamento. Ver o que traz esse comportamento.
O chefe interno	Membro que tem uma posição superior aos olhos dos outros. Ele pode ser visto como uma ameaça para o líder formal.	Indica que há uma diferenciação dos papéis no grupo. Traz alguma coisa ao trabalho ou ao clima.	Evitar se colocar em uma relação de força. Encontrar a contribuição positiva. Se for negativa, buscar o significado do comportamento.
O membro divergente	Pessoa que faz desviar a conversa quando o grupo aborda um tema difícil.	Desacelera a discussão para levar em consideração o mal-estar do grupo.	Falar sobre o que está acontecendo.
O membro defensivo	Pessoa que tem dificuldade em ver um problema, em assumir a sua responsabilidade ou em aceitar sugestões.	Evita ter que encarar os problemas.	Falar sobre o que está acontecendo. Pedir para o membro expressar os seus sentimentos. Perguntar aos outros se eles vivenciam coisas semelhantes. Reconhecer a natureza do problema.
O bode expiatório	Membro do grupo que possui uma característica que os outros não apreciam ou temem.	Desvia a atenção para um membro para evitar que uma experiência difícil ou uma situação ameaçadora sejam abordadas.	Observar a repetição da dinâmica. Reconhecer seus próprios sentimentos com respeito à situação. Estudar a dinâmica. Enfocar o tema subjacente.

¹⁹ Adaptado de SHULMAN, L. *The Skills of Helping: Individuals, Families and Groups*, Itasca: Peacock, 1992. 754 p.



Duas preocupações devem guiar o educador na presença dos papéis disfuncionais: promover a flexibilidade dos papéis e ressaltar a função que o papel traz para o grupo. Para evitar que alguns membros se encontrem presos em papéis dos quais eles não podem escapar, é importante que o educador privilegie a flexibilidade dos papéis fazendo variar a contribuição de cada um. Pode acontecer que os modelos de comportamentos adotados durante os primeiros encontros sejam cristalizados pela reação do grupo, que espera que as pessoas se comportem sempre da mesma maneira. Assim, os membros não se sentem mais autorizados a se comportar de maneira diferente, mesmo se quiserem. Às vezes, alguns comportamentos apropriados no início se tornam problemáticos em seguida. Para evitar que alguns membros fiquem “acuados” em papéis mal adaptados, é preciso promover a flexibilidade.

Essa cristalização dos papéis é particularmente problemática no caso de papéis disfuncionais, que têm uma função no grupo apesar de fazerem obstáculo a seu desenvolvimento. No grupo, os papéis se inscrevem em uma dinâmica de reciprocidade, já que condicionam as reações dos membros estando condicionados por elas. Como há uma relação entre as necessidades do grupo e os papéis, mesmo que se trate de papéis disfuncionais, o educador deve ficar particularmente atento ao que acontece para identificar a utilidade desses papéis para o grupo. Para isso, ele deve observar com atenção as interações entre os membros para revelar a dinâmica que contribui para a manutenção dos papéis disfuncionais e falar com o grupo sobre as suas observações, apresentando a situação como um problema que diz respeito a todo o grupo e não apenas aos membros que têm esses papéis.

Neste exercício de mediação entre alguns membros e o grupo, o educador deve ficar vigilante para evitar dois obstáculos. Primeiramente, ele não deve superproteger o membro que representa o papel disfuncional, tomando a sua defesa diante do grupo ou falando em seu nome. Em seguida, ele não deve se identificar ao grupo, pois ele participará, então, da dinâmica que contribui para a manutenção do membro nesse papel. O educador deve adotar uma posição de observador que participa e não deve hesitar em explicar claramente aos membros o que observa dentro do grupo²⁰.

²⁰ KURLAND, R; SALMON, R. *Teaching a Methods Course in Social Work with Groups*, Alexandria: Council on Social Work Education, 1998. 219 p.



MÓDULO 11 | TEXTO DE REFERÊNCIA 3

ELEMENTOS ESSENCIAIS A RETER PARA A ANIMAÇÃO²¹

de Annie Bouchard

É impossível garantir o equilíbrio e o crescimento de um grupo sem estrutura e sem supervisão. É por isso que os seguintes elementos deveriam ser levados em consideração na animação das aulas.

PLANEJAMENTO DE UMA AULA²²

Compartilhamento das visões e dos objetivos, determinação dos meios

- Compartilhar a filosofia e a experiência de ação dos facilitadores.
- Precisar o papel de cada um dos facilitadores.
- Avaliar as características e as necessidades específicas dos participantes.
- Determinar os objetivos gerais e específicos da oficina.
- Chegar a um acordo sobre as ferramentas pedagógicas a usar nas diferentes disciplinas, em função dos recursos disponíveis, das necessidades e dos objetivos.
- Prever diferentes cenários de atividades podendo se adaptar ao número de participantes.
- Ajustar o conteúdo das aulas em função das dinâmicas individuais e coletivas.
- Reavaliar a pertinência das ações antes de cada aula e, caso necessário, reformular os objetivos, os meios pedagógicos e as estratégias de ação.
- Estabelecer as bases de um contrato de convivência.

Planejamento logístico da oficina

- Encontrar um local seguro e acessível aos participantes.
- Repertoriar os recursos materiais e financeiros disponíveis.
- Prever procedimentos de ação em caso de emergência.

REALIZAÇÃO DE UMA AULA

Recepção dos participantes

- Receber cada participante individualmente, se possível.
- Interessar-se em cada um, em que ele está vivendo e em que ele é, favorecendo a expressão de suas experiências desde o último encontro (par ex., verificar se o participante comeu, fazer o acompanhamento das últimas discussões com ele, etc.)
- Estar acessível a todos.
- Garantir o acompanhamento dos empréstimos de material.
- Fazer a chamada e anotar a assiduidade dos participantes.

²¹ BOUCHARD, A. Éléments essentiels à retenir pour l'animation, adaptação de *Document de référence s'adressant à l'intervenant de cirque social*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção de Assuntos Sociais e Cooperação Internacional, 2005. p. 33-34.

²² Ver o módulo 10 - Planejamento, deste guia.



ATIVIDADES

- Comunicar eficazmente as informações importantes²³:
 - situar o grupo em relação aos objetivos;
 - explicar o desenrolar da aula;
 - dar diretrizes;
 - manter uma coerência dentro da equipe no que diz respeito às decisões tomadas pelos facilitadores.
- Manter o interesse e estimular a motivação dos participantes:
 - ser criativo, dinâmico e espontâneo;
 - manter um ritmo constante no desenrolar da aula, mudando frequentemente de atividade;
 - variar o estilo das aulas (dirigidas, sugeridas e livres) e do ensino para atender às preferências de cada um;
 - manter um equilíbrio entre a técnica, o jogo, a disciplina e a liberdade para preencher a necessidade de se movimentar dos participantes e evitar desmotivá-los;
 - participar atentamente das aulas.
- Favorecer a participação dos participantes sem precipitar o seu desenvolvimento:
 - ajudar os participantes a fixar objetivos realistas;
 - encorajar a participação, a perseverança, a estabilidade e a assiduidade;
 - levar os participantes a se superar, dando o apoio apropriado;
 - negociar com os participantes a sua participação, de acordo com seus interesses, dificuldades e habilidades, tanto no plano individual quanto coletivo;
 - identificar e gerenciar de maneira construtiva os questionamentos, a decepção, a desmotivação e a passividade.

Retroação sobre a aula

- Animar o período de retroação para coletar as informações necessárias.
- Modificar frequentemente o desenrolar da retroação para evitar a redundância e a monotonia (fazer subgrupos, discussões em forma de jogo, por exemplo, o bastão de fala).
- Valorizar os progressos realizados e reforçar o otimismo dos participantes.
- Elogiar os gestos responsáveis.
- Guiar o grupo na expressão de críticas construtivas e sugerir melhorias.
- Facilitar a discussão e o reconhecimento entre os participantes, sintetizando as retroações e projetando o grupo para as próximas aulas.

²³ Ver o módulo 7 - Comunicação, deste guia.



ANIMAR UM JOGO

OBJETIVO

Colocar em prática as suas habilidades de facilitador.



EXPERIÊNCIA

No início da formação, o formador compõe equipes de dois participantes. Em seguida, ele associa cada uma delas a uma outra equipe. As equipes devem escolher um jogo e animá-lo para o grupo. A animação dos jogos acontece durante toda a formação. Durante uma animação, a equipe associada não participa do jogo e assume a posição de observadora. Os observadores preenchem a *Grade de observação de uma animação* para dar retroação construtiva a seus colegas.

Duração da atividade

20 minutos no primeiro dia para a criação das equipes e a atribuição dos jogos
20 minutos por equipe, divididos por todos os dias de formação
20 minutos no último dia para uma retroação global sobre a atividade

Material

Algumas cópias da *Grade de observação de uma animação*
Para a variante: cartões e lápis

Número de participantes

20 a 25



OBSERVAÇÃO

Após cada jogo, o formador convida a equipe que animou a continuar diante do grupo. Ele pede para a equipe de animação compartilhar as suas observações. Em seguida, ele pede para a equipe associada compartilhar as suas observações. Nesta etapa, eles se mantêm aos comportamentos e às emoções específicas.

- Nomeie os pontos fortes e os pontos fracos da animação deste jogo²⁴.



INTEGRAÇÃO

O formador pergunta, em seguida, à equipe associada:

- Como vocês pensam que os facilitadores estavam se sentindo durante o jogo? O que eles tinham em mente?
- O que vocês fariam de diferente em uma próxima vez?

Durante a primeira animação da semana, o formador explica a importância de levar em consideração os três elementos do triângulo de animação (conteúdo, procedimento, clima). Em seguida, após cada animação, ele pergunta ao grupo:

- Como as noções de conteúdo, de procedimento e de clima foram gerenciadas?

²⁴ Ver na p. 249 deste módulo o texto de referência intitulado *Animação e gestão de grupo*.





APLICAÇÃO

Após cada animação, o formador anota em uma folha avulsa as lições aprendidas pela equipe de animação.

- O que vocês guardaram desta experiência que poderia servir para vocês no futuro?

Ao final da formação, quando todas as equipes tiverem animado um jogo, o formador convida o grupo a rever a lista de lições aprendidas em cada animação.

- Ela está completa? Se fosse necessário redigir, para um novo instrutor, uma lista de conselhos sobre a animação dos jogos, o que vocês acrescentariam a essa lista?

VARIANTES

1. A escolha dos jogos a animar pode ser feita aleatoriamente pela utilização de uma coletânea de jogos. Uma outra possibilidade é pedir para cada um escrever o seu nome e o título de seu melhor jogo em um cartão: durante a formação, os autores animam o seu jogo com o colega segundo uma ordem determinada por sorteio.
2. Quando o grupo já tiver realizado algumas animações, o formador poderia introduzir participantes perturbadores que a equipe de animação deverá gerenciar. Para isso, ele anota em uma folha de papel quatro ou cinco perfis de comportamentos problemáticos, por exemplo falador, detalhista, agressivo, temeroso, indiferente²⁵, e pede para os instrutores e educadores representar esses papéis durante uma animação de jogo (um ou dois por animação).

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

Quando a variante dos comportamentos perturbadores for aplicada, é interessante incluir elementos a esse respeito na discussão:

OBSERVAÇÃO:

- Quais comportamentos perturbadores os facilitadores observaram? Como eles reagiram? Como os participantes perturbadores e os outros participantes se sentiram?

INTEGRAÇÃO:

- Você já teve que gerenciar esse tipo de participante antes? Quais são as necessidades de uma pessoa que apresenta esses comportamentos? Quais são as estratégias de ação possíveis? A ação social proposta pelos facilitadores era realista e eficaz?

APLICAÇÃO:

- O que você poderia fazer no início de uma oficina para estabelecer um clima que responsabilizaria as pessoas e o grupo (pela autorregulação) diante desses tipos de participantes?

²⁵ Ver na p. 259 deste módulo o quadro 11.3 do texto de referência intitulado A gestão das situações problemáticas.



GRADE DE OBSERVAÇÃO DE UMA ANIMAÇÃO

Circule o número correspondente à sua apreciação deste elemento da animação.

	Não se aplica	Insatisfatório	Fraco	Bom	Muito bom	Excelente
COMUNICAÇÃO VERBAL						
Clareza e precisão das diretrizes	N/A	1	2	3	4	5
Pertinência das ações durante a animação	N/A	1	2	3	4	5
COMUNICAÇÃO PARAVERBAL						
Tom da voz	N/A	1	2	3	4	5
Ritmo de elocução	N/A	1	2	3	4	5
COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL						
Posição no espaço	N/A	1	2	3	4	5
Gestual	N/A	1	2	3	4	5
Contato visual	N/A	1	2	3	4	5
COMPORTAMENTOS RELACIONAIS						
Divisão igualitária das tarefas na animação	N/A	1	2	3	4	5
Capacidade de adaptar-se ao grupo	N/A	1	2	3	4	5
Capacidade de estabelecer a relação de confiança	N/A	1	2	3	4	5
ESTRUTURA DA ANIMAÇÃO						
Introdução	N/A	1	2	3	4	5
Desenrolar	N/A	1	2	3	4	5
Conclusão	N/A	1	2	3	4	5
Avaliação	N/A	1	2	3	4	5
Gestão do tempo	N/A	1	2	3	4	5

Comentários

Duas coisas que eu gostei durante a animação:

Duas recomendações para melhorá-la:



CONTAR UMA HISTÓRIA

OBJETIVO

Aprender a captar a atenção do grupo.

Duração da atividade
45 a 60 minutos

Material
Imagens variadas

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

Um de cada vez, cada participante conta uma história para o resto do grupo. O objetivo é captar a atenção de todos durante, pelo menos, dois ou três minutos. O formador começa, então, dando alguns conselhos básicos, como falar em voz alta, olhar para o público, gesticular e variar as entonações da voz.

O primeiro contador se coloca diante do grupo ao lado do formador que lhe servirá de treinador. O formador lhe dá uma imagem que serve de inspiração para começar a história. Ele a improvisa diante do grupo e, toda vez que a inspiração parecer faltar, o formador lhe mostra uma outra imagem para alimentar a sua história. O contador não deve nunca olhar o formador ou lhe falar, mesmo quando esse lhe cochichar conselhos durante o desempenho (por ex., Fale mais alto!).



OBSERVAÇÃO

- Para onde vocês estavam olhando quando estavam contando sua história?
- Quais eram as reações físicas do público (risos, bocejos, silêncio, cochichos, etc.)?
- Quais elementos da narrativa ou quais narradores lhe chamaram mais a atenção?
- Quais estratégias foram utilizadas por várias pessoas para captar a atenção?
- Como vocês se sentiram enquanto tentavam captar a atenção do grupo?
- O que foi mais difícil para vocês nesta atividade?



