



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

ANA ELISABETH SIMÕES BRANDÃO

A ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Salvador
2014

ANA ELISABETH SIMÕES BRANDÃO

A ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Co-Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Brandão, Ana Elisabeth Simões.

A arte como tecnologia educacional / Ana Elisabeth Simões Brandão. –
2014.

258 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Coorientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2014.

1. Arte na educação. 2. Artes e sociedade. 3. Artes e juventude. 4. Cidadania.
5. Experiência. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Pimentel, Álamo. III.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 707 – 23. ed.

ANA ELISABETH SIMÕES BRANDÃO

A ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Defendida em 01 de setembro de 2014

Banca Examinadora:

Álamo Pimentel (UFAL) _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Helena Tania Katz (PUC-SP) _____

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo – PUC-SP

Lenira Peral Rengel (UFBA) _____

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo – PUC-SP

Paulo Henrique Correia Alcântara (UESB) _____

Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA) _____

Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia - orientadora

Salvador
2014



“Ser Souto” não era só uma maneira de ser, mas uma crença inabalável na força de transformação e de generosidade, qualidade que pude desfrutar ao seu lado, com companheira de tantas jornadas. Sergio fez (e fará) parte da minha vida com sua eterna busca em deixar um mundo melhor do que aquele que recebeu.

Um dia, ele me disse: “Vc é minha metade feminina agradeço a Deus pela bendita costelinha partilhada”. E eu digo agora: “Foi uma dádiva ter convivido com este ser de luz infinita, que revelou tantas vozes e corações invisíveis”.

Onde quer que esteja Sérgio permanece com a luz que emana de seu espírito e que continuará abrindo clareiras nos pontos mais sombrios e desesperançados, apontando que a vida deve continuar.

Com amor, Beth Rangel.

Uma dentre tantas formas de marcar a presença de Sergio em todas as etapas da minha vida. Curiosamente, menos neste rito de passagem acadêmico, da minha defesa de doutorado, que tanto estive junto de mim, apoiando-me, ele fez sua passagem neste dia
_ 1º de setembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento: Gratidão, reconhecimento. Palavras ou fatos com que o agradecimento se manifesta

Rede: *s.f.* fibras entrelaçadas, leito balançante...

Tipos: de convivência, partilha, aprendizados e ensinamentos

O início de uma rede é uma coisa séria.

São poucos que acreditam na relevância e na grandeza de se investir em algo que ainda não existe, mas que ainda pode vir a ser.

Família, amigos, companheiros, muitíssimo obrigada! Por, de alguma forma, terem feito ou fazerem parte da construção coletiva e solidária desta rede de convivência, partilha, aprendizados e ensinamentos.

Pela natureza das relações humanas, às vezes, é difícil afirmar, quando e como foram iniciados o prazer e o compromisso pela construção de redes. Mas posso garantir que foram sutilezas do corpo que provocaram em mim e em vocês, ligas, interesses, curiosidades, afetos, desejos que justificaram a criação, a manutenção, a continuidade, a renovação dos laços e dos vínculos.

Sei que, muitas vezes, nos movemos pelo prazer de estarmos inseridos em desafios, outras pelo compromisso de darmos respostas, mas sempre pela noção do papel social que desempenhamos diante da noção do que é público e pela emergência da situação vivida por todos.

Saiba, cada um de vocês têm o seu espaço marcado nesta trama.

Cada um se inseriu, ao seu tempo, agregando o seu jeito de ser, a sua experiência, o seu saber, a sua vontade de partilhar da construção de alguma coisa que, muitas vezes, nem sabíamos o que era, assim como eu. A diversidade me é saudável. Conviver, situação de eterna vigília, de mobilização contida e continuada, em um estado de convocação velada, para estar junto e desvendar, para contribuir com transformações, porque não dizer, com transgressão diante do desafio posto.

Penso, neste momento, na rede cerzida coletivamente por esses pescadores. Com a cordialidade que lhes é peculiar acolhem a todos, sem saber, ou ignorando saber, o

porquê as pessoas se chegam para se juntar àquela tarefa infinda, mas que, a qualquer momento, pode ser interrompida e posta a uso.

Entendo que o espaço é uma convenção e que as relações lhe dão sentido. Nem sempre o comando é de quem está na frente; a rede tem configurações abertas e maleáveis. Na prática da ação, ninguém fica à frente, é preciso que ela se processe de forma equilibrada, cada um dando o seu ponto, no fazimento dessa malha. O segredo, em muitas e repetidas oportunidades, foi estar atenta à dinâmica do processo e da composição. Muitas vezes, é acreditar e contribuir com algo, que alguém teve a coragem e a determinação de começar a construir. Esta atração e esta vontade de participar é pelo simples fato de ser parte *fundante*, estar inserido numa ação coletiva.

Não pensem vocês que é uma conversa sem sentido neste momento, em que me apresento enquanto autora. Nesta conjunta, é uma forma de agradecer e de demonstrar que vocês fazem parte desta história. O passado está muito próximo a este presente, com essa construção tão diversa, só poderia ser resultante de uma ação coletiva, compartilhada, colaborativa. Obrigada mais uma vez por fazerem parte, de transformar experiências em caminhos reconhecíveis, como forma de se tornarem críveis.

Assim, para dar um fim, ao que não e tem fim, continuo a agradecer e convido a continuarmos, nesta experiência de vida, cultural, social, política, emancipatória, exercitando outras formas de ser e estar no mundo, a partir de do aprendizado a partir de princípios de uma comunidade de sentido e com princípios da racionalidade e a experiência estéticas, intercedendo para a contaminação e proliferação de estratégias emancipatórias, tendo a **arte como tecnologia educacional e social**.

Agradecimentos nucleares

A quatro homens e um menino, Sérgio, Dani, Deco, Diogo e Gabriel;

a uma mulher, minha mãe Marilu e à minha menina, Nina,
por me permitirem que, na minha forma de ser e estar no mundo, pudesse vivenciar, em nosso cotidiano, experiências humanas, que, pela intensidade e diversidade das relações, pude exercitar formas de dar, receber, dialogar e trocar que me prepararam para a vida. Esta convivência cotidiana de amor,

respeito e aceitação de diversidade me instigou a desenvolver potencialidades e faltas que me fortaleceram como mulher, nos papéis de companheira, mãe, filha e avó, como também, em ambiente expandido, como amiga, cidadã e profissional.

Saibam que tenho em mim um pouco de cada um de vocês.

Obrigada, queridos, por existirem na minha vida.

Agradecimentos contextuais

A meu pai, a Tereza, Caúca, Juli, Mônica e todos os demais e queridos familiares;

a Lia Robatto e a Dulce Aquino, as minhas primeiras grandes mestras, no meado da década de setenta, com desdobramentos até os dias de hoje;

a Marfuz, querido amigo, companheiro, parceiro, na arte, na educação e na vida;

na década de noventa, a Bião, a Paulo Lima, a toda a equipe de representantes da Extensão da UFBA naquele período, não posso esquecer de Manoel José que também partiu, como aconteceu a Biãozinho;

ainda nessa época e, no Liceu, Marfuz me chamou e eu encontrei meu querido e sensível Paulo Pereira, que se foi..., Paulo Alcântara, Filinto, Joana Almeida, Adelize e tantos outros que foram chegando,

na transição e da virada do século, a Helô, Bice, Jeane, Jeane, Nery, representantes maiores do FCCV e da área de saúde;

aos amigos/as, colegas, professores da Escola de Dança da UFBA,

incluindo outros espaços de educação, novos artistas educadores, que vêm chegando, nesta última década, Duto, Rita, Alê, Marcinha, Nôra, Marilza, Denny, Janahina, Ana Claudia, Zeca;

as comunidades do Alto das Pombas, na representação de Rodrigo Alves, Engenho Velho da Federação, nas representações de Lázaro e Marina e no Nordeste de Amaralina nas

representações de Tania Palma e Chico e todas as demais trabalhadas no Ampla Paz;
e as centenas de jovens, com potencial diferenciado como cidadãos, sujeitos sociais que compartilharam comigo nesta e noutras trajetórias.

Muito obrigada a todos e todas.

Agradecimentos circunstanciais, mas diferenciados

A Roseli, pela generosidade em me acolher, compreender e orientar;

a Álamo, pela possibilidade de encontro e troca entre gerações e pela aceitação da ecologia dos saberes;

a Lícia, pela memória de um tempo, pelo reencontro oportuno, sensível e competente;

a Paulinho, Lorena e Verônica pela chegada de mansinho mas fazendo a diferença, com competência e amor;

a Lenira, pela presença e participação decisiva, em um processo de transição de vida e, por fim,

a Helena Katz, (impossível de pensá-la, sem o grande querido Tomás), pela sua “chegada de mansinho, pisando devagarinho” dando acesso a espaços e tempos da sua vida, compartilhando experiências e conhecimentos, com uma dignidade própria, dos que são amados e do bem.

Meu muitíssimo obrigada, a cada um de vocês.

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. *A arte como tecnologia educacional*. 170 f. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta tese propõe uma reflexão sobre processos artístico-educativos e práticas sociais que constituíram os inúmeros projetos desenvolvidos sob a coordenação da autora em sua atuação como educadora, os quais confluíram para a formulação do conceito da *arte como tecnologia educacional* que norteia este estudo. A pesquisa consistiu em uma análise documental dos projetos realizados entre 1995 e 2014 com vistas a levantar teorias, metodologias, além de resultados quantitativos e qualitativo e a identificar emergências de questões sociais, a partir da privação ou produção gestadas pela complexa trama de relações entre corpos sujeitos e ambientes, que, em circunstâncias diferenciadas constituíram o itinerário metodológico percorrido nesses vinte anos. A proposta foi de que esse repertório de informações, mais do que hipóteses, venha a atuar como possibilidades concretas de serem traduzidas em outros contextos de cidadania. As análises evidenciaram que as experiências se cruzam em diversos pontos: pela natureza do problema, educação, violência, questões de saúde, questões de liderança e mobilização social, experiências estéticas; nos contextos em que se inserem e nos sujeitos que as compõem. Essa dinâmica em que a arte se alia ao processo de educação, estimulando encontros e diálogos, propiciando (re)construções sobretudo de valores, para ser compreendida, necessitou de referenciais múltiplos, aqui denominados de ecologia de saberes. Foi possível concluir com a pesquisa realizada que a vivência de processos de criação e de prática artística, quando conectados a processos de ensino-aprendizagem, mobilizam a sensibilidade, a percepção e a imaginação dos sujeitos, exercitando sua flexibilidade, curiosidade e interesse em participar. Pensando na complexidade da realidade posta e da visão de educação integral, a *arte como tecnologia educacional* pode ser considerada como uma alternativa, agindo como elemento “convocante”, como estratégia metodológica e como princípio organizador do fazer/sentir/pensar o ato pedagógico. Na perspectiva educacional, o exercício crítico de apreciação da arte pode promover uma reflexão prazerosa no processo de produção do conhecimento, com atitudes e comportamentos éticos e solidários, que colaboram para que o sujeito possa descortinar perspectivas diferenciadas para a sua compreensão do mundo. Com isso fica reafirmada a esperança da garantia do direito a arte, a cultura e a educação, em direção a uma energia emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo Sujeito, Contextos de cidadania, Arte, Tecnologia Educacional, Experiências, Ecologia de Saberes, Tradução e Conhecimentos Emancipatórios.

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. *A arte como tecnologia educacional. 170 f. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.*

ABSTRACT

This thesis proposes a reflection on artistic and educational processes and social practices that constituted the numerous projects developed under the coordination of the author in his role as an educator, which converged to the formulation of the concept of art as an educational technology that guides this study. The survey consisted of a desk review of projects carried out between 1995 and 2014 in order to raise theories, methodologies, and quantitative and qualitative results and to identify emergencies social issues, from the deprivation or production gestated by the complex web of relationships between “corposujeitos” and environments, which in different circumstances constituted the methodological route taken these twenty years. The proposal was that this repertoire of information, rather than assumptions, will act as concrete possibilities of being translated into other contexts of citizenship. The analyzes showed that the experiences intersect at several points: the nature of the problem, education, violence, health issues, leadership issues and social mobilization, aesthetic experiences; the contexts in which they operate and the subjects that compose them. This dynamic in which art is allied to the education process, stimulating encounters and dialogues, providing (re) constructions of particular values to be understood, required multiple references here called ecology of knowledge. Was concluded with the survey that the experience of creation and artistic practice processes when connected to processes of teaching and learning, mobilize sensitivity, perception and imagination of individuals, exercising their flexibility, curiosity and interest in participating. Thinking about the complexity of reality and put the vision of integral education, art as educational technology can be considered as an alternative, acting as "summoning" element, as a methodological strategy and as an organizing principle of do / feel / think the pedagogical act. In the educational perspective, the critical exercise of appreciation of art can promote a pleasant reflection in the production process of knowledge, attitudes and behaviors with ethical and caring, who collaborate so that the subject can uncover different perspectives to understanding the world. This makes it reaffirmed the hope of ensuring the right to art, culture and education, toward an emancipatory energy.

