

VALÉRIA DINIZ TOLEDO

**INCLUSÃO SOCIAL E ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO - FORMAL:
a experiência do Instituto Arte no Dique**

Mestrado em Educação

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

**Santos
2007**

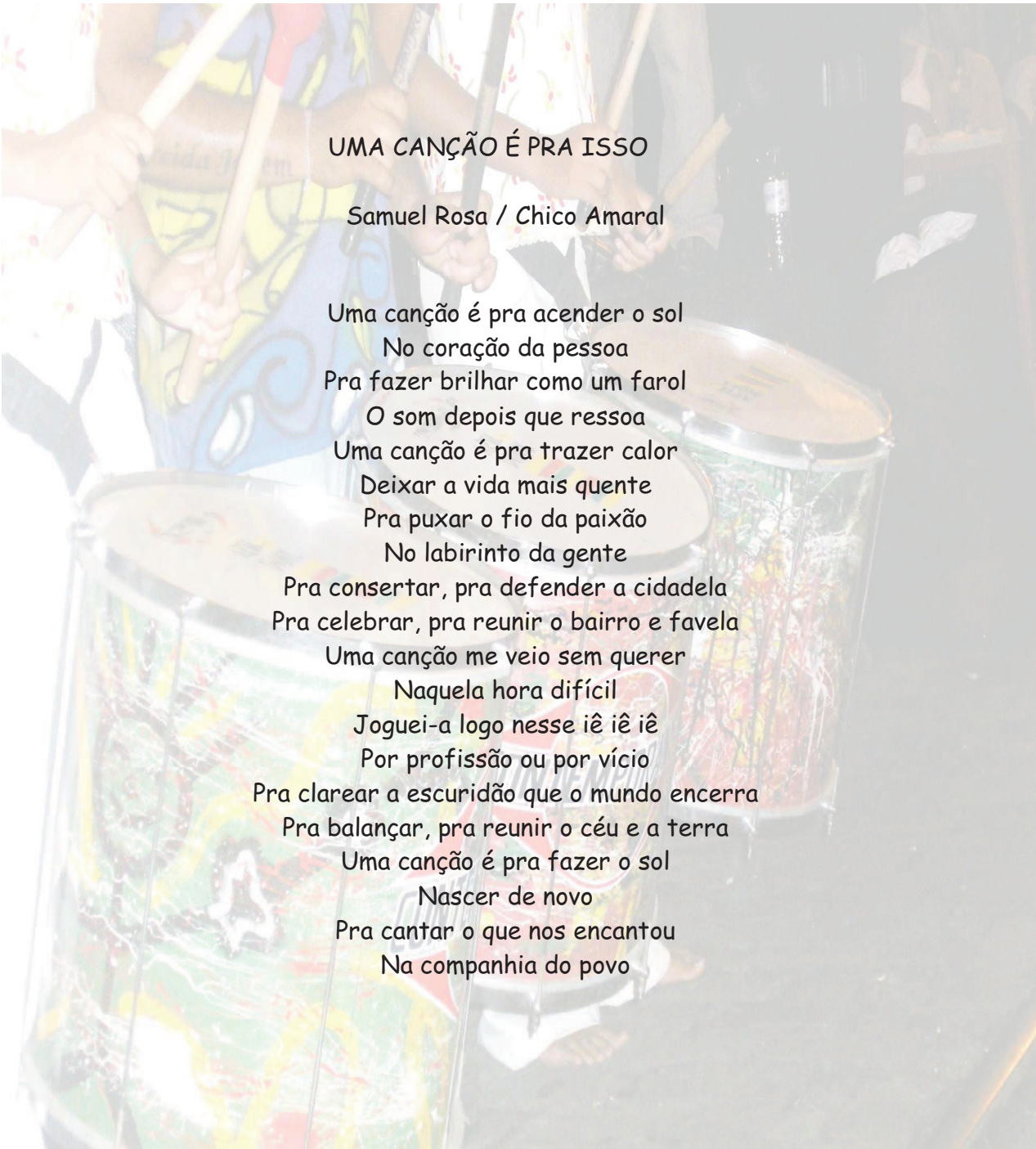
VALÉRIA DINIZ TOLEDO

**INCLUSÃO SOCIAL E ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO - FORMAL:
a experiência do Instituto Arte no Dique**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Franco Pereira

**Santos
2007**



UMA CANÇÃO É PRA ISSO

Samuel Rosa / Chico Amaral

Uma canção é pra acender o sol
No coração da pessoa
Pra fazer brilhar como um farol

O som depois que ressoa
Uma canção é pra trazer calor
Deixar a vida mais quente
Pra puxar o fio da paixão
No labirinto da gente

Pra consertar, pra defender a cidadela
Pra celebrar, pra reunir o bairro e favela
Uma canção me veio sem querer

Naquela hora difícil
Joguei-a logo nesse iê iê iê
Por profissão ou por vício
Pra clarear a escuridão que o mundo encerra
Pra balançar, pra reunir o céu e a terra

Uma canção é pra fazer o sol
Nascer de novo

Pra cantar o que nos encantou
Na companhia do povo

Apresentação da Banda Querô – Rua XV de Novembro, 09 de fevereiro de 2007.

Aos educadores,

que, de forma publicamente reconhecida ou anônima, dedicam-se à tarefa de compreender e possibilitar a arte da aprendizagem. Sujeitos de sua história, que se cansam, mas não desistem, pois neles mora a esperança e a consciência de que o poder da mudança está no trabalho interminável de despertar outros sujeitos históricos, construtores de sua própria prática educativa.

Aos educandos,

que acreditam no processo educativo, deixando-se transformar cotidianamente pela magia e pela força dinâmica e criativa da arte.

AGRADECIMENTOS

Temos vôos a alçar: sucessivos, diversos, simultâneos.

Há que se ter coragem – e uma teimosa confiança – no Doador das asas, no autor do vôo, nos companheiros de viagem, no sonho que gerou a arrancada. Destronar o medo, soltar as amarras, sair dos extremos, enterrar preconceitos. Domar as emoções e, ao mesmo tempo, deixar-se envolver por elas.

Voar é preciso! Para se construir, desconstruir, (re) construir. Encontrar as alturas na humildade do aprendiz; a juventude no fascínio pelo novo, a ser descoberto; a alegria na magia do sonho alcançado. Neste vôo...tornar-se águia, mergulhar no desconhecido, encontrar o outro, ser ousado e ser fraco, dividir certezas e dúvidas, descobrir sentido, felicidade! Agradeço aos companheiros de viagem...

A Deus, meu primeiro e muito amado orientador.

A Elsie, mãe, especialíssima, apoio preciso, anjo presente nos momentos certos.

À família de São Bernardo do Campo: Livia, Moizes, Rebeca, Julia, Alceu, Miriam, Alceu Davi, Adelaide, Teresa, Domingos; e à grande e querida família mineira, pelo carinho e torcida constantes, mesmo nos momentos mais difíceis.

Às amigas Vanessa, Dislaine, Marina e Fátima (lá de Belém), que, mesmo distantes e de diferentes maneiras, fizeram-se presentes, incentivando, oferecendo luz e o estímulo necessário.

À professora Dra. Cida Franco, orientadora, pelo aprendizado e interação, que ultrapassou os limites formais da relação pedagógica, revelando-me um pouco mais de sua personalidade.

Ao professor Dr. Jefferson Ildefonso que, com palavras e ações, abriu-me os olhos, descortinando a prática educativa numa nova e mais ampla perspectiva.

Às professoras doutoras Sueli Mazzilli e Irene Jeanete, pelas aulas instigantes na disciplina Seminário de Pesquisa II, propiciadoras de ricas e pertinentes análises das nossas e de outras produções científicas, essenciais para a construção desse estudo.

Às professoras doutoras Marinez Vilella e Maria de Fátima Abdalla, pelas observações assertivas e enriquecedoras, durante a banca de qualificação, que em muito contribuíram para o redirecionamento de aspectos importantes deste estudo.

Ao pessoal do Instituto Arte no Dique – Sylvia, José Virgílio, Miriã, Ubiratan, Ana Beatriz, Jackson, Maria Helena, Zeíres, Maria do PT, Lila e adolescentes da Banda Querô - pela presteza e atenção em disponibilizar dados, tempo de suas vidas e compartilhar percepções e vivências relevantes para a elaboração deste trabalho.

À Jurema Lins, que gentilmente recebeu-me para a primeira, dentre outras entrevistas, realizadas com diversos sujeitos ligados ao Instituto Arte no Dique.

Ao Juliano, pela ajuda preciosa na formatação final e impressão deste trabalho.

RESUMO

TOLEDO, Valéria Diniz, INCLUSÃO SOCIAL E ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: a experiência do Instituto Arte no Dique, Santos, 2007, 220 p., dissertação de mestrado, UNISANTOS.

A educação constitui-se hoje num grande desafio e encontra-se continuamente em processo de reformulação. Surgem novos espaços educativos, instrumentos diversificados e as instituições formais experimentam uma crise de identidade e valor. O momento exige o exercício de repensar os conceitos educacionais, buscar outras práticas pedagógicas e conhecer, com maior profundidade, propostas diferenciadas de educação, que contemplem visões não reprodutoras, mas transformadoras da realidade. Essa pesquisa pretende analisar o contexto e a prática pedagógica inclusiva de uma experiência de ensino não-formal, que utiliza a arte como fio condutor na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de risco e exclusão social. E a partir daí suscitar reflexões que conduzam ao estabelecimento de ações educativas nos diversos espaços de socialização e formação humana (especialmente a escola), direcionadas à inserção de sujeitos históricos, marginalizados e excluídos da sociedade, como cidadãos de direito e de fato. O Instituto Arte no Dique, situado na periferia da cidade de Santos, que contempla os moradores da favela conhecida como Dique de Vila Gilda (Zona Noroeste), constitui o campo de pesquisa. Suas atividades vêm sendo desenvolvidas desde 2002, tornando-se referência cultural na Baixada Santista, especialmente a atuação da Banda Querô, em processo de profissionalização, formada, em sua maioria, por adolescentes e jovens. A pesquisa é de abordagem qualitativa e a perspectiva escolhida foi a dialética. A partir da pesquisa bibliográfica, realizou-se estudo de caso, baseado no levantamento de dados sobre os sujeitos envolvidos, de documentos referentes à sua trajetória e entrevistas com integrantes do projeto: componentes da banda Querô, mestre da percussão, equipe de trabalho do Instituto (residentes ou não na comunidade). Utilizou-se como referencial teórico o pensamento de autores como Castel, Wanderley e Sawaia (exclusão social); Freire, Gadotti e Brandão (perspectiva dialética da educação); Giroux e Sacristán (pedagogia crítica dos conteúdos); Afonso, Gohn e Von Simson (educação não-formal), Fischer, Langer e Duarte Júnior (educação pela arte). Este trabalho pretende aguçar um debate pertinente. A articulação do processo do conhecimento e da aprendizagem com a arte, e a tarefa de observá-la como instrumento de inclusão social num contexto de educação-não-formal, poderão contribuir para o necessário diálogo e comunicação entre os diversos espaços educativos, contribuindo para a ampliação das fronteiras da educação atual e para a promoção de uma inclusão não apenas quantitativa, mas principalmente qualitativa.

Palavras-chave: inclusão social, educação não-formal, educação pela arte, Instituto Arte no Dique.

ABSTRACT

TOLEDO, Valéria Diniz. SOCIAL INCLUSION AND ART IN THE NON-FORMAL EDUCATION : the experience of the Art Institute at Dique, Santos, 2007, 220p., dissertation of master's degree, UNISANTOS.

The education establish today in a big challenge and finds continuously in process of reformulation. Appear new educational spaces, varying instruments and the formal institutions test the crisis of identity and value. The moment demand the exercise of reconsider the education concepts, to search others educational practices and to know, with biggest depth, differential proposals of education, that contemplate visions not reproductive, but transformer of the reality. That inquiry claim to analyze the context and the inclusive educational practice of experience of non-formal teaching, that use the art as conductor thread in the education of children, teenagers, young and adults in situation of risk and social exclusion. And from then to cause reflections that drive on to establishment of educational actions in the various spaces of socialization and human formation (especially the school), directions at insertion of historical subjects, delinquency and leave out of the society, as citizens of law and fact. The Art Institute at Dique, in suburbs of Santos city, helps the slum residents of Dique Vila Gilda (Norwest Zone), gets the source of search. Its activities have been desenvolved since 2002, and it has became cultural reference in the cities around Santos, especially because the performance of Querô Band, formed by teenagers to desenvolve their professional abilities. This search has qualitative aspects and its perspective is dialect. Since the bibliography search, case studies have been dove base in collecting of facts about involved people. Of the relating documents to the trajectory and intervuoos with components of the projects: components of the band Querô, master of percussion, team work of the Institute (residents or not in the community). They utilized like a theoric reference the thought of authors like Castel, Wanderley and Sawaia (social exclusion); Freire, Gadotti and Brandão (dialected perpect of education); Giroux and Sacristán (critical pedagogy of the contents); Afonso, Gohn and Simson (non-formal educacion); Fischer, Langer and Duarte Júnior (educacion by art). This work pretends to excite a pertinent debate. The articulation of the process of knowledge and of the apprenticeship with the art, and the task to observe it like an instrument of social inclusion in a context of non-formal education, they can contribute to the necessary dialogue and communication spaces, contributing to the amplification of the frontiers of the actual education and to the promotion of an inclusion not just quantity, but principlly quality.

Key words: social inclusion, non-formal education, educacion by art, Institute Art at Dique.

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da População Pesquisada por Caminhos: Dique da Vila Gilda.....	74
Tabela 2 - Distribuição das famílias do Dique de Vila Gilda.....	76
Tabela 3 - Distribuição dos Moradores, segundo a Faixa Etária: Dique da Vila Gilda.....	77
Tabela 4 - Naturalidade do chefe da família: Caminho São Sebastião e Vila Telma II.....	79
Tabela 5 - Sexo do chefe da família : Caminho São Sebastião e Vila Telma	80
Tabela 6 - Distribuição dos chefes de Família Segundo Registro em Carteira: Dique de Vila Gilda.....	81
Tabela 7 - Distribuição dos Chefes de Família Segundo Situação de Trabalho: Dique da Vila Gilda.....	81
Tabela 8 - Principais necessidades do bairro Dique da Vila Gilda.....	97
Tabela 9 - Distribuição da População Segundo Escolaridade: Dique da Vila Gilda.....	105
Tabela 10 - Escolaridade do chefe da família: Caminho São Sebastião e Vila Telma II	106
Tabela11 - Distribuição dos Moradores Segundo Recebimento de Programas Governamentais: Dique da Vila Gilda.....	114

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Naturalidade do chefe da família: Caminho São Sebastião e Vila Telma II	78
Gráfico 2 - Sexo do chefe da família :Caminho São Sebastião e Vila Telma II.....	79
Gráfico 3 - Frequência dos integrantes da Banda Querô e Dança Axé	87
Gráfico 4 - Tempo de participação dos integrantes da Banda Querô e Dança Axé....	88
Gráfico 5 - Idade dos participantes da Banda Querô e Dança Axé.....	89
Gráfico 6 - Escolaridade do chefe da família:Caminho São Sebastião e Vila Telma II.....	106

RELAÇÃO DE FIGURAS E FOTOS

Figura 1: Bairros de Santos.....	72
Foto 1 :Vista aérea da Ilha de São Vicente.....	75
Foto 2: Vista aérea do Dique de Vila Gilda.....	75
Foto 3: Condição de moradia do Dique de Vila Gilda.....	98
Foto 4 : Ligações de água - vários canos no mesmo hidrômetro.....	98
Foto 5 : Lixo acumulado sob as palafitas	99
Foto 6 : Criança brincando no esgoto.....	100
Foto 7 : Barracão Cultural Plínio Marcos.....	123
Foto 8 : Baquetas confeccionadas pelos alunos.....	123
Foto 9 : Instrumentos [...] pintados pelos alunos.....	124
Fotos do Anexo X :	206-213

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Apresentação.....	13
Justificativa, Problema e Objetivos.....	17
Abordagem e procedimentos metodológicos.....	22
 CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FRENTE A NOVOS CONTEXTOS E DESAFIOS SOCIAIS: BUSCANDO UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA	 29
1.1. Educação formal em crise.....	29
1.2. Ampliando o conceito de educação no contexto da exclusão social.....	34
1.3. A emergência da educação não-formal.....	41
1.4. Pressupostos para uma pedagogia inclusiva.....	48
 CAPÍTULO 2 – A ARTE COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA	 55
2.1. O valor pedagógico da arte	55
2.2. A arte como manifestação cultural	59
2.3. A relevância da arte na perspectiva dialética - o resgate da totalidade	62
 CAPÍTULO 3 - INSTITUTO ARTE NO DIQUE: UMA AÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EXCLUSÃO SOCIAL	 69
3.1. Dique de Vila Gilda - o entorno	72
3.1.1. Histórico e localização geográfica	72
3.1.2. Perfil dos moradores	76
3.2. A estruturação do Instituto Arte no Dique	82
3.2.1. Início.....	82
3.2.2. Organização	86
3.2.3. Parcerias	92
3.3. Os indicadores da exclusão e a presença do Instituto Arte no Dique	95
3.3.1. Condições de moradia	96
3.3.2. Ausência de lazer e atividades culturais	99
3.3.3. A baixa escolaridade	104
3.3.4. A inacessibilidade aos serviços de cidadania	113
3.3.5. A convivência com o preconceito	114
3.3.6. Os sentimentos de inadequação	116

CAPÍTULO 4 - A PRÁTICA EDUCATIVA DO INSTITUTO ARTE NO DIQUE: TRANSFORMAÇÕES, LIMITES E DESAFIOS.....	120
4.1. Propostas e Metodologia.....	120
4.2. A prática artística	121
4.3. Mudanças na trajetória dos sujeitos pesquisados-resgatando a totalidade .	132
4.4. Limites, desafios e sonhos.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	162

INTRODUÇÃO

Apresentação

O estudo em pauta traz como proposta a análise de práticas pedagógicas que visam a inclusão social e que possuem, como fio condutor das ações educativas, a arte, aliada à cultura. A pesquisa ocorreu num contexto de educação não-formal que atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de risco e exclusão social. A intenção foi verificar se a utilização da arte, como expressão cultural dos sujeitos analisados, contribui para o processo de inclusão social, e a partir daí, suscitar reflexões que conduzam ao estabelecimento de ações educativas, nos diversos espaços de socialização e formação humana (especialmente a escola), que visem a inserção de sujeitos históricos, marginalizados e excluídos da sociedade como cidadãos de direito e de fato.

A escolha do assunto partiu de constatações que se transformaram em ansiedade e, não poucas vezes, em silenciosa angústia, relacionadas à atuação no espaço escolar, ao longo de minha trajetória pelos caminhos da Educação. Iniciei a carreira profissional em Belo Horizonte, na década de 1980 (logo após concluir o Curso de Magistério), como professora de 1ª a 4ª série, função exercida durante quatro anos numa tradicional escola particular da capital mineira. Ao optar pelo curso universitário, diplomei-me em História, tendo ministrado, a partir daí, aulas no ensino fundamental, cursos técnicos e também Magistério, já nas cidades de São Paulo, São Bernardo do Campo e Santos, desde 1992. Há vinte e dois anos atuando na educação, doze dos quais na rede particular de ensino, dediquei-me nos últimos dez anos à Rede Pública Estadual (São Paulo) e Municipal (Prefeitura de Cubatão), trabalhando com classes de Ensino Fundamental, Médio e Ensino de Jovens e Adultos. No ano de 2004, como Assistente Técnica Pedagógica de História e Ensino Religioso na Diretoria de Ensino - Região de São Vicente, coordenei a Educação Indígena, projeto implementado há alguns anos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O contato com escolas instaladas em aldeias, nos municípios de Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe (litoral sul de São Paulo), enriqueceu a visão acerca da prática educativa, e suscitou questionamentos, uma vez que as comunidades indígenas possuem um olhar diferenciado quanto ao processo de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, acabam adequando-se, em diversos

aspectos, aos moldes de ensino estabelecidos pela instituição formal, que pouco tem a ver com sua cultura, realidade e situação de vida.

Nesse tempo de experiência na área do ensino, em contato com escolas particulares direcionadas a um grupo mais elitista e, nos últimos anos, em escolas públicas de diferentes estilos, atendendo a educandos com menores oportunidades sociais (alguns deles em situação de extrema carência e precariedade), foi possível observar e vivenciar muitas das transformações ocorridas no mundo contemporâneo. Nele estamos inseridos, sofrendo ou provocando mudanças, resistindo ou adaptando-nos diariamente às novas condições de vida, num ritmo intenso que impede muitas vezes a compreensão da realidade e suas manifestações no cotidiano. O momento atual é o de mais uma transição histórica em âmbito mundial: mudanças nos costumes; nas relações familiares, econômicas e sociais; nos processos de comunicação – cada vez mais acelerados e globalizados. Há uma reformulação geral dos valores individuais e coletivos, que colocam em cheque concepções enraizadas durante anos, fato que, de certa forma, desestabiliza relações, instituições básicas de formação humana e abre caminho para novas posturas e dinâmicas sociais. Samara (1993), que analisa importantes questões relacionadas à família brasileira, revela, por exemplo, as transformações no papel feminino em diferentes momentos econômicos e constata que, já no início do século XX, mulheres profissionais começam a ocupar espaços e a exercer atividades inéditas como a prestação de serviços (médicas, advogadas, dentistas, empregadas públicas, entre outras) e ocupações em vários ramos da indústria. Esse processo acelerou-se com a globalização e, aliado a outros fatores, colaborou para o surgimento de uma nova estrutura familiar, diferenciada dos moldes tradicionais - pai, mãe e filhos.

O mercado de trabalho, absorvendo um número crescente de mulheres, bem como os intensos processos de migração verificados em nosso país, trouxeram à tona uma realidade educacional diferenciada. Os pais, em especial as mulheres, têm menos tempo para a educação e formação de seus filhos, e, via de regra, acabam transferindo para a escola, além do papel tradicional de sistematização dos conhecimentos, a tarefa de educar e infundir valores.

Outro fator importante que modificou o perfil da escola pública atual é a sua popularização. De uma clientela elitista, direcionada para conteúdos e estratégias de ensino voltados especificamente para as camadas sociais mais privilegiadas,

assistimos à abertura e à formação crescente de novo público escolar: alunos oriundos das camadas menos favorecidas , num processo de inclusão social (será que ela existe de fato?) que atinge também os portadores de necessidades especiais, como deficientes auditivos, físicos ou visuais.

Percebe-se que essas transformações afetam não só o macro espaço, mas atingem profundamente o núcleo familiar, a escola e as práticas educativas nos mais diversos espaços sociais. Diante disso, constata-se, com certa tristeza e insatisfação, que a escola, em sua prática pedagógica, não tem acompanhado o ritmo das transformações. As idéias de respeito à diversidade e inclusão social, tão difundidas nas instituições públicas de ensino, não correspondem à realidade e a uma ação mais efetiva nesse sentido. A instituição escolar apresenta, em geral, uma atuação obsoleta, com práticas de ensino engessadas por visões compartimentadas e conteudistas, carecendo de maior dinamismo e criatividade. Por trás de chavões do tipo “escola para todos”, muitas vezes, mascara a realidade e continua exercendo seu papel de perpetuar as desigualdades, preocupando-se mais com a transmissão de conhecimentos prontos e com a adaptação dos educandos às regras e às exigências do mercado de trabalho. O modelo de ensino burguês ainda se faz presente, imposto a alunos e professores, e a cultura dos excluídos continua desconsiderada, apesar de representarem, atualmente, o grande público atendido nessas escolas. Esse processo educativo fragmentado, desvinculado do sujeito aprendente, é abordado por Freire ao utilizar o termo *educação bancária*:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com os seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. [...] Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (1994, p. 58).

Há dificuldades em se trabalhar, na escola, os valores estéticos, a bagagem cultural trazida pelos alunos, a aprendizagem sensível e significativa, atividades que envolvam o protagonismo dos educandos ou que os permitam enxergar-se como seres integrais, sujeitos ativos no processo de educar-se e serem educados. Duarte Júnior (1994) observa que - na sociedade em que nos inserimos, capitalista,

industrializada e assentada sobre a divisão do trabalho e o tecnicismo - o aspecto racional foi excessivamente valorizado, distanciando-se cada vez mais do campo das emoções, dos sentimentos e da percepção estética. Fragmentaram-se as funções, o pensamento, os conhecimentos. Os educandos têm dificuldades de reconhecer sua condição como totalidade. O resultado se percebe a olhos vistos: alunos desmotivados, passivos, indiferentes ou - num outro extremo - indisciplinados e agressivos. Oscilam entre a rebeldia declarada e a indiferença, situações essas tão incômodas quanto inquietantes. Há professores perdidos e queixosos, preferindo muitas vezes explicações simplistas do tipo: "Que alunos terríveis!" "Eles não querem saber de nada!" "Não têm educação!".

A educação constitui-se, portanto, no grande desafio do momento, mas as escolas, privilegiando as concepções tradicionais de ensino e em muitos casos resistindo a novas posturas e práticas, parecem não se adequar aos clamores de uma era muito mais flexível e flutuante do que seus rígidos e definidos limites. Será que não enxergam uma situação cada vez mais difícil de se esconder? Ou, enxergando, não sabem como agir ou por onde começar? O fato é que o ensino, ainda tão memorativo, baseado (em muitas escolas), quase que exclusivamente nos livros didáticos como fonte de consulta e nos recursos como giz e apagador, bem como em práticas ainda freqüentemente utilizadas como cópias e questionários, já não parece atender à realidade nem às necessidades de aprendizagem e de inserção social reclamadas por nossos educandos, sujeitos diversos, inseridos em espaços diferenciados.

Dayrell (2001) critica o modelo homogeneizante da escola atual e propõe o resgate do aluno como sujeito sócio-cultural, integrante de uma cultura, um gênero, uma etnia, um conjunto de experiências que lhe são peculiares.

[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através dos quais podem elaborar uma cultura própria, uns 'óculos', pelo qual vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há, portanto, um mundo real, uma realidade única preexistente à atividade mental humana (2001, p.141).

Tais inquietações aguçaram o exercício de repensar os conceitos de educação, de buscar novas práticas pedagógicas e conhecer outros espaços educativos que contemplem visões, não de reprodução da situação vigente, mas de

transformação da realidade por educadores e educandos envolvidos no delicado processo de aprendizagem. Surgiu o interesse pela prática educativa em um espaço, ainda recente – o da educação não-formal – que, de modo geral, pauta-se pela preocupação com populações excluídas e em situação de risco e por uma pedagogia que privilegia o viés da cultura e da arte. Dialogar com tal universo pode propiciar uma visão mais ampla do ato educacional, a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, bem como um saudável diálogo com outras instâncias de educação, especialmente a escola.

Justificativa, Problema e Objetivos

O interesse por populações excluídas e marginalizadas sempre esteve presente em minha trajetória como professora de História. Ministrando aulas em escolas públicas a alunos de baixa renda, percebe-se a dura realidade de crianças e adolescentes, brasileiros destituídos na prática, de direitos básicos, até mesmo do direito a uma educação de qualidade e de real significado para suas vidas. Essa percepção aumenta a convicção de que é preciso resgatar a história e a vivência dos que não possuem voz nem vez numa sociedade cada vez mais excludente, que nega na prática o que proclama no discurso. O poeta e escritor Ferreira Gullar, num momento de inspiração, traduz de forma sensível e contundente essa necessidade:

A História humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as coisas e as pessoas que não têm voz (1997, p. 55).

Através das aulas ministradas, realiza-se uma tentativa de resgatar a história dos sujeitos relegados; desse modo ocorreu a percepção da importância da arte num contexto que busca valorizar a opinião e a expressão dos educandos; também anônimos, mas sujeitos de seu próprio saber e ativos no processo de construção pessoal e coletiva de suas vidas. Ao intercalar momentos de aulas expositivas e leituras de textos com oportunidades para que os alunos expressem suas reflexões e o resultado de sua aprendizagem, através da produção de material visual e outras

linguagens artísticas como música, dança, teatro, observo uma sensível melhora no processo de ensino-aprendizagem, que se apresenta mais motivador. Os alunos se interessam pelo assunto, envolvem-se na preparação do trabalho proposto, aprendem a expressar suas opiniões e relacionam-se de maneira mais leve e amigável com a professora.

Em junho de 2003, participando do Congresso Educação para a Cidadania ¹, no SESC Santos, conheci o “Projeto Arte no Dique”, na época coordenado pelo Instituto Elos-Santos/SP, e que se tornou objeto de estudo dessa pesquisa (agora como Instituto Arte no Dique). Mesclaram-se, na ocasião, reflexões teóricas e relatos de experiências inovadoras realizadas na área da educação em nosso país. Foi interessante, além das reflexões sobre educação cidadã, a apresentação de projetos pedagógicos em funcionamento no Brasil, com ênfase nas atividades artísticas. Alguns deles conduzidos por instituições educacionais, governos municipais; outros por grupos autônomos, geralmente Organizações Não Governamentais, que têm obtido resultados no processo de aprendizagem de seus integrantes, principalmente entre grupos sociais excluídos e desfavorecidos. Esses grupos, que conduzem experiências educacionais não escolares, vêm ocupando espaço significativo na atual sociedade brasileira.

Tais projetos parecem apontar para a tentativa de preencher lacunas que a instituição escolar tem deixado. Existe, em muitos deles, um traço comum: valem-se da Arte e da Cultura como fio condutor para trabalhar o “conhecer” e o “fazer”. Os educandos são ouvidos e valorizados, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem. Cesare La Rocca ², coordenador de um desses projetos, que promove a educação por meio da fusão entre música e dança, defende a utilização da arte e cultura a serviço da educação. Sua experiência com crianças, jovens pobres e marginalizadas na cidade de Salvador (BA), é narrada no livro “Plantando Axé: uma Proposta pedagógica” (BIANCHI, 2000). O educador incorpora o

¹ O Congresso se realizou nos dias 18 a 21 de junho de 2003, no SESC Santos, com a presença de palestrantes reconhecidos na área da Filosofia, História e Educação: Nicolau Sevcenko, Jaime Pinsky, Renato Janine Ribeiro, Carlos Rodrigues Brandão, Mário Sérgio Cortella, entre outros. Projetos como “A arte construindo cidadania” (Faculdade Latino Americana de Educação/CE), “O Som é assim” (SESC Ipiranga /SP), “Reinventando a vida - Público que dança” (Prefeitura de Votorantim/SP), “Teatro do Oprimido: construindo cidadania” (Prefeitura de Santo André), “A arte construindo possibilidades” (Casa do Zezinho/SP), “Encontro com o diferente” (ONG Casa das Artes da Mangueira/RJ), ganharam maior visibilidade através das comunicações orais realizadas.

² Vencedor do Prêmio Educador, conferido pela Revista Educação e Cidade Escola Aprendiz no ano de 2000, pelo belo trabalho do Projeto Axé (BORGES, 2000).

pensamento de educadores como Paulo Freire, que afirma o caráter político do ato de educar, e Jean Piaget, do qual obteve a compreensão de como ocorre esse ato. Mais tarde assimilou também conceitos desenvolvidos pelos psicanalistas Sigmund Freud e Jacques Lacan, conhecendo melhor a dinâmica do desejo no ser humano. Daí, surgiu a pedagogia do desejo, síntese da metodologia do Projeto Axé. Ele afirma:

Quando uma criança de dez anos grita, na cara do educador, “eu não tenho nada a perder”, então algo de terrível aconteceu: a infância foi destruída e suas características fundamentais, que são aquelas de sonhar e desejar, foram barbaramente assassinadas. [...] Sujeito de direito: assim o Estatuto em 1990 havia definido a criança. No Axé, a criança repousa sobre um triplice fundamento: ela é sujeito de direito; sujeito de conhecimento; sujeito de desejo (LA ROCCA 2000, p.13).

Nessas experiências educacionais, as questões de estética – da natureza e dos valores do belo – estão em voga, o que propicia um melhor diálogo com o mundo altamente visual e sensorial que nos cerca. Segundo Costa (2004), o mundo das imagens, dos sons, do movimento e das cores, impera, mexendo com os sentidos, trabalhando as nossas emoções. O “fazer artístico” está em todos os lugares e situações; relaciona-se intimamente à história da humanidade e suas conquistas, à natureza humana e seu simbolismo, à herança cultural dos povos e ao despertar individual das pessoas. A arte tem despontado nas reflexões de muitos pensadores contemporâneos, inclusive na área da educação, e sua importância, num mundo tão dividido entre saber científico e saber artístico, vem sendo ressaltada. Seu valor na formação do ser humano é inegável. Nélida Piñon afirmou que a arte na vida do ser humano é tão vital quanto o almoço ou o jantar, sem ela não seremos humanos (informação verbal)³. A experiência estética e o fazer artístico fornecem alimento para que possamos dar novo significado à vida, tornando-nos mais humanos e sensíveis.

A prática artística na educação estimula a imaginação e a criatividade, além de despertar vocações que podem se desenvolver em direção às áreas de criação e expressão. Além disso, como a arte envolve gosto e prazer, ela predispõe ao aprendizado, abrindo a nossa mente para o conhecimento. Por isso, assim como a arte invade todos os campos da vida humana, deve também estar

³ Discurso proferido por ocasião do II Congresso Internacional da Educação, realizado na cidade de São Paulo em outubro de 2004.

presente nas diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, despertando a atenção, o interesse e facilitando a memorização (COSTA, 2002, p. 13).

Segundo autores como Fischer (2002), Langer (1971) e outros, a arte, que não é neutra (pois expressa valores e as inquietações de seu tempo), tem importante papel no resgate do educando enquanto sujeito histórico e ser integral, uma vez que promove o desenvolvimento da auto-estima, das faculdades mentais, da capacidade ética e da aquisição de uma postura crítica frente à realidade. Para Macedo (2000, p. 71), coordenadora de Cultura e Arte do Projeto Axé, a arte não se constitui "apenas como 'meio de educação', e sim como educação em si mesma, uma vez que, através da poética, mobiliza os sentimentos, a razão e o fazer, transformando o ser humano e ressignificando o mundo". Faz-se necessário buscar sua importância no processo educativo, entendendo-o de maneira mais ampla que o simples ensino escolar.

As instituições de ensino não-formal estimulam a participação coletiva, fundamentam-se na cultura, na memória, na educação e na arte, alternando espaços de tradição e de inovação transgressora. O conceito de educação não-formal aqui empregado baseia-se nas idéias do sociólogo Almerindo Janela Afonso⁴ (1989), que distingue entre ensino formal, informal e ensino não-formal. Segundo ele, a educação não-formal se constitui num processo estruturado e organizado, porém diferenciado das escolas, e diverge destas principalmente "no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto" (p.78). Autoras como Von Simson (2001) e Gohn (2001) contribuem para a percepção de que estas instituições não possuem as amarras da educação formal, procuram pautar-se por parâmetros diferenciados e buscam conduzir o processo educacional por caminhos inovadores.

Ao observar experiências em educação não-formal, em que a prática artística é essencial e valorizada, a idéia inicial foi verificar se, nesse tipo de ensino, os resultados educacionais poderiam ser significativos e a arte utilizada de forma mais livre e facilitadora da aprendizagem. No Instituto Arte no Dique (que pareceu adequado como objeto de pesquisa), foram feitos levantamentos através de

⁴ Doutor em Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação pela Universidade do Minho - Portugal, onde exerce funções docentes e de investigação desde 1985, e licenciado em Sociologia pela Universidade de São Paulo, no Brasil.

questões fechadas, a fim de conhecer melhor o perfil do grupo. Através de visitas e entrevistas, ocorreu uma ampliação da questão. Ficou claro que a grande preocupação ali não era apenas com a arte propiciando uma educação livre e significativa, mas conduzindo a própria inclusão social desses sujeitos, em condições de risco e precariedade, aos quais são negados os direitos básicos de cidadania. A arte constitui-se num dos instrumentos utilizados para a conquista desses direitos e para a profissionalização de parte do grupo.

A partir daí o foco da pesquisa passou a ser a questão da exclusão/inclusão, analisando, sob este ângulo, o desenvolvimento da prática artística e sua contribuição para a inserção social dos sujeitos pesquisados, seja como educadores, educandos, profissionais ou familiares envolvidos no projeto. O tema aprofundou-se na medida em que se uniu ao cenário e à ação dos sujeitos observados: espaço como campo e direcionador da problemática levantada; ação dos sujeitos transformando e ressignificando o foco da pesquisa. O contexto histórico e as condições reais dessas pessoas são indissociáveis de sua prática educativa e artística (FISCHER, 2002), portanto não podem deixar de ser analisados e considerados na busca de verificar o papel da arte no processo de construção humana e de formação do sujeito integral.

Levantou-se, então, a seguinte questão: Poderá a prática artística, num espaço de educação não-formal, propiciar uma educação diferenciada e significativa, que colabore para a inclusão social dos sujeitos envolvidos? Com base nessa questão e na trajetória percorrida em contato com o objeto de pesquisa, formulou-se o objetivo geral: verificar se a arte, numa perspectiva dialética, integrada a um contexto mais flexível e menos burocrático, como o da educação não-formal, pode auxiliar no processo de inclusão social e na transformação dos educandos em protagonistas de sua história, colaborando para um processo significativo de apreensão dos conhecimentos e sua aplicação crítica à realidade que os envolve.

Para o desenvolvimento desse estudo, buscaram-se os seguintes desdobramentos:

- Conhecer o contexto histórico, social e geográfico dos sujeitos pesquisados, bem como a realidade educativa e o contexto histórico

do Instituto Arte no Dique, instituição de ensino não-formal situada na zona noroeste do município de Santos.

- Apontar a ação inclusiva do Instituto Arte no Dique no contexto de exclusão social de seus integrantes, levantando as intervenções realizadas pelo grupo nesta realidade social.
- Observar, em especial, a prática artística dos adolescentes que integram a banda Querô - e analisar seus resultados, entendendo de que maneira essa prática influi no desenvolvimento de suas questões pessoais, na relação com a sua realidade, enquanto integrantes de um grupo social e no processo de inclusão na sociedade em que se inserem.
- Apontar os entraves, desafios e possibilidades encontrados pelo grupo no desenvolvimento de seu trabalho.

O Instituto “Arte no Dique”, localizado na periferia do município de Santos, contempla os moradores da favela conhecida como Dique de Vila Gilda (Zona Noroeste). Este projeto envolve crianças, adolescentes, jovens e adultos e vem se desenvolvendo desde novembro de 2002, há cerca de quatro anos. Possui a parceria do Grupo Olodum (Bahia), Empresas Libra Terminais, Ministério da Cultura, entre outros⁵. Busca o desenvolvimento e a integração comunitária através do incentivo à arte e à cultura. Não há ainda nenhuma pesquisa científica ou trabalho sistematizado sobre a atuação do Instituto Arte no Dique e sobre os resultados educativos para os moradores do Dique de Vila Gilda que dele participam. A relevância historiográfica desse estudo consiste em trazer luz a um universo sócio-cultural rico e pouco pesquisado e, também contribuir para o diálogo entre instituições diversas de ensino, sejam elas formais, informais ou não-formais.

Abordagem e Procedimentos Metodológicos

Considerando o trânsito no campo das ciências humanas, especificamente na área educacional e o fato de ser, este, um estudo do comportamento humano e social, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os pesquisadores que

⁵ Falaremos no terceiro capítulo, com maiores detalhes sobre as parcerias e as relações estabelecidas entre empresas, governo e o Instituto Arte no Dique.

adotam essa orientação se dedicam não mais às regularidades dos fenômenos, mas “à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão dos sentidos dos atos e das decisões dos atores sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p.78). Conforme esta abordagem, existe uma relação dinâmica entre o sujeito e a sua realidade, uma ligação forte entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Por isso, a mera quantificação de resultados não basta para desvendar a realidade pesquisada. Além disso, o sujeito observa outros sujeitos; de modo que o objeto de observação não é neutro nem inerte; possui significados e estabelece relações.

Severino (2001) afirma que as formas de conhecimento e de pesquisa, na área educacional, não podem ocorrer da mesma maneira que as ciências naturais, o que não significa uma oposição ao conhecimento científico tradicional, baseado na concepção cartesiana. O que se faz necessário, segundo ele, é uma outra abordagem do conhecimento que vá além daquela aplicada às ciências naturais. O campo da ciência da educação pertence às ciências humanas, é permeado pela prática histórico-social dos objetos de pesquisa (também sujeitos), por isso exige uma abordagem diferenciada e uma metodologia específica.

Na verdade, estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda reconceituação de ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionalizada, condição que ela compartilha com a política. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. [...] Sem dúvida, os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações (SEVERINO, 2001, p.17).

Dentro dessa visão, utiliza-se a concepção dialética, por ser mais abrangente que a fenomenológica. Conforme Severino:

Ora, é o paradigma dialético que tem se revelado, até o momento, como a perspectiva mais profunda para responder a esse desafio. Aqui tem-se o predomínio de uma radical temporalidade e sociabilidade, ou seja, a praxidade se caracteriza pelo desdobrar-se de um tempo histórico e de um espaço social (2001, p.17)

A fenomenologia procura desvelar o sentido oculto das manifestações imediatas e externas para alcançar a essência dos fenômenos (CHIZZOTTI, 2003). Investiga o sentido que os atores sociais conferem aos objetos, pessoas e símbolos com os quais interagem em suas relações cotidianas. A concepção dialética não contempla apenas a subjetividade dos atores sociais. Ela analisa também as contradições do fato observado, “as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (Ibid., p. 80). O pesquisador, assim, buscará o sentido das ações e das relações ocultas existentes na sociedade, permeadas pelo poder e interesses de grupos dominantes e pela resistência dos grupos dominados.

Assim, um conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam nas redes das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder e pela dominação. Todo conhecimento que tem a ver com educação não pode deixar de enfrentar, de modo temático, explícito, a questão do poder, elemento que marca incisivamente toda a expressão concreta da existência humana (SEVERINO, 2001, p.19).

A pesquisa, desenvolvida nos meses de abril a dezembro de 2006, baseou-se inicialmente no levantamento de dados sobre o entorno - Dique de Vila Gilda - local de residência da maioria dos sujeitos pesquisados. A seguir delineou-se a trajetória do Instituto Arte no Dique e seus integrantes, em sua prática educativa, centrada na cultura e na arte. Isso foi feito através da aplicação de questionários fechados para traçar o perfil do grupo (oficina de dança, integrantes da banda Querô e arte-terapia); entrevistas e análise de documentos referentes à instituição de ensino, tais como livros de atas, relatórios de atividades, planos de ação, panfletos de espetáculos apresentados, material produzido pelos participantes do projeto, fotos e registros de eventos, reportagens publicadas em jornais da região sobre a atuação do grupo.

A pesquisa ocorreu também através do contato direto com o universo investigado (Barracão Cultural Plínio Marcos, sede da COHAB Santista⁶, escritório de administração, locais de apresentação da banda), onde foram recolhidas ações e impressões dos sujeitos pesquisados: integrantes da banda Querô, mestre da percussão, equipe de trabalho (residentes ou não na comunidade do Dique de Vila Gilda).

Realizaram-se diversas entrevistas: a primeira com a assistente social Jurema Quintella Barreiro Lins, assessora parlamentar do deputado estadual Fausto Figueira⁷, do Partido dos Trabalhadores. Apesar de hoje não atuarem diretamente na experiência educativa em questão, tiveram papel fundamental na implantação do projeto, em 2002, abrindo caminhos e buscando parcerias. A seguir, entrevistas com duas pessoas da equipe de trabalho não residentes na comunidade: o coordenador cultural José Virgílio Leal Figueiredo⁸ e a psicóloga Sylvia Bari⁹. Quatro mulheres moradoras da comunidade, que integram a diretoria e trabalham na área de serviços gerais também foram ouvidas: Zeíres, Maria Helena, “Lila” e “Maria do PT”, além de nove adolescentes da oficina de percussão, que tocam na banda Querô (identificados pelas letras A a I) e do mestre da oficina de percussão Ubiratan de Jesus dos Santos¹⁰.

Quatro dessas entrevistas foram individuais (no caso da assessora parlamentar, mestre da percussão, coordenador cultural e psicóloga) e duas coletivas (no caso das mulheres e dos integrantes da banda Querô). Muitas conversas informais também ocorreram. Foi possível conhecer pontos de vista diversificados desses sujeitos sobre o Instituto Arte no Dique e observar a ação

⁶ No Barracão Plínio Marcos, erguido pela comunidade em regime de mutirão, funcionaram as oficinas de arte até final de outubro de 2006. Com a requisição do local para a construção de moradias populares, as oficinas passaram a funcionar na sede da COHAB Santista, situada no bairro Jardim Rádio Clube, a partir de novembro de 2006.

⁷ O deputado estadual Fausto Figueira Silva, vereador por três mandatos e eleito pela segunda vez deputado estadual pelo partido dos Trabalhadores, realiza um trabalho também como médico há muitos anos junto a comunidades carentes da Baixada Santista, sempre acompanhado por Jurema Lins, sua assessora parlamentar, formada em Serviço Social pela Universidade Católica de Santos.

⁸ José Virgílio é atualmente o articulador do grupo. Com a experiência adquirida junto à Secretaria de Cultura de Salvador e ao Grupo baiano Olodum, é peça importante no estabelecimento de contatos e parcerias para a continuidade do trabalho do Instituto Arte no Dique.

⁹ Sylvia Bari tem formação em Psicologia pela Unisantos e especialização em Psicologia Social e Comunitária pelo Sedes Sapiens, em São Paulo. Trabalha desde 1987 na área de projetos sociais com crianças, adolescentes e famílias.

¹⁰ “Bira” formou-se nas escolas de percussão do Olodum, em Salvador. Comanda o trabalho artístico e musical das oficinas de percussão, é compositor e vocalista da banda Querô.

pedagógica ali desenvolvida, bem como a rotina de trabalho, objetivos, interações, limitações, receios, sonhos e expectativas quanto ao futuro.

Utilizou-se, portanto, o estudo de caso.

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2003, p.102).

Importante ressaltar que a percepção dos sujeitos envolvidos é, ao mesmo tempo, individual e social; o processo de observação e escuta possibilita de maneira ativa, captar as representações que os sujeitos investigados fazem de sua realidade, sabendo, no entanto, que são representações parciais e incompletas, mas reveladoras de sua visão de mundo e experiência de vida.

Acredita-se, como Freire (2006a, p.115), que não há neutralidade no processo de desvendamento de um contexto ou realidade histórico-social. Nesse sentido, tal pesquisa não pode ser compreendida de maneira isolada ou apenas como busca de conhecimento, mas também como atitude política, inserida no cotidiano. Para Demo (2001, p.11-18), a pesquisa deve ser entendida como fenômeno político e o pesquisador não pode abrir mão de seu papel como ator social. É importante considerar sua proposta: desmistificar a pesquisa, inseri-la no cotidiano, conectá-la com a realidade. Devidamente integrada à prática, poderá contribuir para transformações na sociedade e nas instituições de ensino, fornecendo informações relevantes e instrumentos significativos para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, emancipados, capazes de refletir sobre sua própria existência e de desenvolver sua capacidade argumentativa.

A tarefa de relacionar a discussão teórica aos resultados da pesquisa, bem como de integrar os capítulos de forma que se estabelecesse uma imbricação e diálogo entre as diversas partes do trabalho, constituiu-se o maior desafio nesta trajetória.

A partir das observações e das percepções expressas pelos sujeitos envolvidos, buscaram-se alguns indicadores na ação cotidiana dos sujeitos pesquisados. Os seguintes pontos foram considerados: desenvolvimento da

onilateralidade¹¹ do sujeito ou manutenção da fragmentação humana, ação pedagógica autonomista ou assistencialista, educação para transformação da realidade ou para reprodução dos valores da sociedade, processo educativo de adaptação ou de real inclusão social.

O primeiro capítulo desse estudo busca situar a educação no panorama atual, configurado por um quadro de crise e exclusão social, realidade agravada pelo processo de globalização. O processo de exclusão social foi analisado pela perspectiva objetiva, conforme Castel (2000) e Wanderley (2000), e subjetiva, pela perspectiva de Sawaia (2001). A seguir foram tecidas considerações, sob a ótica de Afonso (1989), Von Simson (2001) e Gohn (2001), acerca da ampliação do conceito de educação e a emergência de um novo espaço educativo - o da educação não-formal - e apresentados alguns parâmetros para a prática de uma pedagogia inclusiva, com a contribuição de Freire (2006a), Sacristán e Giroux (1997).

O valor pedagógico da arte e sua relevância como prática de inclusão social numa perspectiva dialética de resgate da totalidade do sujeito e de transformação social, segundo Fischer (2002), Langer (1971) e Duarte Júnior (1994), bem como a questão da cultura popular segundo Brandão (1985), constituem-se o assunto do segundo capítulo.

O terceiro capítulo traça, em primeira instância, o contexto histórico-social e a localização geográfica do Dique de Vila Gilda, com o recorte da região atendida pelo Instituto Arte no Dique (caminho São Sebastião e Vila Telma - Santos). A seguir, uma apresentação da instituição educativa analisada: origem, organização e parcerias estabelecidas. A presença do Instituto Arte no Dique é pontuada nesse contexto de exclusão social, procurando-se um entrelaçamento do processo exclusão/inclusão social.

A prática pedagógica do Instituto Arte no Dique, que usa como fio condutor a arte e a cultura, constitui o teor do quarto capítulo, que analisa também os resultados dessa experiência na dimensão individual e coletiva dos sujeitos pesquisados. Limites, desafios e sonhos foram também abordados no fechamento desse estudo.

¹¹ Conceito marxista que diz respeito à totalidade e inteireza do ser humano em contraposição ao homem fragmentado, dividido a partir da divisão da sociedade e da especialização do trabalho.

CAPÍTULO 1

Há ainda lugar – num mundo inteiramente ocupado com a univocidade das idéias competitivas, com a redução de todos os valores humanos, sejam os da produção cultural, das ciências e da educação a finalidades utilitárias e pragmáticas, debaixo do olhar uniforme das lentes do mercado – para se pensar o diverso, a multiplicidade, a não submissão, a rebeldia, a criatividade?

Neidson Rodrigues

1. A EDUCAÇÃO FRENTE A NOVOS CONTEXTOS E PROBLEMÁTICAS SOCIAIS: BUSCANDO UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA.