INTEGRAÇÃO

- Quais elementos da comunicação verbal, paraverbal e não verbal chamaram a atenção? Quais atrapalharam?
- Qual é o papel da comunicação na animação e na gestão de grupo? E o da criatividade?





APLICAÇÃO

- Quais estratégias são mais eficazes para cativar jovens participantes nas aulas de circo social? E os participantes mais velhos? E os participantes mais tímidos?
- Como vocês poderiam usar esta experiência para melhorar a sua maneira de ensinar uma técnica de circo complexa?

VARIANTE

O grupo é dividido em equipes de quatro pessoas. A primeira pessoa sorteia uma imagem que lhe serve de inspiração para começar a história. Ela improvisa a história diante do grupo. Depois de algumas frases, um colega sorteia uma imagem e se inspira nela para inventar a continuação da história, e assim em seguida, até que cada membro da equipe tiver tomado a posição três ou quatro vezes. A última pessoa é responsável pela conclusão da narrativa.

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

Esta atividade é ideal para fazer reflexões sobre as apresentações diante do grupo. Mesmo que eles estejam habituados a se apresentar diante de um grupo, alguns instrutores e educadores terão, talvez, sentido um mal-estar ao improvisar diante de seus colegas. Pode-se fazer a analogia com os participantes nas aulas de circo social, a quem se pede para sair de sua zona de conforto e executar uma técnica de circo diante dos outros participantes ou ainda apresentar um espetáculo para a comunidade. Não se deve banalizar as emoções sentidas por eles, mas levá-los, progressivamente, a tomar confiança em si e a se sentir menos vulneráveis diante do olhar do outro.

ANOTAÇÕES



MÓDULO 11 | MENSAGENS IMPORTANTES

Na animação, é importante prestar atenção tanto no conteúdo quanto nos procedimentos e no clima.

A utilização das estratégias de animação que favorecem a participação permite estabelecer e manter uma dinâmica de grupo positiva.

É importante respeitar a cultura e o ritmo de evolução próprios a cada grupo.

Diante de situações problemáticas, o instrutor e o educador devem reagir rapidamente para evitar a deterioração do clima do grupo e o conflito entre os participantes.





Em Montreal, o Cirque du Monde não teria um impacto tão impressionante sem a grande colaboração de nossos quatro parceiros: C.A.C.T.U.S. Montréal, Le Bon Dieu dans la rue, En Marge 12-17 e Plein Milieu. Essas instituições têm metodologias, clientelas e regras de funcionamento diferentes. Apesar disso, elas convergem para um local comum para as aulas de Cirque du Monde: seus participantes formam um só grupo, os educadores sociais se revezam para cobrir os horários das aulas, eles entram em acordo sobre um código de conduta e estabelecem estratégias de recrutamento comuns. Resumindo, cada um utiliza os seus recursos e faz as concessões necessárias para o bom funcionamento das aulas. No final, isso permite que mais jovens possam se beneficiar de aulas de qualidade em circo social.

Michel Lafortune, diretor circo social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. determinar a responsabilidade do instrutor e do educador em uma relação de parceria;
2. reconhecer os benefícios e os desafios do trabalho em parceria.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTOS DE REFERÊNCIA

- O corpo e o espírito fornecem o potencial, a comunidade fornece as oportunidades
- A instituição local, os desafios e responsabilidades
- Exemplo de acordo de parceria entre o programa *Cirque du Monde* do *Cirque du Soleil* e uma instituição comunitária

ATIVIDADE

- Teatro-Fórum



MÓDULO 12 | INTRODUÇÃO

A relação de parceria é um pilar do circo social. Ela permite compartilhar a experiência do parceiro circo e a do parceiro social para dar vida a um projeto de ação social.

Quando são equilibradas, uma relação de parceria possui várias vantagens. O compartilhamento de recursos e de riquezas complementares permite, principalmente, realizar ações mais diversificadas e mais ambiciosas que as que poderiam ser realizadas separadamente por cada um dos parceiros. O estabelecimento de uma parceria com uma instituição comunitária é, da mesma forma, fundamental para que os membros da comunidade se envolvam, se responsabilizem e invistam as suas forças no projeto.

Para garantir a continuação do projeto, as modalidades da parceria devem ser o resultado de um diálogo autêntico, baseado em uma relação igualitária. Essas modalidades devem ser claramente estabelecidas logo no início. Por isso é aconselhável, até mesmo indispensável, estabelecer um acordo formal por escrito.

Em suas interações com o educador de circo social e com os responsáveis da instituição que acolhe o projeto na comunidade, é essencial que o instrutor de circo social demonstre competências e atitudes que lhe atribuam um estatuto de parceiro significativo. Uma relação de parceria de sucesso implica uma grande capacidade de adaptação, de abertura, de respeito e de colaboração por parte dos parceiros.



MÓDULO 12 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

O CORPO E O ESPÍRITO FORNECEM O POTENCIAL, A COMUNIDADE FORNECE AS OPORTUNIDADES¹

de Michel Lafortune

Algumas comunidades têm muito a oferecer, enquanto outras possuem poucos recursos. Nos dois casos, a maneira de aproveitar ao máximo as possibilidades disponíveis na comunidade consiste em compartilhar forças complementares. A criação de uma parceria é uma maneira de realizar esse objetivo. Entretanto, essa metodologia exige que um certo número de condições sejam reunidas.

Seja nos países do hemisfério norte ou sul, o instrutor de circo social sempre trabalhará com parceiros. Ele deverá, então, saber o que é uma parceria, quais são as suas vantagens, as suas dificuldades e as condições que favorecerão a criação, a manutenção e o sucesso da parceira.

A experiência do programa *Cirque du Monde* durante os últimos anos permitiu identificar os aspectos e os problemas mais comuns nessas ações.

CARACTERÍSTICAS DA PARCERIA

A parceria pressupõe a tomada de decisões em comum, a divisão dos riscos, do poder, das vantagens e das responsabilidades. Ela deveria acrescentar valor aos serviços respectivos oferecidos por cada parceiro, assim como à situação de cada um. Em uma parceria, todos devem ganhar.

As seguintes definições permitem identificar as principais características de uma parceria.

“A parceria é uma relação na qual pelo menos duas partes com objetivos compatíveis entram em acordo para trabalhar juntos e compartilhar os riscos assim como os resultados ou os lucros².”

“Para progredir de uma relação de ajuda para uma parceria, o primeiro passo é redefinir o estatuto e as funções respectivas de todos os que desejam se envolver em uma metodologia que reconhece e aceita, realmente, o mesmo nível de dignidade e responsabilidade dos parceiros, transcendendo as diferenças de culturas e de nível de desenvolvimento. O tipo de parceria que devemos favorecer não pode se constituir em uma relação vertical, na qual se exerce a autoridade, a pressão, a imposição de uma relação de força, uma soberania de substituição e a transposição dos modelos, ou, na mesma ordem de ideias, o paternalismo e a condescendência. Pelo contrário, a parceria deve ser constituída de elementos como o diálogo autêntico em uma relação horizontal, na qual as partes se reconhecem mutuamente como iguais e agem em uma ótica de trocas reciprocamente úteis e enriquecedoras, através mesmo de suas diferenças. Nesse espírito, é importante que desenvolvamos nossa capacidade de atenção ao outro, não apenas com respeito às instituições, mas também dos particulares, das culturas e dos processos internos que determinam os movimentos do mundo real. Essa etapa é indispensável se desejamos obter

¹ LAFORTUNE, M. *Le corps et l'esprit fournissent les potentialités, la communauté fournit les opportunités*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 2003. rev. 2010.

² FRANK, F.; SMITH, A. *Guide du partenariat*, Ottawa: Développement des ressources humaines du Canada, 1997. p. 11.



uma melhor compreensão das especificidades de cada um assim como uma compreensão comum dos objetivos e das estratégias de desenvolvimento³.”

“As parcerias podem ser de duração e complexidade variáveis, e podem ser criadas por uma quantidade de razões e objetivos. Elas apresentam, entretanto, algumas semelhanças:

- compartilhamento da autoridade;
- o investimento comum de recursos;
- a existência de vantagens para cada uma das partes;
- o compartilhamento dos riscos, das responsabilidades e da obrigação de prestar contas⁴.”

AS VANTAGENS DA PARCERIA

A parceria possui várias vantagens.

- Ela leva os parceiros a passar à ação, eliminando a multiplicação de tarefas.
- Ela permite dividir a carga de trabalho sem aumentar os custos.
- Ela permite aos parceiros iniciar uma ação ou uma atividade que eles dificilmente poderiam realizar sozinhos.
- Ela favorece um desenvolvimento durável e integrado que usa as forças das comunidades⁵.

Christopher Bryant⁶ explicitou as vantagens da parceria. Adaptamos a sua reflexão ao contexto do circo social:

1. os parceiros multiplicam os meios disponíveis compartilhando os seus recursos;
2. a parceria aumenta a variedade e o alcance das ações que podem ser realizadas;
3. a parceria encoraja os membros de uma comunidade a assumir uma maior responsabilidade em seu desenvolvimento;
4. a parceria cria uma força impressionante graças ao reconhecimento da diversidade e das funções complementares das partes participantes do projeto;
5. em uma perspectiva de trabalho em equipe, a parceria dá a possibilidade a alguns parceiros de contribuir ao desenvolvimento das capacidades dos outros.

AS DESVANTAGENS DA PARCERIA

A parceria pode apresentar algumas desvantagens, como:

1. a dificuldade em chegar a um acordo e enfrentar os conflitos;
2. a apropriação do poder por um pequeno grupo;
3. a dificuldade em aceitar que os outros não funcionam no mesmo ritmo que si mesmo;
4. o medo da mudança;
5. o controle do acesso à informação ou a não disponibilidade da informação.

³ Discurso de abertura do presidente do Senegal Abdou Diouf durante a “Biennale de l’Association pour le développement de l’éducation en Afrique” (ADEA) em Dakar em 1997, como citado em DEBOUROU, D. *Évaluation de l’éducation pour tous en l’an 2000: contribution de la consultation collective des ONG relative à la participation communautaire*, Paris: Aide et Action, 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/partners/cco/Fichiersdoc/commun.htm>. Acesso em: 20 fev. 2002.

⁴ FRANK, F.; SMITH, A., op. cit., p. 16.

⁵ *Ibid.*, p. 18.

⁶ BRYANT, C. R. Travailler ensemble: la participation, la coopération et le partenariat. In: *L’analyse pour une communauté durable*. cahier 1, Hudson: Stratec Communications Inc., 1994. 51 p.



AS CONDIÇÕES DA CRIAÇÃO E DA MANUTENÇÃO DE UMA PARCERIA

As atitudes

“A atitude é o fator positivo ou negativo que, sozinho, tem mais importância na parceria. Ela selará ou quebrará qualquer parceria mais rápido que a combinação de todos os outros fatores⁷.”

As definições da parceria ressaltam a maneira de abordá-la, mais especificamente dentro de um trabalho entre parceiros de culturas diferentes. A atitude do instrutor de circo social deverá ser baseada no compartilhamento, na abertura e na colaboração. O instrutor colocará os seus conhecimentos diretamente a serviço da parceria, favorecendo o envolvimento da comunidade e a integração das artes circenses na cultura local.

Às vezes, é difícil compreender e aceitar certos procedimentos. Por exemplo, um instrutor poderia ficar tentado a assumir uma tarefa para acelerar a sua realização. Entretanto, e apesar de suas boas intenções, essa atitude impediria a transferência de seu conhecimento e a apropriação dos conhecimentos pela comunidade, fatores esses que permitiriam uma transformação durável.

A função do instrutor em uma parceria

As experiências vivenciadas dentro do *Cirque du Monde* nos últimos anos evidenciaram algumas dificuldades vividas pelos instrutores de circo social.

O clima político e a cultura local fazem com que os instrutores possam sofrer pressões políticas, sociológicas e culturais nos meios de ação social. A presença de vários parceiros dentro do mesmo projeto submetem os instrutores a pedidos eventualmente contraditórios. Parece que, apesar de uma boa preparação e boas atitudes, seja difícil eliminar completamente a “imprecisão da parceria”.

O instrutor deve, assim, desenvolver competências que lhe permitirão realizar o seu mandato, apesar da complexidade do ambiente, ressaltando os seguintes elementos: o seu conhecimento do meio, a sua capacidade de adaptação, o respeito de seu mandato, assim como a sua habilidade em resolver conflitos e negociar.

O conhecimento do meio

“O conhecimento do meio aparece, às vezes, como um elemento subjetivo, mas convém insistir na afirmação de que este parâmetro torna-se uma ferramenta indispensável que preside a iniciação dos projetos [de parceria]⁸.”

Além de uma boa preparação antes da sua chegada, duas atitudes permitirão ao instrutor desenvolver uma boa compreensão das características do local onde ele deverá trabalhar: abertura e humildade.

Antes da sua chegada, o instrutor deveria fazer uma formação que lhe dará informações fatuais sobre o país e a região, principalmente sobre as características gerais, assim como os usos e costumes. Ele deveria, também, informar-se sobre o histórico de ação social dos outros instrutores de circo, os conflitos que apareceram e a maneira como foram resolvidos. Certos pontos deveriam ser transmitidos ao instrutor, tais como: os elementos de informação recentes a respeito do clima político e das funções e os poderes e as características dos educadores implicados na parceria.

⁷ FRANK, F.; SMITH, A., op. cit., p. 20.

⁸ DEBOUROU, D., op. cit.



A capacidade de adaptação

De preferência, o instrutor terá preparado um programa de ensino para suas ações no local. Ele deverá, entretanto, sempre ter em mente que terá que se adaptar às situações e trabalhar com os recursos e o ambiente do local quando chegar. Por exemplo, ele pode constatar que o material que lhe haviam prometido está em estado lamentável. Por outro lado, ele pode encontrar-se na presença de parceiros que dispõem de muitos recursos que ele terá que selecionar.

O respeito do mandato

As pressões recebidas pelo instrutor podem levá-lo a se distanciar de seu mandato inicial. Por exemplo, o parceiro poderia lhe pedir para realizar tarefas que não estavam previstas, modificar o programa ou trabalhar para atingir objetivos que não tinham sido combinados. Ele mesmo poderia ficar tentado a seguir objetivos que ele descobriu durante o processo e que tenham se tornado mais atraentes a seu ver.

É frequentemente nesse tipo de situação que aparecem as frustrações, as ambiguidades e os conflitos. Nessas circunstâncias, será necessário se lembrar do mandato inicial e avaliar os possíveis ajustes. Será necessário, também, que o instrutor saiba recusar alguns pedidos, tentando encontrar, de acordo com o seu parceiro, uma solução apropriada. Em último recurso, ele deverá se referir a seu empregador para esclarecer o seu mandato.