KEYWORDS: Subject, Contexts of Citizenship, Art, Educational Technology, Experiences, Ecology of Knowledge, Knowledge Translation and Emancipatory Body.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	Historiando a construção do tema da pesquisa	18
1.2	Dinâmicas da pesquisa	24
2.	CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA	30
2.1	Do sujeito individual ao sujeito social: na perspectiva de Comunidades de Sentido	30
2.2	Contextos da Cidadania e Redes de Participação	36
2.3	Educação, Arte e Democratização do Conhecimento	48
3	ECOLOGIA DOS SABERES EM PROCESSOS ARTÍSTICO-EDUCATIVOS	52
3.1	Programa de Integração da UFBA com as Redes Públicas de Ensino Fundamental do Estado da Bahia	55
3.2	Viver: pais e filhos prevenindo das DST/AIDS e do uso abusivo de drogas	69
3.3	A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual	79
3.4	Quem Ama Preserva, Projeto Cuida Bem de Mim	89
3.5	Escola Que Protege: Curso de Capacitação de Professores	103
3.6	Vidas em Movimento. Projetos: Cursos de Formação em Liderança Jovem, de Mobilização Cultural, Formação em Agentes Sociais	113
3.7	Complementação de Estudos: Cursos de Formação em Artes e Humanidades	127
4.	PROCESSOS DE TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA: POR UMA EMANCIPAÇÃO	138
4.1	Projetos inacabados: interface entre princípios da racionalidade estético-expressiva (arte) e das comunidades	138
5	ARTE	144
5.1	Corpo, movimento e cognição	147
5.2	Corpo e Arte	150
5.3	Dá-se forma ao que se acredita: arte como tecnologia educacional	152
6	PALAVRAS FINAIS: QUE VENÇA A ESPERANÇA	157

REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	163
ANEXOS	164

1. INTRODUÇÃO

Apresento neste trabalho sinalizações e percursos de experiências vividas em projetos desenvolvidos sob minha coordenação no período de 1995 a 2014. Sob a luz de avanços da ciência crítica, em sintonia com o conhecimento emancipatório social abordado por Santos (2011), enxergo nessas experiências artístico-educativas, campos possíveis e férteis, aqui retomados e revisitados, com intenção de provocar incursões e traduções por outros. Tradução, na visão de Santos (2011), seria um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, sem destruir sua identidade. Assim, complementa Santos (2011, p. 31) que a teoria da tradução é identificada como parte integrante da teoria crítica pós-moderna, fundada em uma necessidade, em uma aspiração, em uma prática numa dada cultura, que pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura. Concluindo, ressalta que o conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira, sim, a uma teoria da tradução.

Esse pensamento toma corpo, saindo da latência ao ato. Assim, com o desafio de contribuir para a elucidação e construção colaborativa de uma transição para um paradigma emergente, como sugere o estudioso referido, mobilizo-me na construção desta tese, inscrita como doutoramento especial, com base na Resolução nº 03/2011 que estabelece as normas para habilitação ao Doutorado Especial, direcionado aos docentes do quadro permanente da UFBA, admitidos antes do ano 1990, formulada pelo Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia, no uso de suas atribuições legais, em observância ao disposto no Art. 149 do Regimento Geral da UFBA e em consonância com o Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001.

Para o entendimento do conceito empregado em relação a teoria crítica, convido Santos (2011, p. 23), a unir-se trazendo estudos e reflexões que se coadunam com o propósito desta tese. Aproprio-me do seu pensamento a respeito da teoria crítica como uma teoria que não reduz a “realidade” ao que existe [...] sendo considerada como um campo de possibilidades onde se cabe definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado [...]. Nessa sintonia, apresento estudos e experiências pessoais, coletivas e institucionais que podem contribuir para responder a “carecimentos”, necessidades que surgem ao cidadão, como nomeia Norberto Bobbio

(1992, p.7) , a partir de uma imersão, em busca de alternativas cabíveis e críveis do contexto científico-social, para que de forma colaborativa possamos construir ao menos, uma transição do conhecimento regulador ao conhecimento emancipatório.

Para tanto, além da disponibilização dos projetos, apresento elementos que, em circunstâncias diferenciadas, constituíram o itinerário metodológico percorrido nos últimos vinte anos. Além de resultados quantitativos e qualitativos, teorias e metodologias serão apontadas e revisitadas. A proposta é que esse repertório de informações, mais do que hipóteses, atue como possibilidades concretas de serem traduzidas por tantos outros e que consigam fazer interfaces com os temas tratados.

A trajetória aqui exposta ofereceu-me bases para a construção do conceito da arte como tecnologia educacional, que norteia o estudo. A Educação aqui reafirmada como um campo prioritário na questão social, deve ser pensada por muitos de forma diversificada e compartilhada. Pensando na complexidade da realidade posta e da visão de educação integral, a arte como tecnologia educacional, pode ser considerada como uma alternativa, agindo como elemento “convocante”, como estratégia metodológica e como princípio organizador do fazer/sentir/pensar o ato pedagógico, uma vez que “é urgente criar condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideais realistas, capazes de mobilizar vontades, sem mistificar consciências” (BOURDIEU, 1998, p.19).

Não é demais repetir que a arte, como área de conhecimento, vem oferecendo no nosso país, um potencial de articulação e mediação entre outras áreas afins, em especial com a educação. A observação e análise demonstram que esses diálogos têm gerado construção de novas (in)formações e vêm sendo postos em prática, na abordagem de temas e questões relevantes ao sujeito e à sociedade contemporânea. Cabe acreditar, continuar a investigar e se engajar em processos colaborativos. Cada vez mais frequentemente, redes de conhecimentos vêm sendo tramadas coletivamente.

Prosseguindo, para conhecimento inicial do leitor, cito os projetos e programas, enumerando-os:

1. *Programa de Extensão de Fomento Universitário/MEC – PROEXTE 1995 e 1996:*
Programa de Integração da UFBA com as redes Públicas de Ensino Fundamental do Estado da Bahia, com continuidade durante o biênio, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA.

Equipe: professores coordenadores dos projetos de extensão e pesquisadores da UFBA: Adelaide Mendonça, Antonia Elisa Caló, Maria Lucia Juliano, Nelson Pretto,

Uilma Amazonas, Romilson dos Santos, todos da FAGED, Lidia Brandão e Marilene Barbosa de Biblioteconomia, Roseane Mazza de Nutrição, Tereza Cristina Fagundes de Biologia, Luis Alberto Freire e Elisabete Actis de Belas Artes. A coordenação geral ficou a cargo da professora Beth Rangel, como Assessora da Pró-Reitoria de Extensão e representante da Escola de Dança.

2. *Projeto Viver: pais e filhos prevenindo das DST/AIDS e do uso abusivo de drogas*, proposição e coordenação Fórum Comunitário de Combate à Violência – FCCV, inserido ao Programa Ampla Paz, tendo financiamento do Ministério da Saúde.

Equipe de coordenação Dra. Jeane de Oliveira (Enfermagem/UFBA) e Beth Rangel (Dança/UFBA); Consultores: Jane Montes (CETAD/UFBA) e Paulo Pereira, mestre em teatro, educador do Liceu de Artes e Ofícios.

3. *Projeto A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual*, Programa de Extensão de Fomento Universitário/MEC 2003/ 2004 – PROEXTE, com coordenação da Escola de Dança da UFBA.

Equipe: coordenação: Beth Rangel e Marcia Mignac, Catarina Vilanova (Psicologia); Consultoria CEDECA e Projeto Viver, SESAB.

4. *Projeto Escola Que Protege 2006* - Cursos de Capacitação de Professores, tendo como demandante a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), Pró-Reitoria de Extensão e Escola de Dança da UFBA e FCCV.

Equipe da Escola de Dança: coordenação; Beth Rangel, Eleonora Santos, Marcia Mignac e Virgínia Chaves, professores; Alexandre Molina, Clara Trigo e Margarida Seixas e os monitores Carmí Silva, Cecília Accioly, Juliana Rocha, Maria Fernanda Azevedo, Rossana Alves e Roberto Basílio. Participação como consultores convidados: Carla França, Eunice Kalil, Gino Tapparelli, Tânia Cordeiro e Vera Leonelli.

Programa Quem Ama Preserva Projeto Cuida Bem de Mim, 1997 - 2004, proposto e coordenado pelo Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, tendo como demandante a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Equipe: Luis Marfuz (direção), Filinto Coelho, Beth Rangel (coordenação pedagógica), Paulo Henrique Alcântara, Paulo Pereira, Adelice Souza, Joana Almeida, Ney Wendell. Consultora Maria José Siqueira (SP).

5. *Vidas em Movimento*: coordenado pelo Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, em parceria com o Instituto Credicard:

Formação de Liderança Jovem, 2002.

Mobilização Cultural, 2003.

Formação de Agentes Sociais, 2004.

Equipe: Beth Rangel (coordenação) Maria das Graças Leal, Isabele Cordeiro, José Antonio Chaves, Ana Cláudia Ornelas, Gina Carvalho, Ana Elisa e Sergio Souto

6. *Complementação de Estudos: Cursos de Formação em Artes e Humanidades 2005/6* - Ação do Programa Ampla Paz do Fórum Comunitário de Combate à Violência, com coordenação da Escola de Dança da UFBA, vinculado à Pró Reitoria de Extensão.

Equipe da Escola de Dança UFBA: Beth Rangel (coordenação); Ivani Santana, Eduardo Santana, Carolina Diniz; Instituto de Letras: América Cesar e Suzanne Costa; e José Antonio Chaves de Ciências Sociais.

Seguindo Morin (2000), separei, categorizei, classifiquei os projetos em foco e um programa, criando agrupamento por identidades e convergências, que, ao final se organizaram em um quadro, nomeado como cartografia dos projetos.

As experiências se cruzam em diversos pontos: pela natureza do problema, educação, violência, questões de saúde, questões de liderança e mobilização social, experiências estéticas; nos contextos que se inserem e nos sujeitos que os compõem. Serão apresentadas de forma sequenciada, seguindo uma lógica de organização, que a mim se mostra como mais fluida e orgânica para compreensão. Mas cabe ao leitor fazer suas ligas, interações e resignificações, considerando o que segue exposto:

QUADRO 1

	Projetos	Ano	Temática emergente	Instâncias de cooperação
1	Programa de Integração da UFBA com as Redes Públicas de Ensino Fundamental do Estado da Bahia - Programa de Extensão de Fomento Universitário MEC	1995 1996	Processos de investigação e experimentação de metodologias interdisciplinares	Ministério de Educação - MEC – UFBA: Pró-Reitoria de Extensão e Unidades de Ensino da UFBA: Educação, Dança, Belas Artes, Biblioteconomia, Biologia, Nutrição e Secretarias Estadual e Municipal de Educação
2	Projeto Viver: pais e filhos prevenindo das DST/AIDS e do uso abusivo de drogas - Programa Ampla Paz	2000 2001	O corpo como produtor e emissor de informação. Educação preventiva e emancipação intelectual através da arte. Educação preventiva: informar para emancipar por meio da arte.	Fórum Comunitário de Combate à Violência – FCCV: Escola de Enfermagem e Escola de Dança da UFBA, Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina – AMNA, Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e Ministério da Saúde
3	Projeto A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual - Programa de Extensão de Fomento Universitário/ PROEXTE /MEC	2003 2004	Dança e reconstrução do corpo violentado	Ministério de Educação - MEC – UFBA: Pro Reitoria de Extensão e Escola de Dança da UFBA e Cedeca – Centro de Defesa da Criança e da Adolescente; Projeto Viver da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia
4	Projeto Cuida Bem de Mim, Programa Quem Ama Preserva	1996 a 2008	Teatro e reconstrução das relações sociais e do patrimônio escolar.	Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Unidades Escolares. Liceu de Artes e Ofícios da Bahia
5	Projeto Escola Que Protege	2006	Corpo sujeito do estudante e do professor na prevenção da violência	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; Pró Reitoria de Extensão e Escola de Dança da

				UFBA, FCCV, Secretarias de Educação Estadual e Municipais.
6	Projeto Vidas em Movimento: Curso de Formação de Liderança Jovem, Mobilização Cultural, Formação de Agentes Sociais	2002 2003 2004	O sujeito social, a participação e a solidariedade em práticas comunitárias	Liceu de Artes e Ofícios da Bahia; Instituto Credicard e Associações Comunitárias.
7	Curso de Complementação de Estudos: Formação em Artes e Humanidades _ Ação do Programa Ampla Paz	2005 2006	Corpo, processos de cognição a partir de experiências estéticas. Ações afirmativas e transição emergente.	Pró-Reitoria de Extensão e Escola de Dança da UFBA, FCCV – Projeto Ampla Paz e Associações Comunitárias.