Esse estudo se inicia tecendo considerações sobre o fenômeno da educação e as mudanças ocorridas nos últimos anos em função de novas demandas e realidades diante de um mundo globalizado e cada vez mais excludente. A educação formal passa por reformulações, enquanto novos espaços educacionais tomam corpo e ganham visibilidade através de instituições de ensino denominadas não-formais. A preocupação com uma educação inclusiva e democrática se faz presente dentro e fora da escola, tornando-se necessário refletir sobre seus pressupostos e alcances. Neste primeiro capítulo pretende-se desenhar o contexto, no qual se insere o processo educacional atual, e as condições que propiciaram o surgimento da educação não-formal. Serão também apresentados alguns fundamentos e possibilidades de uma educação inclusiva.

1.1. Educação formal em crise

Educação é ato que invade a vida humana em todos os tempos e lugares, de forma rica e variada, em mundos os mais diversos. Pensada, vivida e praticada em todas as comunidades e sociedades: de grupos tribais remotos, sem divisão de classes a sociedades urbanizadas, industrializadas, com tecnologia avançada. A educação se faz presente na família, nos grupos religiosos, nas comunidades de bairros, nas ruas, nos bares, nas brincadeiras infantis, nos meios de comunicação, nas instituições sociais, na escola, com sua organização própria e seus métodos pedagógicos. Assim afirma Brandão (1984, p. 24), ressaltando que a “educação aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender”. Ou seja, no processo de interação e transformação da natureza, os homens produzem, geram mudanças com o seu trabalho, socializam-se, criam a cultura e se relacionam. A identidade humana se forma, portanto, nas relações de ensino-aprendizagem, que transformam o indivíduo num ser cultural.

De um ponto de vista antropológico, cultura é tudo o que elabora, e elaborou o ser humano, desde a mais sublime música ou obra literária até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura; a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de

vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as religiões, as formas de trabalhar [...] (SACRISTÁN, 2001, p.105).

Nas sociedades tribais anteriores à escrita, a educação era uma tarefa informal e coletiva. Os códigos e valores considerados relevantes no processo de garantir a coesão e sobrevivência do grupo eram passados às novas gerações pelos adultos; dessa maneira reforçava-se os comportamentos socialmente esperados, levando cada um a assumir um papel predeterminado na estrutura social.

Esparreadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores do grupo – têm em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que convivem aprendem, aprendem da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente, aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor (BRANDÃO, 1984, p. 20 - 21).

As sociedades, porém, sedentarizaram-se, passando a constituir grandes e complexos agrupamentos. Assim como outros setores e atividades sociais, a tarefa educacional, antes difusa e não institucionalizada, tornou-se aos poucos uma atividade especializada, exercida por alguns e não mais tarefa de todos. Surgiram os professores e, mais tarde, lugares específicos para o ensino de comportamentos e valores também específicos e direcionados. Surgiu a escola como instituição formal de ensino. Segundo Brandão (1984, p. 33), gradativamente nasceu um interesse político de controle sobre a educação, assim como ocorreu com as outras práticas sociais: religião, lazer, medicina. Os sistemas comunitários de trocas de bens materiais, simbólicos e de serviços, passaram a ser controlados por grupos de especialistas, mediadores entre o poder e o saber. A escola tornou-se difusora de formas culturais específicas e, longe de conduzir um processo neutro e imparcial, desligado dos contextos histórico-sociais e das tramas do poder (como afirmaram por muito tempo os teóricos da educação tradicional), passou a defender as formas culturais das classes dominantes (GIROUX, 1997).

É evidente que a educação informal, familiar, ou mesmo outros tipos de educação intencional, como a religiosa, não desapareceram. Porém a escola tornou-se a grande detentora do saber e transmissora dos conhecimentos desejáveis e

necessários à formação e inserção do educando na sociedade: símbolo de prestígio, meio de inserção social e de acesso aos direitos de cidadania (SACRISTÁN, 2001).

De fato, não há como negar em todos os tempos e o tempo todo, o valor da educação, especialmente a formal, dentro de uma sociedade. É ela que abre as portas para a inserção do indivíduo e sua aceitação na complexa malha social. Sacristán (2001, p.15) analisa a extensão e a importância desse processo, quando pontua a idealização da educação obrigatória, na Europa dos séculos XVIII e XIX, a partir da publicação de *Emílio* (1762), obra de Rousseau, que defende a educação como forma de construir seres humanos plenos e felizes. A escolarização em massa representa hoje, “um desses raros consensos transculturais aparentemente afiançados” (SACRISTÁN, 2001, p.15). Porém, esse fato não a livra de críticas aos seus efeitos negativos, ao não cumprimento de suas promessas ou ao seu papel de mera reprodutora da cultura dominante e perpetuadora das desigualdades sociais e culturais.

Seja pelas considerações dos teóricos da Pedagogia Crítica¹², seja pela dificuldade de adequação do ambiente formal aos novos tempos vividos, ou mesmo pela busca da reformulação de seu papel cultural e social, o fato é que a escola encontra-se hoje, enfraquecida. Apesar de manter a posição de importante espaço educacional, não está mais sozinha. No seio da própria modernidade, que lhe conferiu “uma espécie de monopólio para mostrar representações do mundo” (op.cit., p. 52), surgem novas instituições que com ela dividem a tarefa de formar e informar.

A modernidade, durante o século XX, iluminou e elevou a educação escolar a uma forma cultural essencial da sociedade e a um de seus aspectos característicos. O desenvolvimento da própria modernidade permitiu o estabelecimento de outras redes de influência cultural - com a mesma ótica globalizadora e universalizadora - que interagem com as funções escolares. No século XX, que viu a escolaridade estender-se como um fenômeno universal, paradoxalmente apareceram outros espaços educativos “paraescolares”, paralelos às escolas, que serão essenciais para a socialização, em geral, e, mais especificamente, para a

¹² Baseamo-nos na obra de Giroux (1997), que fornece as bases de uma teoria social crítica da aprendizagem escolar e utiliza as idéias de Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse e Walter Benjamin. O autor também se fundamenta nos escritos do educador brasileiro Paulo Freire, que, segundo ele, conseguiu o grande mérito de aliar, à crítica da instituição escolar, um discurso de esperança e possibilidade de transformação.

culturalização das massas, tendo efeitos culturais contraditórios sobre o trabalho mais especializado e peculiar das escolas, cujas práticas culturais não serão as únicas na função de apresentar o mundo nem, em muitos aspectos, serão as mais importantes (SACRISTÁN, 2001, p. 52-53).

A instituição formal de ensino deixou de ter o grau de exclusividade de antes, perdeu parte da capacidade de mostrar e interpretar o mundo, bem como considerável parcela de seu poder e atração (op.cit., p.54). Entendida hoje de maneira mais ampla, a educação não se esgota dentro da sala de aula ou do espaço escolar, mas é a soma de todos os ambientes socializadores (op.cit.,p.50). Transpondo os muros do ensino formal, vislumbram-se segmentos variados e diferentes, onde reconhecidamente o processo de aprendizagem ocorre com bastante vigor: mídia, *internet*, Organizações Não Governamentais, trabalho, associações de bairros, igreja, sindicatos, clubes etc. De maneira crescente, o ensino-aprendizagem consolida-se não apenas como processo para dentro da escola, mas exterior a ela. Libâneo (2004), afirma que “um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências”.

Constata-se, portanto, que a representante mais ilustre do processo educacional – a instituição de educação formal – encontra-se balançada em sua posição de supremacia, chegando a experimentar momentos de desprestígio e descrédito. Nos meios sociais mais elevados, enfrenta a concorrência da tecnologia (que avança mais rapidamente do que os meios tradicionais de ensino), o mundo desafiador da informação e da imagem, a presença dos novos espaços de comunicação (em especial o *ciberespaço*), que introduzem uma forma de aprendizagem diferenciada, muito mais veloz.

O setor dos meios de comunicação sofreu uma revolução tecnológica, gerou novas relações sociais, novas linguagens, alterou estilos e comportamentos sociais, transformou a cultura e colocou novos desafios e necessidades à área da Educação. A mídia se transformou no quarto poder na sociedade; abriu novas fronteiras e expandiu-se, tornou-se mais complexa, alterou os conceitos de tempo e espaço (GOHN, 2001, p. 8).

Já nas camadas mais baixas, a constatação de que o ensino formal, como se apresenta hoje, não é capaz de resolver ou atenuar o problema da pobreza e da

exclusão de indivíduos dos bens materiais e sociais, apesar do reconhecimento da força disciplinadora da instituição escolar.

Grande parte das transformações ocorridas na escola e na maneira de pensar a educação deve-se aos novos rumos do sistema capitalista, em expansão. A crise da escola atual relaciona-se ao novo desenho que se configurou nos últimos anos, fruto direto de mudanças econômicas, tecnológicas, políticas, culturais e sociais, engendradas pela expansão do sistema capitalista e pela hegemonia das idéias neoliberais. Mudanças que se inserem dentro do contexto de um mundo globalizado. O termo globalização, em que pese sua ambigüidade e complexidade, pode ser definido como “processo crescente de mudanças que mundializa¹³ os mercados, as finanças, a informação, a comunicação, os valores culturais, criando um sistema de vasos comunicantes entre os países e os continentes” (WANDERLEY, 2000, p. 63). Apesar do caráter ideológico e atrativo que essa idéia encerra – possibilidade de eliminação de fronteiras, interdependência, igualdade de oportunidades - a análise histórica e objetiva da conjuntura atual nos revela um quadro diferente. A celebração da internacionalização da economia e da eminência de um Estado único com poder mundial, não esconde as fraturas e contradições presentes na própria dinâmica do processo de globalização, em curso. O aumento das desigualdades entre os países ricos e pobres é fato, e a aceitação de regras, impostas pelos poderosos aos menos favorecidos, se estabelece com força cada vez maior. Wanderley (op.cit., p. 69) aponta os desdobramentos históricos dessa nova ordem que produz desordem, gerando diferentes conflitos e crescentes desafios: desterritorialização, que causa o enfraquecimento de vínculos entre povo, riqueza e territórios; supremacia do capital financeiro sobre o capital produtivo; decadência do socialismo e supremacia militar norte-americana; instituição do liberalismo como pensamento hegemônico. O desenvolvimento tecnológico e econômico segue emparelhado com o agravamento das demandas sociais. Questões como fome, miséria, perda de identidade,

¹³ O sociólogo Renato Ortiz foi um dos primeiros intelectuais brasileiros, juntamente com Milton Santos e Octavio Ianni, a estudar a mundialização, no final dos anos 1980 e início dos 1990. A temática foi negada inicialmente e exigiu uma espécie de ruptura com o pensamento mais convencional das ciências sociais. O conceito abrange, não só as transformações econômicas, mas também as transformações sociais e culturais verificadas no mundo nos últimos trinta anos.

exclusão, desemprego e violência, revelam o caráter paradoxal e cruel do momento em que vivemos.

Os desafios da educação frente a esse novo cenário repercute com muita força na escola, apesar de tudo, ainda a mais cobrada e vista pela sociedade como instrumento de acesso aos benefícios materiais e à cidadania plena. Porém, tal desafio apresenta-se cada vez mais imperativo às demais e diversas instituições envolvidas com a formação e aprendizagem do ser humano, no mundo atual.

1.2. Ampliando o conceito de educação no contexto da exclusão social

Wanderley (2000, p. 58) afirma que as mudanças profundas, em curso, geradas no contexto da globalização, acirram as desigualdades e injustiças latentes em nosso continente, onde se mantém a concentração de poder e riqueza nas mãos de uma minoria, às custas da pobreza e opressão de uma maioria desprivilegiada. Ele registra uma ampliação da pobreza nas últimas décadas, apesar da ocorrência de variações que não chegam a modificar de maneira consistente a estrutura social. Este seria o efeito mais perverso do processo de globalização. A exclusão de grandes setores populacionais no Brasil, como realidade ou possibilidade, é fato histórico que remete ao nosso conturbado passado: o pacto colonial, a escravidão, a forma pela qual ocorreu a independência, o coronelismo, a dominação da classe burguesa, o problema da terra. Porém, seus agravantes ampliam-se no presente, no contexto da nova realidade mundial.

Castel (2000, p. 34-35) centraliza sua análise da exclusão não nos efeitos mais visíveis da crise, mas no “processo geral de desestabilização da condição salarial”. Sua abordagem é relevante para a construção dessa dissertação e perpassa pelo fenômeno do desemprego e da vulnerabilidade do trabalho, que criam uma nova categoria de pobreza, formada por trabalhadores excedentes, sobrantes, que não encontram mais espaço no mercado como pessoas produtivas. Ele observa “uma multiplicação de categorias da população que sofrem de um déficit de integração com relação ao trabalho, à moradia, à educação, à cultura, e, portanto, pode-se dizer que estão ameaçadas de exclusão” (op.cit., p. 43). A pobreza de hoje, portanto, amplia-se na medida em que ocorre uma degradação da situação anterior aos últimos trinta anos – o trabalho era precário, mas os trabalhadores eram

indispensáveis - configurando-se atualmente, uma situação de risco, pois a qualquer momento pode ocorrer o desemprego. Junto com ele, o isolamento, uma vez que esses trabalhadores não encontram mais utilidade social. Agregados a esses desempregados de longa duração emergem também os jovens mal escolarizados, formando todos eles um grupo de 'desfiliados'¹⁴, pessoas que sofreram rupturas em relação a condições de vida anteriores não muito estáveis ou instáveis.

A maior parte de pessoas com problemas não é de inválidos, deficientes ou "casos sociais. [...] De fato, elas se tornaram *inválidas pela conjuntura*: é a transformação recente das regras do jogo social e econômico que as marginalizou. [...] Esse drama decorre de novas exigências da competitividade e da concorrência, da redução das oportunidades de empregos, fazendo com que não haja mais lugar para todo mundo na sociedade onde nós nos resignamos viver (CASTEL, 2000, p. 30 - 31).

Sujeitos antes integrados ou semi-integrados tornam-se vulneráveis - essa vulnerabilidade, com grande facilidade caminha para a exclusão - e entregues a todo tipo de insegurança e privações, especialmente nos países pobres.

Não obstante, outros indicadores assinalam o crescimento do número de pobres na área latino-americana e caribenha, que se revela no aumento do subemprego e do desemprego, na deterioração da qualidade de vida de vastos contingentes populacionais (em indicadores de saúde, educação, saneamento, habitação, etc.), no crescimento da economia informal, e na crescente anomia social que impregna as sociedades da qual a violência urbana, o crime organizado, a droga são alguns sinais mais evidentes (WANDERLEY, 2000, p.127 -128).

Sawaia (2001) amplia a análise do processo de exclusão social ao abordá-lo na perspectiva ética e analisá-lo na dimensão da justiça social e do sofrimento humano. É um enfoque interessante e igualmente relevante que resgata o aspecto da subjetividade do processo de exclusão. Pelo viés da Psicologia Social é estabelecido o diálogo entre a Filosofia e a Sociologia, ressaltando-se "a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento" (p. 8).

¹⁴ Termo traduzido da expressão francesa "desaffilié", utilizado por Castel em suas análises sobre a exclusão social.

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2001, p. 9).

O conceito de sofrimento ético-político é utilizado incorporando critérios como a ética, a felicidade e o humano, que se entrelaçam com o econômico e o político na análise do processo de exclusão.

A exclusão, vista como sofrimento de diferentes qualidades, recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado [...]. Sem o questionamento do sofrimento que mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade dos homens, a política, inclusive a revolucionária, torna-se mera abstração e instrumentalização (op.cit., p. 98 - 99).

Noções como afetividade, sofrimento, felicidade, são utilizadas para recuperar a idéia de humanidade do sujeito, procurando entender melhor sua maneira de relacionar-se com o social. Sawaia (2001) aponta uma série de sentimentos negativos experimentados pelas populações excluídas em seu trajeto de vida: inferioridade, auto-desvalorização, inutilidade, estranheza e as noções de culpa e vergonha, que toma emprestado de Heller (1985), filósofa neomarxista da escola de Budapeste.

Seu texto [referindo-se a Heller] sobre o poder da vergonha (1985) é um exemplo de análise política da exclusão através do conceito de afetividade. A vergonha e a culpa são apresentadas como sentimentos morais generativos e ideologizados com a função de manter a ordem social excludente, de forma que a vergonha das pessoas e a exploração social constituem as duas faces de uma mesma questão. Por serem sociais, as emoções são fenômenos históricos, cujo conteúdo e qualidade estão sempre em constituição. Cada momento histórico prioriza uma ou mais emoções como estratégia de controle e coerção social. No século passado, predominou a vergonha do olhar do outro que exigia a expiação pública. Hoje, a culpa tende a substituir a vergonha, mudando o caráter da expiação, de pública a individual e privada (p.102).

Nessa perspectiva é possível ressaltar a questão do descrédito e da desvalorização dos valores simbólicos e culturais das pessoas excluídas. Essa postura da sociedade acentua a culpa e gera tanto sofrimento quanto a privação de

bens materiais ou o isolamento em espaços sub-humanos e a conseqüente privação dos benefícios urbanos. A impossibilidade de participação da vida cultural, com seus valores próprios, suas tradições e costumes, aumenta ainda mais a estigmatização desses sujeitos, que passam a ser tratadas como “seres à parte”, num processo de apartação social, conforme propôs Cristóvão Buarque (1993).

No contexto de exclusão acima descrito, a educação formal tem sido amplamente valorizada, e, conforme Gohn (2001, p.7), fundamental para o desenvolvimento da nação, para a superação das distâncias sociais, da miséria dos excluídos e instituição importante para enfrentar o novo mundo globalizado e informatizado, que ampliou a demanda por conhecimentos e informações. Nos discursos e políticas sociais, o processo educativo ganhou destaque e passou a ser visto como meio de democratização, num mundo de oportunidades e escolhas. A defesa da escola obrigatória ganhou força e, apesar de suas dificuldades, incongruências e das críticas que enfrenta, “é uma realidade de dimensões sociais, políticas antropológicas, familiares e pessoais, que se projeta na mentalidade, nos efeitos e nos comportamentos” (SACRISTÁN, 2001, p. 37). Porém, junto com ela, o reconhecimento crescente de outros espaços educativos e novas abordagens pedagógicas.

A preocupação com a democratização do ensino aponta para uma ampliação do conceito de educação, ocorrida a partir dos anos 90, quando passou a ser vista como um fenômeno abrangente e multifacetado, presente não apenas no âmbito da escola (GOHN, 2001, p. 93). A aprendizagem em grupo foi destacada e, os valores culturais, considerados fundamentais na interação e articulação entre os indivíduos. O marco desse novo posicionamento se deu com a publicação de dois documentos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), durante a Conferência da Tailândia, realizada em 1990. Intitulados “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem”, esses documentos, além dos conteúdos teóricos e práticos, apontam para a necessidade de se desenvolver valores e atitudes para a vida (op.cit., p. 92 e 93).

Em 1996 foi publicado o Relatório UNESCO da "International Commission on Education for the Twenty-first Century", mais conhecido como Relatório Delors, por

ter Jacques Delors na presidência da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Seu conteúdo ressalta os quatro pilares de um novo tipo de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O caráter de aprendizado permanente e de educação transdisciplinar, aberta e plural, ficam bem nítidos neste Relatório.

O Banco Mundial, que atua na esfera do capitalismo internacional como uma agência de regulação, incentiva essas políticas de democratização do ensino, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Estabeleceu como metas a melhora da qualidade da educação e da igualdade de oportunidades, a educação para todos (TORRES, 2001, p.127). O conhecimento exigido para um processo educativo satisfatório, portanto, deixou de ser o meramente intelectual para focar-se no desenvolvimento de ações competentes, o que envolve a capacidade de relacionamento da pessoa com seu meio social, a aplicabilidade do que aprendeu em sua realidade mais próxima, bem como a utilidade desse conhecimento para a melhoria do mundo e promoção de condições mais dignas para a coletividade.

Essas idéias, a princípio favoráveis e fomentadoras de uma educação ampla e inclusiva, trazem suas contradições e exigem uma análise mais aprofundada. Para um melhor entendimento, é preciso considerar as “pressões competitivas e liberalizantes dirigidas nas últimas décadas sobre os sistemas educativos diretamente administrados e financiados pelo Estado” (AFONSO, 2001, p. 29). É certo que, com essa nova visão de ensino, o acesso à educação foi ampliado nos últimos anos. A questão, porém, é que o neoliberalismo e os interesses de mercado defendidos pelas instituições financeiras é que norteiam os programas de educação escolar nos dias de hoje. Essas políticas educacionais têm como objetivo ajustar a educação ao mercado e pautam-se por uma visão homogênea e universalizante, descomprometida e desconhecadora das realidades locais onde são implantadas.

Se assim for, então, a razão instrumental do Banco Mundial e de muitos, senão todos os organismos de financiamento, pode estar exercendo um papel neocolonial, especialmente quando dirige as políticas educacionais não tanto em direção ao aperfeiçoamento do valor de uso da força de trabalho, mas ao aperfeiçoamento do valor de troca, sob políticas de desenvolvimento claramente

prescritas (por exemplo, ajuste estrutural, estabilização e crescimento através de exportações) e, especialmente quando pressiona seus parceiros nacionais na adoção de normas e políticas que podem resultar não tanto da adaptação de condições locais às necessidades de desenvolvimento, mas, sim das preferências de política educacional, aplicadas de modo relativamente homogêneo e universal, por uma instituição que controla recursos, toma iniciativa e não apenas reage às solicitações externas, e gera as definições dos problemas e as soluções viáveis e legítimas no contexto da internacionalização e globalização do capitalismo (TORRES, 2001, p.130).

A distância entre o universo cultural da escola e dos alunos acentua-se com essa política, gerando a desvalorização da cultura dos educandos, a imposição de conhecimentos prontos e não relevantes às suas necessidades, o desencadeamento de conflitos, envolvendo indisciplina e violência ou apatia e indiferença. “Os atos de agressão simbólica cometidos contra alunos denotam posturas autoritárias nas escolas, que, não poucas vezes, a elas mesmas retornam” (XIMENES, 2001, p. 53). Dayrell (2001), ao analisar a prática educativa em escolas públicas de ensino noturno, na cidade de Belo Horizonte, identifica a ausência de ligação entre a cultura escolar e a realidade vivida pelos educandos:

O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos memorizá-las. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos (p.155).

Diante dessa situação, comum nas escolas públicas brasileiras, os mecanismos de segregação se intensificam: reprovações, sucessivos abandonos e retornos, até a evasão definitiva. Os alunos, considerados inaptos para aprender ou desinteressados pelo processo de aprendizagem, são ainda mais estigmatizados e culpabilizados por seu insucesso, aprendendo a enxergar como “única solução para a superação dos problemas, o esforço individual e a aceitação dos esquemas dominantes através da desvalorização da cultura popular, da imposição do modelo nuclear da família burguesa e da não aceitação de outros tipos de família”. (VON SIMSON, 2001, p.18). Há que se considerar, que em um contexto educacional anterior, os fracassos escolares podiam ser explicados por causas sociais, pela injustiça do sistema (DUBET, 2001). Tal justificativa não questionava frontalmente a auto-estima do aluno, pois as explicações eram externas e não se colocava em cheque o seu próprio valor. Tudo mudou com o advento da escola igualitária, que

passou a proclamar igualdade de oportunidades para todos e a não mais selecionar os educandos em sua entrada no sistema de educação formal. A seleção ocorre agora em função da sua atuação pessoal e se ele não consegue ser aprovado – dizem os professores - foi devido ao seu fraco desempenho. Esta visão camufla a questão da relevância da escola no trato das desigualdades, que acabam parecendo justas, já que o desempenho escolar resulta do empenho voluntário de cada indivíduo.

O triunfo do princípio de igualdade dissocializa a experiência das desigualdades numa sociedade que permanece fundamentalmente não-igualitária, mas que tende a produzir desigualdades através de uma série de provas individuais e não mais de lutas coletivas ou, mais precisamente, que tende a diluir as lutas coletivas em provas pessoais (DUBET, 2001 p.13).

Tal constatação leva a outra: os principais beneficiários no setor da educação continuam sendo as classes média e alta, pois o ensino tende a continuar voltado para uma cultura elitista e burguesa, sem considerar as múltiplas e maiores diferenças sociais em função de gênero, idade, nível sócio-econômico, origem étnica.

A democratização da escola ocorre principalmente em termos quantitativos, revelando-se, portanto, segregativa e discriminadora. A inclusão quantitativa não implica necessariamente na diminuição da exclusão social, que requer também mudanças qualitativas, capazes de engendrar políticas democráticas em nível local, criando modelos alternativos adequados e condizentes com os sujeitos educacionais e suas realidades, que sejam diferentes das normas impostas a partir dos organismos internacionais neoliberais (TORRES, 2001, p.133).

As exigências e o enfoque na questão das novas habilidades, embora pareçam muito significativos e avançados, afetam também a questão do trabalho. Distorcem a realidade e camuflam o sério e crescente problema do desemprego, deslocando a questão social (de ordem política e coletiva) para o indivíduo, que, se não consegue trabalhar, é porque está despreparado. A nova ordem mundial instituiu uma sociedade cada dia mais competitiva e excludente, especialmente para as classes populares, apesar do institucionalizado discurso de inclusão.

Os indivíduos estão cada vez mais isolados e estressados. São pessoas desenraizadas, sem pertencimentos. Uma sociedade onde incluídos competem em grupos seletos e muitos excluídos vagam e migram em diferentes áreas e espaços porque são 'sobrantes', não há mais vagas ou lugar para eles no mercado de trabalho. Não são sequer explorados porque não têm salários. Estão desterritorializados. Se pertencentes às camadas populares, são os novos párias, os 'vagabundos pré-industriais' perdidos na modernidade (GOHN, 2001, p. 97).

Diante dessa recente visão sobre o processo educacional (abrangente e homogeneizante) e da realidade cruel que se configura e se amplia a cada dia (desemprego e exclusão), as demandas sobre a educação são crescentes e diversificadas. Torna-se necessário considerar os desafios reais e emergentes que se apresentam a uma nova forma de ver e perceber o fenômeno educativo como processo também cultural e social.

Gohn (2001) considera a educação escolar formal, como apenas uma das formas de educar e associa ao conceito de educação, o conceito de cultura.

A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. [...] A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação (p. 99).

Nesse contexto, adquirem valor as experiências educativas que não se localizam na área da educação formal ou no ensino regular. Experiências que buscam também, por outras vias, a integração, participação e inclusão de pessoas como cidadãs na sociedade em que vivem, como é o caso das instituições de educação não-formal.

1.3. A emergência da educação não-formal

A educação não-formal é uma modalidade relativamente recente que vem ocupando espaço no mundo atual. A definição do termo, dado o caráter incipiente dessa prática educacional, é permeada por certas ambigüidades e entendemos que se encontra ainda em processo de construção. Gohn (2001) a define como:

[...] aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não

governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (p. 07).

As primeiras tentativas de definição surgiram na década de 70, observando-se as atividades educacionais desenvolvidas em espaços exteriores ao da escola. Suas raízes se encontrariam nos programas ou campanhas de alfabetização de adultos, de caráter popular, com o objetivo de integrar essas camadas, oriundas especialmente de áreas rurais, ao contexto urbano-industrial. Ward e Dettoni (BREMBECK, apud FERNANDES, 2001, p.112) reconheceram as dificuldades em se estabelecer uma definição padrão e abrangente, mas colocaram a educação não-formal como uma “alternativa ao [ensino] formal, aos empreendimentos educacionais institucionalizados”. Alguns autores utilizam o termo também como sinônimo de educação informal ou como “educação incidental” (apud FERNANDES, 2001, p.113).

A fundamentação desse conceito encontra-se também na definição de Afonso (1989), que também se dedica de maneira consistente à temática da educação não-formal. O autor usou, em artigo publicado, o termo educação não-escolar e nele incluiu de forma distinta, os conceitos de educação formal, informal e educação não-formal.

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989 p. 78).

Estas expressões, embora pareçam se confundir encerram significados diferentes. Na educação não-formal existe uma intencionalidade de determinados sujeitos em buscar objetivos estabelecidos a priori. Na educação informal o processo é espontâneo, natural, embora presentes os valores que se pretende ou deseja transmitir.

Afonso (2002) afirma não ser possível separar o crescimento da educação não-formal da chamada crise da educação escolar. Apesar de tão antiga quanta a

própria escola, a crise hoje apresenta novas faces e contraditórias explicações que podem abranger fatores econômicos, sociais, políticos e ideológicos. Ao analisar esses fatores, o autor incorpora aspectos já mencionados no decorrer desse estudo:

[...] as condições actuais de expansão e internacionalização da economia capitalista num contexto de hegemonia ideológica neoliberal; a emergência do “capitalismo informacional”, as mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho e a inevitabilidade (também, em grande medida, ideologicamente construída) do desemprego estrutural, a afetar, sobretudo as novas gerações; a permeabilidade e vulnerabilidade da escola às pressões sociais - pressões que permitem que esta aceite, quase sempre passivamente, ser o “bode expiatório” para as crises económicas cada vez mais frequentes; os discursos vulgares que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida à não qualificação dos indivíduos, sendo esta, por sua vez, acriticamente atribuída à incapacidade estrutural da Escola para preparar os estudantes em função das (supostas) necessidades da economia; a perda de confiança no valor social dos diplomas, induzida pela distorções nas relações entre a educação e o mercado de trabalho (veja-se, por exemplo, o crescente desemprego dos licenciados; a proliferação de empregos precários disputados por portadores de qualificações superiores às exigidas para o exercício das funções que lhe são propostas; a existência de contextos de trabalho indutores de ‘regressões culturais...’), a centralidade dos meios de comunicação de massa que se constituem como fortes agentes de socialização secundária, substituindo ou neutralizando a ação dos agentes e contextos de socialização primária; a constatação, sinalizada em trabalhos recentes, de que a Escola, já não sendo capaz de cumprir cabalmente os mandatos que há muito lhe foram atribuídos, continua (paradoxalmente) a ser pressionada para assumir novos mandatos, à medida em que os problemas sociais aumentam, se diversificam e se complexificam (AFONSO, 2002).

Gohn (2001, p. 101 e 102) agrupa os campos da educação não-formal em dois tipos, de acordo com os seus objetivos: o primeiro, comprometido com a transmissão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, porém com uma organização diferente da escolar: é a área da chamada educação popular ou educação libertadora (anos 70/80) e a educação de jovens e adultos (anos 90). Essa concepção educativa participativa e transformadora, inspirada na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1985), constituiu-se em estratégia de mobilização, organização e formação de uma cultura cidadã na construção de sujeitos históricos em processos de lutas pelas conquistas dos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Um segundo campo contempla a educação não

voltada para a aprendizagem de conteúdos da educação formal, gerada em ações coletivas no processo de participação social.

No Brasil, na década de 1980, os espaços de educação não-formal foram multiplicando-se, tendo como público-alvo crianças e adolescentes, cujas mães precisavam trabalhar fora para garantir o sustento da casa. O caráter assistencialista foi marcante e também o de complementação ou reforço escolar, quadro que começou a se alterar ao final da referida década, quando ampliou-se a visão, com o questionamento do assistencialismo e, ao mesmo tempo, a valorização e desenvolvimento de atividades lúdicas e de expressão artística (FERNANDES; PARK; SOUZA; 2001, p. 176).

O termo “criança em situação de risco” tem sido utilizado para caracterizar parte do público contemplado pela educação não-formal. São crianças de baixo poder aquisitivo, atraídas muitas vezes para a vida na rua (FERNANDES, 2001, p.111). Problemas sociais, escolares e familiares, além dos econômicos, empurram para a marginalidade um grande número de crianças e jovens em nosso país, o que pode ser verificado também na Baixada Santista. Outro termo, derivado do primeiro, é “estudante em situação de risco”, prestando-se bem à realidade encontrada no Dique de Vila Gilda, local da pesquisa realizada. Segundo Shüller (apud FERNANDES, 2001, p.111), são “aqueles em perigo de abandonar a escola ou graduar-se sem dominar o conhecimento e as habilidades que são necessárias para serem cidadãos efetivos e, assim, contribuir para a economia”.

Grande parte das instituições brasileiras ligadas à educação não-formal atende a esse público, camadas mais pobres da população, em especial adolescentes e crianças de bairros de periferia ou mesmo favelas. A preocupação com alternativas de inserção social desses grupos, dentre elas a capacitação profissional, aparece como um dado marcante nestes espaços, cujo mérito é reforçar o contato com o coletivo e estabelecer laços de afetividade entre os sujeitos. A educação não formal aparece no cenário social também como forma de reavivar a cultura dos indivíduos nela envolvidos (VON SIMSON, 2001, p.13).

O campo da educação não-formal se diversifica e abrange várias dimensões (Gohn, 2001). A primeira envolve a aprendizagem política dos indivíduos acerca de seus direitos como cidadãos. A segunda diz respeito à capacitação dos indivíduos para o trabalho, através do desenvolvimento de suas potencialidades. Uma terceira dimensão engloba a aprendizagem e o exercício de práticas de organização

comunitária, voltadas para a solução de problemas cotidianos. Um outro enfoque é a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, especialmente a eletrônica e por último a educação para a arte de bem viver, divulgada através de cursos de auto-conhecimento, de filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação etc.

A educação não formal se diferencia da formal no que tange à sua organização e à estrutura do processo de aprendizagem. Apesar de enfoques tão diversificados, apresenta alguns supostos básicos, como o de que a aprendizagem ocorre por meio de ações, práticas coletivas e sociais, onde a cidadania é o principal objetivo, sendo pensada coletivamente em espaços alternativos e através de formas diferenciadas. O ensino se dá de maneira mais espontânea e flexível, com a interferência precisa e significativa da comunidade. Pode ser desenvolvido em associações de bairros, igrejas, sindicatos, Organizações Não Governamentais, espaços culturais e até nas próprias escolas. O tempo de aprendizagem e o estabelecimento dos conteúdos apresentam flexibilidade; são criados e recriados de acordo com os objetivos do grupo. (AFONSO, 1989).

A valorização da oralidade como principal forma de comunicação e aprendizagem (menos valorizada na educação escolar) é um aspecto interessante. A dificuldade em se expressar de maneira escrita dá lugar a vozes que trazem à tona emoções, desejos, sentimentos, desabafos, surgindo assim uma maneira mais espontânea de lidar com o conhecimento.

Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um. [...] é muito importante que saibamos escutar não apenas as falas, mas também os silêncios que acompanham ou interrompem aquelas falas (GOHN. 2001, p. 107).

Pode-se observar que os espaços de educação não-formal surgem na lacuna deixada pelas instituições formais de ensino, porém, não como substitutos. A escola continua, no entendimento de críticos menos radicais e preocupados com o seu destino, a ocupar papel fundamental na sociedade atual, embora passível de reformulações.

Insistiu-se tanto, há décadas, na dimensão “negativa” da escolaridade que, de nossa parte e neste trabalho, vamos recobrar a visão intencional da educação, já que a crítica não é, senão um instrumento para voltar a orientá-la. Os sistemas educacionais nos quais a escolaridade obrigatória se desenvolve são, de forma clara, manifestamente passíveis de melhorias, mas são o que temos. Uma crítica negativa, sem afiançar ao mesmo tempo as representações sociais de progresso para as quais se acredita que sirva a educação, poderia lançar dúvidas sobre a conveniência de continuar a apoiá-la com meios, com políticas adequadas, com o entusiasmo coletivo, com a moral alta dos professores, assim como com a colaboração dos pais para torná-la viável e confiável diante dos estudantes e da sociedade (SACRISTÁN, 2001, p. 37).

A educação não-formal constitui-se, portanto, numa maneira diversa de se educar, não contrária, mas distinta do ensino formal. Ela não exclui de todo a formalidade¹⁵, mas diferencia-se por trabalhar com limites mais flexíveis e permeáveis. Suas práticas se baseiam nas questões consideradas importantes pelo grupo envolvido e não exclusivamente nos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade ou conteúdos pré-estabelecidos, como ocorre no ensino formal. Talvez, esteja aí um ingrediente fundamental para o sucesso desse tipo de educação, pois os participantes se tornam gestores e protagonistas de sua própria ação educativa, selecionando os conhecimentos a partir de seu universo cultural, enraizados em suas reais condições de vida.

Freire (2006a), analisando o papel do trabalhador social no processo de mudança, enfatiza a importância da construção do conhecimento a partir da relação dialética do sujeito educativo com sua realidade (que traz suas próprias questões e conflitos), ao invés da assimilação passiva e acrítica de conhecimentos prontos impostos pela ideologia dominante:

Desta forma, a percepção da realidade, distorcida pela ideologia dominante, pode ser mudada, na medida em que, no “hoje”, em que se está verificando o antagonismo entre mudança e permanência, este antagonismo começa a se fazer um desafio. Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica um novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica uma “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele; num já não estar quase sob o tempo, mas nele (p.47).

¹⁵ Isso foi comprovado durante a pesquisa no Instituto Arte no Dique: há uma tentativa de controle de frequência (embora não muito utilizada ou valorizada por alunos e professores), planos anuais de trabalho, cronograma e relatórios de atividades desenvolvidas.

Na educação-não-formal, não se percebe uma transmissão obrigatória de conhecimentos ou sujeita a regras rígidas de avaliação e a relação com a aprendizagem é mais espontânea, afetiva e prazerosa. O espaço, por privilegiar o contato com o coletivo, em geral é dinâmico e permite movimentação. As atividades lúdicas costumam ser incentivadas, buscando atender aos interesses e necessidades do grupo.

Outro aspecto que demonstra bem a flexibilidade de tal proposta é a mistura de diferentes idades e gerações, bem como a interação mais próxima entre educandos e educadores. Estes atuam mais como animadores que trabalham com a valorização da cultura do grupo, a evocação de memórias sociais, vivências e a reflexão sobre a realidade social na qual o educando está inserido (VON SIMSON, 2001, p.11-13). No Instituto Arte no Dique, campo de pesquisa desse estudo, é interessante a presença de crianças, adolescentes, jovens e pais, não só envolvidos na coordenação e administração do trabalho, mas integrados às oficinas de arte, como é o caso da percussão, em que pai e filho fazem parte da mesma turma de iniciantes. Seguindo essa linha, as práticas educativas utilizadas exploram variadas formas de linguagem e expressão: corporal, musical, artística, teatral, imagética e selecionam temas ligados ao cotidiano, possibilitando o trabalho com a auto-estima, a sensibilidade, os sentimentos e emoções.

A educação não-formal, ao pautar-se por formas de participação descentralizada, pela ênfase na socialização, na promoção da solidariedade e pela preocupação com a mudança, favorece a transformação social, pois possibilita aos sujeitos envolvidos no processo, condições de interferirem na história por meio de reflexão e transformação (AFONSO, 1989).

Acreditamos que, diante dessa nova realidade educacional, a escola tenha que repensar o seu papel e sua posição como instituição de ensino relevante e indispensável, porém não exclusiva; condutora de um trabalho especializado, porém não único e isolado de outras práticas culturais e educativas.

Faz-se necessário considerar o alerta dos autores que trabalham com este tema para o cuidado necessário na definição e delimitação do campo de atuação da educação não-formal. É uma área recente e há muitas entidades enquadradas nessa categoria que ainda nem se aperceberam, pois não possuem informações acerca do assunto. E há interesses diversos e conflitantes com relação à educação,

nem sempre claros, nem sempre capazes de contribuir para um processo realmente democrático de inclusão da sociedade.

Por estas e outras razões, há que refletir mais aprofundadamente sobre os dilemas e desafios futuros que derivam do fato de o campo da educação não-escolar ser hoje disputado por muitos e diferentes interesses, e contraditórias racionalidades políticas e pedagógicas (AFONSO, 2002).

As palavras de Von Simson complementam:

[...] gostaria de finalizar chamando a atenção para o fato de o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) ser hoje disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, exigindo por isso dos educadores e investigadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituir-lo e consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão importante, urgente e necessária como a melhor educação escolar (2001, p. 35-36).

A educação não-formal, em que pese suas ambigüidades, parece caminhar na tentativa de criar espaços alternativos para a inclusão de sujeitos à margem ou inadequados ao sistema formal de ensino.

1.4. Pressupostos para uma educação inclusiva

O quadro educacional apresentado até aqui apresenta ambigüidades, em que se mesclam discursos de inclusão com práticas veladas e camufladas de exclusão, bem como tentativas diferenciadas e externas à escola, de promover cidadania e inclusão social. Em meio ao agravamento da situação dos excluídos e face aos novos atores e concepções acerca do fenômeno educativo, a realização de uma educação realmente inclusiva torna-se um desafio, bem como urgente necessidade.

O capitalismo produziu, historicamente, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho e avança atualmente, verticalizando exclusões múltiplas que, na instituição escolar, vêm sendo camufladas como formas de 'inclusão'. Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania. Para a superação destes complexos mecanismos de exclusão, extremamente solidários entre si, faz-se urgente a concretização

de projetos emancipatórios que avancem, articulando a esfera da produção material com o campo da elaboração simbólica, tanto dentro e fora da escola (LINHARES, 1996, p. 9 -10) .

A questão da inclusão deve ser encarada de maneira mais profunda que a simples inclusão quantitativa de alunos no ambiente escolar. Um processo real de inclusão social deve começar pelo reconhecimento amplo por parte das instituições formais de ensino, do valor e importância de novos espaços educativos. Ao invés de enxergá-los como concorrentes, trazê-los para perto, realizando um trabalho complementar e integrado, que poderá enriquecer a todos os grupos e esferas envolvidos no processo educativo. A situação dos excluídos não pode se resolver somente nos limites da escola, pois não foi gerada exclusivamente dentro dela, mas, por outro lado, não pode também ser resolvida sem ela (LINHARES, 1996, p. 32).

Sacristán (2001) propõe uma postura mais humilde e realista da instituição formal de ensino, sem, no entanto, desmerecê-la:

A escola tem um papel socializador limitado, e é preciso, não só que se reconheça o valor que ela pode vir a ter, mas sobretudo necessita ser valorizada por cumprir sua missão intelectual e formativa mais especializada. É preciso que se deixe explícito o apoio das demais instâncias que compartilham com ela a responsabilidade de mostrar estilos de vida valores e práticas dignificantes do ser humano, capazes de melhorar a sociedade (p. 54).

Essa visão pode abrir um espaço de diálogo e parceria entre escola e instituições de educação não-formais, onde, centradas no educando como razão de toda a ação educativa, unir-se-ão os esforços para mantê-lo dentro da escola, valorizando também o que ele aprende fora dela.

Não sendo a escola a única agência responsável pela produção e pela difusão do saber, parece desejável que ela busque integrar suas ações com as das demais instituições culturais da comunidade. Se a experiência do aluno deriva, ao menos em parte, da convivência com diferentes órgãos culturais, não pode o professor que realmente pretenda levar a sério essa experiência, e dela partir, abster-se de entender como esses órgãos atuam, como poderiam atuar e como seria possível articular tais atuações com a da escola. [...] É também desejável que escolas e faculdades reforcem seus elos com os diversos movimentos da sociedade civil. Ainda que consigamos abrir espaço para a cultura do aluno e organizar a prática curricular a partir de suas experiências, interesses e necessidades, pouco contribuiremos

para a criação de uma sociedade mais justa se não nos articularmos com as lutas que se dão fora das salas de aula (MOREIRA, 1996, p. 47).

A tarefa da dessacralização da escola aponta para outro aspecto igualmente importante no processo de ampliar os direitos de cidadania a um número crescente de destituídos socialmente. Trata-se da valorização da cultura popular¹⁶, da importância de se considerar a bagagem cultural trazida pelo educando em suas origens, bem como sua experiência de vida como ponto de partida de uma prática pedagógica mais significativa e eficaz. Nas escolas verificam-se muitos preconceitos quanto ao aluno de camadas desfavorecidas e não poucas vezes transparece a descrença dos professores em sua capacidade de aprender. Imbuídos estão da visão etnocêntrica que reconhece como cultura apenas as formas culturais das classes dominantes.

A cultura popular tem estado ausente dos currículos de nossas escolas, que vêm, em geral, reafirmando a superioridade de uma cultura associada a classe, gênero e raça. Todavia, como importante terreno de luta cultural, a cultura do aluno da classe trabalhadora precisa tornar-se parte de uma pedagogia voltada para seus interesses e necessidades. Ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, que vem tendo sua voz negada dentro e fora da escola, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz, portanto, de lutar pela melhoria de suas condições de vida (MOREIRA, 1996, p. 41).

Uma educação inclusiva, portanto, muito mais do que incorporar o maior número de educandos no espaço da escola, implica também em incorporar o saber, a vivência, as questões, dúvidas e leitura de mundo desses alunos, que surgem de sua interação com o meio e das condições reais em que vivem. É necessário comprometer-se com o resgate dos educandos como seres de identidade própria, responsáveis por sua auto-formação e capazes de intervir na sociedade em busca da transformação das condições opressivas e excludentes que experimentam.

A proposta é a de uma prática dinâmica e emancipadora, que dê voz e ação ao educando. Voz que, evidentemente, vai se formando nas múltiplas interações

¹⁶ Conceito redefinido na década de 1960 a partir da atuação dos movimentos de Educação Popular no Brasil que se inspiraram na prática pedagógica de Paulo Freire. Esses movimentos foram analisados por Carlos Eduardo Brandão (1985). Esse assunto será tratado com maiores detalhes no capítulo 3.

desse indivíduo com outros espaços educativos ou mesmo “deseducativos”, que ele frequenta, além da escola.

A escola é um espaço cultural dialético onde convivem o conjunto de normas institucionalizadas, que buscam padronizar e controlar a ação dos sujeitos. Mas é também formada por uma trama de relações sociais e cotidianas entre os sujeitos envolvidos, “que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressões e acordos” (DAYRELL, 2001, p.137).

O tratamento homogêneo dado ao educando e a valorização apenas da cultura dominante, além de ignorar as estratégias de resistência, só reforçam a desigualdade e as injustiças de suas origens sociais, pois muitas vezes o conhecimento não se torna significativo, sendo mais difícil a aprendizagem.

A instituição de educação-não-formal deve colaborar com a escola no processo de inclusão dos educandos, trabalhando com sua cultura própria, criando um espaço intercambiável de ressignificação de saberes e sentidos e a possibilidade de soltar ou mesmo afrouxar as amarras da visão dominante instituída.

A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um *espaço livre*. E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo numa educação da dominação, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar neste espaço a semente da libertação (GADOTTI, 2003 b, p. 35).

Os pressupostos educativos até aqui apresentados não apontam apenas o sentido negativo da crítica à educação formal, mas sugerem um repensar e agir com seriedade sobre os aspectos e práticas educativas já instituídos.

O fato da pedagogia estar implicada na construção social do conhecimento e da experiência confirma que uma pedagogia da possibilidade é realmente possível, pois, se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma maneira ser desmantelado, desfeito, e criticamente refeito. [...]. Uma pedagogia de libertação não tem respostas definitivas. Ela está sempre em construção (MCLAREN, 1997. p. xix).

Nesse espaço de construção e permanente reformulação, reside a grande possibilidade para o estabelecimento de uma educação de fato inclusiva, posto que esta não será completamente imposta por um grupo dominante com pretensões universais e homogeneizantes, mas repensada pelo grupo envolvido na intenção de

ensinar/aprender: sujeitos e ao mesmo tempo agentes em seu processo educativo, formador de uma ativa cidadania. Para Giroux (1997, p. 50), é preciso “construir as condições que permitam que a humanidade busque sua auto-compreensão e significado.”

Esta tarefa exige uma postura dialógica e crítica que considere o contexto histórico-social em que as situações educativas se estabelecem, para não cair em análises simplistas e camufladas da realidade.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2005, p. 98).

Giroux (1997) propõe a atividade de repensar “as escolas como esferas públicas democráticas nas quais professores e alunos trabalhem juntos para forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade” (p. 31).

Assim, as questões centrais para construir-se uma pedagogia crítica são as questões de como ajudamos os estudantes, particularmente aqueles das classes oprimidas, a reconhecerem que a cultura escolar dominante não é neutra e em geral não está a serviço de suas necessidades. Ao mesmo tempo, precisamos indagar como é que a cultura dominante funciona para fazer com que eles, como estudantes, sintam-se impotentes. A resposta para isto encontra-se, em parte, revelando-se os mitos, mentiras e injustiças no cerne da cultura escolar dominante, e construindo-se um modo crítico de ensino que empregue, e não exclua, a história e prática crítica (GIROUX, 1997, p. 39).

Finalmente, uma educação inclusiva busca contemplar e valorizar novas práticas pedagógicas e não apenas as tradicionalmente executadas na escola. Isso pressupõe a valorização e o exercício das múltiplas dimensões e possibilidades de inteligência e aprendizagem do ser humano que se manifestam também em áreas nem sempre, tradicionalmente, valorizadas pelo ensino formal.

A arte apresenta-se como uma dessas possibilidades, um dos mais ricos instrumentos de educação e inclusão social, atuante não apenas nos aspectos objetivos da exclusão, mas também nas questões subjetivas que ela traz.

Com base na perspectiva crítica e dialética da aprendizagem e na proposta de valorização de uma pedagogia centrada na arte e cultura, como instrumentos de inclusão social, é que será desenvolvido o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Arte é um estado de graça frente ao qual estendemos nossos egos, com seus segredos e dele recebemos a promessa de um todo maior. Nada nos pede senão o que temos de melhor.

T. Wolff

2. A ARTE COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o papel da arte como mediadora de uma educação significativa capaz de promover a inclusão social. A arte desponta como uma das mais valorizadas práticas pedagógicas da educação não-formal e constitui-se o eixo central das atividades realizadas pelo universo de pesquisa desse estudo, o Instituto Arte no Dique. É comum, nestes espaços de ensino, o desenvolvimento de atividades baseadas nos interesses dos educandos, que buscam enriquecer sua experiência e valorizar suas raízes culturais:

Nesse contexto as diversas linguagens artísticas e culturais se inserem como fator de sedução e ferramenta possibilitadora de amplos aprendizados. Muitas das práticas desenvolvidas e das experiências nos contextos não-formais têm buscado nas linguagens artísticas atrativos, suportes e caminhos para a ocorrência de seus trabalhos, valendo-se do uso da imaginação, da criação e de meios motivadores e expressivos. Recorrem também aos referenciais da cultura e da memória, para a re-escrita, a re-construção de identidades – de ver-se e ser visto de outras formas. A cultura e a arte são as chaves que permitem que os sujeitos envolvidos – tanto educadores quanto educandos – possam se (re) conhecer e se (re) pensar em termos de origem, pertencimento e inserção social (FERNANDES, 2005).