As habilidades em resolver conflitos e negociar

Como vimos anteriormente, seria aconselhável que o instrutor desenvolvesse habilidades de negociação e resolução de conflitos para evitar ser submerso pelos pedidos dos parceiros. Além disso, ele deverá tentar manter relações harmoniosas, o que lhe exigirá ser muito claro com respeito ao seu mandato, e desenvolver um certo tato para evitar as tensões.

Para ser eficaz, uma parceria requer, também, competências por parte dos parceiros. Dois tipos de competências devem ser privilegiadas:

- competências para a gestão: o planejamento estratégico, a gestão financeira, o desenvolvimento dos recursos humanos e a avaliação;
- competências para o trabalho em equipe: a animação, a capacidade de adaptar-se à diversidade, a capacidade de resolver conflitos, a capacidade de suscitar apoios, dinamismo e motivação⁹.

IMPLICAÇÃO PESSOAL DO INSTRUTOR E SUCESSO DA PARCERIA¹⁰

Além dos objetivos e das pessoas envolvidas, alguns aspectos próprios às parcerias influenciam o sucesso da relação: o poder, a história, os recursos, a concorrência, a liderança, os valores e a ideologia, o interesse pessoal e as percepções. Segue um resumo desses aspectos e da maneira como eles podem agir em uma parceria.

⁹ FRANK, F.; SMITH, A., op. cit., p. 84.

¹⁰ Ibid., p. 76-80.



O poder

A parceria implica o exercício do poder, nos planos individual e coletivo. Para alguns, a palavra “poder” tem conotação ou significado pejorativo: ela subentende o controle, a coerção ou o abuso da influência. Pensa-se no poder baseado no sexo, na raça ou na posição social.

Porém, o poder comporta um aspecto muito positivo quando designa a força, a sabedoria e a capacidade de realização. Em uma parceria, os poderes são unidos e canalizados da melhor forma possível para o bem de todos.

O poder está sempre presente e é raramente igual. É necessário apreciar e reconhecer aberta e honestamente os poderes possuídos por cada pessoa e cada instituição que se reúne em parceria. Isso permite encarar mais facilmente os problemas e os conflitos que podem decorrer da utilização do poder.

A história

O sucesso de uma parceria pode ser influenciado pela existência de uma história comum, positiva ou negativa entre alguns parceiros. É importante discutir as experiências anteriores, boas ou ruins, e tirar lições para evitar reproduzir alguns erros. Convém manifestar, a esse respeito, uma atitude construtiva e informar os outros parceiros sobre a relação de trabalho vivida por alguns dos membros.

Os recursos

Cada um dos parceiros dispõe de recursos, mas nem todos estão dispostos a colocá-los a serviço da parceria. Pode ocorrer que alguns parceiros sejam incapazes de fornecer os recursos necessários quando a parceria deles necessitar. É, então, importante assegurar-se de que as expectativas sejam racionais em uma parceria. O tempo, a experiência e os fundos não são, necessariamente, colocados à disposição da parceria no momento em que os parceiros entram em acordo para a criarem. Essas considerações devem aparecer no acordo de parceria para que cada um saiba claramente quais recursos podem ou não ser utilizados.

A concorrência

As falsas parcerias e as parcerias estabelecidas unicamente com o objetivo de ter acesso a recursos são raramente sadias. Elas podem provocar desequilíbrio e insatisfação ao redor dos parceiros. Entretanto, as parcerias podem criar concorrência positiva quando encorajam os outros a envolver-se em uma metodologia de mudança e de melhoria das coisas.

A liderança

Todos os grupos precisam de líderes. Os bons líderes propiciam a coesão do grupo, ajudam a ultrapassar obstáculos e encorajam outras pessoas a tornar-se líderes. Por outro lado, um líder ruim provoca, geralmente, o desmantelamento da parceria ou o seu fracasso.



Em uma parceria, a liderança é um talento que deve ser alimentado e reforçado. A escolha de um bom líder, seja ele animador ou diretor, é determinante para o futuro do grupo, mesmo se várias pessoas ocuparem a função em revezamento. Se uma parceria não dispõe de uma liderança sólida, convém encontrar ou criar uma. A eficácia a longo prazo da parceria depende da sua capacidade em integrar uma função de aperfeiçoamento da liderança ou um programa de aconselhamento destinado à sucessão.

Os valores e a ideologia

Descrever os valores de uma parceira é descrever a sua força e o seu caráter. Os parceiros possuem valores e convicções diferentes, que trazem consigo em uma parceria. As discussões sobre os valores e as crenças deixam sempre pouco lugar às concessões; é por isso que é importante definir os valores da parceira no início da relação. Cada indivíduo tem um conjunto de valores pessoais, sendo que alguns podem se refletir nos valores da parceira. Entretanto, é raro que os valores de uma parceria sejam o reflexo dos valores de um membro ou de outro.

O interesse pessoal

As parcerias servem os interesses pessoais de seus membros, sejam eles interesses privados ou profissionais. A participação de uma pessoa em uma iniciativa, um grupo ou um movimento decorre sempre do interesse ou da vantagem que ela pensa tirar. O conhecimento preciso e prévio dessa vantagem e a capacidade de falar abertamente sobre ela ajudam a construir a parceria.

O interesse pessoal é a motivação principal das pessoas: convém, assim, levá-lo em consideração. As vantagens que podem ser tiradas de uma parceira variam. É preciso encorajar as discussões sobre a maneira como a parceria serve os interesses de cada um ao mesmo tempo que os da instituição. Se cada membro do grupo expressar a razão pela qual ele faz parte da parceria, as respostas contribuirão bastante ao estabelecimento de um clima de confiança e compreensão mútua na parceria.

As percepções

A verdadeira natureza da parceria e o que ela representa para os outros podem ser duas coisas muito diferentes. É preciso tomar consciência que os observadores externos se interessarão pela parceria e observarão o que ocorrerá quando as forças se unirem.

A perspectiva desses observadores externos é diferente da dos parceiros: eles podem, principalmente, exagerar o que observam. Essa diferença de visão pode se manifestar se a parceria tiver dificuldades ou se ela demorar a atingir os seus objetivos: nesse caso, os que esperam muito dela ficarão inquietos, talvez inutilmente, enquanto os que não veem a necessidade da parceria, ou que acham que ela beneficia de uma vantagem indevida se precipitarão eventualmente prevendo uma derrota ou um sucesso iminente. É possível evitar uma parte das percepções negativas ou falsas comunicando claramente a sua posição e integrando alguns elementos externos. Para ser percebido de maneira positiva, é preciso ser capaz de comunicar claramente e fazer com que os outros participem.



PARA TER SUCESSO EM SUA PARCERIA

As condições de uma parceria

- As parcerias buscam um objetivo comum bem definido e ao qual todos aderem.
- Cada um sabe porque a parceria existe e o que ele pode esperar dela.
- Os papéis e as funções são bem definidas, de maneira que todos saibam como as tarefas são executadas.
- Os parceiros comunicam bem, tomam tempo para manter as suas relações, respeitam o processo de desenvolvimento do projeto e assumem as suas responsabilidades.

Christopher Bryant¹¹ ressalta os pontos principais que permitem a criação e a manutenção de uma parceria. Segue uma adaptação desses pontos ao contexto de circo social:

1. Não impor o seu ponto de vista logo no início.
2. Não esquecer que o interesse da comunidade deve ser a motivação principal da parceria.
3. Definir claramente como as ações previstas permitirão atingir os objetivos comuns.
4. Determinar explicitamente as funções, os custos, os benefícios e os riscos que serão compartilhados.
5. Evitar as posições de início inflexíveis.
6. Começar por pequenos projetos e pequenos sucessos antes de implantar parcerias a longo prazo.
7. Fazer da comunicação uma prioridade a cada etapa do desenvolvimento.
8. Planejar com todos os parceiros.
9. Avaliar juntos.
10. Reavaliar constantemente as condições da parceria.
11. Não esquecer que são as pessoas que criam as parcerias e que permitem o seu sucesso.

A LEVAREM CONSIDERAÇÃO..

Começar com o pé direito!

Na maioria das vezes, é graças à boa vontade dos parceiros, às afinidades que compartilham e a seu entusiasmo que se atribui o nascimento de um projeto de circo social. Antes mesmo dos parceiros terem tido tempo de esclarecer os mandatos e as responsabilidades de cada um, eles já investem tempo e recursos de todo tipo para fazer as coisas avançarem. É, talvez, por medo de privar o projeto de sua espontaneidade e da sinceridade das relações que se desenvolveram que os parceiros resistem, às vezes, à ideia de formalizar as suas trocas. Porém, essas intenções nobres podem, no final das contas, levar a consequências que fragilizam o projeto. É essencial tomar o tempo necessário para redigir os termos do acordo de parceria para evitar o aparecimento de tensões inúteis e garantir a continuação do projeto.

¹¹ Bryant, op. cit.



CONCLUSÃO

Para ter sucesso, as parcerias devem ser bem compreendidas, bem definidas, adaptadas e mantidas. A presença de vários parceiros gera uma certa dificuldade de comunicação e compartilhamento dos recursos. Existem riscos, temores e interesses que devem ser percebidos e cuidados.

O instrutor de circo social se encontra, geralmente, perdido nesses contextos. Ele deve, conseqüentemente, possuir as competências necessárias e, principalmente, ter desenvolvido uma atitude que lhe permitirão realizar adequadamente a sua função, a de parceiro significativo na realização dos objetivos que a parceria estabeleceu para agir junto aos jovens.



MÓDULO 12 | TEXTO DE REFERÊNCIA 2

A INSTITUIÇÃO LOCAL, OS DESAFIOS E RESPONSABILIDADES¹²

de Michel Lafortune e Annie Bouchard

Atualmente, no modelo de circo social adotado pelo *Cirque du Soleil*, a instituição local é a principal responsável pela organização das aulas de circo e pelo alcance de seus objetivos, a curto e a longo prazo. Assim, ela deve enfrentar certos desafios e assumir responsabilidades particulares. Ela é responsável pela continuidade do programa de circo social em sua comunidade.

A) OS DESAFIOS DA AÇÃO EM CIRCO SOCIAL

No momento de se envolver na organização das aulas de circo social, todos os parceiros locais devem estar conscientes das particularidades desta metodologia pedagógica em comparação com seus modos de ação habituais. Estas diferenças de pedagogia podem representar desafios importantes, principalmente em termos de obrigações e de adaptação.

1. O envolvimento

A mobilização da instituição local é a primeira condição de sucesso da utilização das artes circenses como meio de ação social. Seja na preparação, animação ou acompanhamento, a organização de uma oficina de circo social exige, com efeito, um alto nível de envolvimento de tempo e energia. Entretanto, a instituição local não deveria considerar este esforço como uma tarefa suplementar, pois um projeto de circo social pode se integrar perfeitamente dentro de suas ações regulares. Ela deve, então, conceber e colocar em ação esta integração em função de suas características e de seus objetivos.

Além disto, a instituição local não deveria se contentar apenas com a organização das aulas; ela deveria também acompanhar os jovens participantes e assegurar um acompanhamento, antes e depois das aulas. Trata-se de um processo mais longo e exigente, mas também, mais completo pedagogicamente.

2. A adaptação a um novo método de ação

A metodologia pedagógica do circo social apoia-se sobre um método de ação diferente dos habituais, geralmente baseados no contato individual. Embora a escuta e a ajuda personalizada estejam também presentes na metodologia do circo social, a eficácia desta metodologia repousa sobretudo na ação – neste caso, na prática de disciplinas de circo. Além disto, o desenvolvimento da autoestima dos jovens não se origina apenas da sua prática individual das disciplinas de circo. Ele resulta também dos contatos que se criam entre eles, pela dinâmica estabelecida dentro do grupo e pelas relações, individuais e coletivas, que se desenvolvem entre os jovens e os facilitadores.

¹² Extraído de LAFORTUNE, M.; BOUCHARD, A. *Guia do Educador de Circo Social: das lições de circo às lições de vida*, Montreal: Cirque du Soleil, 2011. p. 31-34. (Formação Circo Social).



A ação em grupo, a animação em tandem e a natureza das atividades de circo são frequentemente realidades novas para a instituição local e podem representar desafios de adaptação. A animação de aulas de circo se distancia também do modo comum de ação, mas oferece ao educador de circo social a oportunidade de conhecer e dominar uma nova metodologia pedagógica cuja experiência lhe permitirá o enriquecimento de seu trabalho junto aos jovens durante um bom tempo após o fim das aulas de circo social.

B) AS RESPONSABILIDADES DA INSTITUIÇÃO LOCAL

Além da sua função institucional, a instituição local deve se encarregar de duas responsabilidades muito importantes: a seleção dos educadores de circo social e a garantia da segurança.

1. Responsabilidades institucionais

• Infraestruturas materiais

A instituição local é responsável pelas infraestruturas de acolhimento do projeto de circo: locais (reuniões, treinamento, representação), material de circo (inclusive fantasias, maquiagens, cenário) e material de gestão. Tais infraestruturas devem ser adaptadas às atividades previstas e respeitar as regras de segurança. Elas devem também adequar-se às regras e leis em vigor no país.

• Parcerias estratégicas e financeiras

A organização das aulas ou de certas atividades (deslocamento, espetáculo) necessita às vezes a criação de relações com parceiros (outras instituições, empresas privadas, administrações públicas, mídia) a fim de encontrar financiamentos ou assegurar a divulgação do projeto. Tal responsabilidade é, do mesmo modo, uma garantia de continuidade das atividades de circo social.

2. Seleção e suporte dos educadores de circo social

O perfil dos educadores de circo social, em particular suas qualidades e aptidões, está detalhado na seção 3 do Guia do Educador de Circo Social. Tais elementos devem ser considerados no momento da seleção dos educadores de circo social pela instituição local. Entretanto, outros aspectos devem, do mesmo modo, ser considerados: experiência, entusiasmo e disponibilidade.

• Experiência

É recomendada uma experiência mínima de seis meses na área de ação social, ou até mesmo na instituição de onde pode ter sido oriundo como participante. Além disto, a experiência de trabalho com um grupo e a de animação em equipe, são critérios que deveriam receber a maior atenção no momento da seleção do educador de circo social.

• Entusiasmo

O educador deve não somente possuir a experiência e as habilidades profissionais e pessoais necessárias, mas do mesmo modo demonstrar o desejo de envolver-se com o projeto de circo social. Tal entusiasmo, associado a uma franca adesão à metodologia pedagógica do circo social, é importante.



• Disponibilidade

A permanência do educador durante todo o período da oficina é primordial, pois assegura a continuidade da relação de confiança com os participantes e a estabilidade da ação. A saída de um educador apreciado pelos participantes pode comprometer a eficácia do projeto. A instituição deve ter a garantia da disponibilidade do educador em todas as etapas do projeto. Um candidato cuja presença não possa ser garantida durante toda a duração da oficina deveria ser descartado.