1.2 HISTORIANDO A CONSTRUÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

Na década de noventa do Século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, ganha outra dimensão no Brasil: passa a referendar, com muito mais intensidade, o cidadão e seus direitos, enquanto reafirma os seus deveres, mobilizando-o a buscar melhor compreensão dos fatos e contextos como forma de participar mais ativamente na construção da cidadania, promovendo, conseqüentemente, uma maior inserção social e profissional.

Mudanças positivas podem ser constatadas, ao longo das últimas décadas, em relação à incorporação do conceito de direitos humanos – em especial na busca da compreensão e valorização do sujeito nas dimensões individuais e sociais. Em decorrência, estudos apresentam avanços que têm sido consolidados nos campos da Educação e das Ciências Sociais, revelando não somente as conquistas geradas a partir da produção de um maior conhecimento em relação aos objetos em questão, como também expondo indicadores evidentes e alarmantes, que refletem a distância entre as metas desejadas e a situação real que se apresenta, considerando-se o foco central desse cenário, objeto legítimo, senão sujeito de direito – o indivíduo.

A linguagem dos direitos confere, sem dúvida, uma força particular e expressiva às reivindicações e conquistas sociais, fundamentais, mas que prescindem da garantia do direito de participação e inclusão de todos os cidadãos nesse processo de desenvolvimento humano. A falta de preparo para compreender e lidar com situação tão complexa leva à iminência de perdas, de identidade e do valor do cidadão como ser humano. A falta de respostas, a sua exclusão e o não pertencimento corroboram para total falta de compromisso com a coletividade e com a sociedade. Há um reconhecimento, em geral, apenas quando violam ou transgridem as estruturas sociais constituídas. Transformando-se de forma compulsória, em um grupo ímpar na sociedade, pela sua dimensão de grande visibilidade e presença, e de maneira diametralmente oposta pouco reconhecida, devido à sua exclusão e ausência de participação e contribuição em quase todos os processos de construção e convivência social.

Nosso grande desafio, como cidadãos e educadores, é potencializar os recursos humanos e materiais existentes, oferecendo outras formas de organização e participação social. Argumento que elas devem se dar, inicialmente, nos processos educacionais, possibilitando o desenvolvimento de práticas socioeducativas articuladas e comprometidas com a inclusão de um grande contingente da população brasileira, titulares das garantias fundamentais estabelecidas pela ordem constitucional, como reais sujeitos de direitos.

A possibilidade de mudança e de construção de uma sociedade mais humana – pelo homem e para o homem – passa por políticas públicas que garantam direitos sociais básicos. Contudo, compromissos pessoais e profissionais precisam ser adotados, a fim de que o sujeito, cada vez mais, se implique e dialogue com questões relevantes e recorrentes da sociedade, criando, assim, uma sintonia entre o sujeito individual e o sujeito social (HALL, 1998).

Esse cenário faz perceber que a estratégia é interceder, a partir do reconhecimento do outro, do espaço a que pertence, do potencial de conhecimento produzido nas comunidades acadêmicas como oriundo do saber popular. Essas relações, sem dúvida, têm possibilidades de estimular a criação de redes, para que mais facilmente se possa colaborar com a identificação e compreensão de carecimentos, pessoais e sociais, como também na articulação de informações que possam responder a essas demandas.

Reafirmo, pois que algumas áreas do conhecimento – com destaque para a educação e a arte – são estratégicas para a participação dessas redes, contribuindo para a construção de fundamentos teóricos básicos, como também na produção de práticas metodológicas diferenciadas, que possibilitem, com mais facilidade, o diálogo entre campos do saber diversos, aproximando profissionais dessas áreas em torno de processos comuns. Nesse sentido, profissionais, em especial educadores e artistas, podem e devem buscar se reconhecer, também no outro, a partir de um olhar atento ao conhecimento gerado pelo que e quem é igual, mas também com o que e de quem difere, fazendo diálogos e complementaridades, estimulando a organização de teias inter, multi, e transdisciplinares em redes dialógicas de relações e conhecimentos.

É um desafio da pedagogia a organização do conhecimento, tendo em vista o pensamento complexo sobre os contextos e os sujeitos, com capacidades de ligar, articular as partes em um todo, pelo reconhecimento do todo, a partir das partes. Na perspectiva aqui apresentada, o pensamento e o conhecimento que utilizam a disciplinaridade e somente a especialização, como modelo de pensar e agir, não oferecem caminhos e estratégias necessários para dar respostas à realidade observada. Não podemos desconhecer experiências conquistadas por especialistas em áreas afins. Podemos priorizá-las em uma prática colaborativa na busca da solução de problemas coletivos e sociais. Portanto, possibilitar a criação de um lastro de saberes que, uma vez visíveis e reconhecidos, se constitua trama de uma rede tecida cuidadosamente, a partir de uma ação compartilhada, para dar respostas a questões urgentes ou emergentes da sociedade é o que argumento.

Cabe lembrar que educadores, desde o início do século XX, a exemplo de John Dewey, vêm atuando nesse campo, marcando pensamentos de indignação e proposição de alternativas, em busca da melhoria do ensino e uma possibilidade de reconsiderar a importância do professor como mediador de estratégias de interpretação dos fenômenos. Considero ser indispensável à mobilização dos professores para que o processo de participação docente seja efetivo na escola, estimular a preocupação com o currículo, com as informações trabalhadas, com as práticas pedagógicas adotadas, com o impacto e a repercussão que essas escolhas possam ter no universo dos alunos e do contexto em que se inserem.

A escola, a educação, a cultura precisam fazer sentido para os estudantes (crianças, jovens e adultos), para as suas vidas, precisam prepará-los para uma inclusão participativa na sociedade. Há de se considerar a necessidade de revisão de currículos e

práticas educativas como primordiais, para a construção de uma educação, tendo o professor como protagonista desse processo. Para isso, temos que fortalecê-lo como sujeitos, individual e socialmente, ouvindo Santos, quando nos diz que;

“[...] depois de três séculos de prodigioso desenvolvimento científico, torna-se intoleravelmente alienante concluir, com Wittgenstein, que a acumulação de tanto conhecimento sobre o homem se tenha traduzido em tão pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza’, como ‘sentimos que mesmo depois de serem respondidas todas as questões científicas possíveis os problemas da vida permanecem completamente intactos.” (1989, p.147).

Dessa contundente declaração feita por Wittgenstein, Boaventura de Souza Santos apresenta, em seus livros *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna* (1989) e em *A Crítica da Razão Indolente – contra o desperdício da experiência* (2011), um discurso que sinaliza para questões que proponho como pressupostos da tese que aqui se delineia. Por fazer deles princípios nucleares, cito-os a seguir, destacando a essência, e acrescentando considerações em alguns casos:

- a necessidade de interromper a **hegemonia do saber científico** que marginaliza outros saberes, tais como os saberes artístico/estéticos, míticos, religiosos, políticos, estabelecendo um distanciamento e uma estranheza do discurso científico em relação aos demais discursos (1989, p. 12);
- o reconhecimento da **época de transição paradigmática em que vivemos**. Vale a lembrança de Santos (1989, p. 132) a respeito de Kuhn (1970), que nos fala dos períodos de crises da ciência em que são postos em causa e substituindo os princípios, teorias e conceitos básicos em que se funda a ciência até então produzida e que constituem o que chamamos de paradigma;
- a **incapacidade de dar respostas a problemas complexos** acaba gerando uma crise no universo científico e, conseqüente, provoca a aceitação de novos colaboradores, que se propõem a investigar alternativas teóricas em ciências. Sousa Santos reconhece (1989, p.138) que há alternativas teóricas em cada fase do desenvolvimento, e a opção entre elas não resulta de critérios internos ao sistema de conhecimento;

- a importância de estabelecermos uma **instância de mediação entre o conhecimento científico e a sociedade**, tendo em vista a necessidade de compreender que fatores culturais, sociais e econômicos passam a intervir no desenvolvimento e na formulação de conhecimentos teórico-científicos. Assim, a articulação das determinantes internas e externas tem sido o ponto crucial da busca de teorias sobre alternativas científicas;

- a diversidade de fenômenos e de alternativas de metodologias aplicáveis implica na necessidade da exposição de fundamentos que justifiquem as teorias e métodos adotados validando-os social e cientificamente. **A compreensão do conhecimento científico-social é a autocompreensão do nosso estar no mundo contemporâneo**;

- o entendimento do conjunto de ciências sociais como **eixo privilegiado** que, ao mesmo tempo, inclui outras ciências e discursos. E ainda, à compreensão da ciência, acrescento a arte, enquanto práticas sociais de conhecimento. Uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo e com as vicissitudes, opressões e lutas que o compõem e a nós;

- **o paradigma e a transição emergentes**, defendidos pela teoria crítica pós-moderna, adotam a ideia e a prática da transformação social emancipatória, a partir de experiências que apontem capacidade e vontade para explorar alternativas possíveis. Santos (2010);

- **o conhecimento emancipatório** não aspira a uma grande teoria, mas aspira a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias;

- **a solidariedade** como uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, em que o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento;

- **a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura** encampado por Santos (1989; 2011) como pilar para a transição emergente a caminho do pensamento de emancipação.

Segundo o exposto, todo conhecimento é contextual e tem como elementos estruturantes o ambiente social e as redes de relações sociais que nele se estabelecem. Nessa mesma sintonia, o professor Milton Santos (1997) traz o conceito de espaço não apenas como uma condição, mas como uma instância da sociedade, como um fator de evolução social. Para ele, o espaço é social e campo propício para a organização de tramas tecidas processual e coletivamente na definição de seu contexto. Em ambos os autores, Boaventura Sousa Santos (1989) e Milton Santos (1997), contextos e sujeitos podem ser apresentados nas suas dimensões sociais e entendidos como demarcadores de princípios, meios e fins na compreensão da complexa trama social contemporânea.

Seguindo nessa direção, esta tese propõe uma reflexão sobre os processos artístico-educativos e as práticas sociais que constituíram os projetos aqui apresentados dos quais eu participei como educadora, e dos conhecimentos produzidos, coparticipação e colaboração pelos diversos agentes e sujeitos sociais.

A busca e o reconhecimento da autonomia de cada um deles, quanto à sua natureza, objetivos e metas, oferecem, também, maior probabilidade de diálogos e cruzamentos, provocando um trânsito entre todos. Cabe sublinhar os espaços sociais atados a cada um dos projetos, tanto no que se refere às especificidades que os definem, quanto às diversidades que os diferem, fatores que possibilitam um estimulante exercício de complementaridade entre teorias e práticas na construção do conhecimento. Outro elemento a destacar, além dos campos sociais enquanto espaço, é a atenção aos indivíduos ou atores da sociedade na sua busca de participação e de desenvolvimento como sujeitos sociais, com vista à construção de discursos teóricos científico-sociais que aliem ciências sociais, educação e arte.

Os sujeitos compreendidos como sociais tornam-se porta-vozes de fatos e carecimentos da sociedade, demonstrando maior capacidade de captarem, a partir de escuta qualificada, as demandas de interesse social. O ser e conviver sócio comunitário do sujeito social agrega ganhos à construção do conhecimento, aí entendidos como métodos e estratégias de abordagem com um maior potencial de dar respostas às questões da sociedade. “Teoria é, não só o conhecimento que se produz, mas também o modo como se produz o método. A teoria exerce um comando indisputado sobre todo o processo de criação do conhecimento científico” (SANTOS, 1989, p.72).

Os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos a partir de 1995, sob minha coordenação, tais como foram elaborados, bem como uma tabela com as particularidades de cada projeto são considerados como parte textual desta tese. Como

procedimento metodológico, as hipóteses, análises, reflexões e argumentações – com a compreensão que se estendem evolutivamente no tempo atual, ou seja, continuo a realizar projetos, ações, programas que são, factualmente, desenvolvimento dos aqui apresentados – estão aqui distribuídos delimitados por identificações e especificidades, para que melhor possam ser observadas as conexões que propõem seus referenciais, métodos, princípios, bem como outros aspectos que se revelem significativos para a discussão proposta neste estudo, qual seja, a arte como tecnologia educacional.

