

# INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O INSTITUTO ARTE NO DIQUE COMO EXPERIÊNCIA ALTERNATIVA DIANTE DA CRISE DO ENSINO ESCOLA<sup>1</sup>

## *SOCIAL INCLUSION IN THE ON FORMAL EDUCATION: THE INSTITUTE ART IN THE LEVEE AS ALTERNATIVE EXPERIÊNCIA AHEAD OF THE CRISIS OF PERTAINING SCHOOL EDUCATION*

Valéria Diniz TOLEDO<sup>2,3</sup>

### RESUMO

Diante da crise de identidade e de valor da instituição escolar, buscou-se 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. O Instituto Arte no Dique, situado na periferia da cidade de Santos, que contempla os moradores da favela conhecida como Dique de Vila Gilda, constituiu o campo de pesquisa, com ênfase na prática educativa de adolescentes e crianças integrantes da banda de percussão Querô. Realizou-se estudo de caso de abordagem qualitativa, utilizando-se a perspectiva dialética. Os sujeitos pesquisados revelam a busca de expressão cultural por meio da arte que praticam, utilizando-a de forma significativa para a construção de sua autonomia, para a promoção de mudanças históricas e conquista dos direitos de cidadãos. Evidencia-se a necessidade de maior abertura da escola para práticas pedagógicas diferenciadas e para os espaços de educação não formal.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Inclusão social. Instituto Arte no Dique.

### ABSTRACT

*The crisis of identity and value of school institution made necessary to verify the importance of art practice - in a not educational space - as a mediator of inclusion process of people in risk conditions. The Arte no Dique Institute, situated at Santos suburb, works with dwellers of Dique da Vila Gilda slum with emphasis in educative practice of children and teenagers who are members of Querô*

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de V. D. TOLEDO, intitulada "Inclusão social e arte na educação não formal: a experiência do Instituto Arte no Dique". Universidade Católica de Santos, 2007.

<sup>2</sup> Professora, Escola Estadual Ary de Oliveira Garcia, Rede Estadual de São Paulo. R. Rio de Janeiro, 620, /Vila Nova, Cubatão, SP, Brasil. E-mail: <valeriadtoledo@terra.com.br>.

<sup>3</sup> Unidade Municipal de Ensino Humberto José Maria de Lorena, Rede Municipal de Cubatão. Cubatão, SP, Brasil.

*percussion band. A study of qualitative approach was realized using the dialectic perspective. The researched people revealed the cultural expression search by the art practice in a meaningful way of autonomy construction to promote historical changes and conquer of citizen rights. The necessity of a bigger school opening to different pedagogic practices is evident and to not formal educational spaces.*

**Keywords:** *Social inclusion. Not-formal education. Art no Dique Institute.*

## INTRODUÇÃO

Não há como negar, em todos os tempos e o tempo todo, o valor da educação formal dentro de uma sociedade. Ela abre as portas para a inserção do indivíduo e sua aceitação na complexa malha social. Sacristán (2001) analisa a extensão e a importância desse processo ao pontuar a idealização da educação obrigatória na Europa dos séculos XVIII e XIX, a partir da publicação de Emilio, 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). Esse fato, porém, não a livra de críticas aos seus efeitos negativos, ao não cumprimento de suas promessas ou ao seu papel de reprodutora da cultura dominante e perpetuadora das desigualdades sociais e culturais.

A crise da escola tem sido amplamente debatida, especialmente pelos teóricos da Pedagogia Crítica<sup>4</sup> e 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 ideias neoliberais. Mudanças que se inserem dentro do contexto de um mundo globalizado, termo que, apesar de sua ambiguidade e complexidade, pode ser definido como “processo crescente de mudanças que mundializa 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 ideia 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 as 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, estabelece-se com força cada vez maior, aumentando o contingente de excluídos dos benefícios sociais.

Castel (2000) centraliza sua análise da exclusão não nos efeitos mais visíveis da crise, mas no “processo geral de desestabilização da condição salarial”(p.35). Sua abordagem 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” (CASTEL, 2000, p.43). A pobreza de hoje, portanto, amplia-se à medida

<sup>4</sup>Obra de Giroux (1997), que fornece as bases de uma teoria social crítica da aprendizagem escolar e utiliza as ideias de Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse e Walter Benjamin. Fundamentando-se também nos escritos do educador brasileiro Paulo Freire, que conseguiu o grande mérito de aliar à crítica da instituição escolar, um discurso de esperança e possibilidade de transformação.

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 e 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 'desfiliaados'<sup>5</sup>: pessoas que sofreram rupturas em relação a condições de vida anteriores não muito estáveis ou instáveis. 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.

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. 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). 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. Noções como afetividade, sofrimento e felicidade são utilizadas para recuperar a ideia de humanidade do sujeito, procurando entender melhor sua maneira de relacionar-se com o social. Sawaia (2001, p. 102) aponta uma série de sentimentos negativos experimentados pelas populações excluídas em seu trajeto de vida: inferioridade, autodesvalorização, inutilidade, estranheza, culpa e vergonha

No contexto de exclusão acima descrito, 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<sup>6</sup>.

Em 1996, o Relatório UNESCO da *International Commission on Education for the Twenty-first Century*, que teve Jacques Delors na presidência da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, ressaltou 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) e estabeleceu como metas a melhora da qualidade da educação e da igualdade de oportunidades: a educação para todos (TORRES, 2001, p. 127).

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.

<sup>5</sup> Termo traduzido da expressão francesa "desaffilié", utilizado por Castel em suas análises sobre a exclusão social.

<sup>6</sup> 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 a necessidade de desenvolver valores e atitudes para a vida (GOHN, 2001, p.92)

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, 2000, p.53). 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, 2000, p.18). Em contexto educacional anterior, os fracassos escolares podiam ser explicados por causas sociais, pela injustiça do sistema (DUBET, 2001, p.13). Tal justificativa não questionava frontalmente a autoestima do aluno, pois as explicações eram externas e não se colocava em xeque o seu próprio valor. Com o advento da escola igualitária, que proclamou igualdade de oportunidades para todos e não mais seleciona os educandos em sua entrada no sistema formal de ensino, a seleção ocorre em função da sua atuação pessoal. Se o aluno não consegue ser aprovado - dizem os professores - foi devido ao seu fraco desempenho. Essa 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.

A difícil interação da escola com a realidade de um ensino igualitário, mas ao mesmo tempo excludente, tem contribuído para a afirmação da educação não formal - modalidade relativamente recente que vem ocupando espaço no mundo atual - e de outras experiências presentes no cenário atual com alternativas de inserção social, envolvendo, dentre outros aspectos, a capacitação profissional, o reavivamento da cultura e o

estabelecimento de laços de afetividade entre os sujeitos por ela contemplados (von SIMSON, 2000, p.13).

Afonso (1989) utilizou esse termo em artigo publicado, incluindo, 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 sequência 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).

Gohn (2001, p.7) define educação não formal 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.

Afonso (2002) afirma não ser possível separar o crescimento da educação não formal da chamada crise da educação escolar. Essa maneira diversa de educar não contraria o ensino formal, mas dele se distingue. Embora ela não exclua de todo a formalidade, diferencia-se por

trabalhar com limites mais 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. Os participantes tornam-se gestores e protagonistas de sua própria ação educativa, selecionando os conhecimentos a partir de seu universo cultural, enraizados em suas reais condições de vida.

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 se ampliou a visão, com o questionamento do assistencialismo e, ao mesmo tempo, com a valorização e o desenvolvimento de atividades lúdicas e de expressão artística (FERNANDES; PARK; SOUZA; 2000).

A educação não formal apresenta alguns pressupostos básicos, como o de que a aprendizagem ocorre por meio de ações, práticas coletivas e sociais, nas quais a cidadania é o principal objetivo, sendo pensada coletivamente em espaços alternativos e em formas diferenciadas. O ensino se dá de maneira mais espontânea e flexível, com a interferência precisa e significativa da comunidade.

A experiência educativa relatada a seguir foi fruto de pesquisa realizada nos anos 2006 e 2007 junto a uma comunidade carente da Baixada Santista e reflete o esforço de sujeitos que, no limite da pobreza, se utilizam da educação para a superação da exclusão social.

### **ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A PRÁTICA ARTÍSTICA DO INSTITUTO ARTE NO DIQUE**

A grande concentração de favelas em regiões de proteção ambiental - manguezais - que se estendem ao longo de três quilômetros

sobre o rio Bugre, na zona noroeste de Santos (SP), chegando até o 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.

No interior dessa comunidade surgiu, em novembro de 2002, o Projeto Arte no Dique, uma combinação de desejos e esforços vindos de pessoas representantes de vários setores da sociedade, com esforços coletivos e individuais. Foi gerado em meio a sentimentos variados e contraditórios: sonho, expectativa, determinação, medo, ansiedade, conflitos, dúvida, otimismo. Apreensões e esperanças estão 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 teve como protagonistas pessoas profundamente marcadas pelo insucesso e fracasso.

Em 2004, tornou-se Instituto Arte no Dique, uma "organização não governamental, sem fins lucrativos, democrática e pluralista, sem vinculação político-partidária, distinção de credo, cor, etnia, classe, orientação sexual e gênero" (Estatuto, cap. 1, art. 1º). A coordenação do trabalho e o ensino da percussão couberam a profissionais que trazem a marca e o estilo do grupo Olodum, da Bahia. 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 construção do Centro Cultural Plínio Marcos.