2.1.O valor pedagógico da arte

Segundo Souza (1995, p. 210 - 217), três diferentes concepções a respeito da arte podem ser identificadas ao longo dos tempos. A primeira e mais antiga é a idéia de arte como imitação. Segundo essa ótica, de origem grega, a obra de arte é uma cópia fiel de tudo o que existe no mundo material, habitado pelo homem. Por meio da observação de um conjunto de regras e da sujeição a uma série de normas que garantem essa reprodução, o artista, de forma passiva, imita a realidade.

A arte como criação é uma segunda perspectiva, defendida principalmente pelo alemão *Schelling* (1775 - 1854). A obra passa a ser vista como resultado da inspiração e criatividade do artista; é original, não mais imita ou se subordina à natureza, antes expressa a interioridade e a subjetividade do indivíduo.

Uma compreensão mais atual é a da arte como construção e expressão. Nessa concepção ela desvela a realidade, levando à construção de novos significados, uma vez que o artista estabelece relações dialéticas com a natureza e com o mundo que o cerca: “dos encontros e desencontros do homem com a natureza, das próprias contradições experimentadas por ele, constrói-se um sentido novo, resultante da apreensão direta do estar-no-mundo” (SOUZA, 1995, p. 211). A arte passa a ser vista como instrumento para desvendar o sentido oculto da realidade individual ou cultural, encoberto pela prática cotidiana. O conceito mais utilizado, seguindo esta última concepção, é da norte-americana Susanne Langer (1971, p. 82), que definiu a arte como “a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano”.

A expressão artística é algo inerente ao ser humano e seu simbolismo. Portanto, uma capacidade humana acessível a todos. A idéia de que somos dotados de sentidos estéticos ligados à nossa identidade e que desde o nascimento começamos a organizar uma maneira própria de perceber e apreciar o mundo, é relevante, para que se pense a arte de forma mais abrangente: não apenas uma ação supérflua para fins de lazer e descontração, mas atividade que participa profundamente da vida do homem, que desde a infância desenvolve a emoção estética e demonstra o prazer que isso lhe dá.

[...] milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento e relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de um romance, de uma peça ou de um filme? Por que reagimos em face dessas ‘irrealidades’ como elas se fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse? E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar a nossa existência incompleta através de outras figuras e outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos o nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve a nossa atenção (FISCHER, 2002, p.12) ?

Barbosa (2005, p.7-9) ressalta a importância da arte como excelente instrumento para o desenvolvimento da cognição. Ela afirma que a prática artística incentiva a criatividade, facilita o processo de aprendizagem e prepara melhor os

alunos para enfrentar o mundo, pois possibilita o estabelecimento de um comportamento mental que lhes permite comparar coisas, passar do estado das idéias para o estado da comunicação, formular conceitos e descobrir como se comunicam estes conceitos. Este processo infunde uma capacidade mais aprimorada de ler e analisar a realidade em que se vive, e de construir respostas mais inventivas. Permite maior ousadia, a exploração, a experimentação e a revelação de novas capacidades, pois neste campo não existe certo nem errado, as ações são mais livres.

O conhecimento proporcionado pela arte relaciona-se à capacidade de atribuir significado à vida. Inexistente nos animais, essa atribuição é exclusiva do ser humano e ocorre em função de sua dimensão simbólica. Através dos símbolos o homem ultrapassa a esfera física e biológica e consegue tomar a si mesmo e ao mundo, como objeto de compreensão. O grande representante desse universo simbólico é a palavra.

O homem, portanto, é um ser de símbolos. A palavra possibilitou-lhe um desprendimento de seu corpo. Isto é deu-lhe a capacidade de voltar-se sobre si próprio, numa atitude de reflexão. Não mais aderido e limitado ao seu organismo, tornou-se um objeto para si próprio, ou seja, pôde ver-se 'de fora', pôde buscar um *significado*, um *sentido* para a sua vida. *Com a palavra humana nasce a consciência do homem*. Com a consciência, o homem se descobriu no *mundo* e no *tempo*. [...] E ainda, descobrindo-se no tempo, o homem tornou-se histórico: seus símbolos permitem-lhe evocar o passado e planejar o futuro (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 26).

Anterior a esse processo de formação do pensamento há o experienciar humano, ou seja, a maneira como os homens reagem ou se colocam frente às situações concretas que se lhes são apresentadas. Isso inclui percepções e estados, inclui os sentimentos. Portanto, o conhecimento do mundo ocorre através de um processo em que o simbolizar e o sentir constantemente se articulam e se completam.

Nesse processo, a linguagem, que se manifesta através da palavra, não basta para aclarar e explicar o sentimento humano. Torna-se necessária a intermediação de outros símbolos que não os lingüísticos, de uma diferente linguagem que transcende o código discursivo. Daí a importância da arte, que apresenta-se como uma ponte para o conhecimento e a expressão dos sentimentos que se concretizam

numa forma, captada pela consciência de maneira mais abrangente do que o pensamento rotineiro.

Pode ser uma forma permanente como a de um edifício ou de um vaso ou de um quadro, ou uma forma transiente, dinâmica, como a de uma melodia ou de uma dança, ou ainda uma forma sugerida à imaginação, como a passagem de eventos puramente imaginários, aparentes, que constitui uma obra literária. Mas é sempre um todo, perceptível, com identidade própria (LANGER, 1971, p. 84).

A função pedagógica da arte, portanto, reside no fato de proporcionar o auto-conhecimento, pois ela proporciona ao ser humano o acesso a experiências que ocorrem interiormente, subjetivas e intraduzíveis pela linguagem discursiva. O artista percebe, através do poder interpretativo de seus sentidos, formas que não se reduzem a um discurso verbal explicativo.

A arte, sendo produto da ação humana, combina a habilidade desenvolvida no trabalho prático (dimensão produtiva) com o aspecto da imaginação criativa (dimensão simbólica). Fischer (2002) aponta o seu caráter específico quando atribui à criação artística um sentido de magia e transcendência. Esse processo revela a condição de totalidade do ser humano conferindo-lhe simultaneamente “um senso de fraqueza e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controlá-la” (p. 42).

A desafiadora descoberta de que a natureza podia ser transformada em instrumentos de ação e alteração do mundo exterior fez com que a arte possibilitasse a dominação da natureza e também o desenvolvimento das relações sociais. Assim, ao mesmo tempo em que revela a interioridade do indivíduo, ela revela-se também como um fenômeno social. Constitui-se num elemento de comunicação da mensagem de seu criador que interage, através da forma criada, com o corpo coletivo circundante.

Quando o homem aprende a ser humano, através do processo de socialização, aprende e interioriza o estilo de vida de sua comunidade. Experiência denominada por Brandão (1984, p. 24) de “endoculturativa”, pela qual adquire-se a personalidade cultural. Os significados encontrados para a vida terão como referência a maneira de ser, de pensar e de sentir do grupo social, que se insere na imensa diversidade de estilos e culturas presentes no mundo. Sendo assim, todo artista tem os seus pés fincados na sociedade em que vive, é um sujeito histórico e reflete em sua obra e nas formas que cria, sua própria maneira de sentir a realidade,

que longe de ser estática, experimenta um incessante processo de transformação. Pela sua lente interior ele capta as questões, inquietações e expectativas de seu contexto histórico, desvelado através das formas que ele cria em sua produção artística.

Mesmo o mais subjetivo dos artistas trabalha em favor da sociedade. Pelo simples fato de descrever sentimentos, relações e condições que não haviam sido descritos anteriormente, ele canaliza-os do seu 'Eu' aparentemente isolado para um 'Nós'; e este 'Nós' pode ser reconhecido até na subjetividade transbordante da personalidade de um artista (FISCHER, 2002, p. 56 - 57).

Torna-se, portanto impossível separar a obra de arte do contexto histórico e do espaço sócio-cultural em que se insere o criador da obra. Sua maneira própria de perceber o mundo é forjada em meio às questões e expectativas presentes em seu momento histórico."A necessidade de repercussão, tanto do ponto de vista da forma, quanto do conteúdo, é a característica inseparável, o traço essencial de toda obra de arte autêntica de todos os tempos" (LUKÁCS, p.163).

Na criação artística observa-se a interação contínua de aspectos como individualidade e coletividade, subjetividade e objetividade, interioridade e exterioridade, faces complementares do processo de educação e promoção de significado para a vida humana.

2.2. A arte como manifestação cultural

A prática artística constitui-se numa das mais importantes e tocantes manifestações culturais de um povo e num valioso instrumento de acesso à visão de mundo. Apresenta, por isso mesmo, como toda construção humana, um caráter de dubiedade; serve tanto como instrumento de desalienação quanto de dominação, a serviço de propósitos particulares de um grupo social.

Desde que as classes sociais são os mais duradouros e efetivos grupos de pessoas "com certos interesses em comum", as necessidades e meios de expressão na arte são condicionados pelas classes (FISCHER, 2002, p. 170).

Dependendo de seu uso, pode possibilitar a autonomia do sujeito e o conhecimento de suas reais condições, mas pode também contribuir para manter sua passividade, permitir a invasão cultural ou a perpetuação da visão da cultura dominante. Nesse caso a intenção é levar o povo a sentir e interpretar o mundo, segundo padrões e pontos de vista alheios à sua própria realidade.

Brandão (1985) aborda essa questão quando aponta a existência de uma cultura dominante e uma cultura dominada; estas estabelecem uma oposição anti-natural, resultado de uma história de opressões, conflitos, resistências e expropriação. Ele denomina esse processo de “cultura de conquista” (p.28) e aponta os aparelhos da dominação que agem sobre todos os grupos sociais: “a rede escolar, a ‘grande imprensa’, a propaganda política, a rede de televisão e tantos outros meios de comunicação de massa ou de grupos” (p.32). Apesar disso a cultura existe de forma viva e dinâmica e mantém-se em contínuo processo de transformação. Nessa brecha é que pode atuar a cultura popular, não aquela folclorizada ou transformada pela visão dominante, mas a que parte dos sujeitos expropriados, de dentro para fora, que valoriza as manifestações populares inseridas no contexto material e simbólico dessas pessoas, portanto não desvinculadas de significado.

Se conjunturalmente a cultura pode ser alienante e negar a liberdade do homem, politicamente ela pode ser “desalienada” e pode somar-se à luta pela conquista das condições conjunturais da liberdade. [...] o homem pode realizar solidariamente o trabalho que transforma a natureza em cultura, produzindo ao mesmo tempo um mundo de trocas sociais solidárias. [...] Quando a cultura é o produto do trabalho feito por homens envolvidos em relações desiguais, ela espelha a dominação e, por isso, é uma cultura inautêntica, alienada. [...] Da ferramenta à crença religiosa, os mesmos elementos de cultura que por princípio deveriam afirmar a liberdade e o domínio universal do homem sobre o mundo, afirmam a dominação de classes entre os homens e a perda da dimensão de história de que o homem é o sujeito (BRANDÃO, 1985, p. 25 - 26).

O conceito de Cultura Popular, inspirado nas idéias de Paulo Freire e desenvolvido pelos movimentos de base e Ação Popular, desencadeados no Brasil na década de 1960, traz no seu bojo a proposta de retomar e recriar a cultura, através de um trabalho político de conscientização do povo e desvendamento de suas reais condições de existência.

Não é fácil trabalhar com a arte nesses parâmetros, pois, muito freqüentemente, costuma ser utilizada como escapismo ou como um encantamento mágico que persuade os homens a ficar fora da realidade social.

Essa é a crítica feita por inúmeros autores à arte estimulada pelo capitalismo, voltada para as massas e que se funda numa interminável indústria de entretenimentos:

O que é alarmante no mundo capitalista não é o “formalismo”, não são os quadros abstratos, os poemas herméticos, não é *serial music* nem o “anti-romance”: o perigo real e terrível reside nas produções – muito concretas, terra a terra, “realistas”, se quiserem – de filmes imbecilizantes, estórias em quadrinhos idiotizadoras, mercadorias voltadas para a promoção da brutalidade, o vício e o crime (FISCHER, 2002, p. 235).

Isso não quer dizer que diversão e arte séria são fatores excludentes; devem antes ser complementares e interativos. A arte como diversão não precisa ser alienante e nem a arte que dialoga e desvela a realidade precisa ser enfadonha e desinteressante.

A proposta dos que levantam a bandeira da Cultura Popular é trabalhar na criação de instrumentos culturais e políticos capazes de conscientizar e mobilizar os subalternos para a transformação de suas condições. Essa visão não desmerece e nem anula o valor da cultura erudita, mas a redimensiona. Ela servirá não para manter a distância entre as classes sociais ou para impor sua forma própria de ver o mundo, e sim para instrumentalizar os excluídos numa práxis autônoma e libertadora.

Do ponto de vista pedagógico, o objetivo tenderia a ser o de colocar a serviço das classes populares os instrumentos políticos do saber e da reprodução do saber (a educação, a ciência, a arte, os meios de comunicação de massa, a tecnologia da educação política) de modo a fortalecer – incorporando o que lhe falta – a própria cultura popular e as suas formas endógenas de transformação e luta (BRANDÃO, 1985, p. 57).

Essa postura pressupõe o reconhecimento da diversidade histórica e cultural dos sujeitos aprendentes, a compreensão da vida cotidiana e sua trama diária de emoções e relações. Espera-se uma prática educativa que, ao reestabelecer o diálogo e a participação, incentive a capacidade criadora e colabore para superar as relações autoritárias e alienantes que perpassam tanto os meios de comunicação

quanto as instituições educativas e muitas das práticas pedagógicas tradicionalmente instituídas.

O Instituto Arte no Dique encara a prática artística como elemento educativo, pretendendo estabelecer uma educação voltada para os direitos humanos e a cidadania democrática, através da valorização da Cultura Popular. Sua proposta consiste em:

[...] realização de ações, oficinas e cursos profissionalizantes regidas pelos princípios de inclusão social, pesquisa e valorização da cultura local, aquisição de conhecimentos específicos do mundo da arte e cultura que possibilitam a ampliação do universo cultural, assim como a descoberta de talentos, saberes e habilidades pessoais que podem ser direcionados à formação profissional com qualidade, abrindo também perspectivas de sonhar e transformar projetos de vida na direção de um futuro promissor em contraponto à realidade vivida com altos índices de miséria, evasão escolar, desemprego, criminalidade, drogas e violência (PORTFÓLIO, p.1).

Percebe-se aí uma preocupação marcante com a situação dos excluídos e marginalizados da sociedade e a adoção de uma concepção educativa participativa, transformadora, que busca uma sociedade mais justa, humana e fraterna. Um ponto forte dessa experiência educativa é a utilização da arte também como meio de profissionalização, o que demonstra uma ação em busca da reversão da exclusão, tanto em seus aspectos subjetivos, quanto objetivos.

2.3. A relevância da arte na perspectiva dialética – o resgate da totalidade

Marx (1984, p.23-34) redimensionou as bases do pensamento humano quando afirmou que é no agir e no fazer que o homem forma o seu pensamento e não o contrário. A partir de suas idéias, o real, muitas vezes pensado como algo idealizado e pronto, passou a ser visto como um processo em construção e, portanto, inacabado. Ao se construir, o homem constrói o seu mundo, pensa sobre ele, modifica-o, atribui-lhe significado. Seu pensamento é continuamente reformulado, pois surge de sua práxis, ou seja, da conjugação da atividade subjetiva, carregada de sentido pessoal, e da ação objetiva e transformadora sobre a realidade.

Severino (2005, p.19-20), reforçando essa concepção dialética, explica que o sujeito, com sua subjetividade apreendedora, busca conhecer o objeto, não apenas

por simples contemplação, mas por um processo de construção significativa. Isso ocorre através da mediação simbólica estabelecida pelo sujeito, que, ao apreender o objeto, o reelabora, reconstruindo-o mentalmente como conceito e símbolo. Pensar humano e fazer humano são colocados aqui, como inseparáveis e simultâneos. As idéias não existem por si só, precisam ser costuradas com o real e, numa relação dialética, vão sendo trabalhadas e modificadas pelas próprias condições materiais oferecidas, condições essas, sempre complexas e contraditórias. Em sua trajetória, definida pelas condições históricas, o homem torna-se o sujeito de sua própria produção. Ao se produzir, socializa-se; ao socializar-se, constrói a cultura e sua história, atuando na realidade e produzindo o seu próprio conhecimento, de forma que lhe seja significativo. A ação humana, impregnada de suas idéias e compreensões, vai se desenrolando assim, num contínuo e ininterrupto processo de aprendizagem.

O educando, sujeito histórico, autor de sua própria existência, gestada socialmente de forma coletiva e solidária, encontrará sentido, portanto, não em uma pedagogia baseada em conhecimentos descolados da realidade, mas comprometidas com o seu existir. Nesse processo dialético, o pensamento marxista apresenta a existência humana como totalidade, contrapondo-se à sua condição de fragmentação numa sociedade de classes. Manacorda (1991, p. 67-86) comenta sobre essa dupla possibilidade, quando aponta o homem “onilateral”, em contraste com o homem “unilateral”. A especialização e a divisão do trabalho geraram a divisão em classes sociais e a conseqüente divisão do homem, que se tornou unilateral. O trabalho, ao mesmo tempo em que se constitui atividade vital humana, também desumaniza e torna-se instrumento de alienação. A contraposição entre trabalho manual e intelectual, ou entre o trabalhador e o não trabalhador, criou um homem partido, dividido, obtuso. O trabalhador foi reduzido a uma peça na grande engrenagem da máquina produtiva, um ser dependente, limitado às suas necessidades corporais. Essa limitação ocorre em função do seu nível de pobreza e de suas desumanas condições de vida, marcadas pelo excessivo trabalho, que o aliena tanto pela impossibilidade de dominar todas as etapas da produção, quanto pela falta de tempo de que ele dispõe para atender a outras necessidades.

O homem, porém, em seu estado de fragmentação, deseja ser total, compreender e absorver o mundo que o rodeia, não apenas com a razão, mas também com a emoção; não só de maneira verbalizada ou escrita, mas através de

variadas formas artísticas; não utilizando exclusivamente parâmetros lógicos-rationais, mas também éticos e estéticos. E, através disso, integrar-se ao social.

Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela sua individualidade e todas as suas limitações (FISCHER, 2002, p.12).

Manacorda (1991, p. 74) afirma a “exigência de reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem”, a necessidade de resgate do homem onilateral, ou seja, completo, sujeito de sua própria construção histórica e social. Esse homem onilateral deve ser buscado como possibilidade, contrapondo-se ao homem unilateral como realidade. Sua proposta é a realização de uma práxis educativa que não separe o indivíduo em esferas distintas, estanques e contrastantes, mas que realize a integração do homem em seu interior e à sociedade real na qual ele atua.

O trabalhador estará exercitando esse aspecto positivo na medida em que se opõe direta e conscientemente ao estado de opressão em que se encontra e exercita uma cultura autônoma, capaz de desenvolver ao máximo a sua individualidade e promover a libertação humana.

Considerando o universo de pesquisa desse estudo - populações excluídas e não reconhecidas em seu valor material e simbólico - sem voz e sem vez numa sociedade cada vez mais tecnocrática e fragmentada, onde a visão de mundo dos grupos dominantes é a que prevalece, é de grande importância buscar no educando o resgate do sujeito onilateral. Ele será capaz de expressar, com autonomia, seus sentimentos e questões, de estimular sua imaginação e de melhor compreender seu universo interior e sua realidade circundante. A arte representa um valioso instrumento educativo nessa perspectiva transformadora do indivíduo e das suas próprias condições.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade (FISCHER, 2002, p. 57).

Numa “educação bancária”, segundo Freire (1994), que se pauta por conhecimentos abstratos e desvinculados das experiências reais, a arte costuma ser utilizada num contexto de passividade e adestramento, inibindo a capacidade criadora. Num contexto de seleção e construção, por parte dos educandos, de seus próprios significados, gerados no diálogo com sua realidade, será mais provável que aflore a capacidade criadora, e, com ela, o caráter de transgressão e resistência que pode oferecer a prática artística.

Brandão (1985) tece considerações pertinentes sobre o ato criativo e defende que “do ponto de vista da criança e do adolescente – ou será que do ponto de vista humano, em qualquer momento e situação? – o exercício da criatividade é fundamentalmente um ato transgressivo” (p.133 - 134) Na prática artística subjaz um caráter inovador e em muitos aspectos, desestabilizador. Analisando o caso de meninos que estudam e trabalham, o autor levanta a incômoda questão da incompreensão da escola sobre o caráter transgressor da arte e sua conseqüente dificuldade em lidar com o processo realmente criativo do educando:

Alguns professores começaram a descobrir que vários dos seus alunos mais rebeldes e menos produtivos eram, fora da escola, trabalhadores profissionalizados, sobre os quais pesava boa parte da obrigação de trazer para dentro de casa o dinheiro que ajuda a sustentar a vida da família. Foi preciso perguntar se uma aparente inadequação à escola não seria devido ao fato de que – em momento algum ela - tão carregada de preceitos curriculares e normas de boa disciplina – havia pensado a condição real de vida e participação na sociedade e na cultura, com que os seus alunos concretos chegam às salas de aula. [...] Principalmente na imensa maioria das escolas onde o ensino não pode ser “experimental”, as experiências que deveriam incentivar a criatividade submetem-se com o passar do tempo à rotina devoradora do cotidiano escolar (BRANDÃO, 1985, p.132-133).

O ato criativo apresenta um caráter autônomo, prazeroso e envolvente, muitas vezes cerceado pela escola que, em geral, não incentiva a construção do conhecimento pelo sujeito aprendente.

Crianças a quem custa serem criativas entre papéis coloridos, objetos de madeira ou massa e tinta na escola, por sua conta sabem, criam e transmitem o saber de criação de inúmeras brincadeiras extremamente inventivas e artefatos de lazer – como papagaios e balões – cuja ciência e arte ultrapassam muitas vezes o que a escola consegue conceber e realizar. O prazer da

intenção de criar é, para meninos e meninas a quem a escola submete, a possibilidade de “fazer por conta própria”. De inventar às escondidas ou, pelo menos, longe do controle que incentiva, julga e avalia (ibid., p. 134).

Ao constituir-se num elemento libertador, a arte, poderá promover o encontro com os próprios sentimentos, elevar a auto-estima do indivíduo, na medida em que ele minimiza a sensação de inadequação, vergonha e culpa, ao afirmar-se em sua criação. Poderá possibilitar o diálogo com o mundo e conceder a visibilidade necessária a grupos relegados e desconsiderados em seus valores materiais e espirituais. Aguçará a capacidade crítica, na medida em que proporciona o desvelamento da realidade e auxilia na criação e descoberta de valores construídos pelo sujeito e não impostos por sujeitos alheios e desconhecidos. Num contexto mais flexível e de respeito à bagagem cultural do educando, poderá estimular uma práxis educativa que não separe o indivíduo em compartimentos, mas que considere seu potencial criativo, que o integre em sua personalidade, que revele suas reais condições históricas e culturais, fazendo-o dialogar com seu universo interior e exterior.

Nesta perspectiva, a prática artística será mediadora e poderá contribuir para uma inclusão social de fato. Não aquela que ocorre de “cima para baixo”, numa verticalidade isenta de significado, mas a que se constrói na horizontalidade das relações culturais, educativas e sociais do próprio meio em que vive o educando.

Uma das grandes funções da arte numa época de imenso poder mecânico é a de mostrar que existem decisões livres, que o homem é capaz de criar as situações de que precisa, as situações para as quais se inclina a sua vontade (FISCHER, 2002, p. 231).

O Instituto Arte no Dique tem como ponto forte a música de origem africana. A batida forte dos instrumentos de percussão alia-se à voz e ao violão do mestre que conduz o ritmo da banda Querô no estilo samba-reggae. Há um trabalhar constante com as emoções coletivas – as do grupo e as do público. A música, para Fischer, apresenta um conteúdo muito diversificado e “esquivo, notavelmente escorregadio” (2002, p. 222). Possui o poder de, por alguns momentos, igualar emocionalmente as pessoas. “De todas as artes, a música é a que dispõe de maior capacidade de nublar a inteligência, de embriagar, de criar uma obediência cega e, naturalmente,

de provocar ânsias de morrer (ibid., p. 213). Porém o inverso é verdadeiro. Ela é capaz de provocar o pensamento, levantar questões e dúvidas, criticar situações, desvelar de maneira agradável a realidade social. Por isso precisa ser produzida e trabalhada de maneira séria, visando conscientização e transformação, sem deixar, no entanto, de ser prazerosa.

No contexto da educação-não-formal, arte pode apontar caminhos para outros espaços educativos. Ela trabalha com a subjetividade do indivíduo na comunidade onde ele se insere, espaço de construção do EU, local onde ele se faz real, existente, humano, onde ele age e interage, projetando-se para o outro, e construindo-se, uma vez que não vem pronto, já definido e simplesmente passível de adaptações.

Observa-se que as questões referentes à totalidade e autonomia do sujeito perpassam a prática artística e aguçam o debate sobre a inclusão social. O processo de exclusão não se resolve com a simples inclusão dos excluídos num sistema altamente excludente. Começa a ser solucionado quando o homem tem a oportunidade de exercitar o seu potencial criativo e expressivo, bem como suas capacidades de consumo e fruição dos bens materiais, intelectuais e artísticos.

CAPÍTULO 3

Eu quero a liberdade de expressão no território brasileiro. Eu quero a dignidade para o homem brasileiro. Eu quero trabalho com remuneração que dê para todos os homens adquirirem seu pão, seu teto, seu fogo, seu livro. Eu quero respeito pela manifestação espontânea do povo, sempre lesado e marginalizado na sua própria história.

Plínio Marcos

3. INSTITUTO ARTE NO DIQUE: UMA AÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EXCLUSÃO SOCIAL

O objetivo deste capítulo é delinear alguns aspectos do contexto de exclusão social presentes no Dique de Vila Gilda, local de residência dos sujeitos pesquisados, bem como apontar o surgimento, a presença e ação do Instituto Arte no Dique no sentido de promover a inclusão e cidadania desses sujeitos. Selecionaram-se os indicadores do processo exclusão/ inclusão desses sujeitos, que perpassaram os diversos momentos da pesquisa realizada. No entrecruzamento das perspectivas objetiva - Wanderley (2000) e Castel (2000) - e subjetiva - Sawaia (2001) - já expostas no primeiro capítulo, será abordado esse processo, pois o objeto da pesquisa educacional é constituído por seres humanos que percebem o mundo objetivo de forma subjetiva, conferindo à sua realidade um significado pessoal. Isso requer uma visão integral, que contemple não apenas o contexto material e externo, mas também as relações dos sujeitos pesquisados com outros sujeitos e com esse contexto, onde interpretam os fatos e ressignificam suas vidas a partir de sua visão, sentimentos e postura diante do mundo. Essa abordagem resgata, pois, a importância do sujeito histórico: revelará a possibilidade do indivíduo manter-se conformadamente como vítima, ou apontará para a sua capacidade de reação, na medida em que resiste e participa ativamente de sua humanização, recuperando, na interação com o corpo coletivo, a dignidade pessoal.

Ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra essa condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social. [...] cabe às Ciências Sociais oferecer reflexões e pesquisas sobre as desigualdades sociais, tais como as vividas por homens determinados socialmente, mas com consciência e individualidade. Sua práxis deve ter a preocupação de resguardar o sujeito potente para todas as pessoas, atuando no subsolo humano da exclusão sem desviar o olhar da análise estrutural e, assim, dourar a pílula, esquivando-se do julgamento político (SAWAIA, 2001, p.12 e 13).

Os integrantes do Instituto Arte no Dique selecionados para essa pesquisa - equipe de trabalho, monitores, mestre da percussão e adolescentes da banda Querô - foram observados durante nove meses (abril a dezembro de 2006) em suas ações e interações pedagógicas. Sua proposta é de inclusão social num ambiente de

exclusão, através da realização de oficinas de arte e cultura (onde ocorre a descoberta dos talentos) e de cursos profissionalizantes.

O grupo define-se como “organização não-governamental, sem fins lucrativos, democrática e pluralista, sem vinculação político-partidária, distinção de credo, cor, etnia, classe, orientação sexual e gênero”.¹⁷ Organizou-se inicialmente como Projeto Arte no Dique, em novembro de 2002. As atividades artísticas e culturais eram realizadas, a princípio, em áreas livres, escolas e creches. Com os resultados positivos e a visibilidade alcançada já no primeiro ano de atuação, o Arte no Dique recebeu, em agosto de 2003, da Prefeitura Municipal de Santos, a doação de um terreno de 2000 metros quadrados, bem próximo ao Dique de Vila Gilda, para a construção do Centro Cultural Plínio Marcos, que pretende futuramente abrigar a Escola de Arte Popular. Este terreno passou por serviço de terraplanagem, mas ainda não foi utilizado, pois o grupo depende de verbas e patrocinadores, necessários à concretização do sonho. A idéia é que, além das oficinas de arte, se instalem também cursos profissionalizantes de iluminação, sonoplastia, cenografia, figurinista, maquiador, modelo e manequim, entre outros, e mais o acervo do dramaturgo santista Plínio Marcos¹⁸ (escolhido como o patrono do grupo), assim como a criação de espaço para a realização de shows e eventos.

Em 2004 foi erguido provisoriamente, com 229 metros quadrados de área construída, o Barracão Cultural Plínio Marcos (primeiro espaço próprio, porém provisório), nas dependências do Campo do Cantareira, região do Bairro Rádio Clube, próxima ao Dique de Vila Gilda. O local foi dividido e uma parte cedida pela Prefeitura de Santos para a construção de um escritório e um barracão onde funcionaram, até o final de 2006, as oficinas de arte. Os moradores da comunidade que participavam do grupo organizaram-se em mutirão, utilizando material doado pela Cohab e empresas da cidade. Um *contêiner* doado pela empresa Libra Terminais, que atua no porto de Santos, foi instalado e adaptado, transformando-se no escritório administrativo. O Barracão permitiu a reunião das oficinas culturais

¹⁷ Estatuto do Instituto Arte no Dique. Aprovado em Assembléia Geral realizada em 29 de setembro de 2004. Cf. capítulo 1, artigo 1º.

¹⁸ O dramaturgo brasileiro, nascido em Santos em 29 de setembro de 1935 e falecido em 19 de novembro de 1999, representa uma forte inspiração para o Instituto Arte no Dique, pela identificação com sua obra, voltada para os excluídos da sociedade e a defesa de seus direitos. Cf. <<http://www.pliniomarcos.com>>. Acesso em: 12 novembro 2006.

num espaço próprio e representou uma conquista importante para os integrantes do Instituto Arte no Dique, especialmente para os que residem na comunidade.

Este local, estabelecido em zona residencial, foi requisitado em outubro de 2006 pela Companhia de Habitação da Baixada Santista (COHAB Santista), para a construção de casas populares. Assim, tiveram que desocupá-lo, instalando-se, provisoriamente na própria sede da COHAB Santista, no Jardim Rádio Clube, zona noroeste de Santos.

Conhecer o contexto histórico e social desses sujeitos é importante para um melhor entendimento da sua ação. Isso implica em delinear o pano de fundo, ou seja, o espaço onde se instalou o Instituto em seus aspectos físicos e humanos. Wanderley (2000, p.52) defende que a estratégia mais convincente para a análise de questões sociais é realizar “análises concretas de situações concretas”, o que pressupõe uma contextualização histórico-espacial do fenômeno estudado.

Destacamos duas importantes fontes de pesquisa utilizadas para montar esse cenário e conhecer melhor o contexto dos sujeitos pesquisados. Primeiramente os dados do Grupo de Pesquisas Urbanas e Sociais (GRUPUS), formado por docentes da Universidade Católica de Santos, que realizaram um trabalho sério e aprofundado sobre as áreas de pobreza da Baixada Santista¹⁹. O resultado foi a elaboração do estudo “O Grão de Trigo - Mapa da Exclusão/Inclusão da Região Metropolitana da Baixada Santista”. Essa investigação iniciou-se através de um estudo piloto na área do Dique da Vila Gilda, pertencente à Unidade Paroquial Sagrada Família, situada no bairro Jardim Rádio Clube, zona noroeste de Santos. Durante a primeira etapa (início em 2002) e a etapa complementar do processo (concluído em 2004), foram entrevistadas 360 famílias, perfazendo um total de 1380 pessoas, sendo que a população da comunidade foi estimada em 20.037 pessoas, distribuídas em 4.034 unidades familiares (GRUPUS, 2004, p. 45).

Utilizaram-se também para a descrição do contexto, dados mais recentes, concluídos em 2006, elaborados pelo Sistema de Informação Geológica

¹⁹ O GRUPUS desenvolveu esse projeto a partir do Plano Diocesano para a Superação da Miséria e da Fome, da Igreja Católica, que se fundamentou no documento 69, Exigências Éticas e Evangélicas para a Superação da Miséria e da Fome da CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil). O trabalho realizou-se sob a encomenda da Diocese de Santos por uma equipe multidisciplinar da UNISANTOS: Marinez Vilella Macedo Brandão (sociologia), Dalva Mendes Fernandes (estatística), Maria Cidália Ferreira (serviço social) e João Carlos Gomes (economia). O estudo foi gravado em CD-ROM, no ano de 2004.

Georeferenciada (SIGGeo)²⁰, empresa contratada pela COHAB Santista para fazer o levantamento populacional das regiões de periferia do município de Santos.

Os números levantados pelos dois grupos de pesquisa acerca da população não são precisos, mas aproximados. Isso pode ser explicado pela dificuldade espacial e geográfica: muitas das casas estão situadas em lugares de difícil acesso, não há ruas e nem endereços que permitam uma contagem mais definida dos moradores do Dique de Vila Gilda.

3.1. Dique de Vila Gilda – o entorno

3.1.1. Histórico e localização geográfica

A grande concentração de favelas situadas em regiões de proteção ambiental, manguezais que se estendem ao longo de três quilômetros sobre o rio Bugre, na zona noroeste de Santos, chegando até ao município de São Vicente, recebe o nome genérico de Dique. O Dique de Vila Gilda integra uma dessas áreas de invasão e pertence ao bairro Jardim Rádio Clube, na zona noroeste de Santos.

O Dique de Vila Gilda formou-se, numa época de rápidas transformações ocorridas na Baixada Santista, após o chamado “milagre econômico” (década de 1970), momento de grande euforia e otimismo vivido pela economia brasileira.

FIGURA 1: Bairros de Santos



²⁰ SIGGeo é uma empresa com experiência e conhecimento em geoprocessamento, engenharia, consultoria, planejamento e projetos em diversas áreas de atuação. Localiza-se na capital paulista.

1 - Valongo	11- Campo Grande	21- Chico de Paula
2 - Centro	12- José Menino	22- Jd. Santa Maria
3 - Paquetá	13- Pompéia	23- Caneleira
4 - Via Nova	14- Gonzaga	24- Vila São Jorde
5 - Vila Mathias	15- Boqueirão	25- Areia Branca
6 - Jabaquara	16- Embaré	26- Jardim Castelo
7 - Marapé	17- Aparecida	27- Jd. Rádio Clube
8 - Vila Belmiro	18- Ponta da Praia	28- Bom Retiro
9 - Encruzilhada	19- Estuário	29- Jd. São Manoel
10- Macuco	20- Saboó	30- Alemoa
		31- Jd. Piratininga

Fonte: www.vivasantos.com.br, 2006.

As origens da ocupação populacional desordenada na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) remontam à década de 1950, quando se iniciou a implantação do parque industrial de Cubatão, gerando a ampliação da infraestrutura dos meios de transportes. A construção civil teve um grande desenvolvimento nesse período. Tais fatores atraíram migrantes, muitos deles vindos do nordeste, incluindo a população rural, sem condições de trabalho e sustento no campo. Resultados positivos foram colhidos inicialmente com o crescimento econômico da região: novos empregos; aumento do nível de renda regional; desenvolvimento de outras atividades, como o comércio e a prestação de serviços; elevação da arrecadação tributária. Porém, processos contraditórios decorrentes do próprio desenvolvimento, começaram a ocorrer:

De um lado o desenvolvimento das forças produtivas (da indústria, do Porto e do setor terciário) conseguiu induzir algumas melhorias nas condições de vida de uma parcela da população. De outro lado, esse desenvolvimento acentuou as desigualdades sociais na medida em que não permitiu a integração do assalariado à produção. Foi nesse período que a marginalização, evidenciada através do subemprego e do aumento das favelas, assumiu proporções alarmantes. A Região Metropolitana adquiriu traços de desigualdade sócio-econômica, segregando na periferia e em porções mais deterioradas e insalubres, uma grande parcela de sua população. Esse processo gerou uma geografia de exclusão, que demarcou bairros nobres e operários, mansões e cortiços, centro e periferia, mantendo espaços de ricos e pobres, patrões e trabalhadores, provocando profundas diferenças na qualidade de vida de seus habitantes e no acesso aos bens e serviços por eles produzidos. Por outro lado, ressalta-se o fato de que, entre 1969 e 1984 (período Militar), o município de Santos passou por um momento crítico, perdeu sua autonomia política e foi declarado como “Área de Segurança Nacional”. Paralelamente, houve um período de estagnação econômica com a crise do petróleo, sobretudo na década de 80, gerando problemas de desemprego e sub-emprego, que agravou o processo de ocupação desordenada da Serra do Mar, dos morros de Santos (antes ocupados por

imigrantes portugueses) e do Guarujá. (YOUNG, A.F. ; FUSCO, W., 2006).

A ocupação desordenada de áreas de proteção ambiental, especialmente encostas e manguezais, e a crise que se seguiu ao curto momento de desenvolvimento, fizeram surgir, nas regiões de periferia, grandes bolsões de pobreza. Ocupações subnormais que se juntam à falta de infra-estrutura e à precariedade econômica, colocam essa população numa posição vulnerável, tanto no aspecto físico-espacial, quanto social e emocional, "criando uma geografia que demarca claramente bairros de 'qualificados e desqualificados', mantendo ilusoriamente cada qual no seu espaço, entretanto, com profundas diferenças na qualidade de vida, acesso a bens e serviços" (ibid., 2006).

O Dique de Vila Gilda iniciou-se na área conhecida por Caminho São José. À medida que foi se estendendo, outras áreas foram ocupadas e nomeadas como se fossem distritos do mesmo bairro: os caminhos. Pesquisadores do Grupus (2004), identificaram sete caminhos, não levando em conta duas favelas, na época em processo de formação. Esses caminhos, embora de tamanhos diferenciados, possuem mais semelhanças do que diferenças.

A maior diferenciação ocorre entre as casas da testada, área frontal, que são construídas em terra firme e as palafitas, erguidas sobre a água. As moradias estão distribuídas em uma extensão linear de aproximadamente 3.471 Km² em manguezais sobre o Rio do Bugre na divisa de São Vicente (p.45).

Tabela 1
Distribuição da População Pesquisada por Caminhos: Dique da Vila Gilda

Local	Distribuição %
C. São Sebastião	40,75
C.Capela	10,45
C. São José	26,13
V.Telma	8,50
C.Divisa	6,92
União	1,39
Mangue Seco	5,87

Fonte: Projeto O Grão do Trigo: Mapa da exclusão/inclusão da Região Metropolitana de Santos, Grupus, UniSantos, 2004.

Durante essa pesquisa foram feitas fotos aéreas, além de visitas domiciliares e preenchimento de formulários. As fotos aéreas representaram uma tentativa de minimizar o problema do difícil acesso e mapeamento da região. Através delas, os pesquisadores fizeram a contagem dos telhados e levantaram estatísticas, utilizando também os dados recolhidos junto à população para chegar ao número de habitantes.



Foto 1 : Vista aérea da ilha de São Vicente, onde se avistam os municípios de São Vicente e Santos.

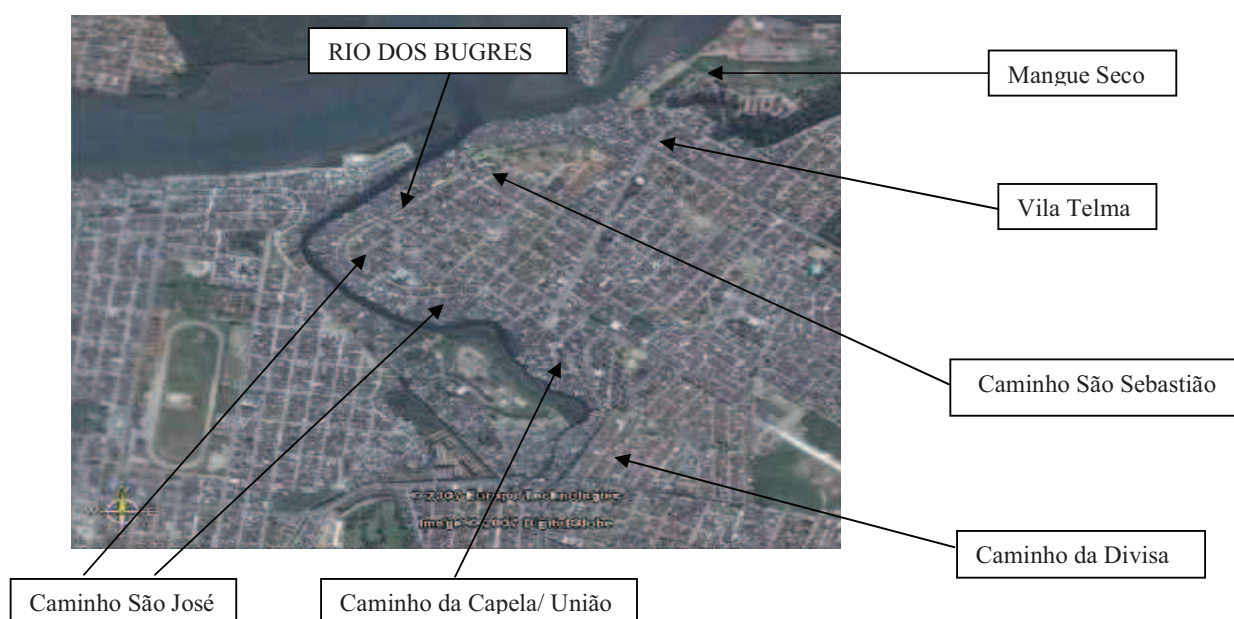


Foto 2 : Vista aérea do Dique de Vila Gilda

Segundo levantamento sócio-econômico mais recente realizado pela SIGGeo (2006), o Dique de Vila Gilda divide-se em dez setores, perfazendo um total de 3065 famílias. Foram acrescentadas as regiões de Butantã e Vila Beto, além da divisão da Vila Telma em I e II.

Tabela 2
Distribuição das famílias do Dique de Vila Gilda

Favela (Área)	Caminho (Setor)	Nº Famílias
001 Dique de Vila Gilda	Caminho da Divisa	235
001 Dique de Vila Gilda	Caminho da Capela	434
001 Dique de Vila Gilda	Caminho da União	40
001 Dique de Vila Gilda	Caminho São José	263
01 Dique de Vila Gilda	Caminho São Sebastião	1275
001 Dique de Vila Gilda	Vila Telma I	271
001 Dique de Vila Gilda	Vila Telma II	187
001 Dique de Vila Gilda	Mangue Seco	149
001 Dique de Vila Gilda	Butantã	68
001 Dique de Vila Gilda	Vila Beto	143
Total da Favela		3065

Fonte: Siggeo, 2006.

O Instituto Arte no Dique, objeto dessa pesquisa, localiza-se numa área de transição entre o Caminho São Sebastião e Vila Telma. A maioria dos seus integrantes (alunos, equipe de trabalho e monitores) reside nesses dois caminhos, predominantemente no Caminho São Sebastião, o mais populoso. Pode-se observar que, juntas, essas duas regiões concentram pouco mais da metade da população do Dique, dados não muito diversos daqueles levantados pelo Grupus (2004).

3.1.2. Perfil dos moradores

As estatísticas levantadas, a partir de 2002 , sobre a população do Dique de Vila Gilda, revelaram uma população predominantemente jovem (cerca de 85% possuía na época até 40 anos) e maioria de sexo feminino. Havia um grande número de crianças até 10 anos (cerca de 34%), jovens de 11 a 25 anos (quase 30%) e um reduzido número de idosos (apenas 2,4%). “Com isso, conclui-se que se

trata de uma população composta de crianças e adultos capazes de integrar o mercado de trabalho que se associa à demanda por emprego, escola, creche entre outros serviços”. (GRUPUS, 2004, p. 46).

Tabela 3
Distribuição dos Moradores, segundo a Faixa Etária.
Dique da Vila Gilda

Faixa Etária	%
Até 4 anos	14,4
De 4 a 6 anos	6,8
De 7 a 10 anos	13,2
De 11 a 15 anos	10,5
De 16 a 18 anos	7,2
De 19 a 25 anos	11,6
De 26 a 40 anos	21,3
De 41 a 50 anos	7,6
De 51 a 65 anos	5,0
Mais de 65 anos	2,4
TOTAL	100,0

Fonte: Projeto O Grão do Trigo: Mapa da exclusão/inclusão da Região Metropolitana de Santos, Grupus, UniSantos, 2004.

A população jovem (que constitui a maioria) encontra-se exposta à violência doméstica e urbana, aos interesses do tráfico de drogas, à pornografia, a situações de insalubridade. Conforme dados recentes, do Conselho Tutelar da Zona Noroeste, dos casos de violação aos Direitos da Criança e do Adolescente ocorridos na região, 35% concentraram-se no Bairro Rádio Clube, onde se localiza o Dique (PORTFÓLIO, p.2). A descrição abaixo foi feita por Sylvia Bari, que, desde 2002, atua junto à comunidade:

São pessoas profundamente atingidas pela questão do desemprego e da violência; são as duas piores formas de violação de direitos que eles sofrem. E por conta disso, esses adolescentes e crianças com os quais a gente trabalha, são frutos, produtos dessa realidade social, de muita miséria, muita dificuldade, mas que ainda têm uma certa estrutura familiar, porque eles moram

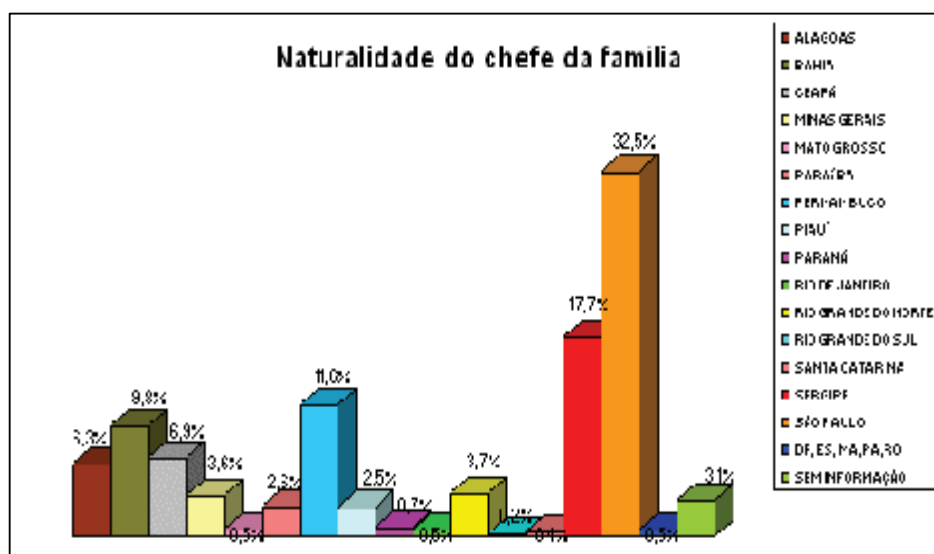
com as famílias. Mas estão 24 horas por dia expostos a todo tipo de violência urbana, doméstica, de tráfico de drogas, à criminalidade. Então, são crianças e adolescentes em condições de alto risco, riscos graves e vulnerabilidade pessoal e social. São famílias em condições de vida sub-humanas (2006).

A psicóloga acredita não ser possível desvincular o indivíduo do grupo e do espaço ao qual ele pertence, por isso qualquer trabalho a ser realizado deve contemplar tanto a dimensão individual quanto coletiva. “Começa com um indivíduo, que faz parte de uma família, que faz parte de uma comunidade, de um bairro, de uma cidade, de um país”, diz ela.

A população é formada por caiçaras (nativos da região), geralmente afro-descendentes, além de parte significativa proveniente da região nordeste, o que configura um quadro ainda mais doloroso, visto ser esta uma das regiões mais carentes e deficientes quanto a políticas governamentais em nosso país. Geralmente os pais, mães, tios e avós são migrantes. Portanto, pessoas que já viviam em suas cidades de origem num crescente processo de precarização, caracterizando o que Castel (2000, p. 24) chama de “desfiliados”, pois em sua trajetória já frágil, foram sofrendo rupturas de pertencimento e de vínculo social.

Em levantamento feito com base nos dados da SIGGeo (2006), abrangendo somente os moradores dos dois caminhos que freqüentam o Instituto Arte no Dique – São Sebastião e Vila Telma II – os resultados quanto à naturalidade do chefe da família ajudam - nos a delinear essa realidade.

Gráfico 1: Naturalidade do chefe da família: Caminho São Sebastião e Vila Telma II



Fonte: Fernanda Muniz da SIGGeo, 2006.

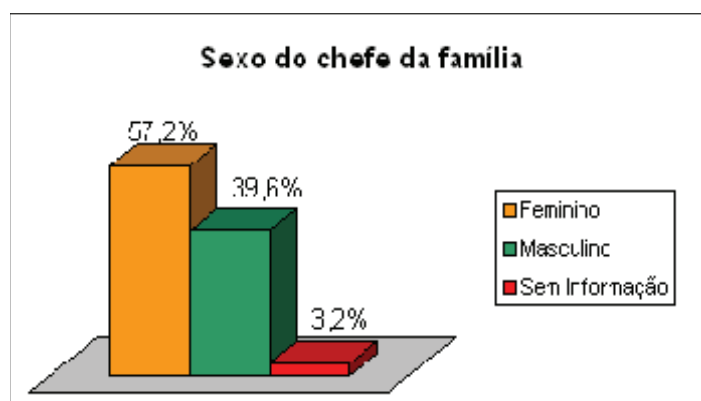
Tabela 4: Naturalidade do chefe da família: Caminho São Sebastião e Vila Telma II

Naturalidade	Nº	%
ALAGOAS	97	6,3
BAHIA	151	9,8
CEARÁ	37	6,9
MINAS GERAIS	47	3,6
MATO GROSSO	8	0,5
PARAÍBA	41	2,6
PERNAMBUCO	179	11,6
PIAUÍ	39	2,5
PARANÁ	11	0,7
RIO DE JANEIRO	8	0,5
RIO GRANDE DO NORTE	58	3,7
RIO GRANDE DO SUL	4	0,2
SANTA CATARINA	7	0,4
SERGIPE	273	17,7
SÃO PAULO	500	32,5
DF,ES,MA,PA,RO	9	0,5
SEM INFORMAÇÃO	66	4,3
Total	1535	100

Fonte: Fernanda Muniz, da SIGGeo, 2006.