Pontuando contextos e estratégias, trabalhados como campos de práticas para construção de uma cultura propícia para o desenvolvimento da formação e constituição de sujeitos emancipados, os projetos aqui citados e descritos, a partir de especificidades e diferenças, (v. Capítulo 2), têm como função, apresentar uma trajetória de vinte anos dedicados a experiências diversas nessa direção.

A proporção do desafio implica em uma convocação, participação e responsabilidade coletivas. Aqui, a proposta é a de se colocar no centro da nossa atenção a conquista do direito a uma Educação de qualidade acessível a todos os cidadãos, os sujeitos desse direito. É nele que se insere a educação como uma questão social, um direito e uma demanda urgente para a transformação e emancipação humana.

A proporção do desafio implica em uma convocação, participação e responsabilidade coletivas, como reitera Bourdieu (1998) “urgente criar condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideais realistas, capazes de mobilizar vontades, sem mistificar consciências em busca da compreensão e tratamento do mal - estar coletivo”.

1.1 DINAMICA DA PESQUISA

O caráter teórico-prático da pesquisa desenvolvida nesse percurso profissional de vinte anos assenta-se em uma metodologia flexível e permeável.

Assim, assumo, como concepção nuclear da pesquisa, o pluralismo como um pensamento nuclear desta proposta o pluralismo metodológico proposto por Santos (1989) que, diante da complexidade do contexto, propõe a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos e o uso articulado de várias técnicas de investigação.

Perdida a inocência empirista, a via de acesso ao conhecimento certo se tornou uma via sinuosa e cheia de percalços, em suma uma via dolorosa. Ao contrário do que a primeira vista poderia parecer, quando mais precária e provisória se tornou a verdade, mais difícil e arriscado se tornou o caminho para obtê-la. Esta consciência da complexidade traduziu-se na ideia de que, se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível. (SANTOS, 1989, p.74)

Nessa direção, vale ressaltar que, desde o início do século XX, entre as décadas de 1920 e 1930, John Dewey defendia um tratamento metodológico diferenciado na educação, recorrendo à pedagogia ativa em oposição à aplicação de metodologias tradicionais da pesquisa científica.

Seguindo essa corrente, trago um olhar sobre processos criativos, com Nachmonovitch (1993), que defende a existência em todas as formas de expressão uma unidade de experimentação que, sem dúvida, pode ser considerada como ponto de partida, ou mesmo prática processual de criação artística, sem desconsiderar pensamentos de Luigi Pareyson (1977) quando afirma que o artista constrói o seu método no decorrer do seu processo, devendo estar atento a referências que vão sendo incorporadas, como novas contribuições durante toda a sua trajetória.

Nessa mesma corrente, Lakatos (1979), um dos principais nomes da filosofia da ciência no século XX, adota também a investigação nos seus programas de pesquisas, procurando não definir regras metodológicas para a condução da atividade científica. Ao invés de entender a metodologia como uma coleção de regras e/ou de estratégias, teoricamente neutras que levariam ao conhecimento, assume que cada programa requer sua própria metodologia. Desse modo, foge de uma proposta de metodologia universal em favor de uma proposta de metodologia local relacionada a cada contexto o que nos permite considerar que o discurso metodológico, hoje, graças aos avanços da ciência pós-moderna já nos permite a procura de uma via orientada pelo objeto de estudo, à luz do diálogo do sujeito com o contexto, em lugar da artificialidade, condicionada à racionalidade técnica.

No percurso da pesquisa, propus trânsitos e interfaces, assumindo, a princípio, a investigação, como científica-social, que permite e convoca outros procedimentos, como os métodos e princípios de processos da criação artística. Essa aproximação gerou a possibilidade de traduções, na perspectiva já referida, entre aspectos estruturantes e estratégias metodológicas de ambos os campos do conhecimento, possibilitando uma

equivalência entre as mesmas na configuração da pesquisa desenvolvida e aqui apresentada.

A pesquisa, de caráter exploratório, teve a análise documental dos projetos realizados entre 1995 e 2014, com o procedimento principal de compreender que todos eles, até então, não haviam recebido qualquer natureza de tratamento. A pesquisa se ocupou em responder, sobretudo, a dimensões qualitativas das questões abordadas no que se refere à identificação de emergências de questões sociais, a partir da privação ou produção, gestada pela complexa trama de relações entre corpos sujeitos e ambientes, inscritos, alguns deles, em contextos da cidadania.

Essa classificação sugerida por Santos (1989) de “contexto da cidadania” porta nas experiências apresentadas, elementos estratégicos e estruturantes que podem se configurar em formas de se pensar/sentir/ fazer dos sujeitos diante do eixo de discussões, em torno de uma temática, de acordo com a natureza de cada ambiente.

QUADRO 2

Mapa de Estruturação das Sociedades Capitalistas no Sistema Mundial

Dimensões espaços estruturantes	Unidades de prática social	Instituições	Dinâmicas de Desenvolvimento	Forma de Poder	Forma de Direito	Forma de Epistemologia
Contexto da Cidadania	Cidadania	Estado	Maximização da lealdade	Domi nação	Direito territorial (estatal)	Nacionalismo educacional e cultural, cultura cívica.

Boaventura Santos Souza (2011, p.273)

Com relação às bases para a configuração do conceito de arte como tecnologia educacional, estudos foram feitos acerca da expressão tecnologia educacional. Ao compreender que a arte é parte da mesma conjuntura da qual faz parte a educação e outras áreas do conhecimento, realizei uma aproximação e tradução do conceito proposto, articulado à arte. Para tanto, conjuguei uma revisão bibliográfica e uma pesquisa da aplicação do conceito de tecnologia educacional, partindo do momento da sistematização da Tecnologia Educacional com o Teatro –TET - como resultado da experiência do Projeto *Quem Ama Preserva - Ação Educativa Cuida Bem de Mim*, quando coordenadora pedagógica do Liceu de Artes. Os documentos gerados na época bem como outros conceitos adotados ao longo desses anos de práticas tomaram

contornos que guardam especificidades de cada experiência de *per se*. Assim, o conceito de arte como tecnologia que hoje defendo é prenhe de sentidos, pois guarda experiências que se fizeram reconhecer pelo diálogo e convivência, com a diversidade e a diferença, de corpos sujeitos e de ambientes.

Passo, então, a considerações sobre a palavra tecnologia. Tomando como base Cunha (1982, p. 480; 759), identifico a sua origem grega. O prefixo *tecnho* do grego, de *téchne*, significa “arte, habilidade”, e se documenta em alguns compostos formados no próprio grego, como *tecnologia*, a partir do século XIX. O sufixo *logia*, do grego *lóg[o]* significa “palavra, estudo, tratado”, e além de se documentar em alguns compostos formados no próprio grego, como astrologia, é introduzido na linguagem científica internacional a partir do século XIX. E, para entendermos a trajetória do termo tecnologia, é necessário olharmos os significados apresentados, remetendo-nos a um tempo e a um espaço, avaliando o que representava naquela instância.

Recuperando a submissão do termo às concepções que se renovaram a cada tempo-histórico e que marcou mudanças na compreensão do termo tecnologia, no campo da educação, assinalo o tempo em que esteve limitado, quase que, exclusivamente, aos recursos audiovisuais, de apoio à ação do professor. Em seguida, o termo se referiu à tecnologia avançada: rádio, televisão, cinema, computador, satélite, que sugeria a substituição progressiva do professor pelo programa. Logo após, o termo passa a designar teorias da aprendizagem, voltando todo o enfoque para a ação do aluno, surgindo, então, a instrução programada individual, os módulos de ensino, a engenharia da instrução.

Nesse sentido, aproveito para alinhar-me ao posicionamento de Vitor Guédez (1986), quando encara a resistência ao termo tecnologia por considerá-lo coisificante e mecânico para contrapor-se e associá-lo à Educação. Defende esse confronto por compreender que não se está falando de uma interferência pontual e esporádica em determinada circunstância, mas, sim, de interferência que envolve uma dimensão mais ampla.

Dando mais ênfase à questão posta, esse mesmo autor, reforça o emprego da expressão **tecnologia educacional**, aqui grifada por mim para lhe dar destaque, como parte de um todo coerente que representa o compromisso da educação com os objetivos de uma realidade pretendida e que transcende o aspecto instrucional para favorecer processos formativos que permitem o desenvolvimento de esquemas de sensibilização e criatividade, de onde a aprendizagem se põe em direção ao autodesenvolvimento.

Por **tecnologia educacional**, deve-se entender ainda como: conjunto de processos, métodos e técnicas para tratar questões da prática educativa, além de contribuir com a dinâmica da aprendizagem, conforme as direções de um desenho acadêmico-curricular, inscrito e comprometido com um projeto histórico-pedagógico.

A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, em 1980, através de Manuel José Gomes Tubino, define **tecnologia educacional** como uma abordagem científica que incorpora novas teorias, princípios, conceitos e técnicas do planejamento, implementação e avaliação de resoluções inovadoras para os problemas educacionais.

Importante destacar o pensamento emitido por Luckesi, ainda em 1986, já assinalando preocupação com o viés da transformação, possibilitando a interface da tecnologia educacional com três elementos fundamentais de qualquer ação humana: uma opção filosófica, uma contextualização social da ação e o uso de princípios científicos e instrumentos técnicos de transformação.

Em 1993, Litwin reafirmava o entendimento como corpo de conhecimentos que se baseavam em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios ao seu alcance e responde a realização de fins, nos contextos sócio-históricos que lhes conferem significados.

Nesse segmento, a comissão sobre Tecnologia Educacional dos Estados Unidos (PONS, 1994, p.12; 42) assume tecnologia educacional como uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, insistindo na necessidade da investigação de processos de aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva.

Juntando-se a essa ideia, Simões, em 2002, resgata um valioso parecer da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional que fundamenta o conceito de **tecnologia educacional** em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserida na dinâmica da transformação social; concretizada pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação. ABT, 1982, p. 17 apud SIMÕES, 2002, p.36.

Parente (1993) descreve as tecnologias como produtoras e produtos da subjetividade humana, repercutindo e fazendo eco em relação às intenções da arte como tecnologia educacional.

Ao relacionar essas referências e me apropriar desses conceitos, traduzindo-os e propondo a tecnologia como uma possível rede de conhecimentos construída

coletivamente de maneira sensível, criativa e competente, faço presente a arte como uma área de conhecimento capaz de aglutinar outras áreas de conhecimento. Os problemas educacionais aos quais me refiro, elevo-os em questões emergentes sociais, buscando envolver e capturar os cidadãos a esse pensamento.

Com isso, a **Arte como Tecnologia Educacional** se propõe a contribuir com um conhecimento construído no trânsito de relações, tanto nas redes de conhecimentos, oriundas das ciências sociais, dos novos estudos em torno das ciências cognitivas, das linguagens artísticas, como, mediando participação e diálogo dos seus agentes.

Posto isso, finalizo este primeiro capítulo, propondo a um só tempo, iniciar uma interlocução a partir de um convite de interação com o leitor, no sentido de seguir o itinerário. Relatos sobre o que teci e como teci esta tese. Fazendo como forma de compartilhamento duas representações; uma textual e outra com um quadro representativo; revelar arte como tecnologia educacional, como meu objeto de estudo. Os quatro outros capítulos que a este se seguem são; O segundo capítulo, sobre elementos estruturantes da configuração da pesquisa, contendo relações entre sujeitos e ambientes/contextos e produção de conhecimento e democratização da informação; O terceiro, respectivamente denominado, Ecologia dos Saberes Artístico-Educativos, apresenta experiências artístico-educativas inacabadas, com brechas e incompletudes que instigam a retomada e a tradução com base em outros saberes e outras culturas. O capítulo quatro expõe algumas pistas para um processo de transição emergente e paradigmático; Finalizando, o capítulo cinco, expressa a proposição da arte como área de conhecimento propulsora de pesquisas interteóricas em vista a construção e a validação de processos de transição emergentes em direção aos conhecimentos emancipatórios.

Dentre outras referências, distingo a contribuição do teórico, cientista social, Boaventura Sousa Santos. Junto a outros estudiosos não menos importantes, que durante a minha trajetória acadêmica nesses vinte últimos anos, dialogaram e negociaram de forma subliminar, mas com potência capaz de me contaminar. Tanto os resultados das pesquisas realizadas e aqui apresentadas, como as práticas sociais experienciadas e vividas, trazem marcas da ecologia dos saberes, da tradução e da emergência social de conhecimentos prudentes para vidas mais decentes. Essas referências, junto a outras que se revelaram como novos estudos e teorias sobre o corpo, ofereceram princípios que foram adotados a partir de uma construção interteórica de argumentos conceituais, metodológicos e políticos para a formulação da tese Arte como Tecnologia Educacional.