O Instituto Arte no Dique realiza trabalho sociocultural 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. Sua finalidade, conforme estatuto

(cap. 1, art. 2º), é promover a cultura e a cidadania, a defesa da criança, do adolescente e dos direitos humanos por meio do desenvolvimento da arte-educação e da valorização de manifestações artísticas, especialmente na Zona Noroeste de Santos. Não é um grupo fechado, pois se estende à comunidade da Baixada Santista.

Mediante a leitura dos objetivos sociais do estatuto (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 (SANTOS..., 2004). O método é desenvolvido por meio 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 se dão por meio 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 com a abordagem de temas de interesse sociocultural.

Há uma equipe de apoio para as atividades, constituída de psicóloga, assistente social, jornalista, merendeira, auxiliares de

serviços gerais, auxiliar de escritório e auxiliar de produção. Algumas dessas pessoas residem na comunidade e também fazem parte da diretoria. O coordenador cultural, as pessoas da equipe de trabalho e os professores são remunerados por meio de parcerias com o setor privado, público e também por pessoa física.

A oficina de formação mais sólida e mais procurada é a de percussão. Os professores das outras oficinas (dança axé, teatro, violão, pintura, técnica vocal) são mais rotativos, pois nem sempre ocorre a continuidade das aulas. 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, e assim alguns deles assessoram os professores nos ensaios e cuidam da manutenção dos instrumentos etc.

Chama a atenção, nessa experiência educativa, a diversidade de parceiros envolvidos (desde a própria comunidade, por meio 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.). 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 parlamentares da região, as instituições participantes, o coordenador cultural (que trouxe a logomarca já reconhecida do Olodum), os profissionais engajados: tudo foi indispensável, pois, em 2002, havia apenas um sonho envolvendo pessoas desconhecidas, desacreditadas pela sociedade e por elas mesmas.

A ausência de suporte financeiro próprio e fixo gera uma situação delicada que traz insegurança e flutuações, mas que é também desafiadora e propulsora. Uma vez 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.

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

A arte, em especial a música, e, particularmente, a percussão, exerce 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 afrodescendência, é uma coisa que está na corrente sanguínea...*” afirma a psicóloga Sylvia Bari. O mais visível e sólido fruto das oficinas promovidas pelo Instituto Arte no Dique é a Banda Querô, que, formada nas oficinas de percussão, leva para vários locais da Baixada Santista o samba-*reggae*. 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 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.

A personalização dos instrumentos tem um forte significado para os alunos, que dão a sua opinião: “*A gente demonstra no desenho o que sente pela banda; aí fica mais legal tocar, dá pra mostrar toda a felicidade que a gente tem no desenho*” (Adolescente G).

Buscando a manutenção do ritmo e da harmonia, os ensaios da Querô ocorrem diariamente, com exceção de sábado e domingo, e são tratados com seriedade pelos participantes; 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...*” As aulas de percussão são encaradas com responsabilidade, mas também com leveza e disposição. 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.

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; o ensaio mais longo foi 4 horas e meia ou 5 horas direto. No começo todo mundo fica meio nervoso. Mas a partir da segunda música a gente começa a se soltar e vai embora, e nem vê a hora passar. Pensa que passou uns 20 minutos, mas foram horas ali e quanto mais o povo está gostando, é sinal de que está sendo compensador (Adolescente G, 2006)

Os integrantes da banda Querô atribuem significado ao processo de aprendizagem e incorporam ao seu cotidiano o valor desse aprendizado, que depende o tempo todo da participação ativa e da interação estabelecida entre eles e o público, que lhes dá o retorno.

A transformação que a arte proporciona na vida e na realidade dos sujeitos pesquisados é gradual ou às vezes rápida e bastante marcante, gerando um senso profundo de utilidade e pertencimento:

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 tanto nas mulheres quanto nos meninos. Vemos meninos começam a vir descalços, não tem o cuidado de pôr um chinelo. 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. Podem entrar descalços; só que no processo, eles começam a vir com uma bermuda melhorzinha, sem a gente pedir. Porque é uma necessidade, eles começam a vir de tênis, de meia. As mulheres, por exemplo, têm uma mudança radical. As que vêm aqui hoje são mães de alunos e a gente percebe: um batom, um brinco,

um cabelo pintado. Isso é interessante, é muito visível, é rápido, você vai vendo o processo nas várias pessoas (Sylvia Bari, psicóloga, 2006).

Arte proporciona visibilidade e valorização por parte da sociedade jamais experimentadas e garante 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.