Num total de 1535 famílias caracterizadas, 875 são provenientes de estados da região nordeste, 500 do estado de São Paulo e apenas 94 de outros estados, sem contar as famílias sem informação. Muitas dessas famílias são chefiadas por mulheres, encarregadas de prover o sustento da casa, como mostram os dados dessa mesma pesquisa:

Gráfico 2 : Sexo do chefe da família - Caminho São Sebastião e Vila Telma



Fonte: Fernanda Muniz, da SIGGeo, 2006.

Tabela 5: Sexo do chefe da família - Caminho São Sebastião e Vila Telma

Sexo	Nº	%
Feminino	879	57,2%
Masculino	609	39,6%
Sem Informação	47	3,2%
Total	1535	100%

Fonte: Fernanda Muniz, da SIGGeo, 2006.

Com relação a esse fato, os pesquisadores do GRUPUS também esclarecem:

A expressiva quantidade de mulheres chefes de família não representa a totalidade das que estão o dia todo ausentes de casa e longe dos filhos; há muitas que não são chefes de família e também trabalham fora de casa. Nessa estratégia de sobrevivência, o principal responsável pelos rendimentos mobilizados para o consumo doméstico é, muitas vezes, apenas a mulher. Com isso, além da administração da casa e dos cuidados com os filhos, desdobra-se em dupla jornada: em casa e no mercado de trabalho (2004, p. 48).

Essas mulheres geralmente não possuem condições de acompanhar os estudos dos filhos: encontram-se sobrecarregadas e enfraquecidas e, quando chamadas à escola para conversar sobre problemas de mau comportamento, reagem passivamente ou demonstram não saber o que fazer. Tal realidade fica bem representada no comentário da psicóloga, sobre a atitude das mães, quando inicialmente eram chamadas ao Instituto:

São jovens, a grande maioria, mulheres que têm que dar conta da casa, do trabalho geralmente informal (são empregadas domésticas, faxineiras). Percebemos de início, por exemplo, que a gente chamava para a reunião das mães e pouquíssimas vinham, porque elas já estavam acostumadas a vir para as reuniões e ouvir só reclamações dos filhos. Elas já estão cansadas de saber e não falam nada, só escutam. Isso é mais um estresse pra essa mãe, porque normalmente a mãe, nessa comunidade e também em outras que eu já trabalhei, vamos dizer, 80% por cento dessas famílias são matriarcais: é a mãe que mantém, em todos os sentidos, que é a provedora, embora eu não tenha esse levantamento, mas eu acho que é isso mesmo. Então é uma mãe já sobrecarregada (SYLVIA BARI, 2006).

Dubet (2001), ao tratar da multiplicação das desigualdades sociais nos últimos anos, afirma:

[...] a autonomia das mulheres assalariadas freqüentemente se traduziu por uma sobrecarga de trabalho e por opressões “privadas”, já que a divisão do trabalho doméstico não foi sensivelmente afetada por tal emancipação. Essa autonomia também aumentou consideravelmente a vulnerabilidade das mulheres chefes de família, visto que são menos “protegidas pela tradição” e mais afetadas pela pobreza em caso de dificuldades econômicas e de divórcio (p. 11).

Os serviços executados são geralmente domésticos: limpeza, faxina, ajudante, apesar de outras profissões encontradas como, “doceira, jardineiro, ambulante, borracheiro, professor (1,4%), montador, motorista, catadora, auxiliar de enfermagem, eletricista, garçom e outros” (op. cit.,p. 49)

A maioria trabalha sem carteira registrada e uma parcela significativa encontrava - se na época da pesquisa do Grupus (2004), sem nenhum trabalho ou rendimento.

Tabela 6
A Distribuição dos chefes de Família Segundo Registro em Carteira
Dique de Vila Gilda

Chefes	%
Com registro	38,4
Sem registro	61,6
Total	100,0

Fonte: Projeto O Grão do Trigo: Mapa da exclusão/inclusão da Região Metropolitana de Santos, Grupus, UniSantos, 2004.

Tabela 7
Distribuição dos Chefes de Família Segundo Situação de Trabalho.
Dique da Vila Gilda

Chefes	%
Alguma ocupação	74,4
Sem nenhum rendimento	25,6
Total	100,0

Fonte: Projeto O Grão do Trigo: Mapa da exclusão/inclusão da Região Metropolitana de Santos, Grupus, UniSantos, 2004.

O desemprego generalizado exclui grande parte dessa população do sistema de produção e consumo. Os que não se encontram desempregados geralmente

realizam trabalhos informais ou de baixa qualificação. A renda familiar média foi estimada em R\$ 336,97, contra R\$ 1.468,00, média da renda familiar da Baixada Santista. A renda *per capita* dos moradores do Dique – cerca de R\$79,26 – os colocou abaixo da linha de pobreza (35,1%) ou na indigência (45,4%)²¹.

A conclusão desse quadro é desoladora :

A predominância absoluta de excluídos do mercado de trabalho formal e, portanto, de seus benefícios correspondentes. A soma dos que trabalham sem registro, em atividades consideradas como subemprego e emprego precário mais os que estão sem trabalho atinge 61,6% dos chefes de família (GRUPUS, 2004, p. 50).

3.2. A estruturação do Instituto Arte no Dique

3.2.1. Início

O Projeto Arte no Dique surgiu de uma combinação de desejos e esforços vindos de pessoas representantes de vários setores da sociedade; esforços coletivos e individuais. Foi gerado em meio a sentimentos variados e contraditórios. Sonho, expectativa, determinação, medo, ansiedade, conflitos, dúvida, otimismo, essas foram as sensações desveladas à medida que as conversas se sucediam e as entrevistas se realizavam. Apreensões e esperanças presentes em qualquer projeto e construção humana, porém ali com cores muito fortes, devido ao imenso desafio e à grande responsabilidade envolvida nessa construção coletiva que tem como protagonistas pessoas profundamente marcadas pelo insucesso e fracasso.

A atuação e sensibilidade do parlamentar Fausto Figueira, na época, representante do município de Santos junto à Sociedade de Melhoramentos da Comunidade de Vila Gilda, foi importante para o início do sonho. Quem narra o episódio abaixo, ocorrido entre 2000 e 2001 é sua assessora parlamentar, que mantém contato com os moradores desde 1997/1998:

Em Santos principalmente a gente se dedica há alguns anos a um trabalho bem na periferia mesmo, no Dique de Vila Gilda, lá naquele complexo de caminhos que forma uma grande favela. E ali, num espaço físico denominado Sociedade de Melhoramentos

²¹ Para a análise da renda, adotou-se a renda familiar média e renda *per capita*.

da Vila Gilda [...] Nesse espaço, num determinado dia, nós fomos à favela, porque fomos convidados para uma festa e quando chegamos lá, tinha ambiente preparado para tocar vários grupos, palanque com som. E o que chamou atenção foi aquela música provocativa, tremendamente agressiva e eu diria que inspirava fortemente aqueles meninos e aquelas moças que estavam ali ao redor. E tinha somente ela naquele ambiente, nenhum outro tipo de música, o que me deixou com a impressão de que isso poderia ser pobre... que o jovem só tivesse aquele tipo de música. Puxa, como seria bom que a gente trouxesse outras : samba, pagode, várias... para eles ouvirem de tudo e aí vários deles poderiam optar. Seria outra coisa : “eu acho que me identifiquei com isso ou com aquilo”. Então tivemos a idéia de trazer, de propor a eles que, através da Sociedade de Melhoramentos, alguma coisa em termos de outras músicas fosse introduzida ali (JUREMA, 2006).

A idéia lançou a semente, pois veio de encontro ao desejo de alguns representantes da população do Dique. Pessoas que se preocupavam pelos filhos, sem uma perspectiva de futuro promissor em meio à violência, ao tráfico de drogas, crime e desemprego. A proposta inicial era desenvolver atividades artísticas para crianças e jovens. Não existia até então nenhum tipo de iniciativa para esse público.

O Instituto Elos²² já realizava um importante trabalho com a comunidade do Dique desde 1999, atuando em outras frentes, inicialmente na modificação do espaço físico (os profissionais dessa instituição são, em sua maioria, da área da arquitetura). Abraçou também a idéia do projeto artístico e cultural e vislumbrou junto com a comunidade do Dique, boas possibilidades.

Os parlamentares, por sua vez, conforme narra a assessora, “procuravam incentivar todo tipo de ação que culminasse com um passo adiante nessa propositura de que eles pudessem se ver primeiro, como pessoas protagonistas de arte” (JUREMA, 2006).

Foi, porém, em 2002, que as ações ganharam maior concretude, quando integrantes do Grupo “Régua e Compasso”, instituição de educação não-formal atuante no município paulista de Santo André, apresentaram-se no Dique. Esse grupo, organizado pela Escola Criativa Olodum²³, já trabalhava com a música, tendo

²² Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), o Instituto Elos atua junto a comunidades e grupos através de projetos participativos que bucam o protagonismo juvenil, o desenvolvimento sustentável, a valorização da cultura e a inclusão social. Cf. <<http://www.institutoelosbr.org.br>>. Acesso em: 25 outubro 2005.

²³ O Grupo Cultural Olodum constitui-se numa Organização não Governamental do movimento negro brasileiro. Foi fundado em Salvador, Bahia, em 25 de abril de 1979 e promove a valorização da cultura afro-brasileira. Desde 1998 se dedica a desenvolver oficinas de percussão também em comunidades carentes do Estado de São Paulo: Diadema, Santo André e Rio Grande da Serra.

como marca o estilo baiano do Olodum. Houve uma identificação entre esses jovens e os jovens da comunidade do Dique. A partir daí, a idéia começou a ser desenvolvida com mais força:

Eles trouxeram uma pequena amostra, um grupo bastante reduzido, mas que veio para fazer uma amostra do que era o Régua e Compasso, do que eles estavam produzindo em Santo André. E foi superlegal, porque os jovens daqui gostaram, se sentiram à vontade, dialogaram entre si e aí começou o germe de uma possibilidade, que ainda não se sabia como ia se configurar, mas que acabou depois de “muita conversa daqui, conversa dali...” a gente foi trazendo, foi deixando as partes todas pra conversarem com muita disposição, e veio o monitor de lá, o coordenador de lá, conversa com os jovens daqui e começaram a ver que tinha tudo a ver que se montasse aqui um grupo senão igual, muito parecido com o que era aquele movimento de arte e cultura que estava se desenvolvendo lá. Foi assim que as coisas começaram (JUREMA, 2006).

Em novembro de 2002 iniciou-se o Projeto Arte no Dique, uma parceria entre o Instituto Elos, o Grupo Cultural Olodum da Bahia e a Sociedade de Melhoramentos da Vila Gilda²⁴. A coordenação do trabalho ficou com José Virgílio, profissional que trazia a marca e o estilo do Olodum. O ensino da percussão, a cargo do mestre Ubiratan, formado na escola do Olodum. A orientação pedagógica para a formação das oficinas baseou-se na identidade cultural, artística e histórica, determinada pela própria experiência comunitária, assim como ocorre na experiência educativa baiana.

Após um ano e meio de existência (2003), o Instituto Elos deixou de participar e o Projeto Arte no Dique transformou-se na Organização Não Governamental “Instituto Arte no Dique”, buscando maior espaço e autonomia. No dia vinte e nove de setembro de 2004 ocorreu a fundação, aprovação do estatuto, eleição e posse do Conselho Diretor. Esse Conselho foi composto por um grupo misto, mesclando moradores do Dique, pessoas residentes em outras regiões da Baixada Santista, além dos profissionais baianos, envolvidos no trabalho do Instituto. José Virgílio conta que a marca e a credibilidade do Olodum foram decisivas para abrir portas de patrocinadores.

²⁴ Hoje Comissão de Moradores do Arte no Dique, formada por cidadãos e entidades da Zona Noroeste como: Sociedade Esportiva Cantareira, Creche Cantinho da Criança, Creche Tia Nilda, Sociedade de Melhoramentos do Dale Coutinho, SESI, escolas públicas e Igreja Católica Sagrada Família.

Esse momento foi importante porque marcou o início de um envolvimento direto da própria comunidade num processo de auto-gestão, processo fundamental para a democratização das relações e para o fortalecimento de atitudes autônomas e responsáveis por parte da própria comunidade. Embora parte da equipe de trabalho não resida na comunidade, há um bom número de pessoas do Dique na direção e coordenação do trabalho.

Foi criada uma outra ONG, que a própria população assumiu a direção. É uma outra entidade, uma outra organização que marcou o início do Instituto Arte no Dique. Em dois anos eles previram que não daria para um grupo de técnicos estranhos à comunidade, passar a fazer a gestão de algo que deveria pertencer àquela comunidade e se dar a ela verdadeira autonomia pra que ela conhecesse o seu próprio processo de gestão, o que se faz do ponto de vista financeiro, do ponto de vista artístico, do ponto de vista social numa entidade como esta. Então foi criado o Instituto Arte no Dique e lá tem assistente social, a psicóloga, a própria direção é da comunidade, é residente na comunidade. Imagine se fosse ao contrário; a entidade sempre externa à comunidade, resolvendo tudo, não entregariam para a comunidade o bastão e nem a responsabilidade deles se verem como gestores, ficaria um processo manco, não deixaria de ser uma coisa autoritária. Então o que eu gosto neles é que cada vez mais a comunidade vai tomar pra si, vai fazer a gestão plena, vai aprender a captar recursos (JUREMA, 2006).

Essa decisão revela o potencial da comunidade, que embora dependa de assessoria externa, já iniciou uma importante caminhada rumo à afirmação de sua autonomia e identidade social e cultural. O que nem sempre ocorre de maneira suave, sem divergências e contradições. O processo é muitas vezes lento, com descontinuidades, idas e vindas e requer diálogo e paciência.

[...] tivemos problemas seríssimos, tensionamento, conflitos principalmente de gestão. Imagina ter de se fazer a gestão de um projeto que envolve o corpo técnico da direção da ONG, lideranças do bairro que compõem essa gestão, os próprios jovens, os pais desses jovens todos, apreensivos, porque aquilo parecia ser uma espécie de salvo conduto, um momento de transição de uma vida em que o menino estava completamente entregue ao acaso, uma vida próxima até do crime em algumas situações e aquilo que poderia ser um passaporte pra um outro tipo de vida, pra um outro tipo de mundo, então esse mundo de expectativas e de ansiedades, tudo isso se chocou em determinado momento. [...] Eu diria que exaustivo diálogo, exaustivos diálogos foram feitos nesse processo todo. O Instituto Elos conduziu esses diálogos, mediou com uma propositura do Arte no Dique já refeita [...] trabalhando também nessa perspectiva

de dizer: “olha, já trabalhei muito no Dique” (porque eles já tinham tido experiência com outros projetos, com creche, com urbanização), mas eles reconheciam que nesse projeto o entendimento também deveria ser outro. Você não transporta na realidade o entendimento de uma mesma comunidade pra tudo que é projeto. E todos eles eram novos, havia um noviciado nesses atores todos (JUREMA, 2006).

O depoimento acima revela o choque entre os diversos setores envolvidos no processo de dar vida a esse sonho. Aspectos importantes a serem ressaltados nessas declarações são: a necessidade de diálogo e entendimento e o reconhecimento de que o projeto não pode ser algo estático e cristalizado, mas aberto a transformações e novas adequações, fato reconhecido pelo Instituto Elos, que inicialmente apoiou esse trabalho. Essa flexibilidade constitui-se condição indispensável aos projetos educativos que se configuram frente à realidade atual, tanto no contexto do ensino formal quanto no âmbito da educação não-formal. Diante de um mundo dinâmico, que passa por aceleradas transformações, não cabem posturas rígidas e fixas. Qualquer iniciativa educacional, hoje, precisa abrir-se para parcerias, diálogo e reestruturações, pois a relação ensino/aprendizagem é processo em permanente construção, que envolve uma diversidade de sujeitos e uma multiplicidade de situações.

3.2.2. Organização

O Instituto Arte no Dique realiza trabalho sócio-cultural com uma população carente, formada por pessoas de diferentes idades e procedências. Essa experiência educativa ganhou espaço na mídia (apresentação em emissoras de TV), na imprensa (através de reportagens em variados jornais santistas), na mídia eletrônica e em diferentes locais da cidade de Santos.

O número de alunos atendidos varia de 170 a 220, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, que participam das oficinas gratuitamente²⁵. A percussão é o carro-chefe do grupo, com oficinas em três horários: uma turma pela manhã e duas à tarde. O ano de 2006 encerrou com aproximadamente 80 alunos

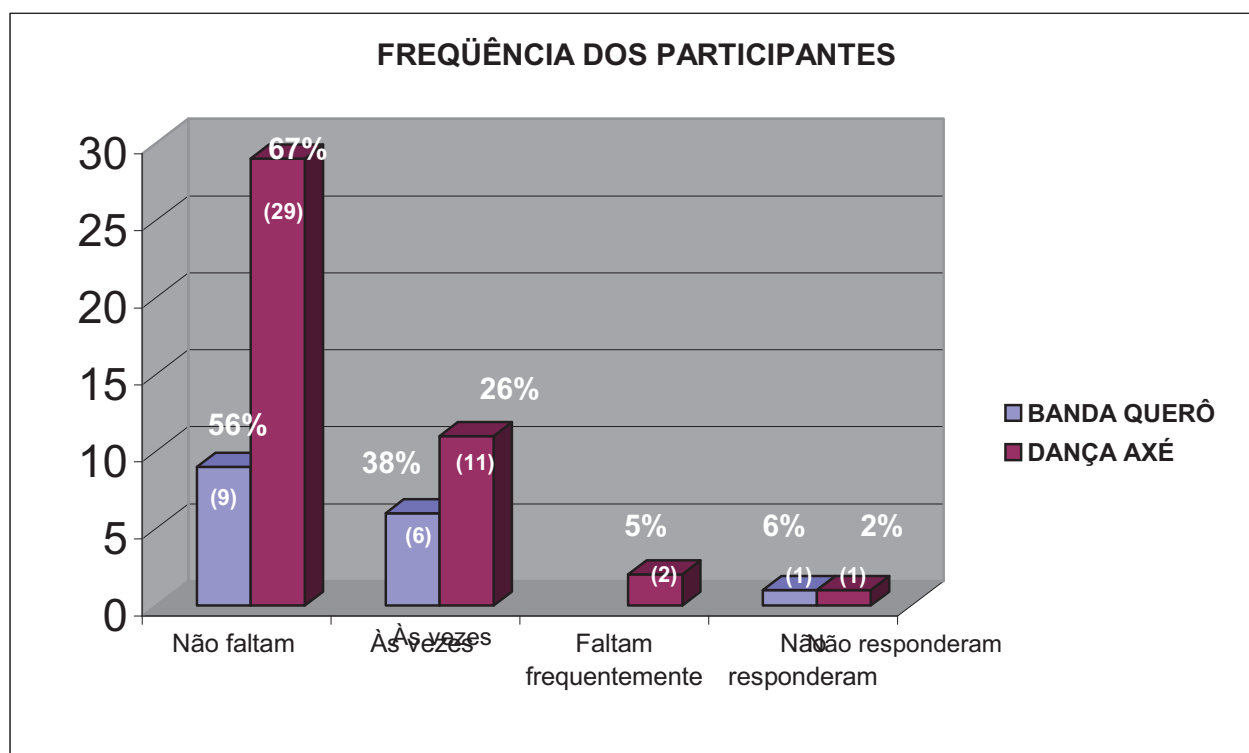
²⁵ Não foi possível estabelecer a quantidade precisa de alunos no ano de 2006; apesar da existência dos diários de classe, esses não são utilizados regularmente ou atualizados diariamente.

inscritos nessa modalidade, que se divide em iniciantes (grupo mirim e grupo misto) e banda Querô.

Outras oficinas são oferecidas em horários diferenciados: teatro, técnica vocal, violão, pintura em tecido, dança, arte-terapia, alfabetização, desenho gráfico. Há também a oferta de capoeira, aos sábados, ensinada por um grupo da comunidade que usa o espaço para as aulas.

Durante a pesquisa realizou-se um levantamento de dados, através de questões fechadas, com os integrantes da oficina de dança (43 fichas) e da banda Querô (16 fichas), perfazendo um total de 59 fichas preenchidas²⁶.

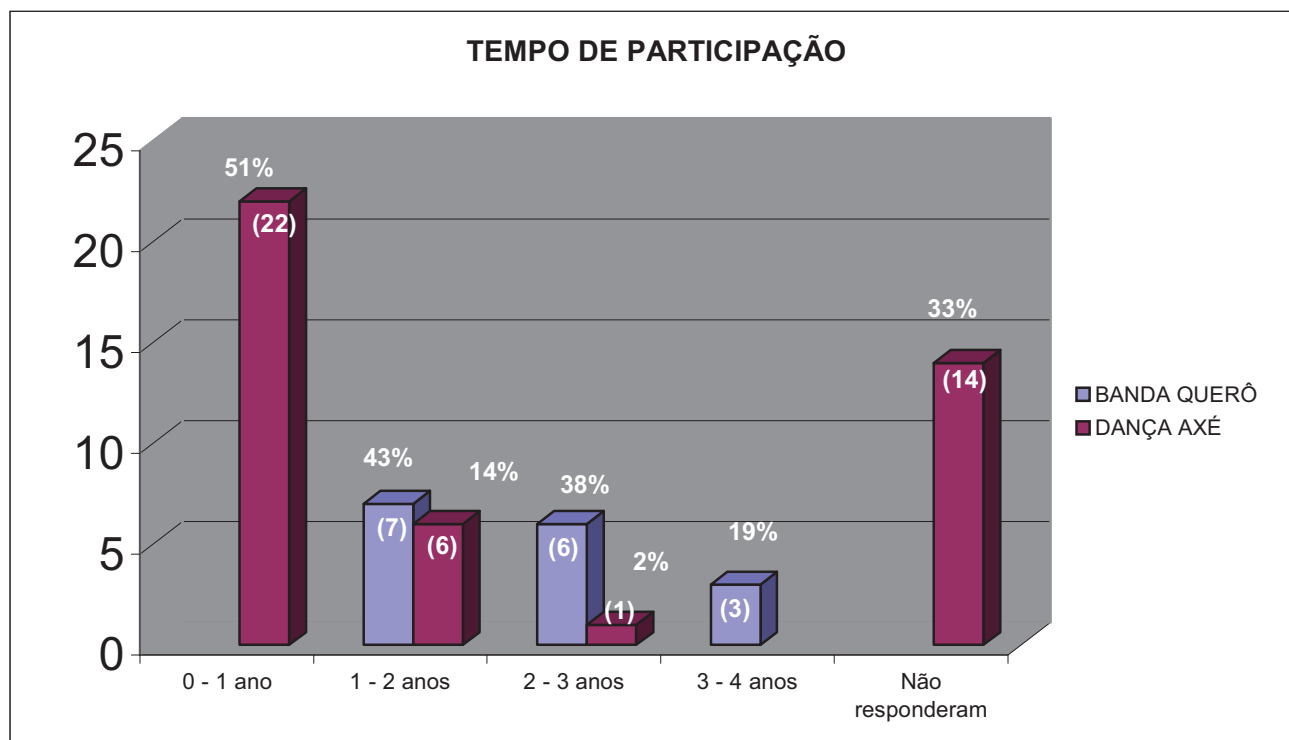
Gráfico 3
Frequência dos integrantes da Banda Querô e Dança Axé.



Fonte: Valéria Diniz Toledo, 2006.

²⁶ A intenção, de início, era fazer o levantamento com todas as oficinas, mas as que deram retorno foram as de dança, Banda Querô e Mulheres Criativas (grupo de arte-terapia).

Gráfico 4
Tempo de participação dos integrantes da Banda Querô e Dança Axé.



Fonte: Valéria Diniz Toledo, 2006.

Tomando como amostragem essas duas oficinas, verificou-se uma realidade diferenciada. Os integrantes da percussão revelam mais estabilidade, freqüentam há bastante tempo e faltam menos. Certa flutuação, porém, ocorre na oficina de dança axé, que se percebe ser um curso redimensionado, pois o maior número de pessoas passou a freqüentar no mês anterior ao preenchimento dos dados (maio de 2006).

Com exceção das turmas de percussão, percebe-se que as outras oficinas são mais instáveis. Algumas delas, no decorrer da pesquisa, deixaram de existir ou foram temporariamente suspensas. A percussão é a oficina mais atrativa e encarada com grande responsabilidade. Essa procura maior deve-se em parte à decolagem da banda Querô, que já vislumbra possibilidades de conquistar autonomia.

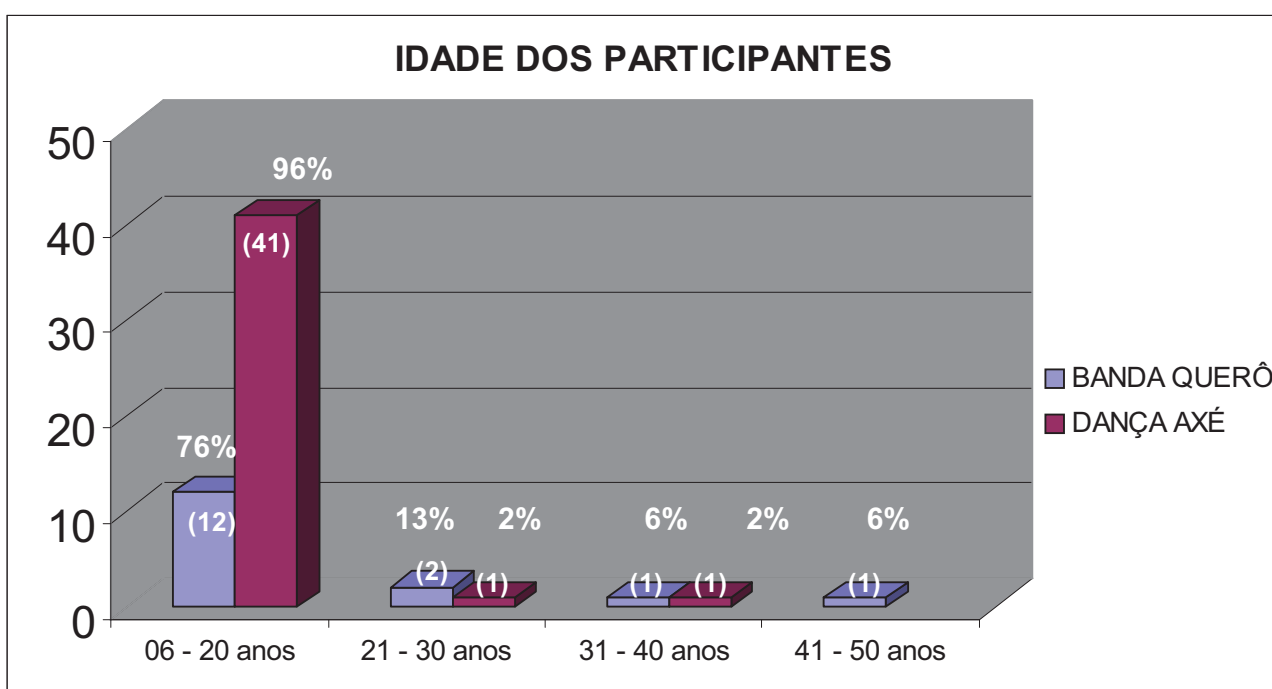
Nas oficinas de dança, a preferência é da ala feminina. Das 43 fichas preenchidas, apenas 02 pessoas são do sexo masculino. Na banda Querô, o

público masculino é mais expressivo. Das 16 fichas preenchidas (que não representam o total dos integrantes), 12 são do sexo masculino.

Das 59 pessoas das duas oficinas, 06 estão acima dos 20 anos (essas não estudam) e 53 crianças e adolescentes na faixa dos 06 aos 20 anos. As aulas não são, portanto, dirigidas apenas aos jovens, mas também aos adultos. Há o caso do pai que ensaia junto com o filho; mães e avós que trabalham no mesmo espaço em que filhos e netos aprendem. As idades, considerando as duas oficinas, variam de 06 a 47 anos, revelando-se aí a flexibilidade que caracteriza as instituições de educação não-formal, o que favorece a integração de diferentes pessoas da família e da comunidade.

Gráfico 5

Idade dos participantes da Banda Querô e Dança Axé.



Fonte: Valéria Diniz Toledo (2006)

A flexibilidade com relação à idade dos participantes das oficinas foi uma reivindicação e uma conquista da própria comunidade do Dique, envolvida no Projeto.

O projeto tem ganhos de diferentes tamanhos, cores e nuances, cada um dos pais representa algum tipo de possibilidade, ver

seus filhos ali apresentando, ver seus netos se apresentando. Uma coisa que eu acho que era errada no começo é que a gente dizia que o projeto era só pra criança ou pra jovens, em termos de 6 a 22 anos, 25 no máximo (que hoje em dia se diz que a adolescência vai até os 25). Mas o projeto na verdade concentra idosos, ele tem o canto, ele tem o teatro, ele tem a possibilidade de várias pessoas aproveitarem o que as suas vidas não lhe trouxeram no tempo devido, aquela possibilidade dele viver o que ele queria viver. Agora está sendo a oportunidade. Você veja: o que significa um pai tocar numa banda? Provavelmente ele sempre teve uma vontade de ser músico, de ter a música como uma coisa importante na sua vida, ele nunca tinha tido oportunidade. Quando esse projeto chega, ele não só quer pro filho, como também quer pra ele, e nós aprendemos também a respeitar isso. Então, num dado momento causamos estranheza, porque todos os projetos que a gente conhece, que estão formatados por aí, eles focam o que? Público-alvo é o jovem na faixa etária de 6 a 12 anos, e parecia impróprio, inadequado que eles abrissem para uma faixa maior. Nisso eu acho que eles foram felizes, isso partiu da própria comunidade, a gente não barrou, nem teria como barrar, porque a gente viu que eles de fato estavam querendo e era dessa maneira que tinha que acontecer, com várias idades (JUREMA, 2006).

Com relação à escolaridade das 53 crianças e adolescentes (entre 06 e 20 anos), um concluiu o ensino médio e 03 deles (entre 16 e 18 anos) estão fora da escola. Os outros 49 estão estudando. Pode-se considerar com base nesses dados que o índice de evasão escolar-cerca de 5% e concentrado na faixa da adolescência - é pequeno, diante da realidade verificada no entorno.

Verifica-se, na experiência do Instituto Arte no Dique, que grande parte das crianças e especialmente adolescentes que integram as oficinas de arte, são ex-evadidos; muitos retornaram à escola em função das atividades desempenhadas nessa instituição de educação-não-formal.

A ausência de suporte financeiro próprio e fixo gera uma situação delicada, que traz insegurança e flutuações, mas que é também desafiadora e propulsora, pois na medida em que é obrigado a sair da “zona de conforto”, o grupo tenta se organizar melhor, buscando associações com outras instituições e trabalhando no aperfeiçoamento de seus talentos artísticos.

A organização administrativa do Instituto Arte no Dique, realiza-se, de acordo com o Estatuto (aprovado em 29 de setembro de 2004), através de quatro instrumentos:

- A Assembléia Geral, composta por todos os associados em pleno gozo dos seus direitos, que delibera sobre assuntos diversos, contas, balanços e orçamentos, além de eleger os membros da Diretoria Executiva, do Conselho Fiscal e seus respectivos suplentes.
- A Diretoria Executiva, órgão encarregado da coordenação geral do Instituto Arte no Dique, composta por quatro membros com mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos. Os cargos são de Diretor Presidente, Diretor Administrativo, Diretor Financeiro e Diretor Cultural. As duas primeiras atribuições são exercidas por pessoas da própria comunidade do Dique e as outras duas, por profissionais especializados que não residem na comunidade.
- O Conselho Consultivo, órgão de assessoramento do Instituto Arte no Dique, que pode ser composto por um “número indeterminado de pessoas físicas, entre técnicos, profissionais liberais, consultores e moradores da comunidade sede do Instituto Arte no Dique” (ESTATUTO, 2004), desde que sejam nomeadas pela Diretoria Executiva e aprovadas pela Assembléia Geral.
- O Conselho Fiscal, composto por três membros efetivos e um suplente. Analisa os relatórios de desempenho financeiro e contábil, opina sobre as operações patrimoniais realizadas, e emite pareceres para a Diretoria Executiva e/ou Assembléia Geral.

Há ainda uma equipe de apoio para as atividades ali realizadas: Psicóloga, Assistente Social, Jornalista, Merendeira, Auxiliares de Serviços Gerais, Auxiliar de Escritório e Auxiliar de Produção. Algumas dessas pessoas compõem também os quatro órgãos acima descritos, como é o caso da Diretora Presidente, que é também merendeira e moradora da Comunidade do Dique.

Os professores das oficinas (dança axé, teatro, violão, pintura, técnica vocal) são mais rotativos, pois nem sempre ocorre a continuidade das aulas, com exceção do mestre da percussão, que mora na comunidade e está em permanente contato com os alunos.

Uma das formas de estimular o envolvimento do grupo é garantir a participação dos alunos como monitores de turmas mais jovens, ou na própria

administração do projeto. Sendo assim, alguns deles assessoram os professores: ajudam nos ensaios, cuidam da manutenção dos instrumentos, etc.

O coordenador cultural, as pessoas da equipe de trabalho e os professores são remunerados através de parcerias com o setor privado, público e também pessoa física.

3.2.3. Parcerias

O estabelecimento de parcerias constitui-se uma das fontes de recursos para a manutenção do Instituto Arte no Dique (ESTATUTO, 2004). Na prática é essa a principal forma de sustento (as oficinas são gratuitas). Não há ainda fonte de recursos próprios capaz de gerar aplicações financeiras em prol do projeto, embora exista uma caminhada nessa direção.

O Projeto Arte no Dique, ao começar o seu trabalho em novembro de 2002 (antes de se formar como ONG autônoma), passou a receber o apoio de vários setores da sociedade. No Portfólio (p.11) estão estampadas as logomarcas dessas empresas e entidades que colaboram de diversas maneiras: estabelecendo acordos, prestando serviços, sustentando financeiramente. O grupo Olodum entra com a metodologia e a tecnologia musical; o Santos Futebol Clube estabeleceu um acordo em que a banda Querô se apresenta na abertura de jogos que não sejam clássicos; a Contemporânea Brasil facilita a aquisição dos instrumentos musicais utilizados pelo grupo; o Sistema A Tribuna de Comunicação promove matérias na TV e imprensa escrita; a COHAB Santista já forneceu material de construção e empresta atualmente sua sede na zona noroeste para a realização das oficinas e funcionamento da administração; a empresa Elvira Matilde, uma franquía de Belo Horizonte instalada no Shopping Praia Mar, em Santos, também apóia fornecendo figurinos para os espetáculos. Há ainda a Prefeitura Municipal de Santos que doou o terreno para a construção do Centro Cultural Plínio Marcos e o Ministério da Cultura, através do qual o Instituto foi incluído no Programa Cultura Viva, um convênio com o governo federal, que o tornou ponto de referência cultural na Baixada Santista, o que dá direito a uma verba recebida semestralmente para aplicações. Ainda há outros parceiros como o Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) e empresa Deicmar. Embora não sejam regulares, patrocina o grupo na organização de grandes eventos.

Porém, a mantenedora regular é a Libra Terminais²⁷, empresa operadora de terminais de *contêineres* que atua no porto de Santos, através do Terminal 37. Opera no cais santista desde 1996 e apóia projetos culturais que contribuem para uma conscientização maior da sociedade quanto à sua função social, dentre eles o Programa Arte no Dique. A Libra Terminais garante mensalmente os honorários da maioria da equipe e eventualmente, dos professores, também financiados pelo programa Cultura Viva, do Governo Federal.

Outra importante conquista foi a inserção na Lei Roaunet, de incentivo à cultura, através da qual o Instituto pode captar recursos e o patrocinador ganha desconto no Imposto de Renda. Uma interessante parceria entre o Ministério da Cultura (governo federal) e o empresariado. Enquanto este beneficia projetos e comunidades, é também beneficiado e incentivado pelo poder público.

Chama a atenção nesse projeto educativo, a diversidade de parceiros envolvidos (desde a própria comunidade, através do grupo de moradores do Dique, até o setor privado e público) e a variedade de formas como essas parcerias se desenvolvem (apoio financeiro, logístico, prestação de serviços etc). É possível observar que o processo de estabelecimento de parcerias não é fácil; exige contatos permanentes e o retorno artístico do grupo, que vai agregando novos interessados a partir de sua afirmação e reconhecimento como projeto cultural que realiza sua função social. A mediação de pessoas como os parlamentares, as instituições participantes, o coordenador cultural (que trouxe a logomarca já reconhecida do Olodum), os profissionais engajados, foi indispensável para o início dessas parcerias, pois, em 2002, havia apenas um sonho envolvendo pessoas desconhecidas, desacreditadas pela sociedade e por elas mesmas.

A assessora parlamentar comenta sobre essa mediação:

Ele [o parlamentar], foi mediador nesse sentido, de aproximar o setor da sociedade civil, o empresariado que tem uma responsabilidade, que precisa se ver nesse novo papel que até então era novo, que a gente nunca tinha vivido e que eles próprios ficavam meio receosos: 'ponho o meu pé, ponho o nome da minha empresa nesse projeto?' A Libra entrou em 2003. Então imagine o esforço e o convencimento de você dizer pra dois três empregados, altos executivos que eles têm que parar o seu trabalho e dispensar algumas horas do dia pra ir lá na favela e visitar um grupo de crianças e adolescentes que estão

²⁷ Cf. < [http:// www.portogente.com.br](http://www.portogente.com.br)>. Acesso em: 07 junho 2006.

promovendo um tipo de arte, muito ainda a se consolidar e que eles vão ver nisso uma possibilidade, que um dia eles iriam ver resultado. E ia, voltava, marcava, desmarcava, e aí a gente se preocupava: “vai gerar outra expectativa”; às vezes as pessoas desmarcavam, “eu não vou poder hoje”. Enfim, as pessoas acabaram indo e sendo convencidos, viram a coisa crescer, viram a seriedade dos técnicos, de todos os que estavam envolvidos e isso foi extremamente importante (JUREMA, 2006).

José Virgílio (2006), o coordenador cultural do Instituto, esclarece que “há todo um trabalho de articulação, de conversa, esse é o meu papel aqui. Não política partidária, política de articulação”.

Contudo, o desenvolvimento desse projeto e a concretização do sonho não seriam possíveis sem o protagonismo das pessoas da comunidade, sem a participação e o empenho desses personagens anônimos que, embora vacilantes e desconfiados no início, acreditaram em si mesmos e, através da arte, passaram a se expressar de maneira forte e sensível, a ponto de atrair o interesse de setores e entidades da sociedade.

[...] estimávamos que eles tinham condições, muitas condições, mas você sabe que as pessoas têm, digamos assim uma espécie de desconfiança, que as segura, que as paralisa: “será que vou ser capaz? eu nunca vivi isso, o que é isso?, será que vou quebrar a cara?, será que esse povo tá me iludindo, que não vai levar a nada, eu estou me entregando e daqui a pouco isso deságua numa experiência ruim e eu vou ficar frustrado, mais ainda [...]. Então tudo isso a gente viveu... será que vai dar certo? Esse “será” foi um ponto de interrogação muito grande, porque as pessoas se entregaram, mas se entregaram meio ressabiadas, claro, com toda razão (JUREMA, 2006).

A arte, nesse contexto, facilita a união de esforços, é um instrumento forte no sentido de agregar parcerias. No caso do Dique, além de desvelar e desenvolver os talentos escondidos na comunidade através de um som de raiz (a percussão se encaixou muito bem ali, pois a maioria é afro-descendente), proporciona às empresas que investem e entidades que se envolvem, uma boa visibilidade, uma vez que o grupo, ao se apresentar em diversos locais afirmando seu talento e sua identidade cultural, divulga também o nome ou a logomarca que a ele se associa.

O mercado global e competitivo apresenta às empresas o desafio de promover práticas de gestão, de modo a gerar impactos sociais e ambientais positivos, minimizando seus efeitos negativos. Nesse contexto, o principal capital de uma empresa é sua marca, que, para além da qualidade de seu produto, é avaliada pela performance social e cultural nas comunidades diretamente influenciadas pela sua atuação. Reconhecer as responsabilidades e exercer uma influência positiva para o bem-estar da coletividade, hoje representa uma questão de consciência, um paradigma de gestão responsável e de competição saudável. Investindo em ações culturais, ambientais e sociais, as empresas agregam valor simbólico ao seu principal patrimônio, estimulando através de parcerias, padrões sustentáveis de convivência e crescimento econômico (PORTFÓLIO, p. 11).

Esse tipo de parceria - instituições educativas, empresas e órgãos da sociedade - tem representado uma boa alternativa para minimizar problemas sociais e pode ser aproveitada também no ensino formal.

3.3. Os indicadores da exclusão e a presença do Instituto Arte no Dique

O Instituto Arte no Dique, diante do cenário da exclusão social, marca sua presença, agindo e interagindo com essas difíceis condições. Através dessa ação percebe-se o entrelaçamento do processo dialético de inclusão/ exclusão.

Vários são os indicadores que, objetiva ou subjetivamente, posicionam os moradores do Dique de Vila Gilda e, por conseguinte os integrantes do Instituto Arte no Dique, num patamar de exclusão social. Os indicadores objetivos são mais facilmente perceptíveis e revelam-se nas condições materiais vividas por essas pessoas. É importante ressaltar também a dimensão subjetiva desse processo. Ela é mais oculta, porém está ligada e interage em todo o tempo com a dimensão palpável e objetiva, com as condições materiais. Referimo-nos a sentimentos comuns experimentados pelos sujeitos pesquisados: inutilidade, vergonha, revolta, culpa, nulidade, humilhação. A discriminação sofrida não é apenas geográfica, material ou social; é também cultural, étnica, psicológica, o que se traduz numa atitude de desprezo, indiferença ou intolerância para com a vida, as idéias, costumes, sentimentos e expectativas das pessoas excluídas, levando-as a uma sensação de invisibilidade e auto-desvalorização. Comentando sobre a noção de apartação social mencionada por BUARQUE (2003), os autores do estudo “O Grão do Trigo”, afirmam que:

[...] neste fenômeno, separar o outro não significa apenas considerá-lo desigual, mas como um não semelhante. Assim, o outro se torna um ser expulso não somente dos meios de consumo, dos bens, dos serviços, entre outros, mas do gênero humano (GRUPUS, p.28).

3.3.1 Condições de moradia

As condições de moradia constituem o indicador mais visível, revelando ausência de infra-estrutura. As casas são precárias palafitas construídas sobre o rio dos Bugres. Como não existe saneamento básico e nenhum sistema de esgoto, os dejetos dos banheiros e o lixo são jogados diretamente no rio e vão se acumulando sob as casas. Fernandes (2005)²⁸, em sua dissertação de mestrado, faz a seguinte descrição:

As casas estão coladas umas às outras, de modo que da janela de uma casa toca-se a janela da outra. A infra-estrutura elétrica é insuficiente para o número de pontos de energia existentes. As vielas mal permitem a passagem de uma única pessoa de cada vez. Desse modo, geladeiras e fogões são conduzidos em pequenas barcas e içados às residências pelas tábuas retiradas do chão (p. 31 e 32).

As palafitas encontram-se aglomeradas contornando as águas infestadas do Rio dos Bugres, e o acesso da população ocorre pelos becos e labirintos estreitos que dificultam a comunicação (GRUPUS, 2004, p.56). Predominam as moradias de dois cômodos, “sendo aceito como cômodo qualquer compartimento utilizado como cozinha, sala e quarto, excluindo o banheiro” (ibid., p.52). A iluminação é inadequada, pois grande parte das ligações de luz são “gatos”, ou seja, puxadas de postes, colocando em riscos os moradores pela quantidade de fios elétricos expostos. Não há serviço urbano de saneamento na área e a maioria dos moradores ouvidos, na pesquisa do GRUPUS, utiliza-se de fossa. Apenas 6,9% estão ligados à rede oficial. A quantidade de lixo acumulada debaixo das palafitas é preocupante, agravando a situação dos moradores, expostos aos mais diversos riscos de saúde. As lixeiras da parte da frente são insuficientes para a quantidade de famílias aglomeradas na área. “Nem todos os moradores usam a coleta pública, seja pela

²⁸ Professora do curso de Estatística da Faculdade de Comunicação da Unisantos, integrante do GRUPUS e uma das professoras responsáveis pela realização do estudo “O Grão de Trigo”. Apresentou sua dissertação de Mestrado *O papel do Educador nas áreas de pobreza frente à exclusão social e digital*, na UNISANTOS.

distância da moradia até os cestos, seja por falta de informação das conseqüências do lixo jogado na maré” (ibid., p. 55).

Os moradores apontaram como principais problemas do domicílio “os riscos relacionados à fragilidade das palafitas, aos feixes de fios elétricos próximos aos becos de passagem; à falta de água; à quantidade de ratos e baratas, além do cheiro forte decorrente da falta de saneamento” (ibid., p.52). As palafitas, que são as casas do fundo, encontram-se em estado de degradação e ameaçam a segurança dos moradores.

Percebe-se claramente a segregação espacial dessa população. Castel (2002, p. 23) afirma que “os excluídos povoam a zona mais periférica, caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social” Dubet (2001, p. 8 e 9) refere-se à periferia como bairros de ‘exílio’, onde cresce aprisionada uma pobreza escandalosa e se concentram os grupos mais frágeis e estigmatizados. Ocupam espaços “que poderíamos chamar de ‘limbo’; elas estão e ao mesmo tempo não estão na cidade, embora integrem a área geográfica desta” (FERNANDES, 2005, p.107).

Segundo os próprios moradores, as principais necessidades da região giram em torno de itens básicos e essenciais a qualquer comunidade para que usufrua um mínimo de dignidade e cidadania: educação, saúde, segurança, lazer. Condições que, numa região de periferia, podem tornar-se raras ou até inexistentes.

Tabela 8
Principais necessidades do bairro Dique da Vila Gilda

Principais Necessidades	Percentual
Telefone Público	95,8
Área de Lazer	90,3
Ensino Secundário	88,9
Posto de Saúde	86,19
Posto Policial	73,6
Pronto Socorro	77,8

Fonte: Projeto O Grão do Trigo: Mapa da exclusão/inclusão da Região Metropolitana de Santos, Grupus, UniSantos, 2004.

Destaca-se a menção do telefone público como a primeira necessidade, o que também revela a situação de isolamento dessas pessoas. A própria geografia do local, a precariedade das habitações, a falta de urbanização impedem a instalação de benefícios, reforçando ainda mais a dificuldade de acesso a bens e serviços e a conseqüente segregação dessa população.



Foto 3: Condição de moradia no Dique de Vila Gilda



Foto 4: Ligações de água: vários canos no mesmo hidrômetro



Foto 5: O lixo acumulado sob as palafitas das casas

Este quadro, pintado com cores fortes e vivas, revela-se degradante e dificultador em vários aspectos, inclusive para a criação de um ambiente de estudo e formação do educando, pois é necessário um mínimo de condições físicas para que uma criança possa ler, escrever, pensar e realizar as atividades escolares, que exigem ambiente de concentração, além de uma postura mais passiva e de menor mobilidade.

As atividades oferecidas pelo Instituto Arte no Dique parecem ser facilitadoras e de melhor aceitação por parte das crianças e adolescentes. Talvez pelo ambiente mais livre e flexível e por seu caráter dinâmico, exigindo o trabalho com o som, ritmo, cores, movimento corporal, cultura oral, aspectos esses presentes na prática artística dos integrantes do Arte no Dique e mais próximos de sua realidade cotidiana.

3.3.2. A ausência de lazer e atividades culturais

Segundo os moradores, não existem espaços ou equipamentos de uso coletivo, que estimulem a socialização, o esporte ou atividades culturais (GRUPUS, 2004, p. 56). Não foi encontrada área de lazer na comunidade, e as crianças criam formas alternativas: pescar caranguejos entre as frestas de madeira dos becos de

palafita, nadar no rio dos Bugres, local de despejo do esgoto da região ou assistir televisão.

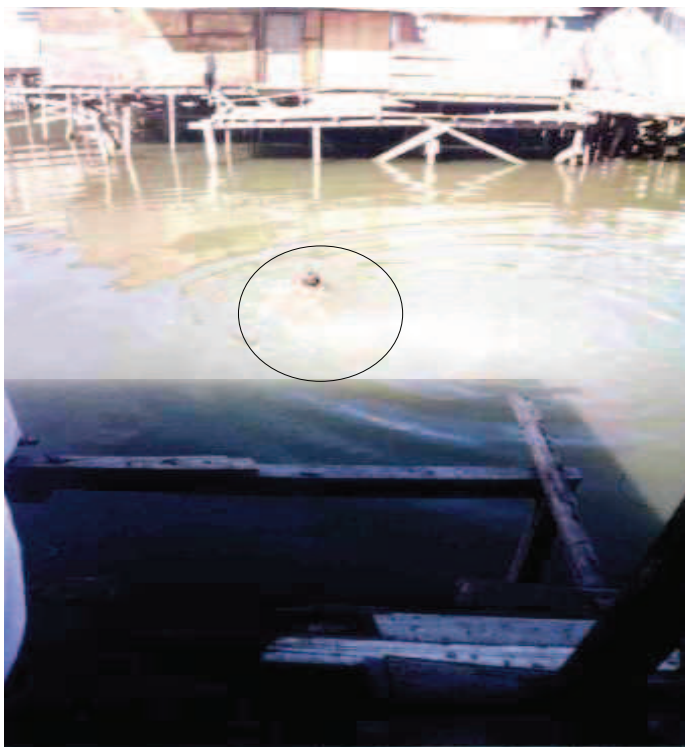


Foto 6: Criança brincando no esgoto

O lazer é quase inexistente tanto para as crianças e adolescentes quanto para os adultos. O lugar de encontro de descanso e entretenimento onde desenvolvem-se diferentes formas de sociabilidade que poderiam ser produzidas no local é inexistente. As atividades fora da favela, como passeios, cinema, teatro são raras, pois a limitação financeira não permite, tornando-se também restritas. O lazer dos moradores restringe-se à televisão, ao rádio, às conversas com vizinhos, às visitas aos amigos. Adquirir uma televisão tem um grande significado para a família que faz qualquer sacrifício para obtê-la, pois além de ser uma das poucas formas de lazer possível, mantém as crianças e adolescentes dentro de casa (GRUPUS, 2004, p. 57).

Considerando a TV, como praticamente única opção de diversão, configura-se o seu caráter, muitas vezes, alienante. Gadotti (2003a) aponta o trabalhador como um homem dividido e oprimido pela falta de tempo livre ou (no caso da realidade aqui pesquisada), cerceado economicamente pela impossibilidade de trabalho e de acesso a outros tipos de lazer.

Se contarmos as horas extras e o tempo de locomoção da casa à fábrica ou ao local de trabalho, o chamado “tempo liberado”, o segundo emprego ou o biscate, para a grande massa de

trabalhadores, o tempo livre é apenas uma ilusão. As horas de TV serão as únicas capazes de distraí-los. Seria um suplício ter de agüentar na TV ou fora dela um debate dos problemas políticos e econômicos. Por isso ele vê (“é isso que eles querem”, dizem os programadores de TV) o que sonham: ambientes bonitos, finos, ouve coisas boas e engraçadas, vibra com o amor e o casamento do rico com o pobre, etc. Notadamente através das novelas incluídas nos “horários nobres”, da reposição da força física de trabalho (p. 55).

A TV se tornou, num mundo dominado pelos interesses do mercado e pela lógica capitalista, um instrumento apropriado de reprodução dos valores da cultura dominante e passividade daqueles que a ela se submetem.

A televisão é hoje uma grande indústria de vendas associada ao capital monopolista. Ao lado dessa função principal, que é uma função econômica, a televisão, por ser também uma indústria cultural, exerce a função de difundir, reproduzir e legitimar as idéias da cultura dominante. É nesta ordem de coisas que é programada a educação, a cultura e o lazer para as classes subalternas, para a massa de trabalhadores. É por essa razão que o controle político da televisão é muito mais ostensivo do que o controle da escola. [...] Não há melhores condições para uma ação educativa visando à submissão: é a própria e absoluta condição de “espectador”, de “aluno” deitado em frente ao vídeo, sem condições de perguntar, sem condições de falar. [...] A televisão capitalista não é uma obra de arte aberta, mas um espetáculo pronto, acabado, fechado, que não leva a pensar o real, mas a “representá-lo”. É uma comunicação vertical, não horizontal (ibid., p.140 - 142).

A cultura popular, transformada em cultura de massa e veiculada pelos meios de comunicação, perde o seu valor e riqueza, com a vulgarização de ricas e variadas tradições presentes nos grupos dominados, excluídos também de seus saberes próprios e de representações autênticas de suas realidades.

Diante dessa educação feita através dos meios de comunicação de massa, pouco podem fazer as escolas e as universidades. [...] Porque o trabalhador vai receber a “cultura de massa”, que é uma *banalização e uma ridicularização da cultura popular*. Essa banalização não significa apenas reduzir a cultura a algumas fórmulas fáceis, descartáveis. Significa a inculcação da ideologia burguesa substituindo o bom senso popular pelo senso comum burguês que é a cultura mercantil, venal e parasita de uma classe. É por meio dessa educação permanente que o trabalhador é sistematicamente embrutecido, escapando-lhe a oportunidade de elaborar e aprimorar a sua própria cultura (GADOTTI, 2003a, p.146).

A falta de opção dessas crianças e adolescentes fica patente ao responderem sobre suas atividades antes de se integrarem ao Instituto:

Eu ficava em casa, não tinha nada pra fazer, durante a semana. Nos finais de semana ficava em casa sem fazer nada, ficava vendo televisão. Aí quando surgiu o projeto, meu irmão foi o primeiro a entrar e eu 'ouvia ele' tocando e eu gostava de 'ver ele' tocando. Minha mãe me inscreveu e eu aprendi várias coisas. Agora não fico mais na rua, agora tenho onde ficar (Adolescente E, 2006).

E ainda: "Antes eu ficava na rua, ficava jogando bola o dia todo, aí meus irmãos me chamaram e minha mãe foi e me inscreveu" (Adolescente F, 2006).

O Instituto Arte no Dique representa, nesse contexto, uma boa opção para os moradores do Dique, embora seu alcance seja pequeno, se levarmos em consideração o número de integrantes (de 170 a 220 pessoas, em 2006) e o tamanho da comunidade do Dique (cerca de 20.037 habitantes, em 2004). Ao propor um trabalho cultural e artístico desenvolvido pela comunidade, desvelando seus talentos, valorizando suas origens e discutindo suas questões pessoais e coletivas, abre-se um espaço de auto-conhecimento e auto-valorização, tão necessário à recuperação da dignidade e da auto-estima desses sujeitos. Espaço de transformação e luta e não apenas de reprodução e resignação.

O fato de ter um lugar pra ficar representa muito para essas pessoas, que não possuem um ambiente confortável e agradável que as segurem dentro de suas casas. O espaço domiciliar, além de precário, é pequeno e sem privacidade. Daí a opção da rua para a maioria deles. O Instituto Arte no Dique, assim é local de encontro e partilha e não apenas de realização das oficinas de arte. Uma espécie de casa, onde há conversas; jogos como pingue-pongue, dama, cartas; uso de aparelhos de som. Ali, crianças, adolescentes e jovens, passam boa parte do seu tempo: costumam chegar cedo para os ensaios e ficar, depois que terminam.

O Instituto representa uma das raras opções de contato com formas diferenciadas de lazer, arte, cultura e trabalho. Além da oportunidade de conhecer e conviver com outros lugares, nunca antes freqüentados.

Os adolescentes da banda Querô empolgaram-se ao alistar os lugares onde já se apresentaram: SESC de Santos e Pompéia, em São Paulo; Centro de Convenções Mendes, rua XV de Novembro (tradicional ponto de encontro no centro

histórico da cidade; Clube Sirio Libanês, entre outros, em Santos. Foi um momento da entrevista em que todos lembravam e citavam nomes, ao mesmo tempo. Vejamos a fala de um deles:

O melhor lugar em que nós tocamos aqui [em Santos] foi o Sirio Libanês com o Chiclete com Banana. As meninas aqui sempre gostam de folia, assim, ficar no show, se divertir... e foi legal, “meu”, porque tinha muita gente, muita gente e a gente foi tocar. A gente tava num palco humildezinho, pequenininho. A gente olhava assim, não tinha como ver ‘aquela’ pessoa, porque era muita gente (Adolescente A, 2006).

A possibilidade de saírem para conhecer outros lugares é muito atrativa contribuindo, inclusive, para a reintegração dessas pessoas à educação formal. Esse fato é positivo, pois a escola, apesar das crises e questionamentos, continua sendo reconhecida pela equipe de trabalho, um importante instrumento de inclusão social e caminho indispensável à construção de uma cidadania ampla, embora não o único.

A psicóloga conta sobre um aluno de 12 anos que toca muito bem na percussão, mas não poderia participar de uma viagem a Minas Gerais, porque estava evadido da escola:

Ele estava aqui e a gente já tinha falado com ele e com sua mãe, porque ele toca muito bem e estávamos querendo que ele participasse das apresentações. Nós falamos: “Olha, ele precisa voltar”. Mas ela falou: “Ah, mas não tem vaga, não deu ainda”. Aí surgiu uma apresentação em Minas Gerais, eles iam também ficar hospedados em um hotel. E falamos para ele: “Infelizmente você não poderá ir, você está fora dessa”. Três dias depois ele foi sozinho à escola (a mãe dele estava trabalhando), e voltou matriculado. Ele veio sozinho com o comprovante de matrícula e disse: “olha aqui, eu fui lá, estou matriculado”. A gente nem acreditou! Depois ficamos acompanhando e ele estava freqüentando. Ele sabe que se sumir, na próxima não vai de novo (SYLVIA BARI, 2006).

Ubiratan, o mestre da percussão, também faz menção à expectativa gerada pela possibilidade de sair e conhecer outros lugares: “Eles se sentem felizes, é um outro mundo pra eles, quando eles saem de Santos pra ir para São Paulo, é como se estivessem indo pra outro país” (2006).

O Instituto Arte no Dique é também local de confraternização e festas para os seus participantes. No período da pesquisa de campo (abril a dezembro de 2006), foi possível observar a realização de pelo menos duas festas com a organização e a

participação de pessoas de diferentes faixas etárias: uma em comemoração ao dia da criança e a outra no mês de dezembro, marcando o encerramento das atividades do ano, quando a banda Querô apresentou-se para amigos, simpatizantes do Instituto e uma quantidade significativa de crianças e moradores do Dique. Ali se realiza também reuniões e mutirões, como o que aconteceu por ocasião da construção do barracão Plínio Marcos.

As formas de socialização desenvolvidas e cultivadas aproxima as pessoas da comunidade, possibilita o cultivo de relações afetivas, desperta o senso de utilidade social e proporciona a formação de uma visão coletiva e crítica com relação às dificuldades enfrentadas.

3.3.3. A baixa escolaridade

A questão da escolaridade na comunidade também é complexa. Com relação à oferta de vagas para o ensino formal, apesar da existência de creches municipais e particulares no bairro Rádio Clube, o *déficit* de vagas para crianças até seis anos foi considerado significativo. Em 2002 havia sete creches no entorno do Dique de Vila Gilda: três municipais (Creche “Yara M. Santini”, Creche “Ilda D’onofrio Papa”, EMEI “João Inácio de Souza”) e quatro particulares (Creche “Tia Nilda”, Creche “Cantinho da Criança”, Creche “Santo Antônio”, Creche “São José”)²⁹. Percebe-se que, nessa faixa etária, a oferta não acompanha a demanda, pois num lugar carente como esse, o número de creches pagas é mais expressivo do que o número de creches públicas e gratuitas.

O entorno oferece as seguintes opções para o Ensino Fundamental:

- Ciclo I (1ª a 4ª série) – Escola Municipal “Padre Leonardo Nunes”, EMEF “Profª Maria de Lurdes B. Bernal”, EMEF “Pedro Crescente”.
- Ciclo II (5ª a 8ª série) – EE “Paulo Figueira Júnior”, EE Prof. “Fernando de Azevedo”, EE Prof. “Francisco Meira”, EE “Zulmira Campos”.

A oferta de vagas para o Ensino Médio ocorre nas seguintes escolas:

²⁹ Na primeira etapa da pesquisa (GRUPUS, 2002, p. 47) havia um grande número de crianças fora da creche, situação que melhora consideravelmente à medida em que ingressam na pré-escola.

- EE Prof. “Fernando de Azevedo”, EE Prof. “Francisco Meira”, EE “Zulmira Campos”.

Com relação ao Ensino Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos, as seguintes instituições:

- Escola Municipal “Padre Leonardo Nunes”, “Centro Educacional do Sesi”, EE “Paulo Figueira Júnior”.

Levantaram-se os seguintes dados sobre a escolaridade da população pesquisada no Dique de Vila Gilda:

Tabela 9
Distribuição da População Segundo Escolaridade
Dique da Vila Gilda

Faixa etária	1ª. À 4ª. Série	5ª. à 8ª. série	Ensino médio	Superior	Sem informação
De 7 a 15 anos	59,41	31,37	3,32	0	5,90
De 16 a 18 anos	20,73	31,71	37,80	0	9,76
De 19 a 25 anos	13,64	31,82	28,03	0	26,52
De 26 a 40 anos	24,69	26,34	11,11	0	37,86
De 41 a 50 anos	39,77	21,59	2,27	0	36,36
De 51 a 65 anos	49,12	22,81	3,51	0	24,56
Mais de 65 anos	32,14	0	0	0	67,86

Fonte: Projeto O Grão do Trigo: Mapa da exclusão/inclusão da Região Metropolitana de Santos, Grupus, UniSantos, 2004.

Verifica-se um percentual significativo de moradores com escolaridade até a oitava série, mas a inserção dos alunos no sistema formal de ensino diminui, na medida que os níveis se elevam - o Ensino Médio sofre uma redução considerável, e, no curso superior, não se registra nenhum aluno.

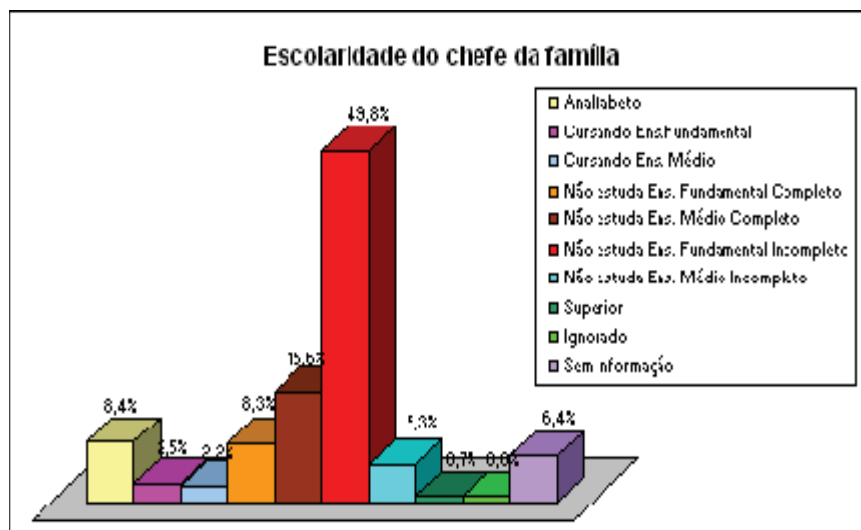
Dados da SIGGeo sobre a escolaridade do chefe de família nas regiões assistidas pelo Instituto Arte no Dique, comprovam o baixo índice de estudo dos pais ou chefes de família.

Tabela 10
Escolaridade do chefe da família:
Caminho São Sebastião e Vila Telma II

Escolaridade	Nº	%
Analfabeto	130	8,4%
Cursando Ens.Fundamental	39	2,5%
Cursando Ens. Médio	35	2,2%
Não estuda. Ens. Fundamental Completo	128	8,3%
Não estuda. Ens. Médio Completo	240	15,6%
Não estuda. Ens. Fundamental Incompleto	765	49,8%
Não estuda. Ens. Médio Incompleto	82	5,3%
Superior	7	0,7%
Ignorado	10	0,8%
Sem informação	99	6,4%
Total	1535	100%

Fonte: Fernanda Muniz, da SIGGeo, 2006.

Gráfico 6
Escolaridade do chefe da família: Caminho São Sebastião e Vila Telma



Fonte: Fernanda Muniz, da SIGGeo, 2006.

A falta de tradição escolar dos familiares incide na vida escolar dos jovens, pois o incentivo para estudar torna-se menor por parte das pessoas mais velhas que constituem sua referência cultural, o que acentua a falta de contato, em casa, com as formas de linguagem escrita e com o universo cultural erudito.

A evasão escolar é comum entre as crianças e adolescentes. Nas entrevistas realizadas com os integrantes do Instituto Arte no Dique, essa realidade veio à tona várias vezes, constituindo um fator preocupante para a equipe de trabalho:

Por conta de todas essas dificuldades, a gente percebe um problema grande, que é a evasão escolar, muitos deles, quando nos procuram já estão evadidos ou num processo de evasão (a maioria deles), até porque a gente promove essa coisa de que eles venham para o projeto, principalmente esses que estão fora da escola, porque no processo de trabalho nosso, eles têm que voltar à escola, mas a gente quer trabalhar com esses, que estão fora da escola, que estão em processo de evasão, porque eles são os que mais precisam, com toda certeza [...] Mas hoje em dia nós temos também um combinado com relação à frequência escolar. Aqui não existe esse critério: “quem não estiver na escola não entra”; é o contrário, a gente quer que venha principalmente quem está fora da escola. Ele pode participar de todas as oficinas, de todas as atividades que ele quiser; a criança e o adolescente. Só que, se tiver uma viagem (eles já se apresentaram fora, a gente tem uma perspectiva de Europa, de África, de ir para o exterior), aí eles não podem: têm que estar freqüentando a escola (SYLVIA BARI, 2006).

Percebe-se a preocupação em trazer os alunos de volta à escola. Não há nesse espaço de educação uma rejeição ao ensino formal, mas um desejo de integrar a arte e uma prática educativa mais aberta e contextualizada ao ambiente escolar. O mestre da percussão realiza um trabalho também nesse sentido, colocando-se além do papel de professor:

Eu confesso que no início havia muitos alunos fora da escola. Hoje mais não. Eu mesmo já visitei várias escolas de alunos meus, pra procurar saber como estavam; as mães ligam: “olha, o meu filho está com dificuldade na escola, ele não está indo”. Eu falo: “Pode deixar que eu vou lá, eu vou conversar com a professora dele pra saber como ele está”, pra poder também dar essa força, não apenas como professor, mas como amigo (UBIRATAN, 2006).

Em entrevista coletiva³⁰ com nove integrantes da banda Querô na faixa entre 12 e 18 anos de idade, dois deles, encontravam-se fora da escola, apesar do incentivo e valorização do ensino formal, verificados nas falas da psicóloga e do mestre. Constatou-se que nem sempre é possível seguir à risca a determinação de afastar da banda aqueles que saem da escola. Dependendo da situação, como o caso de um dos adolescentes entrevistados, é preciso fazer um trabalho de reintegração específico e individualizado, de modo a não isolá-lo do grupo, o que seria pior, conforme relata a psicóloga. Em outros casos, o problema é mais facilmente contornável, como o exemplo da adolescente I, que já voltou à escola e foi reintegrada à banda. Vejamos a cena abaixo, em que os próprios adolescentes se expressam:

Entrevistadora: “Há alguém aqui que não está na escola?” (Alguns segundos de silêncio, depois o grupo aponta para um adolescente). “Por que você não está na escola?” (ele não responde e fica de cabeça baixa).

Adolescente F (respondendo pelo outro): “Ele perdeu o ano”.

Entrevistadora: “Então esse ano todo você ficou sem escola...Pretende voltar?”

Adolescente B: “Vou”...

Entrevistadora: “Em que série você estava?”

Adolescente B: “Na 6ª série”.

Entrevistadora: “Tem alguém aqui, sem ser o B, que já saiu da escola e voltou nesse tempo de banda?” (Uma adolescente se manifesta timidamente e diz que não voltou ainda). “Por que você saiu?”

Adolescente I: “Ah era muito longe pra mim, lá no Fernando Azevedo”.

A questão da evasão escolar, portanto, está ligada a fatores que se conjugam e interagem entre si, relacionados tanto ao espaço físico precário em que vivem, quanto à realidade familiar e escolar encontrada por essas crianças e adolescentes. A vulnerabilidade, devido à violência urbana, as péssimas condições de moradia que impedem a criação de um ambiente propício de estudo, a distância, a falta de uma cultura escolar familiar, a impossibilidade de acompanhamento dos estudos por parte dos pais e a própria postura da escola, muitas vezes rígida e tradicionalista; tudo isso colabora para a desmotivação e o abandono da escola.

³⁰ Entrevista realizada no dia 02 de dezembro de 2006.

Ao ser indagada sobre as relações e parcerias entre educação formal e o Instituto Arte no Dique, a psicóloga respondeu:

Existe uma parceria com as escolas, não a ideal, que a gente gostaria, mas existe. Há uma conquista a ser feita, esse envolvimento maior da escola. Por exemplo, a gente faz um levantamento das escolas da região que eles freqüentam, a gente visita as escolas: eu e a assistente social, a gente apresenta o projeto, fala do trabalho. Hoje, que estamos aqui em nossa sede [barracão cultural] há dois anos, a gente já foi a todas as escolas. Essa visita a essas escolas tem esse objetivo: primeiro conhecer a escola e que a escola conheça o trabalho que a gente faz aqui. Até porque a gente trabalha com a arte e cultura e principalmente com apresentações públicas, porque faz parte da nossa metodologia, fomentar a questão da apresentação pública que é uma forma de valorização do trabalho deles, eles se sentem valorizados pelo que aprenderam. Então às vezes eles têm uma flexibilidade maior de horário, a gente consegue isso com as escolas. Tem dia que os alunos têm que sair mais cedo, nesse ponto eles [as escolas] são parceiros. Outra questão é que a gente promove o chamado Circuito Escolar, que são apresentações dos meninos aqui nas escolas, porque além de mostrar na escola o que eles estão fazendo, existe assim um incentivo para as outras crianças para que venham pra cá também, então toda vez que tem uma apresentação na escola, depois da apresentação, vem um monte de gente fazer inscrição, normalmente na percussão (SYLVIA BARI, 2006).

Sem dúvida uma parceria ainda tímida e fragmentada, se levarmos em conta o tamanho dos problemas e desafios apresentados pela comunidade do Dique. Não há na maioria das escolas uma postura de abertura para novos espaços educativos e, vez por outra, elas se sentem ameaçadas com a presença de outras formas e linguagens educativas. A recepção por parte das escolas ao Instituto, varia conforme a direção de cada instituição:

A gente vê que aí não depende de uma posição da política da escola, está mais centrado na pessoa que dirige, na postura do profissional que está ali dirigindo a escola. De início a gente sentiu de algumas escolas total abertura da direção: “o que vocês precisarem, contem conosco”. Mas em outras, nem fomos recebidos; demorou muito: “ah, não agora não dá”, nunca tinham horário para nos receber. Mas já houve mudança nisso, até por conta da expressão do projeto, eles vêem que aparece na TV, e aí começam a valorizar. Mas, como uma coisa que aparece na televisão e não como um programa de educação complementar. Acho que é primeiro por aí...depois até essa conscientização pode vir, mas não é o que vem de imediato. Às vezes nós somos

recebidos meio como invasores, como se a gente estivesse invadindo o trabalho da escola, embora hoje já não temos dificuldade com as escolas daqui. Mas se a gente for pra uma escola nova pode ser que isso aconteça, porque isso sempre acontece; em uma ou outra escola, isso acontece (SYLVIA BARI, 2006).

É interessante a avaliação da psicóloga sobre a postura da escola, embora reconheça que não é geral, pois, para ela, depende muito da visão de cada equipe escolar – direção, coordenação pedagógica e professores.

Eu acho que o que falta, grosso modo, é a escola como instituição criar o seu programa de ensino, a sua pedagogia a partir daquilo que ela conhece do aluno e não aquilo que já vem pronto e o aluno tem que se adaptar. Muitas vezes isso que a escola já tem pronto, fechado e acabado, não corresponde às necessidades desses alunos que estão em condições especiais. A escola vem de um modelo às vezes de classe média, de classe média alta, que não tem uma história de exclusão e de sofrimento. E aí a criança tem de se adaptar a essa escola e daí vêm as dificuldades [...] há professores que exigem que os alunos fiquem sentados assistindo aula, e uma aula completamente desvinculada da vida dele, a realidade dele, a condição dele. Então se já é difícil vir aqui pro Projeto, pra escola então... Acho que a escola precisa rever, acho que isso também acontece já em algumas escolas, mas não como uma política educacional, é mais por uma postura pessoal de quem dirige a escola (SYLVIA BARI, 2006).

Os adolescentes da banda Querô expressaram o que sentem e pensam com relação ao Instituto Arte no Dique e à escola, ao responderem à seguinte pergunta: "Há alguma coisa que vocês encontram aqui que não costumam encontrar na escola?"

As respostas foram variadas: "Amizade e música, união, carinho entre nós, força de vontade, experiência, felicidade, alegria, criatividade, professor amigo, um futuro bom". Ao serem indagados se a escola desenvolve a criatividade, um adolescente, o mais experiente, posicionou-se da seguinte maneira:

Desenvolve, mas não tão legal quanto aqui. Aqui a gente pode botar pra fora o que a gente sente, na escola já é meio fechado, se a gente coloca alguma coisa que sente pra outra pessoa, já começam a tirar sarro; aqui não, entendeu? A escola é restrita (A, 2006).

Percebe-se a carga de afetividade e sentimentos envolvidos nessas respostas. Os adolescentes mesclam os aspectos específicos do aprendizado da arte – música, experiência, criatividade – aos sentimentos positivos que experimentam numa convivência que promove também segurança, amizade, união, alegria, companheirismo. Parecem dizer: “Sem esse lado afetivo não ocorre uma aprendizagem realmente significativa”. Esse último depoimento demonstra o quanto a escola - ao desconsiderar a bagagem e sentimentos dos alunos - pode inibir as manifestações próprias desses sujeitos e tornar-se um espaço impessoal e superficial, onde o silêncio é preferível ao risco de manifestar-se, em sua integralidade, ao outro.

As idéias de Giroux (1997) reforçam e ampliam as percepções contidas na fala da psicóloga e dos adolescentes, e trazem luz a esse contexto educativo. Ele reconhece a importância da cultura prévia trazida pelo aluno ao ingressar na escola:

Temos que enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua. Isto não representa um apelo simplista por relevância; é mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. [...] Na verdade, os indivíduos formam os seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural (p.167).

E aponta, por outro lado, a força do currículo oculto, ou seja,

[...] aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas de conhecimento, do uso de relações específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar. As mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignoradas (ibid., p. 36).

Esta postura velada e sutil assumida pelos agentes escolares, muitas vezes não percebida e quase nunca discutida, impede uma aproximação maior entre professor e aluno, cultura escolar e cotidiana, linguagem escrita e artística, escola e comunidade. Isso acentua o processo de evasão escolar e a culpabilização do aluno, que assume e internaliza o seu fracasso pessoal.

O modo como a linguagem pode mistificar e esconder suas próprias suposições torna-se claro, por exemplo, na forma como os educadores rotulam os estudantes que respondem a experiências escolares alienantes e opressivas com toda uma gama de comportamentos resistentes. Eles chamam estes estudantes de desviados em vez de resistentes, pois tal rotulação implicaria outras questões a respeito da natureza da escolarização e as razões para tal comportamento por parte do estudante (ibid., p. 34-35).

A proposta de Giroux (1997) é relevante e pertinente:

Crucial para o desenvolvimento de relações sociais escolares progressistas é a abertura de canais de comunicação nos quais os estudantes usem o capital lingüístico e cultural que trazem para a sala de aula. Se os estudantes forem submetidos a uma linguagem, bem como a um ambiente de crenças e valores cuja mensagem implícita sugere que eles são culturalmente analfabetos, eles aprenderão pouco sobre o pensamento crítico e muito sobre o que Paulo Freire chamou de “cultura do silêncio”. Bourdieu e outros autores revelaram a essência da pedagogia da “cultura do silêncio” ao assinalarem que o conhecimento escolar, longe de ser o “resultado dos significados negociados entre professores e alunos”, é muitas vezes a imposição de um estilo de alfabetização e cultura “que é específico à socialização da linguagem das classes privilegiadas”. Em resumo, para que o conhecimento seja usado pelos estudantes a fim de dar significado às suas existências, os educadores terão que usar os valores, crenças e conhecimentos dos estudantes como parte importante do processo de aprendizagem [...] (p.100 - 101).

Esta posição não implica em atitudes simplistas e reducionistas de superestimação da cultura popular, sem dirigir a ela também um olhar crítico. No item de sua obra que trata sobre “A filosofia da experiência e produção cultural de Freire”, Giroux afirma a importância do entrelaçamento entre cultura escolar e cultura popular:

Freire argumenta em prol de uma noção de poder cultural que toma como ponto de partida as particularidades históricas que constituem os problemas, sofrimentos, visões e atos de resistência que compõem as formas culturais de grupos subordinados. O poder cultural tem então, um foco dual como parte de sua estratégia para tornar o político mais pedagógico. Primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. Isto significa fazer das experiências públicas e privadas objeto de debate e confirmação; significa legitimar tais experiências a fim de dar àqueles que vivem e nela se deslocam um sentido de

afirmação, e fornecer as condições para que estudantes e outros mostrem uma voz e presença ativas. A experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias são muitas vezes ativamente silenciadas. Mas Freire faz mais do que argumentar em prol da legitimação da cultura dos oprimidos. Ele também reconhece que tais experiências são contraditórias por natureza e guardam não apenas potencialidades radicais como também as sedimentações da dominação. O poder cultural, neste caso, dá uma volta e refere-se à necessidade de se trabalhar sobre as experiências que constituem a vida dos oprimidos. Tais experiências em suas diversas formas culturais têm que ser recuperadas criticamente a fim de revelarem-se suas forças e fraquezas. [...] Tudo isso sugere tomar com seriedade o capital cultural dos oprimidos, desenvolvendo-se instrumentos críticos e analíticos para questioná-lo, e mantendo-se o contato com as definições dominantes de conhecimento, a fim de que possamos analisá-las em função de sua utilidade e modos nos quais ela contém a lógica da dominação (1997, p. 153-154).

Um passo importante está sendo dado por iniciativa do Instituto Arte no Dique, com relação a essa integração de saberes. Encontra-se em andamento a elaboração de um projeto pela psicóloga, que trará como proposta uma parceria com a Secretaria de Educação de Santos. Prevê oficinas de percussão nas escolas municipais, ministradas pelos alunos do Arte no Dique, especialmente da banda Querô. Essas oficinas entrariam como uma atividade da escola formal; arte popular levada pelos próprios adolescentes. Segundo a autora do projeto, essa ação em comum trará benefícios tanto aos integrantes do Instituto Arte no Dique, que buscam a profissionalização através da arte, quanto ao ensino escolar, que será enriquecido qualitativamente. Através da batida dos tambores, desenvolve-se a motricidade, o raciocínio lógico, a percepção, o ritmo, tudo isso realizado de uma maneira artística e prazerosa.

3.3.4. A inacessibilidade aos serviços de cidadania

A exclusão social revela-se também na impossibilidade de usufruir os serviços que tornam o cidadão incluído, social e espacialmente. Cerca de 58,6% dos moradores entrevistados pelo Grupus (2004), não possuíam acesso aos meios de transporte devido ao custo, “embora seja próximo o ponto e tenha várias opções de

linha” (p.47). Da mesma forma, os programas sociais de Seguridade foram considerados inexpressivos nesta área.

Tabela 11
Distribuição dos Moradores Segundo Recebimento de
Programas Governamentais Dique da Vila Gilda

Programa	SIM	NÃO
Bolsa Escola/gás	20,8	79,2
Alimentação	1,3	98,7
Viva Leite	6,5	93,5
Agente Jovem	1,3	98,7
Peti	0,0	100,0
Vale Transporte	1,3	98,7
Prestação Continuada	0,0	100,0

Fonte: Projeto O Grão do Trigo: Mapa da exclusão/inclusão da Região Metropolitana de Santos, Grupus, UniSantos, 2004.

3.3.5. A convivência com o preconceito

O aspecto subjetivo da exclusão é também ressaltado de forma viva nos depoimentos a seguir. Os sentimentos que experimentam são quase palpáveis quando os adolescentes da Banda Querô narram a situação de preconceito e descaso que ainda enfrentam, mesmo depois de conquistarem uma visibilidade razoável, inclusive através da mídia – imprensa, TV e *internet*:

O maior problema é o preconceito [vários concordaram com essa afirmação]. Sempre tem o preconceito. “Ah, você mora na favela, favelado não presta, favelado sempre passa energia negativa, sempre está envolvido com drogas”. Aqui a primeira coisa que vem quando uma pessoa é de fora é: “Ah, aquela pessoa mora na favela, não presta, anda com pessoas erradas” (D, 2006).

Tem uns que não acreditam. Mesmo fazendo, mostrando o que a gente “tá” fazendo, eles não acreditam. “Ah, Olodum, isso é uma porcaria, isso não vai pra frente. Vocês só fazem bagunça, zoeira, só barulho, não entendem”. Acho que eles só vão acreditar

quando a gente tiver mostrando mesmo a “pegada legal” que a gente sabe fazer (C, 2006).

Se hoje a gente vai se apresentar em São Paulo, uns falam: “que legal”. Outros falam: Ah, são favelados (E, 2006).

Um dos adolescentes narra situações vividas no Jardim Rádio Clube, bairro do qual faz parte o Dique de Vila Gilda:

Uma vez nós estávamos tocando com um artista quando ainda era no caminho da capela. A gente estava tocando e tinha um cara com uma placa escrito “Fora barulho!”, jogando lixo na gente. Aí veio o que marcou mesmo. O que marcou foi que ele [o artista] falou que era melhor ouvir o barulho de um tambor do que ouvir o barulho de um tiro. Porque ele viu o pessoal com aquela placa “fora barulho”, jogando casca de banana na gente e tudo mais. A gente que morou sempre na periferia, sempre passou por esse tipo de dificuldade. E também teve um certo preconceito quando a gente passou ali para o Barracão, que tinha creche. Fizeram abaixo-assinado pra gente sair. Só que nunca conseguiram tirar a gente. A gente saiu agora porque teve um lance aí do espaço [referindo-se à utilização do local para a construção de casas populares] (A, 2006).

E também na escola:

Quando eu estudava aqui no Zulmira me chamavam de macumbeiro porque eu ficava com aquele *diskman*, tinha mania de ficar “no talo”, altão, ouvindo Olodum, Araketu. Iam do lado da minha mesa e... “Macumbeiro!” (A, 2006).

A provocação não foi esquecida com o passar dos anos e, mesmo agora, com todas as mudanças ocorridas em função da atuação da banda Querô, é devolvida de forma irônica:

Agora o pessoal que me chamava de macumbeiro fica me perguntando onde eu vou fazer o show, onde o pessoal “tá” tocando. Teve um, foi semana passada. Ele chegou pra mim, eu estava aqui na rua. Ele perguntou: “Pô, vi você no jornal, sei que estão tocando na 15 de novembro”. Eu falei: É, a gente tá fazendo umas apresentações, ensaiando pra uns shows aí “. Ele disse:” Fala algum dia que vocês vão tocar, que eu vou chamar a galera lá da escola pra ver você tocar. “Aí eu falei pra ele:” Ah, beleza, mas o centro de macumba é bem ali. Se você quiser ir ver macumba, pode ir toda 2ª ou 3ª feira, logo ali. Aí ele começou com a maior ignorância. E eu falei: “Pô, você me chamava de macumbeiro, agora quer ver show?”. E a conversa morreu por ali mesmo (A, 2006).

Giroux (1997) aborda a questão da “libertação da memória”, função que deve ser exercida pelos intelectuais transformadores na medida em que reconhecem os exemplos e manifestações de sofrimento público e privado das pessoas desfavorecidas, que sofrem ou sofreram no passado, condições de opressão. “O desvelamento do horror do sofrimento passado e a dignidade e solidariedade da resistência nos alertam para as condições históricas que constroem tais experiências”, afirma ele (p.30). A resposta desse jovem a uma situação ocorrida anos atrás revela com clareza esse sofrimento contido e sua resistência ativa. Demonstra que a libertação ocorre também através da prática artística, do reconhecimento e da visibilidade que ela traz e da auto-afirmação do indivíduo discriminado, que assume sua posição de cidadão em condições de igualdade com aquele que, no passado, o desvalorizou.

Esta noção de libertação da memória faz mais do que recuperar momentos perigosos do passado; ela também focaliza a questão do sofrimento e a realidade daqueles tratados como “os outros”. Podemos então começar a compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente. [...] A libertação da memória representa uma declaração, uma esperança, um lembrete discursivo de que as pessoas não apenas sofrem sob os mecanismos da dominação, como também resistem. Além disso, tal resistência está sempre ligada às formas de conhecimento e compreensão que são as pré-condições para dizer tanto um “não” à repressão como um “sim” à dinâmica de luta e às possibilidades práticas às quais ela se destina (GIROUX, 1997, p. 30).

3.3.6. Os sentimentos de inadequação

A vergonha com relação ao analfabetismo e a falta de auto-confiança para tentar reverter esse problema são sentimentos que também aparecem através de conversa informal com uma das mulheres da comunidade que trabalha no Instituto Arte no Dique. Ela é natural de Espinheira, Sergipe, já prestou serviços à Sociedade de Melhoramentos fazendo roupas de escola de samba. Conta que já tentou freqüentar a escola, mas não consegue aprender direito, fica nervosa, principalmente quando vêm as provas. Por isso desistiu. Mas fala de forma bem

articulada sobre suas habilidades manuais e mostra os bordados que faz em ponto-cruz, para vender.

A questão da pobreza, segundo Lima (apud GRUPUS, 2004), se relaciona, entre outras coisas a situações como:

não poder partilhar de consciência social; estar impossibilitado de representar suas necessidades, interesses e idéias; não ter oportunidade de decisão participativa; privação do uso das energias criativas das pessoas e de suas capacidades pelo não acesso à saúde, educação, cultura, para gerar oportunidades econômicas e sociais para si mesmo e para a sociedade (p. 26).

Esse conjunto de impossibilidades e restrições, que cerceiam os pobres e excluídos de maneira geral, reforçam a dificuldade que os moradores do Dique possuem em se enxergar como sujeitos de direito, cidadãos brasileiros, numa situação de desemprego e marginalidade que envolve muito mais a conjuntura da economia atual do que seus próprios fracassos e limitações pessoais. Talvez seja essa consciência equivocada ou a ausência de conscientização, um dos grandes empecilhos ao desenvolvimento de ações transformadoras por parte dessa população. “Eles têm sempre muita dificuldade para entender que têm direitos, que direitos são esses e como buscar esses direitos”, afirma Jurema, a assessora parlamentar entrevistada. Sua visão é muito coerente com a constatação da psicóloga, que atua cotidianamente junto a essas pessoas:

Eles se portam em casos de filhos assassinados injustamente pela polícia, por exemplo, como uma coisa merecida. Todo barraco, toda miséria que eles vivem é devido, um pouco, à baixa consciência dos direitos enquanto ser humano, enquanto cidadão. Toda essa dificuldade, a princípio, é sentida sempre como um problema pessoal (SYLVIA, 2006).

A prática social, cultural e artística dos integrantes do Instituto Arte no Dique, colabora para redimensionar alguns desses sentimentos, conforme percebeu-se na reação firme do adolescente ao colega que o desacreditou no passado. Mudanças também ocorrem na postura de pessoas da comunidade, que se envolvem com o projeto e buscam agregar parceiros, sem tanta vergonha de se exporem.

Uma das senhoras que trabalha como ajudante de serviços gerais, conta que veio de Passagem (Rio Grande do Norte) e há vinte e dois anos mora na região do

Dique. Estudou no nordeste até a 5ª série, mas, depois que migrou para São Paulo, não voltou à escola. Ela se expressa bem oralmente e por escrito. Na sua opinião, o grupo com o qual mais se identificou e pôde realizar sonhos foi o Arte no Dique. Ela vê jovens, crianças e adultos participando. Acha que as pessoas sentem-se mais valorizadas. Hoje ela diz que não tem mais vergonha de dizer onde mora. As pessoas tinham má impressão do lugar e quando vinham, era para se aproveitar com fins eleitoreiros.

Os indicadores mencionados neste capítulo parecem comprovar as observações dos autores ligadas à questão da pobreza no mundo atual: desemprego gerando apartação, isolamento e exclusão social; dificuldades da escola em abraçar os educandos das classes oprimidas e estabelecer com eles um processo realmente significativo de aprendizagem; ineficácia do Estado (que enxuga as políticas de bem-estar social e volta-se cada vez mais para os interesses de mercado), em contemplar esses moradores e lançar políticas para o saneamento de tais condições.

A exclusão do mercado de trabalho, de benefícios atrelados ao emprego e mesmo daqueles oferecidos pelo governo, penaliza a sociedade como um todo, pois gera o aumento da violência, da criminalidade, além de reforçar cada vez mais o poder paralelo do narcotráfico, já visto por muitos como uma opção de trabalho e inclusão social. Tal realidade colabora também para o enfraquecimento da instituição escolar, que já não é mais garantia de uma colocação no mundo produtivo. O surgimento de instituições ligadas à educação não-formal configura-se como uma alternativa complementar à escola e uma possibilidade rica de inclusão para essa população estigmatizada.

É neste contexto complexo e desafiador que o Instituto Arte no Dique desenvolve sua prática pedagógica, utilizando a arte como alavanca para o processo de humanização e recuperação da dignidade pessoal e coletiva dos seus integrantes. Essa ação que permeia tanto a dimensão subjetiva, quanto objetiva da exclusão, constitui-se o tema do último capítulo.

CAPÍTULO 4

A arte é a forma da gente minha falar de seus mais ternos sentimentos.

Um povo que não ama e não preserva suas formas de expressão mais autênticas, jamais será um povo livre.

Plínio Marcos

4. A PRÁTICA EDUCATIVA DO INSTITUTO ARTE NO DIQUE: TRANSFORMAÇÕES, LIMITES E DESAFIOS.

Constatou-se, ao longo do trajeto percorrido neste estudo, algumas preocupações relevantes do Instituto Arte no Dique: minimizar a situação degradante e propiciar condições para a sua superação, através do desenvolvimento da prática artística, da valorização da cultura brasileira, especialmente a de raiz africana, e da profissionalização dos seus integrantes.

O último capítulo apresenta uma análise mais pontual da prática educativa e das interações desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados, bem como uma avaliação dos seus efeitos no processo de inclusão social dos mesmos.

4.1. Propostas e metodologia

A finalidade do Instituto Arte no Dique, conforme Estatuto (cap.1, art. 2º) é promover a cultura e a cidadania, a defesa da criança, do adolescente e dos direitos humanos através do desenvolvimento da arte-educação e da valorização de manifestações artísticas, especialmente na Zona Noroeste. Não é um grupo fechado, pois se estende à Comunidade da Baixada Santista.

Através da leitura de seus objetivos sociais (ibid., cap. 2, art. 3º) , percebe-se uma variedade de propostas inclusivas: educação gratuita, defesa de valores universais, cooperação com entidades governamentais e não-governamentais, institutos e fundações públicas ou privadas ligados à defesa dos direitos das crianças e adolescentes, possibilidade de troca de informações e experiências entre comunidades envolvidas, defesa de direitos da coletividade, especialmente das crianças, adolescentes e idosos.

A admissão de associados ocorre após avaliação e decisão da Assembléia Geral, porém afirma-se que “serão aceitos quaisquer pessoas, sem distinção ou discriminação de nacionalidade, sexo, cor, opinião política ou religiosa e deficiências

físicas; em suma: não haverá qualquer preconceito contra o indivíduo” (ibid., cap. 3, art.4º, par.1º), com direito a votar e ser votado.

Dentre as intenções do Instituto Arte no Dique grupo, elencadas no Portfólio (p.03), algumas merecem destaque:

- Inclusão social através da profissionalização para a cultura, arte e entretenimento;
- Colaborar para a consciência de uma cultura de paz e não de violência;
- Estimular a participação de crianças e jovens para a construção de uma sociedade justa, solidária, próspera e livre;
- Combater a discriminação e devolver a dignidade a todo o ser humano;
- Criar uma rede de atenção para proteção da infância e juventude contra todas as formas de violência: física, sexual, psicológica, econômica e social;
- Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural.

A metodologia é desenvolvida através da participação comunitária, com a utilização de “técnicas e práticas vivenciais onde indivíduo e coletivo sejam trabalhados em vários aspectos, abrindo espaço para o crescimento e o diálogo em diversos âmbitos” (PORTFÓLIO, p. 4). A interação e a aprendizagem são buscadas através das seguintes etapas:

- **sensibilização e mobilização comunitária:** divulgação das oficinas e apresentações de um grupo convidado para despertar o interesse local.
- **experimentação:** oficinas temáticas para reconhecimento das habilidades, interesses e experiências bem sucedidas no projeto;
- **planejamento:** definição das diretrizes e projetos com participantes e técnicos.
- **interação:** professores convidados, manifestações locais e apresentações públicas.
- **formação:** profissionalização e grupos de jovens abordando temas de interesse sócio-cultural.

4.2. A prática artística

Quem se aproxima do campo de futebol do Cantareira, bem no fundo do Jardim Rádio Clube, próximo ao ponto final de várias linhas de ônibus que servem a zona noroeste de Santos, pode ouvir o som forte da percussão de raiz africana. Na entrada, o contêiner que abriga mesas, cadeiras, computadores e arquivos com papéis e documentos: é o escritório bem pequeno, onde trabalha a equipe que coordena o projeto. Em frente a este escritório, uma quadra de futebol de salão abandonada, em estado bem precário que pertence também à prefeitura (Secretaria de Esportes). Neste local, ao ar livre, funcionava a oficina de percussão antes da construção do barracão, através do mutirão organizado pela comunidade.

A arte está presente também no espaço físico e nos instrumentos utilizados pelos integrantes das oficinas. Janelas, portas e paredes do barracão Plínio Marcos, construído com madeirite e coberto com telhas Brasilite, acoplado ao antigo vestiário do Cantareira, feito da alvenaria, são decorados com as cores fortes e vivas do Olodum: verde, amarela e vermelha. Na parte de alvenaria há três salas pequenas: numa delas funciona a oficina de desenho gráfico. Há trabalhos expostos nas paredes feitos com recortes de revistas. Em outra sala são guardados os instrumentos musicais - surdos, baquetas, timbales - pintados pelos próprios alunos com a predominância das mesmas cores: Eles dão voz e ritmo a esses instrumentos usando baquetas que fabricam com material de sucata, como cabo de vassoura, espuma de colchão, retalhos e fita crepe.

Há dois banheiros – masculino e feminino- e uma pequena cozinha usada para fazer café e outras tarefas. Não há estrutura para grandes refeições. No salão maior (na parte de madeirite) são realizadas quase todas as oficinas em diferentes horários: desenho gráfico, percussão, dança, teatro, pintura em tecido, canto coral, violão.

A banda mirim ensaia e só é reconhecida como tal, depois que se adentra o barracão e observa-se a pequena estatura de seus integrantes. A energia da batida e a seriedade do trabalho lembra uma banda de adultos, embora a idade ali varie entre cinco a doze anos. O som forte e vibrante enche todo o salão que permanece de portas fechadas. Há uma organização que todos já conhecem bem. Oito meninos e duas meninas distribuem-se em três fileiras, alguns com uniforme da creche. Um garoto maior fica atrás ajudando a marcar o ritmo no toque do surdo. O mestre passeia entre eles observando, corrigindo, auxiliando, incentivando. Também toca

violão e canta. Um adolescente de dezessete anos ajuda na regência e na coordenação do grupo.

Termina o ensaio da banda mirim. A funcionária da creche vem buscar algumas crianças menores. Todos se vestem de forma simples, mas asseados e bem cuidados. Assentados em cadeiras no fundo do barracão, alguns adolescentes aguardam o início do seu horário de seu ensaio, que começa às 16 horas³¹.



Foto 7 : Barracão Cultural Plínio Marcos.



³¹ Este rela
Cerca de um

de setembro de 2006.
desocupado.

Foto 8 : Baquetas confeccionadas pelos alunos



Foto 9: Instrumentos adquiridos através de parcerias e pintados pelos alunos

A arte, em especial a música, e, particularmente, a percussão, exercem um fascínio muito grande sobre as pessoas do Dique. “A porta de entrada nossa é a percussão, é o que mais atrai, tem a ver com essa coisa da afro-descendência, é uma coisa que está na corrente sanguínea...” afirma a psicóloga.

A personalização dos instrumentos tem um forte significado para os alunos, que dão a sua opinião: “É legal, porque cada um pode pintar do seu jeito, do jeito que gosta, se você pintou aquele, você pode ficar naquele, é legal!” (Adolescente C). E ainda: “A gente demonstra no desenho o que a gente sente pela banda; aí fica mais legal tocar, dá pra mostrar toda a felicidade que a gente tem no desenho (Adolescente G).

Brandão afirma com propriedade:

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência, e sim, um momento do seu

próprio *processo* dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (as suas limitações como ser da natureza) e a liberdade (o seu poder de transcender ao mundo por seus atos conscientes de reflexão), o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo a história humana, cria a própria trajetória de *humanização do homem* (1985, p. 24).

É significativo observar o valor conferido por esses sujeitos ao ato aparentemente simples de decorar os seus instrumentos, mas tão importante por conferir liberdade de criação, expressão de sentimentos e atribuição de sentido à atividade realizada.

Essa possibilidade de auto-expressão aparece também no grupo de arte-terapia (composto por mães e avós de alunos) que começou a germinar a partir da própria situação de opressão vivenciada por essas mulheres. A psicóloga explica:

A questão das drogas é gravíssima e cada vez aumenta mais o número de crianças e adolescentes envolvidos, desde uma idade muito pequena, muito baixa, cada vez menor. Hoje já tem criança com sete, oito, nove anos dependentes químicos. Então essa mãe, ela já sabe da situação do filho. Se você chama essa mãe e diz: “Olha, seu filho está agressivo, está faltando”, ela não consegue dar mais conta de tanta coisa (SYLVIA BARI, 2006).

A postura do Instituto, com relação a essas mães e responsáveis pelos alunos que freqüentam as oficinas, é diferenciada daquela que a escola formal geralmente adota quando as convoca para falar de seus filhos. Ao invés de somente apresentar queixas sobre o mau comportamento das crianças e adolescentes, optou-se por dar voz a essas mulheres. Criou-se então um grupo de expressão artística e corporal com funcionamento aos sábados pela manhã das 9 às 11 horas. Os efeitos foram positivos, tanto para as mães quanto para o melhor conhecimento da realidade e solução de problemas referentes aos alunos e à ação do Instituto Arte no Dique:

O grupo que a gente tem com as mães é de expressão corporal, de relaxamento, porque assim, a partir disso, cria-se uma outra relação e não se fala de filhos. Quando precisa, quando há uma coisa mais urgente, necessária, a gente chama e conversa mais especificamente. Mas com esse trabalho, elas podem trazer (e é o que acontece), os problemas que mais afligem, que não deixam de ser dos filhos. A partir desses problemas das drogas, das dificuldades mesmo com o comportamento que elas não sabem

como lidar, essa questão da adolescência, o medo que elas têm do envolvimento com a criminalidade, com o tráfico, a questão delas mesmas, (a violência contra a mulher é uma coisa que impera e que aparece muito no grupo)... Então é a partir desses temas que são programadas as próximas reuniões. É uma espécie de grupo-terapia, tem os temas emergentes e a partir do que aparece mais, ou seja, do que elas trazem, a questão das drogas, a questão dos filhos, ou muitas vezes questão de mulheres muitas vezes das coisas que estão vivendo, é que vamos prosseguindo no trabalho (SYLVIA BARI, 2006).

Os dados levantados sobre essas mulheres são interessantes. Num total de 11 fichas preenchidas, a idade varia dos 40 aos 60 anos. Uma é aposentada, 06 delas trabalham e 04 não trabalham. Todas as que trabalham estão no ramo da limpeza, faxina e serviços gerais. Apenas duas afirmam faltar com maior frequência, nove participam do grupo há mais de um ano. Esses dados revelam o valor dado por essas mulheres a estes momentos, mas demonstram um alcance pequeno com relação às mães mais jovens.

O papel da arte é muito importante nesse processo de auto-conhecimento e reconhecimento das dores e questões que angustiam essas mulheres. Através da terapia grupal, elas fortalecem vínculos, encaram seus problemas pessoais e coletivos, trocam experiências e, acima de tudo, percebem-se como sujeitos de sua própria existência. A psicóloga conta que no início essas reuniões eram mensais, onde havia uma dinâmica e depois uma conversa. Vinham umas dez ou quinze mães no máximo. Mas o grupo se estruturou e ganhou o sugestivo nome de “Mulheres Criativas”, realizando encontros semanais, com o acompanhamento, até novembro de 2006, da professora de teatro.

A boa aceitação do grupo de mulheres revela a demanda por esse tipo de trabalho em que elas ganham visibilidade, não apenas porque têm filhos no projeto, mas pela importância, reconhecida pelo grupo, de suas vidas e questões. A expressão corporal favorece o encontro, a descontração e a abertura dessas mulheres no sentido de se perceberem, se colocarem de forma mais espontânea e confiante, de modo a valorizá-las e resgatar sua auto-estima, profundamente afetada pelas difíceis condições que enfrentam. Nesse processo de auto-conhecimento elas aprofundam também o conhecimento de sua realidade e passam a procurar soluções coletivas e mais estruturadas.

O papel dessas mulheres como suporte financeiro, afetivo e cultural foi percebido no decorrer das entrevistas e na própria convivência com o grupo ao

longo da pesquisa. Elas exercem uma função importante na condução dos filhos - muitas delas incentivam a participação nas oficinas artísticas, conforme relato de alguns adolescentes. No entanto há o contraponto; algumas mulheres do grupo esclarecem que “tem mãe que não liga”.

As oficinas do Instituto Arte no Dique acontecem sempre integradas a um tema que funciona como eixo central, convergindo na apresentação de um espetáculo teatral, apresentado geralmente no mês de novembro, aniversário do Instituto. Nesse espetáculo, com a participação de todas as oficinas, há oportunidade de desenvolver o espírito de coletividade. Os indivíduos, fundindo-se no coletivo, dialogam consigo mesmos, interagem com o público, expressam suas emoções e sentimentos através do grupo, que ganha visibilidade e afirma sua identidade cultural. Através das apresentações ocorre a oportunidade de colocar as próprias questões para o outro que são também interpretadas e vivenciadas pelo público. Nessa interação reforça-se a auto-estima e o senso de valorização.

A arte pode ser, portanto, valioso instrumento para que se forje uma auto-estima saudável e uma consciência crítica nascida da partilha dos problemas cotidianos, capaz de substituir as opções assistencialistas e paternalistas, temporárias e paliativas por alternativas transformadoras, estruturais, envolvendo a ação dos próprios sujeitos excluídos e focando no que eles realmente necessitam.

Dois espetáculos de teatro foram organizados. O primeiro, “Sem perder a ternura jamais”, construído com a utilização de textos de Plínio Marcos, pensamentos de Che Guevara e música de Gonzaguinha. Foi apresentado em novembro de 2004 no SESC Santos e posteriormente no SESC Pompéia, em São Paulo, no dia 08 de junho de 2005. As músicas foram tocadas pela banda Querô com a participação da velha guarda da Escola de samba X-9 e do grupo de rap da periferia de Santos, “Contrabando de Atitude”, que atuou na reapresentação. O segundo espetáculo aconteceu no dia 29 de novembro de 2005. O musical “Raul Seixas – há dez mil anos na frente” foi dirigido por Maria Tornatore, com direção musical de Ubiratan Santos, o mestre da percussão, e José Simonian. O roteiro baseou-se na vida e obra do conhecido cantor e compositor, que completaria sessenta anos de idade, se estivesse vivo. A intenção foi prestar homenagem ao roqueiro baiano e refletir sobre o impacto de sua obra através de várias gerações de brasileiros. Esses espetáculos utilizaram as linguagens artísticas da música, dança, expressão corporal e teatro. Contaram com a presença e participação de pessoas

conhecidas no meio artístico brasileiro, como Moraes Moreira, Pepeu Gomes e Davi Moraes.

Para o ano de 2006 estava previsto o “Refavela”, que pretende abordar a obra de Gilberto Gil nas décadas de 60, 70 e 80 através dos temas: Amor, Política, Negritude, Religião afro-descendente. Esse espetáculo será apresentado no SESC Santos, no dia 30 de agosto de 2007, sob a direção de Renato di Renzo, do Grupo Orgone e contará com a presença do Ministro da Cultura Gilberto Gil.

O mais visível e sólido fruto das oficinas promovidas pelo Instituto Arte no Dique é a Banda Querô. Formada nas oficinas de percussão, leva para vários locais da Baixada Santista o samba-reggae inspirado no Olodum da Bahia. Em Santos participa, especialmente no verão, do Projeto Música na XV, no tradicional ponto de encontro do Centro Histórico; apresenta-se em casas noturnas, clubes, em festas religiosas, em aberturas de partidas de futebol no estádio da Vila Belmiro. Já se apresentou também no Praia Mar Shopping e, recentemente, no terminal de navios Concais (Porto de Santos) para recepcionar turistas (24 de fevereiro de 2007). Apresentou-se em 2005 no programa de TV “Ação”, dirigido por Serginho Groisman, pela TV Tribuna e, em 2006 no programa Cidade contra Cidade da TV Bandeirantes. Recebeu convites para se apresentar no exterior: Johannesburg, Pretoria, Durban e Thekwini na África do Sul; Maputo, em Moçambique; Kuanda, em Angola; cidade do Porto, Braga e Cascais, em Portugal.

O grupo, formado principalmente por crianças e adolescentes, não é fixo. Podem ser requisitadas pessoas também das oficinas de iniciantes, conforme vão se destacando em suas habilidades. O mestre, compositor e também vocalista, é formado nas escolas de percussão do Olodum, de Salvador. Dirige a percussão, toca violão e empresta sua voz a canções de Gonzaguinha, Ivete Sangalo, Chiclete com Banana, Gilberto Gil, Araketu e muitos outros compositores da música popular brasileira, sempre com versões em samba-reggae. O grupo ganha cachê pelas apresentações. A psicóloga esclarece que quando o cachê é melhor, divide-se entre os músicos e a instituição. Mas quando o valor é menor, é dividido somente com os músicos.

Quem explica sobre o começo e a evolução da Querô é o adolescente que dela faz parte desde o seu início. Ele se preocupa em apontar o caráter não excludente da banda:

Começou com um outro professor Sidnei, era lá na capela. Ficamos um ano com ele e depois de um ano devido a problemas, os quais eu não sei quais foram, o Ubiratan assumiu a banda e no começo todos foram iniciantes, todos. Aí pegamos facilidade de fazer os shows, apresentações e desse grupo foi fechado a Querô com um certo número de gente que era menor do que tem hoje. Mas isso não quis dizer que o outro pessoal estava excluído. Tipo, eu tava no show hoje, mas poderia estar outra pessoa: ele, ela, num revezamento entendeu? Hoje já foi aumentando, tem 12 pessoas por aí, ou 15 pessoas tocando. Antigamente a gente tocava só percussão, só batida, hoje tem voz, violão, teclado. Tem 12, 15 fixos, mas também tem um outro pessoal que continua, quer dizer que eles não estão excluídos. É tipo assim, um show grande que possa ir mais gente... o Ubiratan fala: “Ah, vem cá, faz uma viagem aí, vão tocar com a gente.” Então não quer dizer que os outros estão excluídos e que a Querô é uma equipe fixa, fixa, mesmo. Pode ser que um não dê pra ir hoje, não dê pra ir amanhã. O Ubiratan canta e toca violão, tem o Paulo na guitarra, o Alex que toca teclado e mais dois aí que não sei se vão continuar, que era baixo e “batera” (A, 2006).

Buscando a manutenção do ritmo e da harmonia, os ensaios da Querô ocorrem todos os dias, com exceção de sábado e domingo. São tratados com seriedade pelos participantes e a música passa a ser parte da vida de cada um. Ao ser indagada sobre a possibilidade de faltar, uma das adolescentes entrevistadas respondeu de imediato: “Poder pode, mas atrapalha...” O adolescente A explica:

Esse negócio de todo dia na música funciona assim. Se você ficar um ou dois dias sem ensaiar já enferruja, a gente perde a noção. É questão de estar ali, porque música é que nem várias coisas: ciência, vida, tudo, biologia. Tem que estar ali todo dia. Apesar de nosso ensaio ser de segunda a sexta-feira, às vezes rola no sábado. A gente poderia muito bem estar no domingo também, estudando música. Pega aí um *cd* de uma banda Mel, Araketu, estaria assim também estudando música (2006).

Percebe-se nessa fala que as aulas de percussão, para esse adolescente, são encaradas com responsabilidade, mas também com leveza e disposição. Ele revela que esse processo faz parte de sua vida cotidiana, e, por gostar e se identificar com o que faz, poderia até mesmo ensaiar em momentos de folga, como no domingo. O aprendizado se mistura com o prazer e os ensaios têm uma função específica: não permitir que ninguém ‘se enferruje’ ou perca a noção do que está fazendo.

Os integrantes da banda Querô atribuem significado ao processo de aprendizagem e incorporam ao seu cotidiano o valor desse aprendizado, pois este depende o tempo todo da participação ativa e da interação estabelecida entre eles e

com o público, que lhes dá o retorno. As falas dos alunos a seguir revelam que a tarefa de ensaiar e tocar é vista com seriedade e prazer pelos integrantes da banda Querô:

Quando tem show, a carga de ensaio é mais pesada porque tem que ser mesmo. Na área da música, ou sabe, ou vai pra assistir, entendeu? Eu digo por mim, quando eu não sei, já fico meio assim (tenso). Aí, no começo, a gente vai tocando assim; o ensaio mais longo que a gente fez foi 4 horas e meia ou 5 horas direto. E quando é no começo todo mundo fica meio nervoso. Mas a partir da segunda música a gente começa a se soltar e vai embora, a gente nem vê a hora passar. Pensa que passou uns 20 minutos, mas a gente passou horas ali e quanto mais o povo está gostando, é sinal de que está sendo compensador (A, 2006).

Eu acho que tocar é alegria, porque tudo o que a gente faz lá dentro a gente gosta, todo mundo. Então é um prazer a gente tocar, mostrar o que a gente sabe fazer pra todo mundo; é gostoso ver que o público gosta, sempre tá chamando a gente pra tocar, a gente se diverte e sempre tá pegando uma informação, cada dia é uma informação (I, 2006).

A música é uma linguagem artística capaz de evocar muitas emoções, considerada, por Fischer, a mais surpreendente das artes (2002, p. 215). Presta-se, portanto, a múltiplos fins e utilidades e pode ser tanto instrumento de alienação quanto de libertação.

É essencial distinguirmos entre a música cujo único propósito é o de produzir um efeito uniforme e deliberado, estimulando uma assembléia popular para uma ação coletiva de tipo predeterminado, e a música cuja significação é, em si mesma, a expressão de sentimentos, idéias, sensações e experiências, a qual, longe de diluir pessoas em uma massa homogênea cujas reações são idênticas, enseja o livre desenvolvimento individual, o desenvolvimento de associações subjetivas [...] a música é um fenômeno eminentemente social (FISCHER, 2005, p. 215).

As apresentações musicais e teatrais das oficinas do Instituto Arte no Dique, além de expressarem de forma viva as emoções do grupo (percebe-se nas expressões faciais, na postura corporal, no toque forte e confiante dos instrumentos), demonstram também consciência social, preocupação com o pensamento crítico e a conscientização dos sujeitos, seja ele o artista ou o público que assiste. Buscam em suas mensagens desvendar o mundo em que vivem e contribuem para que o mesmo processo ocorra com a comunidade que interage com a sua arte.

A assessora parlamentar que acompanha o trabalho do Arte no Dique desde o início, fez a seguinte avaliação sobre os espetáculos apresentados:

Eles formam uma arte completa, uma arte total em redor do projeto, não fica só a percussão como o carro-chefe, como a única que dá ao jovem... não! Os espetáculos que eles apresentaram, eu assisti dois que são dignos de uma apresentação, têm características bem profissionais, eles têm uma marca, uma espinha dorsal, em termos de arte (JUREMA, 2006).

A visão de totalidade do ser humano aparece na declaração do mestre da percussão, quando demonstra uma preocupação que se estende além do aprendizado técnico da arte, esperando que ela trabalhe também com o lado afetivo do grupo, e que desenvolva como prática pedagógica não só o aspecto cognitivo, mas também o lado dos sentimentos, emoções e especialmente as relações interpessoais.

A gente trabalha muito em cima da tradição familiar, porque devido ao local onde o Arte no Dique fica, o diálogo entre as famílias é muito pouco, devido à questão da violência que existe, que é normal, que está ali, ao redor. Então o Arte no Dique também veio pra resgatar isso, existe uma ponta de perda entre as famílias, o diálogo de pai com filho, de filho com mãe e vice-versa. Então a gente procura trabalhar também esse lado [...]. O interessante não é só tocar bem, a gente procura muito ver o dia-a-dia do aluno: como ele está na escola, o comportamento dele dentro de casa, com os pais. Normalmente a gente trabalha muito com adolescentes, homens e mulheres, a gente procura também ver esse lado a resgatar do aluno: o lado da educação familiar, da convivência com outras pessoas (UBIRATAN, 2006).

A postura do mestre ultrapassa a relação formal professor-aluno e amplia-se para além dos ensaios e apresentações. Ela é aprovada pelos alunos, percebendo-se um tratamento carinhoso cúmplice de ambas as partes. Na entrevista com a banda Querô, ocorreu o seguinte diálogo:

Adolescente D (menina): “O Bira, além de nosso mestre, é um pai... às vezes ele liga pra minha casa porque eu não estou comendo. Então ele se preocupa”.

Adolescente A (rapaz): “Isso, um tutor. Teve uma vez que o Dedé tava doente, de cama, não podia nem se levantar. Ele ligava, ficava preocupado. Você vê, quando um aluno dele ficava doente... Ele sempre se preocupou assim com o pessoal que parava de estudar e voltava. No projeto, principalmente o Zé e o Bira sempre

estavam ali dando uma ajuda pra poder prosseguir com a vida e tudo o mais. Tava doente, tava ele em casa, ajudava... eu não digo só por mim, mas por todos, não sei se todos pensam a mesma coisa. Mas o Bira já virou quase como da família. A gente já considera ele não como amigo, professor, mas como se fosse um irmão, entendeu? Quando ele tá dando a aula, ele é nosso professor, agora quando do estamos na rua, já muda o contexto. Ele sai com a rapaziada... tem um barzinho de esquina, ele sai com o pessoal, vai pra show com a gente divertir. Que é completamente o contrário do que os outros professores fazem hoje em dia. Isso até estimula o aluno com o professor”.

Entrevistadora: “O que você acha que os outros professores fazem hoje em dia?”

Adolescente A: “Eu acho que é aquela rotina... ele é meu aluno, é meu aluno, acabou. Só ali na sala de aula e nada mais. Agora, o Bira já quebra essa rotina”.

O mestre da percussão também explica essa relação:

Eu fico muito feliz, quando eu to aqui dando aula, quando estou aqui dentro do projeto eu fico muito feliz. Eu fico um pouco triste quando vou embora pra casa, e aí sua cabeça tem que trocar de fita e você troca e pensa na sua família lá do outro lado (Bahia). Eu estou bem envolvido na comunidade. É minha segunda casa. Eu hoje estou morando aqui mesmo há um ano. Hoje é bem melhor porque eu tenho mais contato com os meus alunos, não só aqui na aula, mas no dia-a-dia. Eu tenho mais contato. Alguma coisa eu ligo pra eles, eles vêm aqui em casa. Eu frequento a casa deles. Eu falo pra eles que independente de eu ser professor, eu sou amigo também. Eu sou professor dentro da sala de aula, mas passou do portão ali, eu sou uma pessoa comum, sou o cara que você pode estar contando comigo, não só lá no projeto, mas eu vou estar aqui (UBIRATAN, 2006).

4.3. Mudanças na trajetória dos sujeitos pesquisados - o resgate da totalidade

Apontaremos, finalmente, os resultados mais visíveis da experiência educativa desenvolvida pela instituição de educação não-formal Arte no Dique. Grande parte das situações narradas a seguir referem-se aos ensaios e apresentações da Banda Querô. Muitas foram as falas que captamos nesse tempo de pesquisa, seja em conversas informais ou através das entrevistas gravadas: assessora parlamentar, equipe de trabalho (residentes ou não na comunidade), mestre da percussão, integrantes da banda Querô. A cada sujeito ali presente, de formas variadas, atribui-

se uma parcela de contribuição na construção e materialização desse projeto educativo.

A perspectiva dialética, centrada no conceito marxista de onilateralidade com relação ao processo de construção humana e do sujeito educativo (descrita no capítulo 2), norteará essa análise. Acreditamos que a recuperação da integralidade do processo educativo e dos educandos se faz através do resgate da auto-estima, da construção da autonomia, do desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos como agentes de mudança de sua realidade, tanto como indivíduos ou como integrantes de um corpo coletivo. A inclusão social pode ocorrer a partir da percepção, do entrelaçamento e da transformação das condições subjetivas e objetivas envolvidas na construção de vida desses sujeitos.

A preocupação com esse enfoque global e inclusivo, na realização do projeto social que é o Instituto Arte no Dique, é visível:

Um projeto social é um trabalho que se faz dentro de um segmento, seja ele criança, adolescente, família, terceira idade ou pessoas portadoras de deficiência, que tenha o objetivo de alavancar e promover o desenvolvimento integral dessas pessoas, dessa população com quem você trabalha. Eu acho que está inserido nisso o desenvolvimento psicológico, social, a inclusão social; hoje pra mim, essa questão (inclusão) é prioritária dentro de um trabalho social. É você reverter o processo de exclusão, a que essas populações de baixa renda normalmente, diante das dificuldades, estão expostas. Como por exemplo, falta de, ou dificuldade ou nenhum acesso à educação, cultura, saúde, moradia... O trabalho sempre tem uma proposta específica, por exemplo a arte, a geração de renda, mas ele tem que ter essa visão global (SYLVIA BARI, 2006).

É oportuno citar o mestre Paulo Freire em sua incansável defesa da ação consciente, ativa e crítica de sujeitos históricos, que, devolvidos à condição de pessoas integrais, voltam-se para a reversão de suas condições reais de vida e trabalho (dimensão objetiva), a partir do redimensionamento das percepções e posturas pessoais em relação ao contexto em que vivem (dimensão subjetiva).

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (2006a, p. 46).

A transformação que a arte proporciona na vida e na realidade dos sujeitos pesquisados é gradual ou às vezes rápida e bastante marcante. Essa constatação emerge da fala das várias pessoas entrevistadas ouvidas:

Vejamos a arte como desencadeadora do protagonismo de alguns dos meninos e adolescentes, na fala emocionada da assessora parlamentar:

[...] eu acho que alguns jovens se descobriram e se vêem num protagonismo que eu acho uma coisa absolutamente linda! Quando eu olho o Mosquito, aquele menino, eu fico encantada. Você vai ficar alucinada por aquele menino, pela história dele e então, quando eu vejo essa turma aqui na praça, aqui no centro, na rua XV, com toda aquela arte, envolta naquele jeito de tocar, aquela forma de se apresentar, eu fico absolutamente encantada e digo: “Meu Deus, tudo valeu a pena, não é? Ele encarna o êxito de um projeto na sua pessoa, imagine os demais. A cada um corresponde um pedaço desse êxito, na medida e na proporção que se derem, na medida e na proporção que sua vida lhe permite, porque alguns têm condições de vida extremamente simples, continuam tendo. Então a arte entra como um bálsamo, a arte entra como uma felicidade, atravessa ele e tem momentos que ele de fato, vive plenamente. Então o Arte no Dique é uma possibilidade. Claro, nem todos aqueles que passaram por ali souberam compreender, souberam fazer daquilo uma possibilidade para si. Nem todos. Agora, os que de alguma maneira repousaram o olhar, tiveram paciência, que ficaram ali, com todas as adversidades que aquilo ali concentra, de população, de modo de ser, esses foram beneficiados (JUREMA, 2006).

A importância da arte como elemento de transformação individual, tanto para alunos como para as pessoas da comunidade envolvidas, é também ressaltada:

Pela arte você consegue talvez renascer nessa pessoa um desejo de mudança. Isso produz coisas que tem a ver com beleza, com estética, com prazer. Com isso, o processo de reversão da situação é mais rápido. A gente percebe assim, tanto nas mulheres quanto nos meninos... A gente vê meninos que começam a vir aqui descalços, não tem o cuidado de pôr um chinelo, é como eles costumam andar na região. É um costume, é cultural, não que eles não tenham um chinelo, podem não ter um tênis, mas têm um chinelo. E aí lógico, a gente recebe, da mesma forma. Pode entrar descalço; só que a gente percebe que no processo, eles começam a vir com uma bermuda melhorzinha, sem a gente pedir. Porque é uma necessidade... aí eles começam a vir de tênis, de minha. Então a gente percebe isso. As mulheres, por exemplo, têm uma mudança radical. As que vêm aqui hoje, são mães de alunos e aí a gente percebe: um batom,

um brinco, um cabelo pintado. Isso é interessante porque é muito visível, é rápido, você vai vendo os processos nas várias pessoas (SYLVIA BARI, 2006).

Através do trabalho desenvolvido pelo Arte no Dique, a experiência de descrédito e fracasso dá lugar à auto-confiança e ao resgate da auto-estima, que, no entanto, não é uma posição vitalícia e definitivamente conquistada. Trata-se de algo frágil, construído todos os dias, a ser buscado continuamente. Vejamos a fala da assessora parlamentar:

A gente tem que ter em mente que as pessoas, elas passam a acreditar, mas também há uma vida que elas levaram até então, eu penso que a possibilidade delas levarem algo adiante é muito carregada de insucessos, há uma clara dificuldade que alguns órgãos, em especial os órgãos públicos e mesmo órgãos privados, compreendam a cultura própria desses ambientes, cultura que tem que se respeitar, tem que dar o tempo de maturação pra essa pessoa nos ver com certa credibilidade (JUREMA, 2006).

E a declaração do mestre da percussão:

Na verdade, eu procuro sempre trabalhar com o que eu aprendi na Escola Criativa Olodum, que foi uma escola na qual eu estudei e que me ensinou quase tudo na minha vida. Outra coisa: eu fui aprendendo conforme a convivência com outras pessoas, eu fui me habilitando. A filosofia que a gente trabalha aqui é buscar a pessoa. Através da arte e da cultura, através da música, mostrar para aquelas pessoas realmente o valor que elas têm. Hoje você sabe que no Brasil, a dificuldade que a gente tem... principalmente quando a gente mora em favelas, em bairros periféricos, a dificuldade é maior. E através da música a gente procura mostrar pra essa galera que eles podem estar nos lugares onde qualquer outro tipo de pessoa pode estar; não tem esse lado de “eu moro na favela, não vou estar naquele lugar (BIRA, 2006).

A perspectiva do trabalho coletivo é fundamental para o resgate da auto-estima e para uma compreensão ampliada da situação vivida por esses sujeitos, que, finalmente, começam a enxergar que sua condição é fruto muito mais de uma conjuntura sócio-econômica perversa contra a qual eles precisam resistir, do que uma incapacidade pessoal.

É no grupo que ele se relaciona com pessoas importantes. Porque ele se percebe fazendo parte de um grupo que sofre as mesmas pressões, mesmos problemas, e que esses problemas não

nasceram deles. É uma coisa que vem do sistema social, econômico. É nesse sentido que a auto-estima está mais do que destruída, na verdade (SYLVIA BARI, 2006).

Esta percepção liberta os sujeitos da passividade e da auto-culpabilização e vai aos poucos gerando mudanças significativas em suas vidas. A psicóloga, de forma otimista, atesta essa transformação:

Eu diria que a arte é um elemento verdadeiramente transformador da auto-estima, da auto-imagem, da autovalorização, porque ela produz dentro deles conteúdos que eu acho que eles não tinham contato, porque todo mundo tem talentos e habilidades. Mas se você não tem oportunidade de exteriorizar, de praticar, de exercitar, acaba não sendo descoberto. Então de repente eles se vêem fazendo alguma coisa: normalmente a visão que se têm desses meninos e meninas é ligada à criminalidade, à droga, as pessoas tem medo na rua, atravessam a rua. E aí de repente esses meninos saem daqui, vão se apresentar, por exemplo, no SESC Pompéia em São Paulo, e lá tem o coquetel, tem o espetáculo em que eles são os artistas, tem o público aplaudindo. No público tem a direção do SESC, tem deputados que apóiam, então todo mundo aplaude! Quer dizer, é uma mudança muito grande, muito profunda, muito rápida que ocorre. E isso é muito fácil de ir internalizando, e fortalecendo essa questão da auto-estima (ibid.,2006).

A responsabilidade com que esses artistas encaram a sua prática seja de que idade forem, demonstra não só o aspecto prazeroso da arte, mas o senso profundo de utilidade e pertencimento adquirido, conforme podemos perceber na história de um pequeno garoto, integrante da banda mirim, que mesmo acidentado, chorava, não tanto por causa do seu ferimento, mas pela possibilidade de não tocar seu instrumento naquela ocasião, tão especial para ele:

Teve um menino no lançamento de um espetáculo do SESC Pompéia. Nesse dia ele caiu, estava com o instrumento já pronto para tocar. Ele caiu e bateu a boca na lata do instrumento, cortou. E ele chorava muito, todo mundo correu e sangrava, porque essa é uma região que sangra muito. O corte foi pouca coisa, mas sangrava E ele chorava e dizia: “mas eu quero tocar, eu não quero sair”. A gente queria limpar, ver se tinha sido algo mais sério e ele chorava: “eu quero tocar”. E aí ele tocou. Mesmo com a boquinha inchada, mas tocou (SYLVIA BARI, 2006).

A arte proporciona uma visibilidade e valorização por parte da sociedade jamais experimentada, que vai garantindo um lugar para essas pessoas, antes

marginalizadas. O fascínio exercido pela música permite a comunicação do artista com o público, quebrando barreiras e estabelecendo laços, conforme explica o mestre Bira: “A recepção é legal, uma porque o som atrai, já puxa as pessoas; tem um lugar que a gente toca aqui em Santos, na XV de Novembro, que é como se fosse já a nossa casa, quando a gente toca lá, sempre no verão, aquilo lota”.

Vejamos também o relato feito pela psicóloga sobre um garoto de seis anos, integrante da banda mirim, por ocasião da apresentação do espetáculo “Raul Seixas, dez mil anos á frente”, também no SESC Pompéia em São Paulo:

Tem um menino pequenininho , 6 anos, ele toca na banda mirim, é excelente, uma percussão linda. Ele estava uma hora lá no meio do coquetel, e disse assim: “Nossa eu estou me sentindo um rei hoje”. Aí eu falei: “Por quê?” Ele falou: “Porque veio um homem e ele me deu refrigerante aqui na bandeja”. Ele abaixou para servi-lo. Então, num lugar daquele, que é maravilhoso, a gente que já está mais acostumada se sente encantada, imagine eles que nunca viram isso, nunca tinham ido nem a São Paulo. Eles lá estão sendo as estrelas, o centro da festa. E ainda tem gente toda paramentada, que vem e serve. Então eu senti o que ele falou, eu me senti do lado de um rei naquela hora. Esse é um exemplo que mostra bem os sinais, você vai vendo essas mudanças que são resultado de um processo interior que é gradativo. E você vai vendo no dia a dia, todo dia você acompanha de perto. Então você vai vendo a coisa desabrochando. É como uma flor mesmo, desabrochando (SYLVIA BARI, 2006).

E a percepção dos próprios artistas, os adolescentes da Querô, ao revelarem o que sentem quando estão se apresentando para o público:

É legal... a gente fica se achando ali... [risos] (F, 2006).

A gente se sente o centro das atenções, né? É muito bom [risos] (G, 2006).

Eu acho que essa questão do aplauso... eu não sei se todos percebem a mesma coisa. Independente de onde a gente for tocar, pra quem a gente for tocar, como a gente for tocar, a gente recebendo aplausos, como músicos, é o mais gratificante! Porque a gente está percebendo que o povo reconhece o nosso trabalho, gosta do nosso trabalho e curte. É isso que o músico percebe, que ele “ta” sendo aplaudido, que o povo “ta” satisfeito com o trabalho dele, gostou daquele trabalho (A, 2006).

Um aspecto igualmente interessante que merece ser ressaltado no processo de transformação desses sujeitos é o da alteração ocorrida nas relações humanas.

No Portfólio do Instituto Arte no Dique (p.3) afirma-se que um dos objetivos do projeto é promover uma cultura de paz e não de violência. Perguntamos ao mestre da percussão se essa proposta funciona e se materializa no cotidiano das pessoas. Ele respondeu:

Funciona, porque quando eu cheguei aqui, fiquei meio assustado. Eu já dei aula em vários lugares, em favela, não só aqui no Brasil, como fora também. E eu vi uma realidade aqui que eu estava conversando com o Virgílio [coordenador cultural] e falei: “Zé, a realidade aqui, a barra é muito pesada, eles falam muito de matar”. E hoje em dia não se ouve mais falar nisso. [...] Quando eu cheguei aqui, pouco se falavam um com o outro, aqui hoje trabalham várias idades. Existe uma senhora que toca na banda, a dona Laurita, ela tem 50 anos. A banda não tem idade, é aberta para todos, não tem idade, não tem cor, não tem nada. A gente procura trabalhar com seres humanos (UBIRATAN, 2006).

Verificamos também a contribuição da prática artística ali estabelecida no que diz respeito à reintegração dos sujeitos à escola, apesar de haver ainda alguns casos específicos de resistência. Percebe-se uma preocupação da equipe de trabalho do Instituto Arte no Dique nesse sentido: as visitas às escolas, a proposta de parcerias, a exigência da frequência como condição para as apresentações, o acompanhamento individual de alguns alunos pelo mestre da percussão ou pela psicóloga. A escola é reconhecida por todos como importante e indispensável, o que não a libera de críticas por parte de alunos e profissionais envolvidos nas atividades do Arte no Dique. Vejamos a declaração da psicóloga:

Os que estão aqui voltaram [referindo-se aos ex-evadidos]. É a mesma coisa que a imagem, a roupa, o banho, o sapato. A gente não impede, não obriga. Pode entrar qualquer criança; aliás a gente gostaria que viessem esses que estão fora da escola. Porque é uma necessidade maior porque provavelmente já foi expulso de alguma forma, não literalmente, mas de alguma forma já está expulso, já está evadido da escola. Então a gente precisa trabalhar com esses; eles podem vir, frequentar as aulas, não tem problema. Só que eles não podem participar das apresentações. Então imagina, se tiver alguém ainda sem matrícula. Sábado agora eles vão pra São Paulo, passar três dias num hotel (era véspera da gravação do cd). Todo mundo já teria se matriculado hoje, é que todo mundo já está matriculado (SYLVIA BARI, 2006).

Esse resgate pessoal e coletivo permite que o grupo dê passos rumo à autonomia, que pode ser percebida, em vários aspectos, embora ainda de maneira

frágil, pois a assessoria da equipe que não reside na comunidade é fundamental e sua ação mediadora não pode ser dispensada. Vejamos, na fala dos diversos sujeitos envolvidos, alguns desses aspectos que indicam para o processo de construção da autonomia:

- a busca de parcerias

Olha, foi tudo muito rápido, eu costumo dizer que foi um projeto carregado de bons fluidos. Em 2002 eles já estavam prontos pra fazer uma espécie de construção de um projeto que tinha aceitação em várias unidades, em vários ministérios onde eles foram buscar recursos. E hoje eles têm a Lei Rouanet, conseguem se formatar na Lei Rouanet, conseguem captar recursos, tanto da iniciativa privada, como eles fazem tentativas, algumas com sucesso, outras não. Isso tudo é muito natural, mas eles estão andando... A gente deu todos os elementos que nos foi possível; mostramos a eles... "olha nós somos uma possibilidade, não somos a única. Então, em direção ao empresariado, alavancar recursos, a gente apresentou, e aí juntávamos. Quer dizer, juntar as partes é uma coisa, agora, se a parte do projeto que são eles, os jovens, não tivessem feito uma apresentação, ou não tivessem ido lá, demonstrado que eles estavam firmes naquilo que eles queriam, não teria passado, ninguém teria investido neles [...]. Com certeza, foi todo um esforço que a gente conseguiu simplesmente colocar um suporte. Eu acho que eles têm vida própria, eles têm consciência do que já alcançaram, eles sabem como lutar. É lógico, crises do ponto de vista da gestão, da administração, das dificuldades que hoje é você depender de recursos de uma empresa que às vezes você não tem auto-sustentabilidade, mas eles estão aí para atingir tal coisa... (JUREMA, 2006).

- o estilo próprio e a credibilidade

Tem gente que acompanha, só de ver a pintura... foi em frente ao Extra que a gente foi tocar. Teve uma senhora que conheceu o projeto pela pintura. O pessoal já conhece a gente pela pintura do instrumento, assim como a batida. A nossa batida já não é mais o samba reggae, é uma batida própria daqui que o Ubiratan e a gente desenvolveu aqui. A pintura é o estilo de tocar a batida, hoje a gente tem um estilo próprio [...]. Desde o primeiro dia que a gente se apresentou, desde o primeiro show, o Ubiratan fala que ele está aprendendo com a gente e a gente aprendendo com ele. A gente sempre dá um jeito de fazer assim a viagem e sempre dá certo, o povo sempre gosta do trabalho (ADOLESCENTE A, 2006).

[...] nós juntamos a filosofia nossa, própria do Olodum, e a da comunidade, do povo aqui da zona noroeste (UBIRATAN, 2006).

Hoje o Arte no Dique não depende da marca do Olodum mais. É bom a marca estar junto, mas o Arte no Dique hoje tem credibilidade com o Ministério da Cultura, com o ministro, independente da marca do Olodum, independente da minha relação pessoal. O presidente da República, ele sabe o que é o Arte no Dique, porque o Arte no Dique estabeleceu essa relação com ele. Então eu acredito na credibilidade; você tendo credibilidade, as portas estão todas abertas (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

- a busca da profissionalização

Uma das propostas, um dos objetivos do Arte no Dique é a profissionalização nas diversas áreas. Então, hoje nós temos 22 pessoas, contando com os professores, etc., trabalhando no Arte no Dique. Dessas 22 pessoas, 12 são pessoas da comunidade. Aqui temos a Aninha e o Jackson, da percussão, que vieram para trabalhar e têm essa formação também. Aqui no administrativo nós temos três monitores que vieram da percussão, temos quatro mulheres que são mães de alunos e que trabalham aqui com serviços gerais (SYLVIA BARI, 2006).

O projeto da gravação do cd foi uma emenda parlamentar muito importante, mas num valor ínfimo em relação aos desvios de dinheiro que acontecem aí. Ela está proporcionando a gravação desse cd, pra profissionalizar um grupo de pessoas que fazem um trabalho que ninguém quer fazer, que é um trabalho braçal, que é decente, é digno, mas é limpar banheiro, é catar lixo, é pintar parede, trabalhar como vigilante. E aqui a gente está buscando, quando eu falo da profissionalização, é a profissionalização nesses segmentos e nos futuros músicos que você está vendo aí. As pessoas vão se profissionalizar aí, dentro desse estúdio aí (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

O cachê é muito legal; você ter seu dinheiro. Assim pode fazer o que quiser, não precisa depender de ninguém. Quando está precisando de alguma coisa pode comprar, não precisa ficar pedindo pros outros... roupa [risos] a gente compra (ADOLESCENTE H, 2006).

No projeto que encontrei oportunidade de trabalhar. Meu marido faz bico e está desempregado. Aqui eu tenho dinheiro pro básico. Mudou pras crianças, criou responsabilidade, não ficam o dia inteiro na rua. Tenho dois filhos que tocam na Banda Querô, 12 e 13 anos. Com esse dinheiro compram coisas para eles ("LILA", 2006).

- **a gravação do cd**

Com músicas dos melhores compositores da nova geração da Bahia que enviaram 50 músicas para o Arte no Dique. Pessoas da minha relação pessoal, que trabalharam comigo, mas que também escutaram a qualidade do som. São pessoas, por exemplo, que têm músicas de sucesso mundial, na voz de Ivete Sangalo, do Olodum, Daniela Mercury. Há duas regravações, uma delas a Refavela, autorizada por Gilberto Gil depois que viu a qualidade da percussão e a outra Brasil Pandeiro, de Assis Valente, que foi gravada pelos Novos Baianos e na época, Moraes Moreira foi quem cantou. Eu mostrei a qualidade da banda pra ele, ele escutou e deu o maior incentivo, pilha e gás para que acontecesse. Amanhã lá em São Paulo, sábado e domingo eles vão gravar. Vão ficar hospedados no hotel Jandaia, um hotel em São Paulo que é conhecido como hotel dos artistas. Todo mundo já passou por esse hotel, todo artista brasileiro no *top* de linha já passou pelo hotel Jandaia [...]. Tudo isso aí é uma grande conquista. Isso aí é o início da profissionalização. Porque não é um show ou outro que eles estão fazendo e já recebendo cachê que é essa profissionalização. Não! A gravação do *cd* já é a profissionalização (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

O nosso *cd* tá lindo, as músicas foram selecionadas com carinho, de compositores amigos meus, amigos do Virgílio, de compositores já consagrados no cenário musical como Ivete Sangalo, Daniela Mercury, Olodum, Timbalada, Araketu. Os mesmos compositores que fazem músicas para essa galera trouxeram músicas para a banda Querô, tem músicas de minha autoria também, tem uma música nova que a gente está conseguindo trabalhar para o verão de Salvador, de um dos donos da Contemporânea, que é quem nos doa os instrumentos - todos os instrumentos que você tá vendo aqui são instrumentos doados pela Contemporânea, amigos nossos desde a época do Olodum. Eles tiveram o prazer de compor uma música falando sobre a cidade de Salvador pra dar pra Querô e a gente vai estar gravando [...]. A maioria das músicas do *cd* são minhas, oito músicas (UBIRATAN, 2006).

- a participação da comunidade na gestão e a flexibilidade do projeto:

O novo olhar de esperança sobre as condições materiais vivenciadas traz uma mobilização importante da comunidade em busca de suas próprias soluções. Maria Helena, a presidente da instituição, casada, mãe de quatro filhos, natural de Itabaiana, Sergipe e também moradora da comunidade, afirma que ali ela faz de tudo. Conta que começou a ter contato com crianças e adolescentes nas escolas quando trabalhou como faxineira, porteira e merendeira. Trabalhou quatro anos no

Projeto Educacional de Conscientização e Orientação (PROECO)³² e quando o projeto do Dique começou, ela e “as meninas” [outras senhoras] correram atrás. Distribuíram fichas de matrícula para as pessoas interessadas, convidaram o Instituto Elos para ajudar na gestão, fizeram reuniões com as mães da comunidade. Foi ela que sugeriu o campo do Cantareira para ser utilizado como espaço para as oficinas de arte. Os próprios alunos pintaram os instrumentos e com a ajuda dos pais, ampliaram o barracão. Para ela, não há muita diferença entre os líderes da comunidade e os de fora, só mesmo para assinar documentos. A equipe realiza almoços onde cada um traz um prato para colaborar. Isso ajuda as pessoas a se conhecerem melhor e tratarem-se com mais carinho. As declarações abaixo revelam esse fato e apontam para o fato de ser a mobilização da população local, uma das chaves para o sucesso e continuidade do projeto.

A presidência é assumida por uma pessoa da comunidade; tem dentro da comunidade dois cargos da comunidade e dois cargos técnicos: a presidente é da comunidade, a diretora administrativa é da comunidade, eu como diretor cultural porque idealizei esse processo cultural todo da ONG e a diretora financeira que é uma professora, porque também pro professor ter acesso. O Conselho Fiscal é composto por pessoas da comunidade e acho que uma pessoa da Prefeitura (não porque é da prefeitura, mas uma pessoa da prefeitura que sempre ajudou o Arte no Dique). Quer dizer, foi tudo montado. E aí você vê, todo mundo que tem suas ONGs aí, ninguém bota ninguém, quer dizer, mesmo fazendo um trabalho de comunidade, são ONGs comandadas por pessoas que não moram na comunidade (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

Tudo o que a gente faz aqui é discutido em reunião com a equipe toda. Tanto isso funciona como formação para esses trabalhos todos que a gente desenvolve aqui, como é super importante tê-los conosco, porque é o nosso contato maior com a comunidade, tudo o que acontece aqui, a gente tem esse *feed-back* da comunidade, porque são essas pessoas que estão representando a comunidade. Por exemplo, a gente no mês de janeiro faz um planejamento das oficinas pro ano todo. Lógico que tem que preencher alguma coisa. Mas, nesse início de ano, quando nós reunimos todas as oficinas num espaço só, fizemos um remanejamento maior dos horários porque a percussão é incompatível com qualquer outra oficina por causa do som. A gente teve que fazer um remanejamento para colocar a percussão sozinha e encaixar as outras oficinas. A gente reduziu a oficina de

³² Organização não Governamental sem fins lucrativos, que atua junto à comunidade da Zona Noroeste de Santos, de segunda a sábado, das 8h às 20h. Oferece atividades educacionais, esportivas, artísticas, culturais, de lazer, de capacitação profissional, assistência à família e terapia comunitária.

percussão pra parte da manhã só e acho que uns dois horários à tarde, isso pra caber as outras oficinas. Em um mês desse planejamento as mulheres (que participam do Arte no Dique) me disseram que as mães estavam desesperadas, porque em um mês a gente teve dois meninos que voltaram pras drogas. Porque na parte da tarde quando eles ficavam aqui desocupados, quem sabe o que eles fazem? A gente percebeu isso através delas (das mulheres), porque nós não tínhamos percebido. Elas vêm e falam. Então eu tive que voltar todo o cronograma que ofereci e vi que tem que ter percussão de manhã e à tarde todos os dias. Foi tão rápido que os meninos voltaram, inclusive, foi rápido por causa da informação que as mulheres trouxeram. Porque elas vêm o menino lá (SYLVIA BARI, 2006).

Ao mesmo tempo que participo da limpeza, posso estar participando de uma reunião. Somos ouvidos. Temos o direito de falar, sentar e conversar (“MARIA DO PT”, 2006).

Em quatro anos de trabalho, percebe-se uma mudança de foco com relação à comunidade do Dique de Vila Gilda. A região estava frequentemente nas páginas policiais dos jornais da região, com notícias ligadas a crimes, violência e drogas. Atualmente é possível associar o Dique de Vila Gilda ao trabalho do Instituto Arte no Dique e especialmente à arte da Banda Querô. A assistente social Miriã, integrante da equipe de trabalho do Instituto, relatou que as relações com a comunidade eram tensas. A população reclamava do barulho, chamava a polícia. As monitoras do Projeto, que são voluntárias e moram na região, foram conversando com a comunidade e, com a própria repercussão do Projeto na sociedade, ocorreu uma melhor aceitação, o que se consolidou quando o grupo construiu o barracão e passou a ter uma referência, ganhando assim maior visibilidade e respeito.

Deixemos que nossos protagonistas se manifestem:

Eu percebo assim: a questão da auto-estima, a questão da grande mídia de Santos quando vinha aqui era pra falar de crime, de morte, de violência, era pra falar de todos os aspectos negativos da vida. E a partir do Arte no Dique eles vieram falar de arte, vieram falar de cultura. O jornal A Tribuna que é maior da região, um dia sem a gente pedir nada, estampou na primeira página: “Talento reconhecido”, num domingo, dia da maior tiragem do jornal, com a foto da banda, abordando a questão da ilha de edição que o Arte no Dique ganhou. E no caderno Galeria, que é o maior que eles tem, que é o mais qualificado, uma página inteira falando do Arte no Dique. Nós temos aí um volume, um grande volume de matérias da Tribuna, da TV, do jornal. A TV Globo Nacional, um link de Salvador com o Olodum, com o Arte no Dique na praia de Santos (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

Eu sei que sempre teve uma visão muito negativa sobre o Dique de Vila Gilda. Eu conversei com o Zé Virgílio e ele falou que depois que começou o Arte no Dique, a mídia deixou de ir lá pra noticiar essas coisas e começou a noticiar a arte, é uma coisa bem diferente (ADOLESCENTE A, 2006).

A gravação desse *cd* é pra mim particularmente importante, depois desses quatro anos, numa situação de extrema precariedade que nós começamos a fazer esse trabalho, numa comunidade que não acreditava em nada e nem em ninguém, não acreditava nas próprias pessoas da comunidade (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

Ao final da entrevista coletiva com os adolescentes da banda Querô, foi solicitado que expressassem através de palavras curtas a situação anterior à presença da arte em suas vidas. As respostas foram as seguintes: “violência, sacrifício, desunião, preconceito, monotonia, falta de perspectiva quanto ao futuro”. Da mesma forma foi pedido que caracterizassem suas vidas no momento atual, em que participam da banda Querô. Eles disseram: “paz, felicidade, união, menos violência, liberdade, alegria, esperança, mais amizade e garantia de um futuro bom”.

Apesar das respostas otimistas, percebe-se o realismo desses adolescentes que têm consciência da provisoriedade da sua situação e das instabilidades a que estão sujeitos. A declaração de uma das integrantes da banda parece bem equilibrada: demonstra esperança, mas com os pés no chão; nada é definitivo, pronto e acabado: “Antigamente muita gente não acreditava. Hoje mais gente acredita e menos desacredita. As coisas estão melhorando”.

4.4. Limites, desafios e sonhos

Antes de encerrar esse estudo é necessário apontar os limites, bem como os desafios e possibilidades que se desenham na corajosa trajetória educativa dos sujeitos analisados. A consciência de incompletude, a luta diária, conflitos enfrentados, sonhos realizados, outros tantos perseguidos, portas que se abrem e outras que se fecham, assim vivem os integrantes do Instituto Arte no Dique, numa consciência de provisoriedade que perpassa tanto a dimensão individual quanto o corpo coletivo.

Assim como a escola, a Instituição tem dificuldades em atingir um certo público (apesar de alcançar outro e recuperá-lo para o ensino formal) e nem sempre

consegue os resultados esperados na melhoria de vida e conscientização de alguns que por ela passam. A psicóloga atribui essa barreira principalmente à questão da localização geográfica:

Têm crianças que a gente percebe... embora a gente esteja muito próximo do Dique, têm crianças que não chegam até aqui e ficam lá fora, na rua, brincando na maré. Eles não chegam até aqui, embora a gente queira trazer, mas não tem como. Nós temos plano de mudança pra lá, então graças a Deus a gente vai melhorar muito nesse sentido (SYLVIA BARI, 2006).

E também à falta de estrutura para fazer um trabalho mais específico e sistemático com a comunidade e atender a um número maior de pessoas:

A gente tem uma lacuna nesse projeto, que é ainda esse trabalho com a comunidade e com os alunos. Uma organização de grupo, tanto com os alunos, quanto com a comunidade, isso falta ainda. A gente tem, mas é muito incipiente, porque temos dificuldade de estrutura, não tem pessoal pra isso. Hoje eu gostaria mais de estar fazendo essa parte, mas estou também numa equipe de coordenação, para elaboração de projetos, captação de recursos, esse tipo de coisa. E aí fica faltando um trabalho mais competente, quando digo mais competente, quero dizer, sistemático, com mães, com os alunos, com o grupo. Porque não dá pra se pensar em projeto social se não se trabalhar com grupos. Atendimentos individuais não cabem em projeto social, é uma coisa de grupo; e a partir do grupo você pode fazer encaminhamentos (ibid., 2006).

Em determinado momento da entrevista com os adolescentes da banda Querô, foi indagado se havia o caso de alguém que não estava bem antes de unir-se ao grupo e que depois entrou e melhorou. Um deles respondeu:

Tivemos um caso contrário, tava na Querô e não conseguimos recuperar a pessoa. O cara era maior gente boa, era maior amigo, continua sendo amigo. A convivência dele com o pessoal dessa vida [referindo-se às drogas] já vem antes do projeto. E esse nosso colega não era do projeto, era amigo de todo mundo aí, camarada. Aí ele foi indo, indo, vinha um dia sim, dia não... aí ele ficou e já não vinha mais (A, 2006).

A situação de instabilidade e flutuação representa uma dificuldade a ser enfrentada diariamente. A dependência de sustento financeiro, os atrasos nas verbas, a desistência de pessoas na condução do projeto, a fragilidade das

condições dos alunos, a insegurança quanto às parcerias, a falta de uma sede própria, a falta de apoio de algumas escolas (embora se reconheça uma certa melhora); tudo isso ocorre no dia-a-dia dessa experiência educativa. Este ambiente flutuante, se gera muitas vezes a quebra de continuidade, por outro lado traz o seu aspecto positivo, pois requer criatividade e capacidade de negociação, funcionando sempre como um antídoto contra a acomodação e a passividade. As falas abaixo apontam para essa situação.

Logo no início realizávamos reuniões periódicas, semanais, pra poder fazer o processo... ali se fazia o processo acontecer, ali se faziam propostas competentes e era muita coisa a empreender, a colocar pros jovens, a decidir, a deliberar. E precisava ser um período muito intenso, porque também se você não dá essa intensidade, não dá essa velocidade, você se perde. Muitos jovens já vão embora, já não querem mais, porque o tempo deles é tempo de “vamos agir rápido” (JUREMA, 2006).

Dificuldades, todo brasileiro tem, todo ser humano tem. Aqui a gente tem dificuldade de patrocínio, hoje é mais a Libra mais que é a patrocinadora oficial, A Contemporânea que nos doa os instrumentos, nós temos parceria com a prefeitura. A gente tem essa dificuldade, pois estávamos no terreno lá [Barracão Plínio Marcos], viemos agora pra cá [espaço cedido pela COHAB Santista]. Mas graças a Deus tudo está se normalizando, tudo está se realizando, se concretizando. As dificuldades que nós temos são dificuldades normais, como qualquer outro projeto pode ter, como qualquer outra escola de música, de arte, de desenho, de capoeira venha a ter. Mas a dificuldade principal que a gente tem aqui mesmo é que a gente quer cada vez mais conquistar os moradores daqui da zona noroeste (UBIRATAN, 2006).

A instabilidade sempre existe, é normal. Por exemplo, nós ficamos aqui por conta da aprovação do orçamento da União no ano eleitoral [2006]. Nós tivemos vários problemas, problemas muito grandes porque houve um atraso. Inclusive professores se afastaram, se desligaram de uma forma até desagradável, por conta dessa situação. A própria Libra, quando está finalizando o convênio, um acordo, a gente imagina que eles poderão não renovar, com todo o resultado institucional que está tendo pra eles. E é claro que a gente agradece a participação deles. Eles sempre estão do nosso lado, com a gente. Mas tem essa instabilidade, por isso a gente está buscando saídas. Por exemplo, a banda quando estiver fazendo mais shows, acontecendo, 30% dos recursos virão para a administração do Arte no Dique, os outros 70% é dos profissionais que vão trabalhar: os músicos, cantor, produção, técnicos, tudo que uma banda precisa ter. Então sempre há a questão da instabilidade, mas hoje há perspectivas (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

Os desafios para a continuidade da experiência são múltiplos. A tarefa de conviver diariamente é um deles. Exige paciência, tolerância, respeito à diversidade e à opinião do outro. Exige um diálogo permanente, e um espírito forte de coletividade, o que nem sempre é fácil. A assessora parlamentar aponta bem essa questão:

Quando a gente vai à nossa reunião de condomínio, se relaciona com pessoas que a gente acha menos agradáveis, não agradáveis, e de repente quando termina a gente está livre dela e escapou, não é? O projeto também tem um pouco disso, a gente tem que aprender a ser tolerante com todos. Essa é uma tarefa e uma das maiores dificuldades: a população se relacionar e entender que tem que tolerar socialmente os diversos que eles são, porque há toda uma diversidade muito grande, tem que saber continuar, saber deliberar, saber levar a cabo aquilo que a maioria quer e não o que um ou outro quer. Enfim, esse é um jogo, a dinâmica de um projeto como esse. Isso é um projeto que nós todos, como classe média, como eles lá tem que aprender. Gerir um problema, gerir um projeto é isso (JUREMA, 2006).

A preparação de uma liderança local é outra grande preocupação e desafio do grupo atual de gestão. A equipe procura perceber e detectar pessoas da comunidade que no futuro possam assumir o papel de articulação e administração com autonomia e propriedade.

Olha, aqui vai sempre precisar de uma pessoa pra fazer a articulação e nesse momento ainda e por um bom tempo... a coisa já está dentro de uma diretriz, de uma forma, que eu achei que era a melhor possível. E as pessoas daqui ainda não estão preparadas pra isso. Eu vejo uma pessoa da nova geração daqui, que tem que se preparar pra isso. É um jovem, pela coisa da informação, pela forma de como conduzir a conversa. Eu já chamei várias pessoas aqui pra encostar; pra assimilar isso, a capacidade de negociar (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

Acreditamos ser esse o maior desafio para a continuidade dessa experiência pedagógica e para a aquisição de uma verdadeira autonomia.

A conquista de parcerias é também um contínuo desafio. O Instituto busca novas perspectivas com empresas, ensino público - no caso do projeto envolvendo a Secretaria de Educação de Santos - e com outros grupos artísticos e empresariais.

Sonhos não faltam. A construção da Escola de Arte Popular, o processo de conclusão da profissionalização da banda Querô, a divulgação do *cd* recém-gravado, a autonomia financeira do grupo, a expansão da profissionalização para outras áreas

ligadas à arte, como cenário, figurino, sonoplastia. São possibilidades e ao mesmo tempo imensos desafios vislumbrados e perseguidos pelo grupo que tem resistido em meio às conquistas e adversidades.

Nós temos um terreno que, com a credibilidade que o Arte no Dique adquiriu, a Prefeitura nos cedeu. Nessa área vai ser construída a Escola Popular de Arte e Cultura Plínio Marcos. Vai ser uma construção simples, mas com todas as necessidades técnicas, cursos profissionalizantes na arte, na cultura e no entretenimento e com um plano pedagógico [...]. A grande luta hoje vai ser a batalha da construção da escola. Todo o aparato técnico que tem que ter: espelhos pra sala de dança, barras, os colchonetes que são necessários. Todas essas coisas aí que são necessárias pra gente fazer. Isso é a grande batalha, de estar equipando tecnicamente a escola, a construção da escola pra haver realmente aquela qualificação maior. Então eu tenho que estar me motivando sempre pra seguir em frente. [...] A minha troca de idéias com eles é da possibilidade da profissionalização através da arte, da cultura e do entretenimento. Eu vejo isso da seguinte maneira: eu não sou um profissional da área social; ao mesmo tempo sou porque a arte tem essa incumbência, a cultura. Um país que não preserva a cultura a sua memória, que não sabe da sua cultura, se torna o que o Brasil é (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

A necessidade de uma pedagoga na equipe de trabalho foi apontada como urgente e demonstra o interesse em sistematizar e organizar melhor a prática educativa do Instituto.

A gente vai ter que ter, em 2007, uma pedagoga para organizar. Tem uma organização aqui: 24 pessoas trabalham, 14 da comunidade, 10 técnicos, entre professores e técnicos; mas foi aquela coisa que nós construímos com a intuição. Então isso é um sentimento que eu pessoalmente tenho, que a gente precisa ter um sentido de organização mais apurado (JOSÉ VIRGÍLIO, 2006).

A busca de educadores que possam atuar como mediadores de uma educação crítica e desocultadora, será sempre necessária para desafiar os educandos, que deverão, por si mesmos, traçar o caminho de sua construção humana.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não

como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. Através dela que provoca novas compreensões de novos desafios que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 1985, p. 70).

O depoimento de um dos adolescentes entrevistados é inspirador para quem deseja prosseguir nessa luta, seja educador ou educando:

Se eu não tivesse encontrado a banda Querô, eu estaria no norte, no Rio Grande do Norte. Eu sou de lá, minha mãe sempre falava que quando eu terminasse os estudos - e se eu não concluísse os estudos lá, eu ia ficar lá pra sempre - eu ia ficar lá pra criar galinha. Aí eu comecei a trabalhar por aqui. Meu, eu não quero ir, tô gostando. Aí surgiu o projeto (do Dique). Eu parei de trabalhar, fui levando pra frente. No começo eu não estava nem aí, eu só vinha, mas não queria saber de nada: era só escola, trabalhar. Aí foi indo, indo, indo... passou um mês; eu passei a gostar e falei; Pô, o negócio é legal, vou continuar indo. E hoje em dia trabalho numa empresa que conheci através do Projeto e também estou fazendo faculdade³³ através do Projeto. Bem... melhor do que ir pro norte criar galinha (A, 2006).

³³ Este jovem cursa atualmente o curso de Ciência da Computação na Universidade Santa Cecília, em Santos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção dessa pesquisa foi verificar a importância da prática artística - num espaço de educação não-formal - como mediadora do processo de inclusão social de sujeitos em condições de risco e de marginalidade. Muitas constatações foram feitas e expostas; foi possível perceber o quanto essas pessoas são cerceados, porém não impossibilitadas de expressarem, individual e coletivamente, sua cultura e o potencial para a manifestação artística e para a construção da autonomia, capaz de promover mudanças históricas e conquista dos direitos de cidadão.

Diante de complicadores presentes na realidade dos sujeitos pesquisados - famílias desenraizadas, distantes de suas origens, movimentando-se já em função de processos sucessivamente excludentes; mulheres que sustentam sozinhas a casa; desemprego generalizado; presença de sentimentos de vergonha, baixa auto-estima e inadequação - o processo de inclusão apresenta-se como desafiador e amplo. O Instituto Arte no Dique realiza um trabalho extremamente significativo, mas de alcance limitado, em vista das necessidades imensas da comunidade do Dique de Vila Gilda. É preciso reconhecer que a inserção dessas pessoas na sociedade não ocorrerá sem um pacto social mais abrangente, envolvendo diversos setores, sejam públicos ou privados. A exclusão dessa parcela significativa da população da baixada santista não pode ser encarada de maneira simplista como incapacidade própria ou culpa pessoal, mas também como parte dos resultados da política liberal econômica, que aperta o cerco e restringe cada vez mais o acesso a uma distribuição mais justa dos benefícios gerados por ele. É, portanto, uma questão de responsabilidade social; diz respeito à sociedade como um todo e não apenas à comunidade do Dique ou ao Instituto Arte no Dique.

A marginalização de pessoas em regiões segregadas não afeta só a elas, mas repercute de forma negativa em toda a sociedade. Portanto, o combate à exclusão social é desafio de educadores, educandos, familiares, empresários, governantes, de toda a sociedade. Deve começar com o “rompimento nas relações de subordinação, discriminação, bem como de subalternidade existentes neste país” (GRUPUS, 2004, p. 29). O Instituto Arte no Dique e tantos outros projetos que realizam um trabalho educativo diferenciado, alcançando lugares e pessoas mais resistentes ao ensino escolar, pouco conseguirão sem o esforço conjunto dos diversos setores sociais.

É necessário ampliar a parceria das empresas privadas e públicas com as ONGs, na promoção de ações inclusivas, novos espaços de lazer e especialmente de arte-cultura nas regiões excluídas.

Acreditamos na relevância de uma aproximação entre educação não-formal e ensino escolar, entre cultura popular e cultura erudita. A arte do Dique poderá colaborar para ressignificar os conhecimentos oferecidos pela educação formal e vice-versa. Ambos os espaços e culturas poderão promover uma inclusão qualitativa e de maior abrangência, se permitirem uma permeabilidade saudável, buscando como base para sua ação a valorização dos pontos fortes de cada instituição, o incentivo ao conhecimento crítico e a busca da autonomia dos sujeitos aprendentes.

Brandão defende a idéia de que é preciso mesclar as culturas popular e erudita, mas não como uma imposição de uma sobre a outra, ou uma invasão cultural expropriadora, antes criando-se espaço de encontro e diálogo. Comentando sobre os Movimentos de Cultura Popular surgidos no Brasil entre 1960 e 1965, ele defende a idéia de que “ao povo, artística, pedagógica e politicamente, deveria ser levado o melhor (o mais crítico, o mais universal, o mais conscientizador) de um mundo de cultura erudita que sempre esteve cuidadosamente distanciado dele pelos ‘donos do poder’” (1985, p. 50). E alerta:

[...] é preciso não esquecer – de que há na arte, na religião, nos sistemas tradicionais de troca de bens, de serviços e de símbolos do povo um desconhecido imenso potencial de beleza, de expressão da vida, de poder dos subalternos que urgia aproveitar e, quando necessário, retraduzir e devolver politicamente ressignificado (ibid., p. 50).

O papel dos mediadores nesse processo é fundamental:

Outro objetivo da Cultura Popular é a consolidação de um lugar de trabalho comum entre intelectuais eruditos e populares (artistas, educadores, cientistas, promotores e comunicadores de ‘uma nova cultura’) comprometidos com um mesmo projeto histórico de libertação *do povo*, com a participação popular. No interior deste projeto de ação pedagógica os mediadores apontam os meios, criam e colocam instrumentos nas mãos dos grupos populares, retraduzem e difundem conteúdos de compreensão da realidade social. Enfim, tornam politicamente populares idéias, práticas e recursos culturalmente eruditos. Os agentes da mobilização popular (pessoas, grupos, comunidades e classes) entram com seus valores, saberes, formas próprias de organização e representação de suas vidas e de sua condição social. Através de

um trabalho comum sobre a cultura popular (a que o povo tem e que aporta ao processo) a Cultura Popular (que os mediadores desenvolvem e também aportam ao processo) inova, recria, transforma, conscientiza, tornando cada vez mais crítica, autônoma e politicamente operativa uma cultura do povo que se transforma em uma cultura de classe (BRANDÃO, 1985, p. 43).

A escola tem um papel fundamental nessa ação inclusiva e os educadores do ensino formal, como mediadores nesse processo, precisam abrir-se para os espaços de educação não-formal, assim como para outras práticas pedagógicas que possam ser acopladas às já utilizadas, visando o estabelecimento de uma aprendizagem dinâmica e significativa. A questão não é negar os saberes e o estilo de um ou outro espaço educativo, mas agregar conhecimentos, discutir soluções em parceria, aproveitar os pontos fortes e específicos de cada um. Agir em conjunto, valorizando o conhecimento, a experiência e as manifestações culturais dos excluídos, para que se dilua a dor e a vergonha por não serem reconhecidos e valorizados como sujeitos de fato.

A educação não-formal pode auxiliar a escola a assumir posturas relacionais mais flexíveis; a reelaborar conhecimentos ligados à oralidade, à arte e à afetividade; e a trabalhar questões relativas à origem e raízes culturais dos educandos. A escola, por sua vez, contribuirá com os saberes específicos e com as ferramentas e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e das atividades profissionais.

Isto parece demandar, mais do que grandes investimentos em educação, um trabalho ético de *desarmamento* geral. Trata-se de não negar as origens sociais desses jovens, de não desconhecer sua cultura, de não estigmatizar sua fala, de não o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada não como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar. Se ao menos as armas fossem depostas, a escola pública e os jovens pobres teriam a oportunidade de se reconhecerem, e poderiam escutar o discurso da escola e seus saberes específicos [...] (CHARLOT, 2001, p. 49).

As práticas pedagógicas de inclusão não se restringem ao ensino formal, mas ganham novos contornos e cores através de ações que ultrapassam os limites convencionais e buscam respaldo na cultura e vivência dos educandos. O espaço de educação não-formal, nesse sentido, pode servir de ponte para a reinserção de indivíduos no sistema escolar, como verificou-se na realização dessa pesquisa.

Reinseridos, poderão ressignificar o seu saber e a escola ressignificar suas posturas.

A prática artística, como instrumento de união entre os espaços educacionais e de encontro do indivíduo consigo e com sua realidade, apresenta uma riqueza de possibilidades e precisa ser explorada na perspectiva de se considerar o aluno como um sujeito sócio cultural “quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem (DAYRELL, 2001, p.157).

Sacristán (2001) aborda as diferentes formas de conceber o mundo e de representá-lo através de experiências múltiplas, como formas diferentes, mas não excludentes.

Quando captamos o mundo temos sensações estéticas, experimentamos prazer ou qualquer outro sentimento, compreendemos a realidade intelectualmente, etc. Podemos expressar-nos também de diferentes formas: com os gestos, com o olhar, com a linguagem, pelo movimento, com a música, o desenho, etc. A cultura acumulada graças às experiências dos antepassados é imensamente variada quanto aos tipos de representações que podemos chamar de “capital cultural” disponível, passível de ser alimento para as experiências pessoais. As escolas terão de selecionar, dentre toda essa gama de possibilidades, propondo um currículo coerente que não seja uma simples justaposição de retalhos sem sentido (p. 103).

A arte, na educação não-formal, poderá proporcionar aos educandos uma apreensão mais prazerosa e significativa de conhecimentos ligados aos saberes escolares e relevantes à sua vivência. Inserida no currículo escolar, perpassando as mais variadas disciplinas, pode aproximar professor e aluno, razão e emoção, individualidade e coletividade, cultura escolar e cultura popular. Em ambos os espaços pode-se trabalhar o resgate da afetividade, da expressão dos sentimentos, das relações humanas e de uma cognição mais ampla que vá além do aprendizado racional.

E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias (FISCHER, 2002, p. 13).

As conclusões deste estudo não são totalizantes; não houve nenhuma pretensão absolutizadora. Porém, o desejo de que a produção final redunde em crescimento profissional e enriquecimento da pesquisa em Educação, provocando reflexões e questões que possam tirar-nos do comodismo e sacudir um pouco a desilusão pedagógica, que acomete a tantos. A postura do mestre, não como um simples reprodutor, mas construtor de conhecimentos, que dialoga de forma crítica com o saber e educa para a criação e emancipação, tem sido vista e revista nesse processo de aprender a pesquisar e em minha prática como professora.

As palavras de Afonso (2002) em artigo sobre a experiência educativa da Escola da Ponte³⁴, são fortes e pertinentes ao contexto educativo em que nos inserimos atualmente:

Mas pergunto: Será que nenhum outro professor ou professora, educador ou educadora, escola ou *agrupamento*, existirão? apesar das condições mais difíceis e para além das adversidade conhecidas ? que estejam dispostos a "remar contra a maré"? Ninguém mais será capaz de ser *agência humana*, estará decidido a buscar "outras pontes", teimará em outros percursos, resistirá criativamente aos crescentes constrangimentos, saberá inventar outras formas de estar presente e disponível? Ninguém mais ousará, apesar dos factores emergentes de ampliação da *crise da escola*, reinventar no seu interior espaços (por mais pequenos e frágeis que sejam) por onde se possa sentir a aragem (da longínqua e *moderna*) utopia da emancipação?[...] Porque sei (e muitos outros professores e professoras sabem melhor do eu) que *há mais vida* para além da Escola da Ponte.

Parafraseando Afonso, podemos dizer que também há vida no Instituto Arte no Dique e em tantas outras experiências que se fundam em novas e criativas formas de educar, que se ocupam do resgate do sujeito como ator e autor de sua construção aprendiz.

³⁴ A Escola da Ponte é uma instituição pública portuguesa, que se notabilizou pelo projeto educativo inovador, baseado na autonomia dos estudantes. José Pacheco - especialista em Música e em Leitura e Escrita, mestre em Ciências da Educação e professor de Ciências da Educação na Universidade do Porto - é o coordenador da escola, desde 1976.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, J. e STOER, S.R. (orgs.). **A Sociologia na Escola – professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1989. p. 81-96.

_____. Os lugares da Educação. In: VON SIMSON, Olga R. de Moraes, PARK, Margareth B. & SIEIRO, Renata F. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2000. p. 29-38.

_____. A crise da escola e a educação não-escolar. **A Página da Educação**, ano 11, n. 110, mar.2002. Disponível em<[http:// www.apagina.com.br/](http://www.apagina.com.br/)>. Acesso em: 02 out. 2006.

_____. Há mais vida para além da Escola da Ponte. **A Página da Educação**, ano 13, n. 134, mar.2004. Disponível em<[http:// www.apagina.com.br/](http://www.apagina.com.br/)>. Acesso em: 02 out. 2006.

ARTE no Dique. **Portfólio** [s.d. /2006].

BARBOSA, Ana Mae. Caminhos para a conscientização. Entrevista concedida à equipe da **Revista Educação**, São Paulo, ed. 97, p.7-9, maio 2005.

BIANCHI, Ana Maria (org.). **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES, Cleber. Ave, Cesare. **Revista Educação**, São Paulo, ano 27, n. 235, p.44-56, nov. 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.**O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUARQUE, Cristóvão. **A revolução das prioridades**. Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariângela Belfiore, BÓGUS, Lúcia & YAZBEK, Maria Carmelita (orgs.).**Desigualdade e a questão social**. 2.ed. rev. amp. São Paulo: Educ, 2000. p. 17-50.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6.ed.São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte**. 2.ed.reform.São Paulo: Moderna, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____.(org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p.136-161.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3.ed. Campinas : Papirus, 1994.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, ANPed , nº17, maio/jun./ jul./ago. 2001, p. 5-19.

FERNANDES, Dalva Mendes. **O papel do educador nas áreas de pobreza frente à exclusão social e digital**. 2005. 120 f. Dissertação (mestrado em Educação), UNISANTOS, Santos.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cultura e transformação no contexto da educação-não-formal.**Regulamento do Programa de Educação Cultura e Arte**. Disponível em <[http:// www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)>. Acesso em: 12 out. 2005.

_____. Em cena o Sol: Pesquisando o Projeto Sol-Paulínea (SP). In: VON SIMSON, Olga R. de Moraes, PARK, Margareth B. & SIEIRO, Renata F. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2000, p.111- 114.

_____, PARK, Margareth Brandini, SOUZA, Nilza Alves de. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In:VON SIMSON, Olga R. de Moraes, PARK, Margareth B. & SIEIRO, Renata F. (orgs.) . **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2000. p.169-179.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9.ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Coleção O mundo Hoje, 21).

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Educação e mudança**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir.**Concepção dialética da educação**.14.ed. São Paulo:Cortez Editora, 2003a.

_____. **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito**. 13.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003b.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GRUPUS. **O Grão de Trigo** – Mapa da Exclusão/Inclusão da Região Metropolitana de Santos, 2004. Unisantos, 2004. 1 CD-Rom.

GULLAR, Ferreira. **Cidades Inventadas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

LANGER, Susanne K. **Ensaio Filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1971.

LA ROCCA, Cesare de Florio. É tempo de recordar. In: BIANCHI, Ana Maria (org.). **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-14.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, 67).

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 9-35.

LUKÁCS, Georg. Arte livre ou arte dirigida? In: *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, ano III, n.13, p.159-183, maio 1967.

MACEDO, Marle de Oliveira. O cenário da exclusão social – uma tentativa de desconstrução. In: BIANCHI, Ana Maria (org.). **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-77.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã** - 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MC LAREN, Peter. Apresentação. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1996. p.37-51.

PESCUMA, Derna & CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Referências Bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas incluindo internet, CD-Rom, multimeios**. 3.ed. rev. amp. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

SACRISTÁN, Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMARA, Eny de Mesquita. **A Família Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS (Município). **Estatuto do Instituto Arte no Dique**. Registro Civil de Pessoas Jurídicas. Santos, SP, 29 set. 2004. 11p.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____ (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-118.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

_____. A pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, ano 1, nº 1, jan./jun. 2001, p. 11-29.

SIGGeo. **Caracterização sócio-econômica das famílias do Dique de Vila Gilda**. Cohab Santista, 2006, inédito.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar: filosofia**. São Paulo: FTD, 1995.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes, PARK, Margareth B. & SIEIRO, Renata F. (orgs). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2000.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: WANDERLEY, Mariângela Belfiore, BÓGUS, Lúcia & YAZBEK, Maria Carmelita (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 2.ed. rev. amp. São Paulo: Educ, 2000, p. 51-161.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: VON SIMSON, Olga R. de Moraes, PARK, Margareth B. & SIEIRO, Renata F. (orgs). **Educação não-formal : cenários da criação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2000. p. 41-57.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.109-135.

YOUNG, Andréa Ferraz ; FUSCO, Wilson . **Espaços de Vulnerabilidade Sócio-ambiental para a População da Baixada Santista: identificação e análise das áreas críticas**. XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2006, Caxambu - MG, 2006. Disponível em: <<http://www.abep.unicamp.br>>. Acesso em: 02 out. 2006.

Entrevistas

Maria Helena, Maria do PT, Lila e Zeíres, moradoras do Dique de Vila Gilda, integrantes da diretoria do Instituto Arte no Dique e auxiliares de serviços gerais, no dia 08/08/2006. Entrevista coletiva.

Jurema Quintella Barreiro Lins, assistente social e assessora parlamentar do deputado estadual Fausto Figueira, no dia 22/08/2006.

Sylvia Bari, psicóloga, integrante da equipe do Instituto Arte no Dique, no dia 22/08/2006.

José Virgílio de Leal Figueiredo, Coordenador Cultural do Instituto Arte no Dique, no dia 27/11/2006.

Ubiratan de Jesus dos Santos, mestre de percussão e vocalista da banda Querô, no dia 27/11/2006.

Nove adolescentes, integrantes da banda Querô, identificados pelas letras A a I, no dia 04 /12/2006. Entrevista coletiva.

Créditos da figura e das fotos

Figura 1 : <[http:// www.vivasantos.com.br](http://www.vivasantos.com.br)> . Acesso em: 15 jan. 2006.

Foto 1: <[http:// www.google.earth.com.br](http://www.google.earth.com.br)>. Acesso em: 05 mai. 2007.

Foto 2: <[http:// www.google.earth.com.br](http://www.google.earth.com.br)>. Acesso em: 05 mai. 2007.

Fotos 3, 4, 5 e 6: GRUPUS. **O Grão de Trigo** – Mapa da Exclusão/Inclusão da Região Metropolitana de Santos, 2004. Unisantos, 2004. 1 CD-ROM.

Foto 7: <[http:// www.atribunadigital.globo.com.br](http://www.atribunadigital.globo.com.br)>. Acesso em: 10 jan. 2006.

Fotos 8 e 9 : Autoria e acervo de Valéria Diniz Toledo, em 27 /11 / 2006.

Fotos do anexo X:

- p.204 - Acervo do Instituto arte no Dique. Ano 2007.
- Demais fotos - Autoria e acervo de Valéria Diniz Toledo. Ano 2006 / 2007

ANEXOS

ANEXO I: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	163
ANEXO II: Modelo de ficha: Integrantes da oficinas.....	164
ANEXO III: Modelo de ficha: Equipe do Instituto Arte no Dique.....	165
ANEXO IV: Entrevista com Jurema Quintella Barreiro Lins.....	166
ANEXO V: Entrevista com Sylvia Bari.....	174
ANEXO VI : Texto da Maria das Graças Miranda Santana (membro de diretoria do Instituto Arte no Dique	183
ANEXO VII: Folder do espetáculo “Sem perder a ternura jamais”	184
ANEXO VIII : Folder do espetáculo “Raul Seixas - há dez mil anos na frente.....	186
ANEXO IX: Reportagens publicadas na imprensa.....	188
ANEXO X : Imagens.....	205

ANEXO I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa intitulada “Inclusão social e arte na educação não-formal: a experiência do Instituto Arte no Dique” tem como objetivo analisar as práticas educativas do Instituto Arte no Dique, observando em especial a prática artística, seus resultados na vida dos integrantes como sujeitos individuais e sociais, bem como levantar os desafios enfrentados pelo grupo no desenvolvimento de suas ações. A intenção é também identificar as possíveis contribuições dessa prática educativa para o ensino escolar. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda pesquisadora Valéria Diniz Toledo (RG: 25.076.858-6), sob orientação da Profª Drª Maria Aparecida Franco Pereira no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS.

A pesquisa utiliza, como parte dos dados, observações no campo de pesquisa, entrevistas e questionários realizados com profissionais integrantes do projeto, representantes das famílias dos participantes e os integrantes do grupo de percussão (Banda Querô), em sua maioria, adolescentes.

As entrevistas e questionários somente serão realizadas mediante o consentimento dos entrevistados, sendo possível a desistência em participar da pesquisa em qualquer momento de sua realização.

É garantida a privacidade e o anonimato dos entrevistados (identificados através de letras) na utilização dos dados da pesquisa.

As informações prestadas pelos profissionais envolvidos no projeto, pelos pais e pelos alunos entrevistados encontrar-se-ão à disposição dos respectivos informantes.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em forma de artigo científico, de livro ou texto acadêmico.

DECLARO QUE, CONVENIENTEMENTE ESCLARECIDO PELO PRESENTE INSTRUMENTO E TENDO ENTENDIDO OS SEUS TERMOS, CONSINTO EM PARTICIPAR DA PRESENTE PESQUISA.

Santos, _____ de _____ de 2006.

(Equipe)

ANEXO II**FICHA****INTEGRANTES DAS OFICINAS - INSTITUTO ARTE NO DIQUE****DADOS PESSOAIS**

NOME: _____

IDADE: _____ SEXO: () Masculino () Feminino

CIDADE EM QUE NASCEU: _____ ESTADO: _____

BAIRRO EM QUE RESIDE: _____ CIDADE: _____

TRABALHA? () SIM () NÃO EM QUE ATIVIDADE? _____

ESCOLARIDADE

FREQUENTA ESCOLA? () NÃO () SIM

SÉRIE () 1ª A 4ª E.FUNDAMENTAL
() 5ª A 8ª E.FUNDAMENTAL
() 1º AO 3º ENSINO MÉDIO
() EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
() NÍVEL SUPERIOR

PERÍODO () MANHÃ () TARDE () NOITE

NOME _____ DA _____ ESCOLA: _____

PARTICIPAÇÃO NA OFICINA

NOME DA OFICINA: _____

HÁ QUANTO TEMPO PARTICIPA? _____

QUANTOS DIAS NA SEMANA? _____

COSTUMA FALTAR? () SIM () NÃO () ÀS VEZES

ANEXO III
FICHA
EQUIPE DO INSTITUTO ARTE NO DIQUE

NOME: _____

IDADE: _____ SEXO: () Masculino () Feminino

FORMAÇÃO ESCOLAR:

() SEM ESCOLARIDADE

() ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO

() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO

() ENSINO MÉDIO COMPLETO

() CURSO SUPERIOR INCOMPLETO

() CURSO SUPERIOR COMPLETO

NOME DO CURSO: _____

BAIRRO EM QUE RESIDE: _____ CIDADE : _____

FUNÇÃO QUE EXERCE NO INSTITUTO ARTE NO DIQUE _____

DIAS DA SEMANA EM QUE TRABALHA : _____

HORÁRIO DE TRABALHO: () MANHÃ () TARDE () NOITE

TRABALHO : () REMUNERADO () VOLUNTÁRIO

DATA DE INÍCIO: _____

ANEXO IV

ENTREVISTA COM JUREMA QUINTELLA BARREIRO LINS, EM 22/08/2006.

1) Gostaria que você se apresentasse:

Eu sou assistente Social, já há quase 30 anos, formada na UNISANTOS e sou assessora parlamentar, trabalho com o Fausto Figueira já há muitos anos, tanto no período quando ele era vereador, foram três mandatos, quanto na hora em que ele venceu a eleição para deputado estadual e eu permaneci na assessoria... o que faz com que nos desloquemos com certa frequência para as áreas de periferia da cidade de Santos e São Vicente. Em Santos, principalmente, a gente se dedica há alguns anos a um trabalho bem na periferia mesmo, no Dique de Vila Gilda, naquele complexo de caminhos que forma uma grande favela. E ali, num espaço físico denominado Sociedade de Melhoramentos da Vila Gilda, ele faz um trabalho como médico há muitos anos e sempre me levou consigo, pra que eu atuasse junto com ele por conta da questão de direitos. Essa população tem sempre muita dificuldade para entender que tem direitos, que direitos são esses e como buscá-los. Então, como médico e muito sensível com relação a isso, sempre trabalhei com ele nessa conjugação, nessa dupla profissional. Nesse espaço, num determinado dia, nós fomos à favela, porque fomos convidados para uma festa e quando chegamos lá, tinha ambiente para tocar vários grupos, palanque com som. E o que chamou atenção foi aquela música tremendamente provocativa, tremendamente agressiva e eu diria, que inspirava fortemente aqueles meninos e aquelas moças que estavam ali ao redor. E tinha somente ela naquele ambiente, nenhum outro tipo de música, somente *funk*. O que me deixou com a impressão de que isso poderia ser pobre... que o jovem só tivesse aquele tipo de música. Puxa, como seria bom que a gente trouxesse outras : samba, pagode, várias... para eles ouvirem de tudo e aí vários deles poderiam optar. Seria outra coisa : “eu acho que me identifiquei com isso ou com aquilo”. Então tivemos a idéia de trazer, de propor a eles que, através da Sociedade de Melhoramentos, alguma coisa em termos de música fosse introduzida ali.

2) Quando foi isso?

Isso foi entre 2000 e 2001, mas já estávamos lá desde 1997, 1998. E aí, em seguida, conhecemos uma psicóloga que trabalhava com arte e cultura e conversando com ela, eu disse: “olha, eu fui a uma festa e aconteceu isso, isso e isso e eu queria levar outras modalidades de música que a meninada e os jovens pudessem se interessar... e ela (a Sylvia Bari) falou:” Ah, eu estou trabalhando com um projeto em Santo André, chamado “Régua e Compasso”. Você gostaria de conhecer?” Eu disse:” Gostaria que você trouxesse esses meninos “. Ela falou:” Olha, esses meninos estão tendo uma experiência extremamente interessante, pelo vigor com que as coisas estão caminhando, estou achando que isso tem uma possibilidade de também ser trazido também para cá.” E relatou um pouquinho de como isso estava e apresentou para nós um coordenador cultural - o Zé Virgílio - dizendo:”Ele é um cara que vem com uma experiência do Olodum, lá de Salvador e lá ele teve essa marca muito forte, impregnada na cultura. Isso gira numa velocidade... eles são etiqueta, são meio de identificação cultural, são identidade pra esse público jovem” . Então eles trouxeram uma pequena amostra , um grupo bastante reduzido, mas que veio para fazer uma amostra do que era o Régua e Compasso, do que eles estavam produzindo em Santo André. E foi superlegal, porque os jovens daqui gostaram, se sentiram à vontade, dialogaram entre si e começou o germe de uma possibilidade, que ainda não se sabia como ia se configurar. Depois de “muita conversa daqui, conversa dali”, a gente foi trazendo, foi deixando as partes todas pra conversarem com muita disposição, e veio o monitor de lá, o coordenador de lá, conversa com os jovens daqui e começaram a ver que tinha tudo a ver que se montasse aqui um grupo senão igual, muito parecido com o que era aquele movimento de arte e cultura que estava se desenvolvendo lá. Foi assim que as coisas começaram.

3) Qual o papel do Instituto Elos?

O Instituto Elos foi o carro-chefe, a ONG que fez a gestão desse projeto que na verdade chamávamos de projeto Arte no Dique: Natasha, a responsável pelo trabalho; Mariana, enfim, uns três ou quatro dirigentes do Instituto Elos. Foram três anos atuando em várias frentes. Nós, enquanto parlamentares, enquanto assessoria do parlamentar, procurávamos incentivar todo tipo de ação que culminasse com um

passo adiante nessa propositura de que eles pudessem se ver primeiro, como pessoas protagonistas de arte, estimávamos que eles tinham condições, muitas condições, mas você sabe que as pessoas tem uma espécie de desconfiança, que as segura, que as paralisa: “Será que vou ser capaz? eu nunca vivi isso, o que é isso? será que vou quebrar a cara? será que esse povo está me iludindo, que não vai levar a nada? eu estou me entregando e daqui a pouco isso deságua numa experiência ruim e eu vou ficar frustrado, mais ainda”. A gente tem que ter em mente que as pessoas passam a acreditar, mas também há uma vida que elas levaram até então... eu penso que a possibilidade delas levarem algo adiante é muito carregada de insucessos, há uma clara dificuldade que alguns órgãos, em especial os órgãos públicos e mesmo órgãos privados, compreendam a cultura própria desses ambientes, cultura que tem que se respeitar, tem que dar o tempo de maturação pra essa pessoa nos ver com certa credibilidade. Então tudo isso a gente viveu... “Será que vai dar certo?” Esse “será” foi um ponto de interrogação muito grande, porque as pessoas se entregaram, mas se entregaram meio ressabiados, claro, com toda razão. Mas fomos em frente e foi dando pra perceber que estávamos todos muito envolvidos, tanto o Arte no Dique, quanto a direção, as lideranças de lá. Enfim, tivemos problemas seríssimos, tensionamento, conflitos, principalmente de gestão. Imagina ter de se fazer a gestão de um projeto que envolve o corpo técnico da direção da ONG, lideranças do bairro que compõem essa gestão, os próprios jovens, os pais desses jovens todos, apreensivos, porque aquilo parecia ser uma espécie de salvo conduto, um momento de transição de uma vida em que o menino estava completamente entregue ao acaso, uma vida próxima até do crime em algumas situações e aquilo que poderia ser um passaporte pra um outro tipo de vida, pra um outro tipo de mundo. Então esse mundo de expectativas e de ansiedades, tudo isso se chocou em determinado momento.

4) Como é que vocês conseguiram amenizar esses conflitos, chegar a um ponto mais equilibrado?

Eu diria que exaustivos diálogos foram feitos nesse processo todo. O Instituto Elos conduziu esses diálogos todos, mediou com uma propositura do Arte no Dique já refeita, com uma visão já de tirar aquilo que era uma marca do outro projeto [Régua e Compasso], reconhecendo que aqui havia algumas particularidades. O

Instituto Elos também nessa perspectiva de dizer: “Olha, já trabalhei muito no Dique”, porque eles já tinham tido experiência com outros projetos, com creche, com urbanização, mas reconheciam que nesse projeto [artístico], o entendimento também deveria ser outro e não aquele. Você não transporta na realidade o entendimento de uma mesma comunidade para tudo que é projeto; e todos eles eram novos, havia um noviciado nesses atores todos, tanto nós, que éramos representantes do Fausto, do deputado que apoiava o projeto, que não teve medidas de dizer: “Olha, eu estou de acordo: o que vocês precisarem, eu vou atrás, eu vou abrir portas para vocês. Então ele foi mediador nesse sentido, de aproximar o setor da sociedade civil, o empresariado que tem uma responsabilidade, que precisa se ver nesse novo papel e que eles próprios ficavam meio receosos:”Ponho o meu pé, ponho o nome da minha empresa nesse projeto?”

5) Quando entrou a Libra Terminais?

Entrou em 2003, quando foram contactados pelo Fausto que disse: “Vão lá, conheçam o projeto, visitem”.Hoje não é a única mantenedora, mas é a que mais significativamente dá aporte financeiro, é uma das principais. Então imagine o esforço e o convencimento de você dizer pra dois três empregados, altos executivos, que eles têm que parar o seu trabalho e dispensar algumas horas do dia pra ir lá na favela e visitar um grupo de crianças e adolescentes que estão promovendo um tipo de arte, muito ainda a se consolidar e que eles um dia eles iriam ver nisso uma possibilidade. E aí ia, voltava, marcava, desmarcava, e a gente se preocupava: “Vai gerar outra expectativa”.Às vezes as pessoas desmarcavam: “Eu não vou poder hoje”. Enfim, as pessoas acabaram indo e foram convencidos, viram a coisa crescer, viram a seriedade dos técnicos, de todos os que estavam envolvidos e isso foi extremamente positivo.

6) O projeto demorou muito para se firmar?

Olha, foi tudo muito rápido, eu costumo dizer que foi um projeto carregado de bons fluidos. Em 2001, eles gestavam, em termos de idéias, cheios de possibilidades. Em 2002 já estavam prontos pra fazer a construção de um projeto que tinha aceitação em várias unidades, em vários ministérios, onde foram buscar recursos e hoje eles conseguem se formatar na Lei ROUANET, conseguem captar recursos, também da iniciativa privada, e fazem tentativas ,algumas com sucesso,

outras não. Isso tudo é muito natural, mas eles estão andando. Demos todos os elementos que nos foram possíveis: "Olha, nós somos uma possibilidade, não somos a única". Então eles foram em direção ao empresariado para alavancar recursos. Dissemos a eles "Elaborem uma apresentação, vão lá, a gente abre o espaço para vocês". Juntar as partes é uma coisa, agora, se a parte do projeto que são eles, os jovens não tivessem feito uma apresentação, ou não tivessem ido lá, demonstrado que eles estavam firmes naquele que eles queriam, não teria passado, ninguém teria investido neles.

7) Hoje a comunidade também está ativa neste processo?

Com certeza, foi todo um esforço, em que conseguimos simplesmente colocar um suporte. Eu acho que eles têm vida própria, eles têm consciência do que já alcançaram, eles sabem como lutar. É lógico, crises do ponto de vista da gestão, da administração, das dificuldades que hoje é você depender de recursos de uma empresa que às vezes você não tem, auto-sustentabilidade, tudo isso ocorre. Mas eles estão aí para atingir tal coisa...

8) Quando vocês começaram na Sociedade de Melhoramentos, havia a participação da comunidade, profissionais, professores?

Havia técnicos da ONG [Instituto Elos], as lideranças do bairro, pessoas formadoras de opinião, que já moram no bairro há muito tempo, que vinham às reuniões e davam o seu aval. Tinha eu, do gabinete pela minha formação, ajudava como agente facilitadora, motivadora nesse processo e as famílias. Pais que vinham e participavam dessa discussão e os próprios jovens, sempre com aquela sua pressa, com aquela vontade que as coisas acontecessem.

9) Vocês realizavam reuniões periódicas?

Sim, realizávamos reuniões semanais, pra poder fazer o processo... ali se fazia o processo acontecer, ali se faziam propostas competentes e era muita coisa a empreender, a colocar pros jovens, a decidir, a deliberar. Precisava ser um período muito intenso, porque se você não dá essa intensidade, essa velocidade, você se perde. Muitos jovens já vão embora, já não querem mais, porque o tempo deles é tempo de "vamos agir rápido".

10) Hoje o Instituto Elos não participa mais?

Não, porque foi criada uma outra ONG, em que a própria população assumiu a direção. É uma outra entidade, uma outra organização que marcou o início do Instituto Arte no Dique. Em dois anos eles previram que não daria para um grupo de técnicos estranhos à comunidade, passar a fazer a gestão de algo que deveria pertencer àquela comunidade, dando a ela verdadeira autonomia para conhecer o seu próprio processo de gestão, o que se faz do ponto de vista financeiro, do ponto de vista artístico, do ponto de vista social numa entidade como esta. Então foi criado o Instituto Arte no Dique e lá tem assistente social, psicóloga, a própria direção reside na comunidade. Imagine se fosse ao contrário: a entidade sempre externa à comunidade, resolvendo tudo. Não entregariam para a comunidade o bastão e nem a responsabilidade deles se verem como gestores, ficaria um processo estranho, um processo manco, não deixaria de ser uma coisa autoritária. Então o que eu gosto neles é que cada vez mais a comunidade vai tomar pra si, vai fazer a gestão plena, vai aprender a captar recursos.

11) Que mudanças você percebe no grupo e que tipo de problemas e desafios enfrentam?

Bom, primeiro que alguns jovens se descobriram e se vêem num protagonismo que eu acho uma coisa absolutamente linda! Quando eu olho o “Mosquito”, aquele menino, eu fico encantada, você já o entrevistou? Você vai ficar alucinada por aquele menino, pela história dele e então, quando eu vejo essa turma aqui na praça, aqui no centro, na rua XV, com toda aquela arte, envolta nesse jeito de tocar, na forma de se apresentar, eu fico absolutamente encantada e digo pra Deus: “Meu Deus, tudo valeu a pena, não é?” Ele [o adolescente citado] encarna o êxito de um projeto na sua pessoa, imagine os demais. A cada um corresponde um pedaço desse êxito, na medida e na proporção que se derem, na medida e na proporção que sua vida lhe permite, porque alguns têm condições de vida extremamente simples, continuam tendo. Então a arte entra como um bálsamo, a arte entra como uma felicidade, atravessa sua vida e tem momentos que ele de fato, vive plenamente. O Arte no Dique é uma possibilidade. Claro, nem todos aqueles que passaram por ali souberam compreender, souberam fazer daquilo uma possibilidade para si. Nem todos. Agora, os que de alguma maneira repousaram o olhar, tiveram paciência, ficaram ali, com todas as adversidades que aquilo

concentra - de população , de modo de ser e que, como qualquer outro lugar reúne pessoas - estes se beneficiaram. Quando a gente vai à nossa reunião de condomínio, se relaciona com pessoas menos agradáveis, não agradáveis, e de repente, quando termina, a gente está livre dela e escapou , não é? O projeto também tem um pouco disso, a gente tem que aprender a ser tolerante com todos. Essa é uma tarefa e uma das maiores dificuldades: a população se relacionar e entender que tem que tolerar socialmente os diversos que eles são, porque há toda uma diversidade muito grande. Tem que saber continuar, saber deliberar, saber levar a cabo aquilo que a maioria quer e não o que um ou outro quer. Enfim, esse é um jogo, a dinâmica de um projeto como esse. Isso é um projeto que nós todos, como classe média, como eles lá tem que aprender. Gerir um problema, gerir um projeto é isso. O projeto tem ganhos de diferentes tamanhos, cores e nuances, cada um dos pais ali representa algum tipo de possibilidade, ver seus filhos ali apresentando, ver seus netos se apresentando. Uma coisa que eu acho que era errada no começo é que a gente dizia que o projeto era só pra crianças ou para jovens, em termos de 6 a 22 anos, 25 no máximo (hoje em dia se diz que a adolescência vai até os 25). Mas o projeto na verdade concentra idosos - tem o canto, tem o teatro - ele traz a possibilidade de várias pessoas viverem o que queriam viver, mas suas vidas não lhe trouxeram no tempo devido, agora está sendo a oportunidade. Eu fico encantada! Você veja: o que significa um pai tocar numa banda? Provavelmente ele sempre teve uma vontade de ser músico, de ter a música como uma coisa importante na sua vida, mas ele nunca tinha tido oportunidade. Quando esse projeto chega, ele não só quer pro filho, como também quer pra ele, e nós aprendemos também a respeitar isso. Então, num dado momento causamos estranheza, porque todos os projetos que a gente conhece, que estão formatados por aí, focam, como público-alvo, o jovem na faixa etária de 6 a 12 anos, e parecia impróprio, inadequado que eles abrissem para uma faixa maior. Nisso eu acho que eles foram felizes, isso partiu da própria comunidade, a gente não barrou, nem teria como barrar, porque nós vimos que eles, de fato, estavam querendo e era dessa maneira que tinha que acontecer, com várias idades.

12) Você assistiu aos espetáculos já apresentados?

Eles formam uma arte completa, uma arte total em redor do projeto, não fica só a percussão como o carro-chefe, como a única que dá ao jovem...não! Os

espetáculos que eles apresentaram, eu assisti a dois que são dignos de uma reapresentação. Têm características bem profissionais, eles têm uma marca, uma espinha dorsal, em termos de arte. Um dia, se você for a um desses espetáculos, é emocionante. Eles foram à Vila Mariana, em São Paulo, foi maravilhoso!

ANEXO V
ENTREVISTA COM SYLVIA BARI, EM 22/08/2006.

1) Qual é a sua formação profissional?

Minha formação é em Psicologia, tenho especialização em Psicologia Social e Comunitária pelo Sedes Sapiens, em São Paulo. Nessa área de projetos sociais com crianças e adolescentes, agora em outubro, vai fazer 19 anos. Então já há bastante tempo trabalho com isso, sempre com crianças, adolescentes e famílias.

2) Para você, o que caracteriza um projeto social?

Bem, um projeto social é um trabalho que se faz dentro de um segmento, seja ele criança, adolescente, família, terceira idade ou pessoas portadoras de deficiência, que tenha o objetivo de alavancar e promover o desenvolvimento integral dessas pessoas, dessa população com quem você trabalha. Eu acho que está inserido nisso o desenvolvimento psicológico, social, a inclusão social. Hoje pra mim, essa questão da inclusão é prioritária dentro de um trabalho social. É você reverter o processo de exclusão, a que essas populações de baixa renda normalmente, diante das dificuldades, estão expostas; como por exemplo, falta de, ou dificuldade ou nenhum acesso à educação, cultura, saúde, moradia. O trabalho sempre tem uma proposta específica, por exemplo a arte, a geração de renda, mas ele tem que ter essa visão global... Dentro dessa visão global, você está sempre trabalhando com um indivíduo, que faz parte de uma família, que faz parte de uma comunidade, de um bairro, de uma cidade, de um país.

3) Vocês têm aqui um bom número de adolescentes. Fale um pouco sobre o perfil desses adolescentes que integram o Instituto Arte no Dique.

O atendimento é para crianças, a partir dos 5 anos, até adultos de qualquer idade, nós temos pessoas de 50, 60 anos, integrados a algumas atividades daqui, inclusive a percussão. Mas o maior número de alunos e de integrantes, de modo geral está nessa faixa mesmo: adolescência e juventude, de 12 a 20, 25 anos. O Instituto Arte no Dique fica localizado no Dique de Vila Gilda, que é a maior favela de palafitas da América Latina. São cerca de 5 mil famílias que moram nas palafitas, em

condições absolutamente precárias de moradia, de saúde, de acesso a qualquer um dos bens de direito social. É tudo muito difícil, são pessoas que se encontram

abaixo da linha da miséria, porque essas moradias são invasões que vêm crescendo a cada ano, em cima de diques. A grande maioria dessas famílias é de descendência nordestina, sendo que os filhos já nasceram aqui, mas os pais, mães, tios, avós, são migrantes. São pessoas profundamente atingidas pela questão do desemprego e da violência. São as duas piores formas de violação de direitos que eles sofrem. E por conta disso, esses adolescentes e crianças com os quais a gente trabalha, são frutos, produtos dessa realidade social, de muita miséria, muita dificuldade. Eles têm ainda uma certa estrutura familiar, porque moram com as famílias, mas estão 24 horas por dia expostos a todo tipo de violência urbana, doméstica, de tráfico de drogas e criminalidade. Então, são crianças e adolescentes em condições de alto risco, riscos graves e vulnerabilidade social e pessoal. Até por conta de todas essas dificuldades, a gente percebe um problema grande, que é a evasão escolar. Muitos deles, quando nos procuram já estão evadidos ou num processo de evasão (a maioria), até porque a gente promove essa coisa de que eles venham para o projeto, principalmente esses que estão fora da escola, porque no processo de trabalho nosso, eles têm que voltar à escola. Queremos trabalhar com esses, que estão fora da escola, que estão em processo de evasão, porque eles são os que mais precisam, com toda certeza. São crianças e adolescentes que não têm vivência de rua, não tem aquela coisa da vida de menino de rua, de menina de rua, não ser no Dique mesmo. Mas são famílias em condições de vida sub-humanas.

4) Existe alguma ligação ou parceria do trabalho de vocês com as escolas?

Existe, não a ideal, que a gente gostaria, mas existe. Há uma conquista a ser feita, esse envolvimento maior da escola. Por exemplo, a gente faz um levantamento das escolas da região que eles freqüentam, a gente visita as escolas: eu e a assistente social, a Miriã, a gente apresenta o projeto, fala do trabalho. Hoje, desde que estamos aqui em nossa sede, há dois anos, já fomos em todas as escolas. Essa visita tem os seguintes objetivos: primeiro, conhecer a escola e que a escola nos conheça, o trabalho que a gente faz aqui. Até porque nós trabalhamos com a arte e cultura, principalmente com apresentações públicas. Faz parte da nossa metodologia fomentar a questão da apresentação pública, que é uma forma de

valorização do trabalho deles, eles se sentem valorizados pelo que aprenderam. Então, às vezes, nas escolas, eles têm uma flexibilidade maior de horário, tem dia que eles têm que sair mais cedo. Nesse ponto, as escolas são parceiras. Outra questão é que a gente promove o chamado Circuito Escolar, que são apresentações dos meninos nas escolas. Além de mostrar na escola o que eles estão fazendo aqui, existe um incentivo para as outras crianças, para que venham pra cá também. Toda vez que tem uma apresentação na escola (a gente recebeu um convite e agora no dia 27, eles vão fazer uma apresentação numa das escolas da rede estadual), depois da apresentação, vem um monte de gente fazer inscrição, normalmente na percussão. A porta de entrada nossa é a percussão, é o que mais atrai, tem a ver com essa coisa da afro-descendência, é uma coisa que está na corrente sanguínea.

5) Como as escolas recebem essa interferência do Instituto Arte no Dique em seu espaço?

De início - e a gente vê que aí não depende de uma posição da política da escola, está mais centrado na pessoa que a dirige, da postura do profissional que está ali à frente - nós sentimos de algumas escolas, total abertura: "O que vocês precisarem, contem conosco". Mas, em outras, nem fomos recebidos; demorou muito: "Ah, agora não dá!" Nunca tinham horário para nos receber. Mas já houve mudança nisso, até por conta da expressão do projeto. Quando eles vêem que aparece na TV, começam a valorizar, mas como uma coisa que aparece na televisão e não como um programa de educação complementar. Acho que é primeiro por aí... depois até essa conscientização pode vir, mas não é o que vem de imediato. Às vezes nós somos recebidos meio como invasores, como se a gente estivesse invadindo o trabalho da escola. hoje já não temos dificuldade com as escolas daqui, mas se a gente for pra uma escola nova, pode ser que isso aconteça, porque isso sempre acontece, em uma ou outra escola, isso acontece.

Hoje em dia nós temos também um combinado com relação à frequência escolar. Aqui não existe esse critério: "quem não estiver na escola não entra". É o contrário; queremos que venham principalmente quem está fora da escola. Ele pode participar de todas as oficinas, de todas as atividades que quiser, a criança e o adolescente. Só que, se tiver uma viagem - eles já se apresentaram fora, a gente tem uma perspectiva de Europa, de África, de ir para o exterior - aí eles não podem, tem que estar frequentando a escola. Isso faz com que eles mesmos procurem...

teve um menino que estava na banda, mas fora da escola e eles iam fazer uma viagem para Minas. Aí ele veio sozinho com o comprovante de matrícula e disse: “olha aqui, eu fui lá, estou matriculado”. Então quando existe essa possibilidade de viajar também, a gente entra em contato com a escola pra saber do desempenho e da frequência desse aluno.

6) O que falta nas escolas para que eles se sintam envolvidos, aceitos?

Eu acho que falta, a grosso modo, que a escola, como instituição, crie o seu programa de ensino, a sua pedagogia a partir daquilo que ela conhece do aluno e não a partir daquilo que já vem pronto e o aluno tem que se adaptar. Muitas vezes o que a escola já tem pronto, fechado e acabado, não corresponde às necessidades desses alunos, que estão em condições especiais. A escola vem de um modelo, às vezes, de classe média, de classe média alta, que não tem uma história de exclusão e de sofrimento. E aí a criança tem de se adaptar a esse modelo e daí vêm as dificuldades. Embora a gente esteja muito próximo do Dique, têm crianças que não chegam até aqui e ficam lá fora, na rua, brincando lá na maré. Eles não chegam até aqui, embora a gente queira trazer, mas não tem como (nós temos plano de mudança pra lá, então, graças a Deus, vai melhorar muito nesse sentido). Mas então, se ele não chega até aqui que tem todos os atrativos, imagine numa escola que ele tem horários rígidos, que tem uma postura muitas vezes... há professores que exigem que os alunos fiquem sentados assistindo aula, e uma aula completamente desvinculada da vida dele, da sua realidade dele, da sua condição. Então, se já é difícil vir aqui pro Projeto, pra escola então... Acho que a escola precisa rever, isso acontece já em algumas escolas, mas não como uma política educacional, é mais por uma postura pessoal de quem dirige a escola.

7) Qual é a função do Instituto com relação à comunidade, aos pais desses integrantes?

A gente tem uma lacuna nesse projeto, que é ainda esse trabalho com a comunidade e com os alunos, uma organização de grupo, tanto com os alunos, quanto com a comunidade. Isso falta ainda, nós temos, mas é muito incipiente, porque há dificuldade de estrutura e não tem pessoal pra isso. Hoje eu gostaria de estar fazendo essa parte, mas estou também numa equipe de coordenação, para elaboração de projetos, captação de recursos, esse tipo de coisa. E aí fica faltando

um trabalho mais competente. Quando digo mais competente, quero dizer, sistemático, com mães, com os alunos, com o grupo; porque não dá pra se pensar em projeto social se não se trabalhar com grupos. Atendimentos individuais não cabem em projeto social, é uma coisa de grupo; e a partir do grupo você pode fazer encaminhamentos.

Nós percebemos, de início, que pouquíssimas mães vinham para as reuniões que a gente marcava; elas já estavam acostumadas a vir para as reuniões e ouvir só reclamações dos filhos; elas já estão cansadas de saber e não falam nada, só escutam. Isso é mais um estresse para ela, porque normalmente a mãe, nessa comunidade, e também em outras que eu já trabalhei - vamos dizer, 80% por cento dessas famílias são matriarcais - é a que mantém, em todos os sentidos, é a provedora (eu não tenho esse levantamento, mas acho que é isso mesmo). Então é uma mãe já sobrecarregada. A questão das drogas é gravíssima e cada vez aumenta o número de crianças e adolescentes envolvidos, desde uma idade muito pequena, muito baixa, cada vez menor. Hoje já tem crianças com sete, oito, nove anos, dependentes químicos. Então essa mãe já sabe da situação do filho. Se você chama essa mãe e diz: "Olha, seu filho está agressivo, está faltando", ela não consegue dar mais conta de tanta coisa. Então o grupo que a gente tem com as mães é de expressão corporal, de relaxamento, porque, a partir disso, cria-se uma outra relação e não se fala de filhos (quando precisa, quando há uma coisa mais urgente, necessária, a gente chama e conversa especificamente). Com esse trabalho [de expressão corporal], elas podem trazer - e é o que acontece - os problemas que mais afligem, que não deixam de ser dos filhos. A partir desses problemas das drogas, da dificuldade com o comportamento que elas não sabem como lidar, essa questão da adolescência, o medo que elas têm do envolvimento com a criminalidade, com o tráfico, a questão delas mesmas (a violência contra a mulher é uma coisa que impera e que aparece muito no grupo); a partir desses temas é que são programadas as próximas reuniões. É uma coisa meio que grupo-terapia, com os temas emergentes surgindo a partir do que aparece mais, ou seja, do que elas trazem (a questão das drogas, dos filhos, ou muitas vezes questão de mulher). A grande maioria é de mulheres, jovens, são mulheres que têm que dar conta da casa, do trabalho (geralmente informal), são empregadas domésticas, faxineiras.

8) Hoje, diante dessa postura do Instituto Arte no Dique, o envolvimento dos pais é maior?

Com certeza. No início a gente fazia essas reuniões mensais com as mães, não nesse modelo (atual), mas fazia uma coisa assim: tinha uma dinâmica, depois uma conversa e vinham umas 10 ou 15 mães no máximo. Agora virou uma atividade como as outras oficinas. Esse grupo hoje se chama “Mulheres Criativas”, tem uma professora do teatro, elas fazem expressão corporal. Mas temos que abrir mais esse grupo, para outras mulheres. É todo sábado pela manhã.

9) Como é o relacionamento da equipe de trabalho com os adolescentes e com a comunidade?

É um relacionamento bom, uma das propostas, um dos objetivos do Arte no Dique é a profissionalização nas diversas áreas. Então, hoje nós temos 22 pessoas, contando com os professores, trabalhando no Arte no Dique. Dessas 22 pessoas, 12 são da comunidade. Aqui temos a Aninha e o Jackson, da percussão, que vieram para trabalhar e têm essa formação também. No administrativo temos três monitores que vieram da percussão, temos quatro mulheres que são mães de alunos e que trabalham com serviços gerais. Tudo o que a gente faz aqui é discutido em reunião com a equipe toda. Tanto isso funciona como formação para esses trabalhos que a gente desenvolve aqui, como é super importante tê-los conosco, porque é o nosso contato maior com a comunidade. Tudo o que acontece aqui, a gente tem o feedback da comunidade, porque são essas pessoas que a representam.

No mês de janeiro nós fazemos um planejamento das oficinas para o ano todo. Nesse início de ano [2006], quando reunimos todas as oficinas num espaço só, fizemos um remanejamento maior dos horários, porque a percussão é incompatível com qualquer outra oficina por causa do som. A gente teve que fazer um remanejamento para colocar a percussão sozinha e encaixar as outras oficinas. Nós reduzimos a oficina de percussão pra parte da manhã e apenas uns dois horários à tarde, isso pra caber as outras oficinas. Em um determinado mês, já com esse planejamento, as mulheres me disseram que as mães estavam desesperadas porque, em um mês, dois meninos voltaram para as drogas, porque na parte da

tarde eles ficavam aqui desocupados. Nós não tínhamos percebido isso, foi através das mulheres da equipe que percebemos. Então eu tive que voltar todo o cronograma oferecido e vi que precisava haver percussão de manhã e à tarde, todos os dias. Foi tão rápido que os meninos voltaram, inclusive, foi rápido por causa da informação que elas trouxeram. Porque elas vêem o menino lá na comunidade.

10) Qual é a postura da equipe com relação a alunos usuários de drogas ?

A gente percebe que uns tem mais dificuldade em largar e outros não. Quando percebemos um envolvimento maior... às vezes o menino falta várias vezes e quando vem, não consegue ficar parado. Ou ele fica aqui, não tem uma casa, um lugar certo. A gente tem um serviço, muito interessante, que é da Prefeitura, o NAPS, que dá toda a retaguarda pra esse tipo de caso. Nós entramos em contato e levamos lá. Na última vez que isso aconteceu, nós chamamos o serviço do NAPS e eles já levaram a pessoa envolvida. Eu propus o tratamento para que ele continuasse como monitor. E ele concordou, até porque gosta muito daqui. Esse serviço é lá no canal dois. É muito interessante, porque tem psicólogo, psiquiatra, trabalho em grupo. Eles até propuseram para esse nosso amigo, que é monitor, dar uma oficina e aulas lá.

11) Fale um pouco sobre a questão da auto-estima. Em que a arte favorece , em que mudou, de maneira prática, a vida dessas pessoas?

Essa população tem uma sobrecarga comum de não dar certo, tudo que é ruim, de sofrimento, de tragédias. Eles ficam buscando a auto-estima. É uma questão que você vê em todos os sentidos. Eles se portam em casos de filhos assassinados injustamente pela polícia, por exemplo, como uma coisa merecida. Todo barraco, toda miséria que eles vivem é devido, um pouco, à baixa consciência dos direitos enquanto ser humano, enquanto cidadão. Toda essa dificuldade, a princípio, é sentida sempre como algo pessoal. É nesse sentido que a auto estima está mais do que destruída, na verdade.

Mas, no grupo, eles se relacionam com pessoas importantes. Eles se percebem fazendo parte de um grupo que sofre as mesmas pressões, mesmos problemas, e que esses problemas não nasceram deles. É uma coisa que vem do sistema social, econômico. A arte é a expressão... pela arte você consegue talvez renascer nessa pessoa um desejo de mudança. Isso produz coisas que tem a ver

com beleza, com estética, com coisas de prazer. Com isso, o processo de reversão de suas condições é mais rápido. A gente percebe, tanto nas mulheres quanto nos meninos. Tem alunos que chegam aqui descalços, não têm o cuidado de pôr um chinelo, é como eles costumam andar na região. É um costume, é cultural, não que eles não tenham um chinelo, podem não ter um tênis, mas têm um chinelo. E aí lógico, a gente recebe, da mesma forma. Pode entrar descalço...só que no processo, eles começam a vir com uma bermuda melhorzinha, sem a gente pedir. Porque é uma necessidade ...aí eles começam a vir de tênis, de minha. Então a gente percebe isso. As mulheres, por exemplo, têm uma mudança radical. As mulheres que vêm aqui hoje são mães de alunos e aí a gente percebe: um batom, um brinco, um cabelo pintado. Isso é interessante porque é muito visível, é rápido, você vai vendo os processos nas várias pessoas. Depois de um tempo, ninguém precisa falar nada, ele já não consegue vir sem o cabelo com gel, calçado, as mulheres de batom, arrumadinhas.

Eu diria que a arte é um elemento verdadeiramente transformador da auto-estima, da auto-imagem, da auto-valorização, porque ela produz dentro deles conteúdos que eu acho que eles não tinham contato. Todo mundo tem talentos e habilidades, mas se você não tem oportunidade de exteriorizar, de praticar, de exercitar, acaba não sendo descoberto. Então de repente eles se vêem fazendo alguma coisa. Normalmente a visão que se tem desses meninos e meninas é ligada à criminalidade, à droga. As pessoas têm medo na rua, atravessam, não entram. E aí de repente esses meninos saem daqui, vão se apresentar, por exemplo, no SESC Pompéia em São Paulo, e lá tem o coquetel, tem o espetáculo em que eles são os artistas, tem o público aplaudindo. No público tem a direção do SESC, tem deputados que apóiam, então todo mundo aplaude. Quer dizer, é uma mudança muito grande, muito profunda, muito rápida que ocorre. E isso é muito fácil de ir internalizando, e fortalecendo essa questão da auto-estima.

No lançamento de um espetáculo, no SESC Pompéia, teve um coquetel. Um menino, o Ronaldinho, estava uma hora lá no meio do coquetel, e ele disse assim: “Nossa eu estou me sentindo um rei hoje”. Aí eu falei: “Por quê?” Ele falou: “Porque veio um homem e ele me deu refrigerante aqui na bandeja”. Ele abaixou para servi-lo, num lugar daquele, que é maravilhoso! A gente que já está mais acostumada se sente encantada, imagine eles que nunca viram isso, nunca tinham ido nem a São Paulo. Lá estão sendo as estrelas, o centro da festa. E ainda tem gente toda

paramentada , que vem e serve. Então eu senti o que ele falou, eu me senti do lado de um rei naquela hora.

Outro menino pequeninho, 6 anos, esse que veio aí agora [aproximou-se durante a entrevista e deu um abraço muito carinhoso na entrevistada], ele toca também, é excelente, uma percussão linda. Ele toca na banda mirim. Nesse dia estava com o instrumento já pronto para tocar, mas caiu e bateu a boca na lata do instrumento, cortou e sangrava muito. E ele chorava muito, todo mundo correu e sangrava, porque essa é uma região que sangra muito. O corte foi pouca coisa, mas sangrava. E ele chorava e dizia: “Mas eu quero tocar, eu não quero sair”.A gente queria limpar, ver se tinha sido algo mais sério e ele chorava: “Eu quero tocar”.E ele tocou. Mesmo com a boquinha inchada, mas tocou.

Esses são exemplos que mostram bem os sinais de mudanças. Essas mudanças são resultado de um processo interior que é gradativo, e você vai vendo no dia a dia, todo o dia acompanha de perto. Então você vai vendo, assim, a coisa desabrochando.É como uma flor mesmo, desabrochando.

12) Os alunos que estão aqui voltaram para a escola?

Os que estão aqui voltaram. É a mesma coisa que a imagem, a roupa, o banho, o sapato. A gente não impede, não obriga. Pode entrar qualquer criança; aliás a gente gostaria que viessem esses que estão fora da escola. É uma necessidade maior porque provavelmente já foram expulsos de alguma forma, não literalmente, mas de alguma forma já estão expulsos, já estão evadidos da escola. Então a gente precisa trabalhar com esses. Eles podem vir, freqüentar as aulas, não tem problema. Só que eles não podem participar das apresentações. Então imagina, se tiver alguém ainda sem matrícula. Foi assim com aquele menino que se matriculou. Ele estava aqui e a gente já tinha falado com ele e com sua mãe. Ele toca muito bem e a gente estava querendo que participasse das apresentações. E a gente falou:”Olha, ele precisa voltar.” Mas a mãe falou: “Ah, mas não tem vaga, não deu ainda.” Aí surgiu a apresentação em Minas Gerais e eles iam ficar hospedados num hotel. E falamos pra ele: “Infelizmente você não vai poder, está fora dessa. Três dias depois ele foi sozinho (a mãe estava trabalhando), e voltou matriculado (a gente nem acreditou). Depois ficamos acompanhando e ele estava indo, freqüentando. Sabe que se sumir, na próxima não vai de novo (tem 12 anos). Nós pedimos para

que a escola nos avise sobre quem está faltando ou deixou de ir. Porque aí a gente retoma e puxa por aqui de novo”.

ANEXO VI

Texto escrito por Maria das Graças Miranda Santana, a Maria do PT - moradora da comunidade, membro da diretoria do Instituto Arte no Dique e ajudante de serviços gerais – para homenagear a oficina do coral Arte no Dique.

ARTE NO DIQUE

Este projeto vem mostrando a cada um de nós um outro lado da vida que antes não conhecíamos. Somos pessoas marcadas pela desigualdade social, mas nunca perdemos a esperança e nunca deixamos de sonhar. Estar aqui hoje é realizar mais que um sonho.

Falar do coral arte no Dique é algo que me emociona porque tenho certeza de que a amizade, o respeito e a confiança são o que fortalece a nossa existência e constrói nossos valores. Aqui somos amigos em todos os momentos e sentimos a falta daqueles que desistiram.

Falar desse momento especificamente é tão gratificante...só sabe quem o vive. O coração é da gente e de emoção pode chorar, mas o rosto é do público e deve cantar.

Amigos para sempre
08/05/2005

ANEXO VII

Folder do espetáculo "Sem perder a ternura jamais", apresentado pelo Instituto Arte no Dique em novembro de 2004, no SESC Santos, e reapresentado no SESC Pompéia, em São Paulo, no dia 08 de junho de 2005.

ARTE
no
DIQUE

marcando parte da apresentação do espetáculo

SEM PERDER A TERNURA JAMAIS

no dia 08 de Junho às 19h

Um espetáculo experimental elaborado pelo diretor de Rômulo Martins, com o apoio de Che Guevara e músicos de Gonzaga, em um espaço único, com a presença de jovens e adultos das oficinas culturais do Arte no Dique e a participação especial de músicos da Escola Municipal de Música da 1ª do Ensino Fundamental do Alameda e da Grupo Teatro do Teatro.



SESC Pompéia (Teatro)
Rua Cíclo, 93
Pompéia - São Paulo
Tel: 0871.7700

SESC Pompéia (Teatro)

SESC Pompéia (Teatro)
Rua Cíclo, 93
Pompéia - São Paulo
Tel: 0871.7700



participação do projeto



participação do evento





A empresa amiga do projeto Arte no Dique.

depois de alguns anos de
trabalho, uma grande obra de arte
foi a primeira a ser criada e a
primeira a ser colocada no espaço
e a ser a primeira.



Conheça e participe

O Projeto Arte no Dique tem, portanto, o intuito de proporcionar aos jovens de hoje uma mobilização comunitária e uma oportunidade para a expressão da criatividade, da qualidade de vida, da inclusão social e da relação harmoniosa com o ambiente.

Como de missão pedagógica artística, propõe aos jovens a participação no fortalecimento da identidade cultural e da valorização da Cultura de Rua.

O Arte no Dique é um Projeto de Arte Cultural, baseado na ideia de que a arte é um meio de desenvolvimento humano, em uma comunidade, com o objetivo de desenvolver a criatividade, a expressão e a identidade cultural, e a valorização da Cultura de Rua.



Arte no Dique é um projeto de arte cultural, baseado na ideia de que a arte é um meio de desenvolvimento humano, em uma comunidade, com o objetivo de desenvolver a criatividade, a expressão e a identidade cultural, e a valorização da Cultura de Rua.



FICHA TÉCNICA

APR. 2004 - 1.ª EDIÇÃO

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Brasão, Homenagem e Congratulações
Mário Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

Coordenação: JACIMAR
Assessoria: Jairo Mendes
Assessoria: Jairo Mendes

ANEXO VIII

Folder do espetáculo "Raul Seixas - há dez mil anos na frente", apresentado pelo Instituto Arte no Dique no dia 29 de novembro de 2005, no SESC Santos.

ARTE
no
DIQUE

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA DO SESC SANTOS		TEATRO DO SESC SANTOS	
17h00	Aperitivo	18h30	Aperitivo
17h15	"De cá para lá", coreografia do grupo Mulheres Cristinas	19h00	Apresentação de Raul Seixas
17h45	"Medusa", coreografia do grupo	19h30	Apresentação das bandas de percussão do Arte no Dique
18h00	Cora, do Instituto Arte no Dique	20h00	Espectáculo musical: "Raul Seixas - Há Dez Mil Anos na Frente"
18h15	Intervala	21h15	Intervala
		21h30	Show com Davi Moraes

COMERCIAL ARTE NO DIQUE				
Adriana Moreira da Costa Diretora Geral	Maria Antonina Diretora Pedagógica	Silvia Mendes Diretora de Marketing	Assessoria de Imprensa Assessoria de Imprensa	Ana Beatriz Fernandes Assessoria de Imprensa
José Vinícius da Figueiredo Diretor Cultural	Sofia Bort Diretora	Marcos Affonso Lopes Diretor de Arte	Tatiana Santana Diretora de Arte	Tatiana Polidoro Arquiteta

INSTITUTO ARTE NO DIQUE

ROD. ANTONIO CARLOS, 130 - JARDIM BOA VISTA - SANTOS - SP

TELEFONE: (13) 3333-1111

WWW.ARTENO DIQUE.ORG.BR

PARCELOS DE FINANCIAMENTO

UNIMES

SESC

ROD. ANTONIO CARLOS, 130 - JARDIM BOA VISTA - SANTOS - SP

TELEFONE: (13) 3333-1111

WWW.ARTENO DIQUE.ORG.BR

Venda antecipada e terceira aniversário do Instituto Arte no Dique. O Sesc Santos será o palco da festa no dia 29 de novembro.

INSTITUTO ARTE NO DIQUE

Raul Seixas - Há dez mil anos na frente

29 de novembro de 2005

9250 Santos

Rua Conselheiro Ribeiro, 130

Santos - SP

ANEXO IX

REPORTAGENS PUBLICADAS NA IMPRENSA

A Tribuna
06/01/2003

CULTURA

Arte no Dique leva ritmo do Oloclum às favelas

Delegação

“O som dos tambores e acrobacias nos põe todos, jovens e velhos, a dançar. É tão da comunidade 60 crianças e meninas, maiores de 10 anos. É a Vila Colada, localizada no grupo Oloclum, a responsável pela festa musical que toma conta das favelas do Dique da Vila Colada, na Zona Noroeste.

Oloclum, a garotada estava apenas aquecendo os instrumentos. Mas a aula está pronta. É quando a sociedade de melhoramentos do bairro vai tomar o projeto Arte no Dique, que oferece a atividades culturais aos jovens da periferia.

Quando volta o ritmo da comunidade? Nada menos que os membros do grupo Oloclum, que chegou hoje à Cidade.

Além do som dos tambores e os instrumentos musicais, os jovens da Vila Colada, batidos por um parquinho, tudo é muito simples.

As aulas, por exemplo, acontecem no meio da rua, ao ar livre. Um detalhe: a rua não é asfaltada, mas o chão é de terra, o que pode ser poluente, mas não é o caso.

“É emocionante ver essa massa de jovens se divertindo e

Ilustração: Roca



Aulas acontecem no meio da rua: sem dos jovens entusiasmados

aproveitando alguma coisa”, diz Luciano Marques de Lima, presidente da sociedade de melhoramentos e idealizador do Arte no Dique.

A ideia de levar a música às ruas da periferia surgiu na metade da década passada. Foi um grupo de jovens que se encontravam, até que nasceu o projeto. Agora, virou uma escola de jovens.

“Além de nos dar a oportunidade, queremos incentivar os a-

lunos a dançar e, quem sabe, seguir carreira na música”, diz Luciano.

Muito tempo depois de atividades — no ano passado, as aulas não duraram nem um mês e tiveram que ser interrompidas devido ao tempo de

final de ano — incluindo essa, que já é possível prever um futuro promissor.

Quando o Santos foi para o jogo, a academia fez uma apresentação numa praça ao ar livre. Toda mundo admiro, diz o educador, quem o Oloclum da ZN pode ganhar um novo nome.

“Como o pessoal está gostando da ideia, é possível que se forme um bloco para animar o Dique no Carnaval”.

Carência

O Dique da Vila Colada é uma das áreas mais carentes de Santos. Lá, moram cerca de 25 mil pessoas, distribuídas em oito favelas: Mangue Seca, Batatas, os caminhos da Divina, da Capela, São José e São Sebastião, além das Vilas Mansur e Telere.

O Arte no Dique é patrocinado pela Deplan e tem o apoio do Instituto Elos, Grupo Cultural Oloclum e Fundação Oloclum, presidida pelo músico e atual ministro da Cultura, Gilberto Gil.

Diário Oficial de Santos
08/07/2003

Prefeitura será parceira do 'Projeto Arte no Dique' na ZNO



Administração vai ceder terreno para a construção do Centro Cultural Plínio Marcos

A preocupação em ampliar as ações socioculturais na Zona Amarela foi reafirmada, ontem, pela Prefeitura ao decidir doar-se ao Projeto Arte no Dique, mantida em parceria pela Instituto Floc, Grupo Odeon e a Sociedade Pró-Melhoramentos da Vila Gilda. A Administração vai ceder, em regime de comodato, terreno para a construção do Centro Cultural Plínio Marcos, cujo projeto arquitetônico, conforme anunciado pelos representantes das entidades envolvidas no projeto, será lançado no próximo dia 1 de agosto.

Com o terreno garantido, a mobilização dos moradores será agora no sentido de captar apoio da iniciativa privada

para a construção. A cessão da área, localizada na Vila Bela, foi acordada ontem, em Paço Municipal, em reunião com representantes das entidades mantenedoras do projeto.

Na oportunidade, Marisa Mendes Galvão, do Instituto Floc, organização não governamental, falou do trabalho que vem sendo desenvolvido com o 'Arte no Dique', implementado em novembro de 2002 com oitiva de permissão. Atualmente, são atendidas 150 crianças e jovens, que frequentam aulas de canto, dança e teatro. Os moradores também participam ativamente da elaboração do jornal comunitário.

Benefícios

O centro vai possibilitar a ampliação das atividades oferecidas, beneficiando um público ainda maior, disse. O local contará, ainda, com registros do acervo do drama-

turgos sandra Plínio Marcos, conforme revelou seu filho, Kiko Barros, que também está integrado ao projeto.

Representantes da Prefeitura destacaram a importância do trabalho realizado nessa região onde as ações sociais e educativas precisam ser cada vez mais intensificadas, lembrando que são desenvolvidos projetos com a comunidade e também será instalado o Centro da Juventude.

Participando do encontro, José Virgílio, representante do Odeon, salientou que o trabalho tem o apoio do ministro Gilberto Gil, da Cultura. A presidente da Sociedade Pró-Melhoramentos da Vila Gilda, Lúcia Regina de Souza Marques, afirmou, por fim, ao grupo na reunião. Além de comandar a entidade, ela também é uma das responsáveis pela produção do jornal da comunidade.

Do Acervo do Instituto Arte no Dique – sem indicação de páginas

A Tribuna
09/07/2003

PROJETO

Arte no Dique obtém apoio federal

Da Reportagem

O Ministério da Cultura está apostando no Projeto Arte no Dique, desenvolvido na Vila Gilda, na Zona Noroeste da Cidade. O comunicado, assinado pelo ministro Gilberto Gil, foi encaminhado à Organização Não-Governamental Instituto Elos — Brasil.

Significa que a ONG conseguiu, na verdade, um apoio moral do ministro. "É como uma carta de apresentação, para que possamos apresentar a iniciativa privada para conseguir recursos financeiros", explica Paula Crepaldi, do Instituto Elos.

O projeto, desenvolvido em conjunto pela ONG e pela Sociedade de Melhoramentos da Vila Gilda, desenvolve uma série de medidas socioeducativas para crianças carentes.

No comunicado, o ministro Gilberto Gil afirma que "o Arte no Dique é um importante instrumento de formação de consciência para

crianças e jovens em situação de risco e promoverá, com a criação do Centro Cultural Plínio Marcos, um caminho de transformação sócio-cultural e exercício da cidadania, fortalecendo a identidade local e o intercâmbio cultural".

**"É como
uma carta de
apresentação
para que
possamos
conseguir
recursos
financeiros"**

Paula Crepaldi
Instituto Elos-Brasil

O titular do Ministério da Cultura diz, ainda, que a experiência desenvolvida em Santos deverá servir de modelo para a implantação de iniciativas semelhantes em

áreas periféricas de diferentes regiões do País. "Embora não implique em abolição do verbas, a parceria com o Ministério da Cultura facilita ao Arte no Dique buscar recursos e financiamentos junto à iniciativa privada para a implementação de seus projetos, direcionados a crianças e adolescentes em situação de risco."

Para a construção do Centro Cultural Plínio Marcos será cedido o terreno (na Vila Poli), em regime de comodato, pela Prefeitura de Santos. Compete aos mantenedores conseguir apoio da iniciativa privada para a construção do imóvel, cujo projeto será lançado no dia 5 do mês que vem.

Desde novembro de 2002, o Arte no Dique contempla cerca de 150 crianças com aulas gratuitas de percussão (com músicos do grupo baiano Olodum), dança, teatro e canto. Os moradores do bairro participam, também, da elaboração de um jornal comunitário.

A Tribuna
08/12/2003

ANIVERSÁRIO

Olodum prestigia festa no Dique da V. Gilda

Dois fotos



Grupo italiano se apresentou no 1º aniversário da Arte no Dique

De Sérgio

"Migração era sinônimo de guerra. O trabalho era duro e um hábito comum a longo prazo em conexão e relacionamento. O crime não aparecia porque a cidade não violava". A oratória do presidente do Olodum, João Jorge Rodrigues, ecoou na Cidade no dia 10 de dezembro, ocasião do 1º aniversário da Projeto Arte no Dique, realizado na Vila Gilda.

Para marcar a data, foi lançado o projeto fundacional na terreno onde será construída a Galeria Cultural Placina Marcos.

O local abrigará as oficinas de artes e cultura, espaço de trabalho, um acervo de textos e objetos e o dinamismo artístico, além de exposições de artes plásticas e apresentações de teatro e música do circuito nacional.

Constrangimento

Mas não todo fo festa para os integrantes do projeto Arte no Dique. Apesar de comemorarem um ano de existência, passaram por um momento difícil.

Na última sexta-feira, por volta das 16 horas, o mercado livre que levou os integrantes do projeto para uma apresentação foi parado por seis minutos de polícia na Avenida São Francisco, no Centro. O veículo foi transportado 50 metros e os adolescentes, todos uniformizados com as camisas do projeto, além dos instrumentos de percussão.

Segundo eles, os policiais exigiram que as armas em punho e tiraram a munição dos adolescentes, desarmando-os. Os jovens e as mulheres foram avisados.

Jornal Local
27/03/2004

■ Cultura

Arte no Dique começa atividades na nova sede

Centro Cultural Plínio Marcos vai promover suas atividades em área na Vila Pelé

O Projeto Arte no Dique promove hoje 27, atividades culturais para comemorar a instalação da sede provisória do Centro Cultural Plínio Marcos no terreno cedido pela prefeitura de Santos, no Jardim Rádio Clube.

A sede atual permanecerá instalada em um contêiner e uma tenda enquanto não ficar pronto o primeiro módulo do centro cultural. "Nossa inten-

ção é marcar presença no terreno, para sensibilizar o poder público e empresários a investir recursos na construção do centro", afirma José Virgílio Leal de Figueiredo, coordenador cultural do projeto. O custo estimado da obra (exceto o material) é de R\$ 1,5 milhão.

As atividades começam às 10 horas com um mutirão, formado por moradores, para pintar o contêiner que abriga a sede com

desenhos e cores bem vivas. No período da tarde haverá uma missa campal para abençoar o terreno e apresentações de música, teatro e dança com alunos do Arte no Dique e grupos da Zona Noroeste.

A nova sede fica na avenida Professor Nelson Spindola Lobato, s/nº, no Jardim Rádio Clube, na área conhecida como Vila Pelé, onde fica o campo de futebol do Clube Cantareira.

Projeto atende 100 moradores

O projeto Arte no Dique começou em novembro de 2002 com a oficina de percussão e é fruto de uma parceria entre a organização não-governamental Instituto Elos, o grupo Odotun e a família do dramaturgo santista Plínio Marcos.

Atualmente, atende cerca de 100 moradores do dique da Vila Gilão, boa parte crianças e adolescentes, em um total de cinco oficinas: percussão, canto, teatro, dança e um jornal comunitário. A verba para manter as atividades vem da iniciativa privada. Atualmente, a única empresa parceira é a Libra.

No primeiro ano do projeto as oficinas foram realizadas inicialmente na rua, ao ar livre, e, posteriormente, em uma escola. Neste ano,

as atividades estão sendo transferidas para o terreno cedido pela prefeitura de Santos, no Jardim Rádio Clube, local conhecido por Vila Pelé, onde será construído o Centro Cultural Plínio Marcos, que sediará o projeto.

Além das oficinas, o Centro Cultural Plínio Marcos abrigará um acervo de textos e objetos do dramaturgo santista, exposições de artes plásticas e apresentações de teatro e música do circuito nacional. O espaço funcionará como pólo propulsor de cultura na cidade e também vai gerar empregos para a população do bairro. Os coordenadores do projeto estão captando recursos para iniciar a construção o mais breve possível.

Inscrições para oficinas estão abertas

Moradores da Zona Noroeste podem se inscrever nas cinco oficinas gratuitas oferecidas pelo Arte no Dique. Há 230 vagas no total: 80 na percussão, 25 no jornal comunitário, 35 no teatro, 60 no coral e 30 na dança. Todas estão em atividade, exceto a de dança, que terá início em abril.

Os interessados devem comparecer na sede do projeto, na avenida Professor Nelson Spindola Lobato, s/nº, no Jardim Rádio Clube (área conhecida como Vila Pelé), de terça a sábado, das 7 às 10 e das 14 às 17 horas.

Expresso Popular
11/04/2004

ARTE TRANSFORMA BAIRROS

Comunidades fazem projetos e se unem em busca de uma vida melhor no Paquetá e Rádio Clube

Em extratos de uma mesma cidade, núcleos dos bairros Paquetá e Rádio Clube, em Santos, têm muito em comum. Ambos são marginalizados pela água. Na Baía da Morada, na área central da cidade, o mar está presente no Caminho Estrelado, já o Dique Vila Gilão, na Zona Recreio, é inundado pelo Rio dos Tamaritais. A água prejudica as comunidades com um menor grau de coesão. São famílias, oriundas predominantemente do Nordeste, vivem muitas vezes em cortiços na palafita, em áreas de invasão. Porém, a característica mais peculiar a estes dois núcleos é a união da comunidade na busca por viver em melhores condições.

Um exemplo é o grupo Dique Jovem, constituído por jovens entre 16 e 20

anos do Paquetá. Estimulado pelas reuniões da Associação das Crianças do Centro (ACC), e pela ONG Instituto Lira, eles se uniram em novembro de 2003 e querem levar cursos profissionalizantes para um emprego na ACC, que presta o serviço.

Para isso, conta a integrante Jéssica de Jesus, de 15 anos, eles gostam de participar. "Já temos professores voluntários. Só pedimos que comerciantes ajudem com material".

Outro núcleo antigo foi o pela núcleo de Prestituição, agora vai se concretizar. "Eles vão reformar a Praça Nazraki do povo que nós queremos". Disse o estudante Wesley Francisco da Cruz, de 16 anos.

O grupo também conta com o apoio da Lira e do Instituto Lira. O evento, que será para arrecadar

dois milhares para os projetos, será realizado na Rua Henrique Dias, 16, sala 1, no Paquetá. A iniciativa também visa trabalhar com a comunidade. A maioria do grupo de jovens, 15, diz que não tem interesse no projeto, mas prefere ao não fazer nada. "Queremos mostrar que aqui também tem gente boa".

Arte no Dique

O mesmo princípio está presente no Projeto Arte no Dique, que começou a ser realizado no Dique Vila Gilão em novembro de 2003 em parceria entre a comunidade e o Grupo Alameda. Cerca de 200 pessoas participam do projeto, que ainda tem 120 vagas em cinco oficinas para a comunidade.

O responsável pela LIRA é o responsável do Grupo Alameda, José Virgílio de Figueiredo. "Temos aulas de percussão, dança, canto, jornal comunitário e teatro, todas com professores voluntários. A Lira é nossa patrocinadora".



O espetáculo de atividades do grupo

MÚSICA SERÁ NOVA OPÇÃO

Há um ano e meio, cerca de 180 crianças e adolescentes da Guaruja passaram a ter a esperança de um futuro melhor, graças ao Projeto Música e Dança. Voltado inicialmente para o esporte, o projeto conta com a participação de 10 voluntários e pode agora ampliar seus horizontes para a área musical. Ainda neste mês, aulas de dança serão ministradas no

local, com aulas de dança, música e capacitação e auxílio à documentação, além das aulas de futebol (parte-chave do projeto) e chato.

O presidente da entidade, Silvan Antônio dos Santos, diz que o principal é levar as crianças da rua. "Temos que a acompanhar e proporcionar um futuro melhor".

Informações: 9774-2362.



Apresentação em grupo com a estudante

PERCUSSÃO É COM ELA

Maria Cristina dos Santos, de 11 anos e moradora do Dique Vila Gilão, está no 6º ano e no começo do ano ganhou uma tarefa a mais: participar das aulas de percussão do Projeto Arte no Dique. Quase por coincidência quando o grupo se reuniu em novembro de 2003, ela já estava aprendendo música. É muito legal participar. Já fazemos apresentações em alguns locais, como o Festival da Portuguesa Santista.



Ela também conta histórias em música

MARIA APRENDE CANTO

Maria dos Grupos Maria dos Santos tem 18 anos no Dique Vila Gilão e está há dois no Grupo de Lira. Arte. "Mas me chamaram de Dique. Há mais do que 10 anos é assim". Das aulas os motivos para gostar é de não ter que passar as tardes no local. Ela faz aulas de canto e dança no jornal comunitário do projeto Arte no Dique. "Já fizemos muitas apresentações e nos sobra as coisas lindas das".

Expresso Popular
20/06/2004

BANDA QUERÔ APARECE NA TELA DA GLOBO

O programa, apresentado por
Serginho Groisman, mostrará
as atividades na Vila Gilda

O projeto Arte no Dique será o destaque do programa *Arte na Globo*, neste sábado, às 21h20. O programa mostrará as diversas atividades culturais de Arte no Dique, em gravação feita na semana passada no Dique da Vila Gilda, na Zona Noroeste de Santos, onde é desenvolvido o projeto.

No estúdio, em São Paulo, a Banda Querô dará o tom do programa com o ritmo samba-reggae no estilo Olodum e Serginho Groisman fará entrevistas com os coordenadores do projeto.

Atualmente, o Arte no Dique atende a cerca de 200 moradores da Zona Noroeste, a maior parte

do Dique da Vila Gilda, em ação oficinas gratuitas - percussão, jornal comunitário, teatro, dança, dança e informática.

Desde novembro de 2002 é realizado em parceria entre o grupo baiano Olodum e o Instituto Nios, com o apoio da família do dramaturgo estadista Plínio Marcos e da empresa Lúcia Teresinha.

A sede do Arte no Dique fica em um terreno doado pela prefeitura de Santos ao Jardim Rádico Clube, onde será construído o Centro Cultural Plínio Marcos, que abrigará as obras do polêmico dramaturgo.

Parcerias

As parcerias têm sido

novas. A mais nova será firmada nesta sexta-feira, às 15 horas, com o Santos Futebol Clube, na Vila Belenense, com apresentação da Banda Querô.

A parceria prevê apresentações da banda em jogos e eventos do Santos, vitórias do jogador e da equipe técnica é uma do Arte no Dique e o apoio da clube na venda de camisetas do projeto.

Outro auxílio que o Arte no Dique receberá vem do Ministério da Cultura. O secretário executivo do ministério, Joca Ferreira, se comprometeu a doar o acervo de livros para a implantação de uma biblioteca comunitária, na próxima semana, na sede do projeto.

O anúncio foi feito em reunião entre o secretário e os coordenadores do projeto, em Brasília, na última quarta-feira. A decisão será formalizada em breve.

Diário do Litoral
23/06/2004



Santos e 'Arte no Dique' firmam parceria

A partir do jogo contra o Guarani, no próximo domingo, a torcida que torce à Vila Belmiro poderá curtir o show da Banda Guêro, do projeto 'Arte no Dique'. O convênio para as apresentações foi assinado ontem pelo presidente do clube, Marcelo Teixeira (na foto, à dir.), e representantes do projeto.

Teixeira enfatizou a importância da parceria. "É gratificante poder usar a marca do Santos em uma ação social deste porte". Já o representante do grupo baiano Odo-dum, José Virgílio Figueiredo, que lidera o projeto, ressaltou que a imagem da Cidade está ligada ao clube.

O 'Arte no Dique' existe

desde novembro de 2002 e tem sede no Jardim Rádion Clube, em uma terreno doado pela Prefeitura. Hoje, conta com cinco oficinas.

"A intenção é captar fundos para a construção do Centro Cultural Ilho Marcos", explicou a coordenadora geral do projeto e diretora do Instituto Elos, Natasha Mendes Gabriel.

Diário Oficial de Santos
13/08/2004

'Música na XV' recebe a batucada do 'Grupo Querô'

Grupo é formado por 40 jovens e crianças que integram o Programa o Projeto Arte no Dique.



O Projeto Música na XV de hoje contará com uma programação bem diferenciada no Centro Histórico de Santos. Assombrada ficamos por causa do Grupo Querô, formado por participantes do Projeto Arte no Dique e da banda Carlos Brunson, a partir das 19 horas, na Rua XV de Novembro esplanada com a Rua da Carneira.

O Grupo Querô, nome inspirado no personagem criado pelo dramaturgo português Plácido

Marecos, é formado por cerca de 40 jovens e crianças que integram o Projeto Arte no Dique. Na apresentação de hoje, o público poderá ouvir versões em samba-reggae de artistas como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Iulu Santos, Ivete Sangalo, entre outros. Na show, haverá ainda a participação da velha guarda da Escola de Samba X-9.

Criada em 2001, a banda Carlos Brunson é formada por André Assunção (bateria), Felipe

Parndella, (perneteado), Rick Negreiros, (contrabaixo), Daniel Rodrigues, (violão), Daniel Cancellato, (sax e flauta) e Roger Guerra (voz e percussão). No repertório MPB, soul, black music e pop rock nacional.

O Música na XV é realizado semanalmente pelas Secretarias de Cultura (Secretaria de Comunicação Social) e de Esportes (Distrito de Mega Litoral).

Diário do Litoral – p 09
07/02/2005

SANTOS FC

Banda Querô animará baile de Carnaval



O grupo de percussão Querô, do Projeto Arte no Dique, vai animar o baile de Carnaval do Santos Futebol Clube, nesta terça-feira, entre 23h30 e 0h30. O grupo vai interpretar, com percussão e canto, sucessos de Ivete Sangalo, Ala do Agito, Chiclete com Limão, Anjo Querô, Timbalada e do próprio Querô.

Para quem ainda não conhece, o projeto Arte no Dique, que organiza a Banda Querô, promove oficinas de profissionalização na área de cultura para 150 crianças e adolescentes do Dique da Vila Glória, na Zona Noroeste de Santos, entre terça-feira, quinta e sexta-feira.

A Tribuna – p.08
11/02/2005



FUJUL

Equipe do programa Ação grava hoje com a Banda Querô

O projeto Arte no Dique, sul de São Paulo, das fronteiras de Santos em breve ganhando projeção nacional. Depois da apresentação de 2004 no programa educativo Ação, da Globo, o Arte no Dique repete a dose este ano, através da Banda Querô, grupo originário das oficinas de percussão do projeto. Hoje, uma equipe de jornalismo da Globo estará na Concha Acústica, no Canal 3, gravando imagens e entrevistas com os coordenadores do projeto e com os integrantes da Querô.

O Arte no Dique nasceu em 2002, no Dique da Vila Gilja, na Zona Noroeste. Oferece oficinas de

cultura, como a de percussão, a primeira a ser criada, com instrumentos vindos do Glacim, hoje, a banda Querô integra o circuito cultural na Cidade. Recentemente, apresentou-se no carnaval do Santos Futebol Clube e na procissão de Iemanjá. Cerca de 150 crianças e adolescentes já passaram pelas oficinas de violão, teatro, dança e percussão.

Já o programa Ação, apresentado por Sérgio Groisman (foto), mostra a cultura afro-brasileira sendo utilizada com o meio de transformação social. Com o apoio da Fundação Roberto Marinho, o documentário, depois de veiculado na tevê, será distribuído para escolas da Região.

Expresso Popular – p 21
31/03/2005

GRUPO QUERÔ SE APRESENTA EM SHOPPING

O grupo de percussão Querô, do projeto Arte no Dique, fez apresentações até amanhã na praça central do shopping PraiaMar (Rua Alexandre Martins, 80, Aparecida, Santos), às 18 horas. O samba-reggae do grupo vai animar o lançamento da coleção de outono/inverno da grife mineira Elvira Matilda. Parte da renda das peças vendidas será revertida para as atividades culturais do projeto, que mantém oficinas de arte para os moradores da Vila Gilca, na Zona Noroeste de Santos.

AT Revista
Ano 3 – Edição 119 (contra-capas)
11/03/2007



A oportunidade é capaz de transformar a realidade. O Projeto Arte no Dique usa a arte e a cultura para modificar a vida dos moradores da Zona Noroeste. Com as oficinas do projeto, a comunidade tem a chance de se desenvolver, evoluir e se profissionalizar, alcançando novos rumos. O Arte no Dique prova que todos podem prosperar através de um incentivo.

Projetos patrocinados pela Libbra Terminal
 Arte no Dique, "Será que posso fazer?", com as meninas das
 6ª e 7ª séries da Escola Municipal Pinóquio, Zonas Noroeste e Sul.

LIBBRA TERMINAIS

Cuidando do Sentido
 Cuidando de Você

A Tribuna - A 8

11/04/2007

Banda está concluindo a gravação do seu primeiro CD

III Nascida na oficina de percussão do Instituto Arte no Bique, a Banda Querê está finalizando a gravação do seu primeiro CD. A produção e direção do álbum são de Mauro Albuquerque, ex-ilustrador artístico da Wernier, que já lançou artistas consagrados, como Zé de Camargo, Fari-riano, Daniel, Odo, Lúcio e Cláudio, com Baciara, entre outros.

O CD está sendo financiado pelo Fundo Nacional de Cultura, que destinou uma verba de R\$ 50 mil.

A banda já tem compositores famosos, como Cláudio Buarque, Moraes Moreira e Pepeu Gomes. "Com nove essas figuras, se-

com que elas acreditam em que são iguais, nos outros e podem conquistar seus sonhos", diz o coordenador artístico do instituto, José Virgílio Leal Figueiredo.

Os percussionistas também já se apresentaram em casas notúrnas, além de festas e eventos. O custo da produção da apresentação é variado, entre R\$ 500,00 e R\$ 700,00.

sonhos

Os integrantes do grupo trabalham cerca cinco horas por dia, em um estúdio improvisado, e se mostram em programas de TV.

Sérgio Gonçalves Nantana, de 20 anos, está na banda desde o início. O mais velho do grupo já

trabalhou como produtor, mas largou o emprego para se dedicar exclusivamente à música.

"Hoje, tenho mais vontade em mim, sei que posso chegar lá", afirma.

Thiago Laíles, também de 19 anos, também vive a banda musical. Os dois fazem parte de um bloco que apresenta a música de várias escolas de samba.

Liliane Lira de Santana, hoje com 14 anos, começou a tocar na banda aos 11 "lavando os olhos do meu irmão, Romário, e eu só participei". Já Pamela Nandi, nascida em Santos, de 12 anos, diz que a banda trouxe mais esperança à vida dela.

Além dos integrantes do grupo,

po, outros 50 músicos e outros percussionistas da oficina de percussão. "Tem muita gente de talento. Alguns já fazem participações pequenas nas apresentações do Querê", diz o músico Udo, um dos autores que lidera o projeto Odo e Lúcio.

Serviço

Serão convidados quatro artistas e três músicos (instrumental, grupo, e violão) e um cantor que poderá participar por um tempo limitado, com um tempo de 15 minutos. A apresentação será em 15 de maio.



A Banda Querê já tocou com vários artistas consagrados da WBU

A Tribuna – A 8
11/04/2007

Comunidade em Ação

EXPERIÊNCIA: Com métodos sociais de expressão, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social se fortalecem e lutam por uma melhor qualidade de vida.

Com métodos sociais de expressão, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social se fortalecem e lutam por uma melhor qualidade de vida.

EXPERIÊNCIA
 DE ALTERNATIVAS
 DE EXPRESSÃO
 SOCIAL



20 SEMINÁRIOS
 DE EXPRESSÃO SOCIAL
 EM 2007

Arte transforma vidas no dique

Aide a do Instituto modifica a realidade da comunidade, melhora índices de escolaridade, reduz o desemprego, diminui a violência e oferece a São Paulo a melhor qualidade de vida.



ANEXO X

IMAGENS

Mestre Ubiratan e adolescentes da Banda Querô
(2007)



Ensaio da Banda Querô na COHAB Santista
(07/12/2006)





Equipe de Trabalho do Instituto Arte no Dique
(2006)

Não residentes na comunidade



José Virgílio, Coordenador Cultural



Sylvia Bari (Psicóloga) e Miriã (Assistente Social)
Residentes na Comunidade



Jackson (Assistente de Produção)



Da esquerda para a direita: Maria do PT, Zeíres, uma moradora da comunidade e
Maria Helena (Integrantes da diretoria e auxiliares de serviços gerais).



Lila (blusa branca), mãe de adolescentes da Banda Querô e funcionária do Instituto Arte no Dique.

Crianças do Instituto Arte no Dique
(Dezembro/2006)



Festa de encerramento do ano de 2006, com a comunidade do Dique de Vila Gilda.
COHAB Santista (08/12/2006)



Apresentação da Banda Querô na Rua XV de Novembro
Centro de Santos (09/03/2007)



SOBRE A AUTORA

VALÉRIA DINIZ TOLEDO é bacharel e licenciada em História pela PUC-SP. Foi professora primária em Belo Horizonte e São Paulo, e professora de História em São Bernardo do Campo e Santos, na rede particular de ensino. Atuou como Assistente Técnica Pedagógica nas áreas de História, Ensino Religioso e Educação Indígena, na Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, em São Vicente. Atualmente é professora efetiva na Rede Estadual e na Rede Municipal de Cubatão, nas classes de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos.

Contato: valeriadtoledo@terra.com.br