

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Roseli Machado Lopes do Nascimento**

**Arte-educação nos Contextos de Periferias Urbanas:  
Um desafio social**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**SÃO PAULO  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Roseli Machado Lopes do Nascimento**

**Arte-educação nos Contextos de Periferias Urbanas:  
Um desafio social**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre em Ciências Sociais (Antropologia), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Antropologia, Arte-educação, ONGs, Educação Não-Formal; Periferia; Movimentos Sociais e relações raciais; Educação, Criança e Adolescente; Cultura Negra.

SÃO PAULO  
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Serviço de Documentação Educacional  
Programa de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Machado, Roseli (L. Nascimento)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Roseli Machado Lopes do Nascimento

Arte-educação nos Contextos de Periferias Urbanas

Um desafio Social

Dissertação apresentada ao programa de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Antropologia, Arte-educação, ONGs, Educação Não-Formal; Movimentos Sociais e relações raciais; Educação, Criança e Adolescente; Periferia; Cultura Negra.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Doutor: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Doutor: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Doutor: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha mãe, Anna Machado do Nascimento, ao meu finado pai, João Lopes do Nascimento, por todo exemplo de dignidade e incentivo à persistência na questão educacional. Também é dedicado à todas as minhas tias, mulheres guerreiras e desbravadoras, que, assim como minha própria mãe e avós, trilharam um percurso doloroso e espinhoso , num mundo hostil, preconceituoso e cercado de formas sub-liminares e sutis de racismo e discriminação à mulheres negras e pobres, e que mesmo assim souberam manter-se dignas e construírem perspectivas para si e para as gerações vindouras desta família. Dedico também às minhas primas e primos, e a seus filhos e filhas, netas e netos, bem como às gerações futuras, para que saibam que é possível viabilizar sonhos e alçar qualquer instância de perspectivas em suas vidas. A luta não se faz solitariamente e sim solidaria e coletivamente.

Desde já a todas e todos, meus mais sinceros e honrados agradecimentos.

Eu agradeço a Deus.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a professora Josildeth Gomes Consorte, que num gestos de gentileza e afetividade acolheu minha proposta de trabalho e soube, com respeito e atenção direcioná-la à condução final ora apresentada. Agradeço-a pelas indicações e pela formação cujo desenvolvimento teve que acontecer simultaneamente ao andamento do trabalho tendo em vista que minha graduação deu-se em outra área de conhecimento (Comunicação Social).

Particularmente agradeço ao professor Dagoberto José Fonseca, pela paciência e atenção como orientador pré-acadêmico, pelas orientações quanto aos projetos e quanto aos estudos específicos da área de Ciências Sociais preliminares ao meu ingresso no programa de pós graduação da PUC.

Também agradeço a professora Antonia Quintão pelo incentivo e disposição em diversos aspectos que me possibilitaram desenvolver um pré projeto de pesquisa para participar do Concurso de Bolsas da Fundação Ford, do qual fui contemplada e ingressei no seu programa de bolsas para pós graduação, o que, por sua vez possibilitou meu acesso ao presente título.

Diante disso, agradeço a Fundação Ford, uma vez que sem esse incentivo material dificilmente poderia concretizar essa etapa fundamental de meu projeto de vida. Agradeço ainda a toda Equipe da Fundação Carlos Chagas, que viabiliza o programa bolsa da Fundação Ford no Brasil, pela paciência, cuidado, ensinamentos e orientações.

Agradeço imensamente aos componentes do Núcleo de Estudo de Arte-educação, que entre 2001 e 2003 desenvolveu-se na Ação Educativa, e em particular a Eleilson, pela abertura do espaço naquele momento e a Carlos de Moraes pelo incentivo num instante crucial de minha trajetória profissional.

Agradeço imensamente aos componentes do Núcleo de Estudo de Arte-educação, que entre 2001 e 2003 desenvolveu-se na Ação Educativa, e em particular a Carlos Alberto de Moraes, mentor e idealizador do primeiro curso ministrado e a José Eleilson, pela abertura daquele espaço naquele momento e pelo incentivo durante toda a nossa permanência ali.

Agradeço às minhas amigas Helen, Maria da Penha e Silvia Maria pelo passado que me trouxe até o momento presente; às amigas Beatriz, Odenísia e Hildeclides cujo presente me dá perspectiva de futuro. Agradeço ainda a amiga Dirce por compartilhar comigo essa aventura de “Arte-educar”, a Dona Edite por me dar todo o respaldo necessário e a José Luiz por acreditar naquilo que é possível em mim.

Aos professores das diversas disciplinas cursadas ao longo do desenvolvimento deste mestrado, bem como aos funcionários do programa de Ciências Sociais e da Administração da PUC-SP.

Eu Agradeço a Deus.

## RESUMO

No decorrer das últimas décadas, a Educação Complementar ou Educação Não Formal assumiu importante espaço nas ONGs (Organizações Não Governamentais) e nos trabalhos sócio-educativos desenvolvidos diretamente pelo poder público, com particular ênfase nas práticas de Arte-educação, englobando inúmeras linguagens artísticas destinadas a ocupar os horários intercalados a atividades da escola pública fundamental. Tais trabalhos acontecem, predominantemente, nas periferias dos centros urbanos, ou ainda nas regiões de cortiços do Centro da cidade. A maior parte dessas áreas é habitada por uma população predominantemente negra, migrante ou descendente de migrantes nordestinos, vivendo naquilo que José de Souza Martins chamaria de “*contextos de inclusão perversa*”.

É nesse cenário que acontece a Arte-educação: uma área de conhecimento complexa e com muitas especificidades, exatamente por conta de seu público-alvo e do espaço geográfico onde se desenvolve .

O que pretende a Arte-educação desenvolvida nas periferias urbanas? Como ela atua no tocante a temas que abordam a inclusão perversa dessas populações, como, por exemplo, o racismo, a discriminação e o preconceito presentes em tais localidades? De que forma o arte-educador lida com as questões referentes ao universo cultural dessas populações (opções religiosas, gostos musicais e alimentares, valores, etc.)?

Constatamos, pela observação do cotidiano dos espaços onde ocorrem as atividades arte-educativas, bem como pelo desenvolvimento de cursos e workshops que oferecemos sobre o tema, que inúmeras questões estão imbricadas nestas ações e marcam a atuação do profissional em seu cotidiano. Entretanto, que referenciais críticos orientam sua atuação no dia a dia? É preciso não esquecer que é na Arte que o humano se reconhece como construtor de si e que, apesar da vida e de suas agruras, a Arte ensina a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade.

### PALAVRAS-CHAVES:

Arte-educação; ONGs; Educação Não Formal; Movimentos Sociais e Relações Raciais; Educação; Criança e Adolescente; Periferia; Cultura Negra.



## ABSTRACT

In the course of recent decades, the Supplementary Education or Non-Formal Education took important space in NGOs (Non Governmental Organization) and in socio-educational works developed directly by the public power, with particular emphasis in the practices of Art-education, including many artistic languages aimed to occupy the opening intercalated public fundamental school activities.

Such works happen, mainly, in the outskirts of urban centers, or even in the regions of slums in the center of the town. Most of this area is inhabited by a predominantly black population, migrant or a descendant of Northeast immigrants living in what Souza Martins would call “*contexts of perverse inclusion*”.

It is in this scenario where Art-education takes place: a complex area of knowledge with many specificities, precisely because of its target audience and the geographical area where it develops.

Art-education developed in the outskirts of urban area, what does it want? How does it act concerning issues dealing with perverse inclusion of this population, such as, racism, discrimination and the prejudice found in such places? In which way the art-educator deals with the issues related to cultural universe of this people (religious options, musical tastes and food, values, etc.) ?

We’ve found, by observing the everyday spaces, where art-educational activities occur, as well as by the development of courses and workshops we offer about the theme, where a number of questions are involved in this actions and have impact on the performance of professionals in their daily. However, which critical benchmarks guide his action day to day? We must not forget that is in the Art that the human is recognized as a builder of self and that, despite the life and its hardships, the Art teaches to understand and develop alternatives for survival and the transformation of his reality.

Key-Words: Art-education; NGOs; Non-Formal Education; Social Movements and Race Relations; Education; Child and Adolescent; Outskirt, Black Culture.



Rua do bairro de Jardim Gaivotas no Grajaú – São Paulo  
Foto: Grupo ‘Câmera Boy’ orientado por Roseli Machado – Atividade de Rádio e Vídeo – Julho de 2006

*“Aqui  
tudo parece construção  
e já é ruína...”*

(Caetano Veloso)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>Breve Histórico</b> .....	15
<b>Fazendo Educação com Arte</b> .....	17
<b>Objetivos da Pesquisa</b> .....	21
<b>Percurso Metodológico</b> .....	22
<b>CAPÍTULO I – Marcos Referenciais</b> .....	30
<b>1.1 Vulnerabilidade Social</b> .....	31
<b>1.2 Exclusão e Exclusão Social</b> .....	34
<b>1.2.1 A dialética Inclusão/ Exclusão</b> .....	37
<b>1.3 Resiliência</b> .....	44
<b>1.4 Protagonismo</b> .....	47
<b>1.4.1 Marcos Legais</b> .....	49
<b>1.5 Violência</b> .....	52
<b>1.5.1 Violência Estrutural</b> .....	53
<b>1.5.2 Violência e Poder</b> .....	56
<b>1.6 Relações Raciais</b> .....	58
<b>1.6.1 A cor da pele e o conceito de raça</b> .....	59
<b>1.6.2 Algumas definições</b> .....	60
<b>1.6.3 A Branquitude e seu silêncio epistemológico</b> .....	77
<b>1.6.4 Raça e pobreza</b> .....	79
<b>1.7 Organizações Não Governamentais – ONGs</b> .....	81
<b>1.7.1 Terceiro Setor, Sociedade Civil e Outros Conceitos</b> .....	82
<b>1.7.2 A Sociedade Civil</b> .....	84
<b>1.7.3 ONGs, Sociedade Civil e Terceiro Setor</b> .....	88
<b>CAPÍTULO II – MetrÓpole Paulistana: As sociabilidades nas periferias urbanas de</b>	
<b>São Paulo</b> .....	89
<b>2.1 Aporte Sócio-HistÓrico</b> .....	90
<b>2.2 A cidade em suas relações raciais</b> .....	91
<b>2.3 São Paulo: vila - cidade - metrÓpole</b> .....	93
<b>2.4 Deslocamentos</b> .....	95
<b>2.5 São Paulo que não pode parar</b> .....	97
<b>2.6 As Sociabilidades na Periferia</b> .....	102
<b>2.7 Contextualização Geopolítica</b> .....	105

2.8 Capela do Socorro .....	106
2.9 Dados Gerais .....	109
2.10 Educação.....	110
2.11 Mulheres chefes de família nas periferias.....	112
2.12 Saúde.....	114
2.13 Habitação.....	115
2.14 Grajaú.....	116
<b>CAPÍTULO III – Conceituação Teórica: Cultura , Arte e Educação .....</b>	<b>118</b>
3. Cultura, Arte e Educação.....	119
3.1.1 Cultura.....	120
3.1.2 A trajetória do conceito de Cultura: uma breve exposição.....	122
3.1.3 As várias faces da cultura .....	130
3.1.4 Senso Comum, Senso Crítico e Ruptura.....	132
3.1.5 Cultura: culta ou inculta? .....	134
3.1.6 Cultura de Massa, Indústria Cultural, Ideologia.....	135
3.1.7 Indústria Cultural e a cultura como mercadoria.....	137
3.1.8 Ideologia e Cultura Política .....	138
3.2 Arte e Cultura .....	141
3.2.1 Conhecimento em Arte.....	145
3.2.2 Características do fenômeno artístico.....	146
3.2.3 Conhecimento artístico como reflexão.....	150
3.3 Educação e Cultura .....	151
3.3.1 A Educação e as Ciências Humanas.....	153
3.3.2 Conhecimento, Escola e Educação .....	155
3.3.3 A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu.....	157
3.3.4 Educação Raça e Cultura.....	164
3.3.5 <i>Branquitude, a outra face da relação racial</i> .....	173
3.3.6 Arte-educação e Comunicação.....	175
<b>CAPÍTULO IV – A Pesquisa: Um Desafio Social .....</b>	<b>179</b>
4.1 Novos Rumos.....	180
4.2 A pesquisa.....	182
4.3 Sobre o roteiro de questões e suas respostas .....	184
4.4 Os diálogos.....	189
4.4.1 A inserção dos profissionais no trabalho Arte-educativo.....	189
4.4.2 A visão do arte-educador quanto à atividade desenvolvida.....	191

4.4.3 A descrição dos educandos que participam das atividades.....	197
4.4.4 A descrição do entorno social .....	200
4.4.5 As principais questões sociais das localidades.....	204
4.4.6 A avaliação dos educandos no cotidiano da atividade arte-educativa .....	205
4.4.7 O planejamento das atividades.....	207
4.4.8 As reuniões de equipe junto à coordenação ou direção da instituição.....	208
4.4.9 A dinâmica burocrática da entidade.....	209
4.4.10 A avaliação das atividades .....	210
4.4.11 O papel das reuniões/supervisão técnica e suas contribuições.....	212
4.4.12 A relação com o ensino formal .....	213
4.4.13 A presença da questão racial na vida e no cotidiano dos educandos .....	216
4.4.14 A percepção do racismo, preconceito ou discriminação na comunidade .....	223
4.4.15 A interferência das questões raciais na atividade arte-educativa .....	224
4.4.16 A experiência de ser arte-educador.....	226
4.4.17 O conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	230
4.4.18 A diversidade na atuação arte-educativa.....	231
4.4.19 A distinção no trato com o educando negro, pardo, branco ou mestiço .....	233
4.4.20 As impressões sobre o trabalho arte-educativo.....	234
<b>CAPÍTULO V – Arte-educação Um Conceito.....</b>	<b>237</b>
5.1 Arte-educação e seu âmbito social.....	238
5.2 Retomando a construção deste conhecimento.....	240
5.3 Influências na formação de um conceito de Arte-educação para a Infância e a Juventude .....	241
5.4 Metodologias de ensino de Arte no Brasil .....	247
5.5 Arte-educação no contexto de periferias urbanas .....	250
5.6 A Importância da Participação no Processo de Aprendizado .....	255
5.7 Gestão Participativa .....	256
5.8 Arte-educação e Gestão Participativa.....	258
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>260</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>300</b>

## **O “para quê” da Arte-educação**

Possibilitar aos educandos um outro olhar sobre a realidade que os cerca e, assim, despertar neles a curiosidade, a criatividade e a atitude de desafio frente ao desconhecido, de forma a possibilitá-los ultrapassar limites impostos injustamente e alcançar o pleno gozo de seus direitos enquanto seres humanos dignos e capazes de progredir em suas jornadas, transformando a si e melhorando o mundo à sua volta, ultrapassando os limites do que seria tido, até então, como impossível.

## INTRODUÇÃO

Desde 1992, tenho atuado nas periferias da cidade de São Paulo, em particular na área da infância e juventude, no que se convencionou chamar de “educação não formal” ou “complementar”, ou seja, aquela que ocorre paralelamente à escola por iniciativa de entidades da sociedade civil (ONGs – Organizações Não Governamentais), que atuam no sentido de ocupar o tempo “ocioso” da criança e do adolescente com atividades que deem respaldo/suporte para uma vivência mais cidadã no contexto de suas comunidades.

Entre quase que por acaso nessa área. Na época, atuava como jornalista e participava de um grupo de cultura negra, quando um amigo solicitou que filmasse uma atividade com jovens e crianças em uma comunidade no Campo Limpo. Desde então, desliguei-me da área de jornalismo, começando a atuar na área da infância e juventude, da qual nunca mais saí. Atuei, a princípio, como orientadora social e arte-educadora de dança afro, depois como educadora de rua e supervisora técnica de programa. Elaborei e implementei projetos; fui educadora social, educadora, capacitadora de profissionais da área da infância/juventude, tanto em educação formal como na não formal. Também desempenhei a função de coordenadora de Núcleo de Estudos em Arte-educação e, atualmente, sou uma mestrande da área de Ciências Sociais na busca por reflexão sobre Arte-educação.

Em meio a esta aventura de descobertas e conhecimentos, por diversas vezes, me vi, assim como outros educadores, em pleno questionamento acerca de qual o meu real papel nessa estrutura toda. Mas a sensação de não ter muito claro quais os resultados diretos dessa atuação na vida dos meninos e meninas atendidos era muito incômoda. Assim, participava de encontros, de movimentos e fóruns, na busca por algumas respostas, tanto para mim quanto para meus pares mais comprometidos. Foi no meio de uma dessas “crises” que um amigo arte-educador, autodidata, bastante empreendedor, Carlos Alberto de Moraes, me sugeriu fazer um curso para arte-educadores, não para tratar dos conteúdos programáticos de cada linguagem, mas, sim, para desenvolver uma “provocação reflexiva” a respeito do papel educativo, da atuação dos arte-educadores, do espaço onde se dão tais atividades junto às comunidades e de seu caráter político e politizador, tanto junto a jovens quanto a diversas instâncias de intermediação das políticas públicas voltadas para a infância e a juventude.

Ao final do primeiro módulo, o grupo então formado se mostrou interessado em continuar a estudar a questão de forma mais aprofundada. Montamos um Núcleo independente de Estudos em Arte-educação, junto à Ação Educativa, que contava com o

apoio do Centro de Educação Continuada. Tal iniciativa, de orientação anarquista, durou três anos (de 2002 a 2006), e desenvolvia encontros semanais onde eram abordados estudos teóricos, cursos e atividades voltados para a busca de uma bibliografia que pudesse servir de marco teórico para nossas reflexões, estudos e discussões acerca de temas pertinentes à nossa atuação. Assim, então, fomos em busca de professores e especialistas da questão arte-educativa, entre outras.

O Núcleo desenvolveu dois encontros significativos a partir da sua atuação: a “1ª Conferência de Arte-educação” na Ação Educativa, que contou com o apoio do Centro de Educação Continuada, trazendo para o debate professores da USP e de Universidades particulares. O outro encontro de destaque foi o “Seminário de Cultura e Arte-educação”, também desenvolvido na Ação Educativa que discutiu a questão da Cultura, da Cultura Popular e da Arte junto ao público presente na ocasião. O Núcleo ainda desenvolveu um segundo curso de Arte-educação, bem como um curso de História da Arte no Brasil. Houve ainda a formulação de alguns projetos, com intenção de atuação direta junto ao público da periferia, como o de Arte Carnavalesca, em 2003, e cursinho pré-vestibular para a periferia. Enquanto proposta coletiva, linguagem teatral, e ainda Educomunicação — uma proposta com base em estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Educação e Comunicação da ECA- USP, da qual eu havia participado, entre os anos de 2001 e 2003.

Por ocasião do Fórum Mundial da Educação 2004, reunido na capital paulista, tentamos colocar uma pauta de discussão sobre a questão da “Arte-educação no contexto de periferias urbanas”, uma vez que percebemos não haver nenhuma linha de discussão na perspectiva em que atuávamos. No entanto, não foi consenso do grupo que, naquele fórum, esse seria o momento de o Núcleo encabeçar tal discussão. Assim, acabei levando uma discussão sobre a “Educação Cidadã” junto à então Secretaria do Desenvolvimento de Solidariedade e Trabalho (SDTS), onde atuava como assistente- técnica.

A constatação da ausência de discussão sobre o tema “Arte-educação no contexto de periferias urbanas” enquanto desafio social, particularmente entre educadores, já nos era perceptível desde a formação do primeiro curso na Ação Educativa. A ausência desta discussão no Fórum de Educação me instigou mais e mais a buscar uma reflexão teórica e metodológica sobre tal questão, do ponto de vista acadêmico.

Eu já havia sido estimulada anteriormente pelos relatos pessoais de professores negros que me incentivaram a elaborar um projeto e tentar uma bolsa junto à Fundação Ford. Consegui e, graças ao apoio destes professores e de amigos muito queridos, no final de 2006 já havia passado pelo processo seletivo do Programa Bolsa da Fundação Ford e já era uma



“bolsista eleita”. Em novembro de 2007, após o acompanhamento da Fundação Carlos Chagas e um forte apoio do professor Dagoberto Fonseca, fui aprovada no Programa de Ciências Sociais da PUCSP, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Josildeth Gomes Consorte, para desenvolver o tema “Arte-educação no Contexto de Periferias Urbanas: um Desafio Social”.

### **Breve Histórico**

A partir de meados da década de 1980, as atividades de Educação Complementar, ou de Educação Não Formal, assumem importante espaço nas ONGs e trabalhos sócio-educativos, com particular ênfase nas práticas de Arte-educação, englobando inúmeras linguagens artísticas no intuito de atuar nos horários intercalados à escola de ensino formal e pública. Em São Paulo, tais trabalhos acontecem nas periferias dos centros urbanos ou em espaços onde se concentra um grande número de pessoas pobres (como as áreas de cortiços do Centro da cidade). A maior parte dessas regiões é constituída por uma população predominantemente negra, muitas vezes, migrante ou descendente de migrantes nordestinos, com baixos níveis de recursos para subsistência ou para acesso a serviços e bens públicos/sociais — contexto em que o ensino formal pode se constituir em mais um instrumento de reforço à discriminação e à inclusão perversa.

Podemos divisar na cidade de São Paulo o que pode ser considerado como o fenômeno das atividades ministradas na chamada educação não formal, desenvolvidas, particularmente, na periferia da cidade, com o objetivo de ocupar “o tempo livre” das crianças em outras habilidades que não o ócio. Para isso, fazem uso das linguagens artísticas.

Eu venho desse grupo de arte-educadores e de educadores sociais — categorias estas que se constituíram mais delineadamente a partir do final dos anos 1980, tendo como marco a criação da Secretaria do Menor. A ideia era trabalhar as linguagens da Arte a partir da educação não formal, em diversos espaços educativos.

Tendo como ponto de partida a criação do PCR (Programa Criança de Rua), outros programas foram sendo desenvolvidos, tais como, os “Circos-Escola” (os chamados “Enturmando”), com particular ênfase em Artes Cênicas; os “Clubes da Turma”, com destaque para as atividades esportivas; o “A Turma Faz Arte”, que se caracterizava por atuar em espaços cedidos pela própria comunidade.

Essa proposta de educação complementar criou um tipo de “escola” e de educadores, chamados Educadores de Rua, Educadores Sociais, Arte-educadores e Educadores Esportivos, cuja função é trabalhar conteúdos de forma diferenciada da abordada na Escola. Seriam

desenvolvidos ali aqueles aspectos ligados às atitudes, procedimentos e à convivência, à sociabilidade, usando-se, para isso, de algumas estratégias não observadas no cotidiano das escolas, ou pelo menos não observadas pela mesma óptica, como, por exemplo, o esporte e as artes. O foco de atuação desses educadores, como já indicamos, é basicamente a criança e o jovem da periferia da grande cidade.

Na presente pesquisa, foi traçado um perfil desse trabalho social para tentar responder às seguintes questões: o que é e quem habita essa periferia? Trata-se de pessoas pobres, negras e mestiças oriundas de famílias nordestinas, e que tiveram ao longo de sua história uma série de rupturas e deslocamentos. Tiveram de se deslocar física, cultural e socialmente também. Como isso foi acontecendo e sendo percebido?

Frente ao exposto, algumas questões se colocam, como, por exemplo: Como se dá o trabalho de entidades e de seus financiadores junto a tais comunidades? De que forma o educador tem abordado as questões referentes a racismo, discriminação e a preconceitos em sua atuação? De que forma tais áreas periféricas — em geral, sem perspectivas ou acesso a valores simbólicos mais privilegiados socialmente — podem descobrir e/ou perceber na atividade sócio-educativa de Arte suas potencialidades, sua capacidade de discernir, participar, refletir, analisar e transformar seu mundo e suas relações, expressando seu entendimento de cultura e de sociedade a partir dessas percepções? Como a Arte — e a Arte-educação mais especificamente — podem possibilitar uma inclusão não perversa (uma inclusão de fato e de direito) que auxilie na correção da desigualdade e discriminação da sociedade vigente? Nesse contexto, qual a relação possível entre a escola pública de ensino fundamental e a atividade arte-educativa desenvolvida em seu entorno social?

## Fazendo Educação com Arte



Foto: Roseli Machado – Atividade de iniciação ao Mosaico – Junho de 2006

Ao longo de minha trajetória profissional, pude perceber a Arte-educação em diversas perspectivas. É bastante comum a abordagem do tema referindo-se ao ensino da Arte via disciplina Educação Artística ministrada nas escolas públicas, ou na perspectiva do ensino da História da Arte ou ainda na de museus enquanto monitoria ou curadoria de exposições e acervos.

No entanto, pouco aprofundamento existe no tocante à modalidade de Arte-educação, bastante propagada nas periferias dos grandes centros urbanos<sup>1</sup>. Tal modalidade caracteriza-se por seu público-alvo e pela questão social ali explicitada: uma maioria composta por jovens pobres, negros e migrantes nordestinos, ou deles descendentes, que habitam as regiões menos lembradas pelo Poder Público e pela sociedade em todas as esferas. Com um atendimento “precarizado” no tocante aos mínimos sociais (saúde, habitação, saneamento básico, transporte, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços públicos, direito à História,

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa não buscou quantificar o trabalho arte-educativo desenvolvido por entidades e instituições no município de São Paulo.

identidade, dignidade), as chamadas “comunidades” sobrevivem num ambiente hostil, violento e com muito poucas perspectivas de vida e de progresso sócio-econômico.<sup>2</sup>

*Embora a integração dessas populações à vida metropolitana implique num grande esforço de sua parte e numa série de problemas para a administração local, quase nada é feito no sentido de assisti-las. A solução dos seus problemas tanto de moradia, como de emprego, assistência médica, educação e quantos mais se defrontem, fica inteiramente a cargo de sua iniciativa. Sua incorporação à sociedade urbana, com todas as dificuldades que envolve, faz-se por um processo inteiramente espontâneo. (CONSORTE, 1959, p. 45)*

É nesse contexto que acontece a Arte-educação: uma área de conhecimento complexa e com muitas especificidades, exatamente por conta das questões sociais que envolvem o público com o qual atua e do espaço geográfico em questão. Ali, o arte-educador, profissional que desempenha importante papel junto às crianças e jovens, muitas vezes, se perde em sua prática por falta de referenciais e marcos teóricos específicos à sua atuação.

Considerando, para fins desse estudo, que o conceito de *Arte-educação* possui uma semântica própria e que para seu real entendimento não se dá simplesmente a partir da junção das noções contidas na somatória dos termos *Arte + educação*, buscamos esses conceitos anteriormente na tentativa de formular uma primeira abordagem rumo a de compreensão de seu significado aprofundado.

Por tudo isso, *Arte-educação*, aqui designada, passa a ser *a Ação Sócio-educativo-cultural em Arte, área de conhecimento específico, que no contexto das periferias urbanas, desenvolve as linguagens artísticas enquanto educação não formal, complementar ao ensino oficial junto às comunidades periféricas e, em geral, a partir das organizações da sociedade civil e do poder público. Por outro lado, também se insere na reflexão mais ampla a respeito da construção cognoscitiva do conhecimento no intuito de analisar, compreender, operacionalizar e buscar respostas às questões pertinentes e relativas a tal ação socio-educativo-cultural em Artes e suas relações com a realidade.*

Ao abordar o termo “Arte-educação nos contextos periféricos das regiões urbanas”, e parafraseando Ana Mae Barbosa (1994), esta pesquisa parte do princípio de que a Arte tem um domínio, uma linguagem, uma história e se constitui, portanto, não apenas em mera

---

<sup>2</sup> Nas periferias, encontra-se uma dupla forma de pobreza: uma pelo modelo econômico, que compreende o mercado de trabalho e a sociedade subdividida em classes, e outra pelo modelo territorial, que define quem é mais ou menos pobre, dividindo e hierarquizando as relações regionais, tomando tão-somente por base os que moram num ou noutro local da mesma periferia. Vide Mapa da Exclusão (org. Aldaíza Spozati)

atividade, mas, sim, num campo de estudo específico, como disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

*“No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança”.* (BRASIL - PCN - Introdução)

Trata-se, assim, de uma área específica, que se destaca por ser mais que conteúdo programático ou atividade-meio/instrumento pelo qual se quer atingir algum outro fim. Tendo-se em vista que, segundo Strauss (1999), a linguagem é fundamental para a ação e a identidade humana, estamos falando de uma área de conhecimento que, em si, já é educativa, uma vez que, como já apontado por Barbosa, *“arte é cognição e, por outro lado, tem função de humanização”*.

Ferraz e Fuzari destacam ainda que:

*... é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização.* (FERRAZ E FUZARI, 1999, p. 16)

É ainda reflexiva, tendo-se em vista que, conforme Barbosa, a Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de expressá-la em palavras. E a nossa consciência excede o limite das palavras. Assim, a Arte é transformadora, porque interpreta o mundo, a realidade e o imaginário de maneira diferente da palavra. Dessa forma, é também geradora de percepção, análise e síntese pessoal e coletiva da realidade, que se dá a partir da vivência em Arte, contextualizada cultural, geográfica e socialmente. Para Ferraz e Fuzari, tal hipótese se sustenta na constatação de que a Arte se constitui, de modo específico, como manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo.

Por outro lado, a experiência empírica (destacada mais à frente) aponta para a perspectiva de transformação pessoal e comunitária com participação, protagonismo e valorização da identidade cultural em contínua mudança dentro e fora das comunidades em questão, estabelecendo o que Strauss aponta como *“conexões relevantes entre problemática individual e processos sociais”*.

Na atuação voltada para as periferias dos centros urbanos, o papel exercido pelo arte-educador tem sua maior especificidade no desenvolvimento da sua atividade diretamente junto ao seu público-alvo que, conforme já referido, é formado, em geral, por crianças e adolescentes oriundos de famílias pobres, muitos deles “excluídos” do sistema público de Educação (mesmo ainda quando frequentando aulas), desprovidos, conforme Adorno e Horkheimer (1986), dos meios de acesso à cultura erudita, expropriados e desvalorizados na sua cultura popular, engolidos pela mídia e pela cultura de massa<sup>3</sup>. São jovens com opções restritas de lazer, historicamente destituídos de passado, sem perspectivas de presente ou futuro, com baixa autoestima — fruto desse do sofrimento ético-político causado por racismo, discriminação e o preconceito que atinge a todos no seu entorno — e com restrições a seus próprios referenciais e repertório cultural. E que, no entanto, apesar de tudo isso, ainda sorri, elabora seus planos, sonha, vive em busca de uma vida melhor.

É nessa perspectiva que o arte-educador atua, não apenas ministrando oficinas e informando sobre técnicas referentes à sua linguagem específica, mas sendo um referencial para discussões sobre a própria realidade cotidiana e sua compreensão a respeito. É ele ainda que auxilia o educando nas elaborações acerca do mundo e do seu modo de ser e de estar nele, caracterizando-se, como destaca Graciani (1997), por um perfil que requer diversas habilidades e predisposições pessoais para a própria atuação. É esse profissional que trás, mais facilmente, o mundo para o debate interno, podendo questionar processos e estruturas preexistentes — como “pré-conceitos”, relações de gênero, de raça, bem como o poder da atual indústria cultural — uma vez que, no processo educativo e em suas nuances, constrói vínculos que lhe permitem discutir sobre valores socioculturais, podendo apresentar, a partir da sua vivência em Artes, novas perspectivas e alternativas de vida, que poderão vir a quebrar paradigmas.

Pude constatar, pela observação do cotidiano e pelo desenvolvimento de cursos e workshops sobre o tema, que é através de trocas de experiências, de encontros, da supervisão avaliativa (sistemática ou não) das próprias ONGs e de programas governamentais que tal atuação é reconstruída e ressignificada na prática. Entretanto, que marcos teóricos servem de referencial para a mesma, a fim de que se possa realizar uma reflexão embasada e consistente que apoie as práticas do dia a dia?

---

<sup>3</sup> - ADORNO, W. e HORKHEIMER, M. — “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” in **Dialética do Esclarecimento** – RJ - Jorge Zahar Ed., 1986.

A partir de discussões junto ao Núcleo de Estudos em Arte-educação, ocorridas na Ação Educativa entre os anos de 2001 e 2003, foi possível identificar uma bibliografia inicial, com diversos textos e publicações sobre Educação, Arte e outros tantos temas abordando a questão das relações entre grupos e seu relacionamento interpessoal. Alguns textos versavam, especificamente, sobre a Arte-educação no contexto do ensino de Artes ou como monitoria, mas muito poucos estavam voltados para a Arte no contexto em que a abordamos. Mesmo assim, prioritariamente, a Internet talvez tenha sido nossa maior fonte. Nela também encontramos referências à Arte-educação como sinônimo de Educação Artística, Ensino de Arte, História da Arte, cursos livres (em geral pagos e em regiões não periféricas), mas poucas referências à especificidade da Arte-educação no contexto das periferias de centros urbanos.

Por tudo isso, essa modalidade de Arte-educação, que atua em todas as regiões da cidade de São Paulo e na maioria dos centros urbanos junto a Instituições Públicas e Organizações Não Governamentais (ONGs), necessita, urgentemente, de uma reflexão acadêmica aprofundada, que recolha dados da experiência empírica e que analise, identifique, discuta, conceitue e divulgue a sistematização desse conhecimento, que é dado do ponto de vista da práxis, mas que se apresenta como uma lacuna profunda do ponto de vista teórico-metodológico.

### **Objetivos da Pesquisa**

A presente pesquisa busca averiguar os termos e as metodologias por meio das quais as comunidades periféricas já explicitadas vêm sendo alcançadas por ações arte-educativas, particularmente no tocante ao fenômeno social aqui designado como “relações raciais”.

Tal proposta pode apontar distorções — do ponto de vista de ações e de seus resultados sócio-políticos junto ao público-alvo — ou, ao contrário, destacar procedimentos afirmativos necessários ao fortalecimento de vínculos em comunidades na busca por soluções conjuntas para suas questões.

Assim sendo, com base fundamentada em experiências vividas, leituras e discussões já realizadas, bem como em coletas desenvolvidas, a proposta desta pesquisa é buscar o posicionamento de ONGs, estudar e avaliar o papel de práticas da Arte-educação nos contextos sociais já citados e no seu desenvolvimento social enquanto desveladora da trama

social da condição humana, que integra o saber cognitivo à capacidade de realização e ao potencial criativo dos indivíduos.

A pesquisa, portanto, se propõe a estudar o papel da Arte enquanto dimensão que tende a integrar o humano em seus aspectos hoje fragmentados pelo próprio desenvolvimento do modelo cartesiano, que separa o saber do fazer e do criar do homem ocidental. Assim, a Arte-educação seria mais que um *instrumento* no contexto sócio-educativo-cultural das iniciativas de educação não formal enquanto uso de linguagens ou técnica artísticas. Viria, sim, a ser a própria ação social de aprimoramento do educando em suas capacidades de observação, reflexão, reprodução e/ou recriação de sua experiência com o mundo e de seus desdobramentos a partir de suas elaborações de vida e de consciência.

### **Percurso Metodológico**

Esta pesquisa recorre a diferentes fontes de dados para obter uma avaliação fundada teoricamente e confirmada pela observação das práticas de Arte-educação em contextos sociais periféricos, bem como para refletir sobre a atuação, motivação, transformação do arte-educador e sua evolução enquanto categoria profissional, buscando analisar a sua importância e o seu papel social, assim como a relevância do trabalho arte-educativo no contexto de periferias urbanas. Seu ponto de partida foi uma contextualização histórica, que permitiu conceituar teoricamente a Arte-educação no contexto das periferias da cidade de São Paulo.

A partir de pesquisa bibliográfica, foi feita uma revisão da literatura existente sobre o tema. Para tal empreitada, recorri ao acervo de diversas bibliotecas universitárias.

A escolha da região — circunscrita ao distrito do Grajaú — se deu por conta de ser esta uma área que agrupa uma série de questões sociais importantes a serem abordadas e compreendidas no presente estudo. Boa parte dessa região se encontra em áreas de mananciais, às margens da represa Billings. Por isso mesmo, destacamos o aspecto da habitação e a forma como se dá a ocupação do solo urbano, descrição esta presente nas narrativas orais dos moradores das citadas localidades, que trazem à tona tal processo de segregação territorial, que acabou resultando na formação das periferias urbanas da cidade de São Paulo.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de as entidades sociais, ou instituições que realizam o trabalho sócio-educativo-cultural com Arte-educação nas periferias dos grandes centros urbanos poderem ser constituídas a partir de diferentes formas de regimes jurídicos, bem como de diferentes formas de manutenção e de financiamento de suas atividades.



Destarte, podem ser patrocinadas/bancadas pela iniciativa privada (empresas, bancos, agências financiadoras) ou ainda serem conveniadas ao Poder Público em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), podendo também ser mantidas por doações de pessoas físicas (associados e contribuintes) e/ou jurídicas, entre outros.

Para efeito deste trabalho, lançamos mão da escolha de três diferentes formas de constituição jurídica para análise das entidades, de seu desenvolvimento e do desempenho das atividades arte-educativas propostas em sua atuação. Assim sendo, apontamos algumas entidades dentre as que realizam trabalho social com a inclusão de atividades arte-educativas em suas grades de atuação na região supra citada. Dessa forma, decidiu-se acompanhar as seguintes entidades sócio-educativas: o **Circo Escola Grajaú**, por ser um equipamento público administrado por entidade social local. A **Associação de Moradores do Jd. Gaivotas**, que se constitui em uma entidade de bairro que, em parceria com outras entidades locais (a Associação Vento em Popa, Ponto de Cultura Grajaú, rádios comunitárias, redes de associações da região do Grajaú) e fóruns de defesa dos direitos da criança e do adolescente (Fórum Regional de Defesa do Grajaú) desenvolve atividades artísticas e culturais na comunidade para a população ali existente. E, finalmente, o **CEU - Centro de Educação Unificada – Navegantes**, no bairro do Cantinho do Céu, sendo este um equipamento da administração pública (Prefeitura do Município de São Paulo) que engloba o ensino formal, práticas comunitárias e atividades de Arte-educação em diversas linguagens.

Tendo em vista que a Associação de Moradores do Jd. Gaivotas estava com suas atividades arte-educativas temporariamente desativadas, contatamos a ONG **Vento em Popa**, que desenvolve atividades naquele bairro e atualmente promove o programa “*Jovens Urbanos*” de iniciativa do Itaú Cultural, com assessoria do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

O trabalho de campo leva em consideração a existência do “*pedaço*”, enquanto categoria de análise desenvolvida por Magnani, compreendendo as referências relacionais mais próximas (como pertencimento e vizinhança), na tentativa de identificação de laços de afinidade e de sociabilidade, além do local de reconhecimento (espaço onde estão entre iguais, mas não necessariamente entre parentes, onde compartilham gostos, palavreados, diálogos), a fim de se buscar um padrão de sociabilidade entre o público e o privado.

Outra categoria de análise proposta por Magnani, e que nos será útil, é a “*mancha*” enquanto espaço mais amplo e de maior visibilidade. Tal categoria se apresenta enquanto uma referência de uso, não tanto territorial, caracterizando-se como uma continuidade no espaço: eles se completam, têm inserção na paisagem, se mantêm como referência no espaço e há

circulação (mancha de lazer, mancha comercial, mancha residencial). A *mancha* (referência em termos de uso) pode conter ainda vários *pedaços* (referência de relacionamentos).

Uma terceira categoria, também indicada por Magnani, refere-se ao “*circuito*”. Esta é a mais abrangente das categorias apresentadas. Pode estar dentro da mancha, mas com seus pontos característicos só sendo conhecidos pelos usuários. Aponta para um uso da cidade independente do espaço físico, rompendo, assim, com a delimitação geográfica (do Grajaú ao Centro de Tradições Nordestinas — Zona Norte — ou ao “Panelafro” — Zona Sul — ou ao Largo da Batata — Zona Oeste). Dessa forma, considera a cidade na sua complexidade.

No tocante às práticas arte-educativas nas periferias, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa junto às três entidades escolhidas que desenvolvem trabalho sócio-educativo-cultural na região do Grajaú, com base em observações, questionários, entrevistas e narrativas colhidas durante o desenvolvimento de atividades. Serão ouvidos os atores sociais, tais como, educandos, educadores, familiares, coordenadores pedagógicos, lideranças comunitárias presentes no contexto em que se dá a atividade arte-educativa, sendo que os depoimentos colhidos foram devidamente registrados em áudio e/ou vídeo.

Tal trabalho no território (Grajaú) será desenvolvido a partir da segunda quinzena de Outubro, e se estenderá por todo mês de Novembro e parte de Dezembro. A escolha desse período coincide com os preparativos para a celebração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro — feriado no município de São Paulo). Assim, a observação de campo, entrevistas e narrativas tenderiam a captar “como a questão racial é abordada no cotidiano e, especificamente, qual a importância dada pelas entidades a tais aspectos, tendo-se em vista a forma como a referida data comemorativa é trabalhada por entidades”. Em destaque o aspecto político e social das relações raciais e de seus desdobramentos (preconceitos, discriminação, lutas e conquistas), exemplificada na questão de o Dia da Consciência Negra (seu aspecto reflexivo e político ou mais uma data folclórica a ser cumprida no calendário de eventos).

A partir de observações de atividades, do cotidiano e de especificidades, foram realizadas as entrevistas, sendo oito com educadores; três com educandos; duas com coordenador e/ou com dirigente/gestor de instituição pesquisada, duas com mães e duas com lideranças comunitárias.

Da sistematização de tais dados foram desenvolvidas as análises rumo ao relatório de conclusões desta presente dissertação (Capítulo 4).

Outro desdobramento possível ante a presença do pesquisador na entidade social é a chamada “Roda de Conversa”: um breve debate com os educadores, coordenadores e gestores para a discussão de temas relativos a trabalho social, com destaque para relações raciais

(negritude/branquitude), objetivando-se colher reflexões do profissional em questão acerca de suas práticas, crenças e valores imbricados no cotidiano de sua atuação sócio-educativo-cultural.

Não será realizada uma análise documental dos estatutos e propostas de atuação social de entidades, uma vez que, somente esta, demandaria um outro trabalho de pesquisa nos mesmos moldes e volume do atual. Assim sendo, esta é uma outra etapa da pesquisa maior que se desdobrará em outros estudos futuros.

A pesquisa tende ainda a buscar qualitativamente os sujeitos na relação ensino/aprendizagem proposta pela Arte-educação.

*“Torna-se bastante interessante abordar os conteúdos dos discursos desses sujeitos frente aos diversos aspectos que englobam as práticas sócio-educativo-culturais da Arte-educação, diretamente aplicadas junto a crianças e jovens, mas que permeiam toda a comunidade local (famílias, instituições, entorno social etc.) e suas relações sócio-políticas”.*  
(BARBOSA, 1994, p.26)

Aspectos como a formação do educador, ação comunitária, contraponto entre a educação formal e a educação complementar são também mote para as reflexões propostas pela pesquisa.

Neste ponto, destacamos um importante ator social da esfera em estudo: o arte-educador, que, muitas vezes, se perde no cotidiano angustiante de sua prática, em geral, pela ausência de referenciais e marcos teóricos que embasem uma reflexão acerca das especificidades de seu trabalho e de seus resultados. Quem é esse profissional? Quais suas características específicas? Que papel desempenha, de fato, no cotidiano de seus educandos e na grade de atividades das referidas entidades sociais?

Segundo o trabalho desenvolvido por Livia Carvalho (2005), a base pedagógica e a prática diferenciada da atuação do arte-educador em ONGs requer desse profissional múltiplas exigências, além de um posicionamento político, ético e estético, bem como habilidades técnicas referentes à linguagem artística com a qual trabalha. O referido trabalho aponta para uma realidade na Paraíba (nordeste brasileiro), na qual 53% dos educadores pesquisados possuíam terceiro grau completo; 27% atuavam tendo o ensino médio completo; 7% atuavam com ensino médio incompleto e 13% atuavam como arte-educadores nas periferias paraibanas, tendo o ensino fundamental incompleto.

A presente pesquisa parte de um universo empírico diverso — a periferia de São Paulo, a maior cidade da América Latina, tida como cidade global, mas com alguns dos piores índices de IDH do país. A observação superficial nos aponta para uma grande maioria de profissionais das Artes (artistas populares), habilitados em uma ou mais linguagens artísticas, que encontram na Arte-educação uma forma de trabalho, de compromisso social e de busca por subsistência. Em geral, possuem o ensino médio, nem sempre completo, e são oriundos de periferias, muito embora alguns hoje residam nas áreas do Centro velho da cidade.

Tais aspectos, no entanto, exigem rigor e maior aprofundamento analítico. Por isso mesmo, a presente pesquisa busca apurar em seu trabalho de campo, através de entrevistas e questionários, qual a caracterização desse profissional em diversos aspectos, qual a sua formação básica e específica, sua remuneração, forma de contratação, qualificação e acesso a postos de trabalho, dentre outros itens.

Há um aspecto, no entanto, também presente no trabalho de Carvalho, que nos suscita indagação e aprofundamento: em que medida o curso universitário garante um melhor desempenho da atividade arte-educativa em contextos de periferias urbanas? Em que medida os conteúdos programáticos de tais cursos contemplam as especificidades do processo de ensino-aprendizagem necessárias nessa forma de atuação?

Garcia (2001) discute os avanços e os limites da educação não formal, analisando que a inclusão de educadores com formação acadêmica pode trazer conquistas e perdas para essa modalidade educativa, na medida em que, para esse tipo de prática, os “ranços” da escola formal dificultam a atuação nesse campo.

Concluindo o trabalho, há uma apresentação dos resultados da pesquisa aos sujeitos-atores sociais junto ao campo, focada nas entrevistas dos educadores, registrada e documentada em áudio e vídeo.



Releituras dos educandos do Circo-Escola Enturmando Grajaú da Obra de Paul Cezanne “O Negro Copião”.

Os resultados deste trabalho serão apresentados ao longo de 5 capítulos. Após o resumo, procuro, na introdução, situar os leitores em relação ao lugar de onde estou falando (mulher, negra, jornalista, educadora, arte-educadora, supervisora, gestora, capacitadora, pesquisadora e militante da área de infância e juventude na periferia), na perspectiva de que se possa visualizar melhor o sentido de minhas falas, que tenderam ir sempre ao encontro daquilo que avalio ser interesse a respeito do menino ou menina atendidos como educando na entidade social em enfoque no momento.

Logo a seguir, apresento um panorama geral do que seja a Arte-educação no contexto de periferias urbanas, diferenciando-a de outras modalidades também chamadas de “Arte-educação” ou “Educação Artística”, na medida em que se distinguem em termos das especificidades do educador, dos educandos atendidos, do modo como as atividades artísticas são ministradas e quanto às suas funções sócio-educativas-culturais inscritas no cotidiano daquele dado espaço geográfico.

Finalmente, apresento os objetivos do trabalho e o percurso metodológico seguido em seu desenvolvimento. Introduzo no Capítulo 1 alguns conceitos cujo domínio considero cruciais para a prática da Arte-educação, como, por exemplo: vulnerabilidade, resiliência, exclusão/inclusão social, protagonismo além de outras categorias de análise que devem estar claras no decorrer do trabalho.

Dada a natureza das atividades aqui em questão, é bastante comum que as mesmas se percam numa rotina carregada de situações limite que, constantemente, ultrapassam as

especificidades da atividade artística propriamente dita, caindo, em determinados momentos, naquilo que costumo chamar de “A Fazeção” (sobre isso, falaremos mais especificamente no Capítulo 4). Tais circunstâncias limitam as possibilidades de reflexão sobre a sua prática, causando uma série de angústias e ansiedades frente a um trabalho que lida, basicamente, com a construção simbólica de relações, produções e de expressões sociais.

A questão social se coloca como ponto chave para o entendimento do que vem a ser periferia e, por isso, é apresentada no Capítulo 2. Dela deriva outro aspecto essencial da abordagem desta pesquisa, ou seja, a questão das relações raciais presentes no cotidiano brasileiro de forma subliminar, e capazes de camuflar as relações de poder e dominação que permeiam o cotidiano da cidade e da nação. Assim, traçamos o percurso histórico da formação da cidade de São Paulo, destacando o momento em que aparecem as periferias urbanas, movimentos sociais e ONGs. Traçamos ainda um breve panorama da “cidade mundial” na qual se transformou São Paulo — paralela à cidade periférica que, perversamente, se insere em suas dinâmicas sócio-econômicas.

Entramos, então, no universo empírico do subdistrito de Grajaú e de seu contexto social, apresentando alguns dados e tentando traçar uma etnografia do “pedaço”, destacando algumas “manchas”, “trajetos” e “circuitos”, de acordo com a abordagem desenvolvida por Magnani.

Para traçar o histórico de ocupação da região, recorreremos a narrativas de moradores locais, descrevendo o processo, suas mobilizações e desdobramentos, até os dias de hoje.

Os referenciais teóricos são abordados no Capítulo 3. Ali desfiamos alguns dos conceitos mais importantes desta análise: o conceito de Cultura de Tylor até a atualidade, passando por Geertz e Morin, entre outros. Uma abordagem do conceito sócio-antropológico de Arte, bem como do conceito de Educação à luz da Antropologia e da Filosofia da Educação, entrecruzado com a questão racial (educação, raça e cultura).

O Capítulo 4 apresenta o trabalho de campo propriamente dito. É a pesquisa (envolvendo o trabalho desenvolvido, as comunidades e os educadores que a implementam), sua sistematização e a sua análise de dados, desenvolvendo-se, assim, as primeiras conclusões acerca dos resultados obtidos.

No Capítulo 5, buscamos responder a algumas questões no que tange à Arte-educação: o que é essa representação da Ação Educativa enquanto educação não formal? Que aspectos teóricos e metodológicos norteiam a atuação dos educadores? O que fundamenta as políticas públicas voltadas para a infância e a juventude, e que fazem uso desta modalidade educativa? Quais os marcos legais que delineiam essa atuação?

Por fim, apresento uma síntese, em que são descritos o percurso, os desdobramentos e as conclusões sobre o tema em questão, com sugestões para o aprofundamento de alguns aspectos desses tópicos para as próximas pesquisas.



Contação de Histórias  
Enturmando Grajaú



Estudo do Meio  
Jd. Gaivotas



Apresentação de Balé  
CEU- Navegantes

Espero, sinceramente, ter contribuído para o aprofundamento do tema. Como costumo dizer em alguns cursos e encontros, a minha função é “provocar” o leitor para que, a partir desta pesquisa, criem-se interrogações e desafios que exijam de si novas respostas a este e a outros aspectos envolvendo a Arte-educação no contexto de periferias urbanas.

## CAPÍTULO I

### Marcos Referenciais

*“Prepare o seu coração  
P’ras coisas que eu vou contar  
Eu venho lá do sertão ...  
E posso não lhe agradar...”*  
*(Geraldo Vandré)*



A Arte-educação, por seus meios e métodos, pode ser considerada uma alternativa no combate a situações históricas e perversamente “includente/excludentes”, constituindo-se em uma ação social que visa ao cuidado com os sujeitos vulnerabilizados devido a dinâmicas sócio-econômicas e políticas vigentes, neste caso, em particular, a infância e a juventude oriundas das regiões periféricas da cidade de São Paulo.

Tal recurso de enfrentamento exige uma compreensão de seus marcos conceituais para um melhor entendimento da questão social ali posta, de sua razão de ser e das soluções apresentadas e desenvolvidas enquanto políticas públicas preventivas voltadas a crianças e jovens.

Não é intenção deste texto esgotar o tema, principalmente tendo em vista que nenhuma definição é neutra. Conforme Scholte (2002b), toda definição conceitual é relativa e contingente e, dessa forma, reflexo de um momento histórico, de um ambiente cultural, de uma localização geográfica, de um *status* social, de uma personalidade individual e, finalmente, de um comprometimento político. O desafio, então, é levantar alguns elementos que provoquem o debate sobre os conceitos de onde partem e em que se apoiam tais ações, buscando-se situar o leitor pelas vias adotadas por este trabalho, visando a um melhor entendimento da realidade contemporânea, para que possa vir a ser transformada. Por tudo isso, torna-se importante esta breve revisão da literatura, que busca justamente abarcar alguns dos principais conceitos que permeiam a ação educativa — tema desta dissertação. Então, vejamos:

### **1.1 Vulnerabilidade Social**

Segundo o **Dicionário Aurélio**, vulnerabilidade é a qualidade ou estado de vulnerável (que pode ser vulnerado); diz-se do lado fraco de um assunto ou do ponto pelo qual alguém pode ser atacado ou ferido (FERREIRA, 2004).

É bastante comum uma associação direta entre pobreza e vulnerabilidade, porém tal analogia não se sustenta suficientemente, visto que a questão tende a se ampliar. O conceito de vulnerabilidade apresenta diversas definições. De acordo com Rubens Katzman,

*“Vulnerabilidade não é exatamente o mesmo que pobreza, se bem que a inclui. Esta última faz referência a uma situação de carência efetiva e atual. Já a vulnerabilidade transcende esta condição projetando ao futuro a possibilidade de padecimento a partir de certas debilidades que se constatam no presente. Em seu sentido amplo a categoria vulnerabilidade reflete duas condições: a dos ‘vulnerados’, que assimilam a condição de pobreza, quer dizer, que já padecem de uma carência que implica a impossibilidade atual de sustento e desenvolvimento e uma debilidade ao futuro a partir desta incapacidade; e a dos ‘vulneráveis’, para quem a deteriorização de suas condições de vida não estão ainda materializadas, mas que aparecem como uma situação de alta probabilidade em um futuro a partir das condições de fragilidade que os afete”.* (KATZMAN, 2005, p.04)

Para Algéria V. Silva, populações vulneráveis dos centros urbanos são aquelas que apresentam dificuldade em acumular capital social (vide Capítulo 3). Tal dificuldade se expressa em níveis de qualidade de vida inferiorizados, a partir dos quais esse contingente populacional é isolado dos grupos detentores do poder na sociedade, uma vez que seus laços com essa sociedade estão “esgarçados” no tocante a mercado de trabalho, localização no espaço geográfico e baixo acesso ao desenvolvimento educacional.

*“Vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores”.* (VIGNOLI, 2001 e FILGUEIRA, 2001).

Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), podemos entender situação de vulnerabilidade como um risco permanente de se cair em estado de necessidade na ocorrência de risco social, como desemprego, doença ou velhice, bem como pobreza, privação ou fragilidade de vínculos relacionais de pertencimento social, como os de parentesco, além de discriminação racial, etária, de gênero ou por deficiência, entre outras.

Ainda em seu artigo, Silva destaca que a vulnerabilidade social pode se manifestar em dois planos: no plano estrutural, por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de incerteza, insegurança, de não pertencimento a um dado grupo e de fragilização dos atores.

*“O conceito de vulnerabilidade ao tratar da insegurança, incerteza e exposição a riscos provocados por eventos socioeconômicos ou ao não-acesso a insumos estratégicos apresenta uma visão integral sobre as condições de vida dos pobres, ao mesmo tempo em que considera a disponibilidade de recursos e estratégias para que estes indivíduos enfrentem as dificuldades que lhes afetam”.* (VIGNOLI e FILGUEIRA, 2001).

É nos grandes centros urbanos que tal situação se apresenta de forma mais complexa, em razão da alta concentração populacional resultante do êxodo rural e de relações sociais que se destacam pela perversidade do binômio inclusão/exclusão apresentado por José S. Martins (1997 e 2002). Assim, a ocupação da cidade explicita as relações sócio-político-econômicas que gerem a metrópole, desenvolvendo, dessa forma, as tramas da cidade, que fazem das periferias urbanas territórios vulneráveis.

Lugares vulneráveis seriam aqueles onde os indivíduos enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso aos chamados mínimos sociais, bem como à informação e a oportunidades. Esse não-acesso favorece a desigualdade, a pobreza e a perversidade de relações, que incluem o indivíduo segundo a lógica da dialética inclusão/exclusão.

A vulnerabilidade socialmente condicionada está relacionada a basicamente três riscos: à falta de renda (mercado de trabalho), à falta de autonomia funcional (para a realização de atividades cotidianas) e à vitimização (pelos mais diversos tipos de violências). Some-se a isso fatores culturais e o desprestígio de determinadas camadas populacionais (negros, indígenas, idosos, crianças e jovens, mulheres), o que faz com que os seus interesses e necessidades se mostrem como pontos bastante difíceis para que consigam ascender à pauta política como cidadãos com direitos devidamente reconhecidos.

Frente ao exposto, o conceito de vulnerabilidade: pode atuar como instrumento para explicar a condição concreta e identitária dos indivíduos e/ou grupos sociais; subsidiar ações de enfrentamento no tocante à identificação das especificidades da população atingida por essa situação; buscar a transformação histórica de grupamentos e, por conseguinte da sociedade como um todo, tendo em vista o enfrentamento do isolamento social, conceitual, ético e moral; conscientizar sobre a necessidade de ações e políticas públicas, bem como identificar e repensar recursos culturais, econômicos e políticos visando a uma distribuição mais justa entre segmentos populacionais.

O apoderamento do conceito de vulnerabilidade social pode ainda contribuir para alguns esclarecimentos sobre a relação entre o problema e os recursos para o seu enfrentamento. Por outro lado, a partir de um conceito ampliado de vulnerabilidade, torna-se possível a elaboração de leituras sobre as necessidades do indivíduo, na medida em que tal conceito incorpora práticas cuja essência diz respeito a cuidado, apoio, respeito aos indivíduos, à coletividade e a seus respectivos direitos.

A situação de vulnerabilidade a que está submetida grande parte da população brasileira impõe sua exclusão nas relações vigentes nos atendimentos prestados dentro da

esfera pública. A vulnerabilidade social, não deixando de produzir suas marcas, se irradia, tornando-se também vulnerabilidade psíquica. (BERLINCK, 2000).

## 1.2- Exclusão e Exclusão Social

A definição de “exclusão”, segundo o **Dicionário Aurélio**, refere-se ao “*ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções*”. Vê-se que na sua composição encontra-se o prefixo “*ex*” (fora), que separa, corta, inviabiliza a relação (Ferreira, 2004). O sentido, a imagem e a realidade dos excluídos mostram contingentes humanos colocados do lado de fora de uma sociedade cujos mecanismos de blindagem de suas fronteiras não permitem o retorno ou a possibilidade de que estabeleçam relações com os que estão dentro, os incluídos — sempre aterrorizados diante da ameaça constante de serem os próximos a ficarem do lado de fora.

Em seu texto **As armadilhas da exclusão**, Robert Castel aponta para a necessidade de cuidados e critérios para o uso do termo “exclusão” — tão em voga na atualidade. O autor destaca a heterogeneidade de abordagens do termo e o perigo da indiscriminação de seu uso em situações que só terão sentido, se devidamente contextualizadas.

Assim, o autor toma o uso do termo “exclusão” com rigor, diferenciando-o de “vulnerabilidade”, de “precarização”, de “marginalização” e de “situação de risco pessoal e social”, apresentando também uma série de aspectos e armadilhas em que se pode cair no tocante ao seu uso errôneo ou equivocado. Destaca, desta forma, três subconjuntos a respeito da heterogeneidade de práticas de exclusão:

- a) Exclusão como a supressão completa da comunidade (exílio, banimento ou extermínio);
- b) Um segundo aspecto relativo à construção de espaços comunitários fechados e isolados no próprio seio da comunidade (guetos, favelas, apartação por enclaves fortificados);
- c) Um terceiro aspecto em que certas categorias da população se veem obrigadas a um status especial que lhes permite coexistir na comunidade, mas com privação de certos direitos de participação em determinadas atividades sociais (na colonização, a situação do indígena), representando, assim, uma categoria de subcidadãos regida por códigos especiais.

Para Castel, a exclusão impõe uma condição específica, que repousa sobre regras, mobiliza aparelhos especializados e se completa por meio de rituais. *“Assim, a exclusão não é nem arbitrária nem acidental. Emana de uma ordem de razões proclamadas”* sendo, portanto, legitimada.

*“A exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro status. É uma forma de discriminação negativa que obedece a regras estritas de construção”*. (CASTEL, 2000).

Daí ser denominada por José S. Martins como *“Inclusão perversa”*. O autor contesta a noção vaga e imprecisa de *exclusão*, usada para a compreensão de situações de intensificação de pobreza. A posição sustentada pelo autor afirma a categoria sociológica da *“exclusão”* para a análise de processos sociais contemporâneos, de caráter mais amplo e permanente, que vão além da perda do emprego para se tornarem *“um modo de vida’ em que se cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político”*. (MARTINS, 1997, p.34).

A exclusão, então, se daria no bojo de uma organização social, isto é, de uma situação de *“desafiliação”*, embora este termo não seja necessariamente o equivalente a *“ausência completa de vínculos”*, mas represente a ausência de inscrição do sujeito em estruturas que tenham sentido.

Os indivíduos são excluídos, porque são tidos como sobrantes, desnecessários, rejeitados dos mercados materiais ou simbólicos, ou seja, dos valores cumulativos e constitutivos da cultura de uma dada sociedade. (WANDERLEY, 2006). Tal fato acaba tornando os indivíduos supérfluos socialmente, uma vez que flutuariam na estrutura social sem encontrar um lugar designado. Em termos de relações de trabalho, esta é a relação entre as *precarizações* da atividade produtiva e o achatamento salarial, bem como o processo de desmanche das políticas sociais, serviços públicos e das proteções de direitos conquistados. (ROCHA E SILVA, 2008).

Outro autor que também critica o uso indevido e indiscriminado do conceito de exclusão é Luciano Oliveira (1997), para quem isso ocasiona *“uma certa diluição retórica de sua especificidade”* (p.50). Apesar de admitir a realidade da exclusão, avalia que tanto uma visão antidualista, que vai às causas do fenômeno — que, para o autor, vem a ser, principalmente, de natureza econômica — quanto uma visão ética e política, que questiona que tipo de civilização estamos construindo, são necessárias para a compreensão dessa realidade.

O conceito de *exclusão* tornado instrumento de análise social tem o mérito de contribuir para denunciar a intolerância para com a diferença, a perda de direitos conquistados pela instituição do Estado do bem-estar e, no limite, para a perda do direito a ter direitos (NASCIMENTO, 1994). Evidencia a transformação da *“cidadania em mercado e do cidadão em um consumidor pelo avesso, que consome-se a si mesmo, por não dispor de moeda que lhe permita fazer trocas nesse mercado”*.

Enquanto categoria de análise, deverá captar a relação contraditória dos sujeitos sociais e a forma como as representações simbólicas e materiais contidas nas relações sociais se constituem para transformar o humano em cidadão, o cidadão em mão de obra, a força de trabalho em mercadoria. Esta mercadoria tomada por desnecessária, uma vez que foi substituída por tecnologia, é descartada tal como se descarta lixo.

O cuidado com o termo “exclusão” vem do seu uso indiscriminado e, na maior parte das vezes, indevido. Por isso, para alguns autores, o termo “inclusão perversa” é considerado uma melhor opção, uma vez que “exclusão” pode sugerir a culpabilização do indivíduo, ou ainda a sua paralisação. “Exclusão” não indica a possibilidade de mudanças nas relações sociais, muito menos, sugere a busca por soluções. Parece, sim, reforçar ainda mais as condições sociais de estratificação propostas pelo capital globalizado. Também não recorre a alternativas coletivas, de forças organizadas na luta por melhores condições de vida e no combate às causas efetivas da situação de pauperização. Por fim, a “exclusão” não protagoniza o indivíduo como sujeito e agente histórico de seu tempo; deixa-o ofuscado enquanto fomentador de ações sociais que venham a construir novas e melhores formas de ser e de estar no mundo. Por tudo isso, tal qual outros “conceitos-mala”, o uso do termo “exclusão” requer limites, principalmente na indeterminação (Martins, 1997 e Castel, 1998) e na pulverização de tratamentos específicos adotados em políticas sociais que tornam problemática a unidade da categoria (Thomas, 1998). Assim, é possível avaliar que “excluído” não é só ser pobre, aquele a quem falta e que, por não ter dinheiro, não tem condições de acesso. Vai além disso: o excluído está apartado, alijado, impedido de ter acesso e de exercer a sua cidadania — o ter direito enquanto ser humano — por ter sido expropriado e banido das condições de dignidade que lhes são personalíssimas, indisponíveis e imprescindíveis. A condição de “excluído” impede, oculta e extirpa a condição de sujeito social e cultural.

### 1.2.1- A dialética Inclusão/ Exclusão

*“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, ela é um produto do funcionamento do sistema”.* (SAWAIA, 2007, p. 9)

Outro aspecto importante desse debate é o desenvolvido pela psicologia social, que se propõe a trazer outros enfoques à questão da exclusão para além dos critérios econômicos e jurídicos da cidadania mínima. O conceito desenvolvido pela análise psicossocial aponta para uma complexidade contraditória: uma ambiguidade inerente ao conceito de inclusão/exclusão, o que o torna propício às análises trans/ interdisciplinares, no sentido de romper fronteiras acadêmicas e fundir interpretações.

A exclusão, segundo Bader Sawaia (2007), é processo sócio-histórico, que se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social. Mas é vivido também como necessidade do eu (self), como sentimentos, significados e ações, tendo como base analítica o viés da injustiça social.

A autora destaca a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento como aspectos importantes da questão da exclusão. No entanto, dialeticamente, indica a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, ou seja: a exclusão é uma forma de inclusão perversa, e daí a dialética inclusão/exclusão introduzir a ética e a subjetividade na análise das desigualdades sociais, podendo, assim, ampliar o campo de interpretações possíveis.

Por exemplo, as lutas por uma inclusão desmerecem os indivíduos, destituindo-os do papel de sujeito dessas lutas, e reproduzem o modelo responsável pela eliminação do mesmo em tais processos. Castel (2000) aponta para outro risco no tocante à problemática de focar atuações no desenvolvimento de programas de combate à exclusão: o de se perder o foco da questão social, da problemática geral, contínua, contextualizada nos processos, que leva em consideração as relações sócio-econômicas anteriores às situações de fratura social. O autor ressalta que a focalização em políticas de inserção toma o lugar de políticas sociais mais gerais, com um alto custo econômico, político e social.

Na abordagem psicológica, a lógica dialética inverte a ideia de inclusão social, desatrelando-a das noções de adaptação, de normatização e de culpabilidade individual, para

ligá-la a mecanismos psicológicos de coação. Desse modo, a exclusão é entendida como um processo que objetiva a manutenção da ordem social.

*“A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Tais subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, pois determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, manifestando-se, no cotidiano, como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”.* (SAWAIA, 2007, p. 9)

Tais perspectivas remetem a reflexões para além das sensações, das emoções e das reações dos indivíduos vitimados pelos processos de exclusão social em si. Ampliam também a possibilidade de análise sobre as consequências desse processo na construção de identidades e em processos de representações sociais no tocante às relações entre indivíduos de uma dada sociedade.

Por essa abordagem, três conceitos se destacam no que se refere às relações entre indivíduos e sociedades nos processos de exclusão/inclusão social: inclusão perversa, sofrimento ético-político e identidade.

O primeiro conceito — inclusão perversa — nos remete a um dos contrapontos do binômio inclusão/exclusão. Como já abordado anteriormente, dá-se através de processos dialéticos gestados a partir da injustiça social, e que se desdobram no desenvolvimento de ações e condições que, em si, são a sua própria negação, retroalimentando e mantendo, assim, o círculo vicioso da dialética da inclusão/exclusão. O uso do termo “inclusão perversa” tende a preterir a noção de exclusão social, pois coloca em destaque uma ação contínua de inserção do sujeito em um contexto social onde a perversão, a deturpação dos propósitos, a violação dos direitos, a corrupção dos processos de garantias básicas e outros aspectos ideológicos se acham presentes como elementos determinantes.

Por detrás de formas aparentes de inclusão social, existem formas sutis de exclusão, que conduzem a uma aparente inserção, camuflando a exclusão. Dentre outros, são processos de alienação, apartação, desrespeito ao exercício da cidadania e de descumprimento dos direitos básicos à dignidade humana.

Portanto, no lugar de exclusão, a proposta é considerar o processo da *dialética* exclusão/inclusão social, uma vez que a exclusão nos remete, necessariamente, a um modo específico de inclusão de menor valor, de desvalorização e inferiorização sociais, de privação e de degradação moral.



Esta inclusão (perversa) ocorre pela eliminação de direitos humanos básicos, situação na qual os indivíduos acabam sendo privados do direito à igualdade, ao bem-estar e ao acesso pleno a bens e serviços disponíveis que a sociedade é capaz de produzir. Tal aspecto insere o indivíduo numa realidade de padecimentos e privações — situação essa produzida socialmente e, portanto, também solucionável socialmente.

Michel Foucault destaca um aspecto interessante para esta análise:

*“Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinqüentes, mas os delinqüentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinqüentes servem para alguma coisa. Por exemplo, no proveito que se pode tirar da exploração sexual: a instauração, no século XIX, do grande edifício da prostituição só foi possível graças aos delinqüentes que permitiram a articulação entre o prazer sexual cotidiano e custosos e a capitalização.*

*Outro exemplo: todos sabem que Napoleão III tomou o poder graças a um grupo constituído, ao menos em seu nível mais baixo, por delinqüentes de direito comum. E basta ver o medo e o ódio que os operários do séc. XIX sentiam em relação aos delinqüentes para compreender que estes eram utilizados contra eles nas lutas políticas e sociais, em missões de vigilância, de infiltração, para impedir ou furar greves, etc.” (FOUCAULT, 1998, p. 131 e 132)*

A sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição de uma ordem social desigual. Mesmo que não seja de forma decente e digna, todos estamos inseridos, de algum modo, no círculo reprodutivo das atividades econômicas. Uma inserção desigual que envolve grande parte da população brasileira, em sua maioria negra e migrante, fazendo com que sejam assumidas posições sociais indiscutivelmente precarizadas.

O tipo de inclusão perversa que, historicamente, se desenvolveu no Brasil deve ser combatida com políticas públicas de cunho universalista: crescimento com distribuição de renda, proteção social, educação, saneamento, saúde, etc. Entretanto, tais políticas também devem garantir o seu olhar específico para as necessidades e a correção de deturpações, desvios e equívocos históricos e sistemáticos, que marcam a carne e a alma da gente brasileira.

Por tudo isso, “inclusão perversa” denota ser um termo mais adequado para explicitar relações de desigualdade e processos nefastos de inserção. Um termo que desculpabiliza o indivíduo por sua situação, deixando claro o processo pelo qual a sociedade e as políticas neoliberais o condenam.

A inclusão perversa é entendida como desencadeadora de sensações de desconforto, medo ou revolta, bem como de emoções e sofrimentos, naquilo que Sawaia conceituou como

“sofrimento ético-político” — o segundo conceito abordado e apontado como consequência do processo de inclusão/exclusão vivido pelas populações vulnerabilizadas e alijadas do conjunto de bens e direitos sociais.

O sofrimento ético-político pode advir de um complexo de situações, atitudes e circunstâncias em que o indivíduo sofre com os reflexos daquilo que podemos chamar de “violência estrutural” ou “violência simbólica” nas relações sociais marcadas por estereótipos, preconceitos e discriminações — frutos da injustiça social. O indivíduo ou grupo atingido por tais estigmas tende a manifestar um tipo de sofrimento que, dificilmente, é expresso e, quando o é, mais dificilmente ainda é encarado como algo sério ou relevante. No mais das vezes, sequer é percebido como fruto de uma violência advinda das representações sociais criadas e desenvolvidas historicamente para a manutenção das relações de poder e dominação implícitas em tais gestos.

*“A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social, individual, e manifesta-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”.* (SAWAIA, 2007, p. 9)

Se a inclusão perversa é determinada pela estratificação social, é ela que define os grupos privilegiados e os grupos excluídos de bens e valores morais, políticos e sociais dentro de uma sociedade. Consequentemente, deve ser entendida como desencadeadora de formas manifestas de afetividade: sensações, emoções, motivações e representações da realidade.

O sofrimento ético-político é desenvolvido enquanto categoria de análise no trabalho de Bader Sawaia, e permite desvelar os diferentes níveis de opressão e injustiças a que, no plano social, o indivíduo está sujeito. A autora apresenta tal categoria a partir de uma análise da afetividade, tomando como referenciais teóricos as obras de Heller, Espinosa e Vigotsky. Sawaia apoia-se nesses autores, uma vez que os mesmos tratam a afetividade como constitutiva do pensamento e da ação e como processo imanente que se constitui e se atualiza com ingredientes fornecidos por diferentes manifestações históricas.

Baruch Espinosa introduz a emoção como questão ético-política que obriga a ciência a incorporar o corpo do sujeito em análises econômicas e políticas, destacando que a mente do sujeito social está por todo o corpo do humano. O autor ainda apresenta um sistema de ideias no qual o psicológico, o social e o político se entrelaçam, revertendo-se uns nos outros, e sendo, todos eles, fenômenos éticos de ordem de valor.

Agnes Heller distingue sofrimento de dor. Para ela, dor é próprio da vida humana, um aspecto individual, algo que emana do indivíduo, das afecções de seu corpo nos encontros com outros corpos, e que diz respeito à sua capacidade de sentir, de ser afetado. Já o sofrimento vem a ser a dor mediada por injustiças sociais; é o sofrimento de se estar submetido à fome e à opressão. Mas pode não vir a ser sentido por todos como dor: somente por quem vive tal situação.

Em seu texto sobre o poder da vergonha — **The Power of the Shame** —, a autora destaca a vergonha e a culpa como sentimentos morais genéricos e ideologizados cuja função vem a ser a manutenção de uma ordem social excludente. Dessa forma, a vergonha das pessoas e a exploração social acabam por se constituir as duas faces de uma mesma questão.

Por serem sociais, as emoções são fenômenos históricos cujos conteúdos e qualidades estão sempre em constituição. Na atualidade, segundo Heller, a culpa tende a substituir a vergonha, mudando o caráter da expiação de pública para individual e privada.

*“Nas sociedades atuais, a possibilidade de ação permitida ao homem e ao pensamento determinados por elas produzem e fixam sentimentos particularistas, perpetuam e reproduzem a alienação dos sentimentos e o caráter de certos afetos”.* (HELLER, 1985, p.13)

Lev S. Vigotsky procurou apresentar sua preocupação teórica na busca por uma unidade de análise que abarcasse todas as manifestações psicológicas. Segundo esse autor, “significado” vem a ser o termo que desempenha um importante papel na interligação das diferentes funções psicológicas e destas com o corpo e a sociedade.

*“O significado é o principal organizador de desenvolvimento da consciência, é inseparável da palavra (embora não idêntico a esta). Como componente da linguagem, concentra em si as riquezas do desenvolvimento social de seu criador – o povo – e, como palavra, vive na comunicação”.* (SAWAIA, 2007, p. 103)

Assim, a emoção e o sentimento são significados radicados no viver cotidiano, que afetam nosso sistema psicológico pela mediação de intersubjetividades. Processos internos, relações exteriores e organismo biológico conectam-se através de mediações semióticas, configurando motivos, que são estados portadores de um valor emocional estável, desencadeadores de ação e pensamento.

O significado penetra na comunicação neurobiológica levando o homem a agir, não em resposta a uma estrutura e organização biológica (como no caso dos instintos), mas, sim,

em relação a uma ideia. O significado do fenômeno intersubjetivo é, portanto, social e histórico, reverte-se em ideologias e funções psicológicas distintas.

*“Sintetizando: o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como se é tratado e o trato com o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto”.* (SAWAIA, 1995)

É no seio dessas relações de poder e dominação que encontramos o terceiro conceito contextualizado na dialética inclusão/exclusão: a identidade. O sujeito social que, perversamente incluído e em constante estado de sofrimento ético-político, gesta a sua subjetividade tanto na busca de uma “aceitação” a tais relações de domínio quanto na percepção de sua condição de discriminado. Busca, portanto, uma transformação. Para além das determinações econômicas, tais subjetividades são legitimadas por formas que se manifestam no dia a dia, como afetos, sociabilidades e consciência.

Enquanto processo localizado no cerne do indivíduo e também no cerne da cultura comunal (Erikson, 1968: 22), a identidade tende a ser externamente forjada e atribuída a grupos ou a subgrupos sociais. Quando esta prática se afirma em características específicas (físicas, étnicas, etc.) de grupamentos, com o intento de manutenção de dado *statu quo* de outros segmentos sociais, sob a justificativa de esta origem ser algo da “natureza humana”, temos claro o uso ideológico dessa representação social, ou seja: tenta-se justificar as marcas e estigmas sobre grupos sociais a partir da “naturalização” de relações forjadas e ideologicamente construídas, onde o indivíduo é responsabilizado pela sua própria condição. Bases para discriminação e racismo podem ser tomadas aqui como exemplo.

O enfoque da identidade exige a necessidade do uso de recursos analíticos para se evitar a inversão ideológica separatista. Em relação a isso, Sawaia argumenta e adverte:

*“A referência à identidade só pode ser usada quando se supera o seu uso político para discriminar e explorar o outro, quando se reconhece a identidade como igualdade e diferença, fugindo da lógica da mesmidade, retratada no provérbio brasileiro ‘pau que nasce torto, morre torto’”.* (SAWAIA, 2007, p.125).

Entre a permanência e a transformação contidas na identidade, é necessário concebê-la como um processo em curso (Souza Santos, 1994:119). Aqui, a identidade extrapola a busca de novos espaços de representação e de construção do “eu” como sujeito único e igual a si mesmo, alimentando a revolta da autonomia contra o autoritarismo, que limita o movimento e a multiplicidade. Ela é a qualidade que permite reconhecer e ser reconhecida pela alteridade: sem ser discriminado, nem discriminar. (Sawaia, 1995)

*“Identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas, excludentes, bem como ao processo de inserção social nas relações internacionais. O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão, e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social”.* (SAWAIA, 2007, p.124)

Criadas e recriadas a partir de características culturais, como raça, religião e etnia, hoje

*“Um dos imperativos da modernidade contemporânea, indiscutivelmente, é a busca da identidade, isto é, da representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo e o uso desta como referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como nas intergrupais e internacionais”.* (SAWAIA, 2007: 119)

Sawaia (2004) nos adverte para dois paradoxos no tocante ao uso dos referenciais da identidade: que tanto permite fugir das metanarrativas homogeneizadoras e do relativismo absoluto quanto no tocante ao seu uso como argumento de defesa do respeito às alteridades em relações democráticas. Ao mesmo tempo, funcionam como proteção contra o estranho, legitimando comportamentos xenófobos, como foi o caso da África do Sul.