Tem um menino pequenininho, 6 anos, ele toca na banda mirim, é excelente, uma percussão linda. Ele estava lá no meio do coquetel, e disse: "Nossa eu estou me sentindo um rei hoje". Aí eu falei: "Por quê?" Ele disse: "Porque veio um homem e me deu refrigerante aqui na bandeja". Ele abaixou para servi-lo. 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 os serve (Sylvia Bari, 2006).

Percebe-se uma preocupação da equipe do Instituto Arte no Dique com a reintegração dos sujeitos ao ensino formal por meio de ações diversas: visitas às escolas, 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.

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. É uma necessidade maior porque provavelmente já foi expulso, não literalmente, mas de alguma forma já está expulso, já está evadido da escola. Então precisamos trabalhar com esses;

eles podem vir, freqüentar as aulas, não tem problema. Só que não podem participar das apresentações. Então imagina, se tiver alguém ainda sem matrícula. Sábado próximo 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 (um cd já foi produzido), 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 é indispensável.

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, mãe e funcionária, 2006).

Gradualmente 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. Inicialmente 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 um barracão e passou a ter uma referência, ganhando assim maior visibilidade e respeito.

Há limites bem como desafios e possibilidades que se desenham na corajosa trajetória educativa dos sujeitos analisados. A consciência de incompletude, a luta diária, conflitos, 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.

Os desafios para a continuidade da experiência são múltiplos. A tarefa de conviver diariamente é um deles, pois exige paciência, tolerância, respeito à diversidade e à opinião do outro e requer um diálogo permanente e um espírito forte de coletividade, o que nem sempre é fácil. 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. 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. 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 arte torna-se ali valioso instrumento para que se forje uma autoestima 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 suas necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 autoestima e inadequação -, o processo de inclusão apresenta-se como desafiador e amplo, mas com afirmações em termos de alcance e perspectivas por parte dos sujeitos que se mobilizam para a superação da exclusão social, econômica e cultural.

A grande questão que envolve a educação inclusiva reside no processo de ampliar os direitos de cidadania a um número crescente de destituídos socialmente. É preciso partir da valorização da cultura popular<sup>7</sup>, 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 que 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

<sup>7</sup> 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 Brandão (1985).

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).

Brandão, ao comentar os Movimentos de Cultura Popular surgidos no Brasil entre 1960 e 1965, afirma 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’” (BRANDÃO, 1985, p.50). O autor defende a ideia 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. 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 (BRANDÃO, 1985, 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).

Freire (2006), 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), em vez 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 (FREIRE, 2006, p.47).

As práticas pedagógicas de inclusão social ganham novos contornos e cores com 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. Reinseridos, poderão ressignificar o seu saber e a escola ressignificar suas posturas.

Uma educação inclusiva, portanto, muito mais do que incorporar o maior número de educandos no espaço da escola, implica incorporar o saber, a vivência, as questões, as dúvidas e a leitura de mundo dos excluídos, 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 autoformação 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 desse indivíduo com outros espaços educativos ou mesmo “deseducativos”, que ele frequenta, além da escola.

[...] 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).

Toda essa superação é alcançada por meio da cultura, da educação e da organização da comunidade, abrindo, ela mesma, espaços para a construção de uma consciência que, verdadeiramente, materializa sua intervenção no mundo. A participação ativa e consciente dos grupos excluídos, no entanto, não elimina a questão da responsabilidade social: o problema da exclusão diz respeito à sociedade como um

todo. A marginalização de pessoas em regiões segregadas não afeta só a elas, mas repercute de forma negativa em todo o corpo social. Portanto o combate à exclusão social é também desafio de educadores, educandos, familiares, empresários, governantes. Os 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.

## REFERÊNCIAS

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

AFONSO, A.J. A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação*, v.11, n.110, 2002. Disponível em: <<http://www.apagina.com.br/>>. Acesso em: 2 out. 2006.

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

BRANDÃO, C.R. *A Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. *In*: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p.17-50.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, p.5-19, 2001.

FERNANDES, R.S.; PARK, M.B.; SOUZA, N.A. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. *In*: von SIMSON, O.R.M.; PARK, M.B.; SIEIRO, R.F. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2000. p.169-179.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

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

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MOREIRA, A.F.B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1996. p.37-51.

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

SANTOS (Município). *Estatuto do Instituto Arte no Dique*. Registro civil de pessoas jurídicas. Santos: 2004. 11p.

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

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

von SIMSON, O.R.M.; PARK, M.B.; SIEIRO, R.F. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2000.

WANDERLEY, L.E.W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p.51-161.

XIMENES, T.M. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: von SIMSON, O.R.M.; PARK, M.B.; SIEIRO, R.F. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2000. p.41-57.

Recebido em 20/8/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.