• Suporte para o educador de circo social

A instituição tem a responsabilidade de apoiar seus educadores durante os projetos de circo social. Por exemplo, se um dentre eles tem problemas importantes, ele deve poder encontrar ajuda junto à instituição. No caso de impasse ou se, por alguma razão (doença, partida), o educador não possa mais exercer seu papel, a instituição deve rapidamente designar um substituto entre seus educadores de circo social.

A fim de assegurar o melhor suporte possível para os educadores, é recomendado que o pessoal da instituição se envolva com a metodologia pedagógica do circo social, assegurando aos instrutores e educadores um processo de formação teórica e técnica.

3. Segurança dos participantes e dos facilitadores

A segurança é um dos pilares que definem o circo social. Tal elemento se aplica à segurança física e emocional dos participantes, educadores e instrutores. Os membros do grupo devem poder dispor de um espaço seguro (ou *safe space*) que lhes dê a possibilidade de sair de seu ambiente social habitual.

Consequentemente, a instituição local tem a responsabilidade de fornecer os meios de equipar tal espaço, principalmente no que diz respeito aos locais e ao material. Suas responsabilidades tocam em particular os seguintes pontos:

- garantir um local que inspire os jovens, os educadores e instrutores, permitindo-lhes a expressão livre; um local que possa tornar-se um espaço de liberdade, de referência, de identificação;
- fornecer material suficiente, seguro e bem adaptado;
- assegurar a manutenção do local;
- criar um plano de urgência e segurança;
- assegurar acesso aos primeiros socorros;
- respeitar as instruções de segurança;
- preocupar-se com a qualidade do ambiente;
- possuir os seguros necessários que cubram tanto seus funcionários (educadores de circo social, instrutores, no caso de contratados) quanto os jovens participantes.

Os facilitadores devem também fazer uma avaliação dos riscos e levar os participantes a tomar consciência de sua própria segurança, a serem responsáveis de sua própria proteção e a dos outros. Os instrutores de circo podem assumir a responsabilidade principal em relação à avaliação da segurança física, enquanto os educadores de circo social podem se ocupar da parte de segurança emocional, visto seu conhecimento dos jovens e de suas necessidades no plano psicossocial.



C) CONTINUIDADE DO PROGRAMA DE CIRCO SOCIAL

A visão do circo social que defende o *Cirque du Soleil* implica uma metodologia pedagógica de parceria alojada em um espírito de desenvolvimento durável. Um de seus objetivos é assegurar a continuidade a longo prazo das atividades circenses nas comunidades que acolhem as oficinas. Para atingir tal objetivo, as instituições locais têm um papel crucial.

1. Responsabilidade da instituição

Historicamente, dentro do programa *Cirque du Monde*, os acordos preveem que, após um certo número de anos determinados em comum acordo, as instituições locais tornam-se inteiramente responsáveis pela organização, realização e financiamento das aulas de circo. Hoje, o *Cirque du Soleil*, na posição de conselheiro experiente, fornece o apoio em termos de formação dos instrutores e educadores de circo social, de difusão de ferramentas pedagógicas e de avaliação. Esta exigência se traduz pela responsabilização das instituições parceiras que devem assegurar elas mesmas a continuidade do programa, assegurando a transferência de experiência de um educador de circo social a outro, procurando as fontes de financiamento locais ou enraizando o programa de circo em sua comunidade.

2. Continuidade dentro da instituição

O projeto de circo social deve, antes de mais nada, ser continuado dentro da instituição local. Para isto, é importante sistematizar e difundir a informação gerada pelas aulas. Esta pode ser conservada por meio de diferentes tipos de documentos, como um diário de bordo e documentos de síntese, a fim de ser transmitida aos educadores de circo social e instrutores que animarão as próximas oficinas de circo. Além do mais, é desejável que os educadores ou instrutores façam parte das reuniões ordinárias da instituição para compartilhar a evolução do projeto e receber retroação. Eles deveriam igualmente ser convidados a transmitir regularmente os balanços aos responsáveis da instituição e a seus colegas. Enfim, a instituição deve acolher e integrar o novo pessoal, para transmitir-lhe todos os conhecimentos adquiridos durante as aulas.

3. Continuidade dentro da comunidade

A continuidade do projeto de circo deve também se inscrever no meio local. É essencial para a instituição parceira assegurar a visibilidade local do projeto, principalmente por meio da mídia e desenvolver as parcerias com diferentes atores socioeconômicos locais (instituições comunitárias, empresas, municipalidades, fundações, etc.). Esta sinergia pode ser implementada dentro da realização das aulas, durante espetáculos ou na organização de atividades paralelas.

Ao realizar estas etapas para tecer alianças, a instituição local deve valorizar o papel particular do circo social na diversidade de ações desenvolvidas junto aos jovens das classes populares. Ela pode igualmente acentuar a complementaridade desta ação com a de seus eventuais parceiros financeiros.



MÓDULO 12 | TEXTO DE REFERÊNCIA 3

EXEMPLO DE ACORDO DE PARCERIA ENTRE O PROGRAMA *CIRQUE DU MONDE* DO *CIRQUE DU SOLEIL* E UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA¹³

O PROGRAMA *CIRQUE DU MONDE*

A ONG *Jeunesse du Monde* e o *Cirque du Soleil* criaram o *Cirque du Monde*, um programa internacional que, desde 1995, usa as artes circenses como ferramenta de ação social junto aos jovens das classes populares. Em 2009, aulas de circo foram realizadas em 80 comunidades em cinco continentes. Os participantes das aulas eram jovens em ruptura com o seu meio, jovens em situação de rua e outros jovens das classes populares.

As aulas de *Cirque du Monde* são, principalmente, uma oportunidade de vivenciar uma experiência pessoal positiva que terá um papel catalisador nos planos da autoestima e do estabelecimento da identidade. Elas permitem aos jovens participantes se desenvolver, expressar-se e estabelecer, a partir de sua marginalidade, novas relações com uma sociedade que os frequentemente rejeitou.

UMA METODOLOGIA BASEADA NA PARCERIA

O programa *Cirque du Monde* se baseia na colaboração direta entre os grupos que contribuem na realização das aulas, mas ele não pertence a nenhum deles em particular¹⁴. Ele é compartilhado, desenvolvido e criado por todos os parceiros envolvidos, e tenta servir de exemplo junto aos jovens em matéria de formação de um consenso, de diálogo e de ação. Os parceiros incluem:

As instituições comunitárias locais

Um dos aspectos fundamentais do programa *Cirque du Monde* é a escolha de instituições locais confiáveis, que atuam junto a jovens em dificuldade ou das classes populares. Os preciosos conhecimentos que essas instituições adquiriram na prática lhes permitem, de fato, trazer uma ajuda inestimável aos instrutores e inscrever as aulas de circo em uma metodologia global.

Mais concretamente, a função das instituições locais consiste em contratar os instrutores, entrar em contato com os jovens que poderiam se beneficiar do programa, encorajá-los a participar e acompanhá-los. Os educadores sociais ou os trabalhadores de rua dessas instituições tomam, também, parte das aulas de circo para usar esse contexto privilegiado como espaço de ação. Eles ajudam, igualmente, a manter um bom clima de funcionamento durante as aulas.

As instituições locais são selecionadas em função dos seguintes critérios:

- sua credibilidade aos olhos da comunidade local;
- sua missão junto aos jovens das classes populares;
- seu desejo de tornar-se um parceiro envolvido no programa;
- sua capacidade em apoiar o programa;
- a qualidade de suas relações com as redes estabelecidas;

¹³ Documento interno do Serviço de Cidadania, *Cirque du Soleil*.

¹⁴ *Cirque du Monde* é uma marca de comércio que pertence ao *Cirque du Soleil Inc.*



- o caráter proativo de seu financiamento;
- a garantia de que seus trabalhadores sociais estarão presentes nas aulas e nos encontros de preparação, de balanço e de coordenação para garantir a realização dos objetivos do programa.

O Cirque du Soleil

O *Cirque du Soleil* é uma companhia artística de envergadura internacional especializada na criação e na produção de espetáculos de circo. As suas realizações se destacam pelo seu caráter inovador e pela mistura de disciplinas. O *Cirque du Soleil* propõe um conceito de espetáculo original e não tradicional, baseado em uma mistura teatral de disciplinas de circo e de artes da rua. Organização socialmente responsável, o *Cirque du Soleil* dotou-se de uma política de ação social proativa, engajada e baseada na parceria. Em invés de apoiar uma variedade de causas, o *Cirque du Soleil* acredita dar uma contribuição mais eficaz visando particularmente os jovens das classes populares. A ação social do *Cirque du Soleil* se estende a todos os continentes e ultrapassa amplamente os territórios onde realiza as suas atividades de negócios.

OBJETIVOS

O objetivo geral do programa *Cirque du Monde* é favorecer o desenvolvimento social e pessoal dos jovens.

Os seus objetivos específicos são:

Em relação aos jovens participantes:

- desenvolver a autoestima, a autoconfiança e a confiança nos outros;
- favorecer a descoberta de prazeres construtivos para canalizar a energia para atividades de caráter positivo;
- estimular o desejo de criação;
- promover o desenvolvimento da perseverança e da concentração;
- favorecer a descoberta e o desenvolvimento do corpo (flexibilidade, força, agilidade, etc.);
- suscitar o espírito de equipe;
- promover o sentimento de identificação;
- facilitar a reinserção dentro da comunidade;
- desenvolver a consciência social;
- encorajar a exploração de novas vias (retorno à família, volta à escola, escolha de uma carreira, etc.);
- favorecer a aprendizagem das técnicas de circo.

Em relação à comunidade local:

- conceber novas maneiras de agir junto aos jovens;
- contribuir para prevenir a exclusão dos jovens;
- ajudar os jovens a voltar para a escola ou encontrar um trabalho;
- ajudar a mudar a imagem negativa dos jovens na comunidade.



ESTRUTURA DA AULA

Os participantes

Os jovens que participam das aulas de *Cirque du Monde* têm, geralmente, dificuldade de ordem socioeconômica e socioafetiva. Cada projeto é destinado a uma clientela em particular, em função da missão específica do parceiro local. De maneira geral, a idade dos participantes deveria se situar entre 12 e 25 anos.

A proporção recomendada é de 1 instrutor de circo para cada 8 a 10 jovens participantes, mas isso depende também do número de educadores sociais presentes nas aulas e do tipo de técnica de circo ensinada: se a disciplina for mais arriscada, o número de participantes sob a responsabilidade de um instrutor deveria ser menor.

O calendário

O calendário das aulas varia de um projeto a outro segundo os recursos do parceiro local, da disponibilidade do pessoal, da motivação e da disponibilidade dos jovens.

FUNÇÕES E RESPONSABILIDADES DOS PARCEIROS

O *Cirque du Soleil* e a instituição comunitária se comprometem a:

- cuidar para que o programa *Cirque du Monde* incorpore a cultura e os valores da comunidade, com o objetivo de encorajar e apoiar a responsabilização, a gestão e a prestação pela comunidade;
- avaliar conjuntamente o programa anualmente e manter contatos regulares;
- usar essa avaliação para determinar conjuntamente a orientação futura do programa;
- obter o consentimento mútuo no que diz respeito à utilização dos nomes, dos logotipos e da marca do *Cirque du Soleil* e da instituição comunitária;
- que todo novo parceiro seja sujeito a uma consulta prévia do *Cirque du Soleil*, da instituição comunitária e dos parceiros locais envolvidos.

A instituição comunitária se compromete a:

- preservar a filosofia, a visão e os valores do programa *Cirque du Monde*, ou seja, mais especificamente, trabalhar com os jovens das classes populares, realizar as aulas de circo social (parceria entre instrutores de circo e educadores de circo social) e trabalhar em rede com outras instituições comunitárias;
- entrar em contato com os jovens que poderiam se beneficiar do programa e encorajá-los a participar;
- acompanhar os jovens nas aulas (educadores de circo social, trabalhadores de rua ou outros que participam das aulas para usar esse contexto privilegiado como espaço de ação social e ajudar na manutenção de um bom clima de funcionamento);
- contratar os instrutores de circo necessários ao projeto, assegurando-se de lhes oferecer as condições de trabalho semelhantes às do *Cirque du Soleil* (salário, benefícios sociais, etc.);
- selecionar os instrutores em conjunto com o *Cirque du Soleil* para o primeiro ano da transição;



- realizar um inquérito sobre os antecedentes judiciais dos novos instrutores selecionados;
- encontrar um local adequado para a realização das aulas e assumir os custos, caso necessário;
- comprar os equipamentos de circo suplementares ao kit básico (que serão de sua propriedade) e assegurar-se de sua armazenagem, manutenção e conserto, quando necessário;
- determinar o calendário das aulas, mantendo o mesmo período de atividades (ou seja, de setembro a maio) para o primeiro ano de transição (20XX-20XX);
- garantir a participação das equipes de campo (instrutores e educadores) nos encontros de coordenação locais e provinciais, assim como nas formações organizadas pelo *Cirque du Soleil*;
- contratar os seguros adequados para cobrir os participantes e o pessoal envolvidos no projeto;
- submeter um relatório de atividades e um relatório financeiro ao *Cirque du Soleil* no dia 1º de setembro de 20XX;
- colaborar com os diferentes processos de avaliação que serão criados conjuntamente pelo *Cirque du Soleil* e a instituição comunitária;
- obter a aprovação do *Cirque du Soleil* para as comunicações com a mídia (rádio, televisão, jornais) no que diz respeito ao programa *Cirque du Monde*.

O *Cirque du Soleil* se compromete a:

- dar um apoio financeiro no valor de R\$ X pagável em duas prestações iguais, ou seja, nos dias 1º de janeiro de 20XX e 1º de setembro de 20XX, que servirá exclusivamente para a realização das aulas de circo social, de acordo com a repartição apresentada no quadro 12.1;
- organizar encontros de coordenação e formação para os instrutores da instituição comunitária e assumir os seus gastos com alojamento e alimentação, de acordo com as diretrizes (o *Cirque du Soleil* decidirá, à sua inteira discricção, o número de instrutores que participam das formações, as datas e os locais das formações e os locais de alojamento dos instrutores);
- fornecer sua experiência à instituição comunitária para a criação e o desenvolvimento do programa *Cirque du Monde* em sua comunidade;
- aconselhar a instituição comunitária no que diz respeito a um banco de referências de instrutores de circo social;
- aconselhar a instituição comunitária em sua estratégia de autofinanciamento para alguns componentes do programa *Cirque du Monde* determinados pelo *Cirque du Soleil*.



**QUADRO 12.1 - INVESTIMENTO ANUAL DOS PARCEIROS
PARA O PROGRAMA CIRQUE DU MONDE NA COMUNIDADE X**

RUBRICAS ORÇAMENTAIS	EXPLICAÇÕES	INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA	CIRQUE DU SOLEIL (doação ao parceiro)	OUTROS
Instrutores de circo	Salários e gastos com transporte de 2 instrutores (tempo parcial)		X	
Educadores de circo social	Salários e custos de transporte do ou dos educadores sociais (tempo parcial)	X		
Espaços	Custos de locação dos espaços (ginásio)	X		Patrocínio ou empréstimo dos espaços
Equipamentos	Custos para compra ou manutenção dos equipamentos de circo (já existe um kit básico em cada espaço)		X	
Outros	Lanches, transporte dos jovens, etc.	X		Patrocínio
Custos de funcionamento	Salários, custos com o escritório, diversos	X		
Projetos especiais	Fabricação de fantasias ou de decoração, estágios ou visitas dos espaços, etc.		X	
Formação local	Cursos de primeiros socorros ou outros		X	



MÓDULO 12 | ATIVIDADE 1

TEATRO-FÓRUM

OBJETIVO

Determinar as responsabilidades de cada um em uma relação de parceria.

Duração da atividade
60 a 90 minutos

Número de participantes
20 a 25



EXPERIÊNCIA

O formador solicita voluntários para representar duas situações problemáticas. O formador deve preparar adequadamente os atores para representar essas situações.

A primeira situação problemática é representada sem interrupção até o impasse final. O formador indica, então, ao grupo que os atores vão representar de novo a cena e que os espectadores podem intervir durante a segunda apresentação, se quiserem, com o intuito de resolver o impasse ou propor outras evoluções da cena. Para isso, basta que eles batam palmas e tomem o lugar do ator que desejam substituir. O formador deixa os participantes intervir e resolver a situação até que ele julgue que o grupo explorou realmente todas as vias possíveis.

Uma outra equipe apresenta a segunda situação seguindo as mesmas instruções.

1ª situação:

Você é um novo instrutor de circo social nomeado para trabalhar com uma ONG. Desde a sua chegada, o diretor da instituição parceira lhe pede para realizar todo tipo de tarefas que não estão previstas em seu mandato. Você começa a perder a paciência. Os jovens com quem você trabalha farão um espetáculo fora da cidade e o diretor lhe pede para organizar o transporte, a refeição dos jovens, etc. Como você reage?

2ª situação:

Você é contratado como instrutor ou educador para um projeto de circo social. Ao chegar para animar a primeira aula, você constata que o local está sujo, que uma janela está quebrada e que está cheio de cacos de vidro no chão. Alguns minutos mais tarde, os primeiros participantes chegam. Você sabe que o local não está seguro para acolhê-los, mas se você anular a aula, eles podem não voltar mais. O que você faz?





OBSERVAÇÃO

- O que aconteceu? (descrição dos fatos de cada situação)
- Quais estratégias foram utilizadas para resolver os problemas?
- Como as pessoas envolvidas reagiram às diferentes estratégias? Quais emoções manifestaram?



INTEGRAÇÃO

O formador divide o grupo em dois subgrupos, cada um composto de instrutores e educadores. O primeiro subgrupo deve discutir a primeira situação de acordo com a perspectiva de um instrutor ou de um educador, e a segunda situação de acordo com a perspectiva de uma instituição social parceira. O segundo subgrupo discute as mesmas situações tomando perspectivas inversas. O formador faz os instrutores irem além do que parece ser evidente em cada situação, a explorar as questões de poder e de recursos.

- Quais eram os dilemas dentro das problemáticas?
- Quais são as suas preocupações? E as suas prioridades?
- Quais estratégias foram as mais satisfatórias? Por quê?

Os subgrupos compartilham as suas reflexões durante uma discussão geral.



APLICAÇÃO

- Na relação de parceria, quais são as responsabilidades do parceiro circo? E do parceiro social?

O formador utiliza o exemplo de acordo de parceria do programa *Cirque du Monde* para completar a reflexão¹⁵.

- Como instrutores de circo ou educadores de circo social, o que você teria feito para restabelecer uma boa relação de parceria e evitar se encontrar em um impasse semelhante aos apresentados?

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

O Teatro-Fórum é uma técnica teatral desenvolvida no Brasil pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Ele prevê a apresentação de uma cena problemática (problema social ou pessoal), seguida de um período de ação dos membros do público (os “espectadores”) destinado a resolver a situação apresentada, ou, pelo menos, a buscar caminhos alternativos possíveis, graças ao fato deles substituírem os protagonistas da cena.

¹⁵ Ver na p. 287 deste módulo o texto de referência intitulado Exemplo de acordo de parceria entre o programa *Cirque du Monde* do *Cirque du Soleil* e uma instituição comunitária.



MÓDULO 12 | MENSAGENS IMPORTANTES

Uma boa parceria permite realizar ações de maior envergadura.

A parceria deve ser uma relação onde todos ganham.

Uma atitude de abertura e de colaboração é o fator de sucesso mais importante em uma parceria.





Se eu sinto que algo está acontecendo na vida do grupo, por exemplo uma crise, considero importante nos reunirmos, sem nos preocuparmos com o tempo que a conversa possa levar. Se alguém estiver triste, sentamos juntos para ver o que poderíamos fazer por esta pessoa. É um automatismo que eu criei: quando eu faço um círculo, eles sabem que precisamos conversar. Eles se entrelaçam muito. Eu baseio muito as minhas ações nisso. Uma vez, um grupo passou por uma crise enorme. Estávamos preparando um espetáculo que seria realizado em Montreal no mês de novembro. Havia um jovem que vinha o tempo todo chapado desde o início de setembro. Ele fumava maconha e tomava cerveja. Os outros jovens não queriam que ele participasse das aulas. Eu lhes disse que se quiséssemos ajudá-lo, teríamos que aceitá-lo assim mesmo. Isso o ajudou e a cada aula ele chegava menos bêbado. Porém, a uma semana do fim, um outro jovem do grupo lhe disse: “Você não passa de um drogado”. Ele ficou bravo, a situação se degenerou e todo mundo queria desistir. Eu estava sozinha trabalhando com esses doze jovens. Eu estava desesperada. Finalmente, eu lhes disse: “Nós começamos uma coisa. Montamos um lindo espetáculo. Seria bom se, pelo menos, terminássemos juntos o que começamos. Depois disso, façam o que vocês quiserem, continuem ou deixem o circo. Mas eu queria que vocês conhecessem o sentimento de terminar algo que começaram”. Eles gerenciaram sozinhos a crise, e tudo deu certo. Eu tento transmitir a eles as técnicas de gestão de crise.

Alice Echaquan, técnica em educação especializada,
Cirque du Monde, Manawan



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. conhecer os componentes e a evolução de um conflito;
2. definir estratégias para gerenciar conflitos ou atenuar seus impactos;
3. determinar as etapas de resolução de conflitos ou de mediação.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTO DE REFERÊNCIA

- Gestão de conflitos

ATIVIDADE

- Conflito no picadeiro



MÓDULO 13 | INTRODUÇÃO

Os conflitos fazem parte integrante da vida em sociedade: logo que as pessoas estão em contato umas com as outras, situações de conflito podem aparecer. Um conflito pode ser definido como um desentendimento implicando pelo menos duas pessoas ou dois grupos, devido a uma divergência de opiniões, interesses ou percepções a respeito de um objetivo, projeto, recurso ou comportamento que diz respeito às duas partes. Os conflitos podem ser reais ou simbólicos, anedóticos ou vitais, e eles se traduzem por manifestações físicas ou psicológicas, violentas ou insidiosas de desentendimento. As situações conflituosas não devem necessariamente ser consideradas negativas, já que os conflitos podem constituir motores de mudança e de criação.

Durante o seu trabalho, os próprios instrutores e educadores de circo social podem entrar em conflito com um ou vários participantes, com um membro da equipe de ação ou ainda com os representantes da instituição que os contrata ou que os acolhe. Mais frequentemente, os conflitos interpessoais ou entre grupos ocorrem entre os participantes. Sendo assim, os instrutores e educadores são levados a representar um papel importante na gestão dessas situações, a fim de encontrar uma solução adequada e não perturbar a dinâmica do grupo.

Em caso de conflito no grupo, o instrutor e o educador devem implicar-se ativamente para encontrar uma solução satisfatória. Porém, essa nem sempre é a solução mais rápida, nem a mais fácil: idealmente, trata-se de elaborar uma solução significativa que permitirá a todos progredir e aprender. Vários são os resultados de um conflito, por exemplo, a reconciliação das partes, a busca de uma concessão, de um ponto de acordo ou de uma solução que permitirá o bom funcionamento do grupo. Dessa forma, o instrutor e o educador devem representar um papel de mediador para manter o equilíbrio do grupo.

Para vencer ou desarmar um conflito interpessoal ou entre grupos, pode ser útil fazer com que os participantes ou o grupo se concentre em um objetivo comum, que permitirá às pessoas em conflito vencer o que as opõe. Durante as aulas de circo social, a apresentação do espetáculo de fim da oficina pode ser o objetivo comum mais natural.



MÓDULO 13 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

A GESTÃO DE CONFLITOS¹

de Michel Lafortune

Todos os seres humanos são susceptíveis, durante as várias etapas de sua vida, de estar envolvidos em conflitos com outros seres humanos, ou pelo menos, de servir de testemunha do conflito dos outros.

Entretanto, o impacto que um conflito terá em alguém será diretamente ligado a sua maneira de perceber o papel do conflito. Por exemplo, se uma pessoa considera os conflitos como situações que devem ser evitadas a qualquer custo, ela adotará uma série de comportamentos para prevenir seu aparecimento. Alguns exemplos seriam a contenção das emoções, o afastamento ou a fuga. Ela pode também, evacuar sistematicamente qualquer manifestação direta, dirigindo sua agressividade ou sua frustração para outras fontes diferentes das que provocam essas emoções. Os alvos podem ser um colega, um membro da família ou até mesmo um objeto.

No caso oposto, algumas pessoas consideram os conflitos como situações inerentes às interações humanas. Nesse caso, o conflito é julgado inevitável e totalmente funcional, visto que ele responde a um processo constante de adaptação. Algumas pessoas o veem como uma etapa normal no processo de criação. Dessa forma, elas usarão os conflitos para salientar as divergências de pontos de vista, a fim de canalizá-los para uma visão complementar e construtiva.

Assim, os conflitos podem ser percebidos como obstáculos que retardam o bom andamento das coisas, ou como ocasiões privilegiadas para introduzir uma mudança.

O QUE É UM CONFLITO?

A origem da palavra “conflito” difere um pouco, segundo o Novo Dicionário Aurélio e o Dicionário Etimológico. Para o Novo Dicionário Aurélio, a palavra viria do latim *conflictus* e significa “choque, embate, peleja”². Já o Dicionário Etimológico indica que a palavra significa “luta, combate, colisão, discussão”³.

Pode-se definir o conflito como um desentendimento opondo duas partes que dependem uma da outra. Esse choque ou essa luta não é necessariamente violento. Entretanto, quanto mais as partes em conflito estão em relação estreita uma com a outra, seja no plano financeiro, emocional ou ainda profissional, mais o conflito pode ser intenso. Outros fatores poderiam igualmente intensificar o conflito, como a ambiguidade dos papéis, a incompatibilidade de objetivos, a percepção de recursos limitados, a percepção da interferência da outra parte na realização dos objetivos ou ainda a ausência de mecanismos reguladores⁴.

A maioria das pessoas está exposta a uma grande variedade de situações de conflito – na verdade, todo mundo o faz frequentemente, já que raramente as coisas acontecem como desejamos. Entretanto, se essas situações se acumulam e se repetem sem que

¹ LAFORTUNE M. *La gestion des conflits*, documento interno, Montreal: Cirque du Soleil, Direção Circo Social, 1999. rev. 2010.

² FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

³ CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

⁴ COSER, L. *Les fonctions du conflit social*, Paris: Presses universitaires de France, 1982. 183 p.; HOCKER, J.; WILMOT, W. *Interpersonal Conflict*, Dubuque: Wm. C. Brown Publishers, 1985. 236 p.; TILLET, G. *Resolving Conflict: A Practical Approach*, Melbourne: Oxford University Press, 1999. 248 p.



soluções sejam encontradas, as condições tornam-se cada vez mais propícias ao surgimento de um conflito.

Quando um conflito surge, pode-se dizer que estamos diante de um capital humano imobilizado e de recursos humanos mal utilizados.

CONFLITOS NA REALIDADE DO INSTRUTOR E DO EDUCADOR DE CIRCO SOCIAL

Os dois tipos de conflito que retêm a atenção, no caso do instrutor e do educador, são os conflitos interpessoais e os conflitos de grupo. No contexto do circo social, esses conflitos podem acontecer em três esferas diferentes:

- entre o instrutor ou o educador e os participantes de seu grupo, ou entre os participantes;
- entre colegas;
- entre o instrutor ou o educador e as diferentes instituições que o contratam ou o acolhem.

Conflitos entre o instrutor ou o educador e os participantes de seu grupo, ou entre os participantes

Os instrutores e os educadores de circo social trabalham com participantes, meninos e meninas, de todas as origens. Sempre surgem conflitos durante a animação de grupos de pessoas das classes populares. Em algumas situações extremas, essas pessoas podem adotar comportamentos rebeldes, antissociais, ou mesmo agressivos. O instrutor e o educador devem tratar esse tipo de conflito usando estratégias de gestão de grupo, se a situação permitir, ou atuando individualmente junto à pessoa envolvida para garantir a boa conduta do seu grupo.

Conflitos entre colegas

Em uma equipe de animação, cada um chega com sua própria visão do papel do instrutor e do educador, de suas práticas e de suas atitudes. O compartilhamento destas visões, indispensável para a realização de um objetivo comum, passa pelas trocas, mas também pelas discussões, já que as pessoas frequentemente têm a convicção de possuir uma parte da verdade, e mesmo, de vez em quando, de possuir toda a verdade. É necessário então encontrar meios de reconciliar os pontos de vista e as maneiras de trabalhar para eliminar as tensões.

Conflitos com as instituições que contratam ou que acolhem

Um instrutor ou um educador contratado por uma instituição pode vivenciar conflitos causados por desentendimentos e visões diferentes. Como já mencionado, um conflito pode também surgir quando há ambiguidade, seja em relação ao planejamento das regras de funcionamento das tarefas ou das funções de cada um. A incompatibilidade dos objetivos seguidos e dos valores podem da mesma forma causar conflitos. Finalmente, a intensidade do conflito pode ser maior se a margem de manobra for fraca, se as pessoas forem interdependentes e na ausência de mecanismos para desarmar as tensões.



A COMPREENSÃO DO CONFLITO⁵

Compreender um conflito entre duas partes é:

1. Compreender a maneira como se organiza a interdependência das partes:

- Como cada uma das partes tem necessidade da outra?
- Como cada uma das partes tem poder sobre a outra?

2. Compreender a incompatibilidade:

- O que é visto como incompatível com o objetivo de cada um?

3. Compreender como o conflito se manifesta nas interações sociais:

- Quais são as pessoas envolvidas?
- Quais comportamentos elas adotam?
- Quais são os impactos destes comportamentos nos outros?

ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO CONFLITO: UM MODELO TEÓRICO⁶

A análise da evolução de um conflito nos permite compreender as diversas etapas cruciais dessa evolução. Ela nos fornece preciosas informações para determinar em qual fase do processo nos encontramos e para estabelecer a estratégia mais adequada para resolver a situação.

De forma sintética, o essencial dessas etapas seria:

Fase 1: Deterioração da percepção do outro.

1. Mudança da percepção

- A percepção de, pelo menos, uma das partes muda.
- Um acontecimento frustrante origina a mudança de percepção.
- A sensibilidade a comportamentos do outro aumenta.
- Uma parte atribui intenções ao outro (“ele quer me provocar”, “ele quer toda a atenção”).

2. Simplificação do julgamento

- O julgamento de uma ou de todas as partes perde suas nuances.
- Tudo é avaliado de maneira polarizada: branco ou preto, bom ou ruim.

3. Busca da aprovação de uma terceira pessoa

- Distorção na comunicação.
- Desaparecimento da disposição a escutar o outro.
- Diálogo de surdos e busca de aliança com uma outra pessoa.

4. Quebra da comunicação

- Ruptura das relações com o outro.
- Desaparecimento dos meios de modificar as percepções mútuas.

⁵ Adaptado de RONDEAU, A. La gestion des conflits dans les organisations. In: CHANLAT, J. F. *L'individu dans l'organisation: les dimensions oubliées*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1990. p. 507-527.

⁶ Adaptado de *idem*.



Fase 2: Aumento das tentativas para pressionar o outro

5. Abandono dos objetivos do início

- As partes perdem de vista os elementos originários do conflito.
- Cada parte consagra sua energia a vencer o outro.

6. Busca do equilíbrio dos danos

- Uma das partes pensa que o conflito é mais danoso para si que para o outro.
- Ela pede um ressarcimento antes de qualquer reconciliação.

7. Incompatibilidade entre as partes

- As partes consideram cada vez mais que a solução do conflito não pode incluir o outro.
- O adversário se torna um obstáculo para a satisfação de suas próprias necessidades.
- A separação ou a destruição do outro, ou os dois, são cada vez mais vistos como sendo a solução.

Nesse estado, o risco de ruptura é muito elevado.

Fase 3: Resolução

Quando o conflito atinge esse estado, há duas soluções possíveis para resolvê-lo:

8a. A catarse

- As partes chegam a “purificar” seus sentimentos negativos mútuos em um enquadramento dirigido.

8b. A ruptura

- As partes interrompem a colaboração.

COMO TRATAR UMA SITUAÇÃO DE CONFLITO?

Há um certo consenso sobre a maneira de abordar uma situação de conflito⁷. Essa intervenção acontece em três fases. Cada uma delas é explicada abaixo de maneira sistemática para facilitar a mediação em uma situação de conflito.

Fase 1: Expor a sua visão dos fatos

- Cada parte descreve a sua percepção da situação apresentando os fatos observáveis, as consequências para ela, sua interpretação das causas e as necessidades que ela busca atender.
- Cada parte escuta atentivamente o ponto de vista do outro.

Fase 2: Garantir uma compreensão compartilhada

- Cada parte reformula sua compreensão do problema do outro.
- As posições são esclarecidas durante um período de perguntas.
- A reformulação é necessária quando há má compreensão.

⁷ Inspirado em ADLER, R. B.; PROCTOR II, R. F. *Communications et interactions*, Montreal: Modulo Éditeur, adaptação francesa de FORTIN, C.; GRÉGOIRE, F. com a colaboração de PAQUET, F., 2009. 344 p.; DE LA ROCHEFORDIÈRE, Y. *Du conflit au dialogue, tous gagnants*, Paris: Éditions d'Organisation, 1990. 175 p.; RONDEAU, A., op. cit.



Fase 3: Buscar uma solução

- As partes exploram várias soluções possíveis (por exemplo, procedimentos, regras de conduta).
- As partes avaliam as possibilidades priorizando a solução que seja boa para ambas e que possa prevenir o aparecimento de outros conflitos.
- A melhor solução é escolhida e, eventualmente, aplicada.

Durante todo o processo, cada parte deve manter-se concentrada na origem do problema, sem atacar a outra. Os comentários não podem fazer alusão ao passado, a não ser que sirvam para melhorar a compreensão dos acontecimentos presentes. As mudanças propostas devem tratar de comportamentos observáveis. Assim, cada um deve usar uma linguagem corporal coerente com suas expressões verbais. É sempre necessário adiarmos o confronto caso as discussões aumentem.

A LEVAR EM CONSIDERAÇÃO..

Conflito ou situação de crise?

Nas aulas de circo social, podem surgir conflitos entre os participantes por diversas razões. A metodologia de gestão de conflitos proposta neste guia é eficaz para resolver a maioria deles. Entretanto, algumas situações de crise requerem uma ação mais importante e que vá além das capacidades do instrutor e do educador. Pode-se tratar, por exemplo, de um estado de intoxicação ou de psicose, de pensamentos suicidários, de um comportamento ilícito, de um caso de assédio psicológico ou sexual, de uma alteração violenta ou ainda de um conflito envolvendo grupos criminalizados. Apesar de sua vontade de ajudar, o instrutor e o educador devem reconhecer as situações que ultrapassam os seus limites e contatar os recursos apropriados, seja dos profissionais especializados em um tipo de crise encontrada ou ainda dos serviços de emergências.

UM CONFLITO RESOLVIDO

A resolução de um conflito não significa necessariamente uma reconciliação total. A atitude presencial das partes, os limites de tempo e de produção, assim como os recursos disponíveis, determinam até onde é possível chegar no processo de resolução do conflito.

Seguem alguns resultados que podem ser considerados satisfatórios como consequência de um processo de resolução de conflitos:

1. As partes se reconciliam fazendo concessões nas quais as duas levam vantagens.
2. As partes mantiveram as suas posições, mas encontraram um meio termo que reconcilia seus interesses.
3. As partes continuam mantendo sentimentos hostis uma em relação à outra, mas um clima de funcionamento aceitável é restabelecido.
4. As partes são forçadas a aceitar uma solução imposta, na qual ambas são perdedoras, mas que permite a continuação do projeto.



CONCLUSÃO

Os conflitos aparecem em todos os ambientes onde haja pessoas tentando comunicar-se, afirmar-se ou ser amadas. Eles fazem parte da vida, refletem a vontade de viver e ressaltam as forças que se opõem. Se as pessoas forem deixadas à vontade, os mais fortes sempre vencerão. É por isso que o instrutor e o educador de circo social, durante suas ações, devem estar preocupados com seu papel de mediador e de guardião do equilíbrio dentro do grupo.

OUTRAS REFERÊNCIAS

BUSH, R. A. B. *The Promise of Mediation: Responding to Conflict, through Empowerment and Recognition*, San Francisco: Jossey-Bass, 1994. 287 p.

DANA, D. *Talk it Out!: 4 steps to Managing People Problems in your Organisation*, Amherst, Mass: Human Resource Development Press, 1989. 221 p.

ERTEL, D. How to Design a Conflict Management Procedure that Fits your Dispute, *Sloan Management Review*, été 1991, p. 29-42.

FOGG, R. W. Dealing with Conflict: A Repertoire of Creative, Peaceful Approaches, *Journal of Conflict Resolution*, n. 29, jun. 1985. p. 330-358.

LAYOLE, G. *Dénouer les conflits professionnels: l'intervention paradoxale*, Paris: Éditions d'Organisation, 1984. 118 p.

LAX, D. A.; SEBENIUS, J. K. *The Manager as Negotiator: Bargaining for Cooperation and Competitive Gain*, New York: Free Press, 1986. 395 p.

RAIFFA, H. *The Art and Science of Negotiation*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982. 373 p.



MÓDULO 13 | ATIVIDADE 1**CONFLITO NO PICADEIRO****OBJETIVO**

Determinar as etapas de resolução de conflitos ou de mediação.

Duração da atividade
60 minutos

Material
Folhas avulsas e pincéis atômicos

Número de participantes
20 a 25

**EXPERIÊNCIA**

O formador começa a aula mencionando que o circo é um lugar cheio de momentos mágicos, mas também que conflitos podem surgir e que não podemos ignorá-los.

O formador divide o grupo em quatro subgrupos e pede a cada um para relembrar um conflito vivenciado ou imaginar um conflito possível:

- Grupo 1: com os participantes;
- Grupo 2: com os colegas;
- Grupo 3: com membros de instituições parceiras;
- Grupo 4: entre dois participantes;

Depois que os membros compartilharam suas situações (cerca de 10 minutos), cada equipe escolhe um exemplo de conflito vivenciado no picadeiro, e prepara uma apresentação (15 minutos), em forma de teatro, mímica, dança ou programa de televisão (esportes, atualidades, meteorologia, artes, etc.). A apresentação deveria permitir ao grupo conhecer os fatos relativos ao conflito e a solução que foi aplicada.

Cada subgrupo se apresenta para os demais (15 minutos).

**OBSERVAÇÃO**

Cada situação é descrita, alternadamente, mencionando os seguintes pontos:

- Qual é o conflito?
- Quem está em conflito?
- Quem é afetado pelo conflito?
- Quais foram as reações das pessoas envolvidas no conflito?
- Como o conflito foi gerenciado?
- Quem fez o quê?





INTEGRAÇÃO

O formador guia os participantes na análise das quatro situações apresentadas:

- Como se sentiram as pessoas envolvidas direta e indiretamente no conflito?
- Qual é a causa do conflito (competição, desejo de vingança, ciúme ou inveja, presença de uma pessoa indesejável, traição, incompatibilidade de gênios, incompatibilidade de objetivos, etc.)?
- Você já vivenciou um conflito semelhante aos apresentados?
- Quais outras soluções poderiam ser utilizadas?
- Como pode-se reconhecer um conflito?
- Quais tipos de comportamento, exceto os já enumerados, podem ser observados em situação de conflito?
- Quais são as diversas maneiras de gerenciar um conflito?
- Por que devemos encarar os conflitos?

O formador completa as informações apresentando em uma folha avulsa as frases de um processo sistemático de resolução de conflitos⁸: dar a sua visão dos fatos, garantir uma compreensão compartilhada e buscar uma solução.



APLICAÇÃO

- Como são gerenciados os conflitos no meio onde você trabalha?
- Como você poderia utilizar este modelo com os participantes das aulas, com seus colegas ou com os membros das instituições parceiras?

VARIANTE

Durante a apresentação, as equipes não propõem soluções ao conflito. Ao final das apresentações, cada equipe deve encontrar soluções a uma outra equipe escolhida aleatoriamente, e em seguida lhe comunicar as soluções encontradas.

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

Quando o formador aborda o tema conflitos, os instrutores ou educadores geralmente aproveitam a oportunidade para expressar sua frustração a respeito de um conflito que vivenciam no momento em seu projeto de circo social ou ainda para encontrar uma solução para esse conflito. O mandato do formador não é fazer a mediação, mas propor um processo geral de gestão de conflitos. Esclarecer o seu papel antes de abordar essa temática evitará que ele se encontre em uma posição delicada, ainda mais que, quando se passa tempo demais em um caso específico, as pessoas não envolvidas perdem rapidamente o interesse pela discussão.

⁸ Ver na p. 299 deste módulo o texto de referência intitulado Gestão de conflitos.



MÓDULO 13 | MENSAGENS IMPORTANTES

Há sempre duas partes envolvidas em um conflito: uma pessoa não pode carregar sozinha a responsabilidade.

A função do instrutor e do educador não é encontrar a solução mais fácil, nem a mais rápida, mas encontrar a que fará mais sentido e que oferecerá uma oportunidade de aprendizagem a todos.

A energia que se aplica para evitar um conflito pode, às vezes, ser mais importante que a energia necessária para solucioná-lo.

Para resolver um conflito, as duas partes devem ser de boa fé e implicar-se ativamente.





Tem um jogo que se chama Zip Zap Bong. É um jogo de concentração na qual podemos acrescentar algumas regras. Eu tinha acrescentado uma que se chama Disco Disco Time: quando um participante erra, todo mundo começa a bater palmas, a bater com o pé e a cantar “Disco disco disco time”. O jovem que errou deve ir ao centro do círculo e dançar. Em geral, isso faz com que os jovens se concentrem, porque não querem dançar na frente de todo mundo. Funciona muito bem na Europa e na América do Norte. Mas não no Brasil! Os jovens brasileiros gostavam tanto de dançar que, para eles, era uma recompensa e eles faziam questão de errar para mostrar seus passos de dança.

Emmanuel Bochud, formador de circo social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final do módulo, o instrutor e o educador de circo social serão capazes de:

1. conhecer as habilidades que favorecem a comunicação intercultural;
2. adaptar o programa de circo social em função do contexto cultural no qual trabalham;
3. buscar ferramentas para se preparar e se sensibilizar à realidade cultural do grupo junto ao qual serão chamados a agir.

CONTEÚDO DO MÓDULO

TEXTO DE REFERÊNCIA

- Intercultural: Noções básicas

ATIVIDADES

- Antropólogos
- Assinatura



MÓDULO 14 | INTRODUÇÃO

Para um instrutor ou educador que realizará um trabalho em uma comunidade ou um meio sociocultural que não é o seu, as relações interculturais podem representar um verdadeiro desafio. Ao descobrir uma outra cultura, eles são confrontados a outras maneiras de ser e de fazer, o que os leva a redefinir o que são e o que desejam ser. Para isso, é útil compreender algumas noções, a começar pela noção de cultura.

A cultura pode ser definida como um conjunto de características humanas que não são inatas, mas adquiridas pela aprendizagem dentro de uma sociedade. Algumas dessas características são visíveis, como a língua, os comportamentos e os costumes. Entretanto, outras características são menos facilmente acessíveis, como a visão do mundo, as crenças, os valores e as maneiras de pensar. Contudo, elas agem como um filtro e influenciam constantemente as nossas percepções.

Para estabelecer relações interculturais harmoniosas, o instrutor e o educador devem ultrapassar esses aspectos visíveis da cultura da comunidade na qual atuam e tentar descobrir as dimensões menos evidentes. Eles devem ir além dos estereótipos e de seus julgamentos, que escondem detalhes de uma realidade que lhes é desconhecida, obstruem a comunicação intercultural e podem mesmo levar a comportamentos discriminatórios ou racistas. A abertura e a humildade lhes permite se colocar em posição para aprender e compreender, e, assim, entreter relações de igual para igual.

Nas aulas de circo social, o instrutor e o educador têm a função de desenvolver um espaço de reconciliação: eles atuam como modelos em suas interações, eles encorajam a abertura às outras culturas, eles permitem a emergência da cultura circense, ressaltando as realidades compartilhadas pelos participantes e valorizando as diferenças. As oficinas de circo social constituem, assim, um contexto privilegiado para levar os participantes a desenvolver a curiosidade e a se abrir aos outros, e a fazê-los descobrir que a criatividade se alimenta da diversidade e da diferença.



MÓDULO 14 | TEXTO DE REFERÊNCIA 1

INTERCULTURAL: NOÇÕES BÁSICAS¹

de Christian Barrette, Édith Gaudet e Denyse Lemay

NOÇÕES RELATIVAS À DIVERSIDADE HUMANA

Cultura

A cultura é o conjunto de elementos aprendidos em sociedade pelos membros de uma sociedade. Esses elementos são ações, pensamentos (raciocínios, crenças, sentimentos, sensações) e percepções.

Pode-se perceber duas grandes tendências nos esforços para definir a cultura². Há definições que integram, ao mesmo tempo, comportamentos observáveis (relações sociais, interações, comportamentos, organização institucional, etc.) e sistemas de pensamento (representações, percepções, etc.), e outras que limitam a cultura a apenas sistemas de pensamento, remetendo os comportamentos ao domínio do social. Mas, na prática, essa distinção não é fácil de manter, já que tanto no momento da observação quanto na análise, não é possível separar um ato do sentido que lhe é dado. É por isso que nossa definição de cultura se coloca entre as que incluem os elementos comportamentais e mentais. A cultura inclui, então, o mundo da ação, do pensamento e da percepção.

Esses dois níveis da cultura foram retomados por Kohls³ na analogia do iceberg (figura 14.1). Segundo a imagem, há mais na cultura do que se possa perceber.

Alguns elementos da cultura ligados aos mecanismos da percepção e do pensamento (presunções, visão do mundo, maneiras de pensar) são profundamente enraizados em cada um de nós e encontram-se associados a um componente emotivo muito forte. Eles constituem, de certa maneira, a parte imersa do iceberg. Esses elementos são difíceis a discernir e lentos a mudar. Outros elementos, que revelam conhecimentos adquiridos por um processo de aprendizagem consciente, são bem visíveis: a memória histórica, a língua, os usos e costumes, os comportamentos observáveis e as maneiras de ser. Aqui também, há um componente afetivo, mas ele é menos importante que o da parte escondida do iceberg, e normalmente, consciente e bem definido.

A riqueza da cultura não reside apenas na importância dos comportamentos que agrupa; ela vem também da grande variedade de suas formas tanto entre populações quanto dentro de uma mesma população.

Essa propensão da cultura a se diversificar ocorre, certamente, pelo fato de ser formada por um conjunto de comportamentos adaptativos. Exposta a condições particulares, cada população tenta dotar-se do modo de vida melhor adaptado a seus recursos, meios e conhecimentos. Assim, o essencial da diversidade cultural das populações humanas pode ser explicado por essa função adaptativa da cultura que suplanta a adaptação biológica tanto pela velocidade de sua criação quanto pela diversidade das

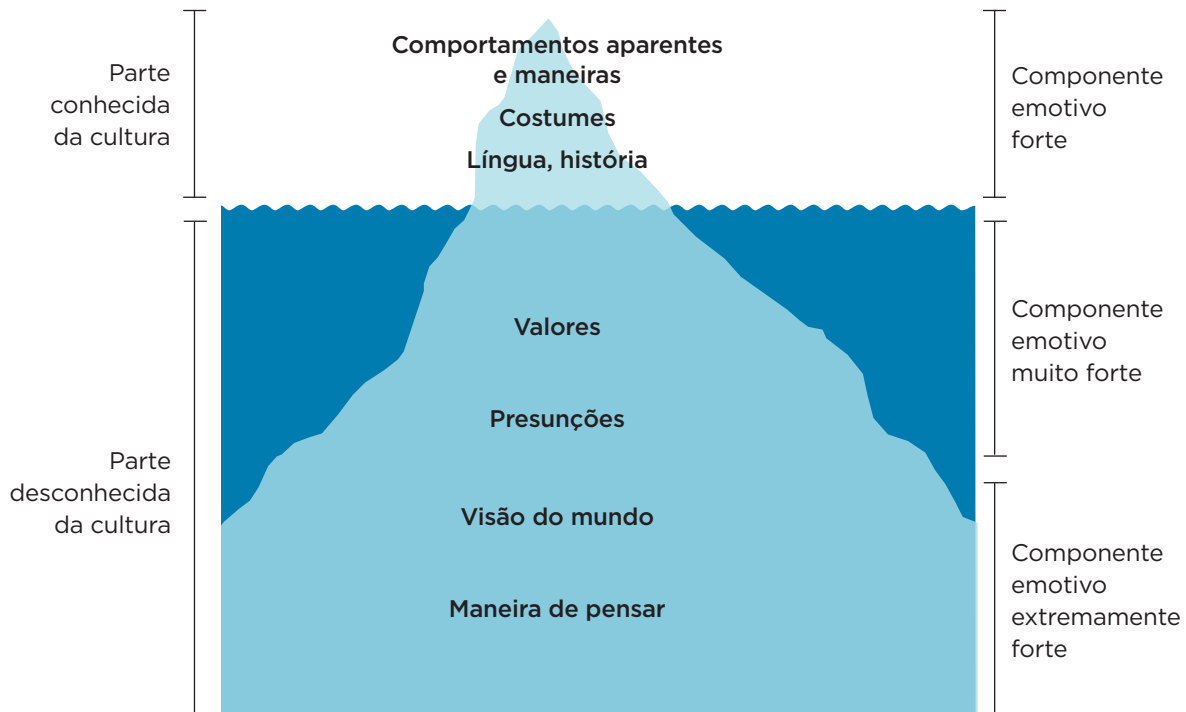
¹ BARRETTE, C.; GAUDET, E.; LEMAY, D. *Guide de communication interculturelle*. 2. ed. Montreal: Éditions du renouveau pédagogique inc., 1996. p. 26-28; 39-43; 143-149; 154; 158-159. Estes trechos foram reproduzidos sob os termos de uma licença fornecida por Éditions du renouveau pédagogique inc.

² HARRIS, M. D. *Culture, People, Nature - An introduction to General Anthropology*, Toronto: Fitzhenry and Whiteside, 1975. p. 144-145.

³ Citado em COHEN-ÉMÉRIQUE, M. La tolérance face à la différence, cela s'apprend, *Intercultures*, 16, jan. 1992. p. 81.



FIGURA 14.1 - ICEBERG DA CULTURA DE KOHLS⁵



formas de comportamentos que aplica⁴. De fato, é fácil constatar que uma população humana se ajusta a novas condições muito mais rapidamente se utilizar a mudança cultural como estratégia que se esperar os efeitos da mudança biológica.

Não é apenas entre as populações que a adaptação produz diversidade: os subgrupos de uma população, já que se adaptam a suas condições respectivas, acabam também adquirindo características distintivas. Se uma população humana se compõe de vários subgrupos, então, sua cultura se ramificará em subculturas. É por isso que é indevido pensar que uma população dada corresponde a uma cultura única. Entretanto, é o que fazemos quando falamos de “cultura africana”, de “cultura asiática” ou mesmo de “cultura brasileira”. Cada grupo humano numeroso comporta subgrupos que possuem regras de conduta particulares, valores distintivos, enfim, o que convém designar pelo termo subcultura. As fronteiras mais ou menos estabelecidas que separam esses subgrupos podem ser de natureza geográfica e podem estar ligadas a classes sociais ou aos meios de trabalho, aos grupos etários, etc.

É necessário sempre levar em consideração esse polimorfismo quando apresenta-se a cultura de um grupo, sem o qual, corre-se o risco de propagar uma imagem reduzida grosseiramente confinando-a ao estereótipo.

⁴CAMPBELL, B. *Human Ecology*, New York: Aldine, 1985, p. 8-9. Outros autores, como Marvin D. Harris, também ressaltaram a ideia de que os comportamentos culturais são essencialmente adaptativos.

⁵COHEN-ÉMÉRIQUE, M., op. cit., p. 18.



Visão do mundo

A visão do mundo é a maneira de definir a realidade, de percebê-la e de compreendê-la, própria dos membros de uma cultura.

A visão do mundo é uma noção muito geral, que é a soma das normas, dos valores e dos modelos compartilhados pelos membros de uma cultura. Dessa soma, ressalta-se uma certa lógica das coisas que os membros de uma cultura integraram, sem que lhes seja necessário aprender formalmente, e em função da qual interpretam tudo o que lhes acontece. A visão do mundo predispõe o indivíduo a perceber alguns fatos ao invés de outros e condiciona as suas reações diante das situações que vivencia.

Em seus trabalhos em comunicação intercultural, Robert Kohls descreve como uma semente cultural os elementos dessa visão do mundo. Ele os coloca na parte escondida do “iceberg da cultura”. A percepção do espaço e do tempo, por exemplo, orienta a visão do mundo, e é sempre impressionante constatar que os dados que consideramos como naturais (o tempo, o espaço, as cores, os cheiros, etc.) são percebidos e organizados mentalmente de maneira muito diferente pelas outras culturas.

NOÇÕES RELATIVAS À COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Os filtros

Quando o assunto é comunicação intercultural, faz-se frequentemente alusão a filtros que impedem a interpretação comum da realidade. Eles existem entre pessoas da mesma cultura e de culturas diferentes.

Como o ressalta, Margalit Cohen-Émérique, “existem entre as pessoas de culturas diversas, Filtros ou Telas que deformam a visão mútua uns dos outros e perturbam a compreensão (a apreensão com) e, assim, a relação. [...] Todo homem enraizado em sua cultura, quando é interpelado pela diferença do outro, se volta espontaneamente para o seu próprio mundo, que representa para si a verdade, os valores universais, os comportamentos esperados [...] Em outras palavras, ele se agarra a seu quadro de referências culturais⁶”. Os diferentes filtros da comunicação são significações que se aprende a dar às palavras, aos gestos, às atitudes, às percepções, aos comportamentos segundo seu papel social, sua idade, seu sexo, sua posição, sua classe social e sua profissão, finalmente, segundo sua subcultura e sua cultura. Essas significações variam entre as pessoas em uma mesma comunicação. A fim de ilustrar o funcionamento desses filtros, vejamos agora como eles agem através [...] dos prejulgamentos e dos julgamentos etnocêntricos. [...]

Os prejulgamentos

[...] Os prejulgamentos são úteis na vida cotidiana. Quando são baseados em uma longa experiência de um certo meio, eles constituem julgamentos econômicos sobre a realidade. De fato, a partir de experiências repetidas, podemos prever exatamente tal comportamento para evitar a perda de tempo que representaria a análise minuciosa de cada nova experiência. Por exemplo, chegando a um sinal verde, avanço porque eu prejulgo que os que estão no sinal vermelho vão parar. Eu sou professor e eu prejulgo que o

⁶ COHEN-ÉMÉRIQUE, M., op. cit., p. 79.



aluno que chega atrasado a quase todas as aulas terá dificuldade para entregar os seus trabalhos a tempo. Podemos constatar que, nos casos onde eles resultam da experiência, os prejulgamentos são úteis para se ajustar ao meio, para reagir rapidamente às situações que acontecem frequentemente. Por exemplo, as pessoas que trabalharam durante vinte anos como professores, enfermeiras policiais preveem, geralmente com razão, os comportamentos dos alunos, dos pacientes ou dos infratores. Mas, esses prejulgamentos são eficazes na medida em que os confrontamos frequentemente à realidade e os reajustamos em função dela.

O que ocorre é que quanto menos confrontamos nossos julgamentos à realidade e menos conhecemos as áreas da realidade sobre as quais tratamos nossos prejulgamentos e nossos estereótipos, menos eles podem ser justos. E se não se baseiam em experiências pessoais, mas vêm de ouvir dizer e de informações contadas, eles podem facilmente ser prejudiciais.

Em resumo, as categorizações podem ser ao mesmo tempo úteis e perigosas: úteis se elas nos impedirem de repetir as mesmas observações e nos permitirem intervir rapidamente, mas perigosas se nos impedirem de chegar até as pessoas reais, que raramente se confundem com as generalizações. É necessário saber usar as generalizações como guias que não escondem a realidade dos indivíduos. Os prejulgamentos intervêm na área da comunicação intercultural quando escondem a realidade de pessoas ou de grupos de outras culturas pouco ou mal conhecidas, para generalizações feitas a partir de algumas experiências. Eles são, então, obstáculos à comunicação intercultural já que impedem as mensagens de serem emitidas ou recebidas corretamente. Os prejulgamentos podem até determinar as percepções: não vemos e só retemos o que confirma nossos prejulgamentos; todo o resto torna-se uma “exceção”.

O etnocentrismo

De maneira mais global, o etnocentrismo significa a tendência a interpretar a realidade observada a partir de nossos próprios critérios culturais. Ele pode constituir um grande obstáculo para a comunicação intercultural e agir como uma tela que impede a pessoa de se abrir às outras visões do mundo:

“O etnocentrismo é, ao mesmo tempo, um traço cultural, universalmente difundido, e um fenômeno psicológico de natureza projetiva e discriminatória que faz com que toda percepção seja feita através de uma ‘grade de leitura’ elaborada inconscientemente a partir do que nos é familiar e de nossos próprios valores. Essa grade opera um tipo de seleção e traduz o que é diferente de nossa linguagem habitual reinterpreta a alteridade no registro do ‘mesmo’ ou rejeitando-a⁷.”

Em um quadro etnocêntrico, o outro é geralmente apresentado de maneira lacunar. Dizemos que ele não possui este ou aquele elemento de nossa cultura, nossos pontos de referência, em vez de apresentá-lo sob um ângulo positivo (ele é assim ou assado).

Os obstáculos

[Pode acontecer que a comunicação intercultural seja afetada por outros fatores além dos filtros. Ela se choca a obstáculos reais que resultam em consequências lamentáveis nas relações humanas. Os fatores que podem levar a consequências e manifestações importantes estão relacionados a seguir:]

⁷ LIPIANSKY, E. M. Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité, *Intercultures*, n° 7, 1989, p. 35.



• **Assédio**

O assédio é um ato individual ou coletivo de negação sistemática e repetida com respeito a uma pessoa ou um grupo.

• **Discriminação**

A discriminação é um ato individual ou coletivo de rejeição sistemática e repetida de uma pessoa ou de um grupo que faz com que as vítimas percam os seus direitos.

• **Racismo**

Pode-se definir o racismo de duas formas: através de uma definição abrangente e de uma definição específica. São elas:

1. Conjunto de práticas e de efeitos de sistema discriminatórios que atingem mais frequentemente grupos minoritários definidos em termos raciais ou étnicos.
2. Teoria que apoia que as diferenças sociais e culturais entre os grupos étnicos vêm de diferenças biológicas hereditárias que fundamentam a noção de raça.

AS HABILIDADES EM COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL⁸

No mundo atual, é cada vez mais útil saber comunicar com pessoas de diversas culturas. Para conseguir fazê-lo, é necessário utilizar a sua inteligência e a sua criatividade e possuir algumas habilidades mínimas, que apresentaremos a seguir.

Aprender a se conhecer:

- Explorar a sua própria cultura além das outras culturas.
- Levar em consideração a influência da sua própria cultura em suas interpretações.

Evitar os estereótipos:

- Medir a exatidão das suas próprias percepções da realidade.
- Duvidar das generalizações: não considerar que o sotaque ou a cor da pele, por exemplo, implicam em um tipo particular de valores e de comportamentos.

Evitar os julgamentos rápidos:

- Consagrar tempo para analisar uma situação antes de tirar conclusões rápidas.
- Perguntar e pedir informações suplementares para melhor compreender.

⁸ Fontes: BOURQUE, R. *Les relations interculturelles dans les services sociaux, guide d'animation*, Comité des relations interculturelles dans les services sociaux, Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, 1989. 153 p.; ROY, G. *Pratiques interculturelles sous l'angle de la modernité*, Centre de services sociaux du Montréal métropolitain, Montreal, 1991. 88 p.; BRETON, J. P. et al. *Cours de formation sur les relations interculturelles et interraciales - Programme élaboré pour la Sûreté du Québec et l'Institut de police du Québec*, Quebec: Garneau Intertational, 1992. 70 p.; SAMOVAR, L.; PORTER, R. *Intercultural Communication: A Reader*, California: Wadsworth Publishing Co., 1988. 392 p., citado em OUELLET, F. *Éducation, compréhension et communication interculturelle: essai de clarification des concepts, Éducation permanente*, 75, 1984. p. 47-65; NEWMAN, J.; DAVIDHISAR, E. *Soins infirmiers interculturels*, Montreal: Éditions Gaëtan Morin, 1991. 307 p.

Nota do editor: As referências contidas neste texto estão reproduzidas conforme a publicação original.



Mim não entender!

Nas oficinas formadas por grupos multiculturais-multilíngues, geralmente desenvolvem-se afinidades entre os membros de uma mesma comunidade cultural ou linguística. Essa situação pode favorecer a criação de subgrupos ou mesmo de panelinhas que podem interferir no funcionamento do grupo. Nesse contexto, o instrutor e o educador devem tratar a situação de maneira prioritária. Por exemplo, eles podem planejar exercícios que visem a reconciliação intercultural. A aprendizagem da língua da comunidade receptora poderia, assim, ser um objetivo pertinente para dar ferramentas aos participantes. Além disso, as oficinas de circo social são ótimas ocasiões para a aquisição do vocabulário básico de uma língua (por exemplo, saudações, partes do corpo, direção dos movimentos, etc.).

Descobrir os quadros de referência dos outros:

- Colocar-se em posição de aprendizagem em relação aos outros.
- Buscar mais de uma interpretação a uma situação de comunicação intercultural.

Aprender a negociação:

- Buscar as semelhanças entre as culturas ao invés das diferenças.
- Buscar uma explicação que permita tomar uma distância em relação a um problema.
- Buscar concessões que permitam ultrapassar as diferenças.

Desenvolver capacidades de comunicador:

- Formular mensagens precisas, organizadas e estruturadas.
- Aprender a usar a voz, mas também o corpo, na transmissão de uma mensagem.
- Explicar as mensagens verbais e não verbais transmitidas.
- Levar em consideração o contexto de uma comunicação assim como o momento e o local onde ela acontece.

Consagrar tempo para comunicar:

- Aprender a respeitar os ritmos e os estilos de comunicação que são próprios a cada cultura.
- Ser paciente: o tempo pode ser um aliado em uma situação de comunicação intercultural.
- Tentar estabelecer relações com as pessoas que fazem parte do seu ambiente social.



MÓDULO 14 | ATIVIDADE 1

ANTROPÓLOGOS

OBJETIVO

Identificar os obstáculos e as habilidades relacionadas à comunicação intercultural.



EXPERIÊNCIA

O formador informa os instrutores que eles participarão de uma simulação representando antropólogos que chegam em um povoado diferente do deles para entrevistar os seus habitantes. Ele escolhe cinco ou seis pessoas que serão os antropólogos, homens e mulheres. Se a maioria dos participantes forem do mesmo sexo, ele escolhe as pessoas que têm diferenças marcantes (ex.: cor dos cabelos, idade, tamanho, etc.). As outras pessoas formam um “grupo cultural”.

O formador pede para os antropólogos saírem do local enquanto ele passa as instruções ao grupo cultural:

1. Vocês só podem responder às perguntas com “sim” ou “não”: se o antropólogo sorrir quando ele fizer a pergunta, sua resposta deve ser “sim”; se ele não sorrir, sua resposta deve ser “não”.
2. Os homens só podem falar com os homens e as mulheres só com as mulheres. Uma só exceção: Vocês podem falar com uma pessoa do sexo oposto apenas se ela esticar a mão para cumprimentá-lo; entretanto, vocês não podem tocar na mão estendida.

Em seguida, o formador se reúne com os antropólogos e lhes explica que eles devem traçar o perfil do grupo cultural visitado fazendo perguntas aos seus habitantes observando os seus comportamentos:

1. Vocês têm 10 minutos para fazer uma série de perguntas ao maior número possível de pessoas. Elas podem responder apenas “sim” ou “não”. A lista de perguntas está na grade de coleta de informações que eu estou distribuindo agora, à qual vocês devem acrescentar 2 perguntas à sua escolha. Vocês podem anotar as respostas e suas observações na grade.
2. Em seguida, compilem as respostas obtidas para traçar o perfil do grupo cultural em questão e apresentem-o ao resto do grupo.

Se os antropólogos perguntarem se podem conversar entre si, o formador lhes responde que eles é que devem decidir.

Duração da atividade
40 a 60 minutos

Material
Uma grade de coleta de informações e um lápis para cada antropólogo

Número de participantes
20 a 25





OBSERVAÇÃO

O formador se dirige primeiramente aos grupos culturais:

- Quais comportamentos ou atitudes vocês observaram nos antropólogos?
- Foi fácil ou difícil ser compreendido?
- Como vocês se sentiram enquanto eram entrevistados?

Em seguida, ele pergunta para os antropólogos:

- Como ocorreu a coleta de dados?
- Vocês tiveram dificuldades? Quais?
- Como vocês reagiram?
- O que facilitou as suas interações?



INTEGRAÇÃO

- Vocês ficaram surpresos com as conclusões que os antropólogos tiraram a respeito de sua cultura?

Para as duas perguntas a seguir, o formador anota as respostas em uma folha avulsa dividida em duas colunas:

- Quais são os obstáculos à comunicação intercultural?
- Quais são as habilidades que facilitam a comunicação intercultural?



APLICAÇÃO

- Como instrutor ou educador de circo social, como vocês podem garantir que as instruções que vocês dão são compreendidas quando trabalham com pessoas de uma cultura diferente da sua?
- O que vocês poderiam fazer para melhorar a sua comunicação intercultural?



GRADE DE COLETA DE INFORMAÇÕES

1. Todos vocês pertencem à mesma cultura?

SIM																		
NÃO																		

2. Todos vocês falam a mesma língua?

SIM																		
NÃO																		

3. Vocês se mostram acolhedores com as pessoas estrangeiras à sua cultura?

SIM																		
NÃO																		

4. Vocês praticam a mesma religião?

SIM																		
NÃO																		

5. Todos os membros da sua cultura preparam os mesmos alimentos?

SIM																		
NÃO																		

6. Vocês moram com a sua família abrangente?

SIM																		
NÃO																		

7. As crianças são educadas em escolas públicas?

SIM																		
NÃO																		

8. A maioria das pessoas vive em cidades?

SIM																		
NÃO																		

9. Pergunta pessoal:

SIM																		
NÃO																		

10. Pergunta pessoal:

SIM																		
NÃO																		

Observações sobre os comportamentos:



MÓDULO 14 | ATIVIDADE 2

ASSINATURA

OBJETIVO

Iniciar-se à noção de choque cultural.



EXPERIÊNCIA

O formador distribui uma folha de papel e um lápis a cada um dos participantes. Ele pede para todos assinarem o nome cinco vezes com a mão dominante (mão direita para destros, mão esquerda para canhotos) e em seguida para assinar o nome cinco vezes com a mão não dominante.

Duração da atividade
30 minutos

Material
Uma folha de papel e um lápis por pessoa, uma folha avulsa e um pincel atômico

Número de participantes
20 a 25



OBSERVAÇÃO

O formador pede para cada um dos participantes mostrar a sua folha aos outros membros do grupo:

- Quais diferenças vocês percebem observando as suas assinaturas?
- Como vocês comparariam essas duas experiências no plano dos movimentos de seu corpo?
- Com apenas uma palavra, como vocês qualificariam a sua experiência com a mão dominante? E com a mão não dominante?

As respostas são anotadas em uma folha avulsa dividida em duas colunas: uma para a mão dominante e outra para a mão não dominante. Por exemplo:

- mão dominante: confiança, facilidade, conforto, identidade, flexibilidade, relaxamento, automatismo, normalidade, agilidade, naturalidade e rapidez.
- mão não dominante: desconforto, incompetência, perda de controle, surpresa, frustração, desafio, impotência, graça, estranheza, concentração, anormalidade e lerdeza.



INTEGRAÇÃO

- O que acontece quando saímos da zona de conforto, quando estamos diante do desconhecido: Quais emoções sentimos? Em que pensamos? Como reagimos?

O formador passa alguns minutos apresentando a noção de choque cultural. Em seguida, ele retoma com as seguintes perguntas:

- Como vocês poderiam comparar essa experiência com um choque cultural?
- É possível viver um choque cultural em sua própria comunidade?





APLICAÇÃO

- Quais comportamentos deveríamos adotar em situação de choque cultural?
- O que poderíamos fazer para nos apropriarmos dos códigos de uma cultura que nos é estrangeira?
- Quais são os códigos culturais próprios ao circo que podem causar reação de desconforto nos não iniciados?
- Quais códigos poderíamos ensinar às pessoas das classes populares, e compartilhar com elas, para que elas possam melhorar a sua situação?

INFORMAÇÕES RELEVANTES PARA O FORMADOR

O instrutor ou o educador que trabalha em um outro país ou com um grupo cultural diferente do seu pode vivenciar um choque cultural. O choque cultural é:

“[...] uma reação de distanciamento, mais ainda de frustração ou de rejeição, de revolta e de ansiedade, ou seja, uma experiência emocional e intelectual, que aparece nas pessoas que, localizadas ocasional ou profissionalmente fora de seu contexto sociocultural, encontram-se como parte da abordagem do estrangeiro; esse choque é um meio importante de tomada de consciência de sua própria identidade social na medida em que ela é retomada e analisada⁹.”

A atividade das assinaturas permite uma analogia com o choque cultural: A pessoa se encontra diante de uma tarefa habitual, mas sente frustração por não poder realizá-la com a confiança, a facilidade, a flexibilidade e a rapidez que imagina possuir. Em outros termos, ela se encontra diante de um contexto no qual ela não pode mais ter como certas as referências habituais e as suas competências. A pessoa, então, precisa adquirir os códigos de acesso que lhe permitirão ajustar-se ao novo ambiente.

O fenômeno do choque cultural se aplica a toda pessoa que se encontra em um meio que lhe é estrangeiro, mesmo dentro do seu próprio grupo cultural. As pessoas das classes populares geralmente não têm acesso aos códigos que lhes permitem funcionar mais facilmente em sua comunidade. O instrutor e o educador podem ajudá-los a ultrapassar esse estado guiando-os na aquisição dos códigos que farão sentido para eles e que eles poderão reutilizar fora das aulas de circo social.

ANOTAÇÕES

⁹ COHEN-ÉMÉRIQUE, M. Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle, *Annales de Vaucluse*, 17, 1980. p. 128.



MÓDULO 14 | MENSAGENS IMPORTANTES

Qualquer que seja a cultura, ela possui suas normas, seus códigos, suas regras e seus valores.

O circo social busca ser um espaço propício à inclusão e à abertura cultural, onde as diferenças convergem para um objetivo comum.

É importante que o instrutor e o educador reconheçam seus fundamentos culturais e seus valores, assim como os do meio no qual serão chamados a trabalhar.

A abertura à diferença e à diversidade inclui todas as diferenças, sejam elas culturais, mas também físicas, intelectuais, sociais, econômicas, étnicas, de gênero e de orientação sexual ou outras.



O *Cirque du Soleil* criou, em 2000, um programa de formação em circo social destinado aos instrutores e educadores de circo social. Estes instrutores e educadores, que trabalham com centenas de jovens, usam as artes circenses para ajudá-los a retomar a autoconfiança, a começar uma mudança de trajetória e a se desenvolver nos planos pessoal e social.

Desde o início do programa, centenas de instrutores e educadores de circo social puderam, através dessas formações, familiarizar-se com a metodologia pedagógica do circo social. Diante de um interesse crescente, o *Cirque du Soleil* desejou fornecer aos formadores, instrutores e educadores de circo social um material de formação adaptado.

Este guia faz parte de uma série de ferramentas pedagógicas que permitirão que as várias instituições interessadas pelo circo social se beneficiem da *expertise* desenvolvida pelo *Cirque du Soleil* e por seus parceiros desde 1995.

Destinado aos formadores, este documento é dividido em 14 módulos que abordam os conteúdos essenciais da formação básica de um instrutor ou de um educador de circo social. Cada módulo apresenta os objetivos visados, as mensagens importantes e o testemunho de um profissional. Ele propõe textos de referência pertinentes e atividades de animação que permitem aos participantes das formações experimentar a metodologia pedagógica do circo social do *Cirque du Soleil*.

CIRQUE DU SOLEIL™



Produzido no Canadá / Produced in Canada © 2013 Cirque du Soleil
Todos os direitos reservados / All rights reserved

Cirque du Soleil é uma marca de propriedade do Cirque du Soleil e é usada sob licença.
Cirque du Soleil is a trademark owned by Cirque du Soleil and used under license.