*“Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outros, a sua auto-estima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa reivindicam o mesmo respeito à cultura ‘ocidental’ local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais”.* (MUNANGA, 2003)

A questão dos conflitos sociais não advém unicamente da luta pelo direito à diferença, mas do fato de esses fenômenos estarem atravessados por interesses e privilégios, historicamente, em manutenção na sociedade ocidental. Boaventura Souza Santos observa que só o colonizado ou um povo em decadência pergunta por sua identidade e que, dificilmente, se encontra um britânico perguntando pela própria. Dessa forma, podemos situar a identidade nas relações de poder e introduzir a ética e a cidadania nas suas discussões, apresentando-a

enquanto categoria política e estratégica em tais relações. Para Souza Santos, a identidade é síntese de múltiplas “identificações em curso” e, portanto, não um conjunto de atributos permanente: identidade como processo de construção de um modo de ser e estar no devir do confronto entre igualdade e diferença (Ciampa, 1987), em um processo, em geral, sutil.

Estudos sobre (i)migrantes mostram que a identidade do lugar de origem favorece a criação de redes de solidariedade e facilita o acesso do “estrangeiro” a bens e serviços, apesar da possibilidade de discriminação. Essa identidade transforma espaços de segregação em guetos de resistência e de aconchego, lugares com “calor” (Sawaia, 1997) — antídoto ao desprezo da sociedade. A ênfase em laços identitários culturais também é estratégia de resistência por parte de países perversamente incluídos na globalização econômica.

Bader Sawaia ainda destaca que

*“Usar a referência identitária para analisar os problemas sociais significa buscar orientação para recriar novos espaços de representação democrática das necessidades humanas. Significa buscar lugares onde a identidade deixa de ser destino e consciência “em si”, para se tornar consciência “para si” e para o outro, sem perder o sentimento de ser único e, assim, poder dispor de si para si”.* (SAWAIA, 2007)

Daí o olhar ético e político sobre a identidade como um processo constante de configuração de significações, que age como elemento organizador da relação entre valores, afetos e motivações tanto do sujeito individual quanto do coletivo. Torna-se ainda parâmetro da relação interpessoal e social na promoção *não destrutiva* da vida comum, possibilitando a criação política de formas de solidariedade entre diversos atores sociais.

### **1.3 Resiliência**

O termo advém da física e designa *“propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica”* (Ferreira, 2004). Em termos de ser humano, o conceito se refere à *“superação ou adaptação diante de dificuldades consideradas como risco”*, uma possibilidade de construir um novo caminho de vida e de processos de subjetivação a partir do enfrentamento da situação de stress ou traumática. (Lindstorm, 2001).

Tal conceito é aplicado hoje na Psicologia, na Sociologia, na Psiquiatria e na Educação, entre outros. Para a Psicologia (Grotberg, 1999), “resiliência” tem sido definida como a capacidade humana universal de superar as adversidades e ser fortalecida por elas no

plano subjetivo e objetivo da vida psíquica e social. A analogia ao modelo explicativo das ciências exatas se deve a discussões contemporâneas da epistemologia e do estatuto das ciências.

Fátima Carvalho define “resiliência” como um conjunto de atitudes adotadas pelo ser humano para resistir a situações de risco e voltar transformado, crescido com a experiência. Algumas pessoas a estimulam por si mesmas (Carvalho, 2004). Diz-se que um indivíduo é resiliente quando consegue superar as adversidades e, não, necessariamente, eliminá-las, encontrando forças para aprender com elas. Tal conceito é apontado como um potencial valioso em termos de superação e promoção humana da população.

Para Lisete Barlach (2006) em **O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito**, o estudo da resiliência representa hoje um campo teórico de investigação acerca de indivíduos, grupos ou populações que, em situação de adversidade, não desenvolvem a postura de vítima (não se sentindo vítimas das circunstâncias), nem desenvolvem patologias a partir de seu enfrentamento. Nesse sentido, para Barlach, quatro autoras mereceriam destaque: Luthar, Masten, Waller e Assimakopoulos.

Segundo Barlach, Luthar chega a questionar a validade do conceito, tendo em vista as definições de “adversidade” e de “adaptação”, destacando o exemplo de crianças que, em situações de alto risco, manifestam competências em domínios de suas existências, mesmo que apresentem deficiências em outras. No entanto, nota-se aqui que a autora percebe em Luthar uma colocação errônea, e daí tecer uma crítica em relação a isso. Para Barlach, existe uma associação indevida entre competência e resiliência, uma vez que a presença da primeira não garante, necessariamente, o desenvolvimento da segunda. Ainda segundo Barlach, em Luthar, o constructo de resiliência pressupõe a exposição de indivíduos a riscos significativos, mas não leva em consideração o ponto de vista do sujeito sobre a adversidade, tomando por base critérios estatísticos genéricos. Barlach ressalta ainda que, de fato, a resiliência não se aplica aos processos que ocorrem em *qualquer* situação de risco. Quando se faz referências a “riscos significativos”, é necessário ter em consideração o significado do evento adverso na perspectiva do indivíduo.

Para Barlach, Masten considera a resiliência não como algo extraordinário, mas, sim, como um processo comum, que ocorre em função da operação saudável de sistemas adaptativos humanos básicos. Assim sendo, se tais sistemas estão em bom funcionamento, então, o desenvolvimento do ser humano se efetiva, mesmo em condições de adversidades extremas. Assim, para Masten, o constructo da resiliência vem a ser uma inferência — e sempre depende do contexto do estudo. Masten critica os estudos que fazem uso de métodos

estatísticos e probabilísticos para prever respostas humanas a situações de adversidade, desconsiderando o ponto de vista do sujeito ante a mesma. Baseia seu trabalho em dois modelos que subjazem aos estudos e pesquisas de campo: a abordagem focada em variáveis e a abordagem com foco na pessoa.

Segundo Barlack, Waller define “resiliência” como um produto “multideterminado e sempre mutável de forças que interagem em determinado contexto ecossistêmico” — não explicitando, entretanto quais seriam essas forças. Ainda segundo a autora, Waller afirma que o fenômeno não ocorre *apesar* da adversidade, mas, sim, em *função desta* e que, portanto, todo indivíduo tem potencial para ser resiliente, tendo-se em vista que o desenvolvimento é um processo contínuo de adaptação e acomodação entre indivíduos e seus ambientes, definindo ainda fatores de risco como sendo aqueles que ameaçam a adaptação positiva. Nesse sentido, Waller identifica dois tipos básicos de risco: desafios a circunstâncias de vida e aqueles que se caracterizam como traumas. Para Waller, “fatores de proteção”, correspondem àqueles que favorecem resultados positivos, operando na relação entre o indivíduo e os fatores de risco que afetam o seu bem-estar. Ainda segundo esse autor, tanto os fatores de risco quanto os de proteção podem se originar de fontes internas, externas ou de ambas, tratando-se, de fato, de cadeias de eventos ou de situações consideradas adversas, acrescidas de fatores de proteção, que não devem ser considerados de forma isolada, mas, sim, a partir de seu desencadeamento.

Segundo Barlack, para Assimakopoulos, “resiliência” se refere a um conjunto de características que possibilita aos indivíduos crescimento e incremento de suas habilidades para responder a dificuldades futuras, a partir da vivência de um evento traumático e de sua recuperação posterior. Barlack, entretanto, nota que Assimakopoulos não especifica quais seriam tais características. Apenas aponta como qualidades de pessoas resilientes o bom funcionamento intelectual, disposição para a sociabilidade, autoeficácia, autoestima, talentos individuais e fé. Segundo Barlack, do ponto de vista da relação do indivíduo com grupos, Assimakopoulos destaca as relações próximas de família, tanto no tocante a relações parentais, quanto nas concernentes a conexões com redes mais amplas de parentesco, que funcionariam como pontos de apoio. Também aponta para relações e formas de organizações sociais — escola, igreja, trabalho.

Assim sendo, para Assimakopoulos, seriam três os aspectos ou fatores de proteção mais presentes: características disposicionais ou de personalidade, coesão familiar e disponibilidade de sistema de suportes externos. Como contribuição a estudos sobre resiliência, Assimakopoulos revela que crianças e adultos que têm oportunidade de, mais



frequentemente, serem expostos a Arte, literatura, filmes ou a experimentos relacionais do tipo *mentoring* (com mentor ou educador), terão amplificada a própria capacidade de desenvolver resiliência. Para Barlack, a mais destacada contribuição de Assimakopoulos se refere à identificação daquilo que ela mesma denominou de “*pivotal moment*” (momento axial, central), ou seja: “*o momento crítico no círculo da vida em que algum tipo de mudança intra-psíquica tem lugar, trazendo à consciência a percepção da realidade de poder e escolha pessoal*” (ASSIMAKOPOULOS, 2001) — o que representa uma reconfiguração interna do sujeito perante a situação. E esta é a transformação interior a que denominamos “resiliência”.

#### 1.4 Protagonismo

*Tu me dizes, eu esqueço.  
Tu me ensinas, eu lembro.  
Tu me envolves, eu aprendo.*  
**Benjamim Franklin**

Na apresentação do <http://protagonismojuvenil.blogspot.com>, o ‘Protagonismo Juvenil’ é descrito como: “Um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas raisonde o jovem é sempre o ator principal. É uma forma superior de educação para a cidadania não pelo discurso das palavras, mas pelo curso dos acontecimentos. É passar a mensagem da cidadania criando acontecimentos, onde o jovem ocupa uma posição de centralidade. O Protagonismo Juvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação: como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade. Na raiz do protagonismo há uma opção livre do jovem, é ele que participa na decisão se vai ou não fazer a ação. O jovem participa do planejamento da ação, na execução da ação, na sua avaliação e na apropriação dos resultados. Existem dois padrões de protagonismo juvenil: quando as pessoas do mundo adulto fazem junto com os jovens e quando os jovens fazem de maneira autônoma”.

Conforme o **Novo Dicionário Aurélio**, a palavra “protagonista” significa “*o primeiro ator no drama grego; a personagem principal de uma peça de teatro, de um filme; pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento*”. Já a palavra “protagonismo” — que não consta no referido dicionário — é formada por duas raízes gregas:

*proto*, que significa "o primeiro, o principal"; *agon*, que significa "luta". *Agonistes*, por sua vez, significa "lutador". Protagonista quer dizer, então, "lutador principal; personagem principal; ator principal". Embora a palavra "protagonista", signifique "o principal" e induza à ideia de um ator em destaque (ou mesmo sozinho) em relação ao restante, podemos considerar o termo como referente aos seres humanos — em nosso caso em particular os jovens — que desempenham um conjunto de ações processuais (idealização, planejamento, desenvolvimento, avaliação e apropriação dos resultados) enquanto agentes conscientes e históricos de seu próprio tempo. Indivíduos com compreensão ética, social e cultural da sua realidade, e capazes de organizar procedimentos que visem à busca de soluções e alternativas para suas questões, bem como a transformação de situações e circunstâncias que envolvam injustiças e violação de direitos.

O termo "protagonismo juvenil" foi incorporado à Educação pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa no sentido de destacar o jovem como um dos elementos centrais de uma prática social da qual participa em todas as fases, desde a elaboração do projeto até a sua fase final de execução.

*"Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário". (COSTA, 1996, p. 90)*

Dessa forma, o protagonismo juvenil está diretamente ligado às relações de poder intrínsecas a grupos sociais. Para Costa, o desafio da contemporaneidade é, exatamente, formar um humano "empoderado", solidário e autônomo, simultaneamente; capaz de apreender as novas linguagens que surgem dia a dia, ganhando espaço no disputado mercado de trabalho, sendo também capaz de, ao mesmo tempo, dar conta das terríveis consequências da globalização, como a desigualdade e a exclusão social.

Os trabalhos que buscam o desenvolvimento do protagonismo juvenil atuam no sentido de agregar pessoas, possibilitar momentos de troca, exposição de experiências, desejos, formulações sobre assuntos específicos ao grupo (faixa etária, gênero, situação sócio-econômica, localidade), bem como ao mundo em que vivem. Buscam ainda envolver os jovens em eventos e atividades junto a entidades e instituições de seu entorno social (escolas, associações, postos de saúde, grupos organizados locais). Também atuam no tocante à troca de informações e ao desenvolvimento de ações que buscam o fortalecimento de uma rede, que

se organiza em torno de objetivos comuns, e da sensibilização de pessoas para tais objetivos; à descoberta de outros valores, de outros conhecimentos que ampliem e possibilitem aos jovens atuar, contribuir, aprender, desenvolver processos, analisar e refletir sobre os mais diversos campos, transformando a atuação de adolescentes e jovens através de uma participação propositiva. Pensando do ponto de vista local (sua casa, seu bairro, sua comunidade) ao global (o planeta como um todo), o jovem pode, então, se sentir pertencente e participante deste mundo como cidadão, detentor de direitos e capacidades para a solução das mais diversas questões.

### 1.4.1 Marcos Legais

Para entender o conceito de Educação que abarca o protagonismo juvenil, Costa parte do artigo 205 da Constituição Federal, que reza o seguinte:

*“A educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade civil, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.*  
(BRASIL, 1988)

O autor também se vale do artigo 1º da Lei 9.394/96 da LDB — Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional — onde se lê que

*“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nos movimentos culturais”.*(BRASIL, 1996)

Segundo Branca Brener, é importante que, a partir de casa, os pais estimulem as crianças a serem responsáveis, procurando desenvolver nelas um senso de indignação frente a possíveis injustiças que possam vir a presenciar. Naturalmente, existem pessoas que são mais preocupadas e mais interessadas em questões políticas. Outras já são menos, mas isso pode e deve ser estimulado nos diversos espaços educativos.

O ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 - em seu Capítulo II — **Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade** — em seus artigos 15; 16; 17 e 18 - diz:

*“Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”*(BRASIL, 1996)

*Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:*

*I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;*

*II - opinião e expressão;*

*III - crença e culto religioso;*

*IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;*

*V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;*

*VI - participar da vida política, na forma da lei;*

*VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.*

*Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.*

*Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. (BRASIL, 1990)*

Nesse sentido, Costa busca responder à questão sobre “qual tipo de sociedade pretendemos construir” e, para tanto, recorre ao artigo 3º da Constituição Federal, que reza o seguinte:

*“Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:*

*I- Construir uma sociedade livre, justa e solidária;*

*II- Garantir o desenvolvimento nacional;*

*III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;*

*IV- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988)*

A concepção de Educação proposta pela definição de “protagonismo juvenil”, nestes moldes, sugere um entendimento ampliado para além dos limites da educação escolar que, alcançando outros aspectos, poderá auxiliar o jovem tanto em termos de sua vida pessoal, estudantil e profissional quanto no exercício de cidadania, no desenvolvimento de uma percepção de mundo ou no trato de questões do bem comum.

Frente ao exposto, os espaços educacionais devem, então, ser compreendidos como múltiplos e multidisciplinares, abrangendo locais diversos que se apresentem como referência ao jovem, dentro e fora de sua comunidade (organizações e movimentos sociais, programas de políticas públicas, Fóruns de Discussões, etc.).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil vai ao encontro das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo as quais crianças e adolescentes são entendidos como “sujeitos de direitos”, ou seja, devem estar no centro da

atenção de políticas públicas. Ainda nessa visão, os jovens podem ser percebidos como detentores de potencial de ação e transformação sociais muito fortes, passando a ser agentes do processo educacional, e não apenas receptores passivos de conhecimentos e de propostas pré-definidas:

*“O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes”.* (COSTA, 1996, p. 65).

Brener, no entanto, adverte que, para que se desenvolva o protagonismo juvenil, é necessário se desenvolver um novo tipo de relacionamento entre jovens e adultos, em que o adulto deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um colaborador e um parceiro do jovem na descoberta de novos conhecimentos e na ação comunitária. Para tanto, porém, será necessário haver uma mudança quanto à imagem que se tem do educando, de forma tal que passa a ser visto como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso. Isso quer dizer que os jovens devem ser estimulados a tomar iniciativa em projetos a serem desenvolvidos, devendo também, concomitantemente, vivenciar possibilidades de escolha e de responsabilidades.

Nas palavras de Antonio Costa, reconhecer o adolescente e o jovem não como problema, mas como parte da solução já é meio caminho andado para a solução de questões da atualidade.

## 1.5 Violência

*Do rio que tudo arrasta se diz que  
é violento. Mas ninguém diz violentas  
as margens que o comprimem.*  
Bertold Brecht

Longe de ser um conceito unívoco, dados os seus significantes emocionais, que tanto legitimam como condenam, a violência é mais uma categoria de análise que abarca inúmeras definições que tentam caracterizá-la. Enquanto fenômeno humano, o termo está inserido e contextualizado no tempo e no espaço para além do ato que imputa danos físicos a pessoas ou

grupos de indivíduos. Nessa perspectiva, poderíamos falar em “violências”, o que denota uma pluralidade de causas possíveis, como fatores sociais, econômicos, culturais, psicológicos e mesmo biológicos. Se considerarmos o humano, conforme Minayo e Souza (1998), como uma complexidade dialética e cultural, percebemos que o ser humano é capaz de sintetizar em suas estruturas psíquicas e emocionais as representações que elabora do mundo, de si e das relações estabelecidas com os sujeitos: corpóreo e social.

Segundo o **Novo Dicionário Aurélio**, “*violência é a qualidade de violento (impetuoso tumultuoso, irascível) relacionado a ato de constrangimento físico ou moral; uso da força; coação; contrário ao direito e à justiça*”.

Marilena Chauí (1998) analisa a violência como aquela que se constitui no uso da força para ir contra a natureza de outrem e, dessa forma, seria o processo de desnaturalizar, coagir, torturar, transgredir em atos de abuso físico e/ou psíquico contra alguém, caracterizando relações intersubjetivas definidas pela opressão, intimidação e pelo medo, cuja percepção/significação devem ser analisadas a partir de normas, condições e de contextos histórico-sociais.

Baseadas em comportamentos sociais, algumas definições apontam para a chamada violência simbólica que, segundo Bourdieu (2001), seria aquela que se realiza sem que seja percebida como violência, mesmo por parte de quem é por ela vitimado, pois se insere nas tramas “naturalizadas” das relações de poder.

Para Chesnais, o conceito se refere, empiricamente, a toda violência física que possa resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos exigindo, conseqüentemente, reparação da sociedade mediante a intervenção do Estado. Para esse autor, as chamadas violência econômica, moral ou simbólica não poderiam ser consideradas do ponto de vista etimológico.

John Galtung (1975) afirma que estamos na presença de violência naquelas situações onde o desenvolvimento efetivo de uma pessoa, em termos físicos e espirituais, resulta inferior a seu possível desenvolvimento potencial. Desse modo, a violência é definida como a causa da diferença entre realidade e potencialidade.

De acordo com o **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**, é tido como senso comum que a

*“... violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento. Agressões similares contra outros seres vivos são também consideradas com freqüência atos de violência. É comum falar-se também de violência contra certa categoria de coisas, sobretudo a propriedade privada”.* (ANTHONY ARBLASTER, 1996).

Destacamos aqui como constituinte da violência a intenção de ferir, de ofender, de deliberadamente atingir negativamente o outro. O uso ilegítimo da força — tendo como perspectiva o plano legal/moral —, da agressão física, a própria mecanização e industrialização da violência (armas de guerra), a violação da propriedade, por outro lado, também são aspectos importantes a serem levados em consideração.

Há ainda a violência como ato individualizado pautado por psicopatias cujos agressores não sentem culpa ou responsabilidade; são “treinados” e socializados de forma violenta. Nesta perspectiva, é possível se deslocar uma visão similar para o campo das relações sociais focando-se também grupos, comunidades e organizações.

Segundo Arblaster (1996: 803), mais que agressão física, há outras formas coercitivas de infligir danos, dor, morte, como a relação Força/Estado/Sociedade onde a violência pode ser tomada como regime de excepcionalidade, ou em sociedades e/ou regimes totalitários nos quais a violência é tida como norma legítima. Diferentemente de uma relação de não violência, na qual existe uma correlação de forças, o reconhecimento de simetrias na solução de conflitos e a obtenção de negociação.

### **1.5.1 Violência Estrutural**

Outra concepção de violência localiza-a como “estratégica” ou “estrutural”, com o fim de manutenção da norma sem consentimento consciente, mas, sim, por conformismo, sendo que tal estado de passividade é constituinte da violência estratégica. Esse fenômeno pode se manifestar de diversas maneiras, em diversos segmentos sociais, desigualmente, assumindo diferentes papéis sociais, e possuindo caráter revelador de estruturas de dominação (Cruz Neto e Moreira, 1999).

A análise da chamada “violência estrutural”, conforme Almeida e Coelho (2007), deve levar em conta relações sócio-econômicas, políticas e culturais específicas, cabendo diferenciá-la no tempo e no espaço. Dessa forma, toda violência social revela estruturas de dominação, e surge como expressão de contradições entre os que querem manter privilégios e os que se rebelam contra a opressão (Minayo e Souza, 1998).

Minayo (1994) apresenta como conceito de violência estrutural o seguinte: “*violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos indivíduos*”.

Segundo Boulding (1981),

*“O conceito de violência estrutural se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte”. (BOULDING, 1981)*

Esta acaba por se revelar como

*“o protótipo de todas as outras configurações da violência e, justamente por ser exercida nas ações diárias de instituições consagradas por sua tradição e poder, na maioria das vezes não é contestada”. (ALMEIDA E COELHO, 2007)*

Dessa forma, o senso comum sequer chega a percebê-la como uma forma expressa de violência, mas, sim, como pura e simples incompetência de governantes e responsáveis (Cruz Neto e Moreira, 1999). A promessa de justiça social acaba por camuflar tal tipo de violência e os interesses nela implícitos. Na defesa por privilégios, determinados grupos sociais detentores do poder fazem uso da argumentação da defesa de igualdade de direitos, entre outros, como artifício de cunho “pseudamente jurídico-democrático” (Minayo, 1994), de forma tal a manter os indivíduos alienados e sem acesso a seus efetivos direitos frente às violências a que são diária e subliminarmente submetidos.

Alheios à sua própria realidade, os sujeitos sociais sentem na pele os efeitos dessa violência estrutural, seja frente à ausência de serviços públicos de boa qualidade, seja pelo não-acesso a bens e direitos básicos que lhes proporcionariam uma vida digna, seja a partir dos mecanismos pelos quais o Estado, em seus diferentes níveis e poderes, restringe o acesso da grande maioria da população aos chamados mínimos sociais (garantidos pela legislação), agravando o cenário de vulnerabilidade social estruturalmente instalado.

No Brasil, como em qualquer outro lugar do mundo, a associação entre violência e macrodinâmicas sociais (papel/ausência do Estado ante a questões sociais, pobreza, desemprego, crises econômicas, desigualdade social e à própria democracia também) envolve relações de poder.

Peralva (2000) critica a associação entre pobreza, desigualdade de renda e violência, apesar de reconhecer a “*geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos*” A esse respeito, citamos o Mapa da Criminalidade em São Paulo (Anexo 1) publicado pelo Jornal **A Folha de São Paulo**, em agosto de 2008.

Podemos avaliar o processo de pauperização e inclusão perversa dos indivíduos vulnerabilizados na sociedade brasileira globalizada como uma das manifestações mais



violentas da civilização ocidental, uma vez que reduz os horizontes de perspectivas dos sujeitos sociais e atua sistematicamente pela “*privação de poder de ação e representação dos mesmos*”. (WANDERLEY, 2007).

Isso leva à busca de condicionantes da violência e à modelagem de desigualdades sociais no país. Pinheiro (1996) avalia a violência de caráter endêmico, relacionada a assimetrias sociais, que se traduzem em subdesenvolvimento territorializado, impunidade, corrupção, abuso de forças policiais contra pobres e não-brancos, violação de direitos de presos pobres e discriminação racial.

Há que se cuidar dos limites conceituais tendo-se em vista, no entanto, que violência é diferente de agressão, incivilidade, hostilidade, intolerância. Todos esses termos podem vir a se tornar violação de direitos, tornando-se expressos por atos de violência. Entretanto, em si mesmos, não o são.

No mundo globalizado, onde a qualidade total é extremamente valorizada, o Brasil vive aquilo que Peralva chamou de “paradoxo brasileiro”. Assim, apresenta em sua abordagem o aumento dos crimes de sangue entre 1980 e 1997, após o fim da ditadura militar. Destaca o aumento ao acesso a armas de fogo; o crescimento do narcotráfico em zonas de pobreza — algumas das quais apresentando os piores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do mundo, Além da ocorrência de inúmeras crises econômicas.

Por outro lado, esse mesmo Brasil contemporâneo se apresenta como a décima economia mundial, tem a cidade de São Paulo, inscrita no rol das “*mega cidades globais*”, tendo por isso o compromisso de fazer respeitar o estado de direito como norma do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Quanto a isso, no entanto, ainda resta muito a ser feito. Então, como se construir uma cidadania no país ante as fragilidades que põem em xeque garantias constitucionais — como os mínimos sociais?

### **1.5.2 Violência e Poder**

No domínio da ciência política, Hannah Arendt (1994) apresenta a violência nos moldes da contemporaneidade como um dos resultados das transformações do século XX. A autora remonta aos escritos de Lênin, que já previa a violência tecnológica se espalhando em guerras e revoluções pelo mundo. Para Arendt, o progresso técnico dos instrumentos da violência, neste último século, ampliou o potencial de destruição em conflitos armados a tal ordem que, ante os conflitos de superpotências — aquelas que se movimentam nos níveis mais altos da civilização ocidental — “*se qualquer um dos dois lados ‘vencer’ é o fim de ambos*”.

Dessa forma, então, o objetivo passa a ser a dissuasão e, não, a vitória. Cada vez mais o potencial técnico de destruição se impõe para justificar a dissuasão e a paz, naquilo que Arendt chama de “*esquema insano*”.

Arendt distingue “violência” de poder, força ou vigor, ressaltando ainda a afirmação de Engels de que a violência necessita de instrumentos:

*“A própria substância da violência é regida pela categoria meio/objetivo cuja mais importante característica, se aplicada às atividades humanas, foi sempre a de que os fins correm o perigo de serem dominados pelos meios, que justificam e que são necessários para alcançá-los. Uma vez que os propósitos da atividade humana, distintos que são dos produtos finais da fabricação, não podem jamais ser previstos com segurança, os meios empregados para se alcançar os objetivos políticos são na maioria das vezes de maior relevância para o mundo futuro do que os objetivos pretendidos”.* (ARENDR, 1994)

A autora destaca que, como resultado das ações humanas, a violência abriga em seu seio um elemento adicional de arbitrariedade — e daí levantar a questão da violência no domínio da política. Há um consenso de que a violência seja uma flagrante manifestação de poder. Em Marx, tal manifestação de poder se daria pelos instrumentos de opressão nas mãos das classes dominantes (poder = violência). Em Weber, a manifestação do poder dar-se-ia pelo domínio de homens sobre homens, com base nos meios da violência legítima, isto é, supostamente legítima (poder = Estado).

Na visão de Hannah Arendt, poder e violência se opõem. Distintamente de “poder”, o “vigor” designaria algo no singular, uma entidade individual; seria a propriedade inerente a um objeto ou pessoa, e pertencente ao seu caráter. O vigor teria, assim, uma independência peculiar.

Já a “força” indicaria a energia liberada por movimentos físicos ou sociais; seria reservada a forças da natureza ou a forças de circunstâncias — diferentemente do sentido que lhe é dado comumente como sinônimo de “arbitrariedade”.

A “autoridade”, por sua vez, seria investida em pessoas ou em postos hierárquicos. Destacar-se-ia, assim, pelo reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeam. Mas, nem a coerção, nem a persuasão são aqui necessárias. Para se conservar a autoridade, seria necessário garantir-se o respeito pela pessoa ou pelo cargo.

Por fim, a violência distingue-se por seu caráter instrumental. Como toda ferramenta, seria planejada e usada com o propósito de multiplicar o vigor natural — no singular e, não, no social. Como todos os meios, a violência, então, estaria sempre à procura de orientação e de justificativas para os fins que busca.

Em continuidade à sua argumentação, Arendt define “poder” em oposição a “violência”, tomando por base a pólis grega, para a qual *“o poder emana do povo, não é propriedade de um único indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido”*. Para Arendt, no entanto, “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em comum acordo. Quando dizemos que “alguém está no poder”, estamos, na realidade, nos referindo ao fato de esta pessoa se encontrar investida de poder por certo número de pessoas para atuar em nome delas. Mas, no momento em que o grupo de onde se origina o poder desaparece, desaparece também *“o seu poder”* (ARENDR, 1994).

Daí concluir-se que o domínio através da violência vem à baila quando o poder está em vias de ser perdido. Substituir poder por violência pode trazer vitória, mas a um alto custo, tanto para o derrotado quanto para o tido como vitorioso, em termos do próprio poder. Não se equaciona violência com o mal, mas se salienta que a violência não pode se originar de seu oposto, que é o poder e que, para compreendê-la, é importante proceder-se ao exame de suas raízes e de sua natureza. Por isso mesmo, para Arendt, a violência, nesta perspectiva, não é animalesca, nem irracional.

Merecem destaque as múltiplas facetas da violência enquanto meio a ser utilizado com o propósito de ampliação do vigor individual:

- a) Do ponto de vista psicológico, para pessoas que possuam vigor natural, a impotência pode gerar violência.
- b) Do ponto de vista político, quando a violência não é mais escorada e restringida pelo poder, ela sempre pode destruir o poder.
- c) O domínio pela pura violência advém de onde o poder está sendo perdido.
- d) Uma forma extrema de poder é todos contra um, pois é da natureza de um grupo e de seu poder voltar-se contra a independência, a propriedade do vigor individual.

Considerando-se o viver da periferia, que estigmas, discriminações, desigualdades sociais se revelam enquanto formas de violência estrutural ocultas sob os rótulos da pobreza, da exclusão social, etc.? Que dimensões de sociabilidade o jovem oriundo de populações negras e descendentes de migrantes nordestinos encontra na família (mãe), na comunidade, no trabalho e em suas perspectivas de futuro e de crescimento? Como evitar os contextos de perversidade nos quais a criminalidade se apresenta como alternativa e pertencimento, como destaca Carla C. de Andrade (2007)? E a violência policial nas periferias urbanas? Como

analisar esses fenômenos à luz das definições apresentadas sobre a violência em suas diversas facetas? Que lugar, enfim, a violência ocupa como campo propulsor de experiências de vida?

## **1.6 Relações Raciais**

Relações raciais se tornam relevantes quando, numa sociedade hierarquizada por identidades tidas socialmente como raciais, as relações de poder tendem a uma busca de negociação para a garantia do bem-estar das partes envolvidas e do grupamento social como um todo. Quando, numa negociação social, existe um déficit de reconhecimento em relação a um ou mais grupos determinados, podemos classificar tal processo como um exercício de desqualificação e desigualdade. É quando um grupo se autoqualifica de maneira a se hipervalorizar em detrimento e desvalorização de outro ou de outros grupos.

*Buscar a ampliação da discussão das relações raciais e dos direitos humanos para além dos grupos desvalorizados socialmente (negros, mulheres, indígenas) – e sim como um debate político importante para toda a sociedade, uma vez que todos estão incluídos nesta questão. (MACHADO, 2003)*

Nesses termos, e de acordo com o manual do Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (GRPE) desenvolvido para o Brasil pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), falar em relações raciais no país, é falar de um histórico e sistemático processo de desvalorização, expropriação e exploração feito por parte das elites brancas sobre a população não branca, particularmente, a negra. Permeadas pelo racismo, pela discriminação e pelo preconceito, de modo geral, as relações raciais brasileiras carregam o significado de segregação, tendo como ferramenta a discriminação, que funciona como um instrumento de ação sistêmica que se insere e se manifesta nas relações sociais como um todo.

### **1.6.1 A cor da pele e o conceito de raça**

Os seres humanos variam intensamente de aparência no interior da espécie. Características como a cor da pele, dos olhos e do cabelo estão ligadas a adaptações biológicas, como, por exemplo, a quantidade de melanina existente nos organismos em função da necessidade de proteção orgânica diante das diferentes características regionais e climáticas presentes nas diversas partes do planeta. No entanto, enquanto forma de construção

simbólica (dos últimos 600 anos, em particular), a cor da pele passa a ser um dos mais potentes e significativos definidores de espaços sociais no interior das sociedades, especialmente as de cultura ocidental. É ela que acaba por definir lugares sociais sustentados no imaginário coletivo, definidos pelo termo “raça”.

Desde a década de 1950, está efetivamente comprovada a não-existência biológica de raças humanas. O conceito, no entanto, é utilizado do ponto de vista das ciências sociais por se constituir em uma categoria de análise sociológica que exprime relações de dominação, de vulnerabilização e de expropriação de direitos de grupos específicos do contexto social. Por outro lado, expressa-se também por estar ligado à construção de identidade social e cultural de dados grupos da sociedade.

*“A inexistência científica da raça e a inoperância do próprio conceito justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”.*  
(MUNANGA, 2004, p. 23).

Historicamente colocadas em situação de desvantagem na distribuição de oportunidades, status social e acesso a bem-estar social, as populações negras, no Brasil, têm sofrido, simultaneamente, com a construção e com mecanismos de manutenção do imaginário coletivo brasileiro acerca de si mesmas. A identidade de “ex-escravo” — e, não, “ex-escravizado” — foi dramática e negativamente utilizada por ideologias racistas que, deturpando o pensamento científico, acabaram por enraizar representações da realidade, culminando com o mito da democracia racial, um dos mais perversos meios de se institucionalizar o racismo velado nas relações inter-raciais no país.

### **1.6.2 Algumas definições**

Podemos pensar que os diversos constructos e categorias de análises que usualmente são utilizadas na discussão acerca das relações raciais podem ser percebidas como uma espécie de rede de sentidos e imaginários que se mostra pouco à superfície da vida social, mas que é intensa e poderosa nos subterrâneos simbólicos em se que constroem a realidade sócio-político-cultural das sociedades humana.

Assim, mesmo ciente de ser esta uma tarefa bastante complexa, também o é imprescindível para que possamos analisar as relações sociais no contexto desta presente

pesquisa, uma vez que fizemos uso de algumas dessas construções para fundamentar e elucidar alguns conceitos muito utilizados, mas pouco refletido, entre eles estão: *negros e populações negras; estereótipos; estigmas; representação; poder e violência simbólica.*

Munanga (2007) sugere a utilização nas pesquisas dos termos *negros e brancos* ou *populações negras e populações brancas* ao invés do tradicional conceito de *raça*. No caso específico do termo **Populações Negras**, Munanga indica o uso deste conceito tomando emprestados o termo do biólogo e geneticista Jean Hiernaux, que entende por população um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, *ipso facto*, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário. O termo *populações negras* ainda difere do conceito de *raça* na medida em que expõe ou explicita o direito à vida, à existência coletiva e identitária, um jeito próprio de ser e estar no mundo, ressaltando a ascendências e a ancestralidade.

*Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc. (MUNANGA, 2007, p.13)*

O autor justifica o uso conceitos “negros” e “brancos” no sentido político-ideológico, enquanto construção sociológica e histórica da ocidentalidade.

Dessa forma, o termo “**negro**” é tomado como categoria de análise nos moldes das pesquisas e Censos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) englobando os pretos e pardos da população brasileira.

Mas, em termos práticos, o que significa ser negro no Brasil de hoje? Para o ex-Ministro Paulo Renato de Souza, “ser negro no Brasil é fazer parte do grupo dos mais desiguais entre os pobres; nossa pobreza tem cor e nome: descaso. Ser negro, sobretudo nas zonas rurais do Nordeste, é fazer parte do triste grupo dos mais desiguais entre os pobres”. (SOUZA, 2001)

Em pesquisa realizada em 1980, em parceria com o IBGE, Cloves Moura (1980) constata que quando indagados com a pergunta “qual é a sua cor?” os pesquisados não-brancos de um modo geral tiveram dificuldade em assumir sua ancestralidade negra, surgindo um total de 136 diferentes denominações para o quesito cor de pele (entre ele ‘burro-quando-foge’). Em seu relato, Moura analisa que tais resultados indicaria que o brasileiro *foge* da sua

realidade étnica, procurando, através desses simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo de um modelo tido como superior, e questiona:

*O que significa isto em um país que se diz uma democracia racial? Significa que, por mecanismos alienadores, a ideologia da elite dominadora introjetou em vastas camadas de não-brancos os seus valores fundamentais. Significa, também, que a nossa realidade étnica, ao contrário do que se diz, não iguala pela miscigenação, mas, pelo contrário, diferencia, hierarquiza e inferioriza socialmente de tal maneira que esses não-brancos procuram criar uma realidade simbólica onde se refugiam, tentando escapar da inferiorização que a sua cor expressa nesse tipo de sociedade. Nessa fuga simbólica, eles desejam compensar-se da discriminação social e racial de que são vítimas no processo de interação com as camadas brancas dominadoras que projetaram uma sociedade democrática para eles, criando, por outro lado, uma ideologia escamoteadora capaz de encobrir as condições reais sob as quais os contatos interétnicos se realizam no Brasil. (MOURA/IBGE, 1980)*

No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, desde aquele imputado a comunidade negra como um *estigma* e toda a sua carga ideológica, à aquele que busca resgatar conscientemente a dignidade seqüestrada, massacrada cotidiana e historicamente de sua população, o que resulta da “escolha” da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente) como mote e mobilizador. Nesses termos, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume, ou não, a identidade racial negra.

“Ser negro, é não **ser somente** negro  
É se **sentir milhões** de negros  
Todos filhos de Oxalá ...”

(LUMUMBA)

Ser negro no Brasil, para Milton Santos é, pois, com freqüência, ser objeto de um *olhar enviesado*. A chamada ‘boa sociedade’ parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Por esse motivo, ao negro tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver “subido na vida”. (SANTOS, 2000)

Nesse sentido, Santos define este como um dos traços marcantes dessa problemática no país: a hipocrisia permanente, resultado de uma ordem racial cuja definição é, desde a base, viciada.

*Ser negro no Brasil é freqüentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambigüidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. Tais refrões cansativos tornam-se irritantes, sobretudo para os que nele se encontram como parte ativa, não apenas como testemunha. Há, sempre, o risco de cair na armadilha da emoção desbragada e não tratar do assunto de maneira adequada e sistêmica. (SANTOS, 2000)*

Como coloca Munanga, uma vez marcadas por conta da “geografia do corpo negro”, as populações negras – ou não-brancas – passam a ser julgadas e valoradas qualitativamente pelos grupos dominantes. Munanga (2008) traduz aí a categoria do **estereótipo** pode ser definida como “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas”. (MUNANGA, 2008)

Estereótipo (do grego *stereos*: sólido) refere-se a uma fôrma de impressão a partir de uma estrutura de metal fixa (CASHMORE, 2000), representando ainda uma imagem engessada e simplista de sintetizar valores e julgamentos que se faz sobre determinado indivíduo ou grupo social. Enquanto característicos da própria cultura, os estereótipos são fios condutores para a propagação do preconceito, funcionando como simplificadores de problemas. Por essa óptica, eles evitariam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para os desajustes de muitos tendo ainda a exclusão – ou inclusão perversa – como consequência (CAVALLEIRO 2000, p. 24). Por tudo isso, os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real; seus conteúdos e mecanismos sociais visam assim a manutenção do *status quo* do segmento social em dominância na referida sociedade.(CROCHIK, 1995).

Tais visões gerais estereotipadas de um determinado segmento social são expostas através de *representações coletivas* que são as “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991).

Enquanto parte integrante de preconceitos e discriminações, o estereótipo permite ao indivíduo ou grupo em privilégio atribuir às pessoas ou aos grupos estereotipados características que são consideradas compartilhadas por todos ou quase todos os membros desse dado segmento. Na ótica de Cashmore:



*No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é freqüentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Assim, dizer que os negros são musicais e tem um bom ritmo aproxima-se do estereótipo mais abertamente negativo de que eles são infantis e eternamente felizes (CASHMORE, 2000, p. 194).*

Pittgrew (1982) vê os estereótipos como “imagens prontas disponíveis sobre grupos sociais; imagens que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo” (apud, CAVALLEIRO, 2000 p.26). Desta maneira, o estereótipo está implícito no preconceito, uma vez que influencia as imagens atribuídas às pessoas. Essas imagens se traduzem em representações sociais cujo teor é fortemente constituídas a partir da cultura que age sobre cada indivíduo, pelas diversas vias de da socialização seja na família, na religião, na escola, na vida social e, mais recentemente, através da mídia.

As representações, enquanto processo humano, são fruto de sua inteligência abstrata e podem desenvolver um círculo vicioso através do qual os processos de simbolização influenciam e comandam a Ação humana que, por sua vez, cria e reproduz outras representações.

*Neste sentido, representações negativas sobre determinado grupo, ocasionam práticas negativas dos indivíduos para com aquele grupo. No caso das relações entre negros e brancos, são estas representações negativas sobre o outro grupo que geram a discriminação, que é um ato induzido pela internalização de algo representado através de estereótipos. (MACHADO, 2003)*

Destarte, os estereótipos estão assim sempre imersos em um “campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990).

Após o fim da segunda guerra mundial, as revoluções tecnológicas trouxeram em seu bojo novas formas de exercício de poder e dominação nas quais o uso da violência e da força se faz cada vezx menos necessário.

Entra em cena o *Poder Simbólico* através do qual é possível exercer poder e domínio impondo socialmente formas de representação da realidade que não só garantem a manutenção dessa dominação, como ainda legítima e a faz ser aceita como verdade universal (o que é bom para elite é bom para todos) como se fosse fundamentada na própria percepção da realidade e não nos interesses dessa elite dominante.

O Poder Simbólico, nesse sentido é capaz ainda de se constituir como legítimo pelo próprio grupo dominado. Assim,

*dissimulando a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido. Ao contrário da força nua, que age por uma eficácia mecânica, todo poder verdadeiro age enquanto poder simbólico. A ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam, com a colaboração objetiva de sua consciência ou de suas disposições previamente organizadas e preparadas para tal, a reconhecem e crêem nela, prestando-lhe obediência. O poder simbólico é, para Bourdieu, uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder.* (CASTRO, 1998)

Os estereótipos ainda dão origem a uma outra importante categoria de análise a ser considerada na presente abordagem: os **estigma**. Estes se destacam, a princípio, como sendo algo que *marca*, que assinala distinção negativa em geral sobre indivíduos ou grupos.

Em sua obra “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, Erving Goffman (1988) apresenta o *estigma* como sendo uma situação do indivíduo que *está* inabilitado para a aceitação plena num dado contexto social; algo que incide sobre indivíduos ou grupo destes e que, por qualquer caráter ou outra característica, os torne *diferente* aos olhos dos grupos detentores do poder. Tal diferença não marcaria somente um *estranhamento*, mas em geral viria acompanhada de valores que inferiorizam os citados indivíduos e/ou grupos aos quais pertencem que, dessa forma, teriam que lutar diária e constantemente para tentar se fortalecer e re-construir uma identidade social positiva, em contraposição ao estigma.

Imputado contra o indivíduo negro ou as populações negras o estigma dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhes a categoria de “*desacreditado*”. Em seu trabalho, Goffman (1988) utiliza-se das categorias ‘estigmatizado’, referindo-se as pessoas portadoras de características que os diferencie dos demais, e “normais” para referir-se a pessoas que, ou não têm nenhum estigma, ou que estigmatizam as outras. Para o autor, o estigma oculta ainda uma dupla perspectiva: a do *Desacreditado*: aquele cuja característica do estigma é imediatamente evidente (negro); e a do *Desacreditável*: aquele cujo estigma não é conhecida nem imediatamente perceptível (nordestino).

As atitudes dos “normais” para com os estigmas podem ser reconhecidas, por exemplo, nas respostas em que a ação social “benevolente” tenta suavizar, melhorar ou eufemizar o estigma (Negra, não! Moreninha, cor de jambo). Por definição, em geral se crê que alguém com um estigma não seja completa ou plenamente humano. A partir daí a ideologia dominante busca legitimar as discriminações que reduzem as chances de vida do estigmatizado, e justificam sua exploração e espoliação.

Dessa forma, constrói-se uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua “inferioridade” e dar conta do “perigo” que ela representa. Assim, são racionalizadas algumas

animosidades baseadas em outras diferenças. Usa-se “*naturalizadamente*” termos degenerativos específicos de estigma no discurso do cotidiano (denegrir, judiar, fazer baianada) como fonte de metáfora subliminar cuja representação exercita e alimenta o estigma do *imaginário coletivo*, sem pensar no seu significado ou propósito original, como é o caso das piadas e das brincadeiras de cunho racial, regional ou étnico contra negros, nordestinos ou judeus. E a partir da “imperfeição” original, tende-se a inferir uma série de outras.

O aspecto mais grave da prática estigmatizadora reside no fato de que o indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre sua identidade que as proferidas sobre ele pelos tidos por “normais”. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser ou não uma “pessoa normal”, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima. Os padrões a ele impetrados e incorporados da sociedade maior tornam-o intimamente suscetível ao que *os outros vêem* como seu ‘defeito’, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha torna-se uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo *é convencido* - por todo aparato institucional e social sob comando das elites dominantes no poder - de que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele. (GOFFMAN, 1988)

O aspecto mais perverso reside no fato de que os grupos mais vulneráveis estão expostos a tais dinâmicas sociais que atuam no imaginário coletivo e individual de crianças e jovens, negros e mestiços, migrantes ou descendentes de migrantes nordestinos, habitantes das periferias urbanas deste país chamado Brasil.

Uma vez que o *estigma* imputa-se sobre toda a população negra do país (e do mundo), seu combate também deve dar-se em termos de uma luta coletiva, onde as conquistas individuais necessitam ser simbolicamente absorvidas por toda a população negra de modo social, político e cultural, de forma ordenada e sistematizada como informação, como conhecimento, como saberes a serem socializados junto ao coletivo dessa população estigmatizada de seres humanos, dotados de córtex cerebral frontal avantajado, capazes de atribuir sentidos e de representar simbolicamente sua realidade, como qualquer outro ser humano na face da terra.

O *senso-comum*, nesse sentido, trabalha para a perpetuação de crenças e valores que desprestigiam o indivíduo e a população a ser dominada estereotipando e estigmatizando não só sua existência corpórea, traços físicos, cor da pele, jeito do cabelo etc. (como no caso dos negros), mas também todos os seus traços culturais, em particular aqueles que lhes são mais

arraigados, como os traços regionais (das populações migrantes) ou ainda a religião, como é o caso do Candomblé, tido como seita, como uma das formas inferiores de religiosidade, diabolizadas, associadas a expressões malignas, nefastas, funestas, enfim “*magia negra*”.

Nesse sentido, o *senso-comum* é um tipo de saber resultante do uso ideológico e precarizado da razão. Uma racionalidade que atua à superfície das relações cotidianas, quase que imperceptivelmente advinda das representações simbólicas que por seu uso constante e naturalizado não busca a reflexão e análise de tais aspectos tomando-os como verdades, como se de fato fossem dados de realidade (afinal, com um óbvio ululante, todo mundo sabe).

Por tudo isso, também é fruto dos sentidos, da memória, dos hábitos, dos desejos, da imaginação, das crenças e tradições. Destarte, o *senso-comum* é ainda interpretação do mundo. E é esse tipo de conhecimento vulgar do ser humano comum orienta-o na busca do sentido de sua existência, ao mesmo tempo em que lhe dá condições de operar sobre ele.

Assim, é possível entender a profundidade de certas formulações sociais tão profundas na essência dos indivíduos, tão intrinsecamente enraizadas acerca de modelos e concepções de mundo e de realidade que acabam por se configurar a base daquilo que chamamos de *imaginário coletivo* de uma dada sociedade.

O poder simbólico desse *Imaginário Coletivo* configura-se, por exemplo, no conjunto de representações simbólicas atribuídas a um povo. É uma construção social referente a valores, conceitos, crenças acerca de seu modo de ser e estar no mundo e seus conceitos de certo e errado que são disseminados e naturalizados em seus contextos sociais. No caso das desigualdades raciais desenvolve-se a partir de imagens sobre o negro ideologicamente construídas através das formas institucionais da sociedade como educação, religião e mídia. Estas contribuem extraordinariamente para que as pessoas formem conceitos (ou pré-conceitos) que vão posteriormente *influenciar* a sua ação.

O *senso-comum* tende ainda a passividade, enquanto “conhecimento” não refletido criticamente e aceito sem questionamento prévio, é a base da formulação de *preconceitos* que podem ser agravados pela repetição, pela naturalização de padrões e representações sociais construídas e disseminadas contra determinado grupo humano, não detentor de poder e, portanto, vulnerabilizado nessas relações.

Por outro lado, como é sabido, o ser humano é dotado da capacidade de reflexão sobre sua própria realidade e isso é verificável frente ao desenvolvimento de suas elaborações analíticas, coerentes e conscientes do seu existir, enquanto ser culturalmente humanizado. No entanto, para que isso se apresente como prática social, há a necessidade da formação de indivíduos livres:

*indivíduos livres, que são, portanto, ativos, capazes de crítica e donos de si mesmos. Recebida a herança cultural pelo senso comum, reelaboram sua concepção conforme a realidade concreta que precisam interpretar e transformar.* (ARANHA e MARTINS, 1998, p. 71).

A isso pode-se chamar de *senso crítico*, o contraponto do senso-comum. O senso crítico, em sua especificidade, vale como forma de orientação para a vida coletiva e sua manutenção, pois tende a quebrar a rigidez do raciocínio do senso comum, flexibilizando e dinamizando o discernimento da realidade do existir. Resiste, pela reflexão e análise, à aceitação cega de valores, tradições, determinações arbitrárias, mesmo as advindas da parte de especialistas e burocratas.

Por tudo isso, o desenvolvimento da habilidade crítica é peça chave para a busca de autonomia e protagonismo necessárias para o desenvolvimento de novas alternativas para as questões que a vida apresenta cotidianamente – em particular junto a grupos que social e historicamente foram banidos das instancias de decisão da vida social e política do país. Tal desenvolvimento, entretantes, não se faz sozinho ou espontaneamente. Se não for devidamente estimulado, pode não ocorrer de fato.

Daí o caráter alienante e desagregador das modalidades e mecanismos ideológicos de dominação.

Nesse sentido, o senso comum desdobra-se também como *opinião pública*, definindo como *critérios* e normas coletivas aspectos ligados diretamente à defesa e legitimação dos interesses particulares dos grupos em domínio na referida sociedade.

No Brasil, segundo Milton Santos, a opinião pública foi, por cinco séculos, treinada para desdenhar a população negra - base da economia colonial no país - e, mesmo, não tolerar manifestações de *inconformidade*, vistas como um *injustificável complexo de inferioridade*, já que o Brasil, segundo a doutrina oficial, jamais acolhera nenhuma forma de discriminação ou preconceito. (SANTOS, 2000)

Isso remete a um dos mecanismos ideológicos de racismo – construído e voltado para manutenção do poder das elites brancas dominantes - mais perverso da face da terra: *o mito da democracia racial* que, mesmo já tendo sido desmascarado continua a fazer parte do imaginário coletivo deste país.

Noção criada a partir dos anos 1930 e expandida na década de 1940, a democracia racial desenvolveu-se entre as duas ditaduras varguistas. A idéia era incluir o Brasil no mundo

dos valores políticos universais. Assim a expressão “*democracia racial*” está envolta numa teia de significados muito específica.

Do mesmo modo como a suposta harmonia da formação nacional a partir das relações raciais regidas pela “fábula das três raças” (DAMATTA 1981), a ‘democracia racial’ é uma ideologia e, como tal, falseia a realidade atendendo a interesses específicos de grupos no poder e em situação de dominância. Como mito, no sentido antropológico do termo, é um conjunto de idéias e valores poderosos que arraigados ao *imaginário coletivo* fazem com que o Brasil seja sistêmica e historicamente governado pelos herdeiros da elite colonial, branca, machista e sectária, desde sua formação como país.

Apesar de ser atribuída a Gilberto Freyre - que deu em seus escritos as bases e os antecedentes à democracia social e étnica, podendo ser assim considerado “mentor intelectual” do terreno propício a deflagração da democracia racial - o termo, segundo Guimarães (2001), não é encontrado em suas obras mais importantes. De acordo com esse autor, o termo foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos (1943). Wagley, em 1952 escrevia na “Introdução” ao primeiro volume de uma série de estudos sobre relações entre negros e brancos no Brasil, patrocinados pela UNESCO: “O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial”, (WAGLEY, 1952) o que provavelmente, trata-se de uma tradução livre das idéias de Freyre (GUIMARÃES, 2001).

A idéia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas negras a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma idéia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal idéia, no Brasil dos anos 50, deu lugar à *construção mítica* de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Joaquim Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável que a escravidão em outras partes do mundo. (GUIMARÃES, 2003)

Os acontecimentos políticos posteriores, principalmente a vitória das forças conservadoras, em 1964, fizeram prevalecer, nos círculos do poder, a idéia freyreana de “democracia racial”, enquanto padrão cultural de interação interracial, em oposição às lutas e movimentos articulados pela igualdade social entre brancos e negros. Prevaleceu ali o lado hierárquico e não o lado igualitário da fábula das três raças. (DA MATTA, 1981)

O singular racismo desenvolvido no Brasil, de acordo com Martiniano J. Silva (1995), teve suas bases alicerçadas no mito da *democracia racial*, que enquanto modalidade de

racismo, se traveste em roupagens liberais e democráticas, num discurso sofista que - a partir dos *generalismo* por um lado e dos *silêncios* de outro - conseguiu efetivar-se no imaginário coletivo do país, como senso comum com grande eficácia.

Foi através da dissimulação dos conflitos e das relações de poder intrínsecas nas relações raciais que o mito da democracia racial brasileira alcançou grande prestígio interno e externo.

É ainda Silva (1995) quem analisa a miscigenação como um velhíssimo processo de enriquecimento racial e cultural dos povos, capaz de gerar novas, frutíferas e articuladas formas de civilizações, quando ocorre de forma livre e democrática. No Brasil, entretanto, historicamente a miscigenação de raças nunca se deu como um processo livre, espontâneo, e, portanto, natural, de união entre dois povos. Ao contrário, a dignidade das mulheres negras e indígenas foi violentada, atingindo sua honra no âmbito moral e sexual, através de uniões mantidas a força, sob a égide do medo, da insegurança, do assédio, nas quais as crianças eram concebidas legalmente sem pai e permaneciam no *status* de escravas e bastardas, não havendo assim nenhum enriquecimento racial e cultural de civilização alguma. O autor ressalta a importância de não se confundir a descaracterização de um povo pela violência sexual com a hipótese de uma “democracia racial”. (SILVA, 1995)

Entretanto, outro aspecto a ser ressaltado, como demonstram Florestan Fernandes e Jacob Gorender, é que nunca houve uma escravidão de caráter benevolente que se constituísse como um processo basicamente harmonioso e quase ausente de conflitos entre senhores e escravos como denota a obra de Gilberto Freyre. Ao contrário. Tais autores denunciam em suas obras a contundente e extrema violência praticada pelo regime de produção escravista sobre os negros, destacando assim o caráter mercantil e violento do cativo, desmontando por esse aspecto da tese freyreana, importante e rica em outros tantos.

A discussão sobre o caráter da “democracia racial” no Brasil - ou seja, se de fato tratava de realidade cultural (como queriam Freyre e o *establishment* conservador) ou se era ideário político (como era visto pelos progressistas e o movimento negro) - acaba levando à radicalização das duas posições. A acusação de que “democracia racial” brasileira não passava de “mistificação”, “logro” e “mito” toma então conta do movimento social por igualdade, à medida que a participação política se torna cada vez mais restrita, excluindo a esquerda e os dissidentes culturais. A partir de 1968, os principais líderes negros brasileiros vão para o exílio.

No prefácio do livro “*Genocídio do Negro Brasileiro*”, de Abdias Nascimento, Florestan Fernandes escreve: “[Abdias] não fala mais em uma ‘Segunda Abolição’ e situa os

segmentos negros e mulatos da população brasileira como estoques africanos com tradições culturais e um destino histórico peculiares. Em suma, pela primeira vez surge a idéia do que deve ser uma sociedade pluri-racial como democracia: ou ela é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade pluri-racial democrática.” (NASCIMENTO, 1968, p. 20)

O que até a atualidade continua em jogo, entretanto, é a distância entre os discursos e as práticas das relações raciais no Brasil. Daí o cuidado com os discursos que tendem a *eliminar* a referência à questão racial, como se, não falando sobre a questão, o problema automaticamente deixasse de existir; quando na realidade, pelo contrário, a questão enquanto problema social só deixa de existir quando explicitada em t o d a s as suas especificidades, quando tratada de forma focada (no sentido de não universalista, diluída em outras ponderações que retiram-lhe a especificidade) e ampla ( no sentido de não ser fragmentada, mas sim interdisciplinar abrangendo os diversos sabers e aspectos sociais, políticos, econômicos, psíquicos, morais e éticos) de forma que os prejudicados dessa relação possam , minimamente, perceber a realidade e a origem de seus sentimentos de inadequação, rejeição e segregação. Possam ainda verbalizar tais massacres, contínuos, históricos e sistemáticos, que vem sendo a eles desferidos de forma subliminar, evasiva, invasiva e ideológica e, dessa forma, passam também a olhar para si e perceber-se capaz e potente, digno, belo, criativo, inteligente e sujeito ao sucesso.

As *Desigualdades raciais*, nesse sentido, apresentam-se como resultado social das aplicações práticas das diversas formas de violências (estruturais, simbólicas, físicas etc.) a partir dos termos aqui descritos, em tempo: racismo, preconceito, discriminação, estereótipos, estigmas, rotulações, construção ideológica do imaginário coletivo, bem como outras manifestações institucionalizadas ou veladas.

*Aqui, o fato de que o trabalho do negro tenha sido, desde os inícios da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária. Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais.*(SANTOS, 2000)

O Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 - Racismo, pobreza e violência - aponta para a farsa da “democracia racial” que se comprova como um mito no Brasil. O estudo de 150 páginas realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento



(PNUD) fez um levantamento de indicadores brasileiros nas áreas de desenvolvimento humano, renda, educação, saúde, emprego, habitação e violência e conclui que em todos eles os negros estão em situação sensivelmente desfavorável.

Um dos exemplos desse resultado revela que as diferenças apontam uma defasagem de mais de uma geração entre brancos e negros. A porcentagem de homens negros com curso superior completo, em 2000, era menor que a dos homens brancos em 1960. A renda per capita dos brancos de 1980 era o dobro da dos negros de 2000. Do mesmo modo, a taxa de analfabetismo dos negros, em 2000, era maior que a dos brancos de 1980. Os negros apresentavam, em 2000, esperança de vida semelhante à dos brancos de 1991. O estudo aponta também para a taxa de homicídio entre os negros que é o dobro da dos brancos.

Tal situação instituída na prática e de fato no país é fruto direto da **Discriminação**, conceito que implica necessariamente em ação. Ações e práticas desenvolvidas por membro de grupo dominante, ou seus representantes (desde aqueles oficialmente delegados para tal, até os possuídos pela *Síndrome do Pequeno Poder*: porteiros, seguranças, gerentes etc.), que provocam um impacto diferencial e negativo nos membros do grupo subordinados (FEAGAN, and FEAGAN, – Discrimination American Style).

A discriminação pode ser tida como *Direta* quando o comportamento ou ação prejudica explicitamente certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça/cor ou outro estigma. Também pode ser *Indireta* quando a discriminação é não manifesta ou explícita, e sim oculta, oriunda de práticas sociais presente nas relações entre indivíduos estereotipados em instâncias diversas. Também se desenvolvem no trato com aspectos administrativos, empresariais ou de políticas públicas. Esta última – a discriminação indireta - pode ser considerada como uma das formas mais perversas de discriminação, justamente devido ao seu caráter dissimulado e *profundamente simbólico*.

Assim, a discriminação racial no Brasil explicita-se a partir de condições sociais tidas como igualitárias entre brancos e negros (ou não-brancos), em que se evidencia um favorecimento para um determinado grupo (brancos) nos aspectos social, educacional e profissional entre outros, fato que expressa ainda um processo institucional de exclusão social do grupo estigmatizado, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos. (CAVALLERO, 2000)

Para tal autora, operando na sociedade das mais diversas formas e facetas, a discriminação racial atua como um processo que efetivamente acarreta inúmeras desvantagens e prejuízos nos mais diversos graus e ordens para os indivíduos e para as populações negras e

não-brancas em particular e, direta ou indiretamente, para toda a sociedade brasileira como um todo. Juntos

*discriminação e racismo institucional não apenas limitam as oportunidades dos grupos externos, mas são também poderosos e eternos suportes diretos do preconceito e discriminação individuais. (PETTIGREW,1982, p.5)*

O processo de sociabilização da criança e do jovem - com destaque aos das periferias urbanas - junto às instituições sociais (família, igreja, comunidade, educação) tende a desconhecer e/ou ignorar esses aspectos supra citados, não preparando as novas gerações para as diferenças raciais, suas conseqüências para com os grupos marcados pelo estigma e discriminação, nem revelando os privilégios dos grupos mais adequados ao modelo tido como “ideal e superior” de ser humano.

Neste contexto, o **Preconceito** pode ser entendido como uma espécie de idéia preconcebida (um conceito prévio, sem nenhuma análise ou reflexão a respeito, im pré-conceito), em geral acompanhada de sentimentos e atitudes negativas de um grupo em relação a outro. Apóia-se em estereótipos que é algo que funciona como um carimbo que se imprime na pessoa, a partir de como ela é vista pelo grupo dominante, sempre através da marca nela colocada, pouco importando como realmente a pessoa seja.

O preconceito, segundo Crochik, é um subproduto do racismo, uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais. A luta da sobrevivência e o modo como culturalmente se apresenta como forma de sociabilidade humana, pode tornar os indivíduos preconceituoso, ou ter preconceitos em relação a diversos objetos.

*Não se pode por isso se estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois ele tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida, frente a diversos objetos e aspectos variáveis, que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, que são representados nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos. Na relação entre a identificação de características do preconceituoso e da diversidade de conteúdos que percebe em suas vítimas, se apresenta na base a relação entre indivíduos e sociedade, isto porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura. Esta relação não é direta, pois o individuo se apropria e modifica estereótipos de acordo com suas necessidades; contudo, as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura (CROCHIK, 1995, p. 16).*

Para Cavalleiro (2000), o preconceito é um julgamento negativo e prévio em relação às pessoas ocupantes de cargos ou papel social significativo. É algo que se mantém, apesar que não se apoiar em uma experiência concreta (e sim na representação simbólica, no senso comum), mesmo que os fatos digam o contrário, ele continua assinalando a suspeita, a

intolerância, o ódio irracional ou a aversão a indivíduos pertencentes a uma dada raça, religião, etc. Envolve, por tanto, aspectos emocionais e cognitivos. É assim,

*um modo efetivo e categórico de funcionamento mental que inclui pré-julgamento rígido e julgamento errado dos grupos humanos. (PETTIGREW, 1973 apud CAVALLERO, 2000, p. 23)*

Segundo Hasenbalg (1981) o preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamento negativos e, em alguns casos, atitudes supostamente positivas contra os negros, com base em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento e sim na ausência destes. Tal aspecto, por exemplo, não permite ao indivíduo negro ser reconhecido pelo que é. Assim, a essência do preconceito racial

*reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constitui a justificativa para exercer o domínio sobre os povos de cor (HASENBALG, 1981, p. 01)*

Presente marcadamente na sociedade brasileira, o preconceito infiltra-se no cotidiano do indivíduo, tanto via relações sociais (família, escola, comunidade, trabalho), quanto através dos meios de comunicação de forma profundamente prejudicial para a população negra em particular a criança e o jovem não-brancos.

O que pode ser caracterizado como **Violência Simbólica**. Conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2001), segundo o qual tal violência é aquela que, conforme o autor, se realiza sem que seja percebida como violência, mesmo por parte de quem é por ela vitimizado. Isso se dá por que a violência simbólica se insere nas tramas *naturalizadas* das relações de poder. Enquanto forma de c o a ç ã o ela se apóia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. Funda-se ainda na fabricação contínua de crenças no processo de *socialização*, que induzem o *indivíduo* a se posicionar no *espaço social* seguindo critérios e padrões do *discurso dominante*. Daí ser a violência simbólica manifestação deste conhecimento através do *reconhecimento da legitimidade* de tal *discurso dominante*. Para Bourdieu, a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico.

Enquanto exercício ideológico de poder e sua busca de legitimação, destaca-se fortemente no contexto das relações sociais como violência simbólica a noção de **racismo**. Podemos defini-lo como um conceito criado por volta de 1920, e que implica necessariamente

em relações de poder, exploração e dominação. É um conceito, segundo Munanga (2006), carregado de ideologia e, como em toda ideologia, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. Dessa forma, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. (MUNANGA, 2006).

*Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. (MUNANGA, 2006, p7)*

Esse antropólogo ainda esclarece que com base nas relações entre “raça” e “racismo”, este último seria teoricamente uma ideologia essencialista que propõe a cisão da humanidade em grupos aos quais chama de raças que, contrastadas, têm aspectos físicos hereditários comuns, que são tidos como suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

*Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003)*

O autor frisa ainda:

*Insisto sobre o fato de que o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. (MUNANGA, 2003)*

Dessa forma, racismo refere-se a um conjunto de crenças e posturas que ideologicamente discriminam por analogias feitas a um conjunto de indivíduos pertencendo a uma mesma categoria social racializada (biologizada) como fosse portadora de um estigma corporal.

Guimarães (1999) aponta três mecanismos sociais historicamente constituídos de manutenção do racismo: o primeiro seria a *socialização realizada no plano da escola e da comunidade*; o segundo mecanismo estaria presente nas *práticas discriminatórias que ocorrem na vida cotidiana*; por último mecanismos relativo às *práticas discriminatórias institucionalizadas*, portanto que funcionam de maneira aparentemente impessoal, baseadas em ações burocratizadas que ocorrem no mercado, como os salários, as qualificações formais ou tácitas exigidas, qualidades pessoais, diplomas, aparência etc.

As definições do denominado racismo científico - ou seja, a tentativa de se elaborar um conhecimento a partir da crença em uma hierarquia social entre os humanos de acordo com sua cultura, seus modos de ser e estar no mundo, tendo como referencia de ideal a cultura e civilização ocidental - acabaram por tornar-se comuns e naturalizados na sociedade de geração em geração, justificando e mantendo as práticas racistas, espalhando o preconceito e promovendo a discriminação, o que prejudica, alija e seqüestra os direitos particularmente da população negra. (HASENBALG, 1982)

De acordo com o manual composto pela OIT, raça é um signo, cujo significado só pode ser encontrado na experiência do racismo; é uma categoria que sustenta e é sustentada por mecanismos de controle social. (ALLEN, 1995)

Essa concepção conjuga-se com as idéias de Rita Laura Segato, segundo a qual reconhecer a capacidade de significar da raça é reconhecê-la como signo. Dentro de sua acepção, os signos possuem uma importância fundamental na estruturação dos sistemas sociais, pois estes são os elementos que representam, em atos, as posições estruturais nele contidas (SEGATO, 2005). Ainda segundo esta autora, o fenômeno da existência de raças no Brasil confirma a raça como categoria de controle, uma vez que, enquanto signo, ela existe exclusivamente para marcar posições estruturais do sistema de relações sociais. Para Segato, o potencial subversivo das políticas de ações afirmativas, reside no fato de produzirem um **d e s l o c a m e n t o** da produção de signos na sociedade e, por conseguinte, de sua estrutura hierárquica.

*“Em suma, se apreendemos a estrutura hierárquica a partir de sua fixação ou grampeamento dos signos em que se representa (...), e se esses signos são também caução de sua reprodução, ao decretar a mobilidade desses signos é possível que alcancemos a estrutura em alguns dos seus pontos de vulnerabilidade e lhe causemos dano. Pode-se pensar que, ao chacoalhar os signos, acabamos por minar, erosionar, desestabilizar a estrutura no seu lentíssimo ritmo de reprodução histórica. Porém, introduzir o signo da pessoa negra em certos cenários onde ele não circulava não basta. É necessário fazê-lo reflexivamente, deliberativamente (SEGATO, 2005).”*

A autora ressalta a importância da reflexão da realidade pela ótica da população negra no sistema simbólico vigente. Destaca ainda que é na construção de saberes e conhecimento que se dá a formulação de conceitos e categorias que se inscrevem nas narrativas mestras do sistema – a lei, a moral, o costume –, podendo apresentar, assim, uma percepção outra da realidade que observa, elabora, desconstrói a visão de uma estrutura social como a-histórica e natural, apresentando ainda seu caráter político, social e historicamente construído. (SEGATO,2005).

Neste contexto, o manual da OIT indica que onde o complexo raça/cor é um elemento de controle e hierarquia social, a inclusão da cor, como dado de identidade individual e coletiva em estudos sobre relações sociais, direitos e privilégios, passa a ser extremamente importante como indicador da existência de desigualdades, no interior da diversidade.

*Levando-se em consideração que raça/cor é uma construção subjacente ao sistema de controle e hierarquia sociais e que apenas o reconhecimento de sua existência como realidade social pode promover o combate efetivo ao racismo, é necessário igualmente demonstrar sua existência – assim como os mecanismos através dos quais o racismo opera – por meio de estratégias específicas. Uma dessas estratégias, a mais efetiva e talvez a mais eficaz, é a utilização do dado estatístico como prova primeira da existência de desigualdades raciais. O dado estatístico sobre desigualdades raciais é um elemento poderoso para questionar argumentos racistas que explicam a ausência de negros em determinadas ocupações, profissões ou posições sociais devido a uma suposta “inferioridade natural” desse grupo. (OIT, 2004).*

Segundo o documento, sendo a 10<sup>a</sup>. economia mundial, o Brasil não pode ser considerado um país pobre, mas tendo em vista as profundas desigualdades sociais, fruto da forte concentração de riquezas, certamente pode ser tido como um país injusto. Um dos fatores que compõem e agravam a problemática social no país, é o aspecto das relações raciais.

*Também já foi dito muitas vezes que existem “dois brasis”: um moderno e rico, outro anacrônico e miserável. Mas é necessário chamar a atenção para o fato de que cada um desses “brasis” tem características raciais muito diferentes: em um deles existe um povo esmagadoramente branco e amarelo; no outro, a grande maioria é formada por negros (a expressão “negros” neste texto se refere à soma das pessoas que são consideradas pelas estatísticas oficiais brasileiras como “pretas” e “pardas”). (OIT, 2004)*

Henriques (2001) aponta para o fato de a população branca no Brasil ser 2,5 vezes mais rica que a população negra. Ainda conforme o autor, mesmo os brancos mais pobres têm renda média superior à renda dos negros mais pobres. Essa diferença está presente em todas

as faixas de rendimentos, agravando-se nos segmentos mais favorecidos da população (HENRIQUES, 2001).

É visível que algumas desigualdades observadas entre brancos e negros vêm aumentando ao invés de diminuir, uma vez que o ciclo de desvantagens é cumulativo. Isso é o que aponta o manual da OIT no tocante à defasagem entre o perfil educacional de negros e brancos no Brasil na década de 1990.

### **Outras faces do Brasil**

O racismo brasileiro ao mostrar sua face enquanto força e contenção de grupos estigmatizados, apresenta alguns mecanismos de violência que podem levar a formas institucionalizadas de extermínio. Segundo o *Observatório Negro* (2006), diariamente se vê a descrição da cena em alguma parte do país: grupo de jovens, parados por policiais, mesmo apresentando documentos são humilhados, levados no camburão, espancados – quando sobrevivem, são ameaçados “sabemos onde você mora, sabemos por onde você anda” ou são simplesmente assassinados.

Os jovens agredidos são negros, e em geral foram “confundidos com bandidos”. Isso por si só parece justificar a violência com que são atacados pela Polícia Militar de qualquer periferia urbana. Essa lógica assassina da cultura repressiva brasileira tem como referência que “o negro é bandido, logo deve ser morto” e demonstra duas premissas do policiamento em nosso país: a criminalização do negro e a naturalização do extermínio.

Daí que o racismo, não é só uma construção social que alija as pessoas de seus direitos, impede a possibilidade de alcançar um status melhor por meio de seus esforços e capacidades, que discrimina, nega, impede o acesso a bens e serviços básicos. O racismo dá vazão a práticas nas quais a força armada do Estado acaba servindo para assassinar, exterminar negros, principalmente a juventude negra masculina. Ao negro não é facultada a escolha de se ver livre do estigma e do preconceito.

#### **1.6.3 A Branquitude e seu silêncio epistemológico**

Uma das poderosas formas de perpetuação do racismo a moda brasileira tende ou a negar a discriminação racial e explicar as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” é tido como feio, incompetente, malvado ou diferente, ou tende a reconhecer as desigualdades raciais, e explicá-las como uma herança

negra do período escravocrata. No Brasil, o fato é que quando o racismo é reconhecido, é sempre referido como um “problema do negro brasileiro”. Há um silêncio sobre o branco. De modo geral, os estudos silenciam sobre a outra parte dessa relação de poder: o branco e seus privilégios na relação de racismo. Não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como guardiã silenciosa desses privilégios.

Os estudos de Piza e Rosemberg (1998/1999) se destacam nesse sentido. Partindo de trabalhos sobre branquitude realizados por estudiosas norte-americanas (Helms, 1990; Tatum, 1997; Frankenberg, 1995), Edith Piza descreve as características próprias à identidade do branco brasileiro. A autora identifica que no discurso dos brancos é evidente a invisibilidade, distância e silenciamento sobre a existência do outro. Segundo ela, o branco não vê, não sabe, não conhece, não convive com esse outro.

Nas palavras de uma de suas entrevistadas,

*“ser branco (...) é não ter de pensar sobre isso (...) o significado de ser branco é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude, não se nomear branca (...).”*

Por outro lado, o conceito de branquitude traz à tona e nomeia o componente racial branco, completamente “neutralizado” nas relações raciais, tornando visível o que socialmente se faz questão de ocultar, isto é, que a desigualdade do ponto de vista das raças é polarizada entre brancos e negros.

Mesmo negando em princípio qualquer preconceito racial, os brancos entrevistados, posteriormente, tendem a reconhecer o impacto do racismo sobre a vida dos negros, mas evitam reconhecer o impacto sobre suas próprias vidas.

Pensar a branquitude como um modo de comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade neutra, não nomeada, mas sustentada pelos privilégios sociais continuamente experimentados é explicitar que, a questão racial no Brasil (o racismo, a discriminação, o preconceito) deve ser discutida não como “um problema de negros”, mas como um aspecto crucial das relações entre negros e brancos, pois sua solução certamente envolverá os dois grupos.

A importância da ampliação da discussão das relações raciais e dos direitos humanos para além do movimento negro e como um importante debate político para toda a sociedade passa por uma mudança de paradigma acerca das relações entre negritude e branquitude, no sentido de construir vias teóricas que auxiliem a percepção dessas duas dimensões frente a questão racial brasileira.



Outro aspecto importante são os marcos legais, a legislação e principalmente a formulação de políticas públicas adequadas à quebra das desigualdades postas socialmente.

#### 1.6.4 Raça e pobreza

A pobreza no Brasil tem um claro perfil sociodemográfico com um explícito componente racial. A pobreza brasileira tem cor, e essa afirmação tem respaldo na análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), segundo a qual, a população negra brasileira é composta por 79,07 milhões de pessoas, o que corresponde a 46,06% do total da população (PNAD, 2002). Todavia, 50% da população negra encontra-se abaixo da linha de pobreza e 25%, abaixo da linha de indigência — tendência que tem se mantido desde 1995. Esses números, associados a dados referentes à população branca em situação idêntica, revelam a dimensão da desigualdade que marca a realidade brasileira: no conjunto da população branca, 25% encontram-se abaixo da linha de pobreza e 10%, abaixo da linha de indigência. Não é registrado nenhum avanço na diminuição dessa desigualdade desde o início da década de 1980.

Conforme dados do Censo 2000 e da PNAD 2001,

*“É evidente a sobre-representação dos negros entre a população em condição de pobreza e extrema pobreza no Brasil. Entre as crianças pobres de 0 a 6 anos, 38% são brancas e 66% são negras; na faixa etária entre 7 e 14 anos, 33% são brancas e 61% negras; a taxa de analfabetismo da população negra (18,7%) supera em mais de duas vezes a mesma taxa entre os brancos (7,7%)”.* (IBGE, 2002).

Os negros são maioria entre os pobres (65%). Entre os indigentes, chegam a 70% (PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — 2004).

*“Essa sobre-representação da pobreza entre os negros mantém-se estável ao longo do tempo. Entre 1995 e 1999 essa cifra diminui para 34%. No entanto, em ambos os períodos os negros (de ambos os sexos) representavam 63% do total de pessoas vivendo em situação de pobreza no país”.* (HENRIQUES, 2001).

De acordo com o manual GRPE,

*“O acesso desigual e limitado ao trabalho, à infraestrutura e aos serviços sociais (tais como educação, saúde, habitação, saneamento básico) faz com que a população negra esteja sobrerrepresentada entre os pobres. A pobreza é um grave problema do país, mas a desigualdade que está na origem da situação de pobreza e que a reproduz é um dos principais problemas estruturais do Brasil, e não pode ser analisada sem levar em conta a questão racial”.* (OIT, 2004).

O referido texto ainda ressalta que:

*“... a redução da pobreza não leva necessariamente à redução das desigualdades raciais. Para que isso aconteça, é necessário formular e implementar políticas e estratégias dirigidas explicitamente a esse objetivo. Por outro lado, também é necessário que as estratégias de redução da pobreza incorporem explicitamente o objetivo de promoção da igualdade racial”. (OIT, 2004)*

Ainda segundo esse manual, o principal determinante da pobreza no Brasil é a desigualdade no acesso a recursos, tendo como um de seus principais eixos estruturantes a desigualdade racial — o que indica que a condição racial é um forte determinante da situação de pobreza e inclusão perversa.

### **1.7 Organizações Não Governamentais — ONGs**

O século XXI trouxe uma série de novas organizações sociais como fruto dos desdobramentos do processo capitalista de globalização da economia. O Brasil tem assistido, nos últimos anos, a um expressivo aumento no número de ONGs (Organizações Não Governamentais) espalhadas por todo o seu território. A espelho de outras partes do mundo, as ONGs são entidades e instituições que atuam nas mais diversas áreas e setores da sociedade, destacando-se, particularmente, no tocante a desenvolvimento local, trabalho humanitário, prestação de serviços de interesse público — em particular nas áreas de educação, saúde e cultura. Atuam, geralmente, com financiamentos da área governamental, mas também contam com apoio de empresas privadas.

Pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizada em 2004, em âmbito nacional, revela que o número de instituições sem fins lucrativos cresceu 157% entre os anos de 1996 e 2002. Em outra pesquisa, o IBGE — em associação com a ABONG (Associação Brasileira de ONGs), GIFE (Grupo de Instituições, Fundações e Empresas) e IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas) — aponta para a seguinte realidade: existem cerca de 276 mil entidades sem fins lucrativos no Brasil, como institutos, fundações e associações, entre outros.

Tal fenômeno, relativamente recente, resulta da combinação de uma série de fatores imbricados, que vão desde a forma como as elites políticas brasileiras pensaram o modelo econômico-social do Brasil — que desembocou, até os dias de hoje, na brutal desigualdade

social do país — até as complexas estruturas e formas desenvolvidas pelos processos de globalização da atualidade.

O termo ONG é utilizado, desde a década de 1940, pela ONU (Organização das Nações Unidas). Servia, em princípio, para nomear as entidades que desenvolviam projetos humanitários ou de interesse público. Tratava-se de um conjunto de entidades que, mesmo não representando governos, se destacavam por sua atuação em várias partes do mundo: a Cruz Vermelha Internacional, o Conselho Mundial das Igrejas e a OIT (Organização Internacional do Trabalho) são exemplos. Dentre outras entidades, algumas passaram a ser estruturas articuladas à própria ONU, como a UNESCO e a FAO. Outras ainda passaram a um papel mais consultivo em várias agências e fundos das Nações Unidas.

Ao longo dos anos, 90 surgiram entidades mais próximas ao modelo americano *non-profits*, articuladas a políticas sociais neoliberais dentro do espírito da filantropia empresarial, atuando em problemas cruciais da realidade nacional, como Educação, infância e juventude em situação de risco, questões ambientais e étnicas, entre outros aspectos.

Nesse mesmo período, e em paralelo à expansão das ONGs, dá-se a difusão de um outro termo importado dos Estados Unidos, e logo incorporado por vários estudiosos e militantes de ONGs no Brasil: o chamado “terceiro setor”.

### **1.7.1 Terceiro Setor, Sociedade Civil e Outros Conceitos**

Nesse contexto, alguns fatores, alinhados à ideologia neo-liberal, levaram a ideia de que grupos específicos engajados em auto-ajuda e em relações recíprocas de sobrevivência poderiam dar conta de questões sociais, cada vez mais complexas, a partir do fenômeno interclasses e de gestos “humanitários”. Entre estes fatores, destacam-se os questionamentos no tocante a linhas teóricas de projetos e entidades, à visão de um Estado corrupto e ineficiente e a uma visão da sociedade civil como protagonista de democracias via lutas sociais locais e pleitos eleitorais.

Salamon e Anheier afirmam sobre o terceiro setor:

*“Uma virtual revolução associativa está em curso no mundo, a qual faz emergir um expressivo ‘terceiro setor’ global, que é composto de organizações estruturadas, localizadas fora do aparato formal do Estado, que não são destinadas a distribuir lucros auferidos com suas atividades entre os seus diretores ou entre o conjunto de acionistas; são autogovernadas, envolvendo indivíduos num significativo esforço voluntário”.* (SALAMON e ANHEIER, 1992, p. 15)

As novas entidades se estruturam como empresas, autodenominando-se “cidadãs” e apresentando-se como “sem fins lucrativos”. Atuam frente a questões sociais, criando e desenvolvendo frentes de trabalho em espaços públicos não estatais.

Há ainda as que se apresentam juridicamente como ONGDS – Organização Não Governamental de Desenvolvimento Social. São, em geral, instituições nascidas do empresariado privado — o que ampliou o universo de participação para os campos pouco ou nada politizados, desenvolvendo inúmeras novas formas de associativismo no nível do poder local. No Brasil, esse perfil do setor é que tem sido denominado de “privado, porém público”.

Autodenominando-se “terceiro setor”, tais entidades dividem opiniões, que as classificam, por um lado, como algo realmente novo, uma vez que o Estado não consegue mais penetrar nas microesferas sociais, isto é, junto ao poder local — situação em que o terceiro setor estaria contribuindo para o associativismo. Por outro lado, podem ser tidas como formas de exploração da força de trabalho — estratégia neoliberal de desobrigar o Estado das suas funções sociais. Em meio às duas tendências básicas em torno dessa questão, os grupos que defendem a sua atuação e importância no atual cenário mundial, e especificamente no caso brasileiro, destacam aspectos como os citados por Gohn:

*“Deve-se destacar ainda que esta imensa rede de organizações privadas autônomas, localizada à margem do aparelho formal do Estado, sem fins lucrativos, mobilizadora de trabalho voluntário, passou a ter uma relação íntima com as mudanças sociais e tecnológicas do final do séc. XX, em duas direções:*

*a) além de atuar na área da economia informal e gerenciar milhares de empregos, ela também*

*b) começa a se fazer presente na economia formal, por meio de cooperativas de produção que atuam em parceria com programas públicos e demandas terceirizadas das próprias empresas”. (GOHN, 1999)*

Frente às políticas de Estado mínimo, Gohn explicita que, em muitas ONGs, encontram-se interlocutores ávidos em implementar novas orientações, valendo-se de narrativas que enfatizam políticas de parceria e cooperação com o Estado como sendo uma nova era onde, ao invés de se criticar o Estado, o importante vem a ser “*alargar o espaço público no interior da sociedade civil, democratizar o acesso dos cidadãos em políticas públicas e contribuir para a construção de uma nova realidade social, criando canais de inclusão dos excluídos do processo de trabalho*”, como no caso das cooperativas e trabalhos de requalificação profissional, com recursos do FAT – Fundo de Apoio ao Trabalhador — , por exemplo.

Entretanto, um aspecto que leva ainda um grande número de estudiosos a questionar e situar a atuação de tais organismos naquilo que Hardt e Negri nomeiam como “agentes do império” é a ligação do Banco Mundial com inúmeras ONGs cujas primeiras experiências na operacionalização de projetos datam dos anos 1970.

De acordo com Arruda (1996), foi a partir de 1981 que o Banco Mundial abriu um fórum de debates com ONGs acerca de políticas na área da Educação e desenvolvimento. Em 1984, diversas ONGs organizaram um grupo de trabalho sobre o Banco Mundial e, nos anos 1990, esse banco adotou diálogo e parcerias com elas. Em 1994, o Banco Mundial chegou a ter metade de seus projetos de financiamento aprovados envolvendo ONGs com diferentes tipos de objetivos.

Coutinho (2004) analisa a visão de Hardt e Negri a partir da qual as ONGs fariam parte de um arsenal de forças legítimas de intervenção e de formas de dominação globalizada, que incluíam desde intervenções militares até jurídicas e morais.

*“Levando em consideração que a denominação ONG serve para caracterizar inúmeras formas de atuações, os autores afirmam que se referem às organizações globais, regionais e locais que se dedicam à proteção de direitos humanos, como a Anistia Internacional, Oxfam e Médicos sem Fronteiras. Essas e as ONGs humanitárias em geral, por mais que contrariem os desejos dos participantes, são de fato ‘as mais poderosas armas de paz da nova ordem mundial — as campanhas de caridade e ordens mendicantes do Império’”.* (COUTINHO, 2004)

Nos EUA, a chamada “economia social” foi considerada o setor que mais movimentou recursos, gerou mais empregos e que, segundo Peter Druker (1994), também foi o mais lucrativo. (grifo nosso) daqueles últimos 20 anos.

### **1.7.2 A Sociedade Civil**

Nesse ponto, é importante se fazer uma análise um pouco mais aprofundada do termo “sociedade civil”, tendo-se em vista que o mesmo é um dos conceitos mais usados no discurso social e político contemporâneo, atuando também como mote para o desenvolvimento do pensamento que orienta as concepções do terceiro setor alinhadas ao pensamento neo-liberal.

A citação de Paulo Sérgio Pinheiro é emblemática: *“Sociedade civil, um dos conceitos mais citados e, ao mesmo tempo, mais obscuros da teoria política contemporânea”*. É perceptível a diversidade de significados acerca do termo “sociedade civil”. Tal diversidade

pode, inclusive, expressar-se em uma profunda contradição, com consequências políticas bastante significativas.

Leonardo César Souza Ramos destaca que, em sua longa e tortuosa história no campo das ideias políticas, o conceito remonta ao início da modernidade e apresenta distintos significados, conforme as posições teóricas, o contexto histórico e a forma de autoridade política no período em questão. Assim, nenhuma definição seria neutra. Ramos resume a expressão conforme Gómez (2003, p. 11) “... *uma esfera não-estatal, antiestatal, pós-estatal e até supra-estatal*”

O conceito, no entanto, tem sido reformulado por quase todos os filósofos políticos ocidentais significativos, desde Hobbes, Locke, Rousseau, Ferguson, Smith, Kant, Hegel, Tocqueville, Marx, Gramsci até, contemporaneamente, Arato & Cohen.

Segundo o **Novo Dicionário Aurélio**, “*sociedade civil é a associação que não tem por objeto atos de comércio*”. Krishan Kumar afirma tratar-se de expressão moderna do séc. XVIII, sinônimo de “Estado” ou de “sociedade política”. Tanto Locke quanto Kant e Rousseau se referiram simplesmente ao Estado como “todo domínio político”. A sociedade civil era a arena do cidadão politicamente ativo. Incorporava o sentido de uma sociedade “civilizada”, que ordenava suas relações de acordo com um sistema de leis.

Kumar destaca que, a partir da segunda metade do séc. XVIII, nos escritos de John Locke e Tom Paine, Adam Smith e Adam Ferguson, estava elaborada a ideia de uma esfera da sociedade distinta do Estado e dotada de formas e princípios próprios. Tais escritos estabeleciam distinções analíticas, que não tardariam a transformar o significado do conceito. Em **Filosofia do Direito**, de Hegel, veio o conceito: a sociedade civil é a esfera da vida ética interposta entre a família e o Estado. Segundo Kumar, Hegel vê o conteúdo da sociedade civil largamente determinado pelo livre jogo de forças econômicas e indivíduos egoístas. Mas a sociedade civil também inclui instituições sociais e cívicas que inibem e regulam a vida econômica, levada por um processo inevitável de educação: a vida racional do Estado. Assim, a particularidade da sociedade civil se transfere para a universalidade do Estado.

Ramos afirma que, a despeito de pontos comuns, há um ponto crucial que diferencia Hobbes dos outros autores supracitados, a saber: o papel da propriedade privada no desenvolvimento da sociedade civil. Rousseau afirma que “*o primeiro homem que, tendo cercado um pedaço de terra, (...) dizendo ‘isto é meu’ e encontrando pessoas simples o bastante para acreditar nele, foi o fundador real da sociedade civil*”. (Rousseau *apud* COLÁS, 2002, p. 32)

As transformações sociais do final do séc. XVIII encorajaram a identificação da sociedade civil com a categoria analítica e a prática da economia nas décadas seguintes. A associação da sociedade civil com a sociedade capitalista de mercado foi acompanhada pela emergência da economia política. Ainda segundo Ramos, isso é perceptível através dos escritos de Adam Ferguson, Adam Smith e Karl Marx, que destacam como a sociedade civil se tornou intimamente ligada à divisão do trabalho, à produção em massa das *commodities* e à extensão das relações de propriedade privada características do capitalismo moderno.

Marx, de acordo com o texto de Kumar, estreitou o conceito para, simplesmente, o domínio autônomo da propriedade privada e das relações de mercado. “*A anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política*”. Para Marx, a sociedade civil é vista, acima de tudo, como a arena da luta de classes, destaca Ramos. Seguindo a formulação hegeliana de sociedade civil como um “sistema de necessidades”, para Marx, a sociedade civil se consiste em massas separadas cuja formação é fortuita e não remonta a uma organização. Essas “massas separadas” são definidas em relação à esfera produtiva. Dessa forma, Ramos analisa: “*vê-se que Marx busca destacar como as relações sociais de poder sob a sociedade civil são definidas pela emergência de duas classes antagônicas: burguesia e proletariado, cuja existência remonta a uma organização particular da produção*”. Passa a significar, em Marx, “*sociedade burguesa*” no sentido próprio de sociedade de classes. Essa sociedade burguesa tem por sujeito histórico a burguesia, uma classe que completou a sua emancipação política libertando-se dos vínculos do Estado absolutista e contrapondo a este Estado tradicional os direitos do homem e do cidadão que são, na verdade, os direitos que protegem os interesses particulares da classe burguesa (Bobbio, 1987a).

“... a sociedade civil abrange todo o intercâmbio material dos indivíduos, no interior de uma fase determinada de desenvolvimento das forças produtivas. (...) A sociedade civil, como tal, desenvolve-se apenas com a burguesia”. (MARX, 1993, p. 53)

Ramos assinala que, para Marx, o Estado não expressa uma superação da sociedade civil, mas sim um reflexo desta. O Estado, então, conteria a sociedade civil, a fim de conservá-la tal como é. Dessa forma, em Marx, a sociedade civil coincide com o momento estrutural:

*“A forma de intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todas as fases históricas anteriores e que, por sua vez, as condiciona, é a **sociedade civil** (grifo do autor); (...) Vê-se, já aqui, que esta sociedade civil é a verdadeira fonte, o verdadeiro cenário de toda a história, e quão absurda é a concepção histórica anterior que, negligenciando as relações reais, limitava-se às ações altissonantes dos príncipes e dos Estados”.* (MARX, 1993, p.53)

Para Marx, a sociedade civil seria o momento do desenvolvimento de relações econômicas, que precede e determina, “em última instância”, o momento político. De maneira mais específica, *“o Estado, a ordem política, é o elemento subordinado, enquanto a sociedade civil, o reino das relações econômicas, é o elemento decisivo”* (Marx *apud* Bobbio, 1987b, p. 30-31).

Neste ponto é possível identificar-se uma semelhança entre Marx e o Iluminismo escocês: para Marx — assim como para Ferguson e Smith —, a condição prévia para a emergência da sociedade civil se encontra na separação de uma esfera privada da produção e da troca da arena pública do Estado político. Além disso, esse domínio privado da produção seria caracterizado por uma divisão do trabalho, que facilitava a troca de *commodities* entre indivíduos livres e iguais.

Em seus escritos posteriores, Marx abandona o termo, preferindo, em seu lugar, a dicotomia “sociedade-estado”. Diversos outros autores não viam razão para reter o conceito de sociedade civil, então, a partir da segunda metade do séc. XIX, tal termo cai em desuso.

Gramsci, nos escritos compilados como **Cadernos do Cárcere**, resgata o conceito nos primórdios do séc. XX. Embora de orientação marxista, Gramsci retorna a Hegel para revitalizar o conceito em questão. Foi mais longe, ao desligar a sociedade civil do econômico, enquadrando-a no Estado. Assim, a sociedade civil vem a ser a parte do Estado que se preocupa com a elaboração do consentimento, e não com a coerção ou o domínio formal. É a esfera da “política cultural”. Dessa forma, as instituições da sociedade civil são igreja, escola, sindicatos e outras organizações através das quais as classes dominantes exercem sua hegemonia sobre a sociedade. Por outro lado, é a arena onde a hegemonia é passível de contestação. Daí as guerrilhas culturais das décadas de 1960 e 1970, quando cultura e educação eram as esferas onde a hegemonia seria contestada e extinta.

*“... a cidadania parece depender, para seu exercício, da participação ativa das instituições não-estatais com a base necessária para a participação em instituições políticas formais”.* (K. KUMAR, 1996, p. 717)



Após as revoluções vitoriosas de 1989 na Europa Central e Oriental, o conceito de sociedade civil ganhou grande popularidade. Para alguns intelectuais ocidentais, indicava uma nova perspectiva sobre velhas questões de democracia e participação em sociedade, onde essas práticas pareciam moribundas. A sociedade civil renovou seu atrativo enquanto esfera da sociedade separada do Estado.

### **1.7.3 ONGs, Sociedade Civil e Terceiro Setor**

Assim sendo, o fenômeno das ONGs reafirma a importância da sociedade civil na atualidade (Wolfe, 1992; Cohen e Arato, 1992). Desse modo, pode-se analisar o terceiro setor sob dois ângulos: se por um lado é fruto da sociedade civil enquanto conjunto de instituições utilizadas pelas elites dominantes — que buscam manter sua hegemonia sobre a sociedade como um todo —, por outro lado, abre espaço para contestação dessa hegemonia e, por conseguinte, é espaço de transformação. Uma contestação e uma transformação que podem, basicamente, partir de aspectos culturais, portanto, simbólicos, artísticos e educativos que abarcam a coletividade.

Empiricamente, tende-se a uma articulação conjunta entre movimentos sociais, frentes de trabalho, as modernas ONGs e determinadas associações comunitárias, entre outras.

## CAPÍTULO 2

### **Metrópole Paulistana: As sociabilidades nas periferias urbanas de São Paulo.**

*“Glória  
A Deus senhor nas alturas!  
E viva eu de amarguras  
Nas terras de meu senhor.  
Carcará...”  
(João do Vale)*

Considerando-se a cidade de São Paulo e a formação de sua periferia, pode-se caracterizá-la por suas grandes distâncias físicas, sociais e econômicas em relação a uma outra São Paulo — aquela com acesso a altas tecnologias, bastante equipada de bens e serviços, economicamente bem-sucedida e global. Uma capital que desenvolveu ao longo dos anos “ilhas de riquezas” e “enclaves fortificados” que isolam parte da sua população das mazelas sociais forjadas pelo próprio regime sócio-econômico.

Nesse contexto, a questão social se faz presente em seus diversos aspectos e nas diversas formas de sociabilidade que a cidade acaba por desenvolver. Um desses aspectos importantes é o das relações raciais desenvolvidas na cidade e na formação de suas periferias urbanas. Traçando-se um breve histórico da questão, a partir do Brasil colônia até a República contemporânea, passamos por algumas etapas constitutivas da cidade (cafeicultura, industrialização, prestação de serviços, novas tecnologias e globalização) para discorrer um pouco sobre os impactos da modernidade globalizada na vivência das populações periféricas: pobres, negros e mestiços, migrantes e descendentes de nordestinos — com precarização de condições de vida, como habitação, saneamento básico, saúde, escolarização, acesso a bens e serviços públicos e culturais. Nesse sentido, some-se a falta de respeito a tradições. Trata-se de populações consumidas e digeridas em formas massificadas de comunicação e cultura, que tendem a reduzir e pasteurizar realidades, vidas, perspectivas e formas de relações sociais.

## 2.1 Aporte Sócio-Histórico

Avalio interessante iniciar este capítulo com uma breve reflexão sócio-histórica, a partir da qual podemos pensar o paradigma da modernidade com raízes nos séculos XV e XVI, ainda no período das grandes descobertas: da bússola, da navegação e das Américas. Aníbal Quijano (1988), em **Modernidad, identidad y Utopia en América Latina** nos diz que

*“ ... a história da modernidade começa com o violento encontro entre a Europa e a América, ao final do século XV, porque a partir desse fato se esboça nos dois mundos, uma radical reconstituição da imagem do universo”.*(QUIJANO, 1988)

Para ambos os continentes, seriam abertas e construídas novas formas de ser, estar e de se entender no mundo. No entanto, a violência, no tocante ao encontro entre a Europa e a América, marcou o tom das relações estabelecidas entre o invasor europeu e os então povos das Américas. Foi nessa relação de força e de dominação que se constituiria a base das sociedades, das economias, das relações de subordinação e soberania e o embrião do que viria

a se constituir, mais tarde, a questão social dos então futuros países da América Latina. Por isso tudo, pensar-se a razão moderna em termos de América é muito diverso de pensá-la em termos de metrópole colonial europeia.

No Brasil, em particular, a colonização trouxe em seu bojo a estrutura escravista, que modelou toda a economia, as relações sociais e jurídicas do país e a natureza do Estado e da Igreja.

*“... os iluministas colocaram em causa (...) os poderes ilimitados dos príncipes e da Igreja em nome da liberdade do pensamento, inauguraram uma nova era da racionalidade e rejeitaram a explicação cíclica do mundo que a perspectiva teológica-política até então estabelecia (...) Munidos dessa justificativa da ‘racionalidade universal’ (...) diversos teóricos se lançaram na exploração dita científica dos povos não-europeus, incluindo entre eles os africanos de pele escura”. (MUNANGA, no prefácio de SANTOS, GILSLENE A., 2002, p. 9-10)*

Era a modernidade sob a égide do capitalismo justificando o domínio das nações europeias sobre as Américas, África e demais povos não europeus. Entre a razão sensível e a razão instrumental, o capitalismo optou por esta última para o desenvolvimento de seus interesses. Assim, a razão instrumental, tecnicista

*“... compreendendo o domínio científico da natureza, a conquista de povos e nações, o progresso a qualquer preço, a lógica de custos e lucros, ou custos e perdas, preocupada com os meios. Um endeusamento da ciência e da técnica e uma obliteração dos objetivos conduziram a modernidade para o predomínio da racionalidade instrumental em detrimento dos elementos humanísticos, trazendo guerras, extermínios, genocídios, injustiças e desigualdades”. (WANDERLEY, 2007b, p. 52).*

O Brasil — forjado, moldado, construído pela mão de obra do negro escravizado — promoveu a abolição sem nenhuma política social de acesso a terra, habitação, inclusão no mercado de trabalho, educação e à participação do negro na vida econômica e na sociedade brasileira. Sem emprego e sem condições de vida, o ex-escravo, além de um sistemático processo de discriminação, ainda era submetido ao rigor da legislação de repressão à ociosidade.

## **2.2 A cidade em suas relações raciais**

Ao longo das últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos 1980, a cidade de São Paulo vem sofrendo as consequências de um intenso processo de pauperização, vulnerabilidade e apartação social de significativa parcela de sua sociedade. Como fruto da modernidade liberal imposta pelo sistema econômico vigente e como resultado da

globalização, a cidade se organiza numa lógica perversa, que submete grande parte da sua população à precariedade e ausência dos chamados mínimos sociais (serviços públicos de boa qualidade) e à dissociação de suas identidades regionais e étnicas.

Nesse contexto, a questão das relações raciais se faz ainda mais gritante por constituir um aspecto histórico e socialmente construído ao longo da formação brasileira, desde o período colonial, ou seja, desde a escravização de negros africanos introduzidos no país.

Em decorrência de processos históricos de desqualificação moral e intelectual da população negra, vimos se intensificar, ao longo dos anos 1990, uma paulatina pauperização dessa população perversamente incluída na sociedade para desempenhar os papéis menos qualificados, menos remunerados e menos valorizados da hierarquia social.

Por outro lado, a história política do Brasil apresentava novas facetas: II Guerra Mundial, fim do Estado Novo, Desenvolvimentismo, a política trabalhista de Jango e, finalmente, a Ditadura Militar, que instaurou um clima de terror no país, mantendo o poder pela coersão e pela violência tanto de corpos humanos quanto de direitos civis.

Nesse contexto, surgem os movimentos sociais dos anos 60, 70, 80 — importantes marcos de cidadania e mobilização social em prol da justiça e das liberdades sociais (direito de ir e vir, de expressar-se, de agrupar-se, de participar da vida política e social do país). Vieram as manifestações pelo fim da ditadura militar nos anos 80, o comício das Diretas Já, a Constituinte e , ao final desse período, aquilo a que se convencionou chamar de “globalização”.

Seguindo uma política neo-liberal — que concentra sua força no mercado e na competitividade, inserida num contexto de Estado mínimo, que “libera” o Estado da função de fomentador e implementador de políticas sociais públicas —, desde os anos 1990, surgem as ONGs (Organizações não governamentais), inseridas num contexto característico da era globalizada, para implementar políticas públicas, de forma terceirizada.

Numa tentativa de amenizar algumas das consequências dos processos, extremamente acirrados, de “inclusão perversa”, houve um grande crescimento de atividades de educação não formal voltadas para a infância e a juventude das periferias dos grandes centros urbanos. Uma dessas tentativas vem a ser o que se convencionou chamar de “Arte-educação”.

Apresentamos a seguir um esboço do que vêm a ser as novas formas de sociabilidade que se apresentam na atualidade globalizada nos espaços sócio-geográficos identificados como “periferias urbanas”, frente ao desenvolvimento da cidade, à formação dessas periferias e aos processos de pauperização social ali detectados, especialmente no tocante às suas populações negras, migrantes nordestinas, bem como à de seus descendentes.

### 2.3 São Paulo: vila - cidade - metrópole

Patrocinada pelas elites cafeeiras e pelo governo brasileiro — e contemplando ainda uma política de branqueamento populacional —, a imigração de europeus veio para substituir a mão de obra escrava, tanto nas lavouras como no desenvolvimento da industrialização, que se fazia inicial na cidade.

São Paulo, entretanto, não nasceu como um grande centro urbano na colônia, pelo contrário até. Construída em torno de um colégio de jesuítas (1554) entre os rios Tamanduateí e Anhangabaú, a então Vila de Piratininga não demonstrava, em nada, uma vocação particular para a metrópole que viria a ser cerca de quatro séculos e meio depois. A fundação da Faculdade de Direito do Largo São Francisco (1827), no antigo mosteiro de São Francisco, foi um importante impulso para o reconhecimento de São Paulo como cidade de destacada importância no contexto nacional. Mas seu desenvolvimento começou, de fato, com a implantação de ferrovias: a linha Santos-Jundiaí, em 1867 — muito importante para a exportação do café do Estado de São Paulo para o exterior — e a Central do Brasil, em 1876, que ligou a cidade ao Rio de Janeiro, na época, então capital brasileira e centro do poder político-administrativo do país.

Como cidade moderna, São Paulo deixa de ser um espaço com valor de uso e passa a ser um espaço de valor de troca, consumo, trabalho, diferenciação de classes, desigualdades sociais e diversidade étnica e racial. Uma cidade com a marca do modo de vida burguês.

Assim, no final do séc. XIX, São Paulo começou a adquirir feições europeias, tanto na arquitetura quanto nos hábitos do cotidiano das elites cafeeiras de então. As conquistas tecnológicas continuam a chegar a São Paulo: Light and Power Company (1899 — controlando o fornecimento de energia elétrica); transportes (bondes, a partir de 1900); telefone; fundação, em 1900, das Indústrias Reunidas F. Matarazzo pelo imigrante italiano Francisco Matarazzo.

Surge a cidade industrial, lócus da produção e circulação da mais valia, produzindo uma multidão de trabalhadores, dentre eles, os que se viram, paulatinamente, forçados a deixar os seus locais de origem — a vida rural — para migrar para os centros urbanos em busca de melhores condições de sobrevivência.

José Luis Simões, em seu artigo **Anotações Sobre A Abolição, Imigração e o Mercado de Trabalho Na República Velha**, destaca que a transição do Império para a República trouxe ainda profundas transformações, que abrangeram diversos setores da vida

social, política, econômica e cultural do país. A República não se preparara para lidar com a nova ordem a partir da abolição, em particular, tendo em vista a população urbana de então. Somente em São Paulo, circulavam centenas de milhares de negros ex-escravizados que não eram aceitos como trabalhadores livres nas fazendas, nem na indústria então iniciante na cidade. Assim, era impossível ao negro progredir ou prosperar na cidade ou através dela. Havia ainda a questão dos imigrantes: segundo Boris Fausto, entre 1887 e 1930, foram recebidos cerca de 3,8 milhões de imigrantes estrangeiros no Brasil. Só São Paulo, entre 1891 e 1900, recebeu um contingente de 733 mil imigrantes.

Sem infraestrutura para dar conta das necessidades básicas (moradia e saneamento básico) da mão de obra trabalhadora — majoritariamente composta por imigrante europeus —, a cidade se adensava em meio a condições, cada vez mais, precárias, tendo como moradia típica, por exemplo, os cortiços.

Neste contexto, desenvolviam-se inúmeros problemas sociais: da promiscuidade em geral às epidemias e fome, passando pela violência, marginalidade e pauperização provocada pela exploração da mão de obra entre outros.

Surgem as vilas operárias, com o intento de alojar os trabalhadores das indústrias próximos às mesmas. Bairros como o Brás e a Barra Funda desenvolveram moradias específicas para os operários das empresas, em geral imigrantes e em sua maioria italianos.

No entanto, o olhar que se tinha sobre os aspectos sociais era uma visão que levou a políticas públicas de controle “higienista” de tais situações. Era preciso “retirar da cidade os males”, dar-lhe uma organicidade de acordo com a Ordem e o Progresso – outra máxima da modernidade tecnicista.

Terezinha Bernardo em seu livro “Memória em Branco e Negro” aponta que no cotidiano da cidade, negros e brancos imigrantes partilhavam os mesmos espaços, tornando-se interlocutores por excelência. No entanto,

*“... na trama das relações que os envolveram, o negro, com frequência, foi preterido. Assim, suas trajetórias, apesar de se cruzarem, foram profundamente diferentes e marcadas pela desigualdade” (BERNARDO, 1998, p. 13)*

Assim sendo, podemos supor universos, visões de mundo e de perspectivas muito distantes quanto à cidade, onde a presença do imigrante significou, fatalmente, a eliminação da possibilidade de trabalho para o negro, ratificando a condição anômica típica dos outsiders e párias sociais. O fluxo imigratório deixa de ser significativo a partir de 1929, com a crise mundial, e a queda da oligarquia cafeeira, que subsidiava tais imigrações.

Segundo Lúcio Kowarick em “Trabalho e Vadiagem” os ex-escravizados só seriam incorporados ao mercado de trabalho após os anos de 1930 com maior diversificação e desenvolvimento da economia.

## 2.4 Deslocamentos

Desde a abolição, e mais intensamente a partir dos anos 30 com a política higienista, os pobres e populações negras, passam a ser tomados como “classes perigosas” da qual a elite queria distância. Se até então as classes viviam numa certa proximidade, a partir daí as elites buscam se distanciar das regiões centrais e bairros como Jardim América, Pacaembu e Alto da Lapa, começam a ser urbanizados. O engenheiro Prestes Maia desenvolve o plano de avenidas para ligar o centro a outras áreas da cidade.



É na década de 1940 que a população mais pobre é deslocada do centro. Surgem os bairros operários - distintos dos saudáveis e higiênicos bairros da burguesia paulistana - com casas geminadas em pequenos lotes, em geral ocupadas pelos imigrantes e seus descendentes.



Para os outros (nortistas, nordestinos, negros e afins) tal deslocamento espacial segue um padrão periférico de segregação.

A falta de uma política habitacional, bem como os baixos níveis salariais, deu lugar a ocupações/ invasões de áreas à beira de córregos e outras com baixo valor comercial (loteamentos clandestinos, espaços onde a ilegalidade permeia, não só referente a compra e venda, mas também a autoconstrução).

Tais fatos desmontaram formas de sociabilidade, mas também remontaram outras formas entre os que ocupavam e adaptavam-se aos novos espaços.

Segundo Robert Castel (2007), é necessário ter cuidados e critérios para o uso do termo exclusão, tão utilizado na atualidade. Assim, destaca três subconjuntos sobre a heterogeneidade de práticas de exclusão, que nos serão úteis também para pensar a questão das relações raciais no Brasil, são eles:

a- Exclusão como a supressão completa da comunidade (exílio, banimento ou extermínio); - Em seu livro “Genocídio do Negro Brasileiro”, Abdias Nascimento aponta para as formas como tradicionalmente as ações de Estado e da Sociedade Brasileira minimizaram as condições de vida e de saúde do negro e como a política de branqueamento e miscigenação apontaram para uma intenção pouco dissimulada de reduzir e eliminar o desenvolvimento da população negra tanto em termos qualitativos como também quantitativos.

b- um segundo aspecto relativo à construção de espaços fechados e isolados da comunidade no seio mesmo da comunidade (como guetos, favelas, apartheid, apartação pelos enclaves fortificados)

c- um terceiro aspecto, onde certas categorias da população se vêm obrigadas a um status especial (diferente de apartheid) que lhes permite coexistir na comunidade, mas com privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais. (na colonização a situação do indígena), representando assim uma categoria de sub-cidadãos, regidos por códigos especiais. (Castel, R; Wanderley, L.E.; Wanderley, M.B., 2007, pg. 38 e 39) - No Brasil esse é o espaço do mulato, o mestiço que, frente ao “racismo de marca” desenvolvido no país, a tonalidade da pele cria uma divisão entre as populações negras que acabam por reproduzir novas situações de preconceitos e discriminação entre os mais “claros” e os mais “escuros” dentro do mesmo grupo

racial, no entanto, não coloca o mulato mais claro necessariamente na mesma condição do branco. Ele, apesar de participar de certos arranjos, ainda se mantém num patamar inferiorizado ao do grupamento branco.

Assim sendo, nos moldes deste autor em seu texto “As armadilhas da exclusão”, enquanto inclusão perversa, pode-se falar em exclusão das populações negras, supra definidas.

## 2.5 São Paulo que não pode parar

Apesar de turbulências econômicas nacionais e internacionais, São Paulo continuou crescendo, seguindo a lógica do projeto moderno capitalista.

A partir da década de 1940, com a segunda grande guerra, surge a necessidade de produzir, localmente, aquilo que antes era importado dos países da Europa. O país começa a se transformar de forma mais expressiva. E inicia-se um processo de concentração urbana em todas as regiões.

### Brasil: população urbana regional e nacional - 1940 - 2000 (%)

Região	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000
Norte	27,7	31,5	37,8	45,1	51,5	57,8	69,8
Nordeste	23,5	26,4	34,2	42,0	50,5	60,6	69,4
Sudeste	39,4	47,5	57,3	72,8	82,5	88,0	90,5
Centro-Oeste	21,5	24,4	35,0	48,3	68,0	80,8	86,7
Sul	27,7	29,5	37,6	44,6	62,5	74,2	80,9
Brasil	31,2	36,2	45,1	56,0	67,5	76,5	81,2

(IBGE. Anuários estatísticos e tendências demográficas: uma análise dos resultados da sinopse preliminar do censo demográfico 2000. In: COELHO, Marcos de Amorin; TERRA, Lygia. *Geografia Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 373.)

O advento da II Guerra Mundial deixa como saldo uma Europa destruída e o fortalecimento do poderio Norte Americano sobre o mundo. A industrialização brasileira se consolida a partir de 1945. Na década de 1950 temos as grandes siderúrgicas e a indústria

automobilística. Brasília é construída e a migração do Norte e Nordeste do país para as regiões do sudeste e sul se intensifica.

No campo das ciências humanas já há algum tempo se apresentava uma preocupação acerca da urbanidade. A Escola de Chicago (EUA) procura entender a cidade a partir da contradição Produção material e Superestrutura. Há, no entanto, um “darwinismo” social, característico do evolucionismo. Maura Veras em seu “Trocando Olhares: uma introdução à construção sociológica da cidade” destaca duas nítidas posturas teóricas: uma que coloca a centralidade do assunto

*...quer na analogia dos processos biológicos (Escola de Chicago) quer na decisão de atores no mercado (Escola Marginalista) quer em atributos típico-ideais (fortalecimento do mercado, autonomia política). São óticas liberais, conservadoras, descritivas e pouco explicativas. Outra de inspiração marxista, coloca ênfase nos aspectos econômicos, na acumulação do Capital como chave para explicar as mudanças ocorridas no urbano (...) Alguns, ainda, sublinham processos políticos, práticas de consumo, movimentos sociais ante as ações do Estado” (Veras, M. 2000, pg. 104).*

Fazendo uso da mão de obra disponível, a industrialização também provocou a migração no sentido Norte/ Nordeste para o Sul/ Sudeste. Como acontecia com os trabalhadores pauperizados já residentes em São Paulo, a situação dos migrantes não era muito diferente da relatada por Engels, na Europa do final do séc. XIX. Veras destaca ainda que

*Os alojamentos desses operários se resumiam a locais mínimos, insalubres, próximos as indústrias que assim podiam exigir cada vez mais jornadas de trabalho extensas (...) os bairros operários do Brás, da Mooca, e outros em São Paulo guardam lembranças da habitação popular possível na época – a casa alugada, o cortiço e as poucas casas da vila operária (VERAS, 2000, pg.14).*

Veras ainda cita o fato das desigualdades sociais se espelharem na desigualdade do espaço urbano, na segregação.

*Todas as cidades possuem um ou vários ‘bairros de má reputação’ – onde se encontra a classe operária. É certo que é freqüente a pobreza morar em vielas escondidas, muito perto dos palácios ricos; mas, em geral, designam-lhes um lugar à parte, onde, ao abrigo de olhares das classes mais felizes, tem de se safar sozinha, melhor ou pior. (ENGELS, 1975, pg. 59)*

A maior parte dos migrantes – assim como dos imigrantes – tinha baixa escolaridade e estava, em geral destinada ao trabalho braçal como o da construção civil. As mulheres, em

geral também se ocupavam como empregadas domésticas e, em menor proporção nas indústrias e “firmas”, na área de manutenção e limpeza e nas linhas de produção.

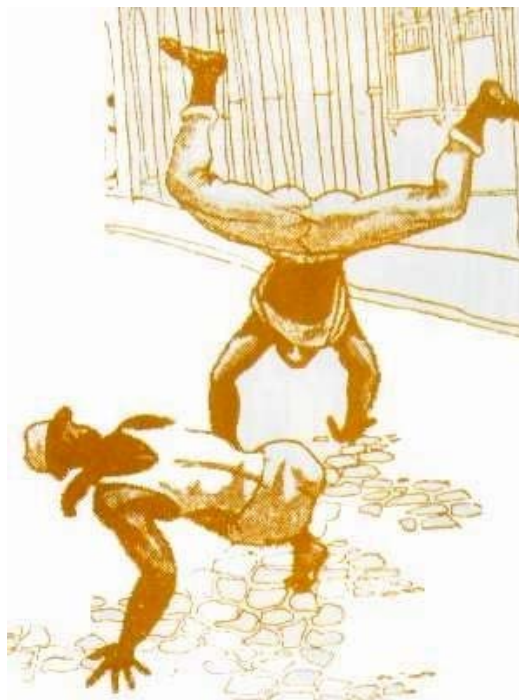
A partir dos anos 1960/ 1970 intensifica-se a ocupação dos territórios mais distantes da cidade. Segundo Veras,

*Em São Paulo, desde que o modelo urbano centrou-se no transporte de massa rodoviário (após 1930, com a implantação do Plano Prestes Maia e suas avenidas radiais), a cidade se espalhou horizontalmente por eixos de expansão (a verticalização se acentuou a partir da década de 60) e as periferias abrigavam numerosos contingentes de migrantes com suas casas originadas da auto-construção e loteamentos clandestinos; (VERAS, 2000, pg. 16).*

Dessa forma, foram surgindo inúmeros “bairros populares” por todas as regiões da cidade. Também as desigualdades sociais e a pobreza tornaram-se mais visíveis. Assim, as elites se encastelaram em enclaves fortificados. Seus moradores, de maior poder aquisitivo, migraram para áreas “mais nobres” - Jardins, Morumbi, em seguida para Alphaville em seus diversos condomínios fechados.

Nas zonas periféricas, expandem-se de forma irregular os loteamentos e ocupações em bairros como Itaquera e Guaianazes na zona Leste (Cidade Tiradentes um pouco mais tarde); Jardim Ângela, Capão Redondo, Grajaú, Parelheiros, Pedreira, Eldorado na Zona Sul; a região de Taipas, Perus a noroeste da Capital, bem como a ocupação de parte da serra da Cantareira, Cachoeirinha, Freguesia do Ó, Cantídio Sampaio na região Norte da cidade, entre outros.

Com significativa parcela da população segregada e marginalizada, em meio a uma ditadura militar (sem garantias de direitos ou políticas públicas) surgem os grandes movimentos sociais pleiteando moradia, saneamento, urbanização de favelas, creches, equipamentos sociais, além dos movimentos contra a carestia do início da década de 1970.



Destacamos aqui os diversos movimentos negros que ao longo da história brasileira deram ânimo à luta por igualdade e voz, às denúncias contra a discriminação, o racismo e o preconceito, em particular contra as populações negras do país. Durante o período colonial com o desenvolvimento de Quilombos, de norte a sul do país; com a abolição a intensificação de uma Imprensa Negra, ainda nas primeiras décadas do século XX a Frente Negra Brasileira e sobretudo após a II Guerra mundial tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo. Porém somente em 7 de Julho de 1978, após discriminação contra quatro jovens negros no Clube de Regatas Tietê, é que teria origem o Movimento Negro Unificado (MNU) enquanto proposta política de combate ao racismo e a discriminação.

A chamada década perdida de 1980 trouxe consigo recessão, queda do poder aquisitivo, falência das políticas habitacionais, recrudescimento do desemprego, aumento da pobreza, da população de rua, das favelas e cortiços. Coincide ainda com o início da economia globalizada, da acumulação flexível, da transnacionalização do capital financeiro. O capital imobiliário remodela o espaço urbano e a nova indústria exige profissionais cada vez mais especializados nas novas tecnologias.

Por outro lado, com o final da ditadura militar no país os movimentos sociais ganham voz e se percebem mais como sujeitos de ação social. É o momento do comício das diretas, da luta pelas liberdades democráticas, da percepção do peso político das populações empobrecidas, da Assembleia Nacional Constituinte. Um momento em que a presença do

Estado na Economia, nas políticas públicas se faz mais intensa e que as camadas populares têm mais poder de pressão sobre o Estado.

Com os movimentos fortalecidos, nascem diversas lideranças que buscavam condições ideais de qualidade de vida. Um momento em que as lutas coletivas que visavam um futuro melhor faziam sentido.

É o momento em que pensadores como Weber e sua sociologia compreensiva retornam à cena das ciências sociais. Robert Castel aborda o ponto de vista dos movimentos sociais e o estatuto das cidades, David Harvey pensa a sociologia urbana como novas formas de organizar as cidades.

No entanto, chegam os anos 90 e com eles um intenso processo de mudanças nas formas de produção, de acumulação e de organização social. No auge das discussões em que a cidade era a arena de articulação em que tudo acontecia... tudo parece se desconstruir. Para uns, em consequência da pós-modernidade, para outros dos efeitos da mundialização, da nova divisão do trabalho, da fragmentação da produção, do nomadismo do capital financeiro trazendo a precarização do trabalho, a desqualificação da mão de obra, o desemprego que, no decorrer da década de 1990, se tornou estrutural.

Os movimentos sociais se institucionalizaram em associações e Organizações não-governamentais (ONGs) em geral com dependência financeira do Estado ou de iniciativas empresariais privadas. Muitas ONGs tomam cada vez mais um caráter empresarial na sua atuação junto à sociedade. Também conhecidas como Terceiro Setor (sendo o primeiro o poder público, o segundo as empresas privadas) em alguns casos, de certa forma, desbancaram a autonomia das populações e operam em lugar dos movimentos sociais e hoje atuam, por um lado, como porta vozes dessas populações e, por outro, como operadores terceirizados de políticas públicas junto a essas mesmas populações mais carentes da sociedade.

Destaca-se o contexto da globalização na cidade desigual:

*As desigualdades sociais permanecem, agudizam-se. Se o lugar antropológico é a construção concreta e simbólica do espaço, que se refere a casa, às aldeias, ou seja, aos lugares que têm sentido, que são identitários, relacionais e históricos e que trazem subjacente o sentimento de pertinência, a desintegração desse espaço pode ser referida como não-lugar antropológico. Retrato da nossa época, o não-lugar existe mesclado ao lugar (AUGÊ, 1994, pg. 37).*

O séc. XXI nos apresenta uma sociedade altamente tecnicista e tecnocrata o que acarreta inúmeras transformações às configurações da cidade contemporâneas. Anthony

Giddens, em seu livro “As conseqüências da Modernidade” destaca a noção de tempo e espaço na chamada cidade mundial, onde as fontes dominantes do dinamismo da modernidade seriam a separação do tempo e do espaço, o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe e a apropriação reflexiva do conhecimento. Ainda, segundo Giddens, para incorporar grandes extensões de tempo e espaço os mecanismos de desencaixe fornecem os meios desta extensão retirando das relações sociais sua situacionalidade em locais específicos. Assim, retiram a atividade social dos contextos localizados, reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias de tempo e espaço.

## 2.6 As Sociabilidades na Periferia

Em meio a tantas transformações, crises e desmanche das articulações e movimentos sociais autônomos, as populações periféricas, cada vez mais empobrecidas sofrem as conseqüências dessa modernidade globalizada (ou pós-modernidade) nas diversas áreas de suas existências: quanto ao trabalho, garantia de subsistência, sociabilidade, dignidade e humanidade, na medida em que estão alijados do exercício pleno de seus direitos enquanto pessoa e , por isso mesmo, são percebidos por parcela das elites como “menos cidadãos”, ou “cidadãos de segunda classe” .

Durante muito tempo, uma das principais marcas da sociabilidade nas periferias urbanas foi um certo senso de coletividade, de territorialidade resgatada e de solidariedade que se expressavam tanto na articulação de movimentos sociais em busca de conquistas coletivas, benfeitorias e serviços públicos (creches, moradias, saneamento básico, escolas etc.) como nas autoconstruções compartilhadas de moradias. Ainda perceptível nos mutirões, nas relações de parentesco e vizinhança, nos “pedaços” e seus graus de pertença, confiabilidade e segurança propostos ou sugeridos, essa marca de sociabilidade sofre as ações da cultura do medo imposta às cidades e em particular às regiões periféricas da metrópole paulistana.

Quanto a isso, podemos recorrer ao pensamento de Veras quando afirma que

*As mudanças de espaço tempo na atual organização social também fizeram mudar as condições de vida urbana no seu aspecto comunitário. Acentuou-se a segregação urbana e a distância socioespacial isentou as elites de qualquer responsabilidade quanto aos menos afortunados. O espaço mercantilizado e abstrato isola e fragmenta os grupos sociais – os vizinhos são estranhos, embora civilizados; a vida da comunidade local perde a rua e as áreas públicas de comunhão em favor da privacidade do lar (VERAS, 2000, pg. 24).*

A noção de *pedaço*, apresentada por José Guilherme C. Magnani, em “Festa no Pedaço” refere-se ao “termo nativo sabiamente designador de um segmento concreto da vida urbana, territorialmente circunscrito e marcador de um conhecimento de redes de parentesco e/ ou amizade que dão a tônica das práticas de sociabilidade que formam um certo tipo de identidade local”. (Magnani, 2003)

No entanto é o próprio Magnani que propõe outras chaves analíticas para capturar a diversidade de experiências e dinâmicas culturais.

*Assim, ao lado do pedaço, as manchas, trajetos e circuitos surgem como ferramentas de reflexão e pesquisa para dar conta das múltiplas apropriações diferenciais do espaço urbano, em que os lugares e caminhos da cidade só fazem sentido se referidos a práticas culturais específicas dos grupos, como o lazer e a religião, dominantes ao longo da coletânea (MAGNANI, 2007).*

Precariamente inseridos no mercado de trabalho, com difícil acesso às condições que lhes permitam o usufruto do lazer, os moradores das periferias urbanas – populações negras e mestiças, migrantes e descendentes de nordestinos – apesar de expostos à carência de serviços urbanos básicos e desprovidos de espaços, equipamentos ou instalações para o lazer, desenvolvem uma diversidade de modalidades de lazer e uso de seu tempo livre.



Foto: Roseli Machado - Área utilizada para lazer no Jd. Gaivotas – Julho de 2006



*“São, evidentemente, modalidades simples e tradicionais que não têm o brilho e a sofisticação das últimas novidades da indústria do lazer, mas estão profundamente vinculadas ao modo de vida e tradições dessa população. E analisando mais de perto as regras que presidem o uso do tempo livre por intermédio dessas formas de lazer, verifica-se que sua dinâmica vai muito além da mera necessidade de reposição das forças despedidas durante a jornada de trabalho: representa, antes, uma oportunidade de, através de antigas e novas formas de entretenimento e encontro, - estabelecer, revigorar e exercitar aquelas regras de reconhecimento e lealdade que garantem a rede básica de sociabilidade. O que não é de pouca importância para uma população cujo cotidiano não se caracteriza exatamente pelo gozo pleno dos direitos de cidadania” (MAGNANI, 2003).*

Daí a importância de uma análise antropológica dos espaços onde tais atividades são realizadas: em casa - junto à família e seus ritos de passagem (festas de batizados, aniversários, casamento); fora de casa, na vizinhança – no *pedaço*: “delimitado por marcos físicos sobre o qual se estende uma rede de relações, sujeito a uma determinada forma de controle” e compartilhada pelas pessoas que se conhecem por morar perto ou por compartilhar do uso dos mesmos equipamentos (posto de saúde, comércio local – bares, lanchonetes, mercados etc. – transporte coletivo, espaços de lazer – campo de futebol, salão de baile, quadra da escola) eventos e espaços rituais e religiosos (igrejas, roças de umbanda ou candomblé etc. ); fora da vizinhança, fora do *pedaço*: na aventura do desfrute em outros espaços, outros bairros, outros acessos a bens e serviços, outras formas de sociabilidade a partir das relações locais (disputa do futebol, excursões) até formas outras, não necessariamente coletivas de acesso aos recursos externos (encaminhamento do posto de saúde, ir a um novo salão de baile etc.).



Apresentação “Cio da Terra”, dos educandos de EJA do CEU Navegantes (2009)

*É aí que se tece a trama do cotidiano: a vida do dia-a-dia, a prática da devoção, a troca de informações e pequenos serviços, os inevitáveis conflitos, a participação em atividades vicinais. E é o espaço privilegiado para a prática do lazer nos fins de semana nos bairros populares. Desta forma, o "pedaço" é ao mesmo tempo resultado (ainda que não exclusivo) de práticas de lazer, e condição para a sua prática" (MAGNANI, 2003 ).*

Magnani destaca que existe no lazer um componente afirmativo que estabelece laços de sociabilidade nos diversos âmbitos da comunidade e fora dela quando o indivíduo (ou grupo) se apropria de seu direito ao uso das potencialidades da cidade e passa a acessar bens, espaços e serviços públicos para além do cotidiano do seu bairro.

As relações de sociabilidade se fortalecem nas relações de interdependência e de ajuda mútua, em geral no plano das relações mais próximas tendo, ao que parece, uma certa descrença por parte de grande parte dessa população dos partidos e movimentos associativos.

Assim, discussões como identidade, relações raciais, resgate de tradições se desenvolvem muito mais nas áreas culturais que junto às esferas dos 'movimentos políticos e sociais'.

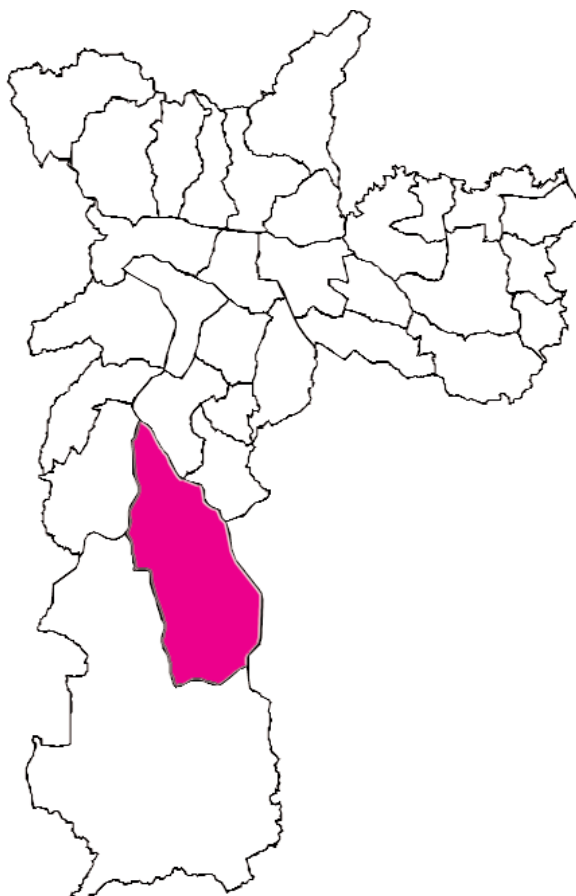
É nas práticas culturais que as populações maceradas pela modernidade liberal se manifestam e apresentam sua contrapartida íntegra, em meio às fragmentações do mundo cotidiano. É nas práticas de negros, pobres e nordestinos que sua população reafirma seus laços sociais, constrói e reconstrói sua identidade nas tramas e redes familiares e de origem, se formam e transformam o espaço de seu entorno social e mesmo da metrópole que se faz e se confirma na diversidade que caracteriza a vivência urbana, onde os diversos atores deixam sua marca, seus modos de vidas, suas tradições para compor o que pode ser reconhecido como universo cultural da cidade.

## **2.7 Contextualização Geopolítica**

Para o presente estudo, definimos como local da pesquisa, a região popularmente conhecida como Grajaú e acessada principalmente pela Av. Belmira Marin, a partir do número 2000.

Pertencente à Sub-Prefeitura de Capela do Socorro, extremo Sul da cidade de São Paulo, faz parte do chamado pós- marginais / pós-ponte do Socorro e de Interlagos que, segundo Magnani (2003), caracteriza a maior parte das periferias urbanas da Capital Paulista. Dos seus três distritos, é o que ocupa maior área.

Diferentemente de outras localidades de São Paulo onde a ocupação se deu patrocinada pelo poder público a partir dos grandes conjuntos habitacionais – como em Cidade Tiradentes - a ocupação no Grajaú teve seu crescimento detonado por volta dos anos de 1970, principalmente a partir de ocupações, movimentos de moradia e loteamentos clandestinos.

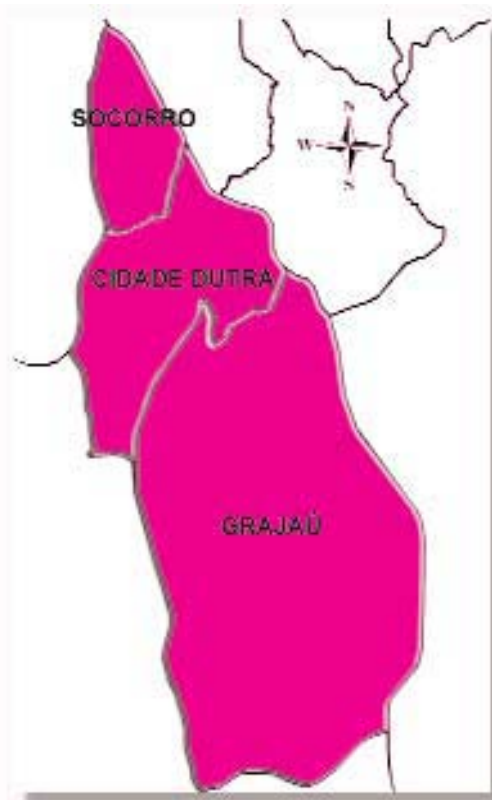


Sumário de Dados 2004 - PMSP

## **2.8 Capela do Socorro**

Para falar um pouco sobre a Sub-Prefeitura de Capela do Socorro é importante referir a divisão administrativa que o Município de São Paulo adotou a partir do final da década de 1980 ainda no governo de Luiza Erundina. A cidade atualmente conta com 96 distritos que se agrupam em 31 sub-prefeituras que, de uma forma geral, organizam-se para dar conta das

questões específicas das regiões e para nelas implantar as políticas públicas e determinações do governo municipal<sup>4</sup>.



Sumário de Dados 2004 - PMSP

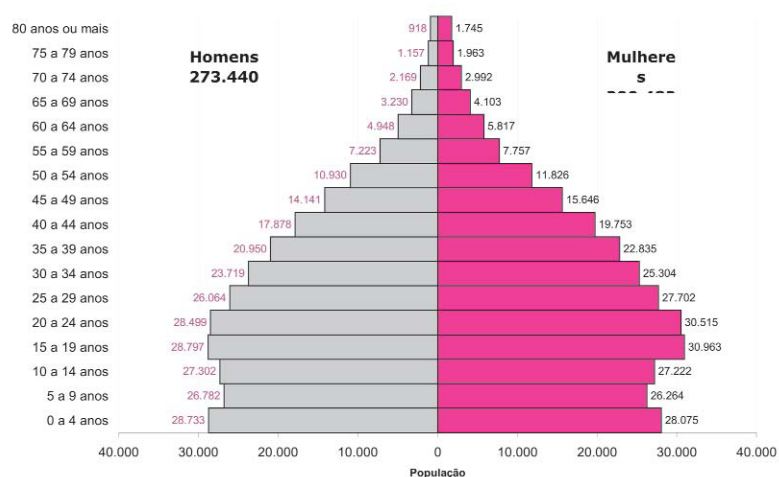
A sub-prefeitura de Capela do Socorro é composta pelos distritos de Capela do Socorro, Cidade Dutra e Grajaú. Podemos dizer que há uma hierarquia subliminar, porém perceptível no âmbito das relações territoriais, pelo simples fato de se residir num ou noutro distrito da mesma sub-prefeitura. Assim, a pesquisa do Instituto Polis, junto a jovens desta periferia, constata que ser morador do distrito de Capela do Socorro ‘é melhor’ que ser morador de Cidade Dutra, que por sua vez ‘é muito melhor’ do que ser morador de Grajaú. Todos estes distritos, no entanto, localizam-se após a Ponte do Socorro e de Interlagos que cobrem os Rios Pinheiros/Jurubatuba.

Com uma população Geral de 563.922 habitantes, segundo o Sumário de Dados da Prefeitura do Município de São Paulo/2004, a Capela do Socorro apresenta uma pirâmide populacional onde se ressalta uma população jovem, de 10 a 29 anos principalmente (227.144) 40,3% do total de habitantes, com destaque para o grupo entre 15 e 24 anos

<sup>4</sup> Na impossibilidade de conseguir dados atualizados acerca da região, avaliou-se pertinente manter os dados referentes ao ano de 2004.

(118.774) que representa 21,1% da população total (ou 52,3% da população jovem). A partir dos 10 anos de idade percebe-se ainda a preponderância de mulheres, totalizando 290.482 (51,5%), em relação aos homens que totalizam 273.440 (48,5%).

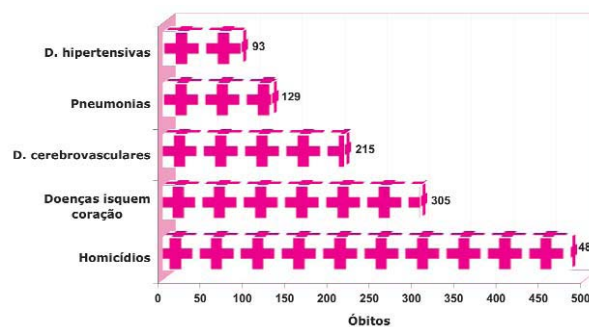
### Pirâmide Populacional



Em 2004, enquanto o rendimento médio mensal dos chefes de família do município de São Paulo circulava na faixa de R\$ 1.400,00, na região de Capela do Socorro esse rendimento não chegava a R\$ 900,00 em média. Cerca de 53% desses chefes de família tem até 5 anos de escolarização, sendo que desses 8,5% (cerca de 21.900 hab.) são sem instrução ou com menos de um ano de frequência na escola.

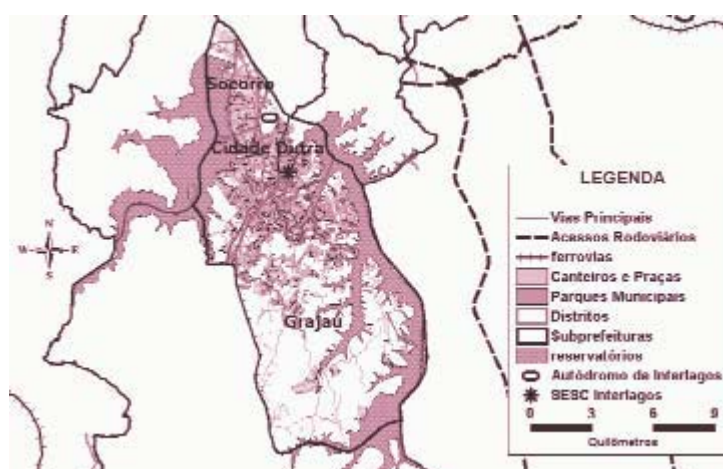
Segundo o IBGE a principal *causa mortis* na região é o homicídio seguido de doenças isquêmicas do coração.

### Principais causas de óbito



## 2.9 Dados Gerais

Circunscrita em uma área de 134,2 Km<sup>2</sup>, a população ativa da região girava em torno de 381,3 mil habitantes. Na ocasião a sub-prefeitura contabilizava uma densidade demográfica de 4202,1 habitantes por Km<sup>2</sup>. De acordo com o IBGE, com base no censo demográfico de 1991-2000, a taxa de crescimento anual variava em torno de 3,72% e a taxa de urbanização era de 93,57%. No entanto, esses aspectos apresentam uma situação ainda mais precária no que diz respeito ao distrito do Grajaú.



Fonte: Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo (PRODAM), Geolog 2.1.2; Lei Municipal 10.932 de 15 de janeiro de 1991

No tocante à atividade econômica, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (RAIS 2000), os estabelecimentos e empregos dividem-se em atividades de serviços (28% dos estabelecimentos oferecendo 34% das vagas de trabalho na região), comércio (49% dos estabelecimentos abrindo 30% de vagas), indústria (17% empregando 29%), construção civil (4,23% empregando 6%), agropecuária, extração vegetal, caça e Pesca (0,29% empregando 0,16%) num total de 3.784 estabelecimentos oferecendo 41.853 vagas de emprego.

## Estabelecimentos e Empregos por Tipo de Atividade

<b>Atividade</b>	<b>Quantidade de Estabelecimentos</b>	<b>%</b>	<b>Quantidade de Empregos</b>	<b>%</b>
<b>Serviços</b>	1.097	28,99	14.328	34,23
<b>Comércio</b>	1.863	49,23	12.579	30,06
<b>Indústria</b>	653	17,26	12.337	29,48
<b>Construção Civil</b>	160	4,23	2.541	6,07
<b>Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca</b>	11	0,29	68	0,16
<b>Total</b>	<b>3.784</b>	<b>100</b>	<b>41.853</b>	<b>100</b>

*Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego, RAIS 2000*

*Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento Urbano/PMSP*

A última década, porém trouxe uma série de mudanças no quadro que acabamos de discorrer. Inúmeras indústrias e empresas de médio e grande porte se deslocaram para o interior do Estado de São Paulo, ou para outras regiões metropolitanas, a precarização do emprego se intensificou, assim como o desemprego estrutural.

Somando as faixas etárias economicamente ativas num total de 388.579 pessoas e tendo em vista que a região oferecia cerca de 41.853 postos de empregos regulamentados, então os 346.726 componentes desse grupo se organizavam de outra forma. Torna-se evidente que cerca de 346 mil indivíduos da população ativa desta porção da cidade, quando não estavam subempregados ou desempregados, deslocavam-se para outras regiões da cidade a fim de buscar subsistência, seja via trabalho formal, ou outras alternativas.

A maior parte dos estabelecimentos da região da Capela do Socorro constitui-se de micro e pequenas empresas, sendo que 61% destas empregam até 4 empregados. Somente 0,13% das empresas na região possuem mais de 500 empregados.

## **2.10 Educação**

Ainda segundo o sumário de dados 2004 da PMSP, no tocante a equipamentos e vagas, e contando apenas a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, dos 1.140.190 vagas de ensino oferecidas pelo município como um todo, 66.345 estavam na região de Capela do Socorro. Apesar da taxa de evasão escolar ser menor na região (0,76%) em relação

à média geral do município (1,13%), a taxa de analfabetismo na sub-prefeitura de Capela do Socorro apresenta-se maior: 6,81% nessa subprefeitura contra 4,88% do município.

#### Equipamentos e Vagas da Rede Municipal

<b>Tipo de Equipamento</b>	<b>Quantidade de Equipamentos Capela do Socorro</b>	<b>Quantidade de vagas oferecidas Capela do Socorro</b>	<b>Quantidade de vagas oferecidas MSP</b>	
<b>CEIs Diretos e Indiretos</b>	34	5.280	79.140	
<b>CEIs Conveniados</b>	20	2.601	40.344	
<b>Escolas de Ensino Infantil</b>	21	13.512	280.730	
<b>Escolas de Ensino Fundamental</b>	25	44.952	710.965	
<b>Escolas de Educação de Jovens e Adultos</b>	0	0	12.181	
<b>Escolas de Educação Especial</b>	0	0	1.750	
<b>Escolas de Ensino Fundamental e Médio</b>	0	0	15.080	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>66.345</b>	<b>1.140.190</b>	
<b>CEUs</b>	3	7.055	7.055	

*Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego, RAIS 2000. Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento Urbano/PMSP*

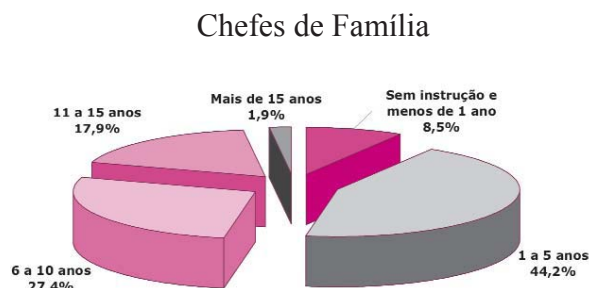
*Fonte: Secretaria Municipal de Educação/PMSP, 2004*

Os chefes de família apresentam menor quantidade de anos de frequência escolar nos distritos em questão, quando comparado a média do município. Cerca de 37% dos chefes de família na região de Capela de Socorro cursaram o ensino fundamental completo, ao passo que a média do município é de 49,69%. Por outro lado, 19,47% de chefes de família da região



cursaram o ensino médio, no âmbito do município esse número chega a 33,68%. A média de anos de estudo é de 6,08 na região e de 7,67 na média geral do município.

Anos de Estudo



### 2.11 Mulheres chefes de família nas periferias

De acordo com os dados do censo do IBGE (2000), as famílias chefiadas por mulheres representam 24,9% dos domicílios brasileiros. O nordeste é a região do país com a maior proporção de domicílios nestas condições, com 25,9%, ao lado da região sudeste com 25,6%.

A família está mudando. A dinâmica dos arranjos familiares, em particular nas classes populares, vem demonstrando que há mudanças significativas nos aspectos constitutivos das famílias. Goldani (1994) aponta que entre essas mudanças destacam-se a perda de espaço no percentual de famílias compostas pelo casal e filhos e um aumento de famílias compostas por um dos membros do casal e filhos ou de pessoas morando sozinhas, ao lado da queda da fecundidade, do aumento da esperança de vida e do tamanho dos módulos familiares.

Berquó (2001), também ressalta que as chefias femininas crescem no país como um todo, é um fenômeno tipicamente urbano, onde se destacam as mulheres negras, mais pobres e com baixo grau de escolaridade. Para Castro (1990, 1982) e Goldani este quadro é reflexo da própria condição de pobreza, e muitas vezes miséria, que conduz as mulheres ao mercado de trabalho em situações que vão desde o compartilhar a manutenção da casa com o companheiro, até responsabilizar-se sozinha pelo domicílio.

De acordo com o Censo Demográfico de 2000, as famílias chefiadas por mulheres têm crescido nas últimas três décadas, e já correspondem a 11,1 milhões de famílias. Uma em cada quatro famílias brasileiras é chefiada por mulheres. Dessas, a maioria está em situação monoparental.

Segundo Hintz, família monoparental é aquela formada por pais ou mães únicos. Em geral é decorrente de divórcio ou separação, onde um dos pais assume o cuidado dos filhos e o outro não é ativo na parentalidade, ou onde um dos pais é solteiro e o outro nunca assumiu a parentalidade. Tais famílias podem enfrentar algumas dificuldades que lhes são peculiares, justamente pelo fato de um só dos genitores ter que assumir determinadas funções que normalmente são assumidas por ambos.

De acordo com Brito, pensar monoparentalidade é pensar famílias monoparentais (no plural) e não um único modelo:

*... as famílias monoparentais são protagonistas de histórias peculiares marcadas pelos diversos contextos sociais. Isso nos mostra que não é possível analisar as famílias monoparentais como um universo específico ou um grupo homogêneo, mas sim como um novo grupo modificador das concepções tradicionais de família. (BRITO, 2007)*

Por outro aspecto, podemos ainda pensar a ‘Família Monoparental Feminina’ como um grupo familiar composto pela mulher mãe e seus filhos menores de 25 anos e solteiros. Neste arranjo familiar geralmente é a mulher a única responsável pela sustentabilidade econômica da família.

Um grande número de mulheres residentes nas periferias das metrópoles brasileira são chefes de família. De acordo com a pesquisa do IBGE "O trabalho da mulher principal responsável no domicílio", 78,6% das mulheres responsáveis pelo sustento da família ganham menos de R\$ 1.050. As brasileiras chefes de domicílio representam 29,6% das mulheres que trabalham, com base em dados recolhidos nas seis principais regiões metropolitanas do país. A pesquisa ainda mostra que essas mulheres são mais velhas (43,5 anos,) do que a média da população feminina ocupada (37,2 anos), apresentam menor nível de escolaridade, ocupam empregos mais precários, com nível de informalidade maior e enfrentam jornada de trabalho mais longa.

Algumas características chamam a atenção: uma em cada cinco chefes de família trabalha como empregada doméstica, o que representa 21,9% do total de mulheres ocupadas. Pesquisa anterior do mesmo instituto mostrou que dois terços das vagas de domésticas são informais. Os dados apontam que 29,0% das chefes de família têm carteira de trabalho assinada no setor privado contra 35,4% das mulheres ocupadas. Mesmo perversamente inseridas no mercado de trabalho, o desemprego é menor entre as mulheres que chefiam famílias. A taxa fica em 8%, contra 13% para as mulheres economicamente ativas.

Outro ponto deste estudo destaca que cerca de 50% das mulheres chefes de domicílio moram sozinhas com os filhos. Outras 24,4% são casadas, e 17,5% moram sozinhas.

Em termos de escolaridade, as chefes de família apresentam menor média de anos de estudos (em torno de 8,7 anos) do que o das mulheres ocupadas em geral (9,5 anos). Elas também enfrentam jornadas de trabalho mais longas: de 39,2 horas em comparação com as 38,7 horas para o total de mulheres que trabalham. A região metropolitana de São Paulo destaca-se neste aspecto com jornada média de 40,3 horas semanais para tais mulheres.

O estudo ainda revela que 40% das chefes de família do país concentram-se na região metropolitana de São Paulo. Salvador tem a proporção mais elevada de mulheres chefes de domicílios: 35,7% das mulheres ocupadas.

## 2.12 Saúde

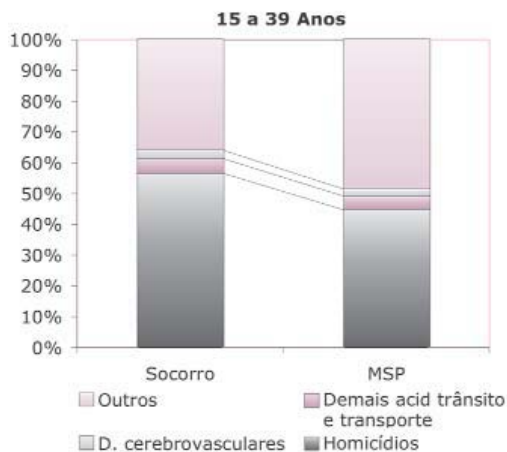
Dos 31 hospitais Estaduais no Município de São Paulo a região de Capela do Socorro conta com 2 hospitais estaduais e 1 privado. São 278 leitos subvencionados pelo SUS (Sistema Único de Saúde) de um total de 408 leitos mais 20 leitos da rede privada. Das 385 Unidades Básicas de Saúde, 14 estão na região de Capela do Socorro.

Cerca de 17% dos partos na região são de mães-adolescentes. A mortalidade infantil é da ordem de 15,78 por cada mil nascidos vivos e a mortalidade materna é de 56,73 por 100 mil nascidos vivos.

O maior índice de óbitos ocorre na faixa acima de 60 anos de idade (40,90%) do total da região.

Faixa Etária	Número Total de Óbitos	
	Capela do Socorro	% Sobre o Total Socorro
<b>0 a 14 anos</b>	227	7,95
<b>15 a 39 anos</b>	719	25,18
<b>40 a 59 anos</b>	739	25,88
<b>60 anos ou mais</b>	1.168	40,90
<b>Ignorado</b>	3	0,11
<b>Total</b>	<b>2.856</b>	<b>100</b>

No entanto, a principal causa de óbito entre a população na faixa entre 14 e 39 anos é o homicídio



Fonte: PRO-AIM/Secretaria Municipal da Saúde/PMSP, 2003

A região conta ainda com 22 equipes do Programa da Saúde da Família cobrindo cerca de 13% da área total.

### 2.13 Habitação

Conforme os dados apresentados a partir dos grupos focais desenvolvidos pelo Cedeca/Polis, há uma diferença brutal entre as regiões de Socorro, Cidade Dutra e Grajaú. Tal diferença é marcada pela forma como cada localidade é servida de bens e serviços públicos (saneamento, equipamentos de saúde, educação, assistência social, transporte), e pela disposição das moradias em bairros mais ou menos organizados, loteamento clandestinos, ocupações etc.

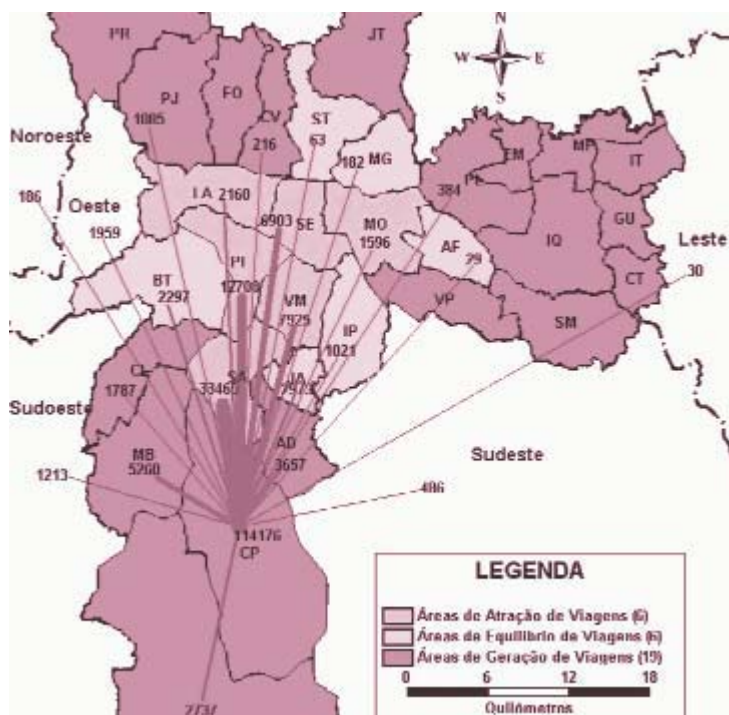
Os indicadores habitacionais e de saneamento mostram que das 150.214 residências no território 96,46% conta com rede de água, 60,785 com rede de esgoto e 98,75% contam com coleta de lixo. Das 2018 favelas do Município de São Paulo, 221 estão na região estudada, abrigando (23,44%) da população local (132.177 moradores) à uma taxa de crescimento de 4,0 % ao ano contrapondo-se aos 2,97% da taxa anual de crescimento da população favelada do município.

Estão mapeadas 33 áreas de risco na região (92 setores de risco) com 9.053 domicílios nestas condições.

Até 2004, a região não possuía nenhum terminal de ônibus, estação de metro, ou corredor de ônibus. Atualmente conta com dois corredores de ônibus, dois terminais e quatro acessos às estações do trem metropolitano (Socorro, Jurubatuba, Interlagos, Grajaú).

Viagens geradas das 5:00 às 9:00 da manhã

Partindo da subprefeitura de Capela do Socorro



Fonte: Superintendência de Desenvolvimento/Companhia de Engenharia de Tráfego (CET), Circular em São Paulo - São Paulo: Publisher Brasil, 2003

## 2.14 Grajaú

Localizado na porção Nordeste da zona Sul, o Grajaú, segundo o Sumário de dados 2004 da PMSP, é o 11º bairro mais populoso do Município (cerca de 330 mil habitantes) e um dos mais pobres e carentes dentre os 96 distritos da cidade, com o 9º pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH: 0,419). Situado em área de manancial, às margens da represa Billings, concentra grande quantidade de famílias compostas por numerosos integrantes (uma média de 6 a 8), em situação de falta de mínimos sociais, em sua maioria compostas negros, migrantes do nordeste brasileiro, com chefes de família majoritariamente mulheres, e com baixa ou nenhuma escolaridade. Também apresenta um dos maiores índices

de mortalidade entre jovens de 14 a 24 anos de idade, sendo a principal causa *mortis* o assassinato<sup>5</sup>.

A escassez de acesso a bens e serviço relacionados a cultura, ao lazer, a saúde e educação contribui para que a população local se mantenha sem os mínimos sociais necessários e sem perspectivas de acesso aos bens e serviços, espaços de convivência sócio-cultural e de lazer, bem como estímulos para seu sucesso pessoal e coletivo. Tal realidade justifica o grande número de crianças e adolescentes que buscam nas ruas de centros comerciais a satisfação das necessidades acima citadas, bem como alternativas de complementação de renda familiar, usando a mendicância e/ ou o trabalho infanto-juvenil, num claro, porém inconsciente, reforço à inclusão perversa a que estão submetidos<sup>6</sup>. Nestas condições, os jovens supracitados fazem a construção de sua identidade num ambiente hostil e violento.

---

<sup>5</sup> Conforme o Plano Local de Prevenção da Violência e Promoção da Convivência do Distrito do Grajaú, formulado pelo Instituto Sou da Paz (pg. 8).

<sup>6</sup> SAWAYA, B.B Dialética Exclusão/Inclusão

## CAPÍTULO 3

### Conceituação Teórica: Cultura , Arte e Educação

*“Moinho de homens  
que nem girimuns amassados  
Mansos meninos domados,  
massa de medos iguais  
Amassando a massa  
a mão que amassa a comida  
Esculpe, modela e castiga  
a massa dos homens normais*

*... A massa que eu falo  
é a que passa fome, mãe”*

*(Raimundo Sodré)*

### **3. Cultura, Arte e Educação**

#### **Como e Para Quê?**

A Arte-Educação, ação social que é, destaca-se pelos aspectos cultural, artístico e educativo, a partir dos quais trabalha, exercita e transforma as habilidades humanas de julgar, de formular significados, de abstrair, produzir tudo aquilo que excede a capacidade de dizer em palavras. Por isso é uma ação transformadora.

Para o melhor entendimento do processo de Construção Cultural, da formulação de conhecimento gerado pelas Artes, bem como das influências decisivas da Educação no contexto da presente dissertação e que envolvem tal ação social, torna-se importante uma discussão que, não intencionando esgotar os temas aqui propostos, explicita as diversas faces que ideologicamente se ocultam nas relações sociais e que naturalizam aspectos profundamente marcantes, como as desigualdades sociais.

Mesmo que tais apontamentos sirvam apenas como uma provocação inicial para a reflexão dessas questões avalia-se ser importante este levantamento a partir dos conceitos propostos e tomados como chave para o entendimento das imbricações e suas inflexões sobre a realidade na qual se insere a Arte-educação no contexto de periferias urbanas.



### 3.1 Cultura

#### 3.1.1 Como e Para Quê?

*“Todos os humanos começam com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminam por viver apenas uma espécie.”*

(Geertz, 2008)

É a essa “espécie de viver”, citada na epígrafe acima, esse modelo, esse conjunto de sentidos atribuídos a experiência coletiva e individual de vida que ora chama-se de cultura.