Apostando numa racionalidade estético-expressiva subjacente, embora inerente à linguagem artística.

Esse movimento intencional interliga o pretérito perfeito ao presente e, por sua vez, projeta-o ao futuro, não na condição de pretérito, mas de um futuro do presente que enxerga e se mobiliza a agir nesta transição de paradigmas, em que todos nós cidadãos do mundo, estamos implicados e convocados a nos posicionar neste início do século XXI.

2. CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA

As teorias científicas sociais em pauta se remetem a situações que tem se concentrado em torno de questões de como entender o indivíduo como corpo sujeito que transitam e modificam ambientes/contextos e que por sua vez, possibilitam que a relação com a sociedade seja mediada por comunidades orgânicas, ou como sugere Bronislaw Backzo, por Comunidades de Sentido, como um campo de possibilidades no âmbito das alternativas para transições emergentes cobradas pela atual contemporaneidade.

Esta forma de sentir-agir-pensar a comunidade, desemboca em uma nova cultura de convivência, e para tanto trago a defesa de Baczko (1985, p. 403), que por meio do imaginário é que se pode atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. Segundo ele, tais elementos plasmam visões de mundo e inspiram condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos (...) de introdução de mudanças. A imaginação social, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis (...).

2.1 DO SUJEITO INDIVIDUAL AO SUJEITO SOCIAL NA PERSPECTAVA DE COMUNIDADES DE SENTIDOS

Introduzo a noção do sujeito de Morin (1999), que valoriza a complexidade, categoriza o sujeito como individual e social, e defende que em princípio, “é porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem”. “[...] o princípio da comunicação está, pois, incluído no princípio da identidade e manifesta-se no princípio da inclusão”. (MORIN, 1999, p.123). Essa proposta de um sujeito complexo, ocupado na participação e no seu comprometimento social, encontra em Stuart Hall (1992), uma interessante chave para discutir as questões de identidade e diferença. Hall defende que “as identidades têm a ver com a questão da história, da linguagem e da cultura, para a produção, não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2000, p.109). Isso nos leva a discussões e construções que priorizam a questão de “quem nós podemos nos tornar”, ao invés de “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, implicando uma perspectiva mais dinâmica do conceito de identidade.

Para Hall (2000), a identidade é um desses conceitos que operam “sobre rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência. Aponta ainda, que o conceito de identidade não pode ser pensado como vem sendo, e carrega, pois, certas questões-chaves.

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, ‘o mesmo’, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Essa concepção aceita que as identidades não são unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais, fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicos. (HALL, 2000, p.108).

Com as suas identidades continuamente em processos de construção, o sujeito se encontrará mais disponível e preparado para estabelecer vínculos com o outro, criando elos de identificação a partir de um reconhecimento do que existe em comum e com propósitos e objetivos em comum – o que resulta em compromisso e solidariedade. Esses valores impulsionam a capacidade de modificar realidades de forma compartilhada e corresponsável em processos e projetos sociais e culturais.

Partindo da compreensão complexa do sujeito, na qual estão incluídas noções de autonomia, autorreferência, alteridade, comunicação e identidade, quando ele se volta em direção a si mesmo, com a perspectiva de enxergar o universo externo que o envolve, pode se constituir em um *ator* que vive situações e, acima de tudo, em *autor* que interfere no mundo com as ações que realiza. Esse duplo papel de ator-autor que o sujeito ocupa na cena social possibilita também uma dupla apropriação: de si mesmo, enquanto sujeito individual nas suas diferentes dimensões, e no que diz respeito ao empoderamento do ambiente, do seu entorno, enquanto sujeito social nas suas diferentes expressões e manifestações.

Bourdieu (1998) chama a atenção para uma solidariedade possível na busca do conhecimento, visando respeitar mais os homens e as realidades com as quais eles se veem confrontados. Alerta para um mínimo de domínio sobre o presente e impulsiona para a sua transformação em um futuro projetado. Nesta ação, o sujeito constituído enquanto tal torna-se capaz de desenvolver sua capacidade de cognição/escolha/decisão/participação, criando condições para conduzir-se, como também despertando em outros sujeitos o sentido de subjetividade e objetividade, de identidade e coletividade. Bourdieu (1998, p.19) salienta que, a partir dessa mobilização, “é urgente criar condições para um trabalho coletivo de reconstrução de

um universo de ideais realistas, em busca da compreensão e tratamento do mal-estar coletivo”. A identificação é estabelecida a partir do reconhecimento de alguma origem comum, de características ou de objetivos partilhados com outros, e é com base nesta fundação que a solidariedade e o compromisso se coadunam.

Concomitantemente, esse sujeito tem a oportunidade de ter a sua identidade estimulada e desenvolvida, sendo despertada para a sua autoestima, valorizando-se e fortalecendo-se, enquanto sujeito, importante para si, para o outro e para o mundo, entendendo que essa identidade se produz em contato com o outro. Se ele se gosta e o mundo espera algo dele, fica mais claro como se implicar e se comprometer em questões coletivas, sociais – o sujeito se reconhece e é reconhecido pelo mundo, compartilhando o sentimento de pertencimento. Ele respeita a si mesmo, se reconhece, se pertence, portanto, posiciona-se "no centro do mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de presença, participação, proteção, defesa, etc." (MORIN, 1999, p.120)

O reconhecimento de que a identidade está sendo continuamente reconstruída, por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que falta, muda o entendimento habitual desse conceito. O sujeito terá a capacidade de incluir-se enquanto sujeito individual e sujeito social, trazendo o mundo externo em seu universo pessoal e cultural. Nesse processo de apropriação enquanto sujeito-social, ele se alimenta dos saberes das dimensões psico-sócio-culturais, devolvendo-os para a sociedade. Essas competências, desenvolvidas nas dimensões do ser e do conviver, propiciam um movimento de ação e interação, estimulando o sujeito a tomar partido e atuar em seu contexto, buscando, quando necessário, pactos e acordos em torno de um fazer coletivo, que congrega conhecimentos específicos e diversificados, que permitem resolver questões estabelecidas ou circunstancialmente impostas.

A política de identidade tem a ver com o reconhecimento e a identificação de indivíduos representativos dentro de um determinado grupo. Segundo Agnes Heller (2000), os “indivíduos representativos” são assim considerados por terem desenvolvido atitudes de compromisso, pró-atividade, decisão, no sentido de que realizam até o fim a possibilidade dada. O indivíduo representativo se pertence, integra o grupo, possui lucidez em relação aos seus desafios, mostra clareza diante da necessidade de interferir objetivamente na sociedade. Para que o sujeito seja parte integrante e importante dela, é preciso que lance um novo olhar, redescobrando suas peculiaridades e características,

presentes na complexidade do seu espaço, que agrega memória, cultura e certa localização geográfica.

Indivíduos representativos são sempre excepcionais no sentido de que realizam até o fim a possibilidade dada. [...] São representativos pelo fato de negar seu mundo e de buscar uma nova perspectiva para o desenvolvimento humano. (HELLER, 2000, p.74-75)

O sujeito precisa conhecer e valorizar o contexto, travando contato com os seus diversos aspectos e dimensões – políticas, sociais, econômicas, históricas, culturais, estéticas. É necessário passar a vê-lo como um polo de atração e interesse, com o qual se envolve e do qual se sente parte, a ponto de integrá-lo ao seu projeto de vida. A partir da incorporação de valores que impulsionam o sujeito em direção à busca de respostas satisfatórias para si e para o seu contexto, o sentido de pertencimento e a necessidade de contextualização se estabelecem com o ambiente, a cidade, sua comunidade, sua família etc. Aqueles espaços, antes pouco conhecidos e entendidos – que, segundo Milton Santos (2006), se constituem espaços opacos – passam a ser percebidos como espaços luminosos, visíveis, acessíveis e com possibilidade de transformarem-se em territórios a serem desbravados. Nesse fluxo, o sujeito passa a conter o lugar, reocupando-se e resignificando-se através de uma atuação cidadã.

Lastreado em seus valores significativos, maximizado na sua sociabilidade, em competências interpessoais e cognitivas, o sujeito passa a se constituir efetivamente num indivíduo representativo, com capacidade de proposição e participação para intervir junto ao ambiente, multiplicando o seu saber através de ações produtivas e criativas, estabelecendo-se um processo de inclusão.

Retomando com a defesa de Milton Santos de que, na cidade, são os pobres que mais fixamente olham para o futuro, estes vivem em zonas opacas, espaços do aproximativo e da criatividade, opostas às zonas luminosas, espaços da exatidão. Suas carências os forçam a imaginar [um] outro futuro, segundo Santos (2006, p. 221) “[...] o feitiço se volta contra o feiticeiro. O consumo imaginado, mas não atendido – essa "carência fundamental" no dizer de Sartre - produz um desconforto criador”.

O reconhecimento e a identificação dos indivíduos representativos, nomeados por Agnes Heller (2000), são construídos a partir do reconhecimento de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda, a partir de um mesmo ideal. Os coletivos se estruturam como um grupo específico de pessoas que se

organizam por identificações, distinguindo-se por uma natureza propositiva e participativa, diante das situações postas. O processo coletivo de agir sistematicamente pode constituir-se processos de formação continuada, que reverberam em uma afirmação da identidade cultural dessas pessoas.

Algumas vezes, nessas circunstâncias, o pertencimento a um determinado grupo, pelo sentido de mobilização, comprometimento e desenvolvimento de ações comuns, faz com que o coletivo passe a ser reconhecido cultural e socialmente. Essa forma compartilhada de participar diante de demandas ou oportunidades, com presença marcante de elementos criativos e produtivos, tem gerado sementes de discursos e de metodologias que, se cuidados, têm condições de apresentar caminhos para novas formas de ação social.

Santos (2006, p. 222), nesse sentido, complementa, trazendo uma importante contribuição a respeito da relação do sujeito com o seu ambiente:

A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo.

Assim, é nessa fundação que a identificação dá a base da solidariedade e do compromisso com o grupo. Parafraseando Bourdieu (1998), é preciso inventar novas formas de trabalho coletivo político, mais organizado e permanente, que seja capaz de levar em conta necessidades humanas, reunindo segmentos específicos da sociedade, tais como professores universitários, grupos organizados da comunidade, intelectuais, artistas ou agentes sociais que tragam reflexões e propostas inventivas.

O reconhecimento e a aceitação da diferença são cruciais no processo de construção das posições e dos conceitos de identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, oposições. Segundo Hall (2000, p.110);

“[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo [...]”.

Para ele, uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos, pois elementos significativos da história passam a reforçar afirmações e crenças atuais. Assim, a redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade, caracterizando-se em determinadas situações por conflito, contestação e até uma possível crise.

Para nos fazer refletir sobre possibilidades de convergências e interseções entre profissionais, atores sociais com experiências e qualificações individuais diferenciadas, mas unidos por propósitos sociais comuns, vale ouvir Hall (2000, p.111,112):

A identidade pode ser o ponto de encontro dos discursos e das práticas, que tentam nos representar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares. As identidades são pois, pontos de apego temporário ‘as posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. **O processo pelo qual “o sujeito é chamado a ocupar seu lugar”.** (grifo nosso, para sublinhar a relação entre a identidade e o sujeito).

Entendida a relação entre o sujeito e a identidade, esta tese pretende ainda instigar traduções que permitam uma reflexão mais ampla sobre o contexto. Exemplificando, apresento os conhecimentos identificados em Agnes Heller¹, com as noções de sujeito representativo e formação de comunidades orgânicas; Edgar Morin² ampliando a compreensão de sujeito pessoal e social, na participação como ator / autor e Stuart Hall³ nas questões da identidade disponibilidade, criatividade, competências múltiplas para mudanças “bruscas”, todas estas foram, na perspectiva pautada pela arte como tecnologia educacional, tecidas através de cruzamentos, tendo princípios artísticos como ligamento sensível.

2.2 CONTEXTOS DA CIDADANIA E REDES DE PARTICIPAÇÃO

“Chegar de mansinho, pisando devagarinho” - foi um mote adotado. Repetidamente utilizei esse mote junto a outros atores, como uma estratégia de aproximação e compreensão de espaços e ambientes desconhecidos até então. Neste

lema-princípio estavam subliminares; as atitudes do respeito, da aceitação da diversidade, da atenção e do cuidado para com o outro e com o ambiente que nos cerca, lembrando Milton Santos (2006) e Boaventura (1989; 2011).

Segundo Santos (1989, p.151) “cada contexto é um espaço e uma rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade que lhes é conferida pelas características dos vários elementos que o constituem”. Nessa relação, classifica-os em quatro categorias, como estruturais ao conhecimento: o contexto doméstico; o contexto do trabalho; o contexto da cidadania; e o contexto da mundialidade.