Para o presente estudo, o entendimento do conceito de Cultura possibilita apreender mais claramente processos que permeiam a realidade social e do indivíduo humano, enquanto produtor, reproduzidor e crítico social da cultura. Tal entendimento tende a facilitar o desenvolvimento de uma percepção mais ampliada da realidade vivida no cotidiano, decodificando suas relações intrínsecas com outras esferas da vida social e vislumbrando com maior perspicácia a necessidade ou não de novas alternativas, transformações, manutenção de estruturas sociais que concentram fortes representações simbólicas de uma dada sociedade ou grupamento humano.

Segundo as definições dos dicionários, o termo cultura apresenta significados variados, tanto no que tange à sua raiz etimológica quanto no tocante ao seu significado junto às Ciências Sociais. Senão, veja-se - Cultura é substantivo feminino que vem do latim medieval do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar. Assim, Cultura significava o cuidado do homem com a Natureza, o desenvolvimento da agricultura. Significa, também o cuidado dos homens com os deuses - daí culto. Por outro lado também é o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e formação. Onde: puericultura (em latim, *puer* menino; *puera*, menina).

*A Cultura era o cultivo ou a educação do espírito das crianças para tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais (caráter, índole, temperamento). (CHAUÍ, 2005\*)*

Segundo o dicionário Aurélio, Cultura ainda seria:

*Ação ou maneira de cultivar a terra ou as plantas; cultivo: a cultura das flores. / Desenvolvimento de certas espécies microbianas: caldo de cultura. / Terreno cultivado: a extensão das culturas.*

*Conjunto de características humanas que não são inatas e que criam e se preservam ou aprimoram através de comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. (FERREIRA, 2003).*

No âmbito da sociologia, segundo a definição do dicionário tem-se:

*- Conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade: a cultura inca; a cultura helenística. / A parte ou aspecto da vida coletiva relacionados à elaboração, produção e transmissão de conhecimento, à criação intelectual e artística etc./ O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo ou uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições etc.; civilização, progresso. (FERREIRA, 2003).*

Para a antropologia define-se como:

*- O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modo de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais etc. (FERREIRA, 2003).*

Em termos da filosofia temos uma:

*- Categoria de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta (espiritual e material) ao mesmo tempo que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história. (FERREIRA, 2003).*

*Há ainda outros sentidos atribuídos ao uso do termo na vida cotidiana: “Apuro, elegância, esmero: a cultura do estilo. / Refinamento de hábitos, modos ou gostos”. (FERREIRA, 2003).*

Entretanto, é para a Antropologia que o conceito de Cultura apresenta-se como uma de suas principais categorias de análise, por isso mesmo passando por diversos dilemas, destacando-se aí o aspecto da unidade biológica do ser humano e, ao mesmo tempo, a grande diversidade cultural dessa mesma espécie.

Dessa forma, a noção de cultura no mundo ocidental - desde Tylor no final do sec. XIX, quando era tida como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, Arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”- tem sido alvo de inúmeros ajustes e rearranjos, frutos das diversas visões acerca do conceito de homem, de natureza e de mundo e suas respectivas relações.

### 3.1.2 A trajetória do conceito de Cultura: uma breve exposição

Não é intento desse trabalho esgotar a temática sobre cultura, nem tecer uma reflexão profunda sobre o tema, mas não se pode furtar-se a uma exposição breve dessa densa trajetória do conceito ao longo do século XX, sob a perspectiva antropológica do termo.

Sendo assim, inicia-se a partir das tentativas de aliar o conceito de cultura à variação dos ambientes físicos para explicar as diferenças de comportamento entre os humanos. Ao longo do processo histórico, no entanto, os pesquisadores perceberam que tanto o determinismo geográfico quanto o determinismo biológico foram incapazes de resolver o dilema, pois o comportamento dos indivíduos **depende**, segundo Roque B. Laraia, de um aprendizado chamado de **endoculturação**, ou seja, um menino *aprende* a ser/comportar-se de maneira diferente de uma menina, e vive versa, não tanto em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma **educação** diferenciada.

Tylor, dentro do debate da época no qual as diferenças entre humanos teriam explicação a partir da diferença de local de origem (determinismo geográfico) ou de raça (determinismo biológico), posiciona-se contra ambos, assumindo a vertente teórica do evolucionismo como explicação da variabilidade (de grau) da Cultura, bem como a origem única do homem, o monogenismo. Ainda na década de 1920, antropólogos como Boos, Wissler, Kroeber, demonstraram que existem limites entre o ambiente físico e sua influência na diversidade cultural, e que em um único ambiente físico pode existir uma ampla diversidade cultural.

Em "Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer" Celso Castro apresenta uma coletânea de textos dos citados autores escritos entre 1871 e 1908. Tidos como clássicos, tais obras os colocam como “fundadores” da antropologia. Ali sintetizam ideias-chave de teoria e método característicos do evolucionismo cultural. Nesta visão, Fernanda D. Piccolo (2000) expõe que a antropologia compunha o contexto científico do século XIX e, assim sendo, tomava como forma de apreender e explicar os fenômenos (tanto naturais quanto culturais) o viés evolucionista, isto é, a crença de que haveria necessariamente um *progresso* direcionado de formas simples às complexas, da homogeneidade à heterogeneidade, das atrasadas às avançadas.

Essa “primeira” corrente antropológica teve suas bases fundamentadas numa noção distorcida do evolucionismo apresentado por C. Darwin em “A origem das espécies”. Para Piccolo (2000), aliado à aceitação do pressuposto pós-darwiniano de que toda a humanidade teria uma origem comum (*monogenismo*), surgia uma grande questão no debate

antropológico: como pode haver uma diversidade cultural tão grande entre os povos se há uma origem comum?

Para o chamado Evolucionismo ou Darwinismo Social a resposta era claramente a existência de uma evolução, ou seja, uma trajetória necessariamente obrigatória, linear e ascendente. Tal trajeto partiria do estado “selvagem”, passando pela barbárie até chegar à civilização, nos moldes do caminho seguido pela própria civilização moderna ocidental. A partir desse pressuposto, as visões de mundo e de homem, apresentariam uma explicação que justificava a conduta ocidental para com os outros povos, não-ocidentais, não-europeu, não-brancos. Os antropólogos, por sua vez, deveriam estudar as culturas tidas como primitivas para traçar essa trajetória, fazendo o caminho inverso até a modernidade ocidental.

Piccolo (2000) ainda destaca que para os antropólogos evolucionistas provarem o grau de evolução dos povos tidos como simples e como teria havido fato uma evolução, eram utilizados frequentemente como “evidência científica” os relatos de viajantes e missionários pelas chamadas *terras exóticas*. O procedimento para com tais dados era comparativo: primeiro o desmembramento da cultura, agrupando os artefatos culturais por “tipos” semelhantes e depois classificando-os de acordo com a escala evolutiva. O topo da comparação era própria sociedade ocidental, a partir da qual as outras eram ordenadas.

Partia-se assim de uma visão de mundo, etnocêntrica, ou seja, de um ponto de vista através do qual o próprio grupo do pesquisador era tomado como centro, como ponto referencial de todas as considerações, como o parâmetro certo e adequado a todas as medidas. Assim, tudo o que era “outro”, era pensado e sentido através dos valores, modelos e definições do pesquisador. Segundo Piccolo (2000) reflete intelectualmente uma dificuldade de pensar a diferença afetiva e emocionalmente, bem como expressa-se na forma de sentimentos como o de estranhamento, medo, repulsa, hostilidade, etc.

Foi no bojo do evolucionismo etnocêntrico que foram pensadas as bases da sociedade brasileira, carregadas de sentido discriminatório e racista para com as populações não-brancas (negros, índios e seus mestiços).

Franz Boas, importante antropólogo do século XX, destaca-se como o fundador da antropologia cultural ou culturalismo, que se contrapunha às teorias evolucionistas e racistas ainda dominantes no início daquele século. Foi também um dos pioneiros da *pesquisa de campo* como método privilegiado para o estudo das diferentes culturas (o trabalho etnográfico).

Desenvolvendo uma perspectiva relativista, centrada na noção de cultura, o culturalismo, contrapõe-se à postura etnocêntrica do evolucionismo. Defende que cada cultura

tem especificidades próprias, resultantes de fatores sócio-históricos que definem a identidade dos seus membros. Por isso, descarta a possibilidade de existirem culturas superiores e inferiores; nenhuma cultura teria o direito de impor conceitos e parâmetros culturais externos a uma outra e julgá-la a partir desses.

Enquanto reação ao etnocentrismo e ao evolucionismo social, tido por privilegiar a “objetividade” na investigação de outras culturas e ignorar o respeito pela identidade e pelas diferenças culturais, o culturalismo constitui uma contribuição importante para a antropologia e para o processo de convivência multicultural, tendo ainda desenvolvido a etnografia como técnica de investigação das complexidades e da diversidade cultural.

No entanto, foi com base nesse discurso relativista/ culturalista de respeito e manutenção das culturas locais que se construiu um dos regimes mais autoritários, racistas e injustos do planeta – o apartheid Sul-Africano. Daí ratificar-se a importância da análise antropológica e do trabalho etnográfico englobar a constatação, contextualização e análise das relações de dominação e poder que compõem interna e externamente uma dada realidade social estudada.

A posição relativista já foi criticada por defensores dos direitos humanos, que consideram certos hábitos de determinados povos como um atentado aos direitos básicos do ser humano.

Foi ainda com base na tradição culturalista que Gilberto Freyre escreveu *Casa Grande e Senzala*, dando lugar à instauração do “mito fundador” brasileiro das três raças e à formulação de um dos mais perversos instrumentos ideológicos da elite racista brasileira: o mito da democracia racial.

A partir da segunda metade do sec. XX um dos métodos que vieram a se tornar mais extensamente utilizados para analisar a língua, a cultura, a filosofia e a sociedade foi o estruturalismo. Tal abordagem que se inspirou a partir do modelo da Linguística apreende a realidade social como um conjunto formal de relações. O estruturalismo, no entanto, não se refere a uma "escola" claramente definida de autores, embora o trabalho de Ferdinand de Saussure no *Cours de linguistique générale* (1916) seja geralmente considerado um ponto de partida. Esta linha de pensamento se propunha a abordar qualquer língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura.

Na Antropologia, Claude Lévi-Strauss, foi o principal expoente desta corrente. Ao apropriar-se do pensamento estruturalista para aplicá-lo à Antropologia, Lévi-Strauss pretende chegar ao *modus operandi* daquilo que chama de espírito humano. Para ele, deve haver

elementos universais na atividade de tal espírito humano entendidos como partes irreduzíveis e suspensas em relação ao tempo que perpassariam todo o modo de pensar dos seres humanos.

Lévi-Strauss analisa centenas de mitos nas mais variadas sociedades humanas, encontrando modos de construção análogos em todas.

Enquanto ciência, a antropologia busca determinar em que momento e de que maneira os humanos se afirmam como diferentes da Natureza fazendo o mundo cultural surgir. Para alguns cientistas, entre eles Levi-Strauss, a diferença entre o humano e a natureza surge com duas leis: a proibição do incesto e cuja transgressão levaria à morte do culpado como exigência da sua própria comunidade; e a lei que separa o cru e o cozido, que assinala o domínio do fogo, também metáfora da ação cultural exercida pelos humanos sobre a natureza.

Tais leis assinalam que os humanos **são capazes** de criar uma ordem de existência que não é simplesmente natural (física ou biológica). Esta ordem é a ordem simbólica.

Se um símbolo é alguma coisa que se apresenta *no lugar* de outra e *presentifica* algo que está ausente e a Cultura é a invenção de uma ordem simbólica, então é *nela* e *por ela* que os humanos atribuem significado à realidade, e, ao longo do tempo e das variações de contextos estabelecem novas representações da mesma.

*Pela palavra, pelo trabalho, pela memória, pela diferenciação do tempo (passado, presente, futuro), pela diferenciação do espaço (próximo, distante, grande, pequeno, alto, baixo), pela diferenciação entre o visível e o invisível (os deuses, o passado, o distante no espaço) e pela atribuição de valores às coisas e aos homens (bom, mau, justo, injusto, verdadeiro, falso, belo, feio, possível, impossível, necessário, contingente). (CHAUI, 2000\*)*

Em meados do século XX o termo cultura atravessou uma crise. Para Clifford Geertz o uso e a abrangência desse conceito chegaram a tal dimensão que causavam mais dano que alento (1989). Em sua obra o autor busca desenvolver uma nova concepção de cultura:

*“Acreditando como Max Weber, que o homem é amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação.” (GEERTZ, 2008, p. 4).*

As teias, segundo o autor são, “sobrepostas ou amarradas umas às outras”, tendo entre outras características, a de serem “simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas” (GEERTZ, 2008).

Mas uma pergunta ainda flutua no ar... : “Por que o humano difere da natureza, dos outros animais? Por que ele é capaz de criar regras, linguagens, atribuir sentido à realidade e às relações com o mundo?”

É nos primórdios da história dos que hoje chamam-se de humanos que pode-se pensar a trajetória do desenvolvimento do gênero Homo e do que veio a conceituar-se como cultura. Partindo da premissa de que as leis biológicas que regem o reino animal tornam possíveis as reações típicas de cada espécie, todo animal age de acordo com as características da sua. A classe dos mamíferos além de agir por instinto, desenvolve outros comportamentos mais flexíveis e menos previsíveis.

No entanto, as diferenças entre os homens não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. E eis aí a grande qualidade da espécie humana: romper com suas próprias limitações. Só assim:

*Um animal frágil, provido de insignificante força física, conseguiu dominar toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. (LARAIA, 2005)*

Clifford Geertz em “A interpretação das culturas” trabalha com duas ideias: uma que a cultura deve ser vista como conjunto de mecanismos de controle para *governar* o comportamento humano e outra que o humano é profundamente *dependente* de tais mecanismos para *ordenar* seus comportamentos. Como o próprio autor afirma, estas não são ideias novas, mas por conta de certos desenvolvimentos e descobertas recentes emprestam certo grau de apoio empírico às suas proposições.

A cultura, segundo Geertz, como mecanismo de controle pressupõe que o pensamento humano é basicamente tanto social como público. Pensar consiste não nos ‘acontecimentos na cabeça’, mas num tráfico entre símbolos (palavra, gestos, desenhos, artifícios mecânicos como o relógio etc.), ou seja, de acordo com o autor, qualquer coisa que seja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência.

*Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. (GEERTZ, 2008, p.33)*

Ainda segundo esse autor, o humano utiliza-se desses símbolos, às vezes deliberadamente e com cuidado (consciente e criticamente), porém, na maioria das vezes de

forma espontânea e com facilidade (senso comum) Para fazer uma construção simbólica dos acontecimentos que vive, bem como para auto orientar-se nas experiências do cotidiano.

Geertz afirma que o ser humano precisa muito de tais fontes simbólicas de iluminação para encontrar seus apoios no mundo por que o que é dado ao homem de forma inata são capacidades de respostas extremamente gerais. Não dirigidos por sistemas organizados de símbolos, o comportamento do ser humano seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. Nesse sentido, a cultura, a totalidade acumulada de tais símbolos é uma condição essencial para a existência humana e a principal base de sua especificidade.

No que tange ao surgimento do Homo Sapiens no seu ambiente geral primata, Geertz aponta para três avanços importantes:

- 1- o destacar de uma perspectiva sequencial das relações entre a evolução física e o desenvolvimento cultural do homem em favor de uma superposição ou uma perspectiva interativa ;
- 2- a descoberta de que a maior parte das mudanças biológicas que produziram o humano moderno, a partir de seus progenitores mais imediatos ocorreu no sistema nervoso central, e especialmente no cérebro.
- 3- a compreensão de que o humano é, em termos físicos, um animal incompleto, inacabado; o que o distingue mais gratificante dos não homens é menos sua simples habilidade de aprender (não importa quão grande seja ele) do que quanto e que espécie particular de coisas ele *tem* que aprender antes de poder funcionar.(GEERTZ, 2008, p. 33-34)

Em Geertz, a cultura, ao invés de ser acrescentada a um animal acabado ou virtualmente acabado, foi na verdade se desenvolvendo simultaneamente a um punhado de mudanças genéticas marginais, que desenvolveram uma sequência longa, complexa e estreitamente ordenada (GEERTZ, 2008) . Na perspectiva atual, o gênero Homo surgiu há 4 milhões de anos (australopitécino) e culminou com a emergência do Sapiens por volta de 200 ou 300 mil anos. Formas elementares de atividades cultural, proto-cultural parecem já estar presentes em alguns australopitécus, havendo assim uma superposição de cerca de um milhão de anos entre o início da cultura e o aparecimento do humano, tal qual se conhece hoje.



*Foi um ingrediente essencial na produção desse mesmo animal. O crescimento lento da cultura através da era glacial alterou o equilíbrio das pressões seletivas para o Homo em evolução, de forma tal a desempenhar o principal papel orientador em sua evolução. (GEERTZ, 2008, p. 34)*

E exemplifica:

*O aperfeiçoamento das ferramentas, a adoção da caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, a descoberta do fogo e, o mais importante, embora seja ainda muito difícil identificá-la em detalhe, o apoio cada vez maior sobre os sistemas de símbolos significantes (linguagem, Arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso criou para o homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se. À medida que a cultura, num passo a passo infinitesimal, acumulou-se e se desenvolveu, foi concedida uma vantagem seletiva àqueles indivíduos da população mais capazes de levar vantagem - o caçador mais capaz, o colhedor mais persistente, o melhor ferramenteiro, o líder de mais recursos - até que o que havia sido o Australopiteco proto-humano, de cérebro pequeno, tornou-se o Homo sapiens, de cérebro grande, totalmente humano. (GEERTZ, 2008, p.35)*

*Em suas proposições, Geertz afirma que*

*Entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro foi criado um sistema de realimentação (feedback) positiva, no qual cada um modelava o Progresso do outro, um sistema no qual a interação entre o uso crescente das ferramentas, a mudança da anatomia da mão e a representação expandida do polegar no córtex é apenas um dos exemplos mais gráficos. Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para a produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. Literalmente, embora inadvertidamente, ele próprio se criou. (GEERTZ, 2008, p.35)*

*Ao longo da evolução do gênero Homo diversas transformações se fizeram visíveis (na forma do crânio, na dentição, no tamanho do polegar) uma mais dramáticas e muito mais importantes foram as que tiveram lugar, evidentemente, no sistema nervoso central.*

*Esse foi o período em que o cérebro humano, principalmente sua parte anterior, alcançou as pesadas proporções atuais. Os problemas técnicos são aqui complicados e controvertidos; todavia, o ponto central é que, embora os Australopitecíneos tivessem um torso e uma configuração de braço não drasticamente diferente da nossa, e uma formação do pélvis e da perna antecipadora da nossa própria, a capacidade craniana era pouco maior do que a dos macacos - o que quer dizer, de um terço a metade da nossa. O que separa, aparentemente, os verdadeiros homens dos proto-homens não é, aparentemente, a forma corpórea total, mas a complexidade da organização nervosa. (GEERTZ, 2008, p.35)*

Geertz afirma que isso talvez não seja marcante em si mesmo, mas, combinado ao que foi dito anteriormente, sugere algumas conclusões sobre a espécie de animal que o homem é,

ou seja “isso sugere não existir o que chamamos de natureza humana independente da cultura”. (GEERTZ, 2008)

Segundo o raciocínio de Geertz, não há, não poderia haver humanos sem cultura. Eles seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis a nenhum intelecto: verdadeiros casos psiquiátricos, destaca o autor.

*Como nosso sistema nervoso central - e principalmente a maldição e glória que o coroam, o neocórtex - cresceu, em sua maior parte, em interação com a cultura, ele é incapaz de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significantes. O que nos aconteceu na Era Glacial é que fomos obrigados a abandonar a regularidade e a precisão do controle genético detalhado sobre nossa conduta em favor da flexibilidade e adaptabilidade de um controle genético mais generalizado sobre ela, embora não menos real. Para obter a **informação** adicional necessária no sentido de agir, fomos forçados a depender cada vez mais de fontes culturais - o fundo acumulado de símbolos significantes. Tais símbolos são, portanto, não apenas simples expressões, instrumentalidade ou correlatos de nossa existência biológica, psicológica e social: eles são seus pré-requisitos. Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. (GEERTZ, 2008, p.35-36)*

Tendo consciência de que é o humano um animal incompleto e inacabado, Geertz afirma que o mesmo completa-se e nos acaba-se através da cultura - não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura:

*A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. (GEERTZ, 2008, p.36 – grifo nosso)*

Enquanto os outros animais realizam sua existência com base em aprendizados que repousam predominantemente em instruções codificadas em seus genes e que são evocadas por padrões apropriados de estímulos que funcionam como chaves físicas inseridas nas fechaduras orgânicas, os humanos:

*Constróem diques ou refúgios, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais ou descobrem seus companheiros sexuais sob a direção de instruções codificadas em diagramas e plantas, na tradição da caça, nos sistemas morais e nos julgamentos estéticos: estruturas conceituais que moldam talentos amorfos. (GEERTZ, 2008, p.36)*

Geertz ainda afirma que

*Nossas idéias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais - na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados (...) Não é diferente com os homens: eles também, até o último deles, são artefatos culturais. (GEERTZ, 2008, p.35)*

A grande percepção tirada de tal raciocínio é que absolutamente tudo o que envolve o ser humano, tudo aquilo de que ele se cerca, com que ele se anima, constrói sua vida, suas relações com outras pessoas, com outros povos, sua forma de ser, ver, sentir e estar no mundo, seu olhar sobre si, suas concepções, convicções, certezas, até sua maneira de duvidar, de questionar, sua maneira de pensar, de agir, de julgar, de acreditar, tudo, absolutamente tudo é um produto de representações simbólicas, portanto, de representações culturais, como o próprio ser humano é. Sim, também ele é um artefato criado pela capacidade de produção de sentido e significados e suas formas de representar assim, a realidade.

### **3.1.3 As várias faces da cultura**

*“Nada do que é humano me é estranho”*

*Montaigne*

Pode-se afirmar que no amanhecer do ‘primeiro dia da humanidade’, fez-se a Cultura, o humano passa a organizar sua experiência, sua vida social e coletiva, tal qual o fogo que transforma o cru em cozido.

A partir de sua inteligência abstrata, sua capacidade de representar e simbolizar sua existência esse humano planeja, projeta, cria, aprende, ensina, analisa, reflete e teoriza sobre o mundo e o transforma, cria e recria suas relações e, ao mesmo tempo, cria e transforma a si mesmo.

O humano constrói seu conhecimento de mundo, seu conhecimento tecnológico, seu conhecimento sobre o divino, sobre a moral, sobre os costumes, sobre o que acreditar ou não. É assim que se humaniza por meio de práticas que criam e reproduzem a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística. E tudo isso constitui a Cultura como invenção da relação coletiva com o Outro.

E quem é o Outro?

A filósofa Marilena Chauí, responde:

*Antes de tudo, é a Natureza. A naturalidade é o Outro da humanidade. A seguir, os deuses, maiores do que os humanos, superiores e poderosos. Depois, os outros humanos, os diferentes de nós mesmos: os estrangeiros, os antepassados e os descendentes, os inimigos e os amigos, os homens para as mulheres, as mulheres para os homens, os mais velhos para os jovens, os mais jovens para os velhos, etc. Em sociedades como a nossa, divididas em classes sociais, o Outro é também a outra classe social, diferente da nossa, de modo que a divisão social coloca o Outro no interior da mesma sociedade e define relações de conflito, exploração, opressão, luta. (CHAUI, 2005\*)*

De acordo com o pensamento ocidental, a cultura pode apresentar vários sentidos do aprimoramento do humano - seus conhecimentos, etc. - aos resultados e consequências dessas transformações.

*É nessa acepção do termo que dá-se a oposição entre Cultura e Natureza, e à medida que este segundo sentido foi prevalecendo, Cultura passou a significar, em primeiro lugar, as obras humanas que se exprimem numa **civilização**, mas, em segundo lugar, passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a Natureza, relações que se transformam e variam. Agora, Cultura torna-se sinônimo de **História**. A Natureza é o reino da **repetição**; a Cultura, o da **transformação racional**; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo. (CHAUI, 2000\*)*

Nesse sentido, a Cultura se revela a partir do instante que os humanos produzem as primeiras transformações na natureza por meio do **t r a b a l h o**:

*Chamamos trabalho humano a ação dirigida por finalidades conscientes e pela qual nos tornamos capazes de transformar a nós mesmos e a realidade em que vivemos. (ARANHA e MARTINS, 1998, p.30)*

É por meio do trabalho que os seres humanos produzem objetos inexistentes na natureza como moradias, utensílios, ferramentas. É por ele que se organizam socialmente para poder realizá-lo, desenvolvendo a divisão de tarefas entre os membros do grupo social (homens e mulheres, adultos e crianças).

*Para aumentar os recursos produzidos, instituem a família e as relações de parentesco, as aldeias e vilas. Para protegê-las, inventam as armas e a guerra. Para conseguir sempre condições favoráveis para o trabalho e para a melhoria do que produzem, invocam e adoram forças divinas, instituindo a religião. Os vários grupamentos humanos, nascidos do trabalho e dos sistemas de parentesco, trocam entre si produtos de seus trabalhos, inventando o comércio. As desigualdades surgem quando uma parte da comunidade toma para si, como propriedade privada, terras, animais, água: começa a divisão social de onde surgirão as classes sociais e os conflitos e, destes, a instituição do poder. (CHAUI, 2003, p.247)*

Partindo-se do princípio de que os humanos determinam sua própria ordem simbólica visando regular e organizar a conduta dos indivíduos no grupo de forma a assegurar a existência e conservação da comunidade, fica clara a necessidade de criação de leis, sua respectiva pena e grau desta punição caso seja descumprida.

Seguindo esse raciocínio, na medida em que o comportamento humano se distancia do mundo natural, passa a ser regulado pelo mito, pela religião, pela ética e pela estética, de tal forma que todos os atos humanos são mediados por uma avaliação e podem ser considerados como sagrados ou profanos, pecaminosos ou abençoados pela divindade, bons ou maus, belos ou não, etc.

*Essa análise é válida para qualquer ação humana, (...), pois estão marcadas pelas soluções culturais, posteriormente, pela crítica que o homem faz à cultura. Por exemplo, (...) nem mesmo a sexualidade pode ser considerada “natural”: o erotismo assume formas diversas de acordo com as normas estabelecidas pelo grupo social, ou ainda conforme o rompimento de regras consideradas antiquadas ou inadequadas (ARANHA e MARTINS, 1998, p. 31).*

Destarte, mesmo que homens e mulheres tenham a sensação de fazerem suas próprias escolhas, a cultura está presente o tempo todo, marcando as atitudes, os comportamentos, os pensamentos desses humanos pelos diversos vieses e instituições culturais.

### **3.1.4 Senso Comum, Senso Crítico e Ruptura**

O senso-comum apresenta-se enquanto “conhecimento” não refletido criticamente e aceito sem questionamento prévio, senso, por isso mesmo, a base da formulação de *preconceitos* que, são agravados pela repetição e *naturalização* de padrões e representações. Segundo Aranha e Martins (1998), o senso comum é um tipo de saber resultante do uso espontâneo da razão, e que, no entanto, também é fruto dos sentidos, da memória, dos hábitos, dos desejos, da imaginação, das crenças e tradições. Por tudo isso, tal senso é ainda interpretação do mundo. Assim, esse tipo de conhecimento vulgar do ser humano comum orienta-o à primeira compreensão do mundo resultante da herança fecunda de um grupo social e das experiências atuais que continuam sendo efetuadas.

Daí a formulação tão intrinsecamente enraizada de algumas concepções de mundo e de realidade que acabam por se configurar à base daquilo que chamamos de imaginário coletivo de um certo grupo social.

As especificidades do ser humano (por sua formação biológica diferenciada, em particular no tocante ao sistema nervoso) dotam-no da capacidade de alterar conscientemente tanto a natureza quanto suas próprias transformações e representações acerca dela. Daí o caráter ambíguo e instável, marca indelével do humano no planeta. Assim o homem tanto cria as interdições (proibições, normas, leis) quanto às transgressões, ou seja, as desobediências, os questionamentos quanto à ordem vigente e estabelecida, a rejeição às formas de ser e estar no mundo que não mais atendem aos novos problemas colocados pela realidade.

Avalia-se que, por um lado, o senso comum tende à passividade e a formulação de preconceitos que podem ser agravados pela repetição de padrões e representações e que, por outro lado, o humano é dotado da capacidade de reflexão sobre sua própria realidade. Assim, pode-se verificar o desenvolvimento de uma elaboração analítica, coerente e consciente do seu existir. No entanto, para que isso se apresente como prática social, há a necessidade da formação de indivíduos livres:

*Indivíduos livres, que são, portanto, ativos, capazes de crítica e donos de si mesmos. Recebida a herança cultural pelo senso comum, reelaboram sua concepção conforme a realidade concreta que precisam interpretar e transformar. (ARANHA e MARTINS, 1998 – 71).*

A isso pode-se chamar de *senso crítico*. Este, em sua especificidade vale como forma de orientação para a vida coletiva e sua manutenção, pois tende a quebrar a rigidez do raciocínio do senso comum, flexibilizando e dinamizando o discernimento da realidade do existir. Resiste, pela reflexão e análise, à aceitação cega de valores, tradições, determinações e mesmo as advindas da parte de especialistas e burocratas.

Por tudo isso, o desenvolvimento da habilidade crítica é peça chave para a busca de autonomia e protagonismo necessárias para o desenvolvimento de novas alternativas para as questões que a vida apresenta cotidianamente. Tal desenvolvimento, no entanto, não se faz espontaneamente e se não for devidamente estimulado pode não ocorrer de fato.

### **3.1.5 Cultura: culta ou inculta?**

No senso comum, Cultura está associada à educação, estudo, escolaridade ou ao mundo das Artes, aos meios de comunicação de massa; ao mundo do folclore, tradições passadas ou ainda períodos e etapas da civilização humana. Assim sendo e como foi citado anteriormente, a palavra cultura tem sentidos muito diferentes e, por vezes, contraditórios.

Segundo Marilena Chauí pode ser concebida como a posse de certos conhecimentos socialmente valorados (alfabetização, línguas, Arte, tecnologia), a partir dos quais passa a qualificar o indivíduo como alguém que é ou não culto, sendo que a posse de cultura é tida como positiva, enquanto “ser inculto” é considerado algo negativo.

Outro sentido atribuído ao termo refere-se à qualidade de uma coletividade, um adjetivo para distinguir tipos de Cultura: uma Cultura é superior por tais e tais aspectos e outra é inferior por outros tantos aspectos, cabendo aqui uma valorização social (portanto simbólica) do que faz uma cultura superior a outra.

Também é possível que em uma mesma sociedade, como as ocidentalizadas, possa haver dois tipos de Cultura: a do povo (popular) e a de elite (erudita). Sendo em geral a primeira inferiorizada ante a segunda, principalmente em culturas muito hierarquizadas que fazem dessa categoria de análise um instrumento *ideológico* de manutenção de poder e dominação.

As sociedades ocidentais e/ou ocidentalizadas não são **homogêneas**, e nelas toda produção cultural está sujeita a avaliações que dependem da posição social do grupo a que ela pertence.

Nesse sentido, toma-se a **Cultura Erudita** como resultante da produção acadêmica centrada no sistema educacional, sobretudo na universidade, produzida por uma minoria de intelectuais. Além de ser produzida formalmente, expressa relações construídas e ressignificadas historicamente, tornando seus traços complexos e refinados a tal ponto que exige uma elevada formação e sensibilidade estética para apreciá-los. Um exemplo disso são as peças de Shakespeare, que em sua época eram apresentadas nas ruas para a população em geral e hoje, ressignificadas, distanciadas das populações pauperizadas do terceiro mundo, são apresentadas como forma de requinte às elites desses mesmos países tidos como *em desenvolvimento*.

A **Cultura Popular**, por outro lado, é relacionada ao folclore, conjunto das lendas, contos e concepções transmitidas pela tradição oral. É identificada como produção do homem do campo, das cidades do interior ou pela população suburbana das grandes cidades.

*Sua produção está empenhada em resgatar tradições e valores culturais, não seguindo, por isso, tendências de moda. O povo simples é o autor da produção cultural, exemplos nas festas populares, nos ensinamentos e práticas que são passados de geração em geração de modo informal. (CHAUÍ, 2005\*)*

Busca-se assim um sentido, uma identidade que conduza ao senso de pertença, de construção organizada e coletiva de uma produção cultural valorizada pelo referido grupo social que a elabora, a expõe e a transmite para suas novas gerações.

### 3.1.6 Cultura de Massa, Indústria Cultural, Ideologia

*Cultura é como a lente através da qual o homem vê o mundo.  
(Laraia)*

Seguindo o raciocínio da epígrafe acima, tal lente pode aproximar ou distanciar de uma realidade, pode ainda dar um tom, uma cor, uma distorção ou um foco melhor para o ser e estar no mundo. E, portanto, por constituir-se como ordem simbólica que atribui sentido à realidade e permite ao humano relacionar-se com o ausente, a cultura pode ser utilizada pelo próprio humano para cada um desses fins, de acordo com a orientação ou intenção de cada grupo ou subgrupo social.

À reboque dessas considerações, Chauí apresenta o conceito de ‘cultura de massa’, destacando ainda a ambiguidade de tal conceito, que tanto pode significar um tipo de experiência produtiva *originada das* populações pobres, mas também pode indicar uma produção elaborada pelos “especialistas” *para tais* populações.

A partir do século XIX, com as mudanças sociais geradas com a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais na Europa, intelectuais e artistas da época buscaram pistas do que poderia constituir-se como *espírito de um povo* e constituir a ideia de nacionalidade. Tal ideia desembocou na criação do conceito de tradição popular manifestada pelo que ficou conhecido como folclore.

Entretanto, os Estados nacionais, foram constituídos a partir de sociedades capitalistas divididas em classes sociais. Foi em função de tais divisões que, no plano cultural, formulou-se um conjunto de ideias que permanecem até os dias atuais.

Cultura e Artes distintas entre dois grupos principais (erudita e popular); as produções e criações coletivas populares (cultura popular), vindas do passado nacional, receberam o nome de **Folclore** – bumba meu boi, samba do morro; as produções e criações desenvolvidas pela elite (cultura erudita) passaram a ser o conjunto das **Belas Artes** – obras de Tarsila do Amaral e Silvia Clark, produzidas individualmente e dirigidas a um público instruído, rico e consumidor de obras de Arte.

Gohn ressalta que Gustave Le Bon (1895) já havia falado em massas ao referir-se aos movimentos políticos das camadas populares. Ele atribuía à civilização industrial a origem



das multidões. De fato, as sociedades industriais atraíram grande massa de trabalhadores que se deslocaram das áreas rurais para as periferias das grandes cidades.

*A maioria desses trabalhadores deixavam para trás sua cultura e sua Arte (que os intelectuais haviam denominado de folclore). Nas cidades dois fenômenos aconteceram: por um lado, em seus bairros e locais de trabalho, os operários e suas famílias foram criando uma cultura e uma Arte próprias, chamadas de populares: por outro, passaram a fazer parte da grande massa de consumidores dos produtos industriais para os quais começaram a reproduzidas, em larga escala, versões simplificadas e inferiores dos produtos e das criações da cultura e da Arte de elite. (CHAUI, 2003 - 289)*

Foi dessa reprodução simplificada das obras destinadas às elites das sociedades ocidentais/ ocidentalizadas que se originou o que hoje conhece-se como **cultura e Arte de massa** - (música eletrônica, filmes de ação, telenovela). Tais produções são em geral financiadas por empresas que reproduzem ou comercializam produções em escala industrial e as destinam ao mercado consumidor das camadas populares em larga escala.

Desse modo, a Cultura de Massa também é considerada como aquela resultante dos meios de comunicação de massa, tais como a indústria fonográfica (música), a cinematográfica (cinema), TV, Rádio, etc. Tem como característica ser produzida “de cima para baixo”, já que o consumidor não participa dos processos de sua produção, esse tipo de cultura, veiculada pela *indústria cultural* impõe padrões e torna o gosto homogêneo e massificado, através das modas culturais, tal qual um novo tipo de senso comum midiático e, talvez, de alcance e penetração muito maior. Por tudo isso, a indústria cultural é associada a uma das mais eficazes formas ideológicas do capitalismo contemporâneo.

A respeito do controle ideológico da indústria cultural, Edgar Morin afirma:

*A indústria cultural nega de modo dialético a cultura do impresso e a cultura folclórica, uma vez que as desintegra integrando-as; desintegra o Folclore e as belas Artes, mas para com eles universalizar certos temas. (MORIN, 1967, p. 69)*

A indústria cultural, enquanto cultura do mercado, destrói realidades originais e tradicionais em termos de Arte e em termos de manifestação cultural. Subtrai, assim, do humano a capacidade de imaginar, projetar e executar suas próprias formas de representação cultural substituindo por uma mercadoria-simulacro, que ao mesmo tempo que não se iguala em qualidade com o original, também o mantém como referência.

### 3.1.7 Indústria Cultural e a cultura como mercadoria

#### *“A Arte sem sonho”*

No estudo das religiões é possível ver que estas produzem o que é chamado de *Encantamento da vida*, ou seja, a existência mítica de um mundo sobrenatural de forças divinas que se explicita de maneiras variadas, inexplicáveis e misteriosas. A filosofia apresenta o desencantamento do mundo marcando a passagem do mundo mítico para o mundo da lógica.

Para Adorno e Horkheimer, representantes da Escola de Frankfurt, a partir da segunda revolução industrial no séc. XIX, as Artes foram submetidas a uma nova servidão, não mais por parte da igreja, mas pelas regras do mercado capitalista e a ideologia da indústria cultural,

*Para indicar uma cultura baseada na ideia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série. A expressão indústria cultural significa que as obras de Arte são mercadorias, como tudo o que existe no capitalismo. (CHAUÍ, 2003, p.290).*

Apesar de haver uma desmistificação para com a obra de Arte, como apoiava W. Benjamim, o que poderia dar acesso à fruição das mesmas pela população em geral, o que ocorreu de fato foi uma massificação. O pretendido processo democrático transformou-se em comércio quando a distribuição das Artes ficou nas mãos de empreendimentos mercadológicos.

Assim, a indústria cultural é a indústria da diversão, do entretenimento. Ela não visa e, portanto, não provoca construção de juízo crítico. O consumidor da indústria cultural é tido como um consumidor distraído e, por isso, não está preocupado em análise ou reflexão sobre/a partir das obras consumidas. Não há uma preocupação profunda com a forma e também não há o desejo de que a massa questione, e sim que ela simplesmente alimente o sistema.

Em uma analogia ao primeiro filme da trilogia Matrix, poder-se-ia tomar a Arte enquanto *sonho*, enquanto perspectiva/ utopia que pode encaminhar o humano para o despertar de novas consciências, possibilidades e propostas de ser e estar no mundo de forma coletiva e muito melhor - a pílula vermelha. Já a pílula azul seria a indústria cultural, a Arte enquanto mercadoria, portanto “sem sonho” que seria como um *sonho*, uma dormência, apatia, inércia como sinônimo de alienação, pois:

*Adormece a criatividade, a consciência, a sensibilidade, a imaginação, o pensamento e a crítica tanto do artista quanto do público. (CHAUÍ, 2003, p.290)*

A Arte e a Cultura, tradicionalmente produzidas coletivamente, são paulatinamente substituídas pelas alternativas prontas e “confortáveis” numa “paráfrase midiática” do “não precisa pensar, deixe que ‘nós’ pensamos por vocês” da época do Fascismo.

### **3.1.8 Ideologia e Cultura Política**

Ideologia, eis outro conceito carregado de sentidos e significados, portanto, ao ser empregado deve-se explicitar a que forma de representação está sendo relacionado. Tanto se apresenta como um conjunto de ideias sobre dado tema sujeito a discussão, ou como um conjunto de ideias sistematizadas que orientam determinadas ações e comportamentos.

Gramsci (1980) avaliava ser importante não tomar de antemão toda ideologia como arbitrária, uma vez que para esse autor existem ideologias historicamente necessárias que organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, luta etc. Para o autor, pode-se dar ao conceito o significado mais alto de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na Arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas e que tem por função conservar a unidade de todo um bloco social.

Entretanto, talvez o sentido mais corrente do termo seja aquele que aponta a ideologia como conhecimento não-crítico que mascara formas de dominação existentes em uma sociedade.

Numa sociedade dividida em classes existem representações sociais que expressam posições hierárquicas carregadas de sentido que buscam justificar a exploração do trabalho e a alienação. A ideologia atua como item que esconde a alienação (a desarticulação do humano e o produto do seu trabalho), para impedir a mobilização dos trabalhadores pela tomada de consciência de sua situação, das relações hierárquicas presentes, da imposição de valores da classe dominante sobre tais sujeitos. Assim,

*A ideologia é o conjunto de representações e ideias, bem como de normas de conduta, por meio das quais o indivíduo é levado a pensar, sentir e agir da maneira que convém à classe que detém o poder. Essa consciência da realidade é uma falsa consciência, porque camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a como uma e harmoniosa, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideias. (ARANHA e MARTINS, 1998, p. 71,72).*

Chauí (2000) destaca uma interessante analogia entre ideologia e inconsciente, tendo como ponto de intermediação o imaginário. A autora esclarece que, para Marx, o humano vive na ilusão de estar pensando e agindo com sua própria cabeça e por sua própria vontade, de forma racional e livre, conforme seus entendimentos e em liberdade “porque desconhecemos um poder invisível que nos força a pensar como pensamos e agir como agimos”. A esse poder - que é social e, portanto, cultural - ele deu o nome de *ideologia*. Freud, por sua vez, demonstra que “os seres humanos tem a ilusão de que tudo quanto pensam, fazem, sentem e desejam, tudo quanto dizem ou calam estaria sob o controle de nossa consciência porque desconhecemos a existência de uma força invisível, de um poder - que é psíquico e social - que atua sobre nossa consciência sem que ela o saiba. A esse poder que domina e controla invisível e profundamente nossa vida consciente, ele deu o nome de *inconsciente*”. (Chauí,2000\*)

Ambas as categorias são utilizadas como forma de escamotear as intenções dos grupos detentores de poder sobre os demais membros da coletividade para a garantia e manutenção das relações de domínio e exploração.

De um lado, a noção de ideologia veio mostrar que as teorias e os sistemas filosóficos ou científicos, aparentemente rigorosos e verdadeiros, escondiam a realidade social, econômica e política, e que a razão, em lugar de ser a busca e o conhecimento da verdade, poderia ser um poderoso instrumento de dissimulação da realidade, a serviço da exploração e da dominação dos homens sobre seus semelhantes. A razão seria um instrumento da falsificação da realidade e de produção de ilusões pelas quais uma parte do gênero humano se deixa oprimir pela outra.

De outro lado, a noção de inconsciente, por sua vez, revelou que a razão é muito menos poderosa do que a Filosofia imaginava, pois nossa consciência é, em grande parte, dirigida e controlada por forças profundas e desconhecidas que permanecem inconscientes e jamais se tornarão plenamente conscientes e racionais. A razão e a loucura fazem parte de nossa estrutura mental e de nossas vidas e, muitas vezes, como por exemplo, no fenômeno do nazismo, a razão é louca e destrutiva.

*Agora surge um tecido de imagens ou um **imaginário**, que desvia nossa atenção da realidade, ou que serve para nos dar compensações ilusórias para as desgraças de nossas vidas ou de nossa sociedade, ou que é usado como máscara para ocultar a verdade. O imaginário reprodutor (nas ciências, na Filosofia, no cinema, na televisão, na literatura, etc.) bloqueia nosso conhecimento porque apenas reproduz nossa realidade, mas dando a ela aspectos sedutores, mágicos, embelezados, cheios de sonhos (ou sonos) que já parecem realizados e que reforçam nosso presente como algo inquestionável e inelutável. É um imaginário de explicações feitas e acabadas, justificador do mundo tal como ele parece ser. (CHAUI, 2000\*)*

A ideologia se assemelha ao inconsciente freudiano em pelo menos três aspectos principais:

1. O fato de que os seres humanos adotam crenças, opiniões, ideias sem saber de onde vieram, sem pensar em suas causas e motivos, sem avaliar se são ou não coerentes e verdadeiras;
2. Tanto ideologia e inconsciente operam através do **imaginário** (as representações e regras saídas da experiência imediata) e do **silêncio**, realizando-se indiretamente perante a consciência. Falamos, agimos, pensamos, temos comportamentos e práticas que nos parecem perfeitamente naturais e racionais porque a sociedade os repete, os aceita, os incute em cada indivíduo pela família, pela escola, pelos livros, pelos meios de comunicação, pelas relações de trabalho, pelas práticas políticas. Um véu de imagens estabelecidas interpõe-se entre nossa consciência e a realidade;
3. Nem inconsciente nem ideologia são deliberações voluntárias. O inconsciente **precisa** de imagens, substitutos, sonhos, lapsos, atos falhos, sintomas, sublimação para manifestar-se e, ao mesmo tempo, esconder-se da consciência. A ideologia **precisa** das ideias-imagens, da inversão de causas e efeitos, do silêncio para manifestar os interesses da classe dominante e escondê-los como interesse de uma única classe social. A ideologia *não é o resultado de uma vontade deliberada de uma classe social para enganar a sociedade, mas é o efeito necessário da existência social da exploração e dominação*, é a interpretação imaginária da sociedade do ponto de vista de uma única classe social.

Um dos aspectos acerca da questão ideológica refere-se à alienação que se exprime numa “teoria” do conhecimento espontânea, formando o senso comum da sociedade. Por seu intermédio, são imaginadas explicações e justificativas para a realidade tal como é diretamente percebida e vivida.

**Alienação** vem do latim: *alienare, alienus*, que significa “que pertence ao outro”. Alienar, portanto, é tornar-se alheio, é transferir para outrem o que é seu. Para Aranha e Martins (1998), o trabalho alienado torna-se condição de desumanização, pois se ao fazer alguma coisa o ser humano faz a si próprio, quando o indivíduo perde o controle sobre sua produção, automaticamente perde a si mesmo e a sua capacidade de atuar de forma crítica sobre o mundo.

Nesse sentido, Chauí afirma que o surgimento, implantação e fortalecimento da ideologia são frutos das grandes formas da alienação (social, econômica e intelectual). Com a alienação do *produto material do seu trabalho, vai junto a sua consciência*. Entretanto, para Luckesi (1994), é nessa contradição que se abre a possibilidade de mudança. O trabalho que aliena contém dentro de si a criatividade e a possibilidade da auto-construção do ser humano.

### 3.2 Arte e Cultura

*“Uma lata existe para conter algo,  
mas quando o poeta diz : LATA  
Pode estar querendo dizer  
o incontível...”  
(Gilberto Gil)*

O que é a Arte? Criação estética, aspecto cultural, uma forma de saber, uma dimensão social, a expressão de uma visão de mundo? O que as Artes nos dizem sobre o mundo e suas relações? E por que a Arte? Estas são questões que remontam a um tipo de reflexão sobre a Arte e seu papel na vida humana desde que o primeiro homem começou a representar, começou a simbolizar a sua realidade.

Enquanto práxis, ou seja, enquanto ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, a Arte se mostra presente em todas as manifestações culturais pelo globo terrestre.

*“...parece estar especificamente destinada a demonstrar que as ideias são visíveis, audíveis e – será preciso inventar uma palavra – táctíveis: que podem ser contidas em formas que permitem aos sentidos, e através destes, às emoções, comunicar-se com elas de uma maneira reflexiva . A variedade da expressão artística é resultado da variedade de concepções que os seres humanos tem sobre como são e funcionam as coisas.”(GEERTZ, 2009, p.181)*

Geertz (2001b), Matisse (s.d), Picasso (s.d) e Barbosa (2003) assinalam a dificuldade ou estranheza de se tentar conceituar Arte, pois a Arte parece existir num mundo próprio (Geertz, 2009).

*O objetivo de um pintor não deve ser considerado separadamente de seus meios pictóricos, e, por sua vez, estes devem ser tanto mais profundo (e não quero dizer mais complicado) quanto mais profundo for seu pensamento. Não consigo distinguir entre o sentimento que tenho pela vida e minha forma de expressá-lo. (MATISSE, apud Geertz, 2009, p.145)*

Barbosa, em seu artigo, “O que é Arte?” assinala o paradoxo ou contra-senso que é para um artista definir Arte, tendo em vista que a Arte é uma outra forma de racionalidade. Diversamente da teoria científica cartesiana que tende a separar, fragmentar o conhecimento, para analisar separadamente cada partícula, a Arte analisa e representa a realidade de forma outra, alegórica, em metáforas dos sentidos, como nos sugere a canção do ex-Ministro da Cultura, Gilberto Gil:

*Uma meta existe para ser um alvo , mas quando o poeta diz: META  
Pode estar querendo dizer o inatingível... (GIL, 1982)*

Uma análise teórica da realidade permite, no entanto, uma apreciação conceitual que atenda aos propósitos e encaminhamento dessa dissertação. Cauquelin (2005) destaca uma pluralidade de “teorias da Arte”, o que para a autora é reflexo de uma atividade contínua à qual diversos autores se dedicam e que foi importante para eles.

*A Arte invoca teoria, seja por constituir o objeto (o ‘da’ remetendo ao de latino: a respeito da Arte), seja porque a teoria pertence à Arte (o ‘de’ considerado como genitivo) na qualidade de componente necessário. (CAUQUELIN, 2005, p.10)*

Existem assim diversas entradas, diversas teorias que precisam ser distinguidas entre si, saber suas funções e para que servem.

Desde quando o humano desenhou pela primeira vez em uma caverna, concebeu uma situação e representou-a simbolicamente a partir dos meios que lhe eram disponíveis. Ele apreendeu e construiu conhecimentos que mais tarde foram difundidos entre os membros de sua comunidade.

Oriundo do latim *ars* o termo *arte* corresponde ao termo grego *techne*, técnica. Já Aristóteles referia-se a Arte como “*poiesis*”, algo também semelhante à *tekne*. Assim, no sentido amplo, Arte significaria o modo de fazer algo ordenadamente ou toda espécie de atividade humana submetida a regras, lembrando que *tekne* e *poiesis* se traduzem ainda como criação, fabricação, produção de algo. Por outro lado, também significa habilidade, destreza, agilidade. Ou ainda em sentido estrito: instrumento, ofício, ciência. Seu campo semântico se

define por oposição ao **acaso**, ao **espontâneo** e ao **natural**. Portanto, Arte é, antes de tudo, uma produção humana, ou uma reprodução da visão humana sobre o mundo.

Ainda no referido artigo, Barbosa destaca que a *Arte é artefato*, não é natureza. Para a autora *Arte é linguagem* “presentacional” que pode intertextualizar com outras linguagens, mas nunca se reproduzir em uma outra sem perdas e danos (por vezes ganhos). No diálogo das linguagens, são produzidas equivalências configuracionais (daí a teoria da *Gestalt*), mas nunca redução de uma linguagem a outra. Ainda segundo Barbosa, *Arte é emoção*, porém representada de forma comunicável, portanto, passando pelo crivo do inteligível. *Arte é conhecimento*, um conhecimento para cuja configuração todas as funções mentais participam: intuição, inteligência, emoção etc. Um conhecimento que é a consciência da experiência, experiência de ver e/ou fazer Arte (segundo outro teórico, *John Dewey*) finaliza Ana Mae.

A Arte desponta, então, como forma de representação e, assim como as ideias, valores, atos e emoções, como produto cultural manufaturado a partir de tendências disponíveis em linguagem autônoma, bem como também cognição.

Assim sendo, todos os grupamentos sociais, de uma forma ou de outra analisam suas produções artísticas sejam elas

*... seus desenhos corporais e suas pinturas no chão, utilizando inúmeros elementos formais específicos a que deram nomes também específicos, como gráficos unitários em uma gramática icônica de representação. (GEERTZ, 2009, p.144)*

Destaca-se, portanto, como um dos aspectos essenciais da criação e percepção estética dos humanos e seus inúmeros modos de tratar a apropriação de conteúdos da cultura. Na aprendizagem de Arte os seres humanos mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do aprendiz como pertencente e participante do grupo social, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.

É nela e por ela que o humano desenvolve a cultura: fazendo Arte, conhecendo Arte, apreciando produções que se apresentam como ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar entre humanos dentro e fora de suas comunidades. Dessa experiência dá-se a elaboração de novas ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o indivíduo vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de Arte manifestados nesses processos dialógicos.



Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o humano tende a compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os das outras sociedades. Cria-se um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e o favorecimento do entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana, manifesta em outras formas de ser estar e sentir o mundo. Facilita ainda a percepção da realidade cotidiana de forma a propiciar também o desenvolvimento crítico e a possibilidade de transformações e novas alternativas para o processo cotidiano com vias à melhoria de condições de vida comunitária.

Desse modo, a Arte revela ainda uma dimensão social exposta nos modos de perceber e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A Arte estimula o indivíduo a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais:

*A compreensão dessa realidade, ou seja, de que estudar Arte é explorar uma sensibilidade; de que esta sensibilidade é essencialmente uma formação coletiva; e que as bases de tal formação são tão amplas e tão profundas como a própria vida social ... (GEERTZ, 2009, p.151)*

Como experiência de saber, de expressão, de visão de mundo e criação de cultura, a Arte é o conhecimento não rígido que se abre às novas leituras e formas de representação. É ela quem fala e tece reflexões sobre e em torno da realidade. Uma vez que aciona a capacidade de simbolização humana, ela atua e exercita aspectos da racionalidade abstrata como a imaginação, a concepção, criação e associação de ideias e conteúdos.

O conhecimento advindo da Arte abre perspectivas para que o humano tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente:

*A arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998)*

Nas relações acionadas pelas Artes (do processo de produção à fruição, passando pelas trocas e outras mais) o humano pode integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do indivíduo perante sua coletividade e, dessa forma pode ainda compreender melhor sua inserção e participação na sociedade.

### 3.2.1 Conhecimento em Arte

Desde 1998, com a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e das normas da LDB (Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) que o sistema educacional brasileiro reconhece legalmente a importância da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. Assim, a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho, expressa em suas várias linguagens, e visando à formação artística e estética das crianças e jovens sujeitos educativos dessa modalidade de ensino. (BRASIL, 1998)

Esse fato destaca o reconhecimento da importância da manifestação do fenômeno artístico enquanto forma de conhecimento. Sugere ainda que existe um caráter em comum com outras áreas de conhecimento: um caráter de busca de sentido, criação, inovação.

Em qualquer das formas de conhecimento humano, os indivíduos estruturam e organizam o mundo em suas conexões, respondendo aos desafios propostos pela realidade, em constante processo de transformação e de auto-transformação. Destarte, o humano distingue e verifica os fenômenos da natureza, as relações sociais, com o divino, para compreender seu lugar no universo, em busca de significado para a vida.

Platão não distinguia a Arte das ciências nem da Filosofia, uma vez que estas, como a Arte, eram atividades humanas ordenadas e regradas.

Tendo em vista as reflexões sobre o tema a partir dos PCNs, tanto a ciência como a Arte atendem à necessidade de busca de significação na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. Por tudo isso, Ciência e Arte são produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos e das peculiaridades pertinentes a cada grupo social, construindo dessa forma o percurso da história humana.

*A própria ideia da ciência e da arte como disciplinas autônomas é produto recente da cultura ocidental. Na verdade, nas sociedades (ditas) primitivas as formas artísticas não existem como atividades autônomas dissociadas da vida e impregnam as atividades da comunidade. Da mesma maneira como alguns rituais são celebrados pelo coletivo — cantos de trabalho, oferendas aos deuses por uma boa colheita ou um ano livre de intempéries — outros são da exclusiva alçada de curandeiros, sacerdotes ou chefes de tribos. No entanto, a ciência do curandeiro não está isolada dos rituais que se expressam no canto, na dança e nas invocações (preces), que poderiam ser considerados os ancestrais das nossas formas artísticas. Não há separação entre vida, arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida. (BRASIL/PCN, 1998)*

A dicotomia proposta pela percepção ocidental do mundo descontrói essa unidade entre aspectos e expressões da realidade. Dessa forma, razão e sensibilidade, que deveriam atuar como aspectos complementares para a criação do conhecimento humano, são separados, classificados e valorados de forma diferenciada. Como exemplo, pode-se pensar nos atuais avanços da Física Quântica e sua relação com novas fronteiras do conhecimento, quebras de paradigmas e o próprio conceito de verdade científica que cria mobilidade e torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da Arte.

*Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares de acesso ao conhecimento. Há uma tendência cada vez mais acentuada, nas investigações contemporâneas, para dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as em uma nova compreensão do ser humano. (BRASIL/ PCN, 1998)*

Daí a percepção de que são conhecimentos que se expressam de forma diferente, mas que, no entanto, envolvem o mesmo modelo de processo de simbolização e representações da realidade.

### 3.2.2 Características do fenômeno artístico

Ainda seguindo as linhas teóricas contidas nos PCNs, vê-se a Arte, como conhecimento expresso artisticamente e como fenômeno cultural, no sentido antropológico do termo, pode destacar algumas características. Uma vez que elabora visões de mundo e de realidade, a partir de imagens poéticas, parte-se para a apreciação abstrata dos fatos e objetos que se interligam e são associados a partir de seus simbolismos e significados, segundo as representações propostas pelo repertório cultural de cada indivíduo-autor. Assim o conhecimento artístico pode se dar tanto como **produção e fruição**, quanto como **articulação de sentidos**.

No primeiro caso, toma-se inicialmente a produção, ou seja, a obra de Arte e seu autor. Enquanto síntese subjetiva de significações construídas em imagens e representações constituídas de significados simbólicos (poéticas, portanto), a obra de Arte é o produto da práxis, do discurso artístico expresso pelas mais diversas linguagens e que visam tocar a sensibilidade, os sentidos daqueles que nelas/delas fruírem.

Entretanto, não é um discurso linear sobre objetos, fatos, e sentimentos. Trata-se de uma forma de combinar imagens e representações que são objetos, fatos, questões, ideias e

sentimentos ordenados pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário. A essa forma de combinação chama-se de fenômeno artístico.

Nesse processo, é o artista quem seleciona, escolhe, ordena e reordena, recria e cria, edita e reedita os signos, transformando e criando novas realidades, novas possibilidades de arranjos até então inexistentes. Por isso, a Arte não apenas representa ou reflete a realidade, mas é também realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída. Esse é o desafio do artista, confrontar a realidade, o como-as-coisas-são para revelar o como-poderiam-ser, segundo um certo modo de significar o mundo e suas relações.

*No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens que a arte realiza sua força comunicativa.(BRASIL/PCN, 1998\*)*

Pode-se ainda tomar como outra característica relativa à produção e fruição a relação entre a Arte, a linguagem e a comunicação.

A Arte, enquanto produto é a materialização simbólica de uma linguagem, uma vez que propicia um tipo de comunicação, a partir da qual inúmeras significações se condensam e se combinam na formação de determinados elementos e conceitos específicos de cada modalidade de Arte. Apresenta assim inúmeras possibilidades de tratamento dentro de cada linguagem que concretiza uma multiplicidade de significações relativas à experiência de um grupo social. A síntese poética (a mensagem ou produto-obra-de-Arte), representação simbólica da realidade, apresenta seu sentido construído pelo autor para o receptor. Este a recebe e decodifica a mensagem (síntese poética) que ganha sentido dentro do contexto e tende a condensar as várias experiências não relatadas pelo autor, mas que são associadas às experiências dos receptores da referida mensagem-obra-de-Arte. O autor condensa várias experiências numa partícula de síntese artística que, como imagem poética, é um código, que se abre em significações diferentes e próprias a cada observador.

Outra característica relativa à produção e fruição em Arte revela-se no fato do fenômeno artístico ir além das intenções do artista.

A análise do exposto nos parágrafos anteriores sugere que o humano frui a obra de Arte e pode realizar interpretações de dimensões subjetivas ou objetivas. A partir de um processo em que se relacionam as imagens da obra do artista e a experiência do apreciador, este pode ou não sentir os impactos marcados pela intenção do artista; pode sentir outros gerados pela sua própria percepção e relação que promove entre sua experiência de vida e o

impacto ante a obra em questão. Assim, a obra de Arte pode significar aspectos diferentes, ressaltando sentimentos e percepções diversas, acionando níveis de racionalidade e reflexão também outros para além da objetividade da obra, revelada em forma de alegoria, de formulação crítica, de identificação ideológica, de elaboração poética. A obra de Arte ganha outros contornos margeando significados no contato com cada espectador.

Por tudo isso, fica claro que a percepção é condição para a compreensão estética e artística. Esta é mais uma característica do fenômeno artístico. A Arte trabalha, aguça, lapida a percepção humana no trato de suas próprias práxis. Nas abstrações junto à realidade, todas as capacidades simbólicas de representação e atribuição de sentido estão presentes e atuantes tanto no ato de produção quanto de fruição das sínteses poéticas (obras de Arte).

*Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística. (BRASIL, 1998)*

A partir das significações perceptivas dá-se o processo de conhecimento que, em Artes, advém das percepções das qualidades específicas da obra aliadas à relação entre os sentidos criados pelo autor e construídos/ ressignificados pelo receptor.

Na apreciação estética, da obra de Arte aspectos como forma, som, movimento, textura, luz, entre outros devem atingir, tocar o apreciador. Independentemente de sua experiência prévia sobre a temática ou seus aspectos ligados ao discurso linear, importa mesmo é a capacidade desse receptor para deixar-se tocar sensivelmente por meio da percepção de qualidades das imagens, ao mesmo tempo em que faz ressoar as imagens de suas próprias vivências e permite criar significações particulares que a obra lhe revela. Dessa forma, as significações não estão, portanto, apenas na obra, mas nas interações perceptiva e imaginativa entre a obra e o receptor. Por isso, há de se ter cuidado ao sinalizar uma suposta “passividade” do expectador ante a obra de Arte, tendo em vista que o processo interno de fruição do observador pode ser tão intenso transformador e criativo quanto o do autor da obra.

*Por sua vez, o público, ou seja, as pessoas espectadoras, as ouvintes, as apreciadoras com as quais essas obras são postas em comunicação participam ativamente das mesmas por meio de seus diferentes modos e níveis de saber admirar, gostar, apreciar e julgar, culturalmente aprendidos. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 17)*

Por outro lado, a cultura e a personalidade do artista também estão expressas em sua produção artística. A obra faz ressoar as formas de o autor ver o mundo, se posicionar,

acreditar ou sentir a realidade ali expostas e podem ser apreciadas na obra. Configuram o próprio conteúdo da síntese poética: aquilo que é percebido, selecionado, destacado, organizado pelo artista transforma-se em uma construção observável e expresso na obra de Arte. Esta ainda traz, por conseguinte, as marcas de seu tempo, da cultura do grupo social do qual o artista faz parte. Dessa forma, tanto no processo de produção, fruição e/ou re-leitura da obra, abre-se o canal de apreciação e reflexão da realidade o que favorece o conhecimento de si e do mundo, por intermédio de uma síntese criadora.

Conceber uma situação hipotética, ou uma sequência de fatos, ou ainda a um encadeamento de ideias. Toda essa racionalidade pensada em termos de uma possibilidade, de algo inexistente, de um ‘poder-vir-a-ser’ pode ser definido como imaginação criadora. Este é mais um aspecto que caracteriza o fenômeno artístico.

*A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas. (BRASIL, 1998)*

A capacidade de produção de imagens mentais acerca da realidade e das possibilidades do *porvir* é inerente ao ser humano e indispensáveis na apreensão dos conteúdos em geral e estéticos em termos específicos. No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens (forma, cor, som, gesto, palavra, movimento) que a Arte realiza sua força comunicativa.

Assim, o saber artístico pode se dar tanto como produção e fruição, quanto como pode manifestar-se como articulação de sentidos. Sendo a Arte um conhecimento, ela permite a aproximação entre os indivíduos, mesmo de culturas diferentes, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças culturais e, em geral, em níveis de relação diversos das representações ligadas ao poder e dominação.

A Arte como fator humanizador, cultural é também histórica e retrata por suas narrativas poéticas as características dos grupos sociais aos quais pertence. Seja nas relações de aprendizagem, fruição, na interação de fazeres ou na expressão de saberes a Arte sempre inaugura formas de tornar presente o inexistente gerando e construindo sentidos.

*Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência. (BRASIL, 1998)*

A expressão artística torna-se conhecimento na medida em que articula e revela outras formas de gerar e construir sentidos, muito além de uma relação mimética com a realidade.

Por tudo isso, diferentemente do que é difundido pelo eurocentrismo ou pelo evolucionismo nenhuma expressão da cultura, logo nenhum fenômeno artístico característico de uma ou outra cultura, pode ser classificado como mais ou menos superior, como mais ou menos avançado, nem tão pouco como mais correto que outro. Cada qual tem a qualidade de concretizar uma síntese que suscita grande número de significados construídos pelas singularidades e especificidades da cultura da qual emerge.

### **3.2.3 Conhecimento artístico como reflexão**

Ao pesquisar e contextualizar o campo das Artes como atividade humana, gera-se um outro tipo de conhecimento (o conhecimento linear) que analisa e delimita o fenômeno artístico. O conhecimento resultante da experiência estética direta com a obra de Arte pode enriquecer o humano transformando-o pela ação reflexiva sobre esta prática e circunscrevendo o fenômeno artístico como produto e agente de culturas; como parte da história; como a estrutura formal, material e tecnológica que pode identificar os elementos que compõem os trabalhos de Arte e os princípios que regem sua combinação ou ainda, por fim, como construção poética.

Enquanto experiência de construção de conhecimento, a Arte introduz o debate em cada nível de seu processo de materialização de suas sínteses poéticas, desde o nível da produção, até a reflexão teórica dessa produção. Tende a sugerir diálogos e trocas que enriquecem de formas distintas a experiência cultural. Nesse sentido, a aprendizagem da Arte envolve âmbitos distintos de experiência para abarcar o conhecimento artístico, como:

- a experiência de fazer formas artísticas incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

- a experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas consagrados quanto do artista do cotidiano. (BRASIL, 1998)

Englobando diferentes tipos de conhecimento, o saber humano exercita e disponibiliza a percepção de si como agente de transformações e, portanto, agente sócio-cultural e histórico de seu próprio tempo.

Por tudo isso, pode-se concluir que é no convívio com o universo das Artes que os seres humanos podem desenvolver o fazer artístico como experiência poética (a articulação de significados a partir da técnica, do fazer e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados); como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade; experiência de comunicação humana e de interação no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas. É ainda nesse convívio com o universo artístico que é possível elaborar a obra artística como forma signíca (sua estrutura e organização); e como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade) (BRASIL, 1998).

### **3.3 Educação e Cultura**

Segundo Piaget (1977, p.13) em termos filogenéticos a inteligência foi a forma de adaptação primordial da espécie humana. De fato, como visto anteriormente, a *Cultura* desenvolveu-se simultaneamente com o próprio desenvolvimento biológico humano, o que faz dela uma das características da espécie, ao lado de um considerável volume cerebral, do bipedismo etc.. Roque Laraia (2005) a aponta como parte da estrutura humana que define a vida, e o faz não através das pressões de ordem material, mas de acordo com um *sistema simbólico definido*, que nunca é o único possível. Para esse autor, a cultura constitui a utilidade, serve de lente através da qual o homem vê o mundo e interfere na satisfação das necessidades fisiológicas básicas. O autor ainda completa que mesmo que nenhum indivíduo conheça totalmente o seu sistema cultural, é imprescindível ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Conhecimento mínimo este que deve ser compartilhado por todos os componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos. Nesses termos, o humano inventa a Educação.



Herskovit (1963) afirma que pelo processo endoculturativo são assimilados representações, valores e padrões de relação, que por sua vez são ainda modificados e transmitidos de geração para geração. Nesse sentido, a Educação é a parte intencional do processo de endoculturação, objetivando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotora consideradas importantes e úteis para a vida em um determinado grupo social. É ainda nesse processo endoculturativo que cada membro do grupo social aprende a ser, a existir entre seus outros iguais, onde o menino aprende a ser diferente da menina e vice-versa por exemplo.

Se Cultura, conforme o dicionário, é também o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua formação e adequação, de forma a tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades tidas como valorosas em uma sociedade, então podemos tomar a educação como “o conjunto de características humanas que não são inatas e que se criam e se preservam ou aprimoram através de comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade”. (FERREIRA, 2003)

O comportamento dos indivíduos **depende** de um aprendizado para que tal indivíduo possa tornar-se um membro daquele grupamento social (normas, leis, técnicas, organização, etc.). É assim que o humano passa a organizar sua experiência: a partir de sua inteligência abstrata, sua capacidade de dar sentido às coisas do mundo, transmiti-las e, por conseguinte, dar sentido coletivamente à sua existência. Assim constrói seus entendimentos, suas tecnologias, sua relação com o divino, a moral, os costumes, sua noção de certo e errado. Por meio das práticas que criam e se criam e reproduzem a existência social em todos os planos.

*O objetivo é assimilar o indivíduo à ordem social propiciadora do “nós” coletivo e que, ao mesmo tempo em que integra buscando homogeneizar, diferencia cada um por suas características pessoais, por gênero, por idade, garantindo o equilíbrio da vida em sociedade. A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas. (GUSMÃO, 1997)*

Em sua função original, Educação é controle social, na medida em que visa adequar os indivíduos às normas e regras estabelecidas pela coletividade e que objetivam a manutenção e sobrevivência de tal grupo social. É a partir dela que se aprende a pertencer a tal grupamento, comportar-se, raciocinar, acreditar, temer, ousar etc.

*Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (BRANDÃO, 1995 p.43)*

Dessa forma, a educação, inicialmente, é uma modalidade de ajustamento psicossocial, voltada a uma forma de organização social, às visões de mundo vigentes em um dado grupo. É ela que, por meio de uma estrutura social, transmite o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores às gerações presentes e vindouras, modelando seus membros às formas de consciência, de vontade e de ação tidas como ideais ao grupamento social em questão.

### 3.3.1 A Educação e as Ciências Humanas

Uma das formas de construção de conhecimento pode advir do diálogo entre formas diversas de interpretação da realidade. Assim sendo, é nos terrenos da antropologia e da educação que se apresentam algumas das facetas da realidade social contemporânea mais polêmicas, tais como os universos sócio-culturais, de gênero, raciais, de classe, econômicos etc. Lidar com tamanha diversidade em um contexto social tão marcado ideologicamente, como é o caso da sociedade brasileira, tem se constituído um desafio na busca de processos que se comprovem verdadeiramente democráticos.

Neusa Gusmão (1997) destaca que os contatos entre Antropologia e Educação remontam à transição do século XIX ao XX. Com a análise dos aspectos culturais da aprendizagem, os antropólogos puderam contextualizar diferenças entre os grupos sociais estudados e a forma como se dava a transferência e o controle social das novas gerações, no sentido de adequá-las ao seu grupo de origem. Tais pesquisas revelaram os diversos modos de vida e seus sistemas interpretativos da realidade, destacando ainda a forma como cultura e educação estão imbricadas em complexos arranjos que incluem as relações de poder.

A autora ainda destaca o papel de Franz Boas e seus discípulos na construção de uma análise científica crítica dos valores liberais refletidos no tipo de pedagogia aplicado à sociedade norte-americana das primeiras décadas do século XX, ou seja, uma instituição escolar etnocêntrica, coercitiva que dificultava a integração dos não-brancos:

*Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na ideia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistia como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária. (apud GUSMÃO, 1997 p. 15)*

Outros pesquisadores da antropologia também estudaram os processos educativos o papel do educador na mediação de conflitos entre as heranças culturais e as experiências pessoais do alunado como Melville Herskovits e Robert Redfield. No Brasil, o elo estabelecido com o culturalismo estadunidense se deu a partir de Gilberto Freyre, antropólogo brasileiro autor do clássico, e por vezes polêmico, *Casa-grande & senzala*.

Souza (2006) desenvolve um trabalho onde busca aproximar as ideias de um antropólogo como Bronislaw Malinowski das formulações sugeridas pela pedagogia de Paulo Freire, no sentido de com elas iluminar tarefas da antropologia da educação e da educação na antropologia.

Em seu “Extensão e Comunicação”, Paulo Freire afirma que “o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho”. Para ele o resultado dessa transformação constitui o seu mundo “o mundo da cultura que se prolonga no mundo da história”.

Segundo Keesing e Goodenough, é necessário um conjunto de conhecimentos para que o indivíduo tenha/ possa ter uma participação competente em sua comunidade. Destaca-se aqui, por um lado, o conhecimento proposional – que se refere a crenças representadas por proposições, que podem ser verdadeiras ou não; por outro lado, há o conhecimento processual – que se refere aos procedimentos, sequências de certos atos (como se faz, ou como fazem determinada coisa em determinado grupamento social).

### **3.3.2 Conhecimento, Escola e Educação**

Pode-se conhecer por que os seres humanos são racionais; a razão é parte da racionalidade do mundo, dela participando. Para Buzzi, o conhecimento é a casa primeira que o homem fabrica, mesmo não estando nunca satisfeito com seu teto, uma vez que o conhecimento é “meio” de convivência, caminho de busca da realidade presente (BUZZI, 1986, p.85)

*Nas comunidades humanas iniciais a educação era realizada de forma difusa, pela convivência entre crianças e adultos. À medida que os adultos trabalhavam, as novas gerações aprendiam pela participação prática nas experiências de trabalho. Dessa maneira, a educação se processava, no dia-a-dia da comunidade, de forma assistemática sem uma intencionalidade explícita. A medida que a organização da sociedade foi adquirindo a forma de divisão de classes – um segmento dominador e outro dominado – e que a organização social foi exigindo formas de ação mais complexas, foram crescendo também as experiências sociais; a educação espontânea já não era suficiente para dar conta da transmissão e assimilação de condutas, dos comportamentos e dos saberes necessários à sobrevivência da sociedade. A vida social pela complexidade que adquirira, já exigia formas de transmissão e assimilação de condutas que a pura espontaneidade da convivência já não satisfazia mais. A própria experiência histórica demonstrou a importância dessa transmissão e assimilação do conhecimento; porém foi o segmento dominante quem se apropriou dessa prática, exatamente por ser ela muito significativa para a sobrevivência e o avanço. A educação institucionalizada passa a ser privilégio da parcela dominante e instância necessária para a realização de determinados objetivos sociais.(LUCKESI, 1994)*

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção simbólica da realidade. É de acordo com as representações dessa concepção cultural, definida pelo o grupo social como legítima, que a educação como outras formas de representação e organização social, tomarão seus encaminhamentos (a partir das concepções de homem, de mundo e das relações estabelecidas pelo grupo em questão).

Dessa forma, a cada nova concepção de racionalidade, cada grupamento humano, desenvolveu um projeto para a educação de suas novas gerações. Em sua pedagogia social e política, Lorenzo Luzuriaga (1974), por exemplo, discorre sobre as diferentes etapas da história ocidental apresentando os referentes projetos educativos a partir da concepção de homem vigente em cada um dos citados momentos históricos: o homem político, no contexto Greco-romano; o religioso na idade-média; o cortesão no Renascimento; o culto no século XVIII e, a partir das ideias iluministas apropriadas pelo liberalismo, o cidadão.

A partir do final do sec. XX esse quadro toma outras dimensões: as novas formas de comunicação tecnológicas, a explosão demográfica, os processos de urbanização, a exposição a inúmeras informações simultâneas produzem novas racionalidades que alteram a subjetividade social e a cultura política dos povos e, conseqüentemente, seus projetos educacionais (FERREIRA, 1993, p.2).

À medida em que a sociedade humana foi tornando-se complexa, teve necessidade de institucionalizar um meio eficiente de transmissão da cultura acumulada, necessária à sobrevivência. A escola, assim, é erigida pela sociedade como instância de educação e instrução das novas gerações. Nasceu do próprio processo social à medida que este tornou-se mais complexo.

Ainda em termos de ocidentalidade moderna, para Hanna Arendt a escola é a instituição social que se interpõe entre o mundo privado (familiar) e o mundo público. Apesar dessa autora não ter privilegiado uma reflexão mais contínua sobre a educação e, muito menos, sobre as práticas educativas, a partir do texto “A Crise na Educação” (1961), percebe-se que a educação está explicitamente presente em suas reflexões sobre a crise inerente às sociedades modernas e contemporâneas.

“A Crise da Educação” apresenta um diagnóstico do colapso nos modos do ensinar e do aprender do final dos anos 1950 início dos anos 1960, ante o panorama político apresentado pela modernidade. Assim, ela elabora que o ser humano nasce num mundo que, para além do natural, é forjado pela ação, pelo conhecimento acumulado do humano. É nesse mundo pré-existente que o recém nascido deve ser cuidado e introduzido. Para Arendt esse senso pode ser definido como natividade. Destarte, o que caracteriza a educação em relação a outras formas de inserção dos seres vivos em meio a um ambiente, é que a educação é uma relação que, mesmo já existente tem de ser tecida. Nessa medida, caberia à educação, a partir da familiar e depois da institucional, a tarefa de ambientar o recém-chegado, bem como familiarizá-lo com o que lhe é desconhecido.

Para Arendt (1961), a educação deve cumprir um papel determinante, a partir do qual as crianças são apresentadas a um conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, sociais e econômicas que constituem o mundo em que elas vivem.

*A relação entre educação e condição humana, nessas posições clássicas, é propícia ao florescimento humano, entendido como desenvolvimento das capacidades poéticas, teóricas e práticas. Sem trabalho, agon, educação, Polis e Arte, o homem reduz-se a mero ser vivente (dzoé). A condição humana funciona como uma espécie de habitat apropriado ao desabrochamento e revelação dos seres humanos (bios).*

Duarte (2009), acerca do pensamento arendtiano, destaca a posição da autora que em certa medida pode parecer conservadora, entretanto para ela caberia à educação preparar as jovens gerações com o conhecimento acumulado historicamente visando a formação de adultos que possam refletir sobre a realidade, organizarem-se em ações políticas coletivas e, ai sim, como adultos politicamente participantes possam vir a mudar, transformar, romper com o passado inadequado. Por essa razão, Arendt é crítica em relação a projetos educacionais que politizam a educação considerando-os autoritários e mesmo contraditórios. (DUARTE, 2009)

A educação é um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. Dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manifestação ou transformação

social. Ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir tais valores norteadores.

Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia da educação é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver-se estes jovens desta sociedade.

Anísio Teixeira chega a refletir que “muito antes que as filosofias viessem expressamente a ser formuladas em sistemas, já a educação, como processo de perpetuação da cultura, nada mais era do que o meio de se transmitir a visão do mundo e do homem, que a respectiva sociedade honrasse e cultivasse”, entendendo-se aqui filosofia como forma de vida de um povo. Tal filosofia, ou cultura, fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar.

A escola surge como instância de mediação entre o indivíduo e o mundo social, é a institucionalização da educação, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um educando concreto (inserido num contexto de relações e processos de ensino-aprendizagem); do sucesso dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

### **3.3.3 A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**

Uma contribuição que parece bastante pertinente à temática abordada por esta dissertação é a do sociólogo Pierre Bourdieu. Suas reflexões versam sobre a relação entre a herança cultural familiar (Capital Cultural) e o desempenho escolar. Em sua obra também é possível distinguir a tese sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Ao formular suas visões acerca da questão, por volta dos anos 60, este autor apresentou uma resposta original e bem fundamentada, tanto do ponto de vista teórico quanto do empírico, no tocante à questão das desigualdades escolares.

Até a metade do século XX, as Ciências Sociais adotavam num geral um senso-comum voltado a uma visão otimista e funcionalista dando à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico-social, do autoritarismo e dos privilégios legados às elites tradicionais. A intenção era a da:

*Construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002)*

Nos anos 1960 ocorre uma considerável crise dessa concepção de escola (a crise da educação segundo H. Arendt). O otimismo de até então é abandonado e a educação como equalizador de oportunidades sociais passa por drásticos questionamentos.

*A escola brasileira, que representa uma ordem de valores, uma orientação, repousa em pressupostos e supõe motivações que, por força das variações referidas, estão muitas vezes ausentes dos diferentes contextos em que ela deve operar. Outras vezes, entretanto, as motivações já existem, mas a escola está ausente. Algumas vezes, ainda, existe a escola, existem as motivações, mas a sua inoperância impede a realização da obra educativa a que, pelo menos em ideal, ela se propõe. O problema é, portanto, complexo e variado, e oferece facetas múltiplas à investigação. (CONSORTE, 1956, p. 73)*

O que se apresenta, no entanto, é a expansão de uma visão de uma educação que tem servido para perpetuar e mesmo para promover a desigualdade social. Nesta concepção, também conhecida como da reprodução social, a expansão da educação, ou seja, o universalismo da escola pública, seria o principal canal pelo qual o capitalismo e suas variações perpetuaria o antagonismo de classe, através da seleção e treinamento de indivíduos para representar papéis ocupacionais que meramente refletem as posições sociais de suas famílias (FERNANDES, 2004).

Para Bowles e Gintis, (1976) Edwards, (1979), a educação é vista antes de tudo como um instrumento de dominação social. Nessa mesma linha de raciocínio, Bourdieu, (1977) e Collins, (1979) entendem a educação como o caminho pelo qual o capital cultural é transmitido e age como um veículo poderoso de reprodução social.

Tais visões associam-se a um conjunto de pesquisas que sintetizavam de forma clara o peso da origem social sobre os destinos escolares. Ficou cada vez mais claro que o desempenho escolar não dependia apenas dos dons individuais, mas da origem social dos alunos. Outro aspecto relaciona-se aos efeitos inesperados da massificação do ensino causando uma progressiva frustração nos estudantes no tocante ao caráter autoritário e elitista do sistema educacional, bem como no que se refere ao baixo retorno social e econômico

alcançado a partir dos certificados escolares no mercado de trabalho.

É nesse contexto que as propostas de Bourdieu apresentam-se como uma revolução no modo de interpretar a escola e a educação, que durante um dado tempo deu conta de diversas questões dessa ordem. Em sua pesquisa os dados apontavam para a relação direta entre desempenho escolar e origem social, negavam o paradigma funcionalista e propunham uma nova teoria de reflexão da realidade. A própria frustração dos jovens das camadas populares converteu-se em evidência. Onde se via igualdade e oportunidade Bourdieu assinalou a reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Para ele, a educação não só perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades como ainda é apontada como uma das principais instituições por meio das quais se mantem e se legitimam os privilégios sociais, o que é uma total inversão de valores atribuindo um novo quadro teórico às análises da educação escolar pública e gratuita.

Focalizando sua análise na relação causal entre o papel socializador da educação e sua função seletiva, o resultado final para essa visão traria consequências sociais bem diferentes das previstas pelos proponentes da visão meritocrática da educação. A expansão do sistema educacional nos níveis mais baixos obteria suporte dos grupos dominantes, fazendo a educação disponível para crianças originárias da classe trabalhadora e de grupos étnicos minoritários.

*Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002)*

Nessa concepção, para que os grupos dominantes possam manter privilégios sociais, eles tem de reter suas vantagens, no caso no tocante ao acesso a credenciais educacionais altas. Destarte, a herança cultural familiar é de fato a peculiaridade da análise de Bourdieu que ainda aponta as insuficiências e os riscos das abordagens restritas à experiência imediata do ator individual. Em sua abordagem Bourdieu afirma o alto caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais.

Para Pierre Bourdieu, o capital cultural é o principal mecanismo para reprodução social nas sociedades modernas.



*A noção de capital cultural impõe-se primeiramente como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural ente as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do “capitalismo humano”. (BOURDIEU, 1979)*

Desta forma, o mais oculto e determinante social dos investimentos educativos, seria, segundo Bourdieu, a transmissão doméstica do capital cultural. Este, por sua vez, seria a bagagem cultural incorporada, o conjunto dos bens transmitidos por ações pedagógicas dentro da família e está relacionado a todos os investimentos culturais por parte da família fora do sistema educacional formal e que trariam maior impacto na definição do destino escolar. Assim, tanto o nível educacional dos pais, quanto os meios econômicos seriam bons indicadores de capital cultural dentro da família, muito embora um não necessariamente prediga o outro. (Kastdillis e Rubinson, 1990).

Bourdieu avalia que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. O ponto de partida seria a sua formação inicial em um ambiente social e familiar de acordo com a posição específica que tal indivíduo teria na estrutura social. Incorporados de uma gama de disposições para a ação típica dessa posição social (um *habitus* familiar ou de classe) os indivíduos se posicionariam e se conduziram no tempo e nos espaços de ação sociais.

A socialização dos indivíduos lhes daria disposições, comportamentos, expectativas típicas da posição social a que pertencem. Entretanto, para Bourdieu, esse sistema de disposições incorporado pelo indivíduo não o conduziria em suas ações automática e determinadamente. Uma vez que tais disposições não seriam normas rígidas, e sim princípios de orientação, seriam então adaptados pelo indivíduo às várias situações e contextos.

O diferencial da Sociologia da Educação desse autor consiste no fato de promover uma diminuição do peso do aspecto econômico em relação ao cultural, no que tange as análises e explicações das desigualdades escolares. Em suas reflexões, o autor expõe que, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar e a aprendizagem dos conteúdos e códigos referentes à escola.

*As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002).*

Tal favorecimento, segundo Bourdieu, seria ainda marcante, uma vez que propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Mais que uma simples verificação de aprendizagem a avaliação escolar torna-se julgamento cultural e mesmo moral dos educandos. Essas exigências, entretanto, só poderiam ser plenamente atendidas por aqueles que ao longo de sua vivência pré-escolar tivessem sido socializados nesses mesmos valores.

No Brasil, Josildeth Gomes Consorte na análise dos Estudos de Comunidades nos anos de 1950 já aponta tal aspecto em seu relatório de avaliação:

*A situação da criança de classe média e alta é bastante diversa. Delas não se espera que ganhem mais a vida, mas bem ao contrário, que tenham na infância um período de brincar, de lazer, para o qual contribuem todos, pais, professores dando-lhes os meios necessários. Parece que somente nessas classes a escola realmente afigura como parte operante na vida das crianças. Ela aparece como principal canal de infiltração e difusão de elementos de um certo de 'cultura juvenil', sobretudo para aquelas que dispõem de lazer e dos meios necessários para tanto (CONSORTE, 1956, p. 86)*

Apesar das diversas críticas recebidas, por parte dos pesquisadores que avaliam que classe social não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo suas práticas escolares (Percheron, 1981) ou ainda críticas quanto à formação e transmissão do habitus familiar, sendo, segundo tais críticas, necessário ainda estudar as dinâmicas internas, relações de interdependência social e afetiva entre os membros, pode-se considerar que Bourdieu, em sua Sociologia da Educação, abriu um campo de análise bastante fértil e importante, principalmente no que se refere à não neutralidade da escola.

A escola, segundo Bourdieu, faria parte do processo de reprodução das desigualdades sociais, na medida em que ratifica ideologicamente a estrutura das relações entre as classes. De acordo com esse autor, para se entender a escola, bem como seus trabalhos pedagógicos, seria necessário relacioná-los ao sistema de relações entre as diversas classes sociais.

Longe de ser uma estrutura neutra, que transmitiria um ensino racional, objetivo, sob critérios universalistas e que agregaria a todos, a escola de fato seria uma instituição social a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes sobre as

outras parcelas sociais.

Em sua análise, Bourdieu retoma a concepção antropológica de Cultura a partir da qual nenhuma pode ser definida como superior a outra e os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não fundamentados, portanto, em nenhuma razão objetiva, universal. Mesmo assim, seriam vividos por cada grupo social como os únicos possíveis ou legítimos.

Bourdieu analisa que o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida por esta instituição não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

*Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima, seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002)*

Assim, para Bourdieu, quanto mais neutra e isenta de valores de classe social a escola se apresentasse às sociedades, maior a legitimidade conferida a esta, a seus conteúdos, métodos, procedimentos, teorias e plano político pedagógico.

Por essa lógica, uma vez reconhecida como legítima, a escola passa a usufruir de poder para exercer, sem riscos de retaliação, a reprodução e legitimação das desigualdades sociais de forma paradoxal e por meio da igualdade de oportunidades formal estabelecida na escola entre todos os alunos. Ainda segundo Bourdieu:

*Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998: 53)*

Ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola estaria ocultando e escamoteando os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. Bourdieu assinala que as diferenças nos resultados escolares acabam sendo

tomadas como diferenças de capacidade, quando o que na verdade ocorreria seria a maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Nesse processo, a escola cumpriria tanto a função de reprodução das desigualdades sociais (que se manteriam assim indefinidamente) quanto a função de legitimação das configurações da hierarquia social vigente, com as mesmas elites sempre no topo das estruturas de poder.

A dissimulação da escola no tocante a sua função de legitimação, tal qual outras formas ideológicas de mascarar a realidade, manifestar-se-ia tanto nos filhos das camadas dominantes quanto nos filhos das camadas dominadas de forma naturalizada. Os primeiros não se reconheceriam como herdeiros, por terem recebido seu Capital Cultural de forma difusa, no trato do dia a dia. Os segundos, despercebidos do caráter arbitrário e impositivo da educação escolar, logriam ser sua deficiência fruto de uma incapacidade inerente e/ou inferioridade moral.

Por suas posições Bourdieu recebeu diversas críticas basicamente centradas no uso da categoria ‘classes sociais’. Tais observações afirmam que o conteúdo escolar não pode ser definido como um arbitrário cultural dominante, ou ainda no tocante a diversidade interna do sistema de ensino. Há ainda que considerar um caráter desmobilizador atribuído às suas formulações sobre a ação reprodutora da escola.

Entretanto, ao mostrar o funcionamento da escola, a amplitude de sua ação e suas práticas, Bourdieu fornece elementos que permitem a intervenção na instituição escolar (AQUINO e REGO, 2009). Assim, é coerente o reconhecimento de que a análise desse autor possibilitando a ruptura com a ideologia meritocrática do dom, é uma abordagem macrosociológica que assinala de forma importante as relações de poder e dominação nas estruturas do sistema de ensino.

### **3.3.4 Educação Raça e Cultura**

*O sujeito humano é criador de projetos, o que o leva a participar de sua cultura, de sua história e a ser sujeito de seu corpo. Participar de projetos, imaginá-los, sonhá-los, realizá-los, elaborá-los, destruí-los, abandoná-los representa laborar na construção da civilização. Porém, tal participação é experimentada diferentemente pelos sujeitos individual e coletivo), pois ela inclui elementos do lugar social ocupado pelos mesmos. Toda participação evoca um sujeito em situação, sendo sua conduta e escolhas reveladoras de sua maneira de estar sendo. Nenhuma escolha pode escapar a evidência de ser “escolha em situação”, incluindo dimensões sócio-psico-históricas. As escolhas sempre se realizam em campo de possibilidades que podem ter diferentes níveis de abertura e de fechamento (CARRETEIRO, 2001, p. 9).*

Em 1990, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foram apontados alguns questionamentos acerca do real e efetivo papel da educação no desenvolvimento da cidadania e quanto à existência de tratamento diferenciado nas escolas. Diversos diagnósticos confirmaram o tratamento desigual entre crianças negras e brancas na escola, sendo que este fator ainda foi apontado como contribuinte para a manutenção das desigualdades sociais.

Segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), baseados no censo 2000, há 3 vezes mais analfabetos negros que brancos, o espaço escolar é hostil às crianças não-brancas, o que nos permite afirmar que há um contexto expulsivo às crianças negras no sistema escolar (Rosemberg, 1987). Outro aspecto apontado nos dados do IPEA refere-se à indicação de que os educandos negros não estão usufruindo das melhorias ocorridas nas redes de ensino, “da mesma maneira que os alunos brancos, por práticas e atitudes internas à escola” (SOARES, J.F. e ALVES, M.T.G., 2003)

Numa perspectiva de políticas públicas no âmbito nacional pode-se supor, particularmente no tocante ao Brasil, que o desenvolvimento econômico por si só não garante igualdade racial e étnica nas oportunidades sociais e especialmente educacionais (Andrews, 1992; Degler, 1971; Bergh, 1967; Cardoso, 1965; Hasenbalg, 1979; Hasenbalg e Silva, 1990; Fernandes, 2004).

Em pesquisa realizada em 2004 (Prêmio IPEA 40 anos), Danielle C. Fernandes se propõe a investigar os determinantes da estratificação educacional no Brasil, levantando as questões do impacto do desenvolvimento socioeconômico na estratificação educacional e o papel da raça nesse processo. Para tanto, considera as teorias que norteiam a questão da desigualdade educacional e racial para construir suas hipóteses. Entre os principais fatores causais analisados no citado trabalho está o nível educacional da mãe, nível educacional do pai, *status* ocupacional do pai, raça e gênero. Outro ponto de destaque é a constatação da falta de políticas públicas para promover igualdade racial no acesso a oportunidades sociais no Brasil. Apesar do avanço do desenvolvimento socioeconômico, as desigualdades sociais não apenas se perpetuam como empurram as oportunidades de ascensão social para o topo do sistema educacional. Com o passar do tempo, podem também acentuar a disputa racial nas oportunidades educacionais em todos os níveis. Segundo a autora, a ideia por detrás desta proposição é que altos níveis de desenvolvimento socioeconômico vão aumentar a mobilidade social ascendente e isso pode provocar mais competição social e econômica entre indivíduos como uma forma de obter as melhores oportunidades. A persistência da estratificação racial, refletida no sistema educacional, como no caso brasileiro, deve ser funcionalmente

relacionada aos ganhos simbólicos e materiais do grupo racial dominante, no caso os brancos Hasenbalg (1979).

Para Claudio Souza (1999), a principal tarefa da Educação é criar condições para o desenvolvimento humano, condições estas que assegurem o conhecimento e a cidadania, a razão e a reciprocidade, a independência intelectual e a solidariedade. Para tal autor a educação é a tarefa de todos E afirma:

*O Estado deseduca quando discrimina, quando acoberta privilégios, quando promove ou é conivente com a violência, quando não atende as necessidades humanas fundamentais. A fome, a doença, o desemprego, a insegurança, a ignorância, a prepotência são indicadores de violência de um Estado para com os excluídos, os "outros". (SOUZA, 1999: 165).*

O Capítulo IV do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em seus artigos 53 a 59 discorrem sobre o direito da criança e do adolescente à Educação em situação de igualdade, com respeito à sua condição peculiar de desenvolvimento com direito à contestação, organização social, protagonismo e garantia de acesso ao ensino público e gratuito. Também garante aos pais o direito de conhecerem o processo pedagógico desenvolvido com seus filhos bem como participarem da definição das propostas educacionais. Todos esses aspectos devem, portanto, ser assegurados pelo poder público, no caso brasileiro, um Estado democrático de direito.

Destaca-se o art. 58, acerca do respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e adolescente, garantindo-lhes a liberdade de criação e acesso as fontes de cultura.

Como os professores e professoras tem trabalhado com a diversidade racial na escola? Que atitudes tomam frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Por que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para ser reconhecida na escola e na formação do professorado brasileiro? O que é branquitude? E o que eu (leitor, professor, educador, líder comunitário, transeunte, brasileiro ou ser do mundo) tenho a ver com isso?

Refletir sobre estas questões é refletir sobre a própria trajetória do Brasil até hoje. Sua colonialidade, o etnocentrismo, o eurocentrismo e eugenismos que caracterizaram a formação das elites, da classe trabalhadora, da miserabilidade (perversamente incluída na sociedade como cidadãos de segunda categoria).

É refletir também sobre os mitos e falsificações da história – a democracia racial, os senso comuns, o passado como um país escravocrata que acostumou seus brancos a verem os negros como brinquedos e, assim sendo, podendo ser pisados, amassados, devorados.

É refletir ainda sobre a ausência, ou silêncio acerca de uma história, de um relato de passado, de heróis, de qualificações positivas de liderança e organização social. Indagar o que se sabe sobre as civilizações em África, nos Quilombos, nas periferias urbanas dos grandes centros brasileiros, nos terreiros de candomblé, nas rodas de samba e tantas outras manifestações de matriz africana.

É refletir um pouco mais acerca do imaginário coletivo que se tem do negro aqui no Brasil, com relação àquele que se senta ao seu lado num coletivo, o imaginário a respeito de África e, ainda, por que é assim?.

É refletir mais uma vez, para que é assim?...

Os primeiros registros que tratam da educação da população negra no Brasil destacam que os mesmos eram proibidos de frequentar a escola, fossem eles escravizados ou libertos (1837 – Reforma de Ensino, RJ). O acesso só era concedido no caso dos escravos dos padres jesuítas. Segundo Ferreira e Bittar a educação desenvolvia-se dentro de

*um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico de caráter repressivo que visava a modelagem da moral e do comportamento social (FERREIRA e BITTAR, 2000).*

Vanísio Silva (2008) aponta que a lei do ventre livre apesar de conter dispositivos que mantinham as crianças libertas até a idade de 21 anos, por outro lado isentava os senhores de qualquer responsabilidade quanto a instrução de crianças nascidas livres de mulheres escravizadas. Após a abolição, em 1888, ocorreu um amplo e geral abandono da população negra em todos os segmentos, inclusive em termos de trabalho e educação. Somente os homens negros, a maioria em idade adulta, frequentavam a escola noturna. Silva ainda afirma que alguns estudos demonstram que

*os debates acerca da democratização do ensino público iniciados com o projeto da Escola Nova, na década de vinte do século XX podem ser interpretados como as primeiras ações institucionais de inserção da população negra no processo de educação escolar. Entretanto, ações efetivas aconteceram somente com a implementação da Lei 4.024/611, ou seja, quarenta anos depois. (SILVA, 2008)*

Foram as entidades negras, em particular a Frente Negra Brasileira que faziam um combate sistemático contra o analfabetismo, pela continuidade dos estudos e participavam da

luta por políticas públicas que atendessem a demanda da população negra. A imprensa negra paulista entre os anos 20 e 30 incentivava o estudo como forma de instrumentalizar as populações negras para melhores postos de trabalho. Nesse momento, saber ler e escrever era tido como condição para ascensão social.

É nesse contexto dos anos 30, entre os dois Congressos do Afro-Brasileiros (1934 Recife e 1937 Salvador) que a concepção de democracia racial baseada na mestiçagem (tanto biológica, quanto cultural) começa a se instaurar no imaginário social do brasileiro. Um mito de convivência pacífica em torno das três raças fundadoras da nação brasileira, ou seja o branco, o negro e o índio (proprietário original das terras brasileiras).

Neste contexto, a partir dos anos 1930, a educação se eleva como “recurso privilegiado no processo de construção do novo perfil de cidadão, adequado às mudanças do país e sua nova concepção de nação. No interior do sistema educacional brasileiro, o discurso positivista e modernizante (Ordem e progresso), apoiado pela ideia (ou ideologia) da democracia racial, sugere que as culturas negras e indígenas, por serem inferiores, fossem apagadas.

A constituição de 1934, promulgada por uma Assembléia Constituinte no Governo Vargas, prevê uma educação laica. Porém, enquanto representação simbólica, mantém uma estrutura eugênica e eurocêntrica.

Em seu artigo 121, tal constituição prescreve restrições étnicas na escolha dos imigrantes:

Art. 121, § 6º - a entrada de imigrantes no território nacional sofrerá restrições necessárias a garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante (BRASIL, 1934)

O mesmo documento, em seu artigo 138 ao mesmo tempo em que repudia a discriminação racial, prescreve eugenia no sistema educacional:

*Art.138 – Incumbe a União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivamente (...) b- estimular a educação eugênica.* (BRASIL, 1934)

Dessa forma,

*Torna-se evidente aos eugenistas que o controle social sobre a população ocorre na educação (...) poder-se-ia fazer da escola, portanto, centro irradiador do disciplinamento eugênico* (MARQUES: 1995).



*A esse respeito destaca-se ainda:*

*a necessidade de se combater a discriminação racial passou a ser ressaltada, embora ainda apenas a igualdade formal tenha destaque e encontremos algumas heranças do período escravista como a prescrição do ensino da eugenia, como se vê na Constituição de 1934. (LUSCI E ARAÚJO, 2005:14)*

Romanelli (1978) destaca que essa constituição foi desenvolvida à luz das propostas dos educadores renovadores e do documento por eles elaborado, o ‘Manifesto dos Pioneiros’ da Escola Nova, salvo os artigos que instituem o ensino religioso (ROMANELLI,1978: 151).



Obras do Museu no Edifício do antigo Ministério da Educação e Saúde (Palácio Gustavo Capanema) - RJ

Enquanto teoria que se sustenta no evolucionismo e no determinismo (Schwarcz, 1996) a eugenia, proposta por Francis Galton no final do sec. XIX, supõe o melhoramento da espécie humana a partir de cruzamentos (tal qual os realizados com animais) para aperfeiçoamento físico e moral do humano, pensando isso como melhoramento genético. Apesar das polêmicas instauradas particularmente após o surgimento da eugenia nazista nos anos 1930, esta ideia teve grande repercussão no início do sec. XX, tanto em círculos liberais como conservadores, formando, como acima citado, uma das colunas da educação nacional brasileira.

*Isso refletia uma complexa mistura de influências e preocupações. Em parte era o reflexo do nacionalismo e do interesse cada vez maior pelo planejamento social. Refletia ainda a “consciência” de que certas formas de incapacidades sociais tinham base hereditária e, finalmente, era um reflexo da influencia das teorias raciais que consideravam os negros inferiores e os mulatos degenerados (LEITE, 2006)*

Assim, pensar eugenicamente a educação leva a ideia de utilizá-la para “civilizar e moralizar” a população. A partir de um pressuposto marcadamente racial compreendia também a “higiene da raça” (Marques, 1994, 102; Romão, 2000; Zucon, 2006; Leite, 2006). Do ponto de vista do debate científico, a eugenia foi derrotada pelo argumento da genética mendeliana.

Segundo Davila (2003) e Leite (2006) outro exemplo que apresenta a concepção eurocêntrica em diferentes aspectos da educação pública, é a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES – 1930), estabelecendo uma intrínseca relação entre ambas as áreas no sentido de, partindo do ideal de um Brasil moderno e dos paradigmas racionais e científicos, reformar as atitudes e comportamentos das classes populares.

Daí a preocupação do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1938, em definir um perfil representativo do (...) “homem” brasileiro e de como ele poderia ser fisicamente definido. (...) embora houvesse discordância sobre a natureza da degenerescência, havia consenso sobre o significado e valor da branquitude, expressa por si só na virtuosidade masculina, coragem e vigor europeu e no consentimento de que era a raça do futuro brasileiro. (LEITE, 2006, p.121)

Esse consenso sugere qual seria a imagem do brasileiro que precisava ser consolidada, em termos práticos, a partir da educação que, ao longo dos anos foi associando o branco a virtude, vigor, e vitória.

O eurocentrismo, no entanto, continua inscrito no sistema de ensino brasileiro, como um colonialismo intelectual: ao mesmo tempo que coloca como superior a cultura acumulada do europeu, desqualifica e exclui do rol de conteúdos valorizados tanto os aspectos da cultura negra quanto das culturas indígenas do Brasil.

*Evidente que os símbolos que esta arquitetura corporifica são os da elite e eurocêntricos. Os rituais disciplinadores que corporificam na arquitetura são visíveis. Os rituais embranquecedores também. De “negro” as escolas possuíam e possuem somente o quadro e um livro destinado a registrar as faltas e as indisciplinas dos alunos. Afora isso, tudo na escola é e/ou refere-se a cultura do branco. A corporeidade, ou o disciplinamento do corpo também é evidente, a escola exigia gestos solenes, demarcadas pelas comemorações cívicas e outros rituais simbólicos (ROMÃO, 2000).*

Os testes de inteligência na década de 30, preocupação do IPE (Instituto de Pesquisas Educacionais), dirigido por Arhur Ramos entre 1933 e 1938, serviram na prática, para separar os alunos brancos dos educandos negros, ou ainda, como aponta Leite, para justificar a recusa de algumas escolas em atender alunos afrodescendentes.

*Com isso, os testes de inteligência foram formulados para designar os estudantes negros e pobres como alunos menos inteligentes, orientados a desenvolver trabalhos manuais, percurso esse oficializado na constituição de 1937, que ofereceu subsídio legal à elitização do ensino ao aprovar o artigo 129. (LEITE, 2006, p. 122)*

A aprovação do artigo 129 da Constituição de 1937 “legaliza” a elitização do ensino, uma vez que proporciona acesso seletivo aos “menos favorecidos” a instituições públicas destinadas aos “filhos de operários ou seus associados”:

*Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.*

*O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.*

*É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937)*

Foi instituído o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, como os institutos de ensino profissional.

*Acesso seletivo, entretanto, voltado para alguns setores, isto é, aqueles mais bem integrados na sociedade urbana e mantendo excluídos os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis. Em relação à raça negra, todos os documentos oficiais omitem esse dado. Tal omissão expressa a existência de um problema social que era preferível desconsiderar. Onde estavam os negros e qual o acesso nas escolas modelares?(...) Efetivamente marginalizados (...) os negros estavam também excluídos da educação. (SOUZA, 1998:112-113).*

Tais processos resultam na incorporação de sentimentos de inferioridade e inadequação nas crianças e adolescentes não-brancos ao ponto de afetar seu desenvolvimento sócio-psíquico-intelectual. O educando negro, estigmatizado, desacreditado e constrangido enfrenta, além das desvantagens e discrepâncias injustas, o sofrimento ético político que é agravado pelo silêncio e invisibilidade de sua negritude, tendo em vista ainda a força simbólica do mito democracia racial.

A discussão referente às relações raciais no Brasil retomou fôlego depois de um período de arrefecimento, isto por que: por um lado, com o Estado Novo (1937 a 1945), os movimentos e partidos populares sofreram um forte golpe, sendo profundamente

desarticulados ou forçados a clandestinidade. Por outro lado, o mito da “democracia racial”, tomou forças e mascarou por muito tempo a relação direta entre as desigualdades sociais e o questão racial. Na visão da democracia racial a posição assumida era de que todas as raças viviam harmônica e equilibradamente sem nenhum conflito ou desigualdade social dela originada ou diretamente associada a relações raciais, se havia um conflito este estaria ligado às relações de classes econômica.

Essa ideia de harmonia racial e étnica foi fortalecida ao longo do tempo pelo imaginário coletivo construído ideologicamente como parte de um conceito da “natureza” (cultura “naturalizada” em senso-comum) brasileira. Tais aspectos estão associados com o mecanismo de legitimação, o qual serve para absorver tensões e também como um modo para antecipar e controlar algumas áreas de conflitos sociais (Hasenbalg, 1979; Hasenbalg e Valle Silva, 1988).

No entanto, em meio a esses contextos sócio-político-culturais, surge um importante movimento ligado à cultura e às Artes, entre as décadas de 1940 e 1960, que foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), que articulava participação política, artística e educacional (Muller, 1988; Gonçalves, 1998; Bento, 1998).

Daí a extrema importância da militância dos movimentos ao longo da história. Destacam-se nesse período, além da Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, as Associações Culturais, os Clubes Recreativos as Escolas de Samba e uma das grandes forças de resistência das populações negras que foram os Terreiros de Candomblés.

Estes marcos significativos para a história do movimento negro, se associam a outras formas de organização e resistência, que será novamente interrompida com o golpe militar de 1964. Nos anos setenta, entretanto, novo impulso é dado pelo surgimento do Movimento Negro Político e Cultural do Ilê Aiyê, na Bahia (1974), e o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, em 1978, constituído a partir de um ato de protesto.

Entre os anos 1960/1970 uma outra tendência da análise da educação começa a tomar forma.

*Para aqueles que representam a perspectiva da reprodução social, a expansão da educação é o canal principal por onde o desenvolvimento capitalista perpetua o antagonismo de classe, através da seleção e treinamento de indivíduos para representar papéis ocupacionais que meramente refletem as posições sociais de suas famílias. (FERNANDES, 2004 )*

O componente racial ainda não é analisado especificamente em tais leituras. Mais uma vez é o movimento negro quem apresenta a estratificação educacional pela questão racial em

números e com dados oficiais.

*O movimento negro está próximo de completar 100 anos<sup>7</sup>. Durante 100 anos a educação - igualitária, democrática e anti-racista - está na agenda de sua reivindicação (...) Se, no início pretendia a integração ou assumiu por conta o destino de alguns estudantes negros, como foi o caso da Escola da Frente Negra, na década de 30 e o Curso de alfabetização de Adultos do Teatro Experimental do Negro, nos anos 40, a partir dos anos 80 denuncia a discriminação na escola e pretende o respeito a sua cultura e história com experiências que multiplicam-se pelo país afora. Torná-la democrática é, por consequência, ampliar nossos direitos (...) Necessitamos que a escola nos veja como cidadãos plenos de direito. (ROMÃO, 2000)*

A partir de 2003, o Brasil passa a contar com um novo instrumento de luta contra a discriminação e o racismo. A lei n. 10.639/2003, que atuando em todo o território nacional altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei 9394/96) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. Foi regulamentada por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tal iniciativa tem como objetivo principal “promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas”.

Dessa forma, e pela primeira vez na história, o Estado Brasileiro assume a existência do racismo, que este é extremamente pernicioso não só para as populações negras, mas para o país enquanto nação e enquanto Estado que se quer forte e competente para atuar em todas as esferas internacionais.

Desde então, inúmeros cursos e capacitações tem sido dirigidas a rede pública e privada de educação básica. As universidades tem formalizado convênios para dar esse suporte tanto nas esferas estaduais quanto municipais. Toda essa movimentação atesta, no entanto, a muito pouca importância dada aos conteúdos programáticos sobre a África. A visão estereotipada de uma África selvagem e faminta é a que ocupou o imaginário da população e do professorado em geral.

---

<sup>7</sup> Para alguns estudiosos, em 1902, é fundada na cidade de São Paulo a “Sociedade 13 de Maio”, a primeira organização negra pós abolição de que se tem registro.

Inúmeros documentos, apostilas, comunicações, cursos, seminários foram elaborados e ministrados a esse público. No entanto, no debate sobre a questão racial o que realmente avançou? Com certeza, ainda existem algumas arestas.

Uma das observações possíveis de ser apreciada é que a maior parte desse aparato, que em tese se propõe a discutir a questão racial, a aborda como sendo a questão do negro. A problemática do negro. Esquecidos de que uma relação implica em, minimamente, dois aspectos de uma mesma questão - um conflito de interesses, no caso. Pouco se discute sobre o aspecto da branquitude, e seu silêncio estratégico sobre a questão.

### **3.11.5 Branquitude, a outra face da relação racial**

Segundo Moita Lopes (1997), a identidade é um constructo e seu significado é construído pelos participantes do diálogo social ao agirem no mundo. Ao mesmo tempo que usamos a linguagem na sociedade para agir no mundo social, nos construímos, construímos os outros e o mundo a nossa volta.

A identidade social branca não é percebida como raça. Assim os brancos se vêem em termos raciais como transparentes, raramente ocorrendo a uma pessoa branca que ela é privilegiada apenas pelo fato de ser branca (GIROX, 1997, p.287)

No Brasil, mesmo quando o racismo é reconhecido, acaba referindo-se ao “problema do negro”. Existe um silêncio, particularmente epistemológico, sobre o branco. A maior parte dos estudos silenciam sobre a outra parte dessa relação de poder: o branco e seus privilégios na relação de racismo. Não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como guardiã silenciosa desses privilégios.

Edith Piza (1998/1999) identifica que no discurso dos brancos é evidente a invisibilidade, distância e silenciamento sobre a existência do outro. Segundo ela, o branco não vê, não sabe, não conhece, não convive com esse outro. Afinal, como cita uma de suas entrevistadas “ser branco (...) é não ter de pensar sobre isso (...) o significado de ser branco é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude, não se nomear branca (...)” os brancos entrevistados evitam principalmente reconhecer o impacto que as desigualdades raciais tem sobre suas próprias vidas.

O conceito de branquitude traz à tona e nomeia o componente racial branco, completamente “neutralizado” nas relações raciais, tornando visível o que socialmente se faz questão de ocultar, isto é, que a desigualdade do ponto de vista das raças é polarizada entre brancos e negros.

A branquitude tanto como identidade quanto como um modo de comportamento social (diretamente relacionado a uma situação institucionalizada de poder) baseada numa racialidade neutra e não nomeada, deve passar por uma profunda reflexão dos diversos setores da sociedade que, como produtora de cultura (valores, entendimentos, conhecimentos etc.) pode transformar a si, as relações entre os humanos e os próprios humanos. Enquanto a sociedade brasileira se abster de dessa discussão profunda e ampliada, continuará sustentando os privilégios sociais, sendo conivente com a perversidade das relações permeadas pelo aspecto racial que se espriam pelos mais diversos setores sociais na atualidade. Explicitar a questão das relações racial no Brasil, seus mecanismos (o racismo, a discriminação, o preconceito) e seus reflexos (precarização das condições de vida, desemprego, desigualdades etc.) apresenta-se como mais um aspecto crucial das relações entre negros e brancos, pois sua solução certamente envolve e favorece aos dois grupos.

Como assinalado anteriormente com referência à obra de Bourdieu, o sentido de uma denúncia, a exposição desta situação que perpassa os séculos, deve ter como objetivo a abertura de uma discussão ampla, que rompa com estruturas inadequadas ao momento social atual e possa servir para minimamente buscar formas de solucionar tal questão.

Destarte, a temática da discriminação racial vem aumentando, mesmo que ainda não contemple toda a amplitude da questão. Propostas pedagógicas, textos de apoio, aulas, seminários, concursos e incentivos à pesquisa como “Negro e Educação”, ou ainda “Educar para a igualdade racial” iniciativas que vêm demonstrando e dando visibilidade às boas práticas educacionais que acontecem, mesmo que ainda não sejam de forma sistemática, por todo Brasil.

O desenvolvimento de políticas de promoção da igualdade racial com o objetivo de implementar o tratamento da diversidade humana e da pluralidade cultural na educação deve ser não só apoiada, como acompanhada por toda a sociedade brasileira.

E para além das atividades, da elaboração de material pedagógico adequado, curso de formação de multiplicadores, é necessário investir num profundo trabalho de sensibilização do professorado, para que ele realmente perceba a gravidade e profundidade da questão das relações raciais neste país, para que ele possa verdadeiramente se comprometer ao ponto de rever seus paradigmas, envolver toda comunidade escolar, evitar o isolamento do profissional engajado nesta questão e permear o tema das relações raciais nas políticas e planos pedagógicos aos quais tiver acesso.

**Todos nós um só  
Todos nós os mesmo  
Todos nós um só**

(Chico Cesar e Arnaldo Black)

### 3.3.6 Arte-educação e Comunicação

*A esperança é capaz de trazer 'transformação' na medida em que é 'esperança crítica'. Esperança que projeta o impossível e se lança na aventura de conquistá-lo. Mas não numa busca individual; mesmo que solitária, essa é uma busca que evoca o coletivo, uma transformação... (FREIRE, "Educação e Esperança" 1979:30)*

A Arte-educação, como já exposto, é uma *Ação Educativa*, logo é uma ação de comunicação. Nesta perspectiva, o ser humano como um ser de relações que é, necessita da comunicação como um fator constitutivo. Pela comunicação, através dos seus variados mediadores, transmite-se a experiência vivida, todas as formas de aprendizagem, desenvolvem-se ainda as relações de trabalho e compartilha-se saberes. Segundo Paulo Freire, a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial desse mundo cultural e histórico do humano.

Por isso, a base da relação ensino-aprendizagem não pode restringir-se a uma relação educando-conhecimento. Há a necessidade de uma *m e d i a ç ã o* que estabelece elos de identidade entre o conhecimento novo e o conhecimento já adquirido, aspecto este que facilitará a aquisição e domínio desses novos conhecimentos.

É nessa mediação, feita por outro ser humano, já versado nesse conhecimento que o educando percorre a trajetória do saber rumo à autonomia libertária ou a um treinamento adestrador – conforme o contexto sócio, histórico e cultural daquele espaço, naquele tempo, para aquela situação gnosiológica.

*Daí a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente, com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isso mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. (FREIRE, 1980, p. 65)*

O ser humano sujeitos participante é um 'corpo consciente', como ressalta Paulo Freire:



*Sua consciência, 'intencionada' ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. (FREIRE, 1980, p.74,75)*

Ambos, educador e educando, constroem, e se constroem nas tramas de relações sociais. São sujeitos ativos que vivem sob determinadas relações sociais de produção, em dado tempo, em dado espaço da trajetória social de seu grupo. Luckesi (1994) avalia que como consequência disso, cada ser humano é propriamente o conjunto das relações sociais que vive, de forma prática, social e histórica, tendo por essência o trabalho, realizado em condições históricas específicas e determinadas. (LUCKESI, 1994)

Os dois seres humanos, sujeitos do processo educativo, estão em torno de um objeto cognoscitivo (um conhecimento), uma elucidação da realidade. Etimologicamente a palavra “elucidar” vem do latim e é formada pelo prefixo “e” que pode ser traduzido por “reforço” “mais” ou “fortemente”, adicionado ao “lucere”, que significa “trazer à luz”, assim elucidar significaria algo como “trazer à luz fortemente”. Se tomarmos o conhecimento como luz, temos aí uma “metáfora-teórica” sobre o ato cognitivo.

E é no processo de apreensão do objeto cognoscível que educador e educando, como seres humanos, individuais e sociais ao mesmo tempo, constituídos na trama contraditória de consciência crítica e alienação, interagem no processo educativo. “Eles são sujeitos da história, na medida em que a constroem ao lado de outros seres humanos, num contexto socialmente definido e são *objetos* da História, na medida em que sofrem a sua influência” (LUCKESI, 1994, p. 114).

Tendo em vista esta relação interativa e comunicativa entre esses dois sujeitos do processo ensino-aprendizado é que Eduardo Nicol acrescenta mais um aspecto às relações constitutivas do conhecimento (gnosiológica, lógica e histórica). A dimensão *d i a l ó g i c a*.

Paulo Freire corrobora para esse ponto e justifica que não há pensamento isolado na medida em que não há homem isolado. O mundo humano é desta forma, um mundo de comunicação: ‘Não há um *penso*, mas um *pensamos*. É o *pensamos* que estabelece o *penso* e não o contrário’ (FREIRE, 1980).

Quem pensa, pensa algo junto com alguém, coletivamente. Quem comunica, comunica algo a alguém, intersubjetivamente. Ainda segundo Freire, se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significativo mediador dos sujeitos, sob pena de se romper o próprio processo comunicativo e, por conseguinte, a relação ensino aprendizagem em andamento. Por isso, a comunicação implica numa *r e c i p r o c i d a d e*

que não pode ser rompida e o pensamento só pode ser compreendido dentro de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa.

Mas para que um ato comunicativo tenha êxito é necessário que os sujeitos interlocutores desse processo (educador e educando) se expressem através de um mesmo sistema de signos lingüísticos, somente assim ele poderá ser eficiente.

*Em relação dialógica-comunicativa, (...) é indispensável para o ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há esse acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, são como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente. Só se comunica o inteligível, na medida em que este é comunicável. (FREIRE, 1980, p. 67,68)*

Essa é a condição básica que diferencia a educação formal da Arte-educação. Há nesta última um explícito esforço do educador em 1- entender seu educando e 2- se fazer entendido por ele. Para isso busca mediar os conhecimentos pré-existentes aos novos conteúdos a serem processados na relação ensino aprendizagem desenvolvida na Ação Sócio-educativo-cultural arte-educativa.

O fazer educativo, nesse contexto, não é simples transmissão ou extensão de saber. A educação é instância de saber epistemológico, que busca ainda a validade e limites do conhecimento; alcançando os aspectos teóricos deste. Tal fazer dá-se na relação comunicativa de diálogo dos sujeitos ante a um objeto de conhecimento.

*A busca de conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a 'estrutura dialógica' do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição. (...) O que-fazer educativo não é ato de transmissão ou de extensão sistemática de saber. A educação pelo contrário, em lugar de ser esta transferência de saber é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. (FREIRE, 1980, p.68)*

Por isso é tarefa do educador buscar estabelecer a comunicação e o diálogo, na medida em que ele é o mediador de um processo educativo e o ensino não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Urban classifica os atos comunicativos em dois planos: um em que o objeto da comunicação pertence ao domínio do emocional, este não nos interessa no momento. O outro, em que tal ato comunica conhecimento ou estado mental.

É neste segundo nível de ato comunicativo que o sujeito que o expressa afasta-se de si mesmo e de seu próprio estado para se ver e para “vê-lo”(ao objeto), para “*ad-mi-lá-lo*”. Assim, tem o objeto em torno do qual se intercomunica ao nível do conhecimento. A ‘admiração’ do objeto da comunicação (que é expressa através de signos lingüísticos e se dá no tipo de comunicação que se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza) é que se ‘oferece’ a eles como um fato cognoscível. (FREIRE, 1980)

*Em ambos os casos a comunicação verdadeira não está na transferência ou transmissão do conhecimento, mas de um sujeito para o outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado, Esta é uma comunicação que se faz criticamente.* (FREIRE,1980, p. 74,75)

A ação humana exercida coletivamente sobre a natureza possibilita ao ser humano compreender e descobrir o seu próprio modo de agir. Para Luckesi, assim ele age, reflete, adquire um novo entendimento; com o novo entendimento, volta à ação: ação esta que o obriga a nova reflexão e assim sucessivamente. Foi o trabalho que, entre outros aspectos, possibilitou ao ser humano o desenvolvimento e uso da linguagem, o desenvolvimento dos sentidos e do cérebro, assim como o entendimento sobre a realidade. O Autor ainda destaca que historicamente constituído pela dinâmica das relações sociais (que o especifica e o determina no plano social), o ser humano é dimensionado tanto pela complexidade, sagacidade, inteligência e entendimento, quanto pela alienação, pelo afastamento de si próprio, pois ele é construído pelo trabalho que ao mesmo tempo o constrói e o aliena.

Em suas reflexões Luckesi afirma que o trabalhador se vê obrigado a alienar-se do produto material do seu trabalho e junto com ele vai sua consciência. E, no entanto, é nessa contradição se que abre a possibilidade de mudança. O trabalho que aliena contém dentro de si a criatividade e a possibilidade da auto-construção do ser humano.

## CAPÍTULO 4

### **A Pesquisa: Um Desafio Social**

*“...E que a Arte me aponte uma resposta,  
mesmo que ela mesma não saiba  
E que ninguém a tente complicar,  
pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer,  
porque metade de mim é plateia  
a outra metade é canção.  
(Oswaldo Montenegro)*

#### **4.1 Novos Rumos a partir da Experiência de Campo**

*Assumir uma postura de estranhamento constitui-se em recurso metodológico recomendável quando nos dispomos a estudar um dado objeto.*

Inicialmente, o pré-projeto de dissertação de mestrado, do qual se originou o presente trabalho, propunha promover uma avaliação fundada teoricamente e apoiada na observação de práticas da Arte-educação em contextos sociais, periféricos integrados por populações negras e mestiças, migrantes do Nordeste brasileiro, bem como de seus descendentes.

Partindo-se de um esboço teórico rumo ao entendimento do que seria o âmbito metodológico da ação arte-educativa, buscou-se verificar os termos e procedimentos de tais práticas no universo espacial do Subdistrito do Grajaú, região Sul da cidade de São Paulo, tomando-se como universo empírico três instituições que ali desenvolvem trabalhos sócio-educativos-culturais, tendo a Arte-educação como alternativa de ação junto a crianças e jovens.

Mesmo partindo-se de alguns pressupostos, com base em experiências vividas pela pesquisadora (arte-educadora, educadora social, educadora comunicadora, estudiosa da Arte-educação, técnica em trabalho social, gestora de processos educativos e comunicativos, mulher, negra, moradora da periferia da cidade de São Paulo, bolsista da Fundação Ford), acrescidas de trocas com pares em diversas instâncias, não havia, necessariamente, uma hipótese a ser confirmada, senão uma necessidade de verificação dos termos e metodologias usados em Arte-educação, particularmente no tocante à questão racial, bem como de elaboração de um levantamento bibliográfico que pudesse servir como marco referencial tanto para o presente estudo quanto para subsidiar os educadores sujeitos desta pesquisa.

A observação das práticas e ideários de tais profissionais despertava particular interesse por serem tomados como importantes atores sociais da prática arte-educativa que, segundo apontava a experiência empírica, era muito diversa da atuação do professor da rede oficial de ensino escolar, geralmente, tomado como referencial nas relações de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a proposta da pesquisa considerou ainda entender e apresentar o conceito de Arte, de Educação e de Arte-educação para uma melhor compreensão dos mesmos. Também buscou compreender o papel e as possibilidades de atuação do arte-educador no que

diz respeito à comunicação de sua linguagem artística frente àquilo que se refere à elaboração dos conhecimentos relativos às questões raciais no contexto das periferias onde tal ação sócio-educativa-cultural se desenvolve.

No decorrer deste mestrado, muitas e novas questões se apresentaram, como a particular importância do entendimento do conceito de Cultura em termos antropológicos, para uma melhor apreensão do significado de Arte, Educação, Política, sociedade e das redes de relações que os humanos tecem entre si e com o mundo.

Mas, talvez, a grande surpresa tenha surgido a partir do trabalho de campo. Não que se tenha constatado algo que já não fosse “ululantemente óbvio”, mas que, exatamente por ser tão óbvio, acabasse caindo naquilo que pode ser chamado de “*naturalização invisibilizante*”: aquilo que de tão explícito, já que dito e repetido de forma, por vezes, tão “leviana”, perdesse seu *sentido* e seu *significado* originais, incorrendo em outras linhas de representações.

Foi desconcertante ver a explicitação de obviedades, sem que isso rompesse o *véu de naturalização invisibilizante* nos depoimentos e práticas observados no decorrer do trabalho de campo. Foi custoso entender tal processo e percebê-lo em minhas práticas e reflexões. Foi como o participante do curso de Paulo Freire relatando: “*Cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico*” (FREIRE, 1974). Mais desconcertante ainda, porque sempre me considerei crítica, política, participante, lutadora pela Educação como prática de liberdade, etc. — e não deixei de sê-lo, só que, agora, percebo a profundidade que deve assumir tal postura crítica. O quanto o engajamento político deve ser consciente, quão mais participação devo ter e promover a partir de minha atuação sócio-educativa, e quão mais intensa e sistemática deve ser a luta rumo a uma real conscientização de nosso papel enquanto educadores, enquanto arte-educadores.

Frente ao exposto, muitos dos questionamentos iniciais e outros tantos levantados ao longo de dois anos de pesquisa para a elaboração desta dissertação foram redirecionados para outras etapas deste estudo (doutorado, etc.), residindo no presente trabalho uma ocupação com o levantamento dos aqui considerados principais marcos referenciais para a compreensão do que é a ação sócio-educativa-cultural aqui designada “Arte-educação” no contexto de periferias urbanas, suas influências, sua abrangência e sua atuação nos referidos contextos junto a crianças e jovens oriundos de populações negras e mestiças, migrantes e descendentes de migrantes nordestinos, que ali residem e ali se constituem como comunidade, como coletividade atuante.

## **4.2 A pesquisa**

### **I- Percurso Metodológico**

Na trajetória desta dissertação, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que abordou os temas tidos como lacunas para o entendimento do que vem sendo chamado de “Arte-educação no contexto de periferias urbanas”. Os capítulos anteriores apresentam uma síntese dos resultados obtidos, tanto no desenvolvimento dos marcos de referência e no histórico de formação da periferia paulistana, assim como dos conceitos tidos aqui como base: Cultura, Arte e Educação. Também apresenta uma breve linha do tempo em relação aos conceitos de Arte-educação como ensino de Arte no Brasil e como Ação Cultural.

No tocante às práticas arte-educativas nas periferias aqui em questão, foi realizada uma pesquisa qualitativa junto às três entidades que desenvolvem trabalho sócio-educativo-cultural na região do Grajaú, com base em observações, questionários e entrevistas narrativas colhidas durante o desenvolvimento de suas atividades. Foram ouvidos alguns dos atores sociais, tais como, educandos, educadores, familiares, coordenadores pedagógicos, lideranças comunitárias presentes no contexto em que se dava a atividade arte-educativa. Seus depoimentos foram devidamente registrados em áudio e/ou vídeo.

### **II Sistematizando os dados a partir da análise das entrevistas com os educadores**

A pesquisa qualitativa teve como procedimento metodológico a observação de atividades nos espaços físicos e sociais em que se inseriam, seguidas de entrevistas narrativas, a partir de um conjunto de perguntas abertas.

Tal pesquisa se apoiou nos seguintes princípios:

- 1) A aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido;
- 2) Deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento e esperar por respostas racionais, o que pressupõe a formulação de perguntas pertinentes.

Pressupôs-se que o conhecimento dos educadores sobre suas práticas seria essencial para o tipo de abordagem necessária para a compreensão do tema em questão. Assim, tentamos apreender o que cada educador entendia de sua prática, do ser e do existir de seus educandos e do contexto social no qual tal prática está inserida. Tal pressuposto, levaria à

indicação de um novo saber e à formulação de um novo conhecimento, de forma a ampliar aquilo que já havia sido elaborado teoricamente, aliado à constatação prática da realidade.

Buscamos, para tanto, desenvolver um roteiro de perguntas pertinentes para abranger ou alcançar os aspectos a serem revelados pelo Trabalho de Campo — um conjunto de questões que se propunham a um fim, mas que acabaram por trazer à tona outras questões provocadoras de análises e reflexões muito mais profundas do que as inicialmente colocadas. De fato, algumas surpresas se apresentaram ao final do processo.

Mesmo com a experiência anterior de trato com a Arte-educação, a pesquisadora buscou não se colocar durante as entrevistas, conduzindo-as, com o mínimo de interferência possível, e deixando, a partir da questão detonadora, o educador elaborar seus raciocínios, evitando-se, assim, cortes, observações e afins. Dessa forma, a pesquisa de campo se propôs a estar livre de efeitos de percepção da pesquisadora, fazendo com que a realidade pudesse ser percebida o mais próximo possível de sua veracidade, tendo-se ainda em vista que o relato da prática do informante já é interpretativo, portanto também carregado de sentidos e valores pessoais, bem como de lapsos e adendos de memória, de acordo com a relação tempo/espço, afetos e motivações.

Nesses termos, a pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de buscar a objetividade dos dados a partir dos depoimentos colhidos, e cruzá-los uns com outros, sempre apoiada em conceituações teóricas que permitissem a sua análise de forma a torná-los expressão da práxis cotidiana ali vivenciada.

O trabalho de campo, as observações, diálogos, entrevistas, questionários levaram esta pesquisadora à descoberta de enfoques, percepções e aspectos, senão novos, pelo menos, nunca antes tão explicitados, contribuindo sensivelmente para uma mudança em seu próprio modo de pensar e de ver a realidade posta nas periferias. Destarte, paulatinamente, foram sendo elucidadas as suas percepções acerca dos entrevistados, dentro do contexto específico em que estão inseridos, e que, no mais das vezes, não se dão conta da profundidade dos desafios propostos por essa mesma realidade, nem da profundidade com que atuam cotidianamente.

A primeira etapa consistiu na elaboração de um roteiro de questões que permitisse a realização de entrevistas em profundidade, e não-dirigidas. Procurou-se descontrair bastante o entrevistado para que viesse a ter muita liberdade de expressão, já que a intenção aqui era a de se obter o máximo de informações que ele pudesse oferecer.

Por vezes, no decorrer das entrevistas, verificou-se que a temática tomava rumos diferentes, porém ainda pertinentes ao objeto de estudo, e interessantes para a pesquisa.



Nesses casos, optou-se por deixar o assunto correr naturalmente, mesmo que isso significasse um “desvio” do roteiro planejado. Só se passava para outra questão quando o assunto demonstrava já estar saturado.

Numa segunda etapa, a do trabalho de dados, todas as entrevistas foram transcritas. Procurou-se organizar os dados, sintetizando as respostas num grande quadro de questões e respostas. Não se objetivou, especificamente, buscar a profundidade de repertórios profissionais, nem de metodologias de trabalho, apesar de alguns desses aspectos, por vezes, terem vindo à tona. Buscou-se entender como se deu o ingresso do profissional na área, seu envolvimento, burocracias, seu entendimento acerca dos educandos e de suas comunidades, a realidade social que engloba esses profissionais e, particularmente — apesar de não deixar tal aspecto em destaque — qual o entendimento e a atuação deles no tocante à questão racial e ao desenvolvimento de suas atividades arte-educativas junto a crianças e jovens, bem como a suas respectivas comunidades.

A seguir, cada pergunta foi colocada em relação ao conjunto das respostas sistematizadas. Uma vez que já se dominava praticamente todo o universo de respostas, estas foram sendo analisadas de forma a desenvolver um diálogo com as demais partes da pesquisa, desde os seus objetivos iniciais, seus marcos teóricos, a construção social da periferia, conceitos, etc.

Intentou-se, assim, que a pesquisa permitisse atingir um conhecimento mais amplo da realidade, sendo, dessa forma, mais consistente. A pesquisa, destarte, apresentou uma visualização da face oculta de uma parte importante da realidade, que aqui denominamos de “desafios sociais” — um conjunto de questões que perpassa a realidade de maneira subliminar, pelo menos, em seu aspecto mais nevrálgico, desconhecido ou pouco analisado. Esta é a face que tentaremos elucidar, a partir dos próximos tópicos.

### **4.3 Sobre o roteiro de questões e suas respostas**

Foram entrevistados oito educadores, além de quatro educandos, duas mães de educandos, dois gerentes/coordenadores das atividades em questão e dois líderes comunitários da região. Começamos pela composição do grupo de profissionais, que apresenta algumas características bastante diversas daquelas que esperávamos encontrar, dadas as experiências vividas e o contato com outras entidades e instituições do gênero, na mesma região.

Os educadores foram indicados por dirigentes e/ou coordenadores das instituições. Ao chegar às referidas unidades e apresentar a proposta, alguns educadores foram indicados à

pesquisadora, mesmo não tendo sido explicitado nenhum critério. Em geral, foram indicados aqueles que estavam mais disponíveis no momento ou aqueles cuja atividade tivesse sido merecedora de destaque em sua unidade de atendimento.

Quase todos os educadores têm, coincidentemente, formação acadêmica superior completa ou em curso (87,5%); metade possui menos de 29 anos, sendo que três dos que estão na faixa dos trinta anos iniciaram suas atividades na área na faixa etária de 26 anos, passando, desde então, a atuar na entidade. A arte-educadora de idade maior, também é a única que só cursou o ensino médio. Possui o título de “*Notório Saber em Artes-Circenses*”.

Dos oito entrevistados, um se classifica como negro; dois como pardos; os outros cinco classificam-se como brancos. Temos ainda: três educadores do sexo masculino e cinco do feminino, sendo que uma arte-educadora (de grafite) ocupa uma área de domínio predominantemente masculina. A maioria (75% dos entrevistados) lida com atividades ligadas diretamente ao corpo (dança/balé, arte-circence e teatro).

Os arte-educadores residem na Zona Sul da cidade, de forma geral (85,5%), com distâncias que chegam a 1 hora ou mais de seu local de atuação. Destes, 5 residem no Grajaú, 1 na V. São José (também subdistrito de Capela do Socorro) e 1 no bairro de Guarapiranga, do outro lado da represa. Há ainda um educador que reside no Tatuapé, Zona Leste da cidade.

Entrevistado	Sexo	Cor/ Raça	Idade	Nascimento	Tempo na área	Tempo no projeto	Bairro
Educ1	M	N	28	São Paulo	Desde 2007	6 meses	Grajaú
Educ2	F	Parda	23	Brasília – 18 anos em S. Paulo	1 ano	6 meses	Jd. Gaivotas
Educ3	F	B	23	São Paulo	3 anos	7 meses	Guarapiran ga
Educ4	M	B	36	São Paulo	17 anos	14 anos	V. São José
Educ5	F	B	50 (46 no BR)	Buenos Aires (Argentina)	20 anos	8 anos	Grajaú
Educ6	F	B	33	Boituva - SP	14 anos	14 anos	Jordanópoli s - Grajaú
Educ7	M	P (?)	23	São Paulo	3 anos	2 anos	Grajaú
Educ8	F	B	32	São Paulo	6 anos	6 anos	Tatuapé

Tal perfil mostra uma realidade, de certo modo, diferente da encontrada em outras entidades, uma vez que, em geral, a maioria, ou pelo menos 50% dos educadores e educadoras não possuem o nível acadêmico superior, tendo, de fato, o *notório saber*, nem sempre

formalmente reconhecido, muito embora possuam, em grande parte, o registro no DRT<sup>8</sup>. Podemos, no entanto, observar uma significativa mudança no quadro de formação dos arte-educadores.

A pesquisa de Livia Carvalho, referente a arte-educadores que atuam em ONGs na região Nordeste do país — João Pessoa (PB), Recife (PE) e Natal (RN) —, apresenta, dentre os dados apurados, que 53% dos entrevistados têm o terceiro grau completo; 27%, o segundo grau completo; 7%, o segundo grau incompleto; 13%, o primeiro grau incompleto.

No diálogo junto a educadores e educadoras que deram início ao seu trabalho sem terem formação acadêmica superior, tendo-na, entretanto, completado posteriormente, notamos que sentiram necessidade desse aprimoramento para o exercício e a prática educativa da atividade que exerciam.

*“Para mim, seria que todos os profissionais pudessem se qualificar cada vez mais, buscar mais formação, mais conhecimento (...) e acreditar que tudo pode ser mudado, basta a gente querer... Acho que conhecimento, ele é valido. Então, a gente tem que buscar, de todas as formas, tudo aquilo que vai acrescentar na vida profissional da gente. Acho que a gente nunca deve parar de procurar cursos, conhecimentos, e estudar, duma forma geral. Procurar ir se atualizando”.*  
(EDUC.4)

---

<sup>8</sup> DRT é o nome popular para o registro profissional no Ministério do Trabalho (emitido pela Delegacia Regional de Trabalho, e daí o nome DRT). Para atores e modelos, o registro profissional — conhecido como DRT — é representado (portanto, emitido) pelo **Sindicado de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão**, o SATED. Vale lembrar que cada Estado possui o seu escritório regional.

Entrevistado	Formação	Tempo de formado	Cursos	Investimentos	Sócio-política	Obs.:
Educ1	Superior Sociologia	3 anos		Tenciona mestrado na USP		
Educ2	Superior Educação Física	Forma-se em 2010	Leituras pesquisas	Leitura, busca de informação, internet; junto coordenação, TV Cultura.	10 anos como catequista e trab. social na comunidade do bairro.	
Educ3	Superior Educação Física	2009	Magistério Curso de Balé	Faculdade	Não, mesmo porque não tem tempo.	Trab. recompensador, que serve para tudo em nossas vidas.
Educ4	Superior Artes Plásticas	7 anos	Interpret. Libras (=Linguagem Brasileira de Sinais)	Livros e pesquisas, por uma necessidade interna.	Não. Nem tem interesse, não aconteceu de ter algo que o prendesse.	
Educ5	2º. Grau + Notório Saber em Arte Circense	A vida toda	Palestras e vivências de arte-circense	Pesquisa e convivência junto a outras famílias de circo	Há o sindicato SATED e a ABRACIRCO	Importância da participação, pois o circo ainda é tido marginal.
Educ6	Superior Educação Física + Pós-grad. em dança	1 ano	Pós em dança + consciência corporal	Curso, atualizações, palestras, CCSP	Não participa, conhece, forma opinião, mas não participa.	A dança (Arte) acompanha mudanças políticas e questões da sociedade.
Educ7	Superior Artes Cênicas	1 ano	Especializ. cursos	Cursos Cultura popular Tenciona mestrado na USP	Não participa, apesar de considerar importante.	Sede de saber, de buscar o conhecimento sendo educador.
Educ8	Superior Ed. Física + Fisioterapia + Pós-Grad.	3 anos	Especializ. Pós-Grad. Ativ. física adaptada	Atualmente em Livros, basicamente.	Não participa. Não é a sua praia.	

Em outro depoimento:

*“... eu me formei agora em Artes Cênicas, bacharelado. Ano que vem (2009) eu tô buscando alguns cursos, algumas especializações (...). Vou assistir algumas aulas na USP como ouvinte na área de cultura popular (...), cultura brasileira e de teatro, até mesmo de educação, porque eu quero fazer o meu mestrado lá. Eu não prestei uma faculdade boa assim como a USP, prestei uma faculdade particular, e eu quero fazer meu mestrado lá. (...) Eu vou começar vendo, assistindo algumas aulas na USP o ano que vem, pra ... sei lá, 2011 fazer meu mestrado ... tentar alguma coisa lá”. (EDUC.7)*

Indagado sobre o que o motivava a fazer isso, o mesmo educador continua:

*“Ah! A sede do saber, né? A sede do saber e acredito que a minha profissão, não só a minha como qualquer outra é conhecimento, é buscar, porque senão eu vou estagnar, e vou ser um antiquado, um arcaico e eu não quero isso pra minha profissão, até pelo fato de ser um educador, né? (...) Você tem que ter uma reciclagem um desenvolvimento aí todo ano”. (EDUC.7)*

Para um dos coordenadores, essa situação está mais explicitada, por vivenciar as duas facetas dessa realidade em seu cotidiano profissional:

*“Olha, nós já tivemos vários momentos de poder avaliar essa atuação, os resultados da atuação do "arte-educador" e, de fato, a gente chega à conclusão que o ideal é um conjunto de competência, certo? Algumas vezes, aquele que não tem formação acadêmica consegue desenvolver uma didática adequada, consegue perceber as intenções, o que vai ajudando para que ele desenvolva sua metodologia passo a passo. Ou então, ele não tem a formação acadêmica, mas ele tem a vivência, e ele tem o propósito de trabalhar com a comunidade, muitas vezes, movido por essa questão: 'eu sou uma pessoa da comunidade, eu tenho meu conhecimento de vivência, de prática, e eu quero proporcionar àqueles que estão começando que dividam comigo esse saber'. Mas, em algumas situações, não dá para parar aí, não. A gente vê que o profissional que consegue aliar essa questão da prática dos seus ideais, do propósito, do compromisso à questão da formação acadêmica, muitas vezes, tem condições de fazer com que os resultados sejam de melhor qualidade, porque há uma especificidade na forma de trabalhar com o público conforme a faixa etária, conforme a modalidade. Há necessidade de registros, há necessidade de planejamento, há necessidade de se considerar os recursos que são necessários, ou os recursos que estão disponíveis, como é que nós vamos aproveitar melhor esses recursos. E essa parte, em algumas vezes, sente-se a dificuldade do profissional em se organizar dessa forma. Mas volto a repetir que de nada vale a pessoa ter toda sua formação acadêmica, pedagógica, didática, se ele não tiver o conhecimento, o saber e, principalmente, se não tiver o propósito de realizar tudo aquilo que o tipo de atividade que ele está aqui para desenvolver possa ser feito com aquela comunidade, com as dificuldades que essas crianças apresentam até então. Muitas vezes, não são dificuldades ligadas à execução da atividade em si, mas alguns limites, algumas carências ou, algumas vezes, formas de se relacionar com outras crianças ou com adultos. Então é olhar aquela criança como um ser total e, principalmente, amar o que faz, acho que, para isso, é necessário estar preparado para fazer, mas gostar do que está fazendo, e saber por que tem se dedicado a fazer isso ou aquilo”. (COO1, 2009)*

Esse mesmo ponto de vista é apontado por Carvalho:

*“A maior competência do educador social é utilizar uma gama de conhecimentos e habilidades especiais para intervir, de maneira apropriada, em determinadas circunstâncias. O entendimento das condições reais em que os educandos vivem, suas necessidades e aspirações é a premissa fundamental para propiciar a realização de um trabalho transformador. Portadores de títulos acadêmicos desacompanhados desse entendimento e habilidades são de pouca valia”.* (CARVALHO, 2008)

Outro ponto que chama a atenção é que o arte-educador também é, constantemente, designado como “educador social” ou simplesmente “educador”, inclusive pelo próprio profissional que ora se autodenomina “arte-educador”, ora como “educador social” ou como “educador”.

#### **4.4 Os diálogos**

##### **4.4.1 A inserção dos profissionais no trabalho Arte-educativo:**

De forma geral (87,5% dos entrevistados), o arte-educador entra para o trabalho sócio-educativo a partir de convite ou indicação de outros arte-educadores, ou mesmo a convite dos próprios dirigentes de entidades. Há os que ingressam como voluntários nas entidades e que, com o passar do tempo e a disponibilidade da instituição, passam a compor o seu quadro de funcionários. Há ainda aqueles que ingressam por concurso público, no caso de entidades governamentais.

Sabemos, por força da experiência vivida, que, apesar de não aparecerem sinalizadas em nenhum dos depoimentos, existem algumas redes que integram atividades do chamado “terceiro setor”, e que estão sempre disponibilizando informações sobre vagas oferecidas em entidades de trabalho sócio-educativo, em todo o país. Tais redes estão na Internet, e disponibilizam *links* ou endereços eletrônicos para o envio de currículos e maiores informações sobre as vagas disponíveis.

Trata-se, em geral, de pessoas que desenvolvem alguma atividade artística em seu cotidiano, estando, dessa forma, muito mais aptas ao desenvolvimento da linguagem artística com a qual atuam, do que propriamente no sentido de uma formação específica para atuação junto a crianças e adolescentes, particularmente, em contextos de periferia.

*“Eu comecei trabalhando com crianças de pré-escola, e aí me surgiu o convite de vir trabalhar aqui. Não tinha muita experiência, comecei a trabalhar e, na época, ainda não tinha feito faculdade. Senti a necessidade de estar procurando uma faculdade, fiz Educação Física, então, a faculdade também me auxiliou muito. Tive uma coordenadora pedagógica maravilhosa, que me orientava muito em questões referentes a como lidar com alguns tipos de situações com os alunos. Foi uma pessoa chave na minha formação”. (EDUC.6, 2009)*

Também podemos constatar que a maioria (87,5% dos entrevistados) ingressou no trabalho social com menos de 26 anos, alguns com 19, 20 ou 23 anos.

Há ainda os que vieram de outro tipo de trabalho social e/ou educativo (50%), não necessariamente Arte-educativo — alguns, inclusive, de cunho assistencialista, como relata o Educ.1.

*“Como eu comecei? Com Arte-educação, se deu em 2007 (...) educador social também, embora o enfoque lá era atendimento de criança e adolescente em situação de trabalho infantil, pelo menos era a forma como a proposta do Projeto se apresentava. Foi meu primeiro contato com a atividade social no âmbito do terceiro setor. De lá pra cá, conheci um pouco mais do que é esse âmbito de ação. Por outro lado, as políticas públicas, conheci também esse termo específico que é ‘o que é discussão da criança e adolescente’, aí você percebe que existe uma pluralidade muito grande em relação à discussão criança adolescente, e ela é cortada por diversos segmentos... econômicos, sobretudo econômicos, né?” (EDUC.1, 2009)*

Uma das características assinaladas pelos arte-educadores não está, de fato, atrelada ao aspecto de entrarem no trabalho Arte-educativo sem muita experiência no trato com crianças e adolescentes, ou ainda à questão do tipo de trabalho desenvolvido ou pretendido pela entidade sócio-educativa. O que os arte-educadores apresentam como sentimento comum é o sentido de “gratificação” que tal trabalho proporciona, a “paixão” com a qual se veem envolvidos no trato com sua atividade junto aos educandos:

*“... eu sou de uma família tradicional de circo, e nesse projeto, que é uma complementação escolar, eu fui convidada nesse projeto (...) foi em 88. Logo que começou esse projeto, que foi uma iniciativa do governo do Estado, e nós fomos convidados, né? A minha família e eu. Então nós nos apaixonamos por esse trabalho, que na verdade é uma continuação do que nós fazíamos no circo. Só que a gente passa a nossa experiência, a vivência em circo, nós passamos para crianças e adolescentes, que também se apaixonam pelo projeto e fazem trapézio, cama elástica, tecido acrobático, entre outras oficinas que existem no projeto”. (EDUC.5, 2009)*

É essa sensação de brilho nos olhos ao falar da atividade, da relação com os educandos que Paulo Freire afirma, como exigência à prática educativa, que ensinar exige querer bem aos educandos:

*“... me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (...) Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”.* (FREIRE, 1996, p. 159)

Nesses termos, o autor ainda destaca que a afetividade não está excluída da cognoscibilidade. Por isso mesmo, é imprescindível que esta não interfira no cumprimento ético do dever do educador no exercício de sua autoridade. Outro alerta de Freire é de que essa alegria de fazer junto com os educandos não se apresente como inimiga da rigorosidade metodológica ou da busca pelo aprimoramento de competência profissional.

O trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo de educandos, compartilhado participativamente por todos os sujeitos do processo educativo, aliado a uma mediação consciente e hábil de todo o processo desenvolvido pelo educador, contribui para o aprendizado não só do educando (e muitas vezes, indiretamente, dos familiares e da comunidade), mas também do próprio educador, que vê em sua atuação, carregada de simbolismos e afetos positivos, estímulo para buscar, cada vez mais, para compartilhar em seu coletivo educacional.

#### **4.4.2 A visão do arte-educador quanto à atividade desenvolvida:**

a) Quanto à importância da atividade para os educandos, os depoimentos apontam para um conjunto de práticas que se destacam por trabalhar aspectos como a percepção dos jovens e de suas potencialidades para a consciência cidadã. São também uma forma de resistência:

*“O grafite é uma Arte, de diversas formas diferentes, é uma Arte. E a criança estando aqui, ela vai perceber que é uma Arte. Ela passa ali, qualquer muro que ela vê aqui perto de casa - porque é na periferia que a gente vai ver o grafite. Mas hoje a gente já consegue ver na cidade, nos bairros mais nobres... Mas o grafite em si é na periferia. Eles têm essa vivência, eles observam, eles vêem muita coisa, eu já perguntei para eles em aula que grafite eles observaram nos muros próximos — pra eles terem uma idéia de como se faz a letra (...) olhando também o estilo de uma outra pessoa, que eu vou buscar isso. E é a vivência deles, é uma coisa que faz parte do dia a dia deles, do cotidiano deles. Eles vão sair na rua, eles vão ver um grafite num muro qualquer”.* (EDUC.2, 2009)

É esse exercício de percepção da realidade, de ressignificação de seu entorno para além das mazelas, das faltas, das vulnerabilidades ali desenvolvidas que importa, que transporta o jovem ou a criança para uma nova dimensão dentro da mesma realidade,



colocando para ele a possibilidade de transformar, de ousar algo diferente daquilo que está dado.

São atividades que diferem do formalismo escolar por apresentarem opções, escolhas, oportunidades nunca antes cogitadas (balé, saxofone, arte-circense, teatro); por trazerem à tona sonhos que, talvez, nunca pudessem ser sonhados, por não haver disponibilização de recursos, muito menos de oportunidades para sequer projetá-los enquanto desejos.

Apresentam-se, assim, como algo valioso, porque, antes de tudo, os educandos gostam do fazê-los.

*“Os que estão comigo, pelo menos, são os que gostam de Arte (artes visuais). Eles já entram aqui e são matriculados para a área. Então, existe essa diferença, eu consigo ver essa diferença dos alunos daqui em relação aos alunos da escola”.*  
(EDUC.4, 2009)

Outro aspecto que se destaca enquanto importância para os educandos reside na própria dinâmica das atividades que, sendo lúdicas, também são educativas, desenvolvem a disciplina do físico, exigem trabalho de corpo, bem como o trato do cotidiano, a convivência, o desenvolvimento do trabalho em grupo e a conseqüente formação de vínculos (positivos).

Enrique Pichon Rivière descreve como grupo um conjunto restrito de pessoas, que, ligadas por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, se propõe, de forma explícita ou implícita, a uma tarefa, que se constitui como finalidade de tal grupo. Nesse processo, o indivíduo é visto como um resultante dinâmico no interjogo estabelecido entre os sujeitos e os objetos internos e externos, bem como uma interação dialética, que se estabelece através da estrutura dinâmica a que Pichon denomina “vínculo”.

Vínculo, nesses termos, é definido como *“uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que engloba tanto o sujeito quanto o objeto, tendo esta estrutura características consideradas normais e alterações interpretadas como patológicas. A todo momento o vínculo é estabelecido pela totalidade da pessoa”*. Tal totalidade é interpretada pelo autor como uma Gestalt em constante processo de evolução. Uma estrutura complexa, que inclui uma mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem. (PINCHON, 2007)

As entrevistas apontam para a construção paulatina desses vínculos não só entre educador e educando, mas dos educandos entre si. Ainda no tocante à importância da atividade, tal construção é tomada como um trabalho rico, que tende a conseguir reverter alguns aspectos do quadro social.

Nesse sentido, destaca-se a função da Arte-educação como Ação Social. Segundo Max Weber, a *Ação Social* só se faz a partir da tentativa do indivíduo em estabelecer algum tipo de comunicação entre suas ações com os demais e aponta quatro tipos de Ação Social que, enquanto conceitos, explicam a realidade social — mas que não são a realidade social: 1 — ação tradicional: aquela determinada por um costume ou um hábito arraigado; 2 — ação afetiva: aquela determinada por afetos ou estados sentimentais; 3 — racional com relação a valores: determinada pela crença consciente num valor considerado importante, independentemente do êxito desse valor na realidade; 4 — racional com relação a fins: determinada pelo cálculo racional, que coloca fins e organiza os meios necessários. (WEBER, 2002)

Nos conceitos de Ação Social e da definição de seus diferentes tipos, Weber apresenta as normas e regras sociais como os resultados do conjunto de ações individuais, ou seja é o indivíduo que, através de valores sociais e de sua motivação, produz o sentido da ação social.

Sendo assim, Ação Social pode ser tomada como conduta humana dotada de sentido, o comportamento humano com uma intenção, podendo ainda ser positiva ou negativa, de acordo com o sentido que o ser humano dê a ela. Sendo uma ação que modifica alguma coisa, a Ação Social gera efeitos sobre a realidade, modificando-a, uma vez que causa reações (positivas ou negativas), que contribuem para tal.

A ação arte-educativa também se destaca como importante, na medida em que trabalha a desinibição e o medo dos sujeitos-educandos a partir do trabalho com seu aspecto lúdico, despertando, assim, um olhar mais aberto, mais crítico, com possibilidades de outras e novas propostas. Nesse ponto, também se apresenta como “utilidade prática” voltada para o mercado de trabalho, de forma a trabalhar uma melhor expressividade e segurança. Tais aspectos se destacam como importantes para facilitar o acesso ao mercado de trabalho, criando, então, uma boa disponibilidade para se falar, tomar iniciativas, o que pode, ao olhar do educador, trazer vantagens para a inserção do jovem no mercado de trabalho. Nesse sentido, as propostas da atividade também correriam em paralelo com o mundo “lá fora”.

O educador, ou arte-educador, também tem em mente as questões práticas do educando, já que, por mais importante que seja seu desenvolvimento enquanto pessoa, não deixa de existir ainda uma questão de cunho imediato, que trata da sobrevivência, das relações de trabalho, das questões que, de uma forma ou de outra, permeiam incisivamente a vida do educando, em particular a partir dos 15 anos — período em que a maioria dos jovens, pressionados por necessidades familiares, busca algum tipo de trabalho, mesmo que na

informalidade, ou algum tipo de preparação para o trabalho que lhes facilite um melhor acesso a esse tão complexo mercado.

Um dos autores mais influentes no debate conceitual e metodológico do ensino de Arte, a partir dos anos 1960/1970, é Elliot Eisner.

*“Ao refletir sobre objetivos, métodos e conteúdos, vinculados a uma concepção da função da Arte na sociedade e da função da Arte na escola, Eisner propôs, na década de 1970, duas categorias de justificativas para esse ensino (...) a categoria ‘contextualista’ (...) (na qual) enfatizava as conseqüências instrumentais da Arte na Educação (...) como (por exemplo) necessidades psicológicas ou sociais. (...) A outra categoria é denominada de ‘essencialista’ por considerar a função da Arte para a natureza humana em geral. Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza”.* (RIZZI, 2007, p. 64).

Rizzi (2007) destaca que, ao longo do tempo, essas duas categorias debateram de forma bastante intensa sobre a importância da Arte, seus objetivos e métodos. De modo geral, a Arte-educação como ação educativa visa ao desenvolvimento integral do educando. Também é uma ação social que mobiliza, apura percepções, abre a possibilidade de se vislumbrar outras alternativas e, conseqüentemente, assim como um “efeito colateral”, atinge também outros fins. Mas a finalidade básica de tal ação sócio-educativa-cultural é o desenvolvimento do educando, seja criança ou adolescente, (cidadãos em estado diferenciado de desenvolvimento) como sujeito de direito cômico (ou se conscientizando) de seu papel na coletividade em que se insere, rumo à ação política. Qualquer outro fim pode também ser alcançado, desde que não se esqueça do seu “a que veio”.

b) Quanto ao aspecto comparativo das atividades de Arte na escola e nas atividades arte-educativas, assim se manifestam os educadores:

*“Na escola, ela (a Arte) está voltada para aquela mesmice, eu vejo assim, o que era quando eu tive aula na escola e o que é até hoje, o desenhinho que a professora pede assim, eu vejo os educadores no caderno de desenho das crianças, não vejo nada de diferente e interessante”.* (EDUC.2, 2009)

A escola enquanto instituição modelar, ao longo da História, vem reproduzindo relações de poder. Pode-se dizer que a escola tem assumido o caráter de transmissão modelar da cultura vigente como instituição ideológica que visa à manutenção do *status quo* e à manutenção da ordem vigente. (Arendt 1967, Bourdieu, 2002; Consorte, 1956).

*“Então, é muito engraçado, porque eu também trabalho na rede estadual. Trabalho à noite, dou aula à noite. É totalmente muito diferente. É uma importância bem mais valiosa, porque aquele aluno (no Circo Escola) consegue desenvolver a proposta de trabalho com começo, meio e fim. Coisa que na escola não dá. O tempo é curto, os alunos não têm tanto interesse. O contrário da proposta daqui. Os que estão comigo, pelo menos, são os que gostam de Arte. Eles já entram aqui e são matriculados para a área. Então, existe essa diferença, eu consigo ver essa diferença dos alunos daqui em relação aos alunos da escola”.* (EDUC.4, 2009)

A Arte-educação não é a resposta, a panaceia social do mundo. São suas posturas, seu como fazer, seus métodos, reflexões, forma de encarar os sujeitos da educação, o papel da educação, do educador, visão de relações humanas que a tornam uma referência, uma provocação à mudança do paradigma cartesiano, que segmenta e fragmenta o conhecimento e o próprio humano. É o olhar para o menino e a menina, para o rapaz ou a moça que faz o diferencial dessa ação sócio-educativa-cultural. É o fato de ter o desenvolvimento integral deles como foco de sua atuação que tece, dia a dia, o comprometimento desses educadores, desses arte-educadores que, ao mesmo tempo em que ensinam as suas técnicas, aprendem novas formas de percebê-las, de relacioná-las às coisas do mundo; é a possibilidade de esses educadores transformarem-se juntamente com seus educandos. E transformando a si, transformam também suas práticas, sem medo de assumir os seus *“eu nunca havia pensado assim”*.

Nesses termos, não é o *uso* da Arte-educação que vai modificar a situação de violência. Este é um problema estrutural diretamente ligado à desigualdade social, à camuflagem das situações de conflito de interesses no tocante à questão social. Mas passa por esse aspecto, por exemplo, a mudança de percepção do professor sobre o educando. Assim, com uma conseqüente mudança em suas práticas, o professor vai poder atuar de forma a contribuir para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizado em prol da autonomia, solidariedade, protagonismo e liberdade.

Os jovens querem ser ouvidos e respeitados. É preciso acreditar que eles têm conteúdo, visão de mundo, criticidade — e se não os têm plenamente desenvolvidos, cabe ao processo educativo, suas relações e mediações facilitar tais despertares. Nesses termos, a Arte-educação enquanto ação sócio-educativa contribui para a formação desse novo humano.

Frente a um massacre velado, destaca-se, nesse sentido, a percepção dos jovens vulnerabilizados, suas potencialidades para a consciência cidadã, a resistência a partir de seu contato com a Arte da/na periferia. Por exemplo, o grafite, desenvolvendo o olhar do educando, despertando-lhe o interesse nesse sentido, bem como apresentando-lhe opções e escolhas de atividades e modos de desenvolvê-las de forma participativa. Essa participação

torna claras as etapas e processos ali desenvolvidos. E são nesses processos que se constrói conjuntamente a disciplina, tendo-se clareza do que se fará, por que, de que forma e objetivando-se o quê. É nesse contexto que também se constrói o grupo, que interage em reciprocidade no desenvolvimento conjunto e paulatino de suas destrezas e potencialidades.

Assim, além das dinâmicas e procedimentos, desenvolvem-se também os vínculos cotidianamente trabalhados de forma a se manterem positivos e produtivos — não vai aqui nenhuma referência à produção mercadológica capitalista, mas à produção artística, colaborativa e cultural humana.

É nas rodas de conversas que se trabalha e se desenvolve a relação ensino/aprendizagem dialógica, no estilo olho no olho, onde todos podem aprender uns com os outros, de forma não hierarquizada e propícia para a compreensão e a multiplicação dessas situações e saberes em outros espaços de convívio e participação coletiva para além da atividade em questão.

Dessa forma, é possível vislumbrar o processo que busca desenvolver o educando de forma global, como ser inteiro que é. Que integra e traz de volta a inteireza do ser humano, fragmentada pelo paradigma cartesiano-positivista.

A Arte-educação, dessa forma, apresenta tanto seu caráter comunicativo — aspectos que se destacam nas ações coletivas do processo ensino-aprendizagem — quanto seu caráter dialógico entre saberes que se integram e se complementam articuladamente a partir de modalidades da linguagem artística, na fruição entre obra e espectador, na contextualização desta com a realidade do seu tempo e da contemporaneidade — o que provoca o fazer coletivo dos sujeitos no processo educativo.

#### c) O público sujeito do atendimento:

Caracteriza-se por ser oriundo de população negra, migrante do Nordeste brasileiro e seus descendentes, habitando regiões cuja ocupação foi orquestrada muito mais por interesses econômicos de grupos imobiliários do que pela inserção digna das supracitadas populações em habitações que atendessem às suas necessidades.

Apesar de, geralmente, não serem considerados crianças em situação de risco pessoal, de forma geral, são crianças e jovens em risco social, sim, dada a vulnerabilidade da realidade que vivem no contexto específico em que estão inseridos, com todas as ausências do Poder Público e a presença constante do “poder paralelo” nas comunidades em questão.

Trata-se de crianças e jovens que ainda moram com suas famílias em casa, ainda frequentam a escola, e que passam parte de seu tempo livre frequentando atividades, como as de Arte-educação junto a entidades e ONGs que desenvolvem tais trabalhos<sup>9</sup>.

As formas de inclusão perversa originárias de relações sociais e de suas vulnerabilidades os colocam ainda no limite de situações de risco pessoal e social que, por vezes, desembocam em “contextos expulsivos” de tais crianças e adolescentes. Da proximidade do tráfico de drogas, que coopta jovens da periferia para suas linhas de trabalho, às necessidades familiares de subsistência, que expõem tais crianças e jovens ao trabalho infantil em faróis e ruas tanto do próprio bairro quanto de outras regiões da cidade, além de questões de violência doméstica, alcoolismo e de saúde mental, entre outros, se configuram como situações de risco que se fazem presentes no cotidiano desses sujeitos.

Entretanto, como será a visão que os arte-educadores têm de seus parceiros de trajeto educativo?



#### 4.4.3 A descrição dos educandos que participam das atividades

A questão número três é a primeira a se preocupar em saber como os educadores percebem os seus educandos, de que forma os descrevem, como os distinguem numa multidão, como os caracterizam, enfim. Era esperado que aspectos como os citados nos parágrafos anteriores, particularmente os associados a pertencimentos étnico-raciais, fossem apresentados como descritivos desse público, os sujeitos da ação educativa. Mas em nenhuma das entrevistas eles foram lembrados, tendo sido feita apenas uma referência não muito explícita quanto ao aspecto “cor da pele”.

<sup>9</sup> A situação de risco é toda aquela em há descumprimento de qualquer um dos direitos da criança e do adolescente, e representa perigo ao seu desenvolvimento integral. A constatação do risco traz consigo a necessidade de intervenção. São exemplos de situação de risco: a violência sob todas as formas, a ausência de cuidados com a saúde e com a vida, a exploração por meio do trabalho, o abuso sexual, a exposição às drogas, entre outras (FUNDAÇÃO, 2003: 13)

*“É uma pergunta difícil, pois não consigo traçar uma homogeneização. São jovens que têm pouca informação e pouco acesso aos recursos da cidade. Mas eu me pergunto: como entender as construções sociais dos jovens? Eu não sei como descrevê-los. É uma pessoa que ‘não tem’. Gostam de música: funk, pagode. Estão no Orkut. Vêm de famílias de baixo rendimento sócio-econômico, que apresentam uma trajetória de migração. Há ainda o fator cor da pele”.* (EDUC.1, 2009)

Em seus relatos, os educadores deixam transparecer que percebem os seus educandos a partir de formulações ligadas a questões materiais, afetivas e escolares. São definidos, então, como tendo pouca informação e pouco acesso a bens e serviços básicos. De forma quase que unânime (87,5%) são descritos como “pessoas carentes”.

O uso do termo “carente” emerge de um senso comum que, desde os anos 1990, vem sendo combatido por trabalhadores das áreas sociais, educadores e defensores dos direitos das crianças e adolescentes, por pertencer àquele conjunto de termos que não elucidam as situações de vulnerabilidade, mas que servem apenas como “conceito-responder” ante as indagações do tipo “*Por que sofrem e passam por tudo isso?*” — e a resposta vem rápida, fácil, sem muito esforço: “*Porque são carentes*” — e ponto. Como se isso explicasse tudo, como se quisessem ser assim, como se fosse “natural” terem a vida que têm, com as dificuldades e as vulnerabilidades que vivenciam — afinal, são “carentes”.

No entanto, se por um lado são descritos por seus poucos ganhos, trajetória familiar, rendimento e, eventualmente, cor de pele, por outro, são tidos como pessoas com grande sede de aprender, absorvendo tudo muito rápido, contrariamente ao que acontece com o aprendizado escolar, no qual apresentam dificuldades e, por vezes, déficits.

O que chama a atenção é a ausência de referência a atributos físicos, estes, sim, bastante evidentes nos traços de quase todos os educandos, o que causa estranhamento frente à “dificuldade” de se olhar e ver o óbvio no tocante a cor/raça dos jovens atendidos. Tal ausência tende a refletir a dificuldade em se abordar a questão racial nos mais diversos âmbitos da vida social, inclusive no que tange à ação educativa. Poderíamos pensar que isso seria devido ao fato de os educadores, verdadeiramente, não verem nesse aspecto um traço que marca uma diferença significativa, por considerarem que todos são iguais perante a luz do sol?

Por outro lado — o que parece mais viável — é possível que seja difícil tratar esse tema, e daí evitar-se falar dele. Há um imaginário coletivo que priva as pessoas de sequer reconhecerem essa diferença, não por considerarem-na irrelevante, mas, sim, por tratarem-na como “tabu”. Portanto, “É feio se tocar nele”. “Vai ofender as pessoas não brancas”. “Vai expor brancos e não brancos desnecessariamente”.

*“Só abrindo um parênteses, eu tenho a experiência, por exemplo, esse ano 2009\* eu atuei como educador e professor da rede pública. Essa questão ela é muito implícita, se discute pouco e não se discute diretamente como uma questão étnica ou racial. Ela se apresenta, às vezes, nas brincadeiras. Mas de uma forma distante, difícil também de tematizar, porque, quando se tematiza essas questões, ela cai no papel do educador chato, no papel do... “será que o educador entende o que eu estou dizendo, que eu estou só brincando?”. (EDUC.1, 2009)*

Uma das possíveis causas de constrangimento, humilhação, etc. tende a estar atrelada a uma abordagem, muitas vezes, equivocada da questão, trazendo à tona visões, conceitos e crenças, frutos de senso comum e de outros instrumentos ideológicos que, ao longo dos últimos 500 anos, foram construindo a pseudo “inferioridade do negro brasileiro” para garantir a dominação da elite branca e os privilégios de todos os outros brancos que silenciaram, por todo esse tempo, e que continuam a usufruir dos benefícios de sua branquitude em detrimento da qualidade de vida, da história, da memória, da dignidade, do existir de toda uma população negra. Esse é o ponto. Falar que o negro foi escravizado, maltratado, vitimado, e tentar fazê-lo passar por incompetente, que se “lamenta” ao invés de atuar, é muito “mais fácil” do que revelar os mecanismos de dominação e manutenção de privilégios que permeiam o outro lado das relações raciais, a branquitude, a dominação, exploração, o sequestro da identidade e da dignidade do negro, os reducionismos, desvalorização e tentativa de genocídio (como denunciado por Abdias Nascimento, nos idos dos anos 1960).

O único educador que citou a “cor da pele” de forma espontânea é também o único entrevistado que é negro; apresenta um visual explícito (usa dreds) e tem uma postura pessoal que exprime um jeito de ser e estar no mundo, aparentemente, condizente com essa vivência (entrar no mercado com os educandos de bolsa e, não, guardá-la, porque os outros compradores estão de bolsa, mesmo sentindo a presença do segurança atrás de si o tempo todo e por todo o mercado do bairro da Aclimação). Mesmo para esse homem negro é difícil explicitar em seu discurso que os meninos e meninas que participam de sua atividade são, em sua maioria, negros (pretos e pardos).

É muito comum a rotulação do jovem ou da criança como “carente”, mas é difícil trazer-se à tona a questão racial. Anteriormente, eram chamados de “menores”, em contraponto à “criança” e ao “adolescente” das classes média e alta. Daí o questionamento do que significa esse “carente” para os educadores. São carentes afetivos, são carentes materiais, mas isso significa exatamente o quê? Que são “coitadinhos”, são vitimados e vitimáveis sem chance nem saída, ou são pessoas que — mesmo estando numa situação cruel por conta de um sistema de perversidades sistêmicas no qual o racismo, ao mesmo tempo em que se faz



presente, se oculta por seus mecanismos ideológicos — podem transformar suas vidas, organizando-se coletivamente para usufruir de seus direitos constitucionais e para ter acesso a bens e serviços que deveriam estar disponíveis a todos (educação, saúde, trabalho, lazer, etc.)?

#### **4.4.4 A descrição do entorno social**

Talvez, à primeira vista, os fatores mais ressaltados nas respostas sejam faltas e ausências: do Estado, de suas políticas públicas e de seus serviços relativos a questões como transporte, infraestrutura urbana, espaços de lazer, espaços que estimulem a convivência e o fazer coletivos, que proporcionem interação entre as gerações. Entretanto, em meio a faltas e precariedades, a perigos como drogas, violência e outras questões sociais, emana uma “esperança estranha”, que aponta para a reversão da situação, para uma nova visão, para mudanças, para a possibilidade de uma geração diferente, com mais perspectivas — e tudo isso, a partir, por exemplo, da presença de trabalhos Arte-educativos e de ações culturais presentes em atividades junto a entidades como as aqui estudadas, que, em princípio, adotam uma postura acolhedora e estimuladora de participação da comunidade na formulação e execução de suas propostas e eventos.

Essa aposta no sujeito social local, essa crença na vitória do educando, expressa, de uma forma ou de outra, nos depoimentos, pode remeter à questão da “resiliência”, apresentada anteriormente. Fátima Carvalho define “resiliência” como um conjunto de atitudes adotadas pelo ser humano para resistir a situações de risco, e voltar transformado, crescido com tais experiências. Algumas pessoas a estimulam por si mesmas, outras necessitam que tal estímulo venha de fora (Carvalho, 2004). Diz-se que um indivíduo é resiliente quando consegue superar as adversidades, e não, necessariamente, eliminá-las, encontrando forças para aprender com elas. Tal conceito é apontado como um potencial valioso em termos de superação e promoção humana da população.

O trabalho Arte-educativo tende a estimular de forma muito marcante essa potencialidade humana, não muito divulgada, e até pouco conhecida enquanto conceito, mas já aplicado hoje em dia tanto na Psicologia, na Sociologia, na Psiquiatria e na Educação, entre outros setores.

Como qualidades de pessoas resilientes, Assimakopoulos (2001) aponta para o bom funcionamento intelectual, a disposição para a sociabilidade, a autoeficácia, a autoestima, os talentos individuais e a fé. Do ponto de vista da relação do indivíduo com os grupos, destaca as relações próximas de família, tanto no tocante às relações parentais, quanto à conexão com

uma rede mais ampla de parentesco, que funcionariam como pontos de apoio. Também aponta para as relações e formas de organização social — escola, igreja, trabalho (BARLACH, 2005).

Seriam três os aspectos ou fatores de proteção mais presentes: características disposicionais ou de personalidade, coesão familiar e disponibilidade de sistema de suporte externos.

Como contribuição aos estudos sobre resiliência, Assimakopoulos revela em sua pesquisa que *“crianças e adultos que têm a oportunidade de serem mais frequentemente expostos à Arte, à literatura, a filmes e a experimentar relacionamentos do tipo mentoring (com mentor ou educador) terão amplificada sua capacidade de desenvolvimento de resiliência”*.

Esse aspecto pode ser tomado como fundamental ponto de reflexão sobre a Arte-educação que está sendo efetivada nas periferias urbanas, não só no sentido social, como educativo e cultural e, por esse motivo, o apontamos como sendo um dos **desafios sociais** a serem desvelados pela Arte-educação nos contextos supra citados. Retomaremos esse ponto mais à frente.

Nesse contexto, as atividades como as do **CEU Navegantes**, os eventos do **Circo-Escola Enturmando Grajaú** e as explorações ambientais do **Vento em Popa** junto às comunidades circunvizinhas, acabam sendo referências em termos de cultura, lazer e de ação sócio-educativa-cultural na região.

Por outro lado, e exatamente por toda a importância e relevância do trabalho que se está construindo, tanto nas entidades quanto no imaginário coletivo e na vida das pessoas das referidas comunidades, é que se deve atentar para algumas formas e conceitos, ou pré-conceitos que afloram nos depoimentos de forma muito espontânea e, pode-se dizer, quase que irreflexivamente, como os supracitados termos “grupo de risco” ou “carente”.

O risco está na situação estrutural que o constitui e, não, no menino ou na menina ou no grupo social ao qual pertencem. São as contingências sociais e políticas, regidas por interesses econômicos, internacionais, etc., que produzem tais circunstâncias, tais situações de risco pessoal e/ou social.

Agir de tal modo é olhar para reflexos imediatistas de uma dada circunstância, sem observar suas causas e origens reais. É ficar na superfície, é incorrer no senso comum, é correr o risco de culpabilizar a vítima e “beatificar” a “generosidade” do agressor, uma vez que não se compreende a dimensão da questão social posta.

A vulnerabilidade ali colocada sobre os supracitados sujeitos não é analisada como resultado de uma ação política de cunho muito mais amplo, global até, lembrando que, é bastante comum, uma associação direta entre pobreza e vulnerabilidade. Tal analogia, porém, não se sustenta suficientemente, visto que a questão tende a se aprofundar.

*“Vulnerabilidade não é exatamente o mesmo que pobreza, se bem que a inclui. Esta última faz referência a uma situação de carência efetiva e atual. Já a vulnerabilidade transcende esta condição projetando ao futuro a possibilidade de padecimento a partir de certas debilidades que se constatam no presente. Em seu sentido amplo a categoria vulnerabilidade reflete duas condições: a dos ‘vulnerados’, que assimilam a condição de pobreza, quer dizer, que já padecem de uma carência que implica a impossibilidade atual de sustento e desenvolvimento e uma debilidade ao futuro a partir desta incapacidade; e a dos ‘vulneráveis’, para quem a deteriorização de suas condições de vida não estão ainda materializadas, mas que aparecem como uma situação de alta probabilidade em um futuro a partir das condições de fragilidade que os afete”. (KATZMAN, 2005, p.04)*

Para Algéria V. Silva, populações vulneráveis dos centros urbanos são aquelas que apresentam dificuldade para acumular capital social. Tal dificuldade se expressa em níveis de qualidade de vida inferiorizados, a partir dos quais esse contingente populacional é isolado dos grupos detentores de poder na sociedade, uma vez que seus laços com essa sociedade estão “esgarçados” no tocante a mercado de trabalho, localização no espaço geográfico e baixo acesso ao desenvolvimento educacional.

*“Vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores”. (VIGNOLI, 2001 e FILGUEIRA, 2001).*

A perspectiva de um equipamento como o **CEU Navegantes** numa comunidade como a do **Cantinho do Céu** e seus bairros circunvizinhos modifica, efetivamente, as perspectivas, as expectativas, os sonhos, ou ainda amplia a possibilidade do sonhar dessas referidas comunidades. O **Circo-Escola Enturmando Grajaú**, que já existe na região há mais de 20 anos, é outra referência que faz a diferença, mesmo tendo um atendimento mais restrito a matriculados, em número bem menor (1500 atendimentos) que a capacidade do **CEU** (14 mil atendimentos). Mesmo assim, é um conceito de atendimento à infância e à juventude que desponta na realidade do centro do Grajaú.

A credibilidade e a legitimidade de tais espaços se fazem palpáveis na relação que desenvolvem com a comunidade. O CEU foi construído de forma que a comunidade, mesmo do lado de fora, possa ver tudo o que se passa em suas dependências.

*“Eu vejo isso como uma coisa muito positiva, eu acho que, fisicamente, o CEU está inserido na comunidade, ela está... se abriu espaço para lá, para cá, e aqui foi construído o CEU. Vejo isso como uma coisa positiva, porque, da janela da casa dela, a comunidade consegue acompanhar o que está acontecendo aqui dentro. Isso quer dizer que não há como esconder, e não se tem mesmo interesse em esconder nada. É uma das características desse tipo de construção dos CEUs; a gente vê que poucas paredes externas existem, até mesmo nas unidades escolares, que é justamente para isso mesmo. Quem está na rua conseguir acompanhar o que está acontecendo aqui dentro. Então, não nos constrange, só nos privilegia, e nós temos vizinhos tão próximos, acho que também ajuda a regular a postura dos profissionais que aqui trabalham, porque nós estamos sendo foco de atenção, de olhares. E aí você não pode, não deve, não faz de relaxar o tipo de atendimento que está sendo feito, e também faz com que a comunidade tenha facilidade no acesso. Há alguns CEUs que não estão em áreas com a comunidade tão próxima. E talvez por essas questões e pela forma como ele é administrado, as atividades que são desenvolvidas, não têm um público tão assíduo ali dentro, porque, fisicamente, está mais distante. Aqui a gente não tem como apresentar essa situação como justificativa para a falta de público, porque eles estão do outro lado da rua, como você bem observou. (...) Do outro lado do muro, senão muro com muro, porque no fundo é coladinho, é o nosso muro com um muro de uma casa da comunidade. Eu vejo dessa forma, eu acho que essa é uma característica própria do Navegante e o que contribui para que parte da sua programação tenha êxito é essa comunidade tão perto. E ela é bem-vinda nesse sentido”. (COO.1, 2009)*



No Circo-Escola, todo o seu perímetro é cercado por alambrados de arame; não há muros (Foto). Também ali a comunidade pode ver as atividades sendo realizadas com as crianças.



Já a ONG **Vento em Popa** tem uma sede na comunidade do Jd. Gaivotas e, nas várias vezes em que o local foi visitado, o portão estava aberto, e havia jovens atuando na confecção ou manutenção de barcos, que me receberam e me encaminharam para a Coordenação — o que denota uma relação de confiança e reciprocidade construída ao longo de anos, até chegar a um nível de relação de pertença e respeito, que marcam a vivência entre entidade e comunidade.

#### **4.4.5 As principais questões sociais das localidades**

Como já sinalizada na questão anterior, destaca-se a enorme distância até o centro da cidade de São Paulo (onde está concentrada grande parte da oferta de empregos) — fruto de uma ocupação “desordenada” do solo das periferias, que favoreceu sobejamente aos loteadores de tais territórios (legais ou não) e “limpou” as regiões tidas por mais nobres das chamadas “classes perigosas”, dando origem, assim, ao que foi exposto no Capítulo 2, sobre a formação das periferias urbanas da cidade de São Paulo.

Exatamente por ter sido adotado esse modelo de ocupação do solo é que as precariedades se expandem nos mais diversos setores, seja no transporte público, na alta vulnerabilidade social, no mercado de trabalho aquém das necessidades, na falta de informação, nas famílias numerosas e com inúmeros agregados, no tráfico de drogas e na violência — que já foi até pior, segundo os depoimentos. Outros aspectos drásticos são a questão da moradia, de saneamento básico, de alagamentos, de ocupação de áreas de manancial, entre outros.

Apesar disso, o contraponto se faz no histórico de mobilização na região, com destaque para as décadas de 1970 e 1980, quando as principais lideranças da região atuavam à frente de grande número de habitantes, que se uniram em torno de objetivos sociais que satisfizessem às necessidades básicas da população ali posta. Atualmente, destaca-se ainda a participação da comunidade nos mais diversos eventos culturais propostos por entidades: das apresentações no **Circo Escola**, às atividades do **CEU** (sarau, palestras, encontros, discussões) aos mutirões de limpeza na beira da represa, organizados pelo **Vento em Popa** em parceria com a Associação de Bairro local (**Associação dos Moradores do Jd. Gaivotas**). Os depoimentos ainda revelam a motivação de pais e familiares pelo progresso dos filhos.

*“Isso, até de uma forma surpreendente. Já presenciamos algumas famílias que, constatado que aquela criança tem uma vocação, e deseja por conta própria continuar nessa carreira de músico, por exemplo as famílias se empenharam e adquiriram o instrumento como um presente, que a gente sabe que é de custo elevado. Fizeram um esforço de todos, para adquirir um saxofone para aquela criança, para adquirir aquele instrumento ao qual a criança tem se dedicado. Inclusive um morador, em uma das conversas que nós tivemos, colocou exatamente isso, que ele tinha possibilidade de presentear o filho com um Playstation; fez lá uma reserva, juntou um dinheiro e achava que o filho ia ficar muito satisfeito se ganhasse um Playstation. Era talvez o desejo do pai transferido para o filho. E o filho que toca instrumento de sopro negociou com o pai, “Olha pai, eu quero de verdade tal instrumento”, eu não sei se é um sax ou outro instrumento, mas o pai veio aqui contente, mas surpreso, que o filho fez a opção pelo instrumento ao invés de um brinquedo”. (COO.1, 2009)*

É nesse contexto que a ação arte-educativa se faz presente, envolvendo não só os participantes diretos das atividades e suas respectivas famílias, mas também a comunidade, que passa, então, a ver aquele menino, aquela menina, ou jovem com um outro tipo de olhar.

#### **4.4.6 A avaliação dos educandos no cotidiano da atividade arte-educativa**

Os arte-educadores demonstram em seus depoimentos muita satisfação com a atuação e os resultados do desempenho dos jovens em suas atuações e produções arte-educativas, tanto no tocante ao processo de construção desse conhecimento em Artes, quanto ao seu resultado final, ou seja, obras expostas em apresentação ou espetáculo a ser compartilhado em mostras de trabalhos junto à comunidade local.

Destarte, a atuação dos educandos é tida como participativa, tendendo, progressivamente, para resultados cada vez melhores. Percebe-se mudanças não só no tocante às produções artísticas desenvolvidas nas atividades, mas também no trato das relações diárias, no comportamento, atitudes, procedimentos de uns para com os outros e pelos relatos

de familiares acerca dessas mudanças em outros ambientes, como a casa e a vida social em geral.

A partir da participação nas atividades o educando vislumbra outras possibilidades, outras realidades possíveis de serem conquistadas. Pensam ainda numa vida melhor, passam a acreditar no estudo, a ver perspectivas. Por outro lado vão tornando-se mais críticos. À medida que se envolvem mais nos processos, tornam-se ainda mais questionadores por um aspecto e, por outro, mais concentrados, disciplinados em relação ao que estão desenvolvendo coletivamente. Afinal, eles querem mostrar o seu melhor para os pais, para os familiares, para a comunidade.

É na crença nesse aprendizado, na esperança dessa transformação do humano e de seu mundo que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem em Arte-educação. Existe aí um *pulsar do processo educativo*.

Num primeiro momento, o indivíduo se abre para o novo para admirar, conforme Paulo Freire, o que já existe — o conhecimento acumulado em Artes — para fruir com ele, nele e por ele. Tal indivíduo internaliza essa experiência em saberes, sensações e emoções. Coloca-se, num segundo momento, numa etapa de diálogo com saberes despertados no grupo, com o já apreendido, com sua realidade e representações, de forma a elaborar internamente tal saber e articular outras possibilidades de fazeres, de expressão daquilo tudo que lhe causou impacto. Uma produção que se dá tanto no interior do grupo quanto no interior do indivíduo, não sendo, entretanto, excludente, mas sim, simultânea, complementar, simbiótica. Ali se elabora, tenta-se, erra-se, faz-se, refaz-se, muda-se o plano, retoma-se uma questão anterior, discute-se, amplia-se, ajusta-se, faz-se e produz-se algo novo em Arte: um novo conhecimento, que deve então ser exibido publicamente, num terceiro momento desse pulsar educativo. Daí a importância do espetáculo, da mostra de trabalho que é exposta à fruição de outros espectadores — não só a obra, mas o desabrochar do novo humano, construído a partir da produção coletiva que, por sua vez, se abre para esse novo, para a sua admiração. O sujeito-educando-produtor, o artista também se abre para as reações que sua obra provoca — não só para os aplausos, mas para as dinâmicas internas expressas pelos espectadores, numa “readmiração” da produção artística, do conhecimento elaborado ali exposto. Novamente, absorvem, refletem e internalizam tais processos, dando sequência ao ciclo da vida cultural, a novos e a outros processos do pulsar educativo, tanto para além da relação ensino-aprendizado quanto nela, em si mesma, em outros níveis, já na condição de um outro tipo de sujeito, inclusive. Algo como o descrito por Ana Mae Barbosa em sua **Proposta Triangular do Ensino da Arte**.

Daí a extensão dos vínculos, da relação de reciprocidade e da importância do educador como mediador que proporciona a travessia e o trânsito entre saberes, entre conhecimentos e a realidade do cotidiano; daí a confiança nessa relação entre sujeitos da relação ensino-aprendizagem; daí a forte referência que esse educador tem na vida não só de seus educandos, mas de suas famílias e da comunidade; daí o papel político do arte-educador no contexto das periferias urbanas.

#### **4.4.7 O planejamento das atividades**

Essa é uma etapa que nos diz muito da atividade arte-educativa, em particular no que tange ao seu desenvolvimento e a seus métodos no cotidiano. A participação (ou não) dos educandos, seus para-quês, formas de avaliação e práticas docentes.

O planejamento, segundo os depoimentos nas entrevistas, apresenta vários níveis e periodicidades. De modo geral (87,5% dos entrevistados), existe um planejamento macro das atividades para o ano ou para o semestre: seus objetivos e procedimentos. Paralelamente a isso, existe um planejamentos mensal, por vezes aula a aula, que vai sendo assimilado e transformado, em conjunto, com os educandos.

A flexibilidade é uma marca importante a ser destacada nos discursos de todos os arte-educadores entrevistados. Assim, é comum o arte-educador desenvolver um planejamento básico e submetê-lo ao grupo de educandos. E, a partir daí, adequá-lo de acordo com as aulas, buscando um conteúdo que exija, cada vez mais, dos jovens. Há atividades que atuam com três grupos diversos numa mesma turma (iniciantes, intermediários e “os mais antigos”), como no caso do balé.

Em alguns planejamentos, as mudanças se dão a partir das avaliações sistêmicas e continuadas tanto da atividade propriamente dita quanto dos seus resultados junto aos participantes. Os procedimentos, a partir desse planejamento, obedecem a uma lógica de progressão, que permeia a relação com o corpo, sua flexibilização para o desempenho das atividades, o fortalecimento de potenciais, a mobilidade, habilidade e destreza nas diversas linguagens, o domínio — pelo menos parcial — de movimentos e técnicas, finalizando com a apropriação e a exposição de tais aprendizados.

As turmas são mistas em termos de gênero e, por vezes, há divisão por faixa etária. Em outras, por habilidades e destreza quanto ao desenvolvimento da linguagem. No circo, as turmas são divididas: segundas, quartas e sextas, adolescentes e às terças e quintas, crianças. Existem grupos que desenvolvem processos coletivos (teatro, dança, música, circo) e outros



cujo trabalho se dá na construção mais individual (artes visuais, grafite), mas que assumem um caráter coletivo no projeto das exposições e mostras de trabalho.

Para os entrevistados, o planejamento funciona como uma ferramenta que os ajuda a organizar as atividades, diagnosticar o andamento de cada turma e avaliar melhor seus resultados. Assim, é comum que o arte-educador faça planejamento diário e tome apontamentos também diários dos progressos, correções de rotas e novas possibilidades a serem adequadas ao plano original.

Há ainda a compreensão de que a própria entidade necessita do planejamento de cada área de atuação, de cada educador para poder montar o plano geral da unidade e buscar uma relação e um diálogo entre estas, de forma que possam falar uma “linguagem única”, como foi colocado por vários educadores, em particular, os do Circo-Escola.

#### **4.4.8 As reuniões de equipe junto à coordenação ou direção da instituição**

As reuniões são frequentes, variando de entidade para entidade, sendo algumas semanais, outras quinzenais e outras ainda mensais. Aqui a questão comunicativa se destaca como uma tônica dos depoimentos dos arte-educadores. A necessidade de “falar a mesma língua” ou adotar a mesma “linguagem” se expressa como necessidade ou dificuldade a ser solucionada.

Em tais encontros, destacam-se dois níveis básicos: a reunião de equipe, onde os educadores trocam suas experiências e informações com outros educadores, apresentam suas dificuldades, críticas e indicam soluções. Nesses coletivos, também são discutidos alguns “casos” específicos. Estes são tidos como encontros muito importantes para os arte-educadores, uma vez que são pares que têm um contato direto com os educandos.

*“A gente procura discutir e resolver alguns casos. Tem casos que precisam ser trocados com alguns professores, porque,(sic.) até por experiência mesmo, porque, às vezes, acontecem algumas situações que eu falo ‘nossa como eu vou lidar com determinada situação?’ Então essa troca existe, sim”.* (EDUC.6, 2009)

Há também as reuniões junto à coordenação e/ou direção. Nas organizações maiores e mais complexas, como é o caso do **CEU** e do **Circo-Escola**, existe o coordenador pedagógico que, no mais das vezes, participa desses encontros de equipe. Em organizações menores, como o caso do **Vento em Popa**, a coordenação do “Projeto Jovens Urbanos” atua também como direção da unidade.

Os depoimentos apontam para uma tendência mais ‘burocrática’ nos encontros com a direção, momento em que são discutidos propósitos, o que deve ser cumprido, prazos, exigências, buscando-se conciliar tais aspectos com o cotidiano da unidade e de suas atividades. Também é nesses espaços — onde se comunica o que está se passando — que são entregues planejamentos e relatórios, bem como são feitas a divulgação de cursos, de encontros e de compromissos externos à unidade de atendimento. Por vezes ainda, a direção ou a coordenação fazem reuniões com uma área em particular (esportes, artes, área social) para discussão de questões mais específicas.

#### **4.4.9 A dinâmica burocrática da entidade**

Diferentemente da experiência vivida em outros espaços de trabalhos Arte-educativos, em que a dinâmica burocrática era vista mais como um cumprimento de agenda ou como exigência para prestação de contas, os depoimentos dos arte-educadores apresentam uma visão em que os porquês e para quês de tais procedimentos parecem estar mais bem digeridos.

Dessa forma, os relatórios são apresentados não apenas para o cumprimento de exigências de órgãos financiadores (sejam governamentais ou privados), mas também como importantes peças que possam vir a auxiliar no planejamento de atividades, permitindo, com isso, o exercício da avaliação de resultados, da percepção do desenvolvimento dos trabalhos e das dificuldades e potencialidades das crianças e jovens sujeitos-educandos dos trabalhos em questão.

Outro aspecto apontado é que a própria dinâmica burocrática da entidade força um registro diário tanto de frequências quanto de processos, o que permite uma visão mais ampla do trabalho ao final de cada período (mês/bimestre/trimestre). Assim, são os relatos dos processos desenvolvidos que possibilitam o acompanhamento das dinâmicas no desenvolvimento dos educandos.

*“A cada mês, é passado para todos os educadores um relatório avaliativo do mês sobre o desenvolvimento do trabalho, sobre as dificuldades da participação das crianças, frequências. Durante o mês, é passado esse relatório para a gente. (...) acho que você relatar o seu processo de trabalho é importante. E a gente tem, sim, um resultado depois. (...) Então, é uma forma de a gente registrar o nosso trabalho. O trabalho que a gente coloca em prática”. (EDUC.4, 2009)*

Esse processo também é apontado como importante, porque acaba sendo um momento em que o educador se desprende da prática e passa a olhá-la com um certo distanciamento,

podendo refletir sobre ela, analisá-la, propor e transformá-la, transformando a si próprio. É a oportunidade de fazer da prática práxis.

Por outro lado, o conjunto de relatórios e planejamento por área permite uma visão macro do trabalho desenvolvido pela entidade, possibilitando-lhe análises próprias, a partir dessa dimensão mais ampla do trabalho como um todo. São esses documentos que fundamentam o trabalho sócio-educativo-cultural a partir da práxis realizada e desenvolvida no cotidiano.

*“É um processo, até mesmo porque a gente trabalha diretamente com a Arte. É Arte, tem a sua disciplina. Ela tem sua liberdade, ela demonstra a imaginação, a criatividade de cada um, mas ela tem a sua regra. Também, se for banalizado, vai ficar muito solto, aí não vai ter nada, né? Então tem a sua regra, tem que ‘tá (sic.) presente, tem que vir na aula, tem que tentar fazer o trabalho direitinho. O processo”.* (EDUC.7, 2009)

Apresenta o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em Arte e ressalta que a Arte tem disciplina, apresenta um processo onde se destacam as formas de aquisição de saberes – saberes em Arte – os domínios e técnicas de se aprender tais conhecimentos.

#### **4.4.10 A avaliação das atividades**

A avaliação, em geral, é feita com o grupo de educandos, considerando-se o planejamento inicial, desempenho, resultados obtidos, mudanças na trajetória, bem como, adequações, etc. Tais avaliações são, comumente, verbalizadas pelos educandos e sistematizadas pelos educadores, a partir de rodas de conversa, tanto no meio do processo das atividades arte-educativas quanto ao final do mesmo, ou seja, após a apresentação, a exposição ou a mostra de trabalhos.

Também ocorre, em alguns casos, uma avaliação por parte do educador para com cada um de seus educandos. Não se trata de provas, mas sim, de um olhar direcionado para a atuação e o desenvolvimento dos mesmos, verificando-se sua evolução e os progressos que obtiveram.

A avaliação, por outro lado, também pode se apresentar como um exercício coletivo das produções desenvolvidas.

*“É proposta uma atividade aos educandos que, ao seu término, todos sentam e avaliam. Nesse processo, o educador pode saber a aceitação, quais as facilidades e dificuldades, o que o jovem teve naquele trabalho, enfim é um processo importante”. (EDUC.4, 2009)*

Os próprios registros burocráticos (relatório mensal, registros diários) são apresentados como instrumentos que auxiliam nas avaliações. Mas, de fato, o que muito marca esse procedimento é a observação, a constatação da mudança de comportamento, do desempenho do educando, tanto no trato da habilidade desenvolvida, quanto na sua evolução como pessoa.

O planejamento é um aspecto recorrente para a avaliação do período. A partir das aulas, estabelece-se uma relação entre o resultado aprendido individualmente e no grupo; uma nova Ação é pensada e implementada. E aí, a consequente avaliação do trabalho é efetuada.

*“Eu monto o planejamento e aplico a aula. Eu vejo quem progrediu, quem não progrediu, vou avaliando, dia após dia. Não faço uma avaliação num único dia, porque você consegue ver o resultado no decorrer do trabalho, e o resultado do trabalho é a coreografia. Mas a avaliação eu costumo fazer individual, vendo o progresso do aluno. Não dá para você falar, ‘olha, tal dia vai ter prova, e vou avaliar pelo rendimento’. Não. São outras questões também que tem ser avaliadas”. (EDUC.6, 2009)*

A avaliação, nesse sentido, é feita a partir dos educandos, com eles, e levando-se em consideração aquilo que produziram coletivamente.

*“Por exemplo, eu procuro muito falar com eles sobre grupo. Porque teatro é grupo. Não dá pra falar de teatro sem você falar em grupo. (...) Mas teatro é o coletivo, é grupo! Esses dias, (agora dia 12) a gente fez apresentação de encerramento do ano, e a gente fez o ensaio geral. E voltamos pra sala, eu fiz o levantamento. ‘E aí, o que vocês acharam?’ ‘Ah, professor. Olha, fulano errou.’ Opa! Péra (sic.) aí, fulano não errou, o grupo errou, por que só fulano errou? O grupo errou. Se um acertou, todo mundo acertou, nós somos um grupo. Não tem que ficar aí apontando pra todo mundo. (...) Dentro do teatro não dá pra dizer ‘Olha, que bom! Ele foi bom, maravilhoso — e eu fui nada’. Não. Ele só chegou a esse ponto, porque ele trabalhou, é óbvio, e porque também teve um grupo junto, que caminhou junto, que deu ali suporte pra ele fazer a piada, pra ele fazer seu drama. Então é grupo. Não tem como não ver. Teatro é coletivo”. (EDUC. 7, 2009)*

Essa dimensão pedagógica remonta a preocupação e alguns dos objetivos da Arte-educação que se centram no desenvolvimento integral do educando, não apenas na assimilação de conteúdos. Daí a percepção de que ter o educando como base da ação educativa é diferente de ter o conhecimento como base dessa mesma ação.

#### **4.4.11 O papel das reuniões/supervisão técnica e suas contribuições**

Nesse contexto, destacamos a importância da supervisão — um olhar de quem está fora da atividade diária e aborda, do ponto de vista técnico, teórico e metodológico aspectos outros, até então não observados pela equipe ou pelo arte-educador participante do processo de aprendizagem.

Portanto, é também um processo educativo no qual a supervisão técnica serve como ponte entre a teoria e a prática dos educadores. Sua principal função é desenvolver no supervisionando a prática e a autonomia; propiciar os elementos teóricos e práticos que, direta ou indiretamente, fundamentem e orientem a ação pedagógica rumo a uma apreensão crítica de tais elementos junto à realidade. A supervisão pode dar aos supervisionados a possibilidade de ampliação de horizontes, à medida que exercita a capacidade de reflexão crítica, situando essa reflexão ao nível das condições éticas e políticas da prática educativa. Possibilita ainda a diversificação de olhares e sistematização da prática, bem como a aquisição de conhecimentos que tendem a modificar a percepção e, por conseguinte a atuação frente aos desafios impostos pela própria prática. (CASEIRO, 2007)

Pela observação de outras práticas e por vivências e experiências, é possível perceber a importância e o diferencial que faz uma supervisão comprometida com o desenvolvimento do trabalho, e a riqueza que essa troca propicia para o trabalho social em questão, tanto do ponto de vista de trazer elementos de outras experiências quanto na apresentação de pontos de vista técnicos, teóricos e metodológicos, que podem auxiliar tanto no desenvolvimento das atividades e no desencadeamento de outros processos de produção de conhecimento quanto no desenrolar de procedimentos e encaminhamento de casos, o que possibilita ao arte-educador um outro olhar sobre sua atuação e o ressignificar de sua prática.

Este, entretanto, não foi o quadro constatado nos relatos, não tendo havido nenhuma participação externa à unidade que tivesse desempenhado esse papel de supervisão. Segundo um dos entrevistados, os encontros em que há esse profissional vindo dos órgãos financiadores são voltados aos resultados, ao processo de ordem prática e de passagem da proposta para a prática.

*“Aqui, na verdade, a supervisão nossa é a coordenação e a direção. A gente não tem uma pessoa específica para isso”. (EDUC. 5, 2009)*

Em outros casos, a supervisão, o papel do gestor público é desempenhado pela coordenação e direção da unidade que, em termos práticos, acabam acumulando a função de supervisão técnica nos moldes acima assinalados.

#### **4.4.12 A relação com o ensino formal**

Com exceção do CEU, por sua própria configuração espacial (escolas e gestão cultural estão no mesmo espaço físico), o contato com a escola não é muito frequente. O tema é trazido pelos jovens que discutem alguns aspectos, acontecimentos, e fazem suas comparações entre as formas como percebem as diferentes formulações da relação ensino-aprendizagem nos projetos e junto à escola.

O mundo da escola é trazido, inicialmente, como referencial de relações de ensino-aprendizagem. Aos poucos, os jovens vão percebendo a distinção entre as formas de se posicionar e gerir o processo educativo, e fazem essa discussão com os arte-educadores. Com isso, acaba ocorrendo uma comparação, e o aprendizado de um espaço é trazido para outro. Por outro lado, a aproximação com a escola acaba se dando mais a partir da direção e da coordenação pedagógica, como no caso do circo.

Há ainda a aproximação da própria escola, que busca auxílio seja para encaminhar jovens para o atendimento na entidade, seja para discutir casos ou situações em comum. Mas existe um descompasso: por um lado um ótimo desempenho nas atividades de Arte-educação junto às entidades, em contrapartida à ocorrência de dificuldades no aprendizado escolar.

*“A gente acaba até procurando, no caso de alguma questão em particular, algum caso mais específico, vemos alguns retornos, outros não, principalmente por dificuldade de aprendizagem, porque às vezes, aqui, o aluno tem uma performance maravilhosa. Mas ele tem dificuldade de aprendizagem, e eu, às vezes, peço para observar o caderninho deles, se eles vão para a escola, como que está, nada de corrigir e nem de entrar dentro do ensino formal. Então, já consegui identificar alguns casos de dificuldade de aprendizagem, o aluno com um nível excelente aqui dentro da sala de aula. Então, esse contato foi feito com o professor, e o professor retornou, colocou, disse que o aluno, realmente, tem a dificuldade de aprendizagem”. (EDUC.6, 2009)*

Os contatos também ocorrem em virtude de parcerias para eventos e apresentações no espaço da escola.

*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.*  
(Rubem Alves)

Segundo Danforth (1982), a Antropologia implica um encontro com o “outro”, mas um dos aspectos a se refletir acerca dessa colocação é como esse encontro se dá: de forma a descobrir e compartilhar aspectos das especificidades culturais, ou (no modo como a ocidentalidade se impôs no mundo) de forma truculenta, invasiva, pouco valorizando os modos de ser e estar das pessoas e impondo-lhes um outro?

*“O estudo da integração da escola, como instituição, e daquilo que ela tem a ensinar, nos modos de vida das populações brasileiras (...) é, entretanto, um problema que somente pode ser estudado no contexto social e cultural das comunidades em que ela se faz presente e atua”.* (CONSORTE, 1956, p. 72)

Pensando um encontro com o “outro” que desenvolva trocas culturais respeitadas e éticas na periferia — enquanto espaço de sociabilidade e produção de cultura no qual negros e migrantes pobres, aqueles destituídos dos repertórios socialmente valorados e, muitas vezes, cobrados por esta mesma sociedade que lhe nega o acesso a tais repertórios — qual seria o papel da escola vista sob uma perspectiva de educação libertária que visa à autonomia de seus sujeitos?

Por maiores que sejam as críticas ao desempenho da escola (questionamentos, a sua atuação e funcionamento, os altos índices de repetência e evasão, a forma como procede a progressão automática nas séries fundamentais, outros aspectos impeditivos a um maior avanço da educação escolar), é inegável que haja uma forte representação simbólica da escola na vida do jovem e da comunidade.

*“Nas sociedades mais complexas e estratificadas, porém, a coexistência de sistemas interpretativos e valorativos diversos e o seu próprio dinamismo fazem surgir diferentes atitudes e expectativas em torno da educação. Tais sociedades articulam, através de uma superestrutura, um grande número de populações, cujo passado histórico, grau e forma de participação no sistema que essa superestrutura representa, são dos mais variáveis. A escola, como um dos instrumentos desse sistema integrador, só começa efetivamente a penetrar nos modos de vida de tais populações, em razão da participação destas nesse mesmo sistema, cujos valores e motivações a escola representa”.* (CONSORTE, 1956, p. 73)

Nesse aspecto, a escola não é uma instituição neutra — Freire (1980); Bourdieu (2002); Consorte (1956). Ao longo da história, vem reproduzindo as relações de poder. Podemos, assim, dizer que a escola tem assumido o caráter de transmissão modelar da cultura dominante como instrumento ideológico que visa à manutenção do *status quo* e à manutenção da ordem nele inscrita. Mas também podemos dizer que a escola é constituída por humanos, seres pensantes, reflexivos e com capacidade de simbolizar e projetar situações diferenciadas das vividas no cotidiano, sendo, por isso, capazes de transformar a realidade.

*“É através do processo contínuo de transmissão e aquisição de experiências, que a vida social e cultural dos diversos grupos humanos se renova e tem simultaneamente assegurada sua continuidade. Os problemas de educação estão, portanto, irremediavelmente ligados a contextos sociais e culturais e somente dessa perspectiva podem ser estudados e entendidos”.* (CONSORTE, 1956, p. 73)

Podemos ainda avaliar que um dos equívocos sociais que impossibilitam a educação de cumprir sua função na escola pública, principalmente nas periferias urbanas, seja o fato de ver seu público como um “outro”. A escola não consegue se enxergar como sendo da periferia ou enxergar o seu educando como morador desse território (advindo de uma população que é negra e mestiça, migrante nordestina ou descendente, sem acesso a bens e serviços sócio-culturais, etc.). Não há elo de identidade (um não se vê no outro; o “outro” não é tido como um igual) da parte da escola para com o seu público cativo e vice-versa.

Daí não se poder esperar ou, pelo menos, não ser justo esperar que esse educando se reconheça e se sinta pertencente a essa escola, a esse tipo de educação, bem como a seus conteúdos e procedimentos. Consorte, antes mesmo de Bourdieu, destaca que a situação da criança de classe média e alta é bastante diversa. Delas se espera que tenham na infância um período para o qual contribuem todos, pais e professores, dando-lhes os meios necessários.

*“Parece que somente nessas classes a escola realmente se afigura como parte operante na vida das crianças. Ela aparece como principal canal de infiltração e difusão de elementos de um certo tipo de ‘cultura juvenil’, sobretudo para aquelas que dispõem de lazer e dos meios necessários para tanto”.* (CONSORTE, 1956: 86)

Que papel o diálogo com outras áreas de conhecimento pode exercer na educação? A Arte-educação, assim como a Antropologia e outras ciências que analisam as formas de sociabilidade e as relações de força e dominação podem contribuir e cambiar saberes que ampliem os horizontes e a visão do professorado, dos educadores para aquilo que está além dos muros da escola.



De sua parte, as atividades arte-educativas, em geral, podem ocorrer em diversos espaços sociais da comunidade. Desde a sede da associação, até um prédio preparado para receber tais ações sociais, passando ainda pelo campinho, pela praça, pelo parque e pela rua. Isso coloca o educador, o arte-educador muito exposto à realidade local, o que constitui mais um desafio de seu dia a dia. Ele sobe as ruas, ele vai até a casa dos educandos, ele cruza os espaços com todos os membros da comunidade, ele sabe que sua ação está sendo observada pelos poderes locais, e ele ainda tem “jogo de cintura” para lidar com a aproximação e, por vezes, interferência, de “funcionários” do narcotráfico em sua atividade ou junto a alguns de seus educandos. Diferentemente da escola, que “cria”, de certa forma, um mundo à parte da comunidade. Ela está cercada de muros e de um aparato estatal que exige cumprimento de protocolos que, por outro lado, lhe confere não só legitimidade, mas também e, até certo ponto, proteção. Uma proteção que abarca não só a segurança das crianças, mas também uma representação simbólica que confere essa proteção, essa retaguarda a professores enquanto representantes do poder oficial na região. E estes, por sua vez, devem desenvolver as atividades educativas dentro de um parâmetro, de um espaço limitado que os mantém não só atrelados ao paradigma cartesiano do conhecimento, como também ao domínio de sua área de saber.

#### **4.4.13 A presença da questão racial na vida e no cotidiano dos educandos**

Sendo mais um dos desafios sociais apontados nesta dissertação, a discussão das relações raciais se mostra bem pouco desenvolvida por parte dos arte-educadores, gestores e políticas públicas nas atuações arte-educativas em periferias urbanas.

Esse foi o aspecto responsável por grande “surpresa” neste trabalho de campo. A constatação (ou recusa desta), como já assinalado, da extensão e profundidade do “óbvio”: a perversa *naturalização invisibilizante* da identidade racial dos educandos, oriundos de populações negras e migrantes, e de suas respectivas famílias e comunidade, explicitada nos depoimentos colhidos no decorrer do trabalho de campo. Na verdade, de acordo com seus depoimentos, os arte-educadores não percebem a presença da questão racial na vida e no cotidiano dos educandos como algo relevante, ou que cause algum impacto mais dramático em suas existências.

Segundo as exposições dos educadores e arte-educadores, não há conflitos perceptíveis no desenrolar das atividades no tocante às relações raciais na vida dos educandos.

A tônica do “respeito mútuo” entre os membros dos grupos é ressaltada em quase todos os depoimentos.

Apesar de o grupo ser considerado um espaço de proteção, ou de conhecimento mútuo, os profissionais relatam casos de crianças que rejeitaram a proximidade com outras crianças por estas serem negras:

*“Dentro da sala de aula, eu não vejo muito problema referente à questão racial. (...) aconteceu uma situação de uma menina que não queria encostar na outra. Então, sentei com o grupo e conversei, disse que isso não poderia acontecer, nós estamos abertos aqui para atender todo mundo. Todo mundo aqui tem o mesmo objetivo, todo mundo aqui tem que ser respeitado, tem que fazer valer o respeito, porque o respeito dentro de um grupo é muito importante, é o primeiro passo. Aos poucos, essa criança foi assimilando essa ideia, e hoje ela convive muito bem com as outras. Acredito que seja também um pouco de questão familiar”. (EDUC. 6, 2009)*

A questão familiar, bem como a própria constituição da periferia (vide Capítulo 2 desta dissertação) são aspectos bastante relevantes de uma discussão das relações raciais no Brasil, que deve ser tratada de forma mais ampla e profunda pelos arte-educadores, gerências, instituições e Poder Público, uma vez que deve permear toda a ação educativa das entidades que atuam diretamente nas periferias urbanas, desde a entrada do jovem até o “gran finale” do espetáculo.

Por outro lado, os arte-educadores destacam a questão da diversidade como um tema abordado nas rodas de conversas ou em aulas “teóricas”, como alguns profissionais se referem aos momentos de diálogo entre os sujeitos do processo educativo. Mesmo sabendo que o preconceito é algo forte, poucos são os relatos trazidos pelos jovens acerca desse aspecto, como também as discussões focadas sobre o tema.

*“É, preconceito ainda é muito forte, existe o xingamento e tudo o mais... a gente tenta trabalhar, eu tento trabalhar com as minhas aulas teóricas, aí cada um desenvolve, cada professor desenvolve uma linha de pensamento diferente para estar mudando essa situação, mas ainda existe, sim. Eu acho que é uma coisa que já deveria ter acabado há muito tempo, mas principalmente que (sic.) balé, que o pessoal acha que só quem é loirinho que tem que dançar, e tem sim, mas a gente tenta trabalhar isso da melhor forma possível. Eu, graças a Deus, tenho tido sucesso nesse sentido. Não tenho tido tanto problema, não”. (EDUC.3, 2009)*

Ou seja, não existe uma discussão acumulada, organizada e sistematizada para que haja uma “linguagem” única entre educadores, gerentes, funcionários, etc. que permita uma abordagem segura, consciente e coerente da questão racial, tendo em vista a população periférica dos centros urbanos, como é em São Paulo.

Nesse sentido, é preciso atentar para um aspecto sutil da questão, mas muito importante: ao se trabalhar junto aos educandos, numa abordagem de que “*somos todos seres humanos*”, de que “*é preciso ter respeito*” etc., é importante ter-se clareza no sentido de que estamos atuando junto a grupos que socialmente são estigmatizados. O negro e a população nordestina da periferia não são os responsáveis pelo racismo ou pela discriminação; não são eles quem os produzem; são, na verdade, suas vítimas, mesmo quando o reproduzem, em “brincadeiras” ou “piadas”.

**COO.2** → “*Eles contam uns pros outros. ‘Ah, porque é jovem’. ‘Ah, porque é criança’. Não! Não é porque é uma criança, não é porque é jovem! É porque é a cultura! Ele não vai dar risada falando que a mãe dele vai ser estuprada, por exemplo, não é nada engraçado contar uma piada dessa, e ele não conta*”.

**PESQ.** → “*Então, aí a gente dizer, então, que o racismo passa por uma forma tão naturalizada ...*”

**COO.2** → “*Completamente! Completamente, e acaba entrando nessa, né? Que é a coisa, o costume, é a força da massa, né? É uma onda que você leva junto e, se você nadar contra ela, você tá fora dela. E a pior coisa quando se é jovem, é você estar fora de alguma coisa, né? Você está isolado*”. (COO.2, 2009)

Dizer para os jovens que “somos todos iguais em direitos e potenciais” é bom para situá-los enquanto autoestima e evitar a reprodução dos sentidos comuns, etc., mas não são eles quem produzem o racismo. O aspecto relevante da questão para tais jovens está mais relacionado com o esclarecimento da questão: o que é, de onde vem, a quem serve e quem dela se beneficia - e como - dessas formas ideológicas que estão incorporadas ao imaginário social brasileiro.

Dessa forma, o jovem negro pode entender os artifícios e perversidades envolvidos no silêncio incômodo que circunda o tema, na violência simbólica que, segundo Bourdieu (2001), se realiza sem que seja percebida como violência, mesmo por parte de quem é por ela vitimizado, pois se insere nas tramas naturalizadas das relações de poder. Destarte, coage e impõe-se, subliminar e simbolicamente, fabricando contínuas crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar seguindo critérios e padrões do

discurso dominante. Daí ser a violência simbólica manifestação de reconhecimento e legitimidade de tal discurso.

*“A violência pareceu-nos a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injúria: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”.*  
(COSTA, 1986)

Os jovens nunca ou muito pouco comentam sobre o preconceito, e o fato de a questão não surgir como um conflito claro — e nem poderia, tendo-se em vista a forma velada como o racismo e suas consequências se dão no Brasil —, não exige, em princípio, do arte-educador uma ação ou postura mais incisiva. É como se não houvesse um grave problema social a partir das questões raciais. Como se toda a periferia não tivesse sido formada pelas populações negras e mestiças, em boa parte, paulatinamente, expulsas das regiões centrais, principalmente a partir dos anos 1950. Como se, de fato, não houvesse um sistemático e histórico movimento através do qual “a geografia do corpo do negro” serve de justificativa para as mais cruéis relações de poder e dominação disseminadas pelo mundo.

De um lado, uma potente construção simbólica introjetada no imaginário coletivo, aliada a uma estrutura de forças que se expressa em violência institucional contra o negro e seus mestiços baseada, principalmente, na cor da pele. De outro, uma outra violência, também simbólica, que impede tal situação de ser vista como um processo coletivo onde não somente um humano negro é estigmatizado, mas toda uma população (mundial) passa a ser estereotipada, marcada pelo estigma da inferioridade, da má índole, da degeneração, entre outros.

Nesses termos, como trabalhar na construção de uma identidade dos jovens da periferia (oriundos de populações negras e mestiças, migrantes e seus descendentes), numa proposta de ação sócio-educativa-cultural libertadora, que vise ao protagonismo, à solidariedade, à consciência, à autonomia e à cooperação desses jovens em suas comunidades e em suas vidas?

*“Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais, raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura”.*  
(OLIVEIRA, 2004)

Ainda de acordo com a autora, assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidades negras, por um lado, não são muitos e, por outro, são poucos divulgados. (OLIVEIRA, 2004)

Pode-se analisar esse processo difícil e doloroso como reflexo do sofrimento ético-político já tratado anteriormente como marco referencial nesta dissertação. É esta a inclusão perversa do negro na sociedade brasileira como subalterno, como à margem de tudo que a modernidade enquanto processo sócio-histórico desencadeia: sensações de desconforto e inadequação, medo ou revolta, bem como de emoções e sofrimentos, naquilo que Sawaia (2001) conceituou como “sofrimento ético-político” — conceito abordado e apontado como consequência do processo de inclusão/exclusão vivido por populações vulnerabilizadas e alijadas do conjunto de bens e direitos sociais.

O sofrimento ético-político pode advir de um complexo de situações, atitudes e circunstâncias em que o indivíduo sofre com os reflexos da violência estrutural ou simbólica, em relações sociais marcadas por estereótipos, preconceitos e discriminações — frutos da injustiça social. O indivíduo ou grupo atingido por tais estigmas tende a manifestar um tipo de sofrimento que, dificilmente, é expresso e, quando o é, mais dificilmente ainda é encarado como algo sério ou relevante. Em geral, sequer é percebido como fruto de uma violência advinda de representações sociais criadas e desenvolvidas histórica e culturalmente para a manutenção das relações de poder e dominação implícitas em tais gestos.

Outro aspecto acerca do silêncio e da dificuldade por parte dos educandos e da comunidade em falar sobre a questão, refere-se à tônica comumente adotada em tais abordagens — o negro, o problema do negro brasileiro, o negro ex-escravo, o “coitadismo”, a implícita e sistemática alegação de incompetência, etc. Daí também o tabu em se falar sobre a questão racial em atividades arte-educativas — aspecto esse também relatado pelos depoimentos:

*“Agora, por exemplo, essa questão que você traz é interessante. Que foi uma observação minha, e foi tematizada ligeiramente pelos jovens. Foi quando nós fomos ao Parque da Aclimação. Esse é um parque frequentado pela classe média e cujos olhares da população que frequenta o parque, dirigida aos jovens, era um olhar estigmatizador. Só que, é claro, que obviamente ela não veio por parte dos jovens sob esse discurso, ‘o olhar estigmatizador’. (...) a um jovem negro daqui do Jovens Urbanos, a gente perguntou: ‘o que vocês acharam do Parque da Aclimação?’, ele disse: ‘Ah, o pessoal de lá é muito humilde’, querendo dizer ‘muito humilde’ no sentido de dizer que eles não são humildes. (...) Uma outra fala que deu algo mais sério, mas quando se tentou entrar na discussão, os jovens se sentiram (?) (sic.) ‘não, acho que’, ‘na verdade não é isso’, ‘acho que você está confundindo’, foi em uma situação concreta que eles viveram, em que eles sentaram em um banco*

*onde tinha duas pessoas conversando e, à medida que eles sentaram, essas duas pessoas foram embora. E eu falei: 'E aí gente, que estranho, o que vocês têm para dizer sobre isso'? 'Dá para a gente pensar algumas coisas e tal, tematizar essa questão'. 'Bom, o pessoal achou que a gente ia roubar eles, ou algo do gênero'. Quando a gente começa a trabalhar a questão mesmo, 'Ah, o Parque da Aclimação é um parque, é um espaço público e, como um espaço público, a gente também deveria se sentir assim ou não, a gente está frequentando esse espaço público e como é que é essa situação em público'. E quando vai se discutir talvez algum problema social, problema sócio-econômico, à medida em que se procura evidenciar ou problematizar que eles são parte de uma sociedade, de um grupo social estigmatizado de modo sutil ou, talvez, até mesmo visto pelo outro como uma situação vulnerável, eles dizem: 'Bom, isso não é comigo, porque eu não me vejo assim. Eu não me reconheço assim, não preciso me reconhecer dessa forma também'." (EDUC.1, 2009)*

Ser negro no Brasil, para Milton Santos é, pois, com frequência, ser objeto de um “*olhar enviesado*”. A chamada “boa sociedade” parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e, assim, tranquilamente, se comporta. (SANTOS, 2000)

“*Ser negro no Brasil é fazer parte do grupo dos mais desiguais entre os pobres; nossa pobreza tem cor e nome: descaso*” (Souza, 2001). E um descaso que é sinônimo de violência estrutural e simbólica, que atua tanto no coletivo — inclusive das populações negras como um todo — quanto no indivíduo, na psique do indivíduo negro.

Lembrando ainda Milton Santos (2000): a opinião pública foi, por cinco séculos, treinada para desdenhar a população negra — base da economia colonial no país — e, mesmo, não tolerar “manifestações de inconformidade”, vistas como um “injustificável complexo de inferioridade”, já que o Brasil, segundo a doutrina oficial, jamais acolhera nenhuma forma de discriminação ou preconceito (SANTOS, 2000).

Isso nos leva a um dos mecanismos ideológicos de racismo mais cruéis da face da terra, e utilizados no Brasil para manutenção do poder das elites brancas dominantes mais cruéis da face da terra: o *mito da **democracia racial*** que, mesmo já tendo sido desmascarado, continua a fazer parte do imaginário coletivo deste país.

Uma vez que o estigma, o preconceito e a discriminação racistas se imputam sobre toda a população negra do país (e do mundo), seu combate também deve se dar em termos de uma luta coletiva, onde as conquistas individuais necessitem ser absorvidas por toda a população negra, de modo social, político e cultural. Assim deve ser ordenada e sistematizada como informação, como conhecimento, como saberes a serem socializados junto ao coletivo dessa categoria estigmatizada de seres humanos dotados de córtex cerebral frontal avantajado, e que são capazes de atribuir sentidos e de representar simbolicamente a sua realidade, como qualquer outro ser humano na face da terra.

Nesse sentido, está o desafio social da Arte-educação no contexto das periferias urbanas. Como preparar o jovem típico das comunidades periféricas para atuar social, política e culturalmente em sua comunidade e nos espaços aos quais for se alçando, com consciência, inteireza (como ser inteiro), integridade de sua identidade racial?

É na relação dialógica de saberes que o arte-educador pode adquirir a real percepção das implicações sociais advindas do racismo e das relações raciais neste país. A partir daí, a Arte-educação pode, muito significativamente, trazer uma contribuição concreta partindo de seus métodos, de suas formas de gestar e gerir participativamente o conhecimento em Artes, apresentando ainda um olhar, uma forma de refletir sobre a realidade, de dizer sem palavras, de comunicar dialogicamente tanto dentro do processo educativo quanto na concepção coletiva de produtos e obras artísticas.

Pensar a possibilidade de que a Arte, através da Arte-educação, pode oferecer sua imensa contribuição para um debate que, no plano do discurso direto é ainda tão complexo, pode levar à potencialização da capacidade desenvolvida nos/pelos jovens, de maneira a levá-los a outros modos de assimilação, percepção e representações simbólicas de seus entendimentos acerca da questão racial, dos sentimentos, dimensão e emoções que os perpassam cotidianamente.

Eis um sério desafio aos educadores, dirigentes, arte-educadores, comunidade, lideranças e gestores de políticas públicas: o de realizar um trabalho crítico, consciente de sua profundidade, para o qual se invista na formação adequada de seus agentes e que se deixe conduzir pela percepção e análise da realidade, tornando o saber um instrumento de transformação.

#### **4.4.14 A percepção do racismo, preconceito ou discriminação na comunidade**

Apesar da dimensão da questão racial não estar aprofundada, os relatos demonstram que os arte-educadores “acreditam” que exista, sabem que existe o racismo e que este atinge as famílias dos educandos atendidos em suas atividades, mesmo que a dimensão desta questão não lhes seja de todo compreensiva. Também citam que os jovens trazem casos que ocorreram com vizinhos, mas, tal como na questão anterior, o problema não é claramente explicitado.

*“O problema do racismo está implícito nas relações, na minha identidade pessoal, como negro. Eles estão implícitos e, às vezes, se apresentam de modo formal ou sob todas as letras nas relações entre educadores, operador, entre a coordenação e o programa (...) elas (as relações raciais) se apresentam em situações muito específicas de um espaço/tempo muito cronometrado, é difícil tematizar essa questão, porque você nunca consegue segurar no momento em que ela acontece ... Um aspecto difícil de tratar e, esse sim, é um deles, é essa questão do tempo”.* (EDUC.1, 2009)

A população da periferia também sofre com o preconceito e o estereótipo de sua origem regional do Nordeste brasileiro. São, dessa forma, perversamente cultivados, em uma metrópole como São Paulo, estigmatizações e discriminações várias, que limitam o acesso e a evolução do morador da periferia urbana.

*“Tem um preconceito do nordestino, inclusive eu sou. Eu cheguei em São Paulo com 6 anos de idade. Sou nordestino e enfrentei isso no colégio, né? E isso vai passando, com o tempo você vai amadurecendo e se criando, mas (o preconceito) existe forte! O preconceito no Brasil, ele é uma coisa muito forte...”* (COO.2, 2009)

Por outro ângulo, na análise da percepção do racismo e de suas consequências na comunidade, o bairro, a região de moradia é tomada como um espaço referencial e, de certa proteção em relação a outros espaços da cidade.

*“Aqui, por ser bairro, eu acho isso bem tranquilo; isso não acontece. Se acontece, eu acho que passa muito despercebido. Então, como é um ambiente — acho que até mais humilde — o pessoal acaba não tendo esse preconceito, pelo menos, aqui, é assim. Eu não vejo esse tipo de preconceito, eu acho bem tranquilo...”* (EDUC.2, 2009)

Ali no espaço de convivência com seus iguais, pessoas de origens similares, com propostas de vida similares e amplitude e alcance similares, o indivíduo que ali habita se constrói e constrói seu espaço urbano da periferia como lugar “depositário de aspirações quase sempre adiadas, mas continuamente renovadas no interior desses centros de reprodução do imaginário popular”. (MAGNANI, 2003).

Se nos outros espaços a cidade só lhe permite a inclusão perversa, em seu entorno social, o retorno ao bairro, à vila, ao seu “pedaço” compreende as referências relacionais mais próximas (como pertencimento e vizinhança) onde identifica-se laços de afinidade e sociabilidade, sendo, portanto, o local de reconhecimento — espaço onde estão entre iguais, mas não necessariamente entre parentes; onde compartilham gostos, palavreados, diálogos. (MAGNANI, 2003).



Debater a questão racial nos espaços educativos, de forma a problematizá-la ante a realidade das periferias, demanda conhecimento histórico, teórico, reflexivo e analítico acumulado em diversas instâncias (inclusive junto aos movimentos negros). Por outro lado, é necessário ter muita ousadia, muita coragem para subverter o silêncio, as relações de poder, expor a branquitude (por vezes a própria) que mantêm, naturaliza e propaga as relações de domínio no ventre das instituições sociais e de suas representações ante a realidade.

Estabelecer uma relação entre a situação familiar, a vida dos pais e avós, com o fato de serem pobres e de viverem todos os percalços por que passam, percebendo-os em ligação com o fato de serem negros e mestiços é, de fato, um desafio, principalmente, tendo-se em vista que se está tentando quebrar paradigmas muito arraigados às representações e ao imaginário coletivo construído ao longo dos últimos cinco séculos.

#### **4.4.15 A interferência das questões raciais na atividade arte-educativa**

As repostas apontam para algumas consequências da questão social e racial nas periferias, e a ausência dos pais no cotidiano dos filhos é uma delas.

*“Eu acho que na comunidade... o principal fator é que a família não dá muito apoio para as crianças; eles são meio que ‘largadinhos’, e eles não têm aquele negócio ‘Ah, que é que você fez hoje?’ ou que eu falei, ‘O que aconteceu?’ Não tem aquele incentivo para eles crescerem, desenvolverem as atividades que eles gostam. Eu acho que é por isso que faz tanto sucesso esse trabalho, por causa disso. Não que substitua aquilo que acontece dentro de casa ou que acontece na rua. Eles veem a violência na porta de casa, que diminuiu bastante, mas ainda acontece. Acho que esse trabalho vem para tentar fazer alguma coisa, ajudar, conversar, fazer o possível, mas acho que o que influencia eles, mesmo, é, quer dizer, o que não influencia é essa falta dos pais estarem interessados, em incentivar, falta de incentivo deles”. (EDUC.3, 2009)*

A ideia de um modelo de família classe média ainda prevalece no imaginário brasileiro, e o educador não foge a isso, por vezes, esquecendo-se da crueza com que a realidade se apresenta nas periferias, exigindo muito dos seres humanos na luta de seu cotidiano.

*“Os pais estão muitas horas ausentes, justamente, por isso mesmo, somando as horas de trabalho ao muito tempo de transporte. O tempo de deslocamento que a família necessita pra ir pro seu ambiente de trabalho, nos horários de picos, pela manhã e no retorno, essa comunidade leva em torno de 2 horas e meia a 3 horas, se não mais pra chegar. E quando a gente vê essa situação, vemos que os pais também ficam muitas horas do dia ausentes. Essas crianças estão aos cuidados de outros familiares, aos cuidados de irmãos ou então aos cuidados de instituições. Isso aí reporta à necessidade de espaços como o CEU, que vão trabalhar com essa criança, não só na hora de atendimento escolar, mas no contra-turno (sic.), certo? Pra que a criança permaneça mais tempo conosco, para que os pais possam sair, e que as crianças permaneçam conosco em atividades que contribuam para o seu desenvolvimento integral. É aí que entra todas essas frentes, certo? A questão da arte, do esporte, da cultura, do acompanhamento, de viver com essa criança essa parcela de responsabilidade que hoje a instituição escolar tem, que é de educar e cuidar”. (COO.1, 2009)*

Destaca-se, nesse contexto, a realidade expressa pelo grande número de famílias “monoparentais”, em geral, chefiadas por mulheres, que acabam tendo de dar conta das funções maternas e paternas em seus lares. Hoje, protagonistas de histórias peculiares marcadas por diversos contextos sociais, as famílias monoparentais exigem uma análise cuidadosa, uma vez que se caracterizam não como um universo específico ou um grupo homogêneo, mas sim, como um novo grupo modificador das concepções tradicionais de família. (BRITO, 2001)

Um grande número de mulheres residentes nas periferias das metrópoles brasileiras são chefes de família. De acordo com a pesquisa do IBGE **O trabalho da mulher principal responsável no domicílio**, 78,6% das mulheres responsáveis pelo sustento da família ganham menos de R\$1.050,00 — e as brasileiras chefes de domicílio representam 29,6% das mulheres que trabalham, afirma o texto da pesquisa, com base em dados recolhidos nas seis principais regiões metropolitanas do país. Ainda apresenta que essas mulheres são mais velhas (43,5 anos,) do que a média da população feminina ocupada (37,2 anos), apresentam menor nível de escolaridade, ocupam empregos mais precários, com nível de informalidade maior e enfrentam jornadas de trabalho mais longas.

São mulheres, negras, migrantes, com poucos anos de escolaridade, que enfrentam jornadas de 8 a 12 horas, além de enfrentarem um serviço de transporte público de baixa qualidade, fazendo longos deslocamentos diários para garantir a sua e a subsistência de seus filhos e, por vezes, de agregados.

Estudar e entender a periferia passa por esses aspectos: deslindar o véu que oculta as dimensões perversas que naturalizam a opressão e a alienação com que as relações de poder se impõem. Deslindar ainda a forma como a dupla pertença (negros, nordestinos e seus descendentes, moradores das periferias tidas como zonas perigosas, etc.) aumenta o

desprestígio social desses grupos e populações, colocando-os em situações contínuas de preconceito, desvantagens e discriminação.

É importante ainda ter-se a percepção de que o mundo que emprega, que governa, que cria e gesta as políticas públicas é um mundo branco, eurocêntrico, machista e racista, no qual a ascensão se dá não permeada por dificuldades características, já que estas inexistem nesse contexto da branquitude.

Daí o racismo não ser só uma construção social que: alija as pessoas de seus direitos; impede a possibilidade de se alcançar um status melhor por meio de seus esforços e capacidades; discrimina, nega e impede o acesso a bens e serviços básicos. O racismo também dá vazão a práticas nas quais a força armada do Estado é utilizada para assassinar, exterminar negros, principalmente a juventude masculina. Ao negro não é facultada a escolha de se ver livre do estigma e do preconceito.

#### **4.4.16 A experiência de ser arte-educador**

Falar da experiência como arte-educador é falar de uma experiência de satisfação e crescimento pessoal. Essa é a tônica dos depoimentos, carregados de uma “re-ad-miração”, como apontada por Freire, um “re-aprender” a própria prática a partir dos olhos, do encantamento e do aprendizado dos educandos. Destaque-se ainda a paixão com que os arte-educadores se dedicam à atividade que desempenham.

*“Uma mensagem: eu acho que não tem como, aqui nesse trabalho que a gente faz de circo-escola, enturmando, não tem como não se apaixonar. Se você não se envolver, você não consegue ficar. A gente vê que têm muitos que passam por aqui e rapidamente saem. Isso aqui tem que ser uma paixão mesmo. Que seja por amor, acreditando que você vai transformar uma pessoa, acreditando que você vai dar esperança, no mínimo você tem que pôr um ponto de interrogação na cabecinha deles, sabe?” (EDUC.5, 2009).*

Outro aspecto apontado nos depoimentos se refere ao fato do processo de ensino-aprendizagem proporcionar ao educador um aprendizado para além do exercício de sua prática, algo relacionado com o ser humano, suas relações e os conhecimentos advindos da realidade local.

A busca de novos conhecimentos que indiquem novos caminhos de atuação também consta das experiências que os arte-educadores trazem em suas trajetórias. A procura por aprimoramento de suas técnicas, novos estudos e pesquisas, por vezes, encaminham tal profissional a questionamentos, não só de sua prática enquanto técnica (seus fins e

propósitos), mas de sua atuação, seu papel social e seu desempenho cotidiano frente aos resultados alcançados ou almejados.

A dificuldade entre o planejamento e a execução, as próprias lacunas na formação deste mediador, as multiplicidades de interpretações possíveis da realidade em intersecção com a comunicação entre profissionais, ou entre estes e os educandos, os limites da atuação (violência doméstica, drogas, questões de saúde mental, questões estruturais, etc.) são aspectos que, por vezes, os fazem se perder na dinâmica do cotidiano.

Dada a natureza das atividades desta ação sócio-educativa-cultural, é bastante comum que a mesma se perca numa rotina carregada de situações limite que, constantemente ultrapassam as especificidades da atividade artística propriamente dita, caindo, em momentos, naquilo que pode ser chamado de “a fazeção”. Tais circunstâncias limitam as possibilidades de reflexão sobre sua prática e causam uma série de angústias e ansiedades frente a um trabalho que lida, basicamente, com a construção simbólica das relações, das produções e das expressões sociais.

Caracterizada, basicamente, pelo imediatismo de suas ações, a “fazeção” nada mais é que uma atuação no estilo “bombeiro” visando a apagar “incêndios”, ou seja: as situações emergenciais, ou assim avaliadas, que surgem, comumente, no cotidiano das atividades. Nesse sentido, a “fazeção” se configura não pela resposta imediata a uma ação isolada de cunho emergencial que o educador deve dar (o que, frequentemente, ocorre), mas, sim, pelo procedimento que se estabelece como prática, senão cotidiana, muito frequente, que acaba dando a tônica de sua atuação, tornando-a reativa e automática.

É uma prática acrítica, diferente da ação emergencial, que é seguida de uma reflexão do indivíduo e levada ao seu coletivo de pares como questão a ser pensada em busca de uma solução a ser gestada coletivamente. Esse é um importante cuidado a ser observado, principalmente pelo fato de a “fazeção” levar a atitudes individualistas que isolam, sobrecarregam, deixando o educador em estado de ansiedade, criando animosidades e disputas desnecessárias entre o grupo de profissionais.

Pode-se dizer que trata-se de uma prática que se autoalimenta, desequilibra o educador, podendo ainda comprometer seriamente o seu trabalho junto aos educandos e a desdobramentos e encaminhamentos que, porventura, se façam necessários ou não.

A “fazeção” desencadeia ainda demandas múltiplas para além das competências e limites de atuação do arte-educador, ou do educador social em questão, o que pode causar relação de dependência (ao invés de protagonismo e autonomia), exposição a riscos desnecessários, ruídos na comunicação interpessoal, invasão de áreas que não são de sua

formação ou competência, confusão de papéis, omissão, perda de segurança e de domínio da atividade desenvolvida, autoritarismo, intransigência — principalmente por ser uma prática inconsciente e irrefletida que remete ao “fazer sobre o fazer”, a partir de situações e circunstâncias, nunca sobre o circuito ação-reflexão-ação. Daí a importância do trabalho de uma supervisão técnica e da coordenação pedagógica para identificar e pontuar possíveis deslizes da atuação.

Em termos de uma educação tida por Paulo Freire como “prática rumo à liberdade”, ao educador cabe a responsabilidade de dar a direção inicial ao processo de ensino-aprendizado a ser desenvolvido em conjunto com o educando. O educador se encontra num nível diferenciado, em termos de conhecimento culturalmente acumulado. Dessa forma, pode atuar como estimulador, mediador do avanço do educando. É no contexto de relações definidas como *horizontalizadas* que, a partir delas, educador e educando se relacionam, realizando dialogicamente o processo educativo.

Em Arte-educação o educador — ou arte-educador — é um ser humano e, como tal, construtor de si mesmo e da realidade através da ação histórica, que também o transforma. Tem um papel específico na relação pedagógica como mediador entre a cultura (elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade) e o educando.

Para Luckesi (1994), o educador deve possuir qualidades, como a compreensão da realidade com a qual trabalha. Compreendendo a sociedade em que vive, terá clareza daquilo com que está comprometida a sua ação: comprometimento político. O educador pode se posicionar frente à realidade, traduzindo tal posicionamento em sua prática; tendo competência no campo técnico de conhecimento em que atua: competência técnico-profissional. Pode deter habilidades e recursos técnicos de ensino suficientes para possibilitar aos alunos a sua elevação cultural através da apropriação da cultura elaborada. É preciso ainda que detenha a habilidade chamada “arte de ensinar”. É preciso que deseje ensinar, é preciso que queira ensinar. O processo educativo exige envolvimento afetivo. (LUCKESI, 1994, p. 115)

Maria Estela Graciani faz um levantamento de características importantes ao educador social de rua (como os que atuavam na Secretaria do Menor) que, em termos das especificidades como ação educativa podem ser estendidas para a atuação de arte-educadores e educadores sociais no contexto de periferias urbanas.

*“O Educador Social de Rua precisa de algumas características essenciais, muito mais de personalidade do que técnico-profissionais, embora as duas sejam fundamentais. As primeiras referem-se principalmente à dimensão relacional, isto é, a qualidades e habilidades pessoais na relação com o outro, e as segundas, por sua vez, às habilidades e conhecimentos (competência) sobre determinadas áreas, pessoas ou processos específicos e globais, tanto na reflexão quanto na ação e desempenho com os grupos de rua. É no corpo a corpo, no olho a olho cotidianos com esses meninos(as) que se pode revelar o acolhimento, o compromisso, a paciência e a competência, assim como os preconceitos, impaciências, rejeições ou rigidez comportamental ou perceptiva que o inabilitam para participar de uma pedagogia desse tipo. Nesta, é considerada como fundamental a adesão efetiva ao árduo processo educativo da proposta pedagógica, a ausência de preconceito e discriminação racial e social em relação a crianças e adolescentes degradados, a crença autêntica e comprometida na emancipabilidade, a empatia real com menino(as) de rua e um potencial de afetividade equilibrado, sem dependência, gerando respeito, confiança e segurança na criança e no adolescente, a percepção aguçada das diferentes circunstâncias do processo pessoal e grupal em relação à emancipação, a abertura e a flexibilidade sincera e permanente à escrita do menino(a), a capacidade de agir com autoridade, diferente de autoritarismo, a compreensão e o espírito de justiça, o espírito democrático, diferente de democratismo e permissividade, a criatividade, a crítica e o espírito participativo para lidar com situações emergentes, originais e individualizadas, saber administrar e lidar com conflitos individuais ou coletivos, a disponibilidade e a disposição permanentes ao aprendizado, à retificação, à revisão e à releitura do processo educativo como processo avaliativo.” (GRACIANI, 1997, p. 199-200).*

Paulo Freire (1996) assinala como uma das exigências do ato de ensinar a competência técnica profissional, que confere a segurança que se expressa na firmeza com que se atua, com que se decide, com que se respeita as liberdades, com que se discute as próprias posições, com que se aceita rever-se. Uma segurança que confere autoridade exercida no gozo pleno da sabedoria e que permite a materialização de processos, produtos e construções de saberes oriundos das relações de ensino-aprendizado desenvolvidas no cotidiano educativo. (FREIRE, 1996)

É preciso, no entanto, cuidar para ter atenção aos limites da atuação, evitando-se, assim, algo que se poderia chamar de “síndrome de super-homem”. O educador, ou o arte-educador, como já sinalizado anteriormente, é um ser humano que, a despeito de suas inúmeras especificidades e, muitas vezes, por causa destas, pode desenvolver representações que se projetam sobre a realidade no campo de um ideário fascinante, mas que, para ter chance de se materializar, necessita de uma correlação de forças, esforços, vontades e, no mais das vezes, muita luta política, que deve ser desenvolvida coletivamente, nunca no plano do indivíduo solitário, mas sim, solidário.

Um outro aspecto se apresenta pela própria dinâmica e a forma como se dão as interações, a forma lúdica e a distância do contexto familiar. Por vezes, o arte-educador não tem o alcance e a dimensão de seu trabalho e, assim, se surpreende.

*“Depois, quando eu retornei, eu senti a diferença. Agora em 2009, muitos pais, muitos alunos falavam ‘Ó, professor, você foi um professor muito importante’. Os pais falavam: ‘Olha, você ajudou muito o meu filho, depois que você saiu daqui, meu filho não quis saber de mais nada, não sei o que...’ Eu falei: ‘Puts’, eu não sabia, eu não tinha essa noção’. Eu falei: ‘Puts, o que que fiz?’ Mas eu não fiz nada!’ Eu falei: ‘Eu vim e dei aula, só isso’. Vim e dei atenção e conversava com os meninos, mas não sabia que tudo... que aquele pouquinho que eu fiz, era tão grande pra vida deles. Ai, quando eu retornei esse ano, que eu fui vendo ‘eu acho..., nossa! Eu acho que fiz alguma coisa, mas foi coisa simples’, e acredito ainda o que eu fiz não é nada grande, eu só tô fazendo o que eu sempre fiz. Eu tô dando aula, conversando com os meninos, dialogando, ‘E aí? Como é que tá? Pá...’ e conversa ali e conversa vem, eu fiz ... eu acho, o que eu to fazendo é o mínimo, mas não sabia que tinha toda essa repercussão aí, que chegou a essa coisa toda aí”. (EDUC.7, 2009)*

Do ponto de vista desta análise, algumas das principais dificuldades dos arte-educadores, perceptíveis a partir de seus depoimentos, se relacionam ao fato de não apreenderem totalmente o contexto onde se insere a sua prática: a periferia e suas especificidades, bem como a população característica que nela habita (negros e mestiços, migrantes e seus descendentes) e as representações sociais advindas dessas realidades.

#### **4.4.17 O conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Esta questão teve como intento remeter à análise do quanto o arte-educador se apropriava do referencial teórico ligado aos campos curriculares das Artes. Para tanto, pensou-se nos PCNs, por se constituírem em um documento de fácil acesso e ampla divulgação, principalmente tendo-se em vista a luta dos arte-educadores nos anos 1980 e 1990 para que a Arte fosse reconhecida como área de conhecimento, com conteúdos e teorias específicas desse campo de atuação humana.

Não obstante, tem-se clareza das implicações de ordem política e cultural – subjacentes ao posicionamentos neo-liberais nas formulações desse e de outros documentos de caráter governamental elaborados na década de 1990.

Assim, tal questão buscava saber qual o referencial teórico tomado por base nas atividades de Arte-educação no contexto de periferias urbanas. Como resultado, os depoimentos apontam para o conhecimento de tais parâmetros, muito embora não seja o texto sobre Arte uma contribuição efetiva que possa auxiliar os arte-educadores no direcionamento de suas práticas pedagógicas — apesar dos temas transversais utilizados como subsídio para discussões, exatamente pela interdisciplinariedade ali proposta.

Mesmo tomados como importantes para o desenvolvimento das atividades, a maioria dos arte-educadores (87,5% entrevistados) avalia a necessidade de um certo jogo de cintura

em seus cotidianos, uma vez que a prática, particularmente nas periferias urbanas, não é como se apresenta nos planos ideais das formulações teóricas.

*“É, eu conheço por conta da faculdade que eu cursei, os PCNs, DB, LDM, tudo o mais. Eu sigo essa linha por conta da minha formação, mesmo. Para se seguir mais ou menos, tem que ter jogo de cintura, trabalhar um pouco com o que está lá no PCN, no papel e um pouco com o que é a realidade, que é bem diferente, mas eu tento, sim, fazer um casamento legal entre as duas coisas”.* (EDUC.3, 2009)

A Proposta Triangular do Ensino de Arte de Ana Mae Barbosa não foi citada em nenhum depoimento, muito embora não tenha sido especificada em nenhuma questão. Não obstante, em algumas descrição de metodologia, é possível divisar aspectos de tal proposta na atuação dos arte-educadores.

#### **4.4.18 A diversidade na atuação arte-educativa**

Ao pensar a questão da diversidade, abre-se um leque bastante amplo de interpretações, dimensões e características, em geral, relacionado àquilo que foge ao tido por “normal”: como crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (com deficiência e “superdotadas”); populações nômades (ciganos e população circense); minorias linguísticas, religiosas e étnicas ou culturais (indígenas); grupos desfavorecidos ou marginalizados (negros, mestiços, migrantes nordestinos e seus descendentes) — diversidades estas que permeiam as várias esferas da vida social. No mundo do trabalho, expressam-se ainda nas formações acadêmicas diferentes, nas relações de poder e seus amesquinamentos. Há ainda as relações de gênero, que podem marcar, pelo menos inicialmente, o desenvolvimento de uma atividade.

*“Tem uma certa diferença que a gente percebe. No início eu entrei... eu acho que eu senti uma certa diferença comigo — ou indiferença — por ser mulher e estar na área do grafite. ‘Ah, é o novo professor de grafite’, ‘Quem é o professor?’, ‘É uma professora’. Então, se acha que mulher não sabe grafitar, não sabe desenhar. Não entendi muito bem por que, mas entendo, ao mesmo tempo: porque a maioria dos grafiteiros, todos são homens. Então, acho que senti isso de algumas pessoas daqui. Acho que até pessoas, coordenadores, tudo, no geral, assim. Até as crianças quando eu cheguei, meninos, meninas, senti que pensaram ‘Ah, acho que colocaram só pra tampar o buraco do professor que saiu’. Mas não era, porque eu sabia o que eu tava fazendo aqui. Então, tem, sim, uma certa diferença. O pessoal sente isso na convivência, na vivência aqui; mas, aos poucos, eu, no caso, fui mostrando o meu trabalho; fazendo um trabalho legal com as crianças e fui mostrando para elas que não era assim e, ao mesmo tempo, fui conversando com essas pessoas que eu vi que tinham uma diferença comigo, no caso; ou até com as outras meninas da turma, e foi interessante isso — mostrar que o menino também grafita, a menina também pode grafitar muito bem, por isso é que tem várias meninas que fazem o curso, acho que foi interessante nesse aspecto”.* (EDUC.2, 2009)



A postura do educador frente à diversidade acaba sendo também um referencial para o jovem, para seus posicionamentos ao longo da vida, seu modo de ver o mundo. E são estas diferenças que se constituem como diversidade, sem terem, entretanto, nenhuma relação com desigualdade.

Algumas áreas, inclusive, têm uma tradição em acolher portadores de deficiência mais que outras

*“Então, a nossa área foi uma área que sempre acolheu. Não que as outras não façam isso. Eu tenho também formação em Libras<sup>10</sup>, então acontece de ter alunos aqui deficientes auditivos, eu tenho alunos Síndrome de Down, tenho alunos deficiente mental-leve. Então, é uma coisa que assim, eu tenho que vê-los como aos outros, e os outros também vê-los dessa forma, né? Não tem nenhum problema de preconceito, de discriminação, todos trabalham juntos aqui”.* (EDUC.4, 2009)

As rodas de conversas, pela sua dinâmica de não hierarquização, onde todos podem olhar de frente para todos, numa postura dialógica e pró-educativa, são um espaço de convivência e aprendizado de convívio, entendimento, desmistificação, reconhecimento e solidariedade, que faz com que a diversidade seja tomada como pertença do grupo.

*“Aqui, a questão que pega muito é a da religião. Porque nós temos muitos evangélicos, e eu achei legal, porque eu fiquei afastada desse equipamento uns três anos e voltei agora. Na época, era ‘mais forte o terço’. A mãe, porque a menina vai se apresentar, então, tirou do circo; porque tem que usar uma bermuda ou uma calça mais apertada; porque as atividades não permitem que se use roupa larga, porque é perigoso, tem que ser uma roupa mais justa, um moletom. Então, as mães falavam ‘Ah! então é isso, não pode...’ e tiravam. Neste meu retorno, eu vi isso muito mais flexível, as mães que são evangélicas, participando muito mais (junto ao Circo), elas vão nas nossas reuniões, e elas falam ‘Agora pode, a igreja já não critica mais que eles se apresentem, que elas se maquiem’; passam um batonzinho, arrumam o cabelo para as crianças se apresentarem. Então, hoje em dia, eu não vejo mais grandes problemas...”* (EDUC.5, 2009)

O reconhecimento da diversidade existente na população brasileira e do mundo deve partir da premissa que o “meu jeito de ser não é o único, nem o mais acertado jeito de ser no mundo”. Daí tender a nascer a necessidade de se respeitar e atender à diversidade e aos

<sup>10</sup> **Libras** é a sigla utilizada para “Língua Brasileira de Sinais”, ou seja, é a língua usual das comunidades surdas. Mais do que simples mímicas e gestos soltos utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação, constitui um conjunto de línguas com estruturas gramaticais próprias e compostas pelos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Dessa forma, quem entra em contato com uma Língua de Sinais está aprendendo um outro idioma. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual/espacial.

homens e mulheres que a portam. Cabe às políticas públicas oferecerem respostas adequadas a características e necessidades especiais, com eficiência, no atendimento à diversidade, firmando ainda a convivência num contexto de pertencimento humano.

É nessa pertença que homens e mulheres se integram, aprendem e trocam suas vivências e experiências de forma a aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais.

À ação educativa, devidamente adequada e capacitada para isso, cabe: elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação e participação dos educandos e comunidades educativas, desde a concepção dos objetivos; reconhecer todos os tipos de capacidades presentes em tal ação educativa; sequenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar; firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. (BRASIL/PCN, 1998)

#### **4.4.19 A distinção no trato com o educando negro, pardo, branco ou mestiço.**

Mais uma abordagem acerca das relações raciais, desta vez, uma questão, um aspecto peculiar das relações raciais no Brasil, que é a “gradação da cor da pele”, que aqui produz subcategorias raciais, em virtude da mestiçagem e do chamado branqueamento. Assim, no contexto do racismo à brasileira, quem tem a pele mais escura e o cabelo mais crespo (carapinha) recebe um tratamento menos privilegiado que aquele que, porventura, tenha o cabelo menos crespo e a pele mais clara.

A esta questão, no entanto, de modo geral, 87,5%, dos entrevistados não apresentam formulações específicas, muito embora reconheçam o preconceito existente na sociedade. Apressam-se ainda em afirmar que nem em suas atividades, nem nas entidades onde atuam, tais distinções sejam manifestas. Esta questão racial se apresenta mais uma vez assim:

*“Não de forma explícita, é muito velada. Entre eles, eu tenho quase a impressão que não, eu acho. Eu acho que essas questões elas se explicitam, se tornam mais evidentes, quando a gente sai daqui, do limite do Grajaú, não precisa ir nem muito longe. Cidade Dutra. Ai, sim (...) Então, é difícil essa questão. Se a gente for pensar na distinção racial também. Eu acho que isso tem relação aos pais. Por exemplo, tem uma menina que traz isso, uma menina negra que namora um rapaz que eu considero como negro, e eu considero, não sei como que é a auto-denominação dele, e ela fala: ‘Meu pai não gosta dele’. (...) Eu tenho a impressão, não tenho certeza, talvez pela condição de ele ser negro. E ela é negra também”.* (EDUC.1, 2009)

Para Costa (1986), as mediações dos pais em relação à cultura, são relações de ensino e aprendizagem informais, tecidas no cotidiano, carregadas de afetividade (que tanto podem ser positivas ou negativas), de significados e representações que viabilizam o acesso entre o sujeito-aprendiz e a cultura à qual pertence.

*“Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal, a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial. A brancura é o fetiche simétrico inverso do que a autora designou por mito negro, funciona como um pré-dado como uma essência de antecedentes à existência e manifestação histórica dos indivíduos reais, que são apenas seus arautos e atualizadores”.* (COSTA, 1986, p. 106)

O ideal hegemônico branco, nesse contexto social no qual o racismo está perversamente engendrado em todos os níveis de relação, desponta, em alguns casos, na predileção da mãe pelos filhos mais claros.

#### **4.4.20 As impressões sobre o trabalho arte-educativo**

Muitos foram os comentários deixados pelos arte-educadores sinalizando, em particular, as características necessárias para se desenvolver um trabalho como esse, nas condições descritas, com vistas a uma educação libertária que promova o sucesso da aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança e do jovem, sujeitos-educandos da ação sócio-educativa-cultural em Artes, aqui designada “Arte-educação em contextos de periferias urbanas”.

Alguns aspectos chamam a atenção, como o fato de que esse trabalho seja desenvolvido especificamente nas periferias

*“Eu acho interessante que esse trabalho seja feito em todo local, principalmente na periferia, porque, aí sim, as crianças se interessam. (...) porque eu acho que é bem mais interessante o adolescente tá aqui do que tá na rua seja lá fazendo o quê. Mas eu acho interessante ter projetos com grafite e até outras oficinas, sim, porque (...) é uma vivência das crianças, dos adolescentes da periferia e vai chamar atenção e vai acontecer. Por isso eu acho que tem que acontecer mais esses projetos, sim. Gostaria que tivesse, como tem lá em Diadema, tem a Casa do Hip-Hop, uma casa muito interessante que tem esses cursos, que tem esses espaços pros adolescentes chegarem lá e grafitar mesmo, pra ir pra outros locais com esses adolescentes, grafitem muros, porque sair é bem interessante, poderia ter mais projetos assim, seria interessante”. (EDUC.2, 2009)*

Há aqueles que destacam ainda a importância de perceber o seu papel no dia a dia da criança, mesmo que, paradoxalmente, não percebam a importância de aprofundar o entendimento das questões sócio-estruturais que marcam a vida dos educandos atendidos.

*“Educador aqui na periferia ele tem que, primeiro lugar, ele tem que amar ajudar os outros, né? E tem que saber que ele está ali para aprender e absorver o máximo de informação. A gente vem para cá, eu, por exemplo, atravesso a cidade inteira para vir aqui dar aula, para, realmente, tentar fazer uma diferença, saber que, talvez, aquele horário que ele está ali, às vezes é o único horário que ele... porque o horário que ele está com o pai, ele está apanhando, ou a mãe está brigando. Então, a gente tem que vir para cá para saber que um minuto que a gente está com a criança, talvez faça a diferença do dia inteiro. O dia tem 24 horas, mas aquele pouquinho que a gente está ali, é o pouquinho que ele está feliz. A gente tem que amar muito o que a gente faz e tem que ter sentimento, porque não tem nem como (não ter). Às vezes, a gente não se envolve nos problemas, mas aquilo fica na cabeça da gente ... e tentar ajudar o máximo possível é saber que a gente vai se doar e vai receber; não ter preocupação com mais nada, só em se doar e receber o que pode”. (EDUC.3, 2009)*

Os relatos falam de uma vontade de fazer, uma vontade de fazer a diferença no dia a dia das crianças e jovens que ali estão. Uns por quererem ajudar, outros por acreditarem que é um trabalho que tem que ser feito:

*“Trabalho social é uma coisa, na verdade, importante pra ser feita! Na verdade, eu ou uma pessoa que eu procuro fazer coisas que eu me sinta, que eu esteja fazendo, porque essa coisa que eu esteja fazendo seja importante, na verdade, que tenha alguma utilidade. Não dá para a gente falar que o trabalho social é o trabalho do ser bonzinho, do anjo da guarda (...) Esse é um trabalho como qualquer outro, eu recebo, o educador recebe, todo mundo recebe salário. A gente trabalha na linha de garantia do direito, de garantir o acesso à cultura. Então, ideologicamente, existe uma ideologia, sim! Existe uma ideologia, mas que não é pra ajudar ninguém, né? (...) Eu acho que a participação social do indivíduo ela é uma função dele. Nada... não é militância, não é fanatismo, não é religião, não é nada disso! É uma obrigação dele, é uma obrigação dele que ele vive num planeta que ele tem que ter uma função dentro desse planeta, e além do planeta tem a responsabilidade com as pessoas, que é a questão da sociedade. Ali, você vive e você divide espaço com um monte de gente!” (COO.2, 2009)*

A autenticidade posta nestas observações deixa claro que se trata de algo para além dos discursos, e carrega uma emoção que se repete de relato em relato, uns mais sensíveis, outros mais engajados, outros questionadores e reflexivos. Uma autenticidade que também é crítica quanto à estrutura onde se ancoram as atividades arte-educativas em contextos mais amplos, muito além da periferia:

*“Falando às claras, tem gente que entra pra captar recurso pra si mesmo, tem gente que entra pra essa área pra ganhar dinheiro, que é uma área que é bem investida, né? Vamos dizer assim, o mundo inteiro tá pensando em se salvar, então vamos investir! Vai chegar verba uma hora ou outra, não vai ter o colapso agora ainda não, né? Então sempre dá um jeito, não vai acabar desse jeito, então é uma área que movimenta muito dinheiro, movimenta muito dinheiro! Os projetos grandes movimentam dinheiro, então as pessoas vão atrás! Então também não é uma questão de eu ir trabalhar na empresa, numa empresa pra ganhar dinheiro e não ser o anjinho da guarda que tá aqui! Uma das coisas, das primeiras coisas que eu chego pro jovem, quando eu vou me apresentar e apresentar o programa é perguntar quem deles ali veio pra cá esperando ser ajudado, né? E a galera se manifesta, uma boa parte quer ser ajudado e eu acabo não desencorajando, mas dizendo que a gente não vai ajudar ninguém, nem é a intenção ajudar ninguém!”*  
(COO.2, 2009)

Mesmo os mais pragmáticos não são, por isso, menos afetivos e comprometidos no trato com seus parceiros do processo educativo, os sujeitos-educando: meninos e meninas, rapazes e moças que toparam abraçar essa aventura de conhecer o mundo pelo viés do saber em Arte, apesar das dificuldades postas estruturalmente para eles ao longo dos anos, por vezes séculos.

*Quem trás no corpo essa marca (...)  
Possui a estranha mania de ter  
Fé na vida...  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

## CAPÍTULO 5

### Arte-educação Um Conceito

*“ Aqui nesse barco  
Ninguém quer a sua orientação  
Não temos perspectivas  
Mas o vento nos dá a direção  
A vida que vai à deriva  
É a nossa condução  
Mas não seguimos à toa  
Não seguimos à toa...  
Não seguimos à toa. ”*

*(Arnaldo Antunes)*

## 5.1 Arte-educação e seu âmbito social

*A Arte-educação é a possibilidade de olhar de novo ao redor e ver o que sempre ali esteve e nunca antes havia sido percebido.*

Ao longo de seu percurso na história da relação ensino-aprendizagem em Arte, a Arte-Educação foi percebida em diversas perspectivas. Arte-Educação, Arte/Educação, Arte Educação, Educação Artística, Educação através da Arte, Ensino da Arte ou Ensino/aprendizagem da Arte, Artes, Artes Visuais, Artes Plásticas etc., caracterizam-se todos por serem conceitos associados às diferentes terminologias e suas trajetórias históricas.

Por outro lado, a Arte-educação também referir-se ao ensino da Arte, enquanto conhecimento técnico das linguagens, à disciplina Educação Artística ministrada nas escolas públicas, ao ensino da História da Arte, ou ainda à monitoria ou curadoria de exposições e acervos.

No entanto, o estudo aqui pretendido refere-se à Arte-educação que existe e se propaga nas periferias dos grandes centros urbanos. Esta modalidade caracteriza-se tanto por seu público-sujeito da atuação, quanto pela contextualização geográfica e pela questão social ali explicitada: uma população composta em sua maioria por jovens social e economicamente vulnerabilizados, negros e migrantes nordestinos, ou deles descendentes, que habitam as regiões menos assistidas pelo Poder Público e pela sociedade em todos os seus âmbitos; com um atendimento precarizado no tocante aos mínimos sociais (saúde, habitação, saneamento básico, transporte, educação, lazer, cultura, acesso aos bens e serviços públicos, direito à História, memória, identidade, dignidade), as chamadas “comunidades” que sobrevivem num ambiente hostil, violento e com muito poucas perspectivas de vida e de progresso sócio-econômico. E, no entanto, seres humanos que criam, recriam, interpretam, potencializam, se organizam, planejam, projetam, simbolizam, representam e transformam sua realidade.

É neste contexto e por este contexto que essa Arte-educação se destaca enquanto Ação Social-educativo-cultural, tendo como um de seus grandes desafios atuar como uma situação gnosiológica, como área de conhecimento complexa que é, em suas múltiplas especificidades e considerando o desenvolvimento de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (Oliveira, 1996) no trato das questões sociais estruturais que o envolvem.

É ali que o Arte-Educador, profissional que desempenha importante papel junto às crianças e jovens, muitas vezes perde-se em sua prática por falta de *referenciais*, pela não compreensão da realidade histórica e estruturalmente constituída e que ali se expressa em

desdobramentos vários e pela ausência de marcos teóricos que ‘*elucidem*’ a realidade e o para-quê específicos à sua atuação, naquele dado espaço, naquele dado momento histórico.

Segundo Ana Mae Barbosa (2002), a Arte tem um domínio, uma linguagem, uma história e se constitui, portanto, não apenas como mera atividade, e sim num campo de estudo específico, como disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. (Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN- 1998)

Trata-se assim de uma área específica que aborda o conjunto de conhecimentos da Arte, visando explicar seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, sociais, teóricos, lógicos ou lingüísticos), sistematizar suas relações, esclarecer seus vínculos e avaliar seus resultados e aplicações. Neste sentido, conforme Rizzi (2007), é episteme da Arte.

Destaca-se em termos de sua Ação Socio-educativo-cultural por ser mais que conteúdo programático ou atividade-meio/ instrumento pelo qual se quer atingir algum outro fim. Refere-se a uma prática educativa que abrange uma área de conhecimento, que em si já é educativa, uma vez que, como já apontado por Barbosa (2002), Ferraz e Fuzari (1999) a arte é cognição e, por outro lado tem função de humanização:

... é a importância devida à função indispensável que a Arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. (Ferraz e Fuzari, 1999, p. 16)

Para Barbosa, (1998b, 2002b); Rizzi, (2002); Saunders, (2004) a Arte-educação é a ciência do ensino de Arte.

Partindo das formulações de Paulo Freire, a respeito da Relação Dialógica das práticas de ensino e aprendizagem, e das formulações de Ana Mae Barbosa, e sua Proposta Triangular (mais a frente explicitada) para o ensino da Arte, trataremos das concepções do ensino de Arte, bem como as representações simbólicas que a carregam de vários tipos de significados e funções dentro da sociedade. Assim, o presente capítulo busca traçar uma linha da teoria à prática cotidiana daquilo que se convencionou chamar de Arte-educação, e sua elaboração enquanto Ação Sócio-educativa-cultural desenvolvida prioritariamente nas periferias dos grandes centros urbanos brasileiros.



## 5.2 Retomando a construção deste conhecimento

Considerando, para fins desse estudo, que o conceito de *Arte-educação* possui uma semântica própria e que seu real entendimento não se dá simplesmente a partir da junção das noções contidas na somatória dos termos *Arte + educação*, enfocando esses conceitos anteriormente na tentativa de formular uma primeira abordagem rumo à compreensão de seu significado aprofundado.

Assim, a Arte-educação definida para os propósitos do presente trabalho é grafada neste texto da seguinte forma: Arte com ‘a’ maiúsculo, porque se refere à disciplina acadêmica, área de conhecimento humano. Educação com ‘e’ minúsculo, não por ser menos importante, mas por ser meio pelo qual a situação gnosiológica, a relação ensino-aprendizagem se estabelece em Artes dentro de um dado e específico contexto social (a periferia). Destarte, diferente da versão estadunidense ‘Art Education’ (algo como ‘Educação Artística’), onde arte qualifica a educação, para este estudo é a educação que conduz a Arte na relação ensino-aprendizado em periferias urbanas.

Envoltas numa concepção mais ampla a respeito da construção *do conhecimento do conhecimento*, as questões do processo de ensino e aprendizagem em Artes revelam, como destaca Maria Christina Rizzi, que a Arte-educação é epistemologia da Arte. (RIZZI, 2007).

Todo o conhecimento é concebido através de teorias que são um sistema de idéias organizado pela capacidade humana de elaborar sentidos e conexões, problematizando assim a realidade. Da lógica desses sistemas de idéias emergem alguns princípios não explícitos, denominados *paradigmas*, resultados culturais inscritos no tempo e no espaço demonstrando assim que todo conhecimento carrega uma marca sócio-histórica-cultural. (RIZZI, 2007)

A Arte enquanto área de conhecimento não foge a essa conjuntura e como destaca Rizzi, muito esforço competente tem sido efetuado na área de ensino de Artes por artistas, teóricos da Arte e de seu ensino-aprendizagem, professores, estudantes e pesquisadores no sentido de compreender o que é importante ser ensinado, como os conteúdos podem ser organizados e como se dá a aprendizagem em Artes.

### **5.3 Influências na formação de um conceito de Arte-educação para a Infância e a Juventude**

O percurso do ensino da Arte no Brasil no século XX destaca-se pela ‘livre-expressão’ nas escolas a partir da década de 1920 até meados da década de 1980. Na busca de uma cronologia das influências na construção deste conceito podemos voltar no tempo até a chegada da família real portuguesa (1808) e a criação da Academia de Belas Artes, em 1816. Obviamente o ensino de Artes já existia antes desse período, porém não com o caráter formalizado como o proposto pela realeza portuguesa no Brasil. Outro aspecto relevante é o interesse que a produção infantil passa a ter nas décadas finais do sec. XIX.

Organizada por Joachin Lebreton, ex diretor do Departamento de Belas Artes de Napoleão Bonaparte, a Academia de Belas Artes foi articulada ainda na Europa pelo Marques de Marinalva e pelo naturalista Alexandre Von Humboldt, que contrataram artistas que ensinavam no Instituto de France, a denominada “Missão Francesa”.

O grupo de clara orientação neo-clássica marcou fortemente o paradigma estético do Brasil, desprestigiando o também importado barroco, que no Brasil tomou algumas características próprias, originada das capacidades criativas de artesãos e artistas brasileiros de diversas origens raciais (destaque para Antonio Lisboa, o Aleijadinho). Desse conflito, ficou o barroco brasileiro identificado com as classes populares e o neo-clássico com as elites.

Neste contexto, o ensino de Artes fica restrito ao desenvolvimento de ofício/ensino profissional até a proclamação da República, em 1889, quando a Arte passa a ser considerada, parte da formação geral do indivíduo anexada à educação formal. A ideologia dominante positivista considerava-a como um caminho para a ciência e os liberais oposicionistas da época percebiam nela um valor intrínseco de expressão.

O ensino da Arte, em particular as visuais, até então não era disponível para as crianças. Florence Mèreudieu (1974) destaca, por exemplo, que o papel e demais produtos gráficos até o final do século XIX era muito caro, portanto não disponível para o uso infantil, a criança “não podia dispor dele livremente e tinha que se contentar com suportes mais efêmeros como a areia” (MÈREUDIEU, 1974: 4). Em meados do sec. XIX a infância começa a ser pensada como um período diferenciado do desenvolvimento humano. Até então não havia reconhecimento das singularidades da infância de modo a esperar-se das crianças sempre um procedimento equivalente ao adulto. Entretanto, estudos mais aprofundados a respeito da infância, começam a surgir no século seguinte, destacando-se nesse contexto a contribuição do biólogo Jean Piaget.

Enquanto isso, o ensino obrigatório da Arte a partir da República, se definiu como uma ferramenta de formação técnica embrionária, uma linguagem que deveria servir ao propósito de formar uma sociedade industrial a partir da Escola Pública. Assim, a Arte nas instituições de ensino formal foi reduzida ao desenho geométrico, sendo desconsideradas todas as suas outras linguagens.

Nos Estados Unidos, nesse período inicia-se uma importante influência na concepção de ensino de Arte: os trabalhos de John Dewey sobre Educação e Sociedade (1898) passando por *Art Nature and Experience* (1925) e finalmente o seu *Art as Experience* (1933), nos quais o autor valoriza a experiência em todo o processo de elaboração intelectual e qualifica a Arte como processo que gera mais experiência. Nesse sentido, relaciona o pensamento com o processo criativo e conseqüentemente com o ensino de arte.

Suas idéias influenciaram diversos campos de atuação das ciências humanas inspirando o que ficou conhecido no Brasil como Escola Nova, uma concepção que se propunha a priorizar o interesse do aluno e os problemas correntes de uma sociedade em constante mudança. Dewey considerava ainda que não deveria haver separação entre a vida e a educação e que a aprendizagem se efetivaria através das experiências (CARVALHO, 2008:80)

Outros autores direcionaram diversas críticas a esse autor, como foi o caso de Herbert Read e Benneto Croce cujos argumentos destacaram-se pelo entendimento de que Dewey não apresentava de fato soluções metodológicas ao ensino da Arte.

Por outro lado, a grande efervescência cultural ocidental do início do século XX teve seus reflexos no Brasil também. O movimento modernista brasileiro que mobilizou a semana de Arte Moderna de 1922 foi talvez um dos principais deles. Buscaram em sua vanguarda libertarem-se definitivamente dos modelos preestabelecidos até então, dando destaque a uma busca de valores nacionais, a imaginação, a singularidade e inovação das expressões individuais da realidade.

Nesse sentido, a arte infantil passou a ser admirada, particularmente pelos expressionistas, que nela viam um produto com valor estético próprio. Essa concepção influenciou consideravelmente na maneira de conceber o ensino de arte da época, definindo

*o papel da arte como o de transmissão da experiência pessoal, que predominou nas abordagens metodológicas durante muito tempo no ensino da arte, foi fundamentado na maneira modernista de compreendê-la associada às orientações da Escola Nova. (CARVALHO, 2008: 81)*

Mário de Andrade e Anita Malfati desempenharam um papel fundamental na implantação da livre-expressão no ensino da Arte para as crianças. A idéia da auto-expressão levou os educadores a cuidar para que a arte infantil não fosse ‘contaminada’ pela produção adulta, evitando a transmissão, por exemplo de técnicas e conhecimentos conceituais em Artes.

A troca entre os modernistas da América Latina colocou nossa vanguarda em contato com intelectuais como José de Vasconcelos, um dos grandes expoentes da revolução mexicana e responsável pelas *Escuelas al Aire Livre*. Esse filósofo e político havia promovido em seu país a criação de Bibliotecas Infantis onde, além de literatura, as crianças tinham contato com oficinas de Artes.

Foi durante a gestão do Prefeito Fábio Prado – ocorrida de setembro de 1934 a abril de 1938 e sob provável influência do mexicano José de Vasconcelos que Mário de Andrade, um dos principais expoentes do modernismo brasileiro, à frente do Departamento de Cultura de São Paulo, desenvolveu entre outras iniciativas os Parques Infantis, as Escolas ao Ar Livre, Bibliotecas Infantis e o que foi chamado de Clube de Menores, onde adolescentes entre 13 e 21 anos, filhos de operários, participavam de oficinas noturnas de Artes nos próprios parques infantis visando o desenvolvimento artísticos desses jovens.

É o próprio Mário de Andrade quem nos diz em artigo publicado pelo Jornal O Diário de São Paulo de 16 de Abril de 1941:

*Um trabalho de maior interesse, como assistência social, é o que faz atualmente o Departamento de Cultura, com a instituição dos Clubes de Menores que funcionam à noite nos Parques Infantis da municipalidade. Graças à iniciativa de Nicanor Miranda e a dedicação de Alceu Maynard de Araújo e seus colegas instrutores, um número já ponderável de menores operários se aglomera nesses Clubes, em vez de ficar, vagando pelas ruas a noite, más conselheiras em geral. São rapazes de 13 a 21 anos os freqüentadores desses Clubes de Menores nos seus variados tamanhos e forças, executando em franco modo maior, toda a escola da puberdade. E posso testemunhar quanto é difícil o trabalho desses instrutores, na orientação dessa rapaziada aspérrima na força física de trabalhadores manuais, mas conservando na alma essa delicadeza inesperada e sempre insondável da juventude. (ANDRADE, 1941)*

Talvez seja esta a primeira manifestação governamental de ensino de Arte voltada para o segmento popular da população paulistana, explicitando-se como ação de caráter social, educativo e cultural que leva em consideração a capacidade criativa dos jovens. Ana Lucia Faria (1993) afirma que os Parques Infantis constituíram um espaço pioneiro de educação pública. Destinados às crianças de 3 a 7 anos de idade, posteriormente passaram a ser utilizados por crianças maiores e, após 1937, as instalações dos Parques passaram ser

ocupadas no período noturno pelo Clube de Menores Operários, constituído por adolescentes, jovens e adultos trabalhadores. “Para menores e maiores havia recreação orientada por educadores, assistência médica e dentária, educação sanitária e higiênica, davam-se roupas e alimentação e para auxiliar nos estudos dos alunos mais velhos matriculados nas escolas estaduais, foi organizado um programa de *educação correlata*” (FARIA, 1993). Na biografia de Maynard Araújo destaca-se o fato de que na juventude criou ao lado de Mário de Andrade e Nicanor Miranda, o *Clube de Menores Operários*, do Departamento Municipal de Cultura, experiência pioneira no exercício público da cidadania com a assistência não-paternalista aos filhos de operários de São Paulo.

Silva e Araújo descrevem as metodologias da Arte no sec. XX tomando o modernismo como mote de suas definições. Para os autores, o Brasil possui três grandes tendências conceituais do Ensino da Arte: (1) Ensino de Arte Pré-Modernista: a concepção de Ensino da Arte como Técnica – o produto em destaque; (2) Ensino de Arte Modernista: a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade – o processo em destaque; (3) Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno: a concepção de ensino da Arte como Conhecimento – produto, processo e fruição.

Segundo tais autores, depois de quatro séculos de ensino da Arte como técnica, privilegiando o produto, a tendência modernista do ensino da Arte toma-a como expressão e privilegia o processo em Arte. Desde 1914, por outro lado, a influência americana e européia apontavam para uma pedagogia experimental com uma atenção voltada para o desenho infantil, tomado como livre expressão.

Na década de 1930 surge o Movimento Escola Nova inspirado em John Dewey, trazido para o Brasil pelos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira, que se contrapõe ao modelo pedagógico da escola tradicional.

Nos anos 40, Herbert Read publica “*A educação através da Arte*”, defendendo a arte como a base do processo educativo, a partir da qual seria possível o desenvolvimento integral dos educandos, que estariam aptos a fazer melhor articulação entre saberes, sentimentos e simbolizações. Read buscava, assim, a valorização do humano em todas as suas dimensões: cognitiva, intelectual, afetiva, espiritual destacando que uma reforma do sistema educacional de tal ordem não seria para promover a produção de mais obras de arte, e sim pessoas e sociedades melhores (Read, 1982: 79)

“*O desenvolvimento da capacidade criadora*”, publicado em 1947 é a contribuição de Viktor Lowenfeld com grande influência na arte-educação, uma vez que descreve o desenvolvimento infantil em linguagem acessível, ilustrando-o com exemplos e reproduções

de desenhos infantis, além de prescrever atividades para cada nível do desenvolvimento da criança (CARVALHO, 2008: 82). Para tal autor, o objetivo da arte não estaria na arte em si mesma, ou seu valor estético, mas por ser um meio que favoreceria o desenvolvimento da criança pela livre expressão.

Por esta época os artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margareth Spencer e Lucia Valentim fundam em 1948 no Rio de Janeiro, então capital da República, a *Escolinha de Arte do Brasil*. Tal empreendimento deu início ao que mais tarde ficou conhecido como Movimento Escolinha de Arte – um conjunto de 140 escolinhas espalhadas ao longo do Brasil, além de uma em Assunção, no Paraguai, uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, em Buenos Aires e em Rosário. (AZEVEDO, 2000)

A criação das Escolinhas de Arte do Brasil trouxe novos horizontes bem como novas propostas e objetivos para a Arte-Educação. Tal movimento marcou intensamente o ensino da Arte porque formou grande parte dos arte-educadores da época. Recebeu ainda diversas influências e contribuições teóricas como os estudos de Herbert Read especialmente da sua obra “Educação Através da Arte” (READ, 1982), e Viktor Lowenfeld, através de sua obra “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”(LOWENFELD, 1977). Em termos de contribuições de artistas brasileiros destaca-se a importante contribuição de Noêmia Varela.

A proposta de educar mediante a Arte, enquanto ideário pedagógico do movimento buscava valorizar a Arte da criança desenvolvendo sua livre expressão e liberdade criadora.

Silva e Araújo destacam que os 57 anos (1914 a 1971) da Arte como expressão deixaram marcas profundas na trajetória do ensino da Arte no Brasil. Uma delas diretamente ligadas ao reducionismo a que foi submetido ao longo dos anos.

*No entanto, apesar dessa curta trajetória, a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade deixou marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola. Dessa forma, encontramos, ainda, na escola práticas de ensino de arte, tais, como: (1) produção de desenho e pintura como forma de expressão do pensamento da criança; (2) levar as crianças para assistirem a diferentes apresentações artísticas (dança, teatro, cinema, circo, entre outras) e a exposições em museus de arte e em centros culturais. Atividades essas, realizadas, sem, contudo, terem sido planejadas as estratégias de compreensão do conhecimento artístico antes, durante e após a excursão didática, caracterizando-a, apenas, como uma simples aula passeio. Essas atividades, em geral, são trabalhadas de forma “livre”, sem qualquer intervenção e/ou mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na realização da produção da criança, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorre de forma espontânea, sem haver necessidade de qualquer trabalho de mediação do professor. (SILVA ARAUJO, 2006)*

No final dos anos 50, no entanto, algumas críticas à idéia da livre-expressão marcam o surgimento de novas percepções do ensino de Arte. Seu ensino havia tornado a livre-expressão um fazer-por-fazer.

Neste contexto, um dos autores mais influentes no debate conceitual e metodológico do ensino de arte, a partir dos anos 1960/1970, é Elliot Eisner.

*“Ao refletir sobre objetivos, métodos e conteúdos, vinculados a uma concepção da função da arte na sociedade e da função da Arte na escola, Eisner propôs, na década de 1970, duas categorias de justificativas para esse ensino (...) a categoria ‘contextualista’ (...) [na qual] enfatizava as conseqüências instrumentais da Arte na Educação (...) como [por exemplo] necessidades psicológicas ou sociais. (...) A outra categoria é denominada de ‘essencialista’ por considerar a função da Arte para a natureza humana em geral. Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza.(RIZZI, 2007: 64).*

A Maria Christina Rizzi destaca que ao longo do tempo essas duas categorias debateram de forma bastante intensa sobre a importância da Arte, seus objetivos e métodos. Foi nesse período que surgiu na Inglaterra o movimento *Critical Studies*, tido como resposta à

*utilização da crítica de Arte no ensino com uma postura mais ligada ao enjoyment, no lugar de uma apreciação mais ligada à leitura, análise e reconhecimento de uma obra de arte como inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico trabalhando de maneira inclusiva na formação prática dos estudantes ao considerar a Arte contemporânea, a Arte de outros tempos, a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia, na composição dos programas de ensino da Arte. (RIZZI, 2007:65)*

Outra abordagem de ensino, desencadeada a partir do processo iniciado pela Fundação Getty, nos EUA, incorporaria esta postura epistemológica: o DBAE (Discipline Based Arte Education) ou Arte-educação entendida como disciplina, cujo enfoque para o ensino da arte articulava quatro áreas: história da arte, estética, crítica artística e produção artística. Na equipe de pesquisadores desse movimento destacavam-se nomes como o próprio Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson, entre outros.

Alguns dos resultados de suas investigações apontaram, segundo Rizzi, para a grande queda de qualidade do ensino da arte acompanhada da perda do status desta no currículo escolar. Considerando as falhas e experiências bem sucedidas os pesquisadores concluíram pela necessidade de uma abordagem mais abrangente e substancial do ensino da Arte, incluindo os quatro tópicos citados.

Da descaracterização da Arte como conhecimento resultou a sua redução à mera atividade, como é consagrada na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 5692 de 11/08/1971. Nos termos dessa legislação, em plenos anos de ditadura militar, a Arte

passa a ser designada como Educação Artística e passa a fazer parte do currículo obrigatório da educação formal brasileira.

A concepção de Arte como atividade cristalizou inúmeras práticas tidas como pedagógicas (cantar na rotina da escola, preparar apresentações para datas comemorativas, fazer a decoração da escola). A Arte assim, foi relegada a um patamar inferior dentro da educação.

Para Barbosa (2005), A Arte-Educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo e é essa a corrente que vem se impondo no ensino da Arte na atualidade brasileira. Deslocando a preocupação de ‘como se ensina Arte’ para ‘como se aprende Arte’. É um novo paradigma no ensino de Arte, ou a chamada tendência pós moderna.

Na década de 1980 diversos movimentos sociais despontaram em meio ao novo cenário nacional da redemocratização do país. Surgiram as formas associativas de arte/educadores, bem como cursos de pós-graduação incitando novas reflexões sobre Arte, sua função, concepções e como pensar o processo de ensino-aprendizagem em Arte.

A partir da promulgação da LDB iniciam-se as discussões sobre a nova lei. Tendo em vista a importância da Arte para o educando do ensino básico, os arte-educadores organizados, iniciaram uma acirrada luta política nas diversas instâncias para garantir a concepção da Arte como uma disciplina obrigatória curricular, com todas as suas especificidades.

#### **5.4 Metodologias de ensino de Arte no Brasil**

Com as produções teóricas de grupos como o DBAE, bem como autores como Vincent Lanier, Arthur Efland, entre outros; e a expansão dos cursos de pós-graduação em Artes esse quadro foi se modificando. As fortes críticas ao espontaneísmo e a defesa de um ensino da Arte voltado para o fazer, o fruir e o compreender, desembocaram num outro paradigma para as Artes, ao invés de uma concepção modernista, onde a arte era tida como expressão, passou-se a ter a Arte como conhecimento.

Atuando desde os anos 1970 com a temática do ensino da Arte, é nos anos 1990 que Ana Mae Barbosa desenvolve no Brasil uma concepção de construção sistematizada de conhecimento em Artes: a ‘*Proposta Triangular do Ensino da Arte*’.



*A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998a, p. 35).*

Sistematizada a partir de trabalho desenvolvido no MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP), e experimentada nas escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo entre os anos de 1987 a 1993, tinha como propósito ampliar a capacidade dos participante na leitura, fruição e compreensão das obras e seu contexto.

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998a, p. 40).

De acordo com esta proposta, a construção do conhecimento em Arte ocorre com a interseção entre experimentação, codificação e informação. Propõe assim que a composição do programa do ensino de Arte seja elaborada com base na leitura da obra de arte, no fazer artístico e na sua respectiva contextualização.

Para a **leitura da obra de Arte**, Ana Mae inclui necessariamente as áreas de Crítica e Estética, provocando o questionamento, a busca, descoberta e o despertar da capacidade crítica dos educandos, focando o objeto de interpretação na obra em si, independentemente das ‘intenções do artista’ (Rizzi,2007).

Michael Parson estudou o modo como as pessoas entendem a pintura, assinalando que há uma seqüência de cinco estágios em comum a todos os indivíduos de acordo com as oportunidades de acesso às obras de arte. Primeiro o gosto intuitivo pela maioria das obras, a *preferência*; depois o desenvolvimento e organização do tema, a *beleza e realismo*; terceiro seria a *expressividade*, a busca da experiência da forma mais intensa e interessante; o significado da obra como sendo mais social que individual, as reinterpretações a partir do *estilo e da forma*; por fim, o quinto estágio, a arte prezada como forma de levantar questões e não por transmitir verdades, o que para o autor exige transcendência da específica dimensão cultural, a *autonomia*.

*A essência desse estágio é a busca de fundamentos para as interpretações e os juízos que devem estar acessíveis a toda gente. É quando é distinguido mais claramente o juízo da interpretação. A interpretação é a reconstrução do sentido. O juízo é avaliação de que se faz do valor do sentido (RIZZI, 2007:68)*

Retomando a Proposta Triangular, outra ação básica no relacionamento com a arte é o **fazer artístico**, a ação do domínio da prática em Artes. Nesse aspecto destaca-se uma mudança na valorização das *releituras* de obra de arte, o que, segundo Pillar (1999) não deve ser confundido com cópia, algo relativo ao aprimoramento técnico por apropriação de procedimentos, mas diferente da proposta de releitura que envolve transformação, interpretação e criação com base em um referencial.

O terceiro aspecto da proposta de Barbosa está no **contextualizar**. Operação do interdisciplinar com destaque aos domínios da História da Arte, da Sociologia, da Antropologia, da Política entre outros.

Para Rizzi, a Proposta Triangular aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdo enfatizando a coerência entre objetivos e métodos. Tal metodologia difere da abordagem disciplinar tanto na concepção de como se apreende arte, quanto na relação sujeito/objeto do conhecimento e possibilidades de criação.

Carvalho ainda ressalta que tal proposta foi tomada como referência para orientar as propostas governamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998) para a área de Artes, muito embora não haja nos documentos oficiais alusão explícita quanto a isso nos três eixos norteadores produção, fruição e reflexão. (CARVALHO, 2008:85).

A partir dos anos 90 o ensino da Arte em termos de educação formal sofre uma grande transformação, principalmente a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) 9394/96 e dos PCNs/98 (Parâmetros Curriculares Nacionais). Barbosa destaca como principais mudanças a partir dessas legislações o maior compromisso com a Cultura e a História, a ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. Também aponta um compromisso maior no sentido de influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Outro aspecto destacado pela autora é a ampliação do conceito de criatividade, valorizando a releitura de temas consagrados. A necessidade de alfabetização visual e das diversas linguagens artísticas é outro ponto de mudança no ensino de Arte, bem como a intermediação entre a obra e o público, algo mais no sentido de formação de público. Também assinala como mudança a necessidade de uma ampliação da visão que integra o erudito e o popular, e o reconhecimento da importância da

Arte para o desenvolvimento profissional a partir do conhecimento crítico da área. (BARBOSA, 2007)

Entretanto, é o compromisso com a Diversidade Cultural que chama a atenção nessa contextualização. Para Ana Mae definir Diversidade Cultural é navegar por uma complexa rede de termos. De multiculturalismo a pluriculturalidade ou ainda o que a autora considera mais adequado, o termo interculturalidade.

*Enquanto os termos 'Multicultural' e 'Pluricultural' pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo 'Intercultural' significa interação entre as diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural (BARBOSA, 2007:19).*

A autora destaca ainda a não valorização pela escola formal dos conteúdos da cultura popular e acrescenta:

*Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural da educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem deles. (BARBOSA, 2007: 20)*

Sem defender a formação de guetos, mas no sentido de valorizar as produções culturais locais, Ana Mae ainda destaca a importância de que todos tenham acesso à cultura erudita,

*Todas as classes têm direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes – os códigos de poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social (...) A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular. (BARBOSA, 2007: 20)*

## **5.5 Arte-educação no contexto de periferias urbanas**

É importante salientar, ainda, a contribuição da Secretaria do Menor do governo do Estado de São Paulo dos anos 1980 até meados dos anos 1990, atuando no contexto de educação social em São Paulo.

A partir de meados da década de 1980, as atividades de Educação Complementar, ou de Educação Não-Formal, assumem importante espaço nas ONGs e trabalhos sócio-

educativos, com particular ênfase nas práticas de Arte-Educação, englobando inúmeras linguagens artísticas no intuito de atuar em horários intercalados ao ensino da escola formal e pública, com o objetivo de ocupar “o tempo livre” das crianças em outras habilidades que não o ócio, usando para isso das linguagens artísticas.

Em São Paulo, tais trabalhos acontecem nas periferias dos centros urbanos, ou em espaços onde se concentrou uma população vulnerabilizada (como as áreas de cortiços do Centro da cidade). A maior parte dessas regiões é, como já vimos, constituída por uma população predominantemente negra, migrante ou descendente de migrantes nordestinos, com baixos níveis de recursos de subsistência.

A categoria de arte-educadores e de educadores sociais: se constituiu mais delineadamente a partir do final dos anos oitenta, tendo como marco a criação da Secretaria do Menor, sendo sua primeira gestora Alda Marco Antonio, mais tarde Secretaria da Criança, Família e Bem Estar Social. A idéia era trabalhar as linguagens da Arte a partir da Educação Não-Formal, em diversos espaços educativos.

Tendo como ponto de partida a criação do PCR (Programa Criança de Rua), outros programas foram sendo desenvolvidos: tais como os Circos Escola (os chamados “Enturmando”) com particular ênfase nas Artes Circenses; os “Clubes da Turma”, com destaque para as atividades esportivas; o “A Turma Faz Arte” que se caracterizava por atuar em espaços cedidos pela própria comunidade, desenvolvendo atividades sócio-educativo-cultural diversas. Em todos esses espaços a Arte-Educação se fazia destacar particularmente por sua produção periódica e sistemática de espetáculos, apresentações, mostras e exposições.

Essa proposta de educação complementar criou um tipo de “escola” e de Educadores, chamados Educadores de Rua, Educadores Sociais, Arte-Educadores, educadores esportivos, com a função de trabalhar conteúdos de forma diferenciada da abordada na Escola. Seriam desenvolvidos ali aqueles aspectos ligados às atitudes, procedimentos e à convivência, à sociabilidade, a partir de algumas áreas não observadas por essa ótica no cotidiano das escolas. O foco de atuação destes educadores, como já indicado, era basicamente a criança e o jovem da periferia da grande cidade.

Na Bahia, mais especificamente em Salvador, o projeto Axé também produziu uma concepção inovadora de trabalho sócio-educativo em Artes, concepção esta que se espalhou pelo Brasil influenciando estruturas de ação sócio-educativas como foi inicialmente a de algumas instituições e Fundações ligadas ao setor em São Paulo.

Atualmente a concepção mais apontada para o ensino da Arte é a que a tem como conhecimento.

*O ensino de Arte, principalmente em espaços não-formais, é uma questão bastante complexa (...) É importante salientar que, para que a Arte contribua efetivamente no processo educativo, é indispensável conhecer e compreender não apenas seus pressupostos, mas principalmente os propósitos da situação educativa onde ela será aplicada. Os objetivos e os conteúdos dos programas de Arte devem estar na dependência das características dos educandos e do tipo de necessidade deles. (CARVALHO, 2008: 86)*

Frente ao exposto, pode-se avaliar que projetos e propostas de Arte-educação que se propõem a ser espaços de educação conscientizadora, libertadora rumo à autonomia dos educandos devem desconstruir, no processo pedagógico junto a estes, os discursos sociais que os limitam, segregam e reforçam sentidos-comuns e ideológicos e tendem a mantê-los subjugados àquilo que podemos chamar de seqüestro da potencialidade desses humanos, incluindo nessa concepção a apropriação espacial, a exploração da vitalidade, da inteligência, a desvalorização das capacidades, das características físicas, a mutilação de sua auto-percepção, a aniquilação de sua história, de sua ancestralidade, de sua memória viva, a castração de sua capacidade de sonhar e aspirar o infinito, dada a todo ser humano, a negação de trabalho, enfim o seqüestro da dignidade, da honra, dos sentidos coletivos, de pertença e éticos que povoam o imaginário e a cultura desses brasileiros. E tudo isso visando que os educandos sejam e sintam-se versados em conhecimentos os quais possa dominar com destreza e de modo a poder fazer uso deles em todas as áreas de sua vida que considerarem necessários.

Podemos ainda avaliar que a Arte-educação, assim como a própria educação, não é um fim em si mesma, mas deve ter propósito, missão, objetivos educativos claros e específico voltados para o desenvolvimento integral da criança, do adolescente, do educando sujeito do processo educativo desenvolvido nesta ação educativa.

A tendência a querer “usar” a Arte-educação como “remédio” para as mazelas desenvolvidas pela perversidade do sistema de dominância e manipulação elitista, neo-liberal, globalizado equivale à mentalidade colonizadora, de exploração e desvalorização das culturas que o antecedeu. É tentar transformar a Arte-educação em embuste social, é esvaziá-la daquilo que Paulo Freire chama de “potencial de admirração cognoscitivo”, seu aspecto formador, educativo, socializador, mediador de conhecimentos, provocador de curiosidade e ousadia, de incentivo ao protagonismo, à autonomia, à tomada de consciência, ao

desenvolvimento integral do ser humano ali, sujeito de um processo educativo, social e cultural tendo a Arte como situação gnosiológica.

Fazer “uso” da Arte-educação é olhar para os interesses ideológicos e/ou de perversidade do mercado que se quer atender, sem olhar para os interesses dos meninos, das meninas e dos jovens que participam desse processo educativo. É alienar o educador de sua capacidade de re-ad-mirar o objeto cognoscitivo e de sua reflexão, comprometimento e luta, é corromper sua função de mediador da cultura, do conhecimento e fomentador da criatividade, da criticidade e também da subversão, tão importante para o avanço, para o desenvolvimento de uma sociedade. Enfim, é desumanizar a ação social educativa e cultural ali vivenciada e desenvolvida, transformando-a em mercadoria, em linha de montagem, em atividade pela atividade, como era a educação artística nos moldes da ditadura militar dos anos 1970.

Por que no presente trabalho usa-se a denominação *Educando* ao invés de aluno? Etmologicamente o termo *aluno* pode ser analisado destacando-se *a*, que pode se traduzido por ‘ausência’, acrescido de *lumni*, que por sua vez pode ser traduzido por ‘luz’ assim teríamos *a+lumni* ou ‘sem luz’. Mesmo consciente de que tal definição não é a única, para fins do presente raciocínio ela é bastante ilustrativa, tendo em vista a relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, naquilo que Paulo Freire chamaria de ‘educação bancária’.

Por esse mesmo raciocínio, podemos tomar o termo *professor* como uma alusão a aquele que ‘profere’, que ‘professa’, que é ‘profeta do saber’, numa mesma alusão à educação bancária de Paulo Freire.

Na concepção *bancária* de *educação* há o predomínio de um conjunto de conteúdos tomados por *conhecimento acumulado* que devem ser professados em discurso e prática por aquele que, nessa concepção, é tido como o sujeito da educação - *o professor* (o profeta do conhecimento, ou da elucidação da realidade). Neste contexto, os *alunos* (os seres sem luz) tal qual sacos vazios estão prontos para serem cheios e preenchidos com a ‘luz do conhecimento’ que emana do ‘profeta do saber’. Este, por sua vez deposita “comunicados” que os ‘a-lunos’, recebem, memorizam e repetem. Desta educação bancária desenvolve-se uma relação professor/aluno verticalizada, em que o saber é dado pronto e estanque, totalmente verbalista, monolítico, centrado na transmissão de conteúdos programáticos, cuja apreensão é medida por avaliação de conhecimentos abstratos, fornecidos de forma autoritária. Destituído como sujeito ativo do processo educativo, o ‘a-luno’ em sua passividade torna-se objeto da doação do saber do professor, tido como único ser ativo de todo o processo.

Obviamente que esta é uma alegoria, uma metáfora hiperbólica da relação ensino-aprendizado proposta na educação bancária. O que não quer dizer que em toda e qualquer a relação educativa em que se use tais termos para designar os sujeitos do processo educativo pretende-se desenvolver esse senso de sujeito ativo e sujeito passivo. De fato, é bastante comum que professores e educadores, bem como alunos e educandos não tenham sequer conhecimento dessas alusões. No entanto, conforme vimos nas entrevistas, é interessante observar que, de um modo geral, um mesmo educador usa os termos educador e educando para referir-se a processos de educação não-formal, e professor e aluno para a educação escolar.

Por outro lado, é importante destacar que a educação bancária pressupõe, de forma falaciosa e ideológica, uma sociedade na qual não existem contradições, daí a conservação da ‘ingenuidade’ do oprimido, segundo os termos de Freire (1974). É dessa forma que *a educação pode ser exercida como uma prática da dominação*.

Contrariamente a esse modelo, Freire (1974, 1980, 1996) apresenta como proposta um modelo de educação que se pauta pela prática da liberdade e em que a relação educativa dialogicamente propõe o educando como sujeito ativo do processo educativo. Educando assim é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se tanto como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana coletivamente construída.

Para Luckesi, caracterizado pelas múltiplas determinações da realidade, o educando é o ser humano que pela ação sócio-histórica ao mesmo tempo se constrói e se aliena. É o sujeito que busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, de habilidades e modos de agir, mas também é aquele que é construído pela história social de seu tempo. Dessa forma, o educando é ainda o que necessita da mediação do educador para reformular sua cultura, para tomar em suas próprias mãos a cultura espontânea que possui, para reorganizá-la com apropriação da cultura elaborada. Daí a afirmação do autor de que educando nem possui todo o saber, nem toda a ignorância (LUCKESI, 1994).

No trabalho educativo é o educador quem deve estar atento ao fato de que o educando é um sujeito, como ele, com a capacidade de ação e de crescimento no e a partir do processo educativo - sendo, por isso, um sujeito com capacidade de aprendizagem, conduta inteligente, criativa, avaliativa e de julgamento. (LUKESI, 1994)

Entretanto tais sujeitos (educador e educando) devem ser permanentemente repensados e re-compreendidos, se queremos produzir uma ação educativa de forma crítica em processos dialógicos, coletivos, organizados e participativos.

Enquanto Ação Social-educativo-cultural, a Arte-educação prima pelo fazer coletivo, tanto no que tange à relação educando-educando, educador-educando, educador-educador e ainda educadores-coordenação. Quanto mais hierarquizadas as relações no âmbito institucional, mais tensas, difíceis e conflituosas serão as relações no âmbito educativo-técnico.

Mesmo que o contexto institucional mostre-se um tanto rígido, numa relação educativa que busque a autonomia e o protagonismo dos educandos nas relações com o arte-educador ou com outros educandos necessariamente deve dar-se em nível no qual as relações de poder possam ser desconstruídas e substituídas por outras formas menos ou nada hierárquicas. Uma dessas formas é a *G e s t ã o P a r t i c i p a t i v a*.

### **5.6 A Importância da Participação no Processo de Aprendizado**

Toda a aquisição de conhecimento que se tem ao longo da vida decorre da partilha direta ou indireta de conhecimentos, valores, atitudes e procedimentos. Na experiência da aprendizagem, um dos fatores em questão é a herança social, a crítica cultural e a visão subjetiva de si e do mundo a partir desta. Nesse contexto, dá-se a construção simbólica da realidade e suas relações com o indivíduo.

Partindo de uma pergunta do tipo “o que ajudou você a aprender?” ou ainda “o que foi uma barreira para a sua aprendizagem?” torna-se perceptível que as pessoas aprendem a partir de suas experiências, interagindo com o outro, fazendo coisas, quando estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, de maneira e ritmos diferentes.

Assim, as pessoas precisam de uma variedade de “métodos”, um motivo para aprender, um programa significativo que seja relevante para a sua vida ou seu trabalho. Outro ponto facilitador da aprendizagem é o estabelecimento de *identidade*, atrelando a história pessoal de cada um com esse novo conjunto de conhecimentos de forma a construir sentido.

A participação, neste caso, se dá no sentido de promover a integração coletiva (elos de identidade) e no sentido de estimular a troca de experiência entre indivíduos rumo a uma construção comum – o conhecimento.

Entendendo que o aprendizdo é o ato de fazer e manter ligações entre conhecimentos já existentes e as novas experiências, vê-se a participação ativa como importante elemento do processo de ensino-aprendizagem, requisito básico para que haja troca, comunicação e construção.



Ao pensar a noção de participação que temos, observamos as raízes dos medos da visão de saberes e de responsabilidades apontando para uma nova forma de se elaborar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem seja ele em qual nível for.

A mudança do paradigma, de crenças, de padrões que repetem um modelo de educação bancária e “cartilhesca” pode ser uma peça fundamental no estabelecimento de novas formas de relacionamento entre educandos e educadores junto ao processo educativo.

Gestão participativa, então, passa a ter uma conotação de fazer em conjunto, voluntariamente e distribuindo as partes do processo, elaborando e construindo conjuntamente os objetivos, etapas e métodos de se atingir aquele propósito; criando e produzindo com o outro, de forma que todos tomem parte e compartilhem, associando-se pelo pensamento e/ou pelo sentimento.

### **5.7 Gestão Participativa**

É previsto pela constituição que a a educação seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, destacando ainda o “princípio da gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988).

#### SEÇÃO I

##### Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. (\*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Senado Federal - Constituição Federal de 1988

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

**VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**

VII - garantia de padrão de qualidade.

(\*) Emenda Constitucional Nº 19, de 1998. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido a gestão participativa desponta como vontade e princípio de uma construção de conhecimento, uma forma de processo de ensino-aprendizado no qual há liderança, mas não detenção de poder, há autoridade livre de autoritarismo; um espaço de desenvolvimento de ações sociais, educativas e culturais onde as funções são desempenhadas solidária e organizadamente pelos participantes (e não tarefeiros), um espaço porém sem hierarquias, com transparência e autonomia, divisão de atividades, sempre sob a perspectiva do todo e uma avaliação reflexiva e continuada do processo desenvolvido por todos os participantes envolvidos: análise e reflexão do próprio trabalho e dos resultados obtidos coletivamente.

*A partir daí desenvolve-se a atividade prática, seja qual for seu objetivo. Parte-se de um plano inicial, um planejamento de atividade proposto pelo educador/ou facilitador/ mediador e escrito num papel grande (Flip Chart, por exemplo) de forma que todos os participantes possam ver. É feito o acolhimento e a apresentação para então adentrarmos no planejamento da proposta propriamente dito. Este plano contém as etapas possíveis para aquele encontro: apresentação do grupo, do educador, da agenda e a votação da mesma segundo o objetivo a ser alcançado com a atividade. Todas as etapas são apresentadas e colocadas em votação, descrição das expectativas de cada participante para aquele encontro (isso é importante, pois será retomado ao final do encontro) inclusive os combinados iniciais (uso de celular, a questão dos fumantes, saídas para ir ao banheiro, respeito às colocações de cada um dos participantes, sendo vetadas manifestações que possam constranger ou inibir a manifestação ou expressão dos participantes). Uma vez votada tem início a atividade com seu tempo cronometrado (já votado e contratado entre todos). Todas as contribuições dos participantes devem também ser escritas no papel grande. A chegada de um membro atrasado, por vezes pode causar algum distúrbio a posteriori, nesses casos é comum parar a atividade e todos fazerem uma recepção e acolhida a tal membro em atraso. É então é apresentado a proposta na qual o grupo está trabalhando, os combinados e o sujeito-participante se integra à atividade. (MACHADO, 2002)*

Por essa perspectiva, tende-se a eliminar as relações hierárquicas e atuar no sentido da construção coletiva do conhecimento, respeitadas as posições de educando e educador, porém sempre coletivizando as decisões e as propostas de desenvolvimento das atividades, de criação dos projetos educativos, sua forma de divulgação, veiculação etc. Dessa forma, busca-se contribuir para a formação de cidadãos críticos, atuantes, propositivos, pensantes e reflexivos, tanto no tocante a sua realidade local, quanto no que diz respeito às outras esferas da vida e do mundo.

Traduz, ainda, a metodologia proposta pelo programa de Educomunicação do NCE/ECA/USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da

Universidade de São Paulo) coordenado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, baseada no princípio de gestão participativa, que garante a todos o direito de intervir e de criar as práticas de construção coletiva.

*Trabalhar o respeito às opiniões nos leva ao aspecto, ou método da Gestão Participativa e a possibilidade de inserção, enquanto procedimento, nas diversas áreas da vida dos indivíduos como postura de vida, como forma não competitiva e sim colaborativa de organização social, como aspecto que ressalta a solidariedade das relações ao mesmo tempo em que incentiva a autonomia e o protagonismo. (SOARES, 2002)*

### **5.8 Arte-educação e Gestão Participativa**

Arte-educação é vivência sócio-educativa-cultural de práticas artísticas frente à realidade contemporânea e desenvolve seu processo de ensino- aprendizagem através de oficinas e atividades das diversas linguagens em Arte, objetivando o desenvolvimento solidário e colaborativo dos sujeitos do processo educativo, que estimulam a convivência e o trabalho organizado em gestão participativa dos processos de produção (planejamentos, elaboração, apresentação pública e avaliação).

A partir de temáticas do cotidiano sobre as quais se reflete dialogicamente, busca-se trabalhar diversos aspectos como relações de conflito, violência, sexualidade, relações raciais etc. como fomentos para o desenvolvimento coletivo dos processos arte-educativos propostos. Objetiva-se assim a formação de uma coletividade que se desenvolva e possa realizar ações em atitudes de cooperação, solidariedade, protagonismo e participação coletiva no âmbito social, político e cultural. Formando ainda comunidades atuantes.

Assim, a Arte-educação objetiva ainda apreender o mundo e vivenciá-lo reflexivamente através dos saberes em Arte; perceber, transformar e se transformar a partir do modo de ser e de estar no mundo. Numa pedagogia que visa a autonomia, a integralidade do ser: um indivíduo que sente, percebe, analisa e responde às questões o mundo; faz / formula idéias sobre ele; e age, conscientemente, buscando uma melhoria que se expande para além do EU, para toda a sua comunidade.

Eu venho de uma prática de Arte-educação que se propõe a ser desenvolvida a partir de uma *gestão participativa* que propõe, planeja, desenvolve, executa, avalia e faz novas proposições de forma coletiva, participativa, organizada, ética na qual educador/mediador e

educandos/ participantes em relações horizontalizadas podem desenvolver funções e atribuições, sendo cada qual responsável por sua parcela, por sua contribuição ao todo.

Assim, um dos objetivos a serem alcançados pela gestão participativa é a promoção de todos, não somente dos “mais” destacados, ou mais habéis do grupo. Visa, desse modo:

- estimular os participantes a formular alternativas solidárias para as questões propostas;
- estimular a reflexão provocando o aprimoramento do conhecimento como ferramenta para a sua atuação no mundo, nas mais variadas instâncias;
- mobilizar a partir de interesses comuns o trabalho coletivo, o senso de pertença, o compartilhar de visões de mundo de forma respeitosa, mesmo que nem sempre sejam posturas unânimes;
- desenvolver a capacidade de *escuta* e comunicação nas relações de partilha de saberes

Apurar a capacidade de análise e de reflexão da realidade a partir do conhecimento em artes e suas inúmeras linguagens e etapas;

- ativar e manter bons níveis comunicativos em todo o processo de construção coletiva de saber, permitindo a livre manifestação em relações de reciprocidade e confiança.

Dessa forma, promover a participação, o envolvimento, a tomada de decisão, a liderança de todos os membros do grupo porque participar se aprende participando.

O medo de amar é o medo de ser  
 Livre para o que der e vier  
 Livre para sempre estar onde o justo estiver  
 O medo de amar é o medo de ter  
 De a todo momento escolher  
 Com acerto e precisão a melhor direção  
 (Beto Guedes)

## CONCLUSÃO

*Ensinar é um desafio tão antigo e,  
ao mesmo tempo, tão novo (Raízes e Asas)*

A forma de atuação, o funcionamento da escola, bem como os índices de repetência e evasão têm dificultado o avanço da Educação Escolar no Brasil. Nesse contexto, e junto ao mesmo público da escola formal nas periferias urbanas, a Arte-educação apresenta em suas dinâmicas outros métodos, outras possibilidades de funcionamento, de avaliação e, particularmente, um outro olhar sobre o desenvolvimento do educando, visto aqui como sujeito e parceiro do processo educativo.

O presente trabalho sinalizou alguns marcos referenciais (vulnerabilidade, exclusão/inclusão, resiliência, protagonismo, marcos legais, violência, relações raciais, Organizações Não Governamentais - ONGs) que podem ser tomados como base para o entendimento das questões sociais que se apresentam no contexto das periferias urbanas brasileiras, particularmente na metrópole paulistana. Também apresentou como conceitos teóricos a discussão sobre “O que é Cultura, Arte e Educação?” destacando ainda aspectos que se apresentam na constituição da Arte-educação enquanto epistemologia da Arte: uma ação sócio-educativa-cultural que, simultaneamente, também é uma Ação comunicativa.

Ao longo da pesquisa de campo, alguns aspectos surpreenderam e mudaram, de certa forma, a discussão inicial proposta para o trabalho. Ao mesmo tempo, os desafios sociais se apresentaram de forma múltipla, deixando à tona uma questão específica:

*Como a Arte, e a Arte-educação mais especificamente, podem possibilitar uma inclusão não perversa (uma inclusão de fato e de direito) que auxilie na correção da desigualdade e discriminação da sociedade vigente?*

Frente a tal questão, a pesquisa buscou instigar a reflexão sobre os aspectos ora sinalizados nos capítulos 1, 2, 3, 4 com destaque para as respostas advindas do trabalho de campo e suas conclusões: o óbvio das naturalizações invisibilizantes da questão racial e de seus silêncios, que promovem a perpetuação de processos de inclusão perversa dentro da sociedade brasileira e da realidade globalizada da metrópole paulistana.

A Arte, e mais especificamente a Arte-educação, apresentam inúmeras possibilidades de atuação, que trazem novas perspectivas para a Educação junto aos educandos de periferias urbanas.

Enquanto campo de estudo específico do conhecimento — com domínio, linguagem e história — a Arte é cognição com função de humanização (Barbosa, 1994; Ferraz e Ferrari, 1999). É ainda reflexiva e exercita a habilidade de julgar, de formular significados e sentidos que estão para além da capacidade da comunicação verbal. Por tudo isso, a Arte é transformadora, porque interpreta o mundo, gera percepção, análise, síntese e abre o imaginário para a criação e/ou desenvolvimento de ideias e possibilidades tidas, até então, como impossíveis.

Nesse contexto, as questões do processo de ensino e aprendizagem em Artes revelam que a Arte-educação é a epistemologia da Arte. Envolve nessa percepção da Arte, e numa concepção mais ampla da Educação tradicional, a Arte-educação deve ainda permear o conhecimento e a compreensão sócio-política do contexto social em que a atividade se insere — e aí inclui o espaço sócio-geográfico, suas formas de ocupação, sua história, tradições e usos sociais, bem como, e principalmente, a população que nele habita.

### **O “Xis” da Questão**

O que marca a diferença entre a Arte-educação e outras disciplinas do conhecimento está, basicamente, ligado aos modos como se dá o trânsito, a comunicação, o desenvolvimento do processo educativo. Destaca-se aí o processo dialógico e participativo entre os sujeitos (educador e educando) sobre o conhecimento que é apresentado, “ad-mirado” (FREIRE, 1980), desvelado e fruído, de forma tal, que permita uma introspecção reflexiva e um estímulo à busca de outros conhecimentos que façam com aquele um novo diálogo (o contexto da obra, o contexto dos educandos, a mediação do educador), culminando numa produção artística coletiva, que será, necessariamente, apresentada — aos seus pares, familiares, comunidade —, transformando de forma positiva sua visão do entorno social e a imagem desse entorno sobre tais educandos.

Dessa forma, o destaque que a Arte-educação apresenta permeia não só o seu caráter comunicativo entre humanos — aspectos esses que se realizam na fruição entre obra e expectador, na contextualização desta com a realidade do seu tempo e da contemporaneidade, que provocam o fazer coletivo dos educandos — mas também o seu caráter dialógico entre saberes que se integram e se complementam de formas variadas em todo processo de ensino-aprendizagem, por sua mediação particular junto às formas de linguagem.

Outro diferencial que marca a Arte-educação no contexto de periferias, refere-se ao próprio sujeito arte-educador e seu desempenho nos citados contextos sociais. São, em geral,

artistas populares, jovens recém-formados em Arte e Educação-Física, educadores sociais e artistas populares — com ou sem formação universitária —, mas que, de modo geral, têm particular identidade com as dinâmicas sociais desenvolvidas nas periferias.

É a atuação deste profissional, seu olhar horizontalizado na relação ensino-aprendizagem, seu cuidado com o indivíduo-educando que faz dele um profissional comprometido com o sujeito-educando e com sua prática ante as especificidades que esse jovem, que essa criança trazem para a relação diária de ensino-aprendizado.

Mesmo, muitas vezes, sem marcos referenciais e teóricos bem definidos, ou metodologias pensadas e refletidas a partir de um aprofundamento de porquês e para quês, ou ainda uma reflexão fundamentada das situações sociais marcadamente forjadas por desigualdades sociais, é esse profissional que desenvolve uma forma de educação que respeita, orienta, compartilha, dialoga com o sujeito educando como um parceiro da aventura educativa do descobrimento, do saber.

Daí a explicitação da não neutralidade da ação educativa, que se posiciona politicamente e que se propõe a ser libertadora, horizontalizada, com perspectivas de transformação, ruptura e transgressão, como molas propulsora do movimento contínuo das percepções humanas, nos moldes como apresentado na concepção de Cultura e sua manifestação na personalidade de homens e mulheres em relação ao mundo.

É esse conjunto de aspectos que, associados, dão a dimensão de uma construção pedagógica: uma dimensão que se centra no desenvolvimento integral do educando, não apenas na assimilação de conteúdos. É ainda no desenvolvimento coletivo das propostas que se permite revelar o caráter propositivo, autônomo e participante do educando da Arte-educação.

Um terceiro e fundamental ponto que marca a atuação arte-educativa é exatamente o contexto no qual se dá a atuação, bem como o público sujeito desta, ou seja: jovens e crianças, negros e mestiços, migrantes nordestinos ou destes descendentes, habitantes das regiões periféricas da cidade de São Paulo e de outros centros urbanos brasileiros.

Em diversos aspectos, no entanto, a periferia não difere de outras áreas da cidade, onde pode-se constatar inclusões perversas, expressas em moradias precarizadas, em cortiços, na ausência de perspectivas de empregabilidade, na falta de acesso a bens, a serviços públicos, culturais, bem como pelo ingresso e permanência de jovens em situação de violência e criminalidade (situação de risco pessoal ou social).

É na periferia, no entanto, que algumas formas de sociabilidade se manifestam de modos múltiplos: do almoço comunitário a mutirões, passando por formas de sociabilidade,

reconhecimento e pertencimento pelas quais seus habitantes compartilham gostos, palavreados e diálogos, que identificam laços de afinidade constituintes de um padrão de relações entre o público e o privado, naquilo entendido por Magnani como “pedaço”.

É esse o público-sujeito da relação educativa proposta pela Arte-educação. É esse público que a caracteriza e traça o perfil do profissional que com ele vai atuar, ou seja, é exatamente o perfil de seus educandos, o espaço sócio-geográfico da periferia que demarcam as especificidades do atendimento, dos processos dialógico-educativos ali deflagrados, do conteúdo programático das atividades, da metodologia participativa, das escolhas e do comprometimento de resultados de toda essa dinâmica — incluindo-se aí o próprio perfil do Educador.

Ao destacar a importância de se pensar o ensino da Arte desenvolvido em espaços de educação não formal, Carvalho (2008) salienta que

*“Para que a arte contribua efetivamente no processo educativo, é indispensável conhecer e compreender não apenas seus pressupostos, mas principalmente os propósitos da situação educativa onde ela será aplicada. Os objetivos e os conteúdos dos programas de arte devem estar na dependência das características dos educandos e do tipo de necessidade deles”.* (CARVALHO, 2008, p. 86)

Esse aspecto evidencia alguns dos principais desafios sociais da Arte-educação no contexto de periferias urbanas, ou seja: como preparar o jovem típico das comunidades periféricas para atuar social, política e culturalmente em sua comunidade e nos espaços aos quais for alçando, com consciência, inteireza (como ser inteiro) e integridade de sua identidade racial?

### **Os desafios sociais apontados**

Na tentativa de identificar quais os desafios sociais frente à ação arte-educativa em contextos de periferias urbanas, buscou-se desvelar algumas das tramas contidas em tais desafios (questão social, inclusão/exclusão, relações raciais, vulnerabilidade, violência simbólica, entre outros), que foram sendo apresentadas ao longo deste trabalho. Mais que elementos “dificultadores” da Ação, os desafios aqui em questão podem ser tomados como estímulos a novas percepções e reflexões da realidade proposta; podem ser vistos como questões que se colocam tal qual molas propulsoras para a observação, análise e transformação dessa mesma realidade.



À escola destaca-se a observação dos meios e formas pelos quais a Arte-educação se relaciona com o educando: não em relação a um “outro”, a um estrangeiro, mas, sim, a um parceiro que, em condições diferenciadas de desenvolvimento, compartilha do processo de ensino aprendizagem. Daí seus processos, possibilidades de opção e escolha, diálogo entre os sujeitos do processo educativo (educador e educando), diálogo entre as disciplinas, suas linguagens, seus saberes. A obra de Arte é um saber depositado à espera da fruição, da percepção e das análises do expectador que, ao se sensibilizar com o seu significado, transforma a si mesmo — e, nesse contexto, o desafio é por uma Educação que seja, então, acolhedora, participativa e que se encaminhe rumo à emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Aos educadores apresenta-se o desafio de atuar, como indicado por Paulo Freire, de forma que favoreçam a produção de condições em que aprender criticamente seja possível, via Gestão Participativa, no sentido de uma Arte-educação que se destaque como desveladora das tramas sociais.

Destarte, ainda aos educadores: de forma geral, aponta-se-lhes ainda o desafio de olhar seu público como sujeito para o qual se busca o desenvolvimento integral, observadas as especificidades que o caracterizam como público-sujeito do atendimento, como sujeito-educando e parceiro da Ação Educativa. A esse, ainda podem ser acrescidos o “sujeito família”, bem como a comunidade do entorno social da atividade desenvolvida. Mas não como “um outro”; como um estrangeiro; como alguém estereotipado ou estigmatizado como “o coitadinho”.

É crucial, então, entendê-los não como “carentes”, mas como uma população histórica e sistematicamente desprivilegiada, discriminada e, portanto, prejudicada, alijada de seus direitos humanos, de bens e serviços, de acessos a formas de ascensão e pertença social — mas que, no entanto, não deixa de sorrir, de criar, de inventar formas de lazer, de produzir Cultura e Arte nas periferias mais precarizadas, bastando-lhes, por vezes, para isso, apenas um mero convite para a participação.

Daí também poder-se compreender os processos de resiliência, da capacidade de se organizar um conjunto de atitudes para resistir a situações de risco; fala-se aqui da possibilidade de se voltar transformado, crescido a partir de experiências — assim como revelado na pesquisa de Assimakopoulos (2001): é também na vivência em Arte e atividades culturais mediadas por mentores ou educadores que crianças e adultos podem ter mais chances de “*ampliar a sua capacidade de desenvolvimento de resiliência*”.

O negro, o nordestino, por suas histórias de deslocamentos e readaptações, tornam-se resilientes: são sobreviventes. Apesar da desigualdade e injustiça social impetradas a esses grupos, tais populações se revelam perseverantes e resistentes. E assim se apresenta o desafio social da questão racial na Arte-educação em contextos de periferias. Aí se apresenta o “óbvio ululante” da naturalização invisibilizante da condição negra no país: a forma como o imaginário coletivo tende a não enxergar os conflitos raciais e suas consequências — explicitadas, ao longo desta dissertação, desde a formação das periferias urbanas aqui em enfoque.

Nesse contexto, advém a indagação que carrega um dos principais desafios da ação social arte-educativa: como preparar o jovem típico das comunidades periféricas para atuar social, política e culturalmente em sua comunidade e nos espaços aos quais for alçando, com consciência, “inteireza” (como ser inteiro), integridade de sua identidade racial?

Eis um desafio, inclusive, para as instâncias governamentais e suas políticas públicas, suas supervisões técnicas, seus programas de treinamento e capacitação, que devem atender às formulações da Lei 10.639/03 não só junto ao edifício da educação formal mas também estendê-las a todas as áreas ligadas à infância e juventude do país, inclusive às suas parcerias (ONGs afins), que nas periferias urbanas em especial, executam tais políticas junto ao público-sujeito das ações sócio-educativas-culturais.

Saber o que são as relações raciais no país é essencial para o trabalho social em tais regiões. Explicitar a forma cruel e perversa como tais aspectos se encontram engendrados no imaginário coletivo da população — que assimila seus sentidos comuns e os reproduz de forma consciente ou inconsciente, estereotipando e estigmatizando populações inteiras — é também papel do educador (seja em artes, seja em termos sociais, seja enquanto professor). Isso tudo, porque o racismo gera formas de manifestação capazes de matar pessoas, de surrar mulheres em pontos de ônibus, de exterminar jovens em esquinas e becos da periferia. Manifestações essas ainda capazes de minar a energia e a capacidade de milhões de rapazes e moças — negros e negras — de se perceberem como dignos, capazes, inteligentes, belos e talentosos, sujeitos ao sucesso.

Dessa forma é que poderão ser desconstruídos os muros do constrangimento de como se lidar com o desconforto, de como se falar a respeito do tema; de como expressar essa exposição do jovem negro às situações aqui descritas há pouco. E, particularmente, é preciso que se rompa o silêncio que envolve a questão da branquitude — essa posição de omissão e conforto que, em geral, as pessoas brancas ocupam ante as questões raciais.

O profissional bem preparado e seguro para lidar de forma consciente junto ao seu grupo de educandos pode garantir um processo de discussão, de conscientização, que levará seus sujeitos (educador e educando) ao crescimento e à autonomia. Para que ainda o jovem saiba e consiga se posicionar frente a situações que evoquem negativamente a sua racialidade: situações de preconceitos, discriminação, estigmatização, racismo.

Ter ciência e consciência de que a questão das relações raciais no Brasil não pode ser tratada de qualquer forma é fundamental para a eliminação dos riscos de se produzir, ou de se reproduzir distorções que venham a comprometer o desenvolvimento pleno e integral do educando, bem como das representações sociais ali envolvidas.

Aos Estados e instituições financiadoras fica o desafio de tentarem olhar a Arte-educação para além dos seus possíveis “usos”. Para além das formas com que ela busca compensar a ausência de políticas públicas sociais, de educação, etc.

Às comunidades o desafio de acolher seus jovens em espaços voltados ao convívio, ao exercício participativo das decisões políticas locais, num esforço de gestar participativamente tais processos. Abrir espaço para os coletivos jovens, acolher suas visões social e de mundo numa perspectiva educativa e cultural onde os jovens e as crianças sintam confiança, não só para e s t a r , mas também, e talvez principalmente par s e r e fazer acontecer.

Por fim, o desafio pessoal que se apresenta ao Arte-educador e ao educador-social: a percepção de seu papel e de sua importância enquanto referência de vida para os educandos, tendo em vista o cenário social e as contingências de vida desses jovens. Daí o cuidado nas relações, a clareza dos limites de atuação, a consciência de que não se vai substituir nem pai, nem mãe. É no fluir de sua atuação, no entanto que se pode buscar a possibilidade de fazer diferença na forma como esse jovem irá se relacionar com a família, com o trabalho e mesmo com a sua vida social.

Daí também caber ao educador saber ainda colocar limites na relação junto aos jovens, em particular, nas relações de afeto, compreendendo que o jovem comumente confunde os diversos tipos de gostar. Cabe ao educador deixar bem claro que o seu papel como educador é completamente distinto do papel do homem ou da mulher (no sentido afetivo-sexual) e que, portanto, esse tipo de relação entre educador e educando é impraticável.

Frente à importância da Arte-educação nos citados contextos, cabe ao educador ver as práticas educativas como desveladoras das tramas sociais da condição humana, de forma a integrar o saber cognitivo ao saber transgressor (*homo ludens*) — aquele saber que transforma homens e mulheres em pessoas capazes de ser, de fazer (*homo faber*), de conhecer (*homo Sapiens*) e de transformar o mundo, sendo ainda por ele transformados, numa dinâmica que

impulsiona o humano a continuar suas marchas rumo à evolução, exatamente por sua condição essencialmente humana; essencialmente cultural.

Ao arte-educador cabe o desafio de perceber conscientemente a importância e a relevância de seu papel educativo enquanto referência de um novo caminho possível de perspectivas para além daquilo apontado no cotidiano de seus educandos.

Quanto à Arte — que ludicamente transforma, transgride, revoluciona — que o faça atenta à reflexão da realidade, a outras formas de conhecimento, a outros paradigmas frente ao mundo e a suas relações.

Daí ser indispensável à Arte conhecer, compreender e reconhecer suas dimensões sociais, tanto de pontos de vista econômicos, quanto históricos e estruturais, bem como representações, imaginários, sentidos comuns que constroem e alienam os indivíduos dentro de seus contextos específicos vividos.

Daí também a importância do recorte e da análise das questões raciais para o desenvolvimento das reflexões sobre as ações observadas no campo avaliado.

Do ponto de vista de uma educação dialógica em Arte — que prima por se constituir em prática de liberdade — é importante que tenha seu foco no educando e no seu desenvolvimento integral como cidadão e como pessoa em estado diferenciado de desenvolvimento (ECA, 1990).

É dessa importância consciente que se parte para uma ação social, educativa, cultural, que se encaminha para a aventura da construção coletiva de saberes e de agires. Um caminho que desemboca na construção coletiva do humano (educador e educando) político, autônomo, consciente e protagonista: agente histórico de seu próprio tempo.

## CORAÇÃO CIVIL

*Quero a utopia, quero tudo e mais  
Quero a felicidade nos olhos de um pai  
Quero a alegria, muita gente feliz  
Quero que a justiça reine em meu país  
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão  
Quero ser amizade, quero amor, prazer  
Quero nossa cidade sempre ensolarada  
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver  
São José da Costa Rica, coração civil  
Me inspire no meu sonho de amor Brasil  
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real  
Vou sonhar coisas boas que o homem faz  
E esperar pelos frutos no quintal  
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder ?  
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter  
Assim dizendo a minha utopia, eu vou levando a vida  
Eu vou viver bem melhor  
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia, se realizar.*

*(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (org.) e outros. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALLEN, Theodore W. (1995). “*The invention of whiteness: racial oppression and social control*”. New York: Verso, 1995.

ALMEIDA, Cristiano R. CARMO, J. P. A.; COELHO, A. M.; GRANADO, L. C. (2007). *Entrevistas Psicológicas em uma perspectiva Winnicottiana: instituições totais e a questão da humilhação social*. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

ALMEIDA, S. *Violência de Gênero e Políticas Públicas*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2007.

ANDRADE, Carla C. (2007). *Entre Gangs e Galeras – juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal*.

AMBROMOWAY, Miriam, e outros. (2002). *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para políticas públicas*. Brasília, UNESCO, BID.

ARBLASTER, Anthony (1996) **Violência**, in – *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

ARATO, Andrew & COHEN, Jean. (1994). **Sociedade civil e teoria social**, in: ARENDT, Hannah, (2000). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. *O sistema totalitário*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

\_\_\_\_\_. **Crise na Educação** in *Entre o passado e o Futuro*, 1961,

\_\_\_\_\_. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

ARICÓ, José. (1998). *Por que Gramsci na América Latina?* Disponível em:

<<http://www.artnet.com.br/gramsci>> Acesso em: 02 maio 2008.

ARRUDA, M. (1996). *ONGs e o Banco Mundial: É possível colaborar criticamente?*, in Tommasi, I; Warde, M J; e Haddad, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUCSP/Ação Educativa.

ASSIMAKOPOULOS, Patrícia-Anne. *The pivotal moment: a qualitative investigation into resilienci* – Dissertation abstract international: setion B – oct. Vol 64 (4B) 2001.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. Curitiba: Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física). UFPR. p. 2. , 2002.

ALTHUSSER– *Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado*, 1980.

ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P.– *Temas de Filosofia* – S.P. Editora Moderna, 1998

AUGÊ, M. (1994). *Os não-lugares: introdução a uma antropologia da super modernidade*. Campinas: Papirus.

AVRITZER, Leonardo (ed.). *Sociedade civil e democratização*. Belo Horizonte: Livraria Del Rey Editora.

BANCO MUNDIAL. (2004). *World development indicators*. Agosto.

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

BARBOSA, Ana Mae T. B. .(Org.). *Arte-Educação – Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil - Realidade hoje e expectativas futuras\** - estudos avançados,1990.

\_\_\_\_\_. (1994). *A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos*. São Paulo / Porto Alegre, Perspectiva/IOCHPE.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

\_\_\_\_\_. *As mutações do conceito e da prática*. In: BARBOSA. A. M. (Org.)

*Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. (2002).

BARLACH, Lisete. (2006). *O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. (1959). *Branços e Negros em São Paulo*. Global.

BAUMAN, Zygmunt. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BELLO, J. L. de P. (1998). *Metodologia Científica*, in: \_\_\_\_\_. *Pedagogia em Foco*,

1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met01.htm>>.

BERLINCK, Manoel T. (2000). *Psicopatologia Funcional*. São Paulo: Esculta.

BERNARDO, Terezinha. (1998). *Memória em Branco e Negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo:, Educ.

BERQUÓ, Elza. (2001). *Perfil Demográfico das Chefiãs Femininas no Brasil*. Trabalho apresentado no *Seminário Estudos de Gênero face aos dilemas da sociedade brasileira - III Programa Relações de Gênero na Sociedade Brasileira da Fundação Carlos Chagas*. Itu, 13-16 de março.

BOAS, F. *Arte Primitiva*. Lisboa: Fenda, 1996.

\_\_\_\_\_. Introdução in BENEDICT, R. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, s/d

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987a.

\_\_\_\_\_. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987b.



\_\_\_\_\_. *Igualdade e liberdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOGUS, Lúcia e TASCHNER, Suzana P. (2007). *São Paulo: desigualdade e segregação*.

Disponível em:

[http://www.abep.nepo.unicamp.br/iussp2001/cd/GT\\_Migr\\_Bogus\\_Taschner\\_Text.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/iussp2001/cd/GT_Migr_Bogus_Taschner_Text.pdf)

\_\_\_\_\_. (2005). *Migração na Metrópole*. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392005000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392005000400002&script=sci_arttext)

BOSI, A. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 2003. 80p.

BOULDING, E., (1981). *Las mujeres y la violencia social*, in: *La Violencia y sus Causas*. (UNESCO, org.), p. 265-279. Paris, Editorial UNESCO.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*,

\_\_\_\_\_. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (2001). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRANDÃO, C. R. (1995). *O que é Educação*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

BRASIL – *Constituição Federal de 1988*. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)

BRASIL – *Constituição Federal de 1937*

BRASIL – *Constituição Federal de 1934*

BRASIL – *Lei 8.069/90* - Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e dá outras providências.

BRASIL – *Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB)* - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL – *Lei 10.639/03* - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL – *Lei Orgânica da Assistência Social - Lei 8.742/93* - Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL - Ministério da Educação e do Desporto - MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais: *Artes, Pluralidade Cultural e Temas Transversais*. Secretaria de Educação Fundamental e Médio. SEF Brasília, 1997.

BRASIL - Ministério do Trabalho e Emprego, RAIS (Relatório Anual de Informações Sociais) 2000.

BRASIL, - Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 – MEC/MJ/ Seppir/UNESCO, 2008.

BRASIL - Ministério do Trabalho e Emprego, RAIS. *Relatório Anual de Informações Sociais, 2000*.

BRENER , Branca S. *O que é protagonismo juvenil?*

Disponível em: <http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/5649e039-9334-482f-9431-d9059a580ad3/Default.aspx>

BRITO, Flavio S. *Mulher chefe de família: um estudo de gênero sobre a família monoparental feminina*. Revista Urutágua - revista acadêmica multidisciplinar - Departamento de Ciências Sociais - Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Maringá/PR – Brasil, 2007.

Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15brito.htm>

CALDEIRA, Tereza P. do R. (2000). *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo, Ed 34/ Edusp.

CAMARGO, Candido P. F. de. (1982). *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*. São Paulo, Editora: LOYOLA.

CARR, Paul - A epistemologia da Branquitude num mar de cores: Confrontando o poder e o privilégio na educação.

CARRETEIRO, Tereza Cristina. A doença como projeto. In: Badder Sawaia e outros. *As artimanhas de exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Livia M. *O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social*. São Paulo: Tese de doutorado em Artes, ECA/USP. (2008).

CASEIRO, Maria dos Anjos Cohen Funchal - *Supervisão Pedagógica*, 2007 Disponível em: [http://dre.madeira-edu.pt/dmdocuments/supervisao\\_pedagogica.pdf](http://dre.madeira-edu.pt/dmdocuments/supervisao_pedagogica.pdf)

CASTEL, Robert. *As armadilhas da exclusão*, in *Desigualdade e a questão social*. orgs. Mariângela Belfiore Wanderley, Lúcia Bogus, Maria Carmelita Yazbek. São Paulo: Educ, 2007.

\_\_\_\_\_. *As transformações da questão social*, in *Desigualdade e a questão social*. orgs. Mariângela Belfiore Wanderley, Lúcia Bogus, Maria Carmelita Yazbek. São Paulo – Educ, 2007a.

CASTRO, Celso "Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer" - Jorge Zahar Editor.

CASTRO, Mary Garcia. *Mulher Pobre Chefe de Família: outra estratégia de reprodução ou outra reprodução da estratégia de opressão?* Vitória, ABEP, Volume I, 1982.

\_\_\_\_\_. *Mulheres Chefes de Família, Esposas e Filhas pobres nos mercados de trabalho metropolitanos - regiões metropolitanas de São Paulo e Salvador, 1980*. Caxambu, ABEP, Vol. II, 1990.

CHARTIER, Roger. (1990). *O mundo como representação*. São Paulo, *Estudos Avançados*, vol. 5, nº 11, abril.

CHAUÍ, Marilena. *O mundo da prática e o universo das artes*, in *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *Contra a Violência*. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: (<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=3467>) (2007).

\_\_\_\_\_. *Ética e violência*, in *Teoria e Debate*. São Paulo, v. 11, n. 39, 1998.

\_\_\_\_\_. *Participando do debate sobre mulher e violência*, in FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C.; HEIBORN, M. L. (Org.). *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 23-62, 1985.

CEAO/ UFBA. (2003). *Colóquio Internacional O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois* – ocorrido entre 12 e 14 de janeiro de 2003 - CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais), UFBA (Universidade Federal da Bahia). Disponível em:

<http://www.ceao.ufba.br/unesco/txt01.htm>

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo, RAIZEZ E ASAS, 1995.

CHESNAIS, Jean Claude. (1982). *Histoire de la violence*. Paris: Robert Lafond, 1982.

CIAMPA, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo, Brasiliense.

COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. S. (Orgs.) *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2004. 192p.

COHEN J. e ARATO A. (2002). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, MIT Press.

COLÁS, Alejandro. (2002). *International civil society: social movements in world politics*. Cambridge, Polity Press.

CONSORTE, Josildeth Gomes, *Educação, Raça e Cultura*, 2009.

\_\_\_\_\_. *Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade*, in *Cadernos CEDES* 43, 1997.

\_\_\_\_\_. *A educação nos estudos de comunidade no Brasil. Educação e Ciências Sociais. Boletim do CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ano 1, Nº 2*, Rio de Janeiro, agosto, vol. 1, 1956.

\_\_\_\_\_. *A criança Favelada e a Escola Pública*, in *Educação e Ciências Sociais*, Ano IV, nº 11, CBPE, Rio de Janeiro, vol. 5, Ago/1959.

COSTA, Antonio Carlos G. da. (1990). *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. 1ª ed. São Paulo, Columbus.

\_\_\_\_\_. (1997) *A pedagogia da presença*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.

\_\_\_\_\_. (1995) *Resiliência. Pedagogia da presença*. São Paulo: Modus Faciend.

\_\_\_\_\_. (1999) *O Adolescente como Protagonista*, in *BRASIL: Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento, vol. 1, Brasília, DF, agosto, 1999. p. 303*

Disponível em: <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap07/cap07.htm>

\_\_\_\_\_. (1990) *Infância, juventude e política social no Brasil*. In: *Brasil: Criança Urgente: Lei 8.069/90. O que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo, p. 38-41.

COUTINHO, Carlos Nelson. (1981). *Gramsci*. Porto Alegre, L&PM.

\_\_\_\_\_. (1989) *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro:

Campus.

COUTINHO, Joana A. *As ONGs e as políticas neoliberais*. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=19&id=203>, 2004.

CRUZ NETO, Otavio e MOREIRA, Marcelo R. *A Concretização de Políticas Públicas em Direção à Prevenção da Violência Estrutural*, in *Ciência & Saúde Coletiva*, 4 (1) 53-69. 1999.

DALLARI, Dalmo de A. *O que é Participação Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAVILA, Jerry – Diploma of whiteness race and social policy in Brasil (1917 – 1945) – EUA – Duke University, press 2003.

DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo - 1920-1934*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DEGLER, Carl. *Nem Preto Nem Branco: Escravidão e Relações Raciais no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, Editora Labor do Brasil, 1976.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Contribuições modernas e pós-modernas para a aprendizagem de cunho reconstrutivo*. ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.9, n. 30, p.7-26, jan/ mar., 2001.

\_\_\_\_\_. *Política social do conhecimento e educação*. ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.8, n. 26, p.5-28, jan/ mar. 2000.

DIAS, Bianca A. da Silva - Branquitude identidade Desnaturalizada - A construção da identidade social de branquitude em sala de aula.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da Violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: ANNABLUME, 1998.

DRUCKER, P., *The Shame of Marketing*, in Kelley, W.T., *New Consumerism: Selected Readings*. Grid, inc., Cap. 15. p. 201-205. 1973.

\_\_\_\_\_. *Administração de organizações sem fins lucrativos*. São Paulo, Pioneira.

DUARTE JUNIOR, J. F. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.150p. 1997.

DUARTE, André – Educação: entre a tradição e a ruptura – pensamento e obra de Hannah Arendt. In Revista Educação Especial no. 4 (Hannah Arendt pensa a Educação) Editora Segmento, 2009.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Porto, Ed. Afrontamento.

ERICKSON, Erik H. (1968/1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

ESPINOSA, Baruch. (1957). *Ética*. São Paulo: Editora Atena, 1975.

\_\_\_\_\_. *Uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Ed. Moderna, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Gourelart . *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo. 1993. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FAUSTO, Boris. *Expansão do Café e Política Cafeeira*. São Paulo, Difel, *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Estrutura de Poder e Economia*, 1977.

FERGUSON, A. *An essay on the history of civil society*. Nova York: Cambridge University Press, 1995.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Dominus/USP, 1965.

FERRAZ, M. H. e FUZARI, M.F. de R. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Ed. Positivo, 2004.

FERREIRA, Nilda T. – Cidadania, uma questão para a educação.

FERREIRA, Ronelli Aragão – *Realidade origami, Jornalismo e realidade*

FERREIRA, Sueli (Org) *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus, 2001, 224p.

FILGUEIRA, C. H. *Estrutura de Oportunidad y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes*. In CEPAL, *Seminário Vulnerabilidad*. Santiago, Chile, 2001.

FONSECA, João Pedro. O cinquentenário dos parques infantis de São Paulo: 1935-1985. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 1-2, p. 135-148, jan./dez. 1985.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRANGE, Lucimar Bello P. *Arte e seu ensino: uma questão ou várias questões?* in BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

Disponível em: [http://www.educapro.org.br/not\\_uni/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.educapro.org.br/not_uni/pedagogia_do_oprimido.pdf)

\_\_\_\_\_. *Comunicação ou Extensão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1986.

FUNDAÇÃO PROJETO TRAVESSIA. (2003) *Histórias Reais*.

FUNDAÇÃO BANK BOSTON. (1999) *Desenhos Familiares*.

FURTADO, – A cultura e o desenvolvimento em época de crise. 1984.

GALTUNG, John. (1969) *Violence, Peace and Peace Research*, in *Journal of Peace Research*, vol. 6, n. 3, p. 167-191.

\_\_\_\_\_. (1975) *Three approaches to peace: peacekeeping, peacemaking, and peacebuilding*, in: GALTUNG, J. (Ed.). *Peace, war and defense: essays in peace research*. Copenhagen: Christian Ejlers, v. II, p. 282-304.

GARCIA, Valéria A. (2001) *A educação no âmbito do poder público: avanços e limites*, in VON SIMSON – PARK – FERNANDES (Org). *Educação Não Formal: cenários da criação*. Campinas: Ed. da UNICAMP, Centro de memória, p.147 - 164.

GASSET, J. O. y (2005) *A desumanização da arte* –5 ed.- São Paulo: Cortez.

GEERTZ, Clifford. (1973) *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.



\_\_\_\_\_. “A Arte como sistema cultural” in GEERTZ, C. *O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Nova luz sobre a antropologia, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

\_\_\_\_\_. O saber local: novos ensaios de antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2001b.

GIRÃO José Manuel e GRÁCIO, Rui Alexandre “Senso Comum”.

GIDDENS, Anthony. (1991) *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP.

\_\_\_\_\_. (1999) *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro, Record.

GIL M., Gilberto P. – Metáfora – letra e música de 1982.

GOFFMAN, Erving. (1982) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

GOHN, Maria da Gloria. (2001). *Educação Não Formal e Cultura Política*, in *Coleção Questões da Nossa Época*, vol. 71. São Paulo: Ed. Cortez.

\_\_\_\_\_. (1998) *O novo associativismo e o Terceiro Setor*, in *Serviço Social & Sociedade* n° 58. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1997) *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.

GOLDANI, Ana Maria. (1994) *Família, relações de gênero e fecundidade no Nordeste do Brasil*. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Campinas: UNICAMP .

\_\_\_\_\_. (1994) *As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas*, in *Cadernos de Pesquisa*, vol. 94, p. 7-22, nov.

ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). (2005). *Família, Redes, Laços e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais - PUCSP.

\_\_\_\_\_. (2000) *Famílias e Gêneros: uma proposta para avaliar (des)igualdades*, in *Anais do XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP*. Caxambu, vol. 1, p. 1-20. Disponível em: <www.abep.org.br>. Acesso em: 1 de junho de 2009.

GÓMEZ, José María. (2000). *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. (2003a) *El leviatán imperial, el caso jurisprudencial de Irak y algunos dilemas del movimiento de resistencia global*, in *OSAL, n° 10*, p. 251-265.

\_\_\_\_\_. (2003b) *Entre potencialidades e limites, temores e esperanças: notas sobre a sociedade civil e a globalização*, in: GARCIA, Joana. et al. *Sociedade e políticas: novos debates entre ONGs e universidade*. Rio de Janeiro: Revan.

\_\_\_\_\_. (2004a) *El segundo Foro Social Mundial de Porto Alegre y los desafíos del movimiento social global contrahegemónico*, in GÓMEZ, José María (ed.). *América Latina y el (des)Orden Global Neoliberal: Hegemonía, Contrahegemonía, Perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO. undial y los retos del movimiento altermundialista, in: CECEÑA, Ana Esther (ed.).

\_\_\_\_\_. *De Porto Alegre a Mumbai: el Foro Social em Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLACSO, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 4, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 5, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, vol. 3, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, vol. 6, 2002c.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, vol. 1, 2004.

GUILLAUMIN, C. *Lidéologie raciste*. Paris: Mouton, 1972.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, n. 43, p. 8-25, 1997.

\_\_\_\_\_. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

GROTBERG E.H. *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*, in La Haya, Fundacion Bernard van Leer, *Informes de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 18, 1996.

\_\_\_\_\_. *Tapping your inner strength. How to find resilience to deal with anything*. Oakland, New Harbinger Publications, 1999.

\_\_\_\_\_. *Nuevas tendencias en resiliencia in Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

GRUMSELL, Ângela. *Racismo*. Melhoramentos, 1993.

HAGUETTE, T. M. F. (org.). *Dialética hoje*. Petrópolis: Vozes, 1990.

HARVEY, David *A condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 2006.

HELLER, Agnes A. *Teoria de los Sentimientos*. Barcelona: Ed Fontamara, 1982.

*The Power of the shame*. London: Routledge & Keagan Paul. \_\_\_\_\_. 1985.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90*. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.

HERSKOVITS, M.J. – Antropologia Cultural. SP: Mestre Jou, 1963.

HINTZ, Helena C. (2006). *E a Família? O que fazer? III Seminário Da Infância e Adolescência do Instituto de Prevenção e Pesquisa em Álcool e Outras Dependências - IPPAD*

HOUAISS, A. (2001). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, 1.0. Rio de Janeiro: Record.

IAVELBERG, Rosa. (2003) *Para gostar de aprender Arte. Sala de Aula e Formação de Professores*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) - Informações do Censo de 2000.

IBGE: *O trabalho da mulher principal responsável no domicílio*.

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

INSTITUTO SOU DA PAZ (2006) *Plano Local de Prevenção da Violência e Promoção da Convivência – Distrito Grajaú*. Relatório de Pesquisa.

Disponível em: [www.soudapaz.com.br/download/PLANO%20R.%20Grajaú.pdf](http://www.soudapaz.com.br/download/PLANO%20R.%20Grajaú.pdf)

IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) *Revista Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, 13 – Edição Especial.

IRWIN, William. *Matrix: Bem-Vindo ao Deserto do Real*, 1ª ed. São Paulo: Madras, 2003. 296 p.

KATZMAN, R.; RETAMOSO, A. (2005) *Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo*, in *Revista de la CEPAL* n° 85. Santiago de Chile.

KATZMAN, Rubem. *Vulnerabilidad y exclusion social. Una propuesta metodologica para el estudio de las condiciones de la vida de los hogares*.

\_\_\_\_\_. (2001) *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*, in *Revista de la CEPAL*, n° 75 p. 171-189. dec. Santiago do Chile.

\_\_\_\_\_. et al. (1999) *Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay*. Santiago do Chile, *OIT - Documento de Trabajo*, 107.

KOWARICK, Lúcio. (1994) *Trabalho e Vadiagem : a origem do trabalho livre no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2002) *Sobre a Vulnerabilidade Sócio Econômica e Civil*, in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 18 nº 51.

KRAMER, Nair . (2003) *Deslocamentos: Experiências de Arte-Educação na Periferia de São Paulo*. São Paulo: Edusp/ Imprensa Oficial/ Vitae.

KRUMAR, Krishan. (1996) *Sociedade Civil*, in OUTHWAITE, W. e BOTTOMORE, T. etc. (Ed.) – *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor p. 717.

LANDIM, Leilah. (1988) *As organizações não governamentais no Brasil*. Rio de Janeiro: ISER.

LANDIM, Leilah (org.) (1998) *Ações em sociedade, militância, caridade, assistência, etc.* Rio de Janeiro: NAU.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 18 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEBRUN, Gérard. *O que é Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEFÉVRE, F. e LEFÉVRE, A. M. C. *O Discurso do Sujeito Coletivo: Um novo enfoque à pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul, UDUCS – Coleção Diálogos, 2005.

LINDSTRÖM, Bengt. *O significado de resiliência*. *Adolescência Latino-Americana*, 2:133-137, 2001.

LUCKESI, Cipriano - *Filosofia da Educação*, São Paulo: Cortez, 1994.

LUIZ, Janailson Macedo. *(Re)Leitura das representações iconográficas: a invisibilidade dos negros nos livros didáticos de História da 7ª. Série*, 2007.

LUSCI, E. e ARAÚJO, J. - *RACISMO E DIREITOS HUMANOS – Cartilha de Direitos Humanos – CDH*, 2005 - Supervisão Acadêmica: Liliana Lyra Jubilut - Coordenação: Joana Zylbersztajn – Centro de Direitos Humanos – CDH.

<http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads/44/racismo.pdf>

LUTHAR S. S. etc. (2000) *The constructo of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work* – *Child development*, may june vol. 71 (3) 543-562.

LUZURIAGA, Lorenzo – *Pedagogia social e política* - S. Paulo: Nacional, 1960.

MACHADO L. NASCIMENTO, Roseli, *Arte-Educação: um desafio social*. Texto da palestra proferida por ocasião da “I conferência de Arte-educação” na Ação Educativa, em 25 de Agosto de 2003.

MAGNANI, José Guilherme C. (2003) *Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Editora Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1994) *O Lazer na Cidade de São Paulo*. Texto apresentado ao Condephaat para fundamentar o processo de tombamento do Parque do Povo. São Paulo, 4 de julho de 1994. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org>>.

MAGNANI, J. G. C. e SOUZA, Bruna M. (2007). *Jovens na Metrópolis: Etnografia de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza E. 2006 Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, Jan./Abr. 2006.

MARINHO, Vanildo M. e QUIROZ, Luis Ricardo S. (org). (2005) *Contexturas: o ensino de artes em diferentes espaços*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB.

MARQUES, Vera R. B. *A medicalização da Raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994.

MARTINS, José de Souza (1979) *O Cativo da Terra*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.

MARTINS, José S. (1997) *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Ed. Paulus.

\_\_\_\_\_. (2002) *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes.

MARTINS, Miriam. C. PICOSQUE, G. e GUERRA, M. T. G. *Quatro letras: a língua do mundo*, in: *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, FTD, 1998 p. 34-51. – 197.

MARX, Karl. (1984) *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Difel.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (1990) *Manifesto do partido comunista*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. (1993) *A ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec.

MASTEN A. S. (2001) *Ordinary Magic: resilience process*, in development. - *American Psychologist*, 56, p. 227-238

MAUSS, Marcel. Noção de técnica corporal. In: *Sociologia e antropologia*, São Paulo: EDUSP, 1974, v. 2.

MENDES, Mary A. (2002). *Mulheres Chefes de Família: a complexidade e ambigüidade da questão*. UFPE. In: *ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, XIII, Ouro Preto. Anais, ABEP*. Disponível em:

[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT\\_Gen\\_ST38\\_mendes\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_Gen_ST38_mendes_texto.pdf)

MÈREUDIEU, Florence de– *O desenho Infantil*, São Paulo: Cultrix, 1974.

MINAYO, Maria Cecília S. e SOUZA, Edinilsa R. (1998) *Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva*. *Manguinhos, História, Ciências, Saúde – IV*.

MINAYO, M. C. S. (1994) *A violência social sob a perspectiva da saúde pública*. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (Sup.1):7-18.

MIRANDA, Nicanor. Plano inicial da Seção de Parques Infantis. *Revista do ArquivoMunicipal*, São Paulo, n. 20, p. 95-98, 1936.

\_\_\_\_\_. *O significado de um parque infantil em Santo Amaro*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.

## Dialética Inclusão exclusão

MISSE, Michel. (2006a) **Crime e Pobreza: velhos enfoques, novos problemas**, in *Crime e Violência no Brasil Contemporâneo. Estudos de sociologia do crime e da violência urbana*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris.

\_\_\_\_\_. (2006b) **Gangs, Galère, Galeras: entre o Rio e Paris**, in *Crime e Violência no Brasil Contemporâneo. Estudos de sociologia do crime e da violência urbana*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris.

MOITA LOPES, L. P. da. (Re)construção das Identidades Sociais de Gênero e Orientação Sexual no Discurso da Sala de Aula de Línguas, Trabalho apresentado no XIV ENPULI na UFMG, Belo Horizonte (no prelo), 1997.

\_\_\_\_\_. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Inês, SIGNORINI (org.) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP, Mercado das Letras, pp. 303 - 330(1998).

MORIN, Edgar. (2001). *Os Sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO.

MUNANGA, Kabengele. (Org). (1999) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Mec/Secad.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. in Programa de Educação sobre o negro na sociedade Brasileira, Eduff – Niterói, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre ‘raça’, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos – Revista USP, São Paulo, nº 68. 2005-2006.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. (1994a) *A exclusão social na França e no Brasil: situações (aparentemente) invertidas, resultados (quase) similares?*, in: DINIZ, Eli; LOPES, José Sérgio Leite; PRANDI, Reginaldo. (orgs.). *O Brasil no rastro da crise: partidos, sindicatos, movimentos sociais, Estado e cidadania no curso dos anos 90*. São Paulo, Hucitec/Anpocs/Ipea, pp.289-303.



\_\_\_\_\_. (1994b) *Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários*. Cadernos CRH, Salvador, p.29-47, jul.- dez.

NILDECOFF, M. T. (1981) *Uma Escola para o Povo*. São Paulo, Brasiliense.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu - Artigo - Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Oracy . (1985) *Tanto preto quanto branco*. São Paulo, T.A. Queiroz

NOVAES, Regina. (1997) *Juventudes Cariocas: mediações e conflitos*, in VIANNA, Hermano (org.), *Galeras Cariocas*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

\_\_\_\_\_. (1998) *Juventude: conflito e solidariedade*. ISER. *Comunicações do Iser* 50.

OBSERVATORIO DAS METROPOLES (2005) *Análise das regiões metropolitanas do Brasil. Construção de Tipologias, Tipologia Social e Identificação de Áreas Vulneráveis*. Rio de Janeiro.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). (2004). *Manual do Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (GRPE) desenvolvido para o Brasil*.

OLIVEIRA, Fátima - Ser negro no Brasil: alcances e limites - 2004

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006)

OLIVEIRA, Luciano. (1997) **Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito**. Revista Brasileira de Ciências Sociais – ANPOC, no. 33, ano 12, fevereiro.

ORTIZ, Renato. *A Mundialização da Cultura*. São Paulo: Brasiliense. 1994.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Modernidade* – São Paulo: Brasiliense, 1995.

OUTHWAITE, W. e BOTTOMORE, T. etc. (Ed.) *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

- PASSERON, Jean-Claude e BOURDIEU, Pierre, 312 págs., Ed. Francisco Alves,
- PASSETTI, E. (1987). *O que é Menor*. São Paulo: Brasiliense.
- PAUGAM, Serge. (2003). *Desqualificação Social: Ensaio sobre a pobreza*. São Paulo: Cortez.
- PERALVA, A. (2000) *Violência e Democracia: O paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra.
- PICHON-RIVIERE, E. (1991) *O processo grupal*. São Paulo, Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (2007) *Teoria do Vínculo*. São Paulo, Martins Fontes.
- PICCOLO, Fernanda D. (2000) – Resenhando: "Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer", Disponível em: [http://www.antropologia.com.br/res/res34\\_2.htm#a1](http://www.antropologia.com.br/res/res34_2.htm#a1)
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Piaget, J – *Psicologia da inteligência* 1977 RJ – Zaar.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a Educação* 1974 RJ - José Olímpio.
- PIMENTEL, Spensy. *O livro vermelho do Hip-hop*.
- Disponível em: <<http://www.realhiphop.com.br/olivrovermelho/>>.
- PINHEIRO, Paulo Sergio. (1979) *Violência do Estado e classes populares*. Dados . *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Iuperj, 22(3), p. 5-24.
- \_\_\_\_\_. (1991) *Autoritarismo e transição*. São Paulo: *Revista USP* 9, mar/ mai, p. 45-56.
- \_\_\_\_\_. (1996) *As relações criminosas - O crime é um meio para a mobilidade social numa sociedade desigual* – *Jornal: Folha de São Paulo* de 22/09/96.
- \_\_\_\_\_. (1991) Prefácio – *O Passado não está morto; Nem passado é ainda*, in Gilberto Dimenstein. *Democracia em Pedacos. Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras.
- PINHEIRO, P. S. et al. (1991) *Violência fatal: conflitos policiais em São Paulo* (81-89). São Paulo, *Revista USP* 9, mar/mai, p. 95-112.

PINHEIRO, P. S.; ADORNO, S.; CARDIA, N. et al. (1999) *Continuidade autoritária e construção da democracia. Rel. de pesquisa*. São Paulo, NEV/USP, v. 4.

PINHEIRO, (1996). *Caderno Mais do Jornal Folha de São Paulo*.

PINHO, Diva Benevides, (1995) *Jovens da Periferia da Capital Paulista: Arte, Cooperação e Inclusão Social. Programas de Seminários Acadêmicos – FEA / USP*.

PIZA, Edith. (2000) *Branços no Brasil: ninguém sabe, ninguém viu*, in: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTEY, Lynn Huntley (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1996). *Branquitude: base para um conceito de poder*. São Paulo, Trabalho apresentado na Reunião Anual da ABRAPSO.

\_\_\_\_\_. (1998) *O caminho das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas*. São Paulo, EDUSP; FAPESP.

\_\_\_\_\_. (1997) *Globalization and cultural hybridization: trying to understand some concepts*. Newfoundland, Trabalho apresentado no Congresso das Learned Societies.

\_\_\_\_\_. (2001) *A inclusão do quesito cor nas coletas de perfil de funcionários de empresas e usuários de serviços públicos e privado: o baile da cor*. São Paulo: [s.n.].

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. (1998) *Cor nos censos brasileiros*. São Paulo: *Revista da USP*, n. 40, p. 123-37, dez.1998 /fev. 1999.

PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar)

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) *Atlas Racial Brasileiro*. (s.l.)

PNUD, CEDEPLAR/UFMG, 2004.

PRIORE, M. del e VENÂNCIO, R. P. (2004). *Ancestrais – Uma introdução à História da África Atlântica*. – Rio Janeiro, Elsevier.

QUIJANO, Aníbal. (1988) *Modernidad, identidad y Utopia em América Latina* - Lima, Peru, *Sociedad y Política*.

RAMOS, Leonardo C. S. R: GILL, Stephen. (2003) *Power and resistance in the new world order*. New York, Palgrave Macmillan. *Contexto internacional*, vol. 26, n. 1, p. 219-226, 2004.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

READ, H. (2001) *A definição de arte*, in *A educação pela arte*. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 15-36.

READ, Herbert (1982) *A educação pela Arte* – São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1983) *Arte e Alienação*. Rio de Janeiro, Zahar.

RIBEIRO, Darcy – “ Sobre o óbvio / Ensaios insólitos” - Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RICHTER, I. M. *Multiculturalidade e interdisciplinaridade*. In: BARBOSA. A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. *Caminhos metodológicos*. In: BARBOSA. A. M. (Org.)

*Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Maria S. e SILVA, Paulo R. M. (2008) *Inclusão Perversa na Esfera da Assistência Pública de Saúde* . Disponível em:

([http://www.fundamentalpsychopathology.org/8\\_cong\\_anais/TR\\_4167.pdf](http://www.fundamentalpsychopathology.org/8_cong_anais/TR_4167.pdf))

ROMÃO, Jeruse (2000) - Educação democrática como política de reversão da educação racista – “Seminário Racismo, Xenofobia, Intolerância” – Salvador 2000.

ROMANELLI, Otaíza O. de – História da Educação no Brasil (1930 – 1973) – Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação, gênero e raça*. Guadalajara. México, *Trabalho apresentado no Encontro da Latin American Studies Association*, 1997.

\_\_\_\_\_. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 63, p.19-23, nov.1987.

SALAMON e ANHEIER. (1992) *In search of the non-profit sector: The questions of definitions*, in: *Voluntas. Manchester, Manchester Um press*, vol. 3, nº 2, p. 15.

*SÃO PAULO 1975 - Crescimento e Pobreza* (1982). *Estudo realizado para a Pontifícia Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo* – São Paulo, Loyola , 1982.

SAHLINS, Marshall. (1990). *Ilhas de História*. Trad. Barbara Sete. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

SALAMON e ANHEIER. (1992) “In search of the non-profit sector: The questions of definitions” – in: *Voluntas. Manchester, Manchester Um press*, vol 3, n 2 :15.

“SÃO PAULO 1975 - Crescimento e Pobreza” . (1982). *Estudo rerealizado para a pontifícia Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo* – São Paulo, Loyola , 1982.

SÃO PAULO, Município - *Plano Diretor Estratégico da cidade de São Paulo*.

SÃO PAULO, Município – *PRODAM - Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo*.

SÃO PAULO, Município – Superintendência de Desenvolvimento/ CET - Companhia de Engenharia de Tráfego. (2003). *Circular em São Paulo* – São Paulo: Publisher Brasil.

SÃO PAULO Município - SDTS - Secretaria do Desenvolvimento Trabalho e Solidariedade – *GT Diversidade*. (2004). *Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça*.

SÃO PAULO, Município – *Secretaria Municipal de Planejamento Urbano – PMSP*

SÃO PAULO, Município – *Secretaria Municipal de Educação – PMSP*

SÃO PAULO, Município – *Secretaria Municipal da Saúde – Pro AIM – 2003*

SÃO PAULO, Município – *Sumário de Dados 2004 - Capela do Socorro /região Su.l*

SÃO PAULO, Prefeitura de (2009) *Secretaria de Participação e Parceria, CONE Coordenadoria dos Assuntos da População Negra*.

SANT' ANA, Antônio Olímpio. (2001) *História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados*, in MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, Joel R. dos. *O que é racismo*. Brasiliense.

SANTOS, Gislaíne A. (2002) *A invenção do ser negro – um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo, EDEC, FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas.

SANTOS, Hélio. (1999) *Políticas Públicas para a população negra no Brasil: observatório da cidadania*. Rio de Janeiro: Ibase.

SANTOS, Milton. (1993) *O Espaço Cidadão*. São Paulo, Nobel.

\_\_\_\_\_. (1993) *A urbanização Brasileira*. São Paulo, Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1994). *Por uma economia política da cidade*. São Paulo, Hucutec/Educ.

\_\_\_\_\_. (1977). *O Presente como Espaço – Conferência Pública proferida por ocasião do 150º aniversário da Universidade de Toronto (3/2/1977)*.

SAUNDERS, R. J. *Arte-educação*. In: COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SAWAIA, Baden B. (1994). *Cidadania, diversidade e comunidade: uma reflexão psicossocial*. In: SPINK, M. J. P. (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo, Cortez.

\_\_\_\_\_. (1997). *Afetividad y temporalidad en el cuerpo teórico-metodológico de la Psicología Social: una reflexión sobre el proceso de salud y enfermedad*. /Trabalho apresentado na 9ª Jornadas Venezolanas de Psicología Social, Coro.

\_\_\_\_\_. (2005). *Limites do Julgamento Ético nos estudos que se Valem de Técnicas Qualitativas*. São Paulo, BIS.

\_\_\_\_\_. (org.) (2007) *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ., Vozes.

SAWAIA, Bader B. / NAMURA, Maria Regina. (2001) *Dialética Exclusão/Inclusão*. Cabral Editora Universitária.

SCHOLTE, Jean Aart. *What is globalization? The definition issue – again*. CSGR Working Paper , nº 109, (2002).

SCHWARCZ, Lilia M. - *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro*. In, *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996.

SEGATO, Rita L. *Raça é signo*. Brasília, 2005.

Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf>

SILVA, Algéria V. *Vulnerabilidade Social e suas Conseqüências: o Contexto Educacional da Juventude na região metropolitana de Natal - GT8, Juventudes Contemporâneas - 13º. Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste*, 2007.

SILVA, Emersom e ARAÚJO, Clarissa – *Tendência e Concepção do ensino de Arte na Educação Escolar brasileira – UFPE*, 2006.

SILVA, Itamar, SOUTO, Ana & SOARES, Sebastião (coords.). *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Pesquisa Nacional. IBASE/PÓLIS, 2005.

SILVA, Petronilha B. G. e PINTO, R. P. (org.). (2001) *Negro e Educação, presença do negro no sistema educacional Brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa-Anped.

SILVA, Vanísio L. (2008). *A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática*. São Paulo, Dissertação de mestrado apresentado ao programa de Educação da Universidade de São Paulo.

SIMÕES, José Luís *Escola para as Elites, Cadeia para os Vadios – relatos da imprensa piracicabana (1889-1930)*. Piracicaba, Tese (doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

SMITH, A. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Nova York: Prometheus Books, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teoria dos sentimentos morais*. (Trad. Lya Luft). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SKIDMORE, Thomas. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p.42.

SOARES, J.F. e ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema de educação básico brasileiro. INEP/MEC, 2003.

SOUZA, Cláudio, B.G. Educação e intolerância in STEIN , Leila M (org) – Cidadania e educação, 1999.

SOUZA, Mauricio Rodrigues de (2006) - Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire – Artigo - Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SKIDMORE, Thomas. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p.42.

SOARES, J.F. e ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema de educação básico brasileiro. INEP/MEC, 2003.

SOUZA, Cláudio, B.G. Educação e intolerância in STEIN , Leila M (org) – Cidadania e educação, 1999.

SOUZA, Mauricio Rodrigues de - Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire – Artigo - Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SOUZA SANTOS, Boaventua. *A queda do Ângelo Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções*. São Paulo, Novos Estudos, CEBRAP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Introdução a Uma Ciência Pós- Moderna*. Porto: Afrontamento, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento, 1994.

\_\_\_\_\_. *Toward a New Common Sense*. Londres, Routledge & Keagan Paul, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1995b.

SPOSATI, Aldaiza (org). *Mapa de Exclusão/Inclusão Social de São Paulo*. São Paulo: EDUC, 1996.



\_\_\_\_\_. *Mapa da Exclusão / Inclusão da Cidade de São Paulo 2000: Dinâmica Social dos anos 90*, Aldaiza Sposati (coordenadora). São Paulo: PUCSP-POLIS-INPE. (CD-room)

STRAUSS, Anselm *Espelhos e Máscaras*. São Paulo: Edusp, 1999.

TEIXEIRA, Anísio – *Educação e mundo moderno* - São Paulo: Ed Nacional, 1969, p.9.

TELLES, Vera S. e CABANAS, Robert. *Nas Tramas da Cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Humanitas, 2006.

THOMAS, Hélène. *La production des exclus: politiques sociales et processus de désocialization socio-politique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

TOURAUNE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

UNESCO. *Mapa da Violência em São Paulo* - Sumário Executivo, 2006.

VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos. *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

\_\_\_\_\_. *Violência, dinheiro fácil e Justiça no Brasil*. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 34, set. 1998.

\_\_\_\_\_. *Crime e Castigo vistos por uma Antropóloga*, in *Integração Perversa: pobreza e Tráfico de Drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Violência e Crime: saídas para os excluídos ou desafios para uma democracia?* in *Integração Perversa: pobreza e Tráfico de Drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Masculinidades, Crises e Violências*, in *Integração Perversa: pobreza e Tráfico de Drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004c.

VÉRAS, Maura P.B. *Trocando Olhares – Uma introdução à construção sociológica da cidade*. São Paulo: Studio Nobel EDUC (Coleção Cidade Aberta), 2000.

\_\_\_\_\_. *Exclusão social: um problema de 500 anos*, in SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania. A sociedade civil no espaço global*. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado em Sociologia, 1999.

Disponível em: ([http://www.lisztvieira.pro.br/artigos\\_descricao.asp?cod=6](http://www.lisztvieira.pro.br/artigos_descricao.asp?cod=6))

VIEIRA, Sandra (2001) *Os Parques Infantis da Cidade de São Paulo (1935-1938): Análise do modelo didático-pedagógico - Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004.*

VIGNOLI, J. R. *Vulnerabilidad e grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jovenes*. Santiago de Chile – CEPAL (Série Probación y desarrollo, nº. 17), 2001.

VIGOTSKY, Lev S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem* - Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. (2001). Disponível em: ([www.jahr.org/](http://www.jahr.org/))/ (<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>)

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 377p.

WALLER M.A. *Resilience in Ecosystemic context: Evolution of the conception* – *American Journal of orthopsychiatric*, 71 , 2000, 290-297.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho*, in *Desigualdade e a questão social* / orgs. Mariângela Belfiore Wanderley, Lúcia Bogus, Maria Carmelita Yazbek. São Paulo, Educ, 2007.

\_\_\_\_\_. *Enigmas do Social*, in *Desigualdade e a questão social* / orgs. Mariângela Belfiore Wanderley, Lúcia Bogus, Maria Carmelita Yazbek. São Paulo, Educ, 2007<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *A particularidade da questão social na América Latina*, in *Revista Serviço Social e Sociedade* nº 76. Ano XXIV. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Modernidade, pós-modernidade e implicações na questão social latino-americana*, in *Ciências Sociais na atualidade – realidades e imaginários*, 2007b.

WANDELEY, Mariangela B. *Refletindo sobre a noção de exclusão*, in Sawaia, B. B. (org.) *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

WEFFORT, Francisco. *A cultura e as revoluções da modernização*. Rio de Janeiro: Fundo Nacional de Cultura, 2000. Disponível em:

<http://malagueta.comunicacao.com.br/2009/11/strauss-raulo/>

WOLFE Alan. *Três Caminhos para o Desenvolvimento: Mercado, Estado e Sociedade Civil. Desenvolvimento, Cooperação Internacional e as ONGs*. Rio de Janeiro: IBASE-PNUD. 1992.

ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Condomínio do Diabo*, in *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro:, Revan/UFRJ, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Teleguiados e Chefes: juventude e crime*, in *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994b.

\_\_\_\_\_. *Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência*, in VIANNA, Hermano (org.), *Galeras Cariocas*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

\_\_\_\_\_. *A Globalização do Crime e os Limites da Explicação Local*, in CASTRO, Mary Garcia. *Mulher Pobre Chefe de Família: outra estratégia de reprodução ou outra reprodução da estratégia de opressão?* Vitória: ABEP, vol. I. 1982.

VIEIRA, F. e outros *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006.

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre Arte e Ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001. 107p. 1997.

ZUCON, Otavio - Da corporalidade - concepções médicas sobre a forma corporal Dissertação apresentada como exigência parcial à obtenção do título de mestre em História, junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: prof<sup>a</sup> Dra. Renata Palandri Sigolo.) – Florianópolis, 2006.

## ANEXOS

Reportagem

Questionário

Roteiro de Entrevista

## Mapa da Criminalidade em São Paulo

Peralva (2000) critica a associação entre pobreza, desigualdade de renda e violência, apesar de reconhecer a “geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos” (pg.81).

### "Mapa do crime revela as áreas perigosas" - Folha de S.Paulo

Publicado em: 06/08/2008 - 17:52

(<http://www.nossasaopaulo.org.br/porta1/node/959>)

*Informações inéditas da polícia de SP mostram que periferia tem mais crimes contra a vida e áreas ricas, mais crimes contra o patrimônio*

*Jardim Herculano, Capão Redondo e Parque Santo Antônio formam "triângulo da morte"; zona oeste tem mais furto e roubo de veículos*

André Caramante

Evandro Spinelli

DA REPORTAGEM LOCAL

Dados inéditos do setor de inteligência da polícia de São Paulo, obtidos pela Folha, revelam como se distribui, distrito a distrito, a criminalidade pela cidade de São Paulo.

Os números, do segundo trimestre deste ano, mostram que a violência se espalha pela cidade, mas segue lógica própria.

Os crimes contra vida (homicídios e estupro) atingem, principalmente, as regiões mais pobres. Os crimes contra o patrimônio (roubos, furtos e latrocínio) se concentram na região central e em bairros mais ricos.

No primeiro caso, destaca-se o chamado "triângulo da morte", formado pelas regiões dos distritos policiais de Jardim Herculano, Capão Redondo e Parque Santo Antônio, onde 31,5% dos domicílios têm renda de até três salários mínimos.

Na área formada por essas três delegacias, que inclui bairros como Jardim Ângela e Jardim São Luis, ocorreram 44 homicídios nos meses de abril, maio e junho -14,7 por mês em média-, ou seja, 14,5% dos casos da cidade no período (303).

#### **Crimes patrimoniais**

Dos chamados crimes contra o patrimônio, o furto de veículos é uma das principais referências para a lógica da violência na cidade.

A análise dos números da polícia permite dizer que esse tipo de crime é mais freqüente na área formada por bairros como Perdizes, Lapa e Pinheiros, todos na zona oeste, onde 52,3% das residências têm renda superior a 20 salários mínimos.

Essa mesma área da zona oeste, aliada ao centro e aos Jardins, é responsável ainda pelos mais altos índices de outros furtos (celulares, carteiras, arrombamentos em residências etc.) e roubos (praticados sob grave ameaça, com a utilização de arma, por exemplo). Na classificação da polícia, os Jardins estão na área central.

Os números do Mapa da Violência fazem parte da base de dados da CAP (Coordenadoria de Análise e Planejamento), órgão da Secretaria da Segurança Pública que estuda a criminalidade a fim de adequar a utilização das forças de segurança no policiamento da cidade.

Desde 2002, os governos Geraldo Alckmin (PSDB), Cláudio Lembo (PFL, hoje DEM) e José Serra (PSDB) divulgam só os dados macros da cidade, sem dividi-los por distritos policiais ou seccionais, como a Folha os apresenta nesta edição.

Ao longo desse período, a reportagem pediu várias vezes essas informações à secretaria por considerá-las de interesse público, mas não as conseguiu.

Os dados que a Folha revela não incluem crimes registrados em delegacias especializadas -como o Deic (roubos) e o Denarc (drogas)-, o que pode causar diferenças em relação às informações gerais do site da secretaria ([www.ssp.sp.gov.br/estatisticas](http://www.ssp.sp.gov.br/estatisticas)).

Entre 2004 e 2007, o governo paulista chegou a divulgar estatísticas criminais erradas. Só em crimes patrimoniais como seqüestro, roubo a banco, de veículos e de carga, mais de 16 mil ocorrências ficaram de fora da contagem oficial.

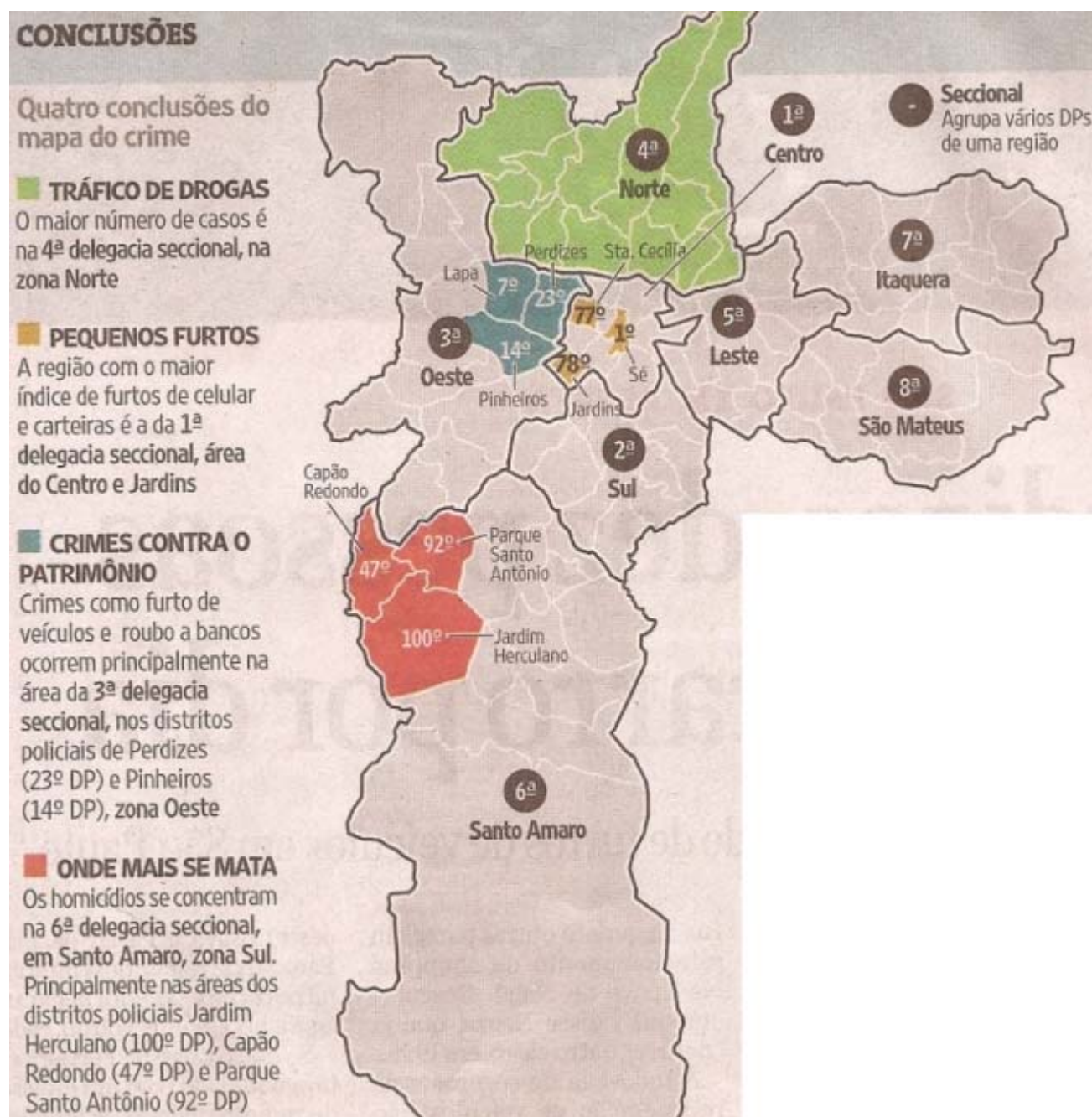
#### Outros crimes

Os números apontam ainda as regiões com maior incidência de roubo a banco, roubo de carga, estupro e tráfico de drogas. Roubos a banco estão concentrados em uma área da zona sul (Santo Amaro, Ibirapuera, Vila Clementino, Campo Limpo e Cidade Ademar) e em um trecho da zona oeste (Perdizes, Pinheiros e Itaim Bibi). Juntos, os bairros têm 50% dos roubos a banco entre abril e junho.

Os de carga acontecem predominantemente nas áreas próximas às rodovias Régis Bittencourt, Presidente Dutra e Fernão Dias, além da área central, que inclui as regiões de comércio popular do Brás e ruas 25 de Março e Santa Ifigênia.

Os estupros ocorrem principalmente nos extremos da cidade. O tráfico, na zona norte.

[Veja os números por tipo de crime](#)



## **Roteiro de entrevista com Arte-educadores**

- 1) Como você entrou para o trabalho Sócio-Educativo (Arte-educação)?
- 2) Como você vê a sua atividade?
  - a. Qual a importância dela para os seus educandos?
  - b. Qual a importância dela para você?
  - c. Como você a compara com a da escola pública?
- 3) Como você descreveria os educandos que participam da sua atividade?
- 4) E o entorno social?
  - a. Você avalia que o entorno social é uma comunidade?
  - b. Por que?
  - c. Que tipo de relações sociais você consegue perceber?
- 5) Quais são as principais questões sociais que você percebe que são enfrentadas pelos jovens, suas famílias e o entorno social como um todo?
- 6) Como você avalia esses educandos no cotidiano da atividade arte-educativa?
- 7) Como você planeja suas atividades para as crianças e jovens?
  - a. Você costuma ter algumas atividades extras para algum caso especial?
  - b. Você separa as atividades por faixa etária? E por gênero (meninos e meninas)?
  - c. Costuma integrar tais grupos em atividades mistas? Por que?
  - d. Como você avalia que isso seja importantes para o desempenho/aprimoramento dos educandos?
- 8) Você costuma ter reuniões periódicas entre as áreas juntamente com a direção e a coordenação?
  - a. Com que Frequência?
  - b. Como avalia tais encontros?
- 9) Como é a dinâmica “burocrática” da entidade
  - a. Que tipo de relatórios, planos etc. são exigidos?
  - b. Com que frequência?
  - c. Como avalia tais procedimentos?
- 10) Como você planeja as atividades que pratica com as suas turmas?
  - a. Como você faz a avaliação dessas atividades?
- 11) De que forma as reuniões, o planejamento, as avaliações e a supervisão técnica (se houver) contribuem (ou não) para o avanço das práticas (as atividades) e o desenvolvimento dos educandos?
- 12) Como é a relação que vocês estabelecem com o ensino formal (as escolas que os educandos frequentam)?
  - a. Qual é a relação com os professores dos educandos participantes das atividades?
- 13) De que forma a questão racial está presente na vida e no cotidiano dos educandos e suas famílias?
- 14) Você percebe racismo, preconceito ou discriminação
  - a. Nas relações comunitárias locais
  - b. Entre os jovens
  - c. Entre os jovens e os educadores



- 15) Em que medida estes fatores interferem na sua atividade?
- E na vida escolar? no desenvolvimento educacional junto às escolas?
  - E no caso das relações interpessoais?
  - E no tocante a outros aspectos da vida, tais como trabalho e outras perspectivas?
- 16) Fale-me um pouco sobre a sua experiência como arte-educador?
- Suas práticas e dificuldades?
  - O que sente falta?
  - O que te satisfaz neste trabalho?
- 17) Você conhece os PCN? (Parâmetros Curriculares Nacionais)
- Já teve acesso a este documento?
  - Como o avalia?
  - Em que medida ele contribui para o desenvolvimento de seu trabalho?
- 18) Lidamos cotidianamente com as diferenças/ diversidades dentro do seu grupo de atuação profissional (sexos, raças, religiões, condição social, cultural, costumes, limitações físicas, etc.). Como você atua frente estas diferenças/ diversidades?
- Entre os colegas de trabalho?
  - Com o grupo de crianças e jovens atendidos?
  - Frente aos membros da comunidade local?
  - Nos espaços externos à comunidade?
- 19) Você percebe diferença e/ou distinção no trato com o educando negro, pardo, branco, ou mestiço?
- 20) Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o trabalho, sua atuação e/ ou as relações interpessoais?
- Fale-me um pouco sobre ....

## Questionário aos Arte-educadores

Nome / identificação \_\_\_\_\_

---

1. Sexo:

a) Masculino( ) b) Feminino ( )

2. Cor/raça ou etnia: (conforme IBGE)

a) Branca ( )

b) Preta ( )

c) Parda ( )

d) Indígena ( )

e) Amarela ( )

obs.: \_\_\_\_\_

---

3. Faixa etária:

a) de 20 a 30 anos ( )

b) de 30 a 40 anos ( )

c) de 40 a 50 anos ( )

d) de 50 a 60 anos ( )

4. Local de Nascimento: \_\_\_\_\_

5. Tempo de atuação na área Sócio-Educativa:

a) Menos de 02 anos ( )

b) Entre 02 anos e 05 anos ( )

c) Entre 05 anos e 10 anos ( )

d) Entre 10 anos e 15 anos ( )

e) Mais de 15 anos ( )

obs.: \_\_\_\_\_

---

6. Tempo na unidade / projeto/ instituição:

a) Menos de 01 anos ( )

b) Entre 01 anos e 03 anos ( )

c) Entre 03 anos e 05 anos ( )

d) Entre 05 anos e 10 anos ( )

e) Mais de 10 anos ( )

obs.: \_\_\_\_\_

---

7. Bairro onde mora é:

a) O mesmo do projeto em que atua ( )

b) Próximo ao projeto ( )

c) Distante do projeto ( )

obs.: \_\_\_\_\_

---

8. Você tem participado de cursos de formação nos últimos anos?

a) Sim ( )                      b) Não ( )

Se sim, Quantos? \_\_\_\_\_

Se não, Por que? \_\_\_\_\_

9. Qual é a sua formação escolar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a) Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Como você tem investido na sua carreira profissional?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a) Se Sim ( ) o que o motivou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Se Não ( ) por quais razões?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você tem participado de grupos políticos ou de ações sociais?

a) Se Sim ( ) o que o motivou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Se Não ( ) por quais razões?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Roteiro de entrevista junto aos Jovens Educandos

1. Como é a escola onde você estuda? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
a) O que é bom na escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
b) O que poderia ser melhorado? \_\_\_\_\_
2. De que forma você pensa no seu futuro? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Como você conheceu o Projeto ( as atividades arte-educativas)?
4. Como você caracterizaria a comunidade onde vive?
5. Quais são os piores problemas do seu bairro?
6. O que ele tem de melhor?
7. Como você falaria da atividade que você faz aqui no projeto?
8. Como é o trabalho do educador durante a atividade?
9. Você costuma faltar nas atividades?
  - a) Com que Frequência?
10. Na sua opinião, qual é a principal diferença entre a Escola e o Projeto?
  - a) Por que você pensa assim?
11. Você acredita que as atividades do projeto te ajudam em outras áreas de sua vida?
  - a) Se sim, quais
  - b) Se não, por que
12. O que é que você pode esperar da escola?
  - a) Por que pensa assim?
13. Qual é a sua relação com os professores da Escola?
14. Você já sentiu alguma diferença no jeito do professor te tratar em sala de aula (comparado a outras crianças/jovens) ?
  - a) fale-me um pouco sobre isso
  - b) por que você acredita que isso acontece?
15. Você avalia que isto faz diferença no seu jeito de aprender as coisas?
  - a. Fale-me um pouco sobre isto ...
  - b. Para o desenvolvimento educacional junto às escolas?
  - c. E no caso da sua atividade?

d. E no tocante a outros aspectos da vida, tais como trabalho e outras perspectivas?

16. Fale-me um pouco sobre as atividades que tem aqui no projeto?

a) O que sente falta?

b) O que te satisfaz neste trabalho?

17. Como você lida com as diferenças dentro do seu grupo de atividades no projeto?

18. Entre os colegas de trabalho?

a) Com o grupo de jovens do projeto?

b) E na escola?

c) E em outros espaços fora da comunidade?

19. Você percebe diferença e/ou distinção no tratamento do jovem negro, pardo, branco, ou mestiço?

20 Você já foi discriminado alguma vez?

a) Fale-me um pouco sobre ....

21) o que você pensa sobre o (seu) futuro?

## Questionário aos Jovens Educandos

Nome / identificação \_\_\_\_\_

a) Local de nascimento \_\_\_\_\_

b) O Pai é natural de onde \_\_\_\_\_

c) A mãe é natural de onde \_\_\_\_\_

obs.: \_\_\_\_\_

1. Sexo:

a) Masculino( ) b) Feminino ( )

2. Cor/raça ou etnia: (conforme IBGE)

a) Branca ( )

b) Preta ( )

c) Parda ( )

d) Indígena ( )

e) Amarela ( )

obs.: \_\_\_\_\_

3. Faixa etária:

a) de 07 a 09 anos ( )

b) de 09 a 12 anos ( )

c) de 12 a 15 anos ( )

d) de 15 a 20 anos ( )

4. Tempo de participação no Projeto Sócio-Educativa:

a) Menos de 01 anos ( )

b) Entre 01 anos e 02 anos ( )

c) Entre 03 anos e 05 anos ( )

e) Mais de 05 anos ( )

obs.: \_\_\_\_\_

5. Há quanto tempo mora no Bairro:

obs.: \_\_\_\_\_

6. Atividades que participa

obs.: \_\_\_\_\_

a) Por que \_\_\_\_\_

7. Você está estudando?

a) Sim ( )                      b) Não ( )

Se sim, onde (nome da escola e bairro)? \_\_\_\_\_

Se não, Por que? \_\_\_\_\_

8. Em que série está? \_\_\_\_\_

9. De que forma você pensa no seu futuro? \_\_\_\_\_

10. Você tem participado de grupos organizados, como Liga Estudantil (Chapa na Escola), Conferência Lúdica, Associação do Bairro?

a) Se Sim ( ) o que o motivou?

\_\_\_\_\_

b) Se Não ( ) por quais razões?

\_\_\_\_\_

## **Roteiro de entrevista junto aos Dirigentes e Coordenadores das entidades**

1. Qual a principal filosofia (a missão) da entidade?
2. Como você descreveria a proposta pedagógica que orienta os trabalhos da entidade?
3. Que tipo de “diferencial” você avalia ter essa entidade em relação a outras?
4. Quais as atividades desenvolvidas na entidade atualmente?
5. Por que a entidade optou por desenvolver atividades arte-educativas em sua grade curricular?
  - a. Que políticas públicas estão sendo atendidas?
  - b. Que fundamentos constitucionais a embasam?
6. Como é formada a diretoria / coordenação da entidade? Qual o organograma?
  - a. quais as principais dificuldades?
  - b. quais os principais pontos fortes?
7. Como é o desenvolvimento da sua atividade no dia a dia?
  - a. quais as principais dificuldades?
  - b. quais os principais pontos fortes?
8. De que forma você percebe que essa atuação colabora para o andamento das atividades e desenvolvimento dos educandos participantes?
9. Qual a relação que a entidade estabelece com as escolas que os educandos frequentam?

Quais os principais pontos positivos dessa relação: \_\_\_\_\_

Quais os principais pontos negativos dessa relação: \_\_\_\_\_
10. Vocês costumam realizar atividades em parcerias?

Se sim, quais \_\_\_\_\_

Se não, por quais motivos \_\_\_\_\_
11. Quanto à manutenção da entidade, como se sustenta?
  - a. Quais as maiores dificuldades?
12. Como se dá o financiamento das atividades?
13. Qual o tempo médio de financiamento?
14. Qual o tempo médio de duração de cada projeto?
15. Qual o tempo médio de participação dos jovens?
16. Como você entrou para o trabalho Sócio-Educativo (Arte-educação)?
17. Como você vê a sua atividade?
  - a. Qual a importância dela para os seus educandos?



- b. Qual a importância dela para você?
  - c. Como você a compara com a da escola pública?
18. Como você descreveria os educandos que participam da sua atividade?
- a. E o entorno social?
  - b. Você avalia que o entorno social é uma comunidade? Por que?
  - c. Que tipo de relações sociais você consegue perceber?
19. Quais são as principais questões sociais que você percebe que são enfrentadas pelos jovens, suas famílias e o entorno social como um todo?
20. Dentro da sua atuação, como você avalia esses educandos no cotidiano da atividade arte-educativa?
21. Você costuma fazer reuniões periódicas entre as áreas juntamente com a direção e a coordenação?
- a. Com que Frequência?
  - b. Como avalia tais encontros?
  - c. Como percebe a receptividade dos educadores a tais encontros?
22. Como é a dinâmica “burocrática” da entidade
- a. Que tipo de relatórios, planos etc. são exigidos?
  - b. Com que frequência?
  - c. Como avalia tais procedimentos?
  - d. Como percebe a receptividade dos educadores a tais procedimentos?
23. De que forma as reuniões, o planejamento, as avaliações e a supervisão técnica (se houver) contribuem (ou não) para o avanço das práticas (as atividades) e o desenvolvimento dos educandos?
24. De que forma a questão racial está presente na vida e no cotidiano dos educandos e suas famílias?
25. Você percebe racismo, preconceito ou discriminação
- a. Nas relações comunitárias locais
  - b. Entre os jovens
  - c. Entre os jovens e os educadores
26. Em que medida estes fatores interferem na sua atividade?
- a. E na vida escolar? no desenvolvimento educacional junto às escolas?
  - b. E no caso das relações interpessoais?
  - c. E no tocante a outros aspectos da vida, tais como trabalho e outras perspectivas?

27. Você conhece os PCN? (Parâmetros Curriculares Nacionais)

- a. Já teve acesso a este documento?
- b. Como o avalia?
- c. Em que medida ele contribui para o desenvolvimento de seu trabalho?

28. Lidamos cotidianamente com as diferenças/ diversidades dentro do seu grupo de atuação profissional (sexos, raças, religiões, condição social, cultural, costumes, limitações físicas, etc.). Como você atua frente estas diferenças/ diversidades?

- a. Entre os colegas de trabalho?
- b. Com o grupo de crianças e jovens atendidos?
- c. Frente aos membros da comunidade local?
- d. Nos espaços externos à comunidade?

29. Você percebe diferença e/ou distinção no trato com o educando negro, pardo, branco, ou mestiço?

30. Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o trabalho, sua atuação e/ ou as relações interpessoais?

- a. Fale-me um pouco sobre ....

**Questionário aos Dirigentes e Coordenadores das entidades**

Nome / identificação \_\_\_\_\_

1. Sexo:

a) Masculino( ) b) Feminino ( )

2. Cor/raça ou etnia: (conforme IBGE)

a) Branca ( )

b) Preta ( )

c) Parda ( )

d) Indígena ( )

e) Amarela ( )

obs.: \_\_\_\_\_

3. Faixa etária:

a) de 20 a 30 anos ( )

b) de 30 a 40 anos ( )

c) de 40 a 50 anos ( )

d) de 50 a 60 anos ( )

4. Local de Nascimento: \_\_\_\_\_

5. Tempo de atuação na área Sócio-Educativa:

a) Menos de 02 anos ( )

b) Entre 02 anos e 05 anos ( )

c) Entre 05 anos e 10 anos ( )

d) Entre 10 anos e 15 anos ( )

e) Mais de 15 anos ( )

obs.: \_\_\_\_\_

6. Tempo na unidade / projeto/ instituição:

a) Menos de 01 anos ( )

b) Entre 01 anos e 03 anos ( )

c) Entre 03 anos e 05 anos ( )

d) Entre 05 anos e 10 anos ( )

e) Mais de 10 anos ( )

obs.: \_\_\_\_\_

7. Bairro onde mora é:

a) O mesmo do projeto em que atua ( )

b) Próximo ao projeto ( )

c) Distante do projeto ( )

obs.: \_\_\_\_\_

8. Você tem participado de cursos de formação nos últimos anos?

a) Sim ( )                      b) Não ( )

Se sim, Quantos? \_\_\_\_\_

Se não, Por que? \_\_\_\_\_

9. Qual é a sua formação escolar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a) Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Como você tem investido na sua carreira profissional?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a) Se Sim ( ) o que o motivou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Se Não ( ) por quais razões?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você tem participado de grupos políticos ou de ações sociais?

a) Se Sim ( ) o que o motivou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Se Não ( ) por quais razões?

\_\_\_\_\_



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)