Desses, o que mais diz respeito aos projetos envolvidos neste estudo é o contexto da cidadania, no qual o ambiente propicia que os elementos se relacionem e estruturem em práticas sociais, estabelecendo, assim, o exercício das relações da esfera pública, entre os cidadãos e o Estado.

Tomando por base essas orientações, apresento uma resenha de cada um desses três ambientes, definindo pontos de partida capazes de corroborar com o processo de análise dos ensinamentos obtidos a partir desta trajetória cruzada por convergências nos citados contextos de cidadania. Segundo ensinamentos trazidos por Katz (2005) a respeito da natureza cultural do corpo, o contexto e tudo o que o forma passam a ser lidos como estados transitórios, em um fluxo permanente de mudanças aonde a ação do corpo, vai corporificando as trocas incessantes com os ambientes.

Apresento uma resenha de cada um desses três ambientes, definindo pontos de partida capazes de corroborar com o processo de análise dos ensinamentos obtidos a partir desta trajetória cruzada por convergências nos citados contextos de cidadania.

O primeiro contexto no âmbito da Universidade Federal da Bahia – UFBA, a partir da convocação da Pró-Reitoria de Extensão, reuniu além de experiências vivenciadas uma resposta e participação pessoal e profissional de professores coordenadores de projetos de extensão como agentes principais dos conhecimentos produzidos. Essa equipe de professores, que guardava nos seus fazeres diferenças e similaridade, trouxe para si responsabilidades e compromissos de dar respostas à sociedade e de proposição de políticas públicas em educação, garantindo-as enquanto direitos humanos sociais, básicos ao desenvolvimento humano. O envolvimento e a compreensão do problema posto impulsionaram os professores para a busca de diálogo com outras instâncias públicas de educação, tais como as secretarias de educação. Tais ações provocam a conversa entre ambientes institucionais, regido por normas, limites,

com dinâmicas próprias na forma de agir e pensar, pouco acostumados com grandes rupturas.

No segundo contexto, desponta o Fórum Comunitário de Combate à Violência, como uma entidade de caráter multissetorial e multiorganizacional, tendo como instância articuladora a universidade e outras instituições públicas e uma organização não governamental. Diferindo do primeiro cenário, este traz a indefinição e transitoriedade do lócus onde se desenvolve a ação. Com a difícil tarefa de desenhar um espaço sem fronteiras, trazendo um desafio e uma peculiaridade de promover uma alternância de poder e protagonismo, envolvendo o público, o privado e as comunidades, o que propiciou a visibilidade a novos atores sociais, assim como a espaços e sociabilidades invisíveis à sociedade e ao estado.

No terceiro contexto, trago o foco de atenção para uma organização não governamental, o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, por meio do seu Programa Arte Talento e Cidadania. A forma institucional do Liceu, híbrida, que se apresentava como um contexto de cidadania definia-se como uma entidade de educação sem fins lucrativos. Mas, ao mesmo tempo, se apresentava como uma empresa/fábrica que maximizava também o lucro, levando assim a uma crise financeira sem precedente, gerada por má gestão. O Liceu, em 2004, encerra as suas funções educacionais e comerciais, deixando um vácuo e uma dívida com toda a sociedade.

Como lugar de conexão dos três contextos apresentados, a Escola de Dança da UFBA, desde o final da década de 1990, como espaço institucional de educação e arte, tornou-se não só parceira como ponto de convergência, desse processo, onde vivenciei papéis de proposição, coordenação e mediação de projetos e ações na linha da educação e da cidadania. Esse fato permitiu um acúmulo de experiências e uma crescente mobilização de ambientes. Onde se inserem comunidades com saberes distintos e complementares. O diálogo da academia e as organizações sociais em torno do enfrentamento dos problemas em questão. Santos (1989, p.47), reflete sobre “a dificuldade em aceitar e suportar as injustiças e as irracionalidades da sociedade repercute ou interfere na possibilidade de se pensar uma sociedade totalmente distinta e melhor que esta.”

O comprometimento de artistas, educadores, pesquisadores e grupos organizados de comunidades, em torno de temas de relevância social, em contextos de cidadania passam a ser pautados cada vez de forma mais intencional e planejada.

Esta movimentação surge a partir da complexidade dos problemas postos, convocando a participação de um coletivo, que ofereça mais condições de dar respostas com mais qualidade. A questão passa a impulsionar a aproximação de atores de criando uma rede não só de participação mais de pesquisa de áreas distintas para busca de um fazer coletivo e compartilhado.

A produção construída em termos de novos conhecimentos, a partir de temas de interesses sociais, muitas vezes de grande complexidade, como as diversas formas de violência, atraiu sobremaneira a atenção. Houve repercussão junto a grupos responsáveis por construção de políticas públicas e por agências financiadoras, às vezes internacionais, que agem até hoje, conjuntamente, em torno de pautas prioritárias e programas estruturantes, no campo das humanidades. Essas experiências e reflexões, tendo a arte, como área de conhecimento, capaz de catalisar outras áreas afins, nos brindou com metodologias experimentadas e validadas em campo e ainda, processos e resultados sistematizados, propícios para análise e configuração em fundamentos para novas tecnologias sociais.

Sabemos que a aceitação de novas teorias assim como mudanças de hábitos, culturalmente não são processos fáceis de assimilação e aceitação. Essas evoluções, quando compreendidas e trabalhadas de forma complementar, em especial envolvendo conhecimentos dos campos da arte e da educação, têm o potencial de contribuir com alterações significativas, propondo novos paradigmas, mesmo que para isto, experimentemos processos de crise e de estranhamentos, próprios de momentos de aproximação de diferenças e de alteração de um *status quo*.

Destaque também às oportunidades abertas no processo de desenvolvimento dessas ações. Foram exercitados o diálogo, a troca, as negociações, onde se revelavam atitudes pessoais – como respeito, responsabilidade, flexibilidade, que refinam valores outros, essenciais em espaços institucionais – como compromisso, ética e competência, que em processos avaliativos apresentavam-se como indicadores importantes para a continuidade e sustentação dessa ação feita com alianças.

2.2.1 Um Olhar para a Universidade Federal da Bahia a partir da Extensão

Destaco, como primeiro contexto de cidadania, a Universidade Federal da Bahia, como instituição pública, que nessas duas últimas décadas vem acompanhando diretrizes de mudança na educação e na sociedade e assim avançando investindo no

cumprimento da sua missão social. Enquanto universidade pública, estrutura-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa é a normativa e orientação adotadas pelo Ministério de Educação e Cultura, doravante MEC, priorizadas nas universidades públicas, mas com pouca repercussão no âmbito acadêmico, entre segmentos e docentes. Esses setores apresentam-se estáveis, fixos formando uma pirâmide rígida, com áreas que insistem em não dialogar. Conflitam-se, disputando espaço e lugar na construção dos conhecimentos, em especial os ditos científicos, provocando uma distinção entre os fazeres e os saberes, e pior: diferenciando os autores, isolando-os entre si e entre os outros. Parece existir uma hierarquia, uma linha tênue, que delimita espaços e marca trincheiras, dentro do lócus acadêmico, no que se refere ao fazer-pensar-sentir no ensino, na pesquisa e na extensão.

É oportuno lembrar que, em 1984, o plano institucional, do então Reitor Luiz Felipe Perret Serpa, para a UFBA, se coadunava com o pensamento de Boaventura e com a filosofia das políticas do MEC, e que por sua vez norteavam o caminhar da Pró-Reitoria de Extensão. Uma das quatro prioridades defendidas pela sua gestão (1994-1998) foi uma reforma acadêmica, com uma revisão e reformulação de políticas que melhor garantissem a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na atividade cotidiana de estudantes e professores, provocando uma estratégia de aproximação e relação da universidade com a sociedade. A ação de extensão na UFBA, desde então, projetou-se como potencial de colocar-se como interlocutor, exercendo um papel diferenciado de mediação entre unidades e projetos de professores pesquisadores, ao mesmo tempo sendo capaz de operacionalizar teoria e prática, a partir de demandas da sociedade, e, sobretudo, dialogando institucionalmente com as esferas públicas competentes.

No período entre 1995 a 1997, como assessora de Extensão da UFBA, na gestão de dois Pró-Reitores, com competências ímpares e com focos em projetos de ações determinantes para universidade e a sociedade: professor Dr. Armindo Bião e professor Dr. Paulo Lima, pude participar do processo inicial de tradução e coordenação do Programa de Fomento à Extensão Universitária - PROEXTE, proposto pelo MEC e da discussão e implementação das bases para o Programa UFBA em Campo. Esse último Programa, desdobra-se em ações dentre elas a Atividade Curricular em Comunidade-ACC, hoje, recontextualizada como em Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade-ACCS, ampliando a visão do compromisso na perspectiva com a Sociedade.

Estes projetos, PROEXTE e ACCS, ainda hoje, repercutem e diferenciam o fazer-sentir-pensar acadêmico na UFBA.

Assim, ao longo dos meus trinta e três anos, como docente na UFBA e como educadora militante, em tantos outros projetos de pesquisa-ensino-extensão, envolvendo as áreas da arte e da educação, além de outras afins, algumas vezes até do campo das ciências exatas, proponho mais atenção a processos experimentados e a teorias construídas, desde quando apontem para a possibilidade de transformação e impacto nas pessoas, na sociedade e no mundo. Essas mudanças, evoluções, quando compreendidas e trabalhadas de forma complementar, em especial no campo da arte e da educação, têm o potencial de gerar alterações significativas, propondo novos paradigmas, mesmo que, para isto, experimentemos processos de crise e de estranhamentos, próprios de momentos de alteração de um *status quo*. Temos assistido à dificuldade de aceitação de novas teorias e métodos, na forma de agir e de ser, em especial pela comunidade acadêmica, científica, por isso precisamos insistir e difundir, teorias e teóricos que apontam alternativas na forma de pensar e agir de toda uma sociedade, independente das classes e segmentos.

2.2.2 FÓRUM COMUNITÁRIO DE COMBATE À VIOLÊNCIA – FCCV: AVANÇANDO EM NOVOS CONTEXTOS E AMPLIANDO PARCERIAS

Desde 1999 até os dias de hoje -2014, o FCCV é reconhecido como uma entidade de caráter multissetorial e multiorganizacional, instância articuladora, incluindo a universidade, secretarias de estado e municípios, organizações não governamentais e associações comunitárias. Diferindo do primeiro cenário, traz a indefinição e transitoriedade do lócus onde se desenvolve a ação. Com a difícil tarefa de desenhar um espaço sem fronteiras, traz o desafio e a peculiaridade de promover uma alternância de poder e protagonismo, envolvendo o público, o privado e as comunidades, a experiência propicia a visibilidade de novos atores sociais, assim como a espaços e sociabilidades invisíveis à sociedade e ao estado.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de as distinções invisíveis estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”, seguindo, conclui que “a característica fundamental do pensamento abissal a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”. “Tudo aquilo que é produzido como

inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS e MENESES, 2010, p.31-32)

O Fórum Comunitário de Combate à Violência, criado em 1996, é constituído por entidades governamentais e não governamentais, inclusive comunitárias, com o propósito de compreender e controlar as diversas formas de violência e de investigar novas iniciativas de ação de prevenção e diminuição dessa situação, através da proposição e articulação de ações e políticas a serem implementadas no Estado da Bahia pelas diversas entidades e organizações responsáveis pela operacionalização das políticas públicas.

Segundo pesquisas do FCCV, a violência é uma das maiores causas de mortes, em especial de jovens, passando assim a ser considerada como uma questão de saúde pública. A humanidade precisa de uma melhor qualidade de vida e, para isto, os saberes, as práticas e os serviços que até então se estruturavam por áreas, categorias e setores, encasteladas têm a necessidade de dialogar e conviver com parceiros para melhor atender aos seus fins.

O FCCV, com a sua trajetória, oferece, tanto ao poder público, responsável por políticas, quanto a segmentos da sociedade, a exemplo de pesquisadores e demais profissionais, projetos demonstrativos, como referência para a realização de ações intersetoriais. O modelo investigativo experimentado, com base em ideais e ideias produtivas e criativas, convocam e mobilizam para a compreensão e redução da violência, tratada como questão de saúde pública, gerando consequentes reflexões teóricas, vide publicações, teses de doutorados a partir desse tema.

O Fórum Comunitário de Combate à Violência inscreve-se, também, como entidade intersetorial, com função articuladora de poderes públicos e sociedade organizada para atuar em torno do tema da violência, compreendida, enquanto questão de saúde pública. Diferindo do primeiro cenário, traz a indefinição e transitoriedade do lócus onde se desenvolve a ação.

A crise do pensamento estratégico emancipatório, mais que uma crise de princípios é uma crise de sujeitos sociais interessados na aplicação destes e também dos modelos de sociedade em que traz princípios que se podem traduzir. (SANTOS 1989, p.147)

Nesse contexto, tomei consciência de índices e de fatores externos que contribuíam para expressões de violência, das mais complexas e subliminares na sociedade. A compreensão de que a violência é a consequência de uma teia invisível, mas potente, de faltas, carências e omissões, geradas por diversos setores e agentes, por isso mesmo, de complexo entendimento e abordagem, convocou-me, de pronto, a me inserir no grupo de estudos e práticas.

Acreditei que a minha trajetória profissional e os meus anseios, enquanto cidadã, poderiam fazer sentido e contribuir com a experiência já acumulada pelo Fórum Comunitário de Combate à Violência, mas com foco e expertise ainda restritos às áreas de saúde e direitos humanos.

À primeira vista, dada a complexidade da situação e ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido, a contribuição deveria caminhar no campo da educação e da arte, por meio de ações que se configurassem projetos, que tratassem de questões sociais, voltadas para o sujeito, para grupos, em especial, para a juventude e, oriundos de bairros populares.

Concentrei toda a minha atenção para essas questões, lancei mão de todos os esforços, buscando alianças com profissionais, artistas, educadores e instituições públicas de ensino, Ongs, e iniciativas comunitárias. Tornara-se consenso que a educação e a arte seriam as áreas do conhecimento que conduziriam esses processos de identificação e constituição de sujeitos, com vistas à mobilização de jovens, agentes com grande potencial de atuar na prevenção das violências e na construção de uma cultura solidária.

No entanto, se o desencadear desses processos repercutiu para além das expectativas iniciais, também mostrou que é necessário aprofundamento e ampliação das ações para que seja assegurado o impacto desejado, não só no que se refere à redução das violências e fortalecimento das possibilidades de prevenção, como nos aspectos relacionados ao efeito demonstrativo que essa experiência poderia trazer, fornecendo subsídios para intensificar as reivindicações e contribuir para políticas públicas mais pertinentes.

Trilhando pelos caminhos institucionais, cabe às Universidades, em especial, às públicas, promoverem a aproximação de ONGS, projetos comunitários e agências financiadoras para atuarem de forma compartilhada em projetos estratégicos, de transformação social, a exemplo de programas que promovam a prevenção e a diminuição das diversas formas de violência. Na empreitada de ações compartilhadas, é

importante que cada uma das partes deva disponibilizar não só sua competência e conhecimento como contrapartidas, mas, em especial, sua sensibilidade, criatividade e determinação, operando como um aporte teórico, estrutural, favorecendo maiores condições de viabilização, de sustentabilidade e de irradiação dos resultados dos seus programas específicos, com propósitos comuns, específicos, mas com impactos sociais.

Assim, a violência, sob suas diversas formas de expressão, distribuídas desigualmente nos espaços urbanos e populacionais, insere-se como parte do cotidiano das cidades. Tal inserção traz, simultânea e contraditoriamente, a possibilidade de colocar o problema na pauta das questões a serem enfrentadas pelo governo e pela sociedade, dada a sua magnitude e gravidade, mas leva à tendência a “naturalização” da situação, o que provoca a inércia e a indiferença, tanto dos governos como da sociedade, dificultando a adoção de medidas e ações para o seu enfrentamento. Esta afirmativa é corroborada por Santos (1989, p.147) que enfatiza “a dificuldade em aceitar e suportar as injustiças e as irracionalidades da sociedade (capitalista) repercute ou interfere na possibilidade de se pensar uma sociedade totalmente distinta e melhor que esta”.

É oportuno, porém, a atenção a questões e problemas identificados, na sociedade contemporânea, talvez tão complexos como a violência, pois podem ser entendidos como sua raiz ou seu fruto, como causa ou consequência da mesma. Sabemos da falta de direitos básicos, como educação, saúde, trabalho, moradia, outras condições essenciais que permitam uma qualidade de vida para a sociedade é uma realidade. A busca pela educação de qualidade como direito de todos, há muito, tem sido foco de atenção de muitos. Nesse contexto, alio-me a este grupo ao compreender a educação enquanto questão social e urgente, responsável pelo desenvolvimento humano e com isto um compromisso de todos. Importante transcrever um trecho do documento *Horizonte ético da mobilização social*, proposto em 2005, por José Bernardo Toro que assim nos fala:

A América Latina e a América do Norte foram ambas conquistas religiosas, mas de conteúdos diferentes. Lá, chegaram fiéis, aqui chegou a Igreja, seus padres, e bispos. Lá chegaram cidadãos em busca de uma terra para viver, aqui chegou um governo em busca de riquezas para explorar. Lá chegou a sociedade civil, aqui chegara instituições: e a sociedade civil, fonte geradora do “público”, ainda está construindo. Por isso existe entre nós tanta confusão entre o que é do governo e o que é público.

Por exemplo: a escola pública é a escola de todos e não a escola do governo, os espaços públicos são espaços de todos e não espaços do governo e assim por diante. O resultado da confusão que fazemos é

ficarmos, muitas vezes, esperando que o governo cuide do que nós o que coletivamente, deveríamos cuidar. Encaramos coisas e atitudes como dádivas e favores do governo, não como coisas públicas, conquistas e direitos à sociedade.

A construção do público a partir da sociedade civil exige o rompimento com essa tradição e o compromisso com uma nova atitude de responsabilidade, de desenvolvimento da capacidade de pensar e agir coletivamente e de respeito às diferenças.

2.2.3 LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DA BAHIA: UMA ONG SECULAR

No terceiro cenário, trago o foco da atenção para uma organização não governamental, o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, através do seu Programa Arte Talento e Cidadania. O eixo educacional do Liceu tinha como objetivos e metas o processo formativo de jovens nas dimensões artísticas, no ofício das artes e da cultura, além da liderança jovem e mobilização social. Destacaram-se as experiências socioeducativas do Cuida Bem de Mim, realizadas nas escolas públicas e o Projeto Vidas em Movimento, com as oficinas de liderança jovem, com atuação em associações e grupos comunitários.

Fundado em 1872, o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia fez parte da história da cidade do Salvador. Sua criação se deu em um contexto de mudanças políticas, sociais e culturais marcadas pelo fim da escravidão. Por iniciativa de artistas, operários e personalidades públicas da Cidade do Salvador, o Liceu foi criado para promover a formação educacional de crianças, jovens e adultos oriundos das classes populares, com o objetivo de incluí-los no mercado de trabalho, como profissionais capacitados e produtivos.

Entre crises e superações que ameaçaram a sua sobrevivência – como a que se seguiu ao incêndio do Paço do Saldanha em 1968, na década de 1990, o Liceu renasceu com a parceria de entidades públicas e privadas, experimentando uma transformação com a missão de educar jovens, para a vida pelo trabalho e pela arte, desenvolvendo um modelo educacional fundamentado no aprender a ser pelo fazer, contribuindo para a formação de cidadãos participativos, criativos, produtivos e conscientes de seu papel na autoria de uma nova sociedade, bem como atuando produtivamente para a sua sustentação e fomentando ações culturais ampliadas à sociedade.

Além da atuação sócio-educativa e produtiva, o Liceu construiu, ao longo do tempo, uma identidade peculiar de centro de referência cultural, enquanto espaço que

difundiu conhecimento através de manifestações e expressões artísticas e culturais. Galerias de arte com telas raras, esculturas neoclássicas e coleções minerais e zoológicas, os Cinemas Liceu e Popular, pontos preferidos de fruição da sétima arte, atividades festivas, exposições dos mais diversos conteúdos e outros eventos destinados a conferências, concertos musicais, recitais de poesias, apresentações teatrais constituíam o patrimônio artístico-cultural desta instituição múltipla e atuante.

Em 2000, o Liceu realiza a sua missão com o Programa Educacional *Arte, Talento e Cidadania*. Os jovens do Liceu migraram dos ofícios tradicionais, vinculados às Oficinas produtivas - marcenaria, artes gráficas e construção civil-, para as artes e ofícios da cultura, no Paço do Saldanha, no bojo de um processo de revisão e aprimoramento da tecnologia educacional, do qual participaram educadores, gestores, membros do Conselho de Administração, especialistas e representantes de outras ONGS ligadas à arte e educação. Essa nova visão do papel da Instituição, da sua tecnologia educacional, assim como do papel protagonista do jovem na sociedade contemporânea (assimilada à realidade de Salvador), tornou-se o coração do Programa Educacional do Liceu.

Nesse sentido, a arte se constituiu condutora das experiências estéticas, éticas e produtivas, viabilizando a formação integral de jovens nas artes, nos ofícios das artes e na mobilização social e cultural.

Privilegiando as dimensões do trabalho e da arte, relacionadas ao fazer produtivo, criativo e expressivo, os jovens experimentam um modelo de formação complementar à escola formal, na perspectiva multidisciplinar, enquanto caminhos que favoreciam a construção de valores que promovessem a pessoa, o artista, o trabalhador e o cidadão. A vertente do empreendedorismo desenvolvida no Programa Educacional estava associada à dimensão da autonomia, da capacidade criativa de solucionar e enfrentar desafios, da gestão de projetos sociais nas linhas da mobilização social e cultural, da articulação e formação de redes juvenis e aplicação de oficinas formativas em comunidades. O objetivo era o de habilitar jovens, como lideranças comunitárias, que pudessem atuar como agentes sociais visando à criação de alternativas solidárias para a inclusão no mundo do trabalho, produtivo ou social.

Tratava-se, dessa forma, de resignificar o mundo do trabalho, considerando-o ato criativo e atividade com sentido, o que equivalia, entre outras coisas, saber construir conhecimentos e saber usá-los produtivamente, prazerosamente e criativamente, potencializando talentos e dinamizando comunidades. Ou seja, praticar habilidades

básicas (enquanto competências duráveis), específicas (enquanto competências transitórias) e de gestão (saber empreender com as mudanças), com o objetivo de interferir para transformar uma realidade excludente, para outra inclusiva, de forma criativa e ética.

Os fundamentos do Programa Educacional visavam prover condições para o exercício da expressão criativa, reflexão e mobilização artístico-cultural e social. De forma integrada e em permanente dinâmica formadora e transformadora o Programa estava estruturado em três áreas de concentração:

a) Capacitação nos ofícios das artes– capacitação profissional básica do educando, mediante o desenvolvimento de suas habilidades e competências nos ofícios das artes, incorporando o exercício da cidadania e o aprendizado contínuo. Nessa perspectiva, foram criadas oito Oficinas: *Preparação do Ator, Teatro de Rua, Preparação do Dançarino, Técnicas de Espetáculos, Produção Cultural, Restauo* (nos segmentos de móveis, azulejaria e papel), *Fotografia e Vídeo e Design Social*.

b) Habilitação artístico-profissional – concebida segundo o conceito de corpos estáveis, constituída por grupos artísticos compostos pelos jovens que aprimoravam seus talentos de forma continuada. Grupos de Teatro, Dança e Música, desenvolvidos em caráter profissionalizante, habilitando os jovens à apresentação de espetáculos e promovendo o acesso de talentos ao mercado. Tinha como propósito constituir-se em trabalho de referência na construção de espetáculos de qualidade com jovens atores, dançarinos e músicos.

c) Formação de lideranças jovens em mobilização cultural e atuação social – através do Grupo de Liderança Jovem, Mobilização Cultural e Agente Social, jovens formados como multiplicadores sociais, capazes de mobilizar comunidades, agregando valores artístico-culturais e conferindo poder multiplicador a iniciativas de organização e ação comunitária.

O Liceu abriu suas portas para diversos públicos, em especial, para as classes populares, a fim de disseminar valores, conteúdos, experiências, contribuindo no desenvolvimento social e cultural da Bahia. Como centro difusor da cultura artística e de conhecimentos múltiplos na Cidade do Salvador por quase um século, a instituição Liceu de Artes e Ofícios da Bahia em 2004 é levada a encerrar suas atividades com centenas de jovens, educadores, artistas e público, diante de uma crise financeira sem precedente gerada por má gestão. Com isso, essa instituição centenária fecha suas portas, e mais do que isso desabriga um cem números de jovens, frustrando a sociedade, que acreditavam nesse espaço de cidadania.

2.2.3 POSSÍVEIS TRAMAS PARA A CONSTRUÇÃO DE REDES:

Ao longo dessas iniciativas de ação compartilhada, uma série de ganhos pôde-se enxergar como frutos de uma práxis vivenciada, pautada em novos paradigmas, dando pistas para outras formas de organização e participação da sociedade, em situações de interesses coletivos e social. Destaco assim:

- A valorização de novos modelos de parcerias e participação, partindo da experiência vivida por cada ator social em projetos específicos, trazendo a possibilidade de uma malha construída com fios diversos a partir da colaboração e participação de intelectuais, acadêmicos, como também agentes oriundos de ongs ou associações comunitárias, que executavam trabalho social. Esse exercício trouxe resultados impactantes para a sociedade, e que, uma vez incorporados, poderiam firmar não só uma participação social como uma presença política, aproximando demandas e experiências, para perto dos desafios e oportunidades do dia a dia, no jogo de sobrevivência, não só pessoal como institucional.
- A mobilização das pessoas e das instituições, em torno, tanto dos carecimentos, quanto dos compromissos individuais e sociais, estimulou a formação de grupos operativos em prol de uma melhor qualidade de vida. Essa consciência se ampliou, distinguindo principalmente, o que era responsabilidade da sociedade e o que era/é dever do Estado e como esses podem dialogar e compreender o princípio da complementaridade e integralidade, onde o todo é muito mais do que a soma das partes.
- A interdisciplinaridade emergiu como metodologia, mas fundamentalmente como uma necessidade natural de atuação compartilhada na construção de um conhecimento complexo e plural. Por sua vez, foi pressuposta uma visão de integralidade na busca da compreensão da realidade local através de um diálogo com a contemporaneidade. A interdisciplinaridade, em seus diferentes aspectos, se destacou frente ao paradigma da complexidade, da participação e inserção no contexto cultural herdado e modificado socialmente a cada dia.
- A condução e metodologia interdisciplinar e dialógica implicaram num modelo flexível e comprometido socialmente, em que todos eram responsáveis não

somente pela investigação e aplicabilidade de estratégias procedimentais, mas pelo enfrentamento de desafios humanos e busca de oportunidades e soluções na e para a sociedade. Para tanto, a constituição de uma equipe de profissionais, alinhados por princípios, sobretudo éticos e, por competências e conhecimentos complementares, gestados ou simpatizantes às teorias científico-sociais.

Assim, é oportuno, que haja movimentos de convocação e mobilização a esses profissionais, educadores, artistas e intelectuais, para que ampliem os seus focos e ocupem outros lugares na sociedade, contribuindo, com a sua parcela de conhecimento, seja pessoalmente ou em rede, a favor de transformações, bem-vindas à sociedade.

Como a história vivida nos contextos apresentados nos mostra, novas configurações trazem uma oxigenação na forma de olhar e tratar, questões recorrentes, oferecendo uma nova alquimia, que pode ser utilizada, a serviço da humanidade e suas relações no mundo.

2.3 EDUCAÇÃO, ARTE E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Na década de mil novecentos e noventa, o MEC, enquanto instância federal responsável pela política pública de educação, assim como outras agências de fomento de pesquisa, através de instrumentos específicos, instigava pesquisadores a incluírem como objetos de pesquisas, a educação, como direito básico do cidadão, área estratégica para a transformação e emancipação sociais.

Sabia-se do grande desafio de se buscar alterar uma visão reguladora incorporada na sociedade e na universidade em prol de um movimento de mudança de atitude que garantisse um pensamento emancipatório, no que diz respeito à aceitação de sujeitos sociais e de outras formas de participação social, tendo como base a solidariedade. Esse aceno indicava uma alteração de rumo, alertando à sociedade e a pesquisadores, em especial, para o quem e o onde, demandava carecimentos e questões, muitas vezes próximo, mas fora do alcance dos olhos, da percepção e por isso ignorado e excluído, como público e interesse dos estudos e pesquisas.

Neste quesito, a UFBA vinha e vem, cada vez mais e mais, reagindo positivamente a essas convocatórias, trazendo para si a responsabilidade de coordenar processos coletivos de elaboração de programas e projeto institucionais, que se proponham a dar respostas às escutas e demandas da sociedade. Esse processo de empoderamento e responsabilidade de forma positiva tem se contaminado no âmbito universitário,

tamanha a grandeza das mudanças e a força das demandas. Temos presenciado, com mais, ou menos, presteza e competência, as Pró-Reitorias como órgãos representantes da universidade, tomando para si essa tarefa de condução desse processo. Sem dúvida, o fluxo é crescente, e a onda de mudanças e transformação social não têm como retroceder. Por isso, a sociedade contemporânea carece, social e profissionalmente, de corpos sujeitos, pensantes, críticos, criativos e proativos.

O olhar de estudante universitária, em 1974, não difere do olhar de 1979, como docente da Escola de Dança da UFBA, nem em quarenta anos corridos. Continua a valorização da ação extensionista, entendendo-a como campo estendido que contextualiza o ensino e a pesquisa, selando um compromisso com a sociedade, da sua missão enquanto universidade pública. Responder a perguntas como: o que nos move? Que visão de mundo e de homem temos? Para quem e onde estamos direcionando a nossa energia de estudo e produção científica acadêmica? A princípio, todas essas indagações podem parecer elementares, e, por isso, comumente desprezadas. Mas sabemos que refletir sobre essas questões faz toda uma diferença.

Segundo o MEC, entende-se como Extensão, “o fazer acadêmico que visa interligar as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade. A relação entre a extensão/ensino pressupõe transformações para o processo de ensino-aprendizagem, já a relação entre a extensão/pesquisa possibilita a produção de um conhecimento comprometido com a transformação da sociedade.”

Se, por um lado a hierarquia teimava em ser mantida e preservada dentro do lócus acadêmico, marcando trincheiras, delimitando espaços, do lado de fora, os grupos sociais, a sociedade contemporânea, que (con)vivem extramuros começavam a se mobilizar e a se organizar, enquanto classes criando novos discursos, a partir de práticas alternativas ao fazer acadêmico, fazendo um coro sonoro, hoje podendo ser entendidas como redes sociais.

Esse barulho passou a repercutir e as instâncias responsáveis pelas políticas e serviços públicos começaram, aos poucos, a rever discursos, atualizando-se, provocando a criação de laços e parcerias, aproximando-se e fazendo reconhecer as demandas e potenciais da sociedade, aliando-se ao conhecimento produzido pela universidade. Reafirmando o pressuposto da educação, enquanto questão social complexa, era prioridade a necessidade de uma mobilização e participação de profissionais pesquisadores comprometidos, engajados em projetos articulados a esse tema, em especial no âmbito das universidades públicas.

O desafio eram programas que garantissem continuidade, com vistas à construção de conhecimentos emancipatórios que contribuíssem para reversão de resquícios de uma política de Estado centrada em pensamentos eurocêntricos, colonizadores, de regulação, que traziam conhecimentos hegemônicos, apresentados como verdade única pela ciência moderna, distantes dos sujeitos e contextos locais a que se destinam.

Com isso, a necessidade de se renovar, em todo o mundo, o sentido de mobilização e luta para garantir direitos básicos, dentre os quais se destaca uma educação de qualidade, voltada para todos, além da expansão significativa de oportunidades de aprendizagens para jovens e adultos, fez com que em 1990, uma centena de países participasse da Conferência de Jomtiem, na Índia, resultando na aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos. Motivado por esse movimento global, mesmo ainda não tendo atingido os índices que desejamos, o Brasil se apresenta como um dos poucos países a contar, desde 1996, com um artigo em sua Lei de Diretrizes e Bases (LDB), determinando que o Plano de Educação Nacional fosse elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos.

Sintonizada nesta direção, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO convidou Jacques Delors a coordenar o relatório dos trabalhos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, publicado no Brasil, em 1999⁴. Como forma de orientar esses novos passos, o Relatório Delors definiu que as bases das competências para o futuro, alicerçadas por quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, configurou-se uma maneira de se passar a cobrar e ampliar as responsabilidades, no que dizia respeito aos compromissos em oferecer respostas para uma educação que desse e dê conta de uma formação mais integral do indivíduo, explicita a necessidade de atender necessidades diversificadas e, ao mesmo tempo, específicas.

Alinhando-se à preocupação da UNESCO, tanto a Conferência de Jomtien, na Índia, quanto a Cúpula Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 2000, em Dakar, Senegal, traduzem o compromisso de uma educação disponível a todos e que atenda à vida contemporânea.

Bourdieu (1998) chama a atenção para a urgência da situação e para as contradições do mundo social contemporâneo. Convoca a organização de processos de

mobilização coletiva em busca da compreensão e criação de um programa de pesquisa também coletivo e interdisciplinar entre as autoridades científicas e os sociólogos, no qual todos sejam reconhecidos como cidadãos que queiram trabalhar em prol da sociedade. De maneira contundente, convoca os trabalhadores sociais (como representantes da mão esquerda do Estado) a combater o mal-estar coletivo que se abate sobre a sociedade contemporânea, destacando o papel dos intelectuais: “Desejo que os escritores, os artistas, os filósofos e os cientistas possam se fazer ouvir diretamente em todos os domínios da vida pública em que são competentes” (BOURDIEU, 1998, p.18).

3. ECOLOGIA DE SABERES EM PROCESSOS ARTÍSTICOS EDUCATIVOS

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Santos (2006, p.23) É próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside a sua característica de conhecimento prudente. A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral. Santos (2000, p.34)

A epígrafe que tomo para iniciar as considerações em torno da temática deste capítulo concorre para o comentário que segue: Santos (2000) confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes. Sendo uma ecologia por se reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas, entre eles, sem comprometer a sua autonomia. A ecologia dos saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

O autor trata, ainda, de um paradigma prudente para uma vida decente, pautado em uma validação de conhecimentos científico-sociais que possibilitariam a recuperação de um pensamento emancipatório, desprezado por dois séculos, pelo excesso de regulação, produzido pela modernidade.

Importante, assim, identificar de que maneira experiências inacabadas podem contribuir para a configuração de uma transição paradigmática. Com base em saberes construídos e sinalizações apontadas, a partir de investigações vivenciadas de forma colaborativa em projetos artístico-educativos, nos quais me inseri, os trago como representações inacabadas, abertas à tradução, por considerar a incompletude do conhecimento. O conjunto de coisas que os constituíram pede atualizações constantes, devido ao fluxo contínuo de mudanças, que não só os contextos como os sujeitos estão implicados.

Esses projetos trazem, ainda, como um ponto de convergência, a indissociabilidade entre conhecimentos e práticas sociais. Ressalto ainda um olhar sobre o trabalho interdisciplinar e transversal, a partir de elementos, como a experimentação de práticas e processos de criações artísticas, espaços de ensino-aprendizagem e práticas

sociais comunitárias. Esses elementos são contextualizados junto a princípios e teorias científico-sociais, como forma de melhor abordagem dos componentes, definidos como estruturantes da pesquisa.

Assim sendo, destaco:

- O sujeito individual se descobrindo, enquanto sujeito social, apresentando-se como indivíduo representativo para as ciências sociais e como corpo-sujeito nas ciências do corpo, por mim nomeado como corpo-sujeito, cidadão, crítico e criativo.
- O contexto da cidadania como espaço social, ambiente de trocas e ocorrências, entre corpos biológicos e culturais.
- A democratização do conhecimento, a partir da produção, do manejo e da contaminação da informação, tendo a arte e a educação como campos confluentes na busca de uma transição à emancipação social.

Do exposto, vale a consideração: todos esses temas fizeram parte dos repertórios de saberes trabalhados nesses projetos, privilegiando a abordagem do corpo, enquanto sistema sensorio-motor, com capacidade de permitir transformação, pensando-se em uma formação integral.

Quadro 2 - Projetos e suas configurações

	Projetos	Áreas de Conhecimento	Espaços de Cidadania	Sujeitos
1	Programa de Integração da UFBA com as Redes Públicas de Ensino Fundamental do Estado da Bahia - Programa de Extensão de Fomento Universitário MEC	Artes: Dança, Artes Visuais, Música, Educação, Educação Física, Biologia e Nutrição	Escolas Públicas e Universidade	Professores pesquisadores universitários, Professores ensino fundamental da rede pública de ensino; Estagiários nível superior e estudantes da rede pública
2	Viver: <i>pais e filhos prevenindo das DST/AIDS e do uso abusivo de drogas</i> - Programa Ampla Paz	Artes: Teatro, Dança, Saúde Preventiva, Enfermagem, Educação, Ciências Sociais Direitos Humanos	Fórum de Combate à Violência, Associação Comunitária do Nordeste de Amaralina	Adolescentes e pais da comunidade do Nordeste de Amaralina (Ba) Artistas educadores; professores e técnicos pesquisadores da área de saúde
3	A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual” - Programa de Extensão de Fomento Universitário/ PROEXTE /MEC	Artes: Dança, Enfermagem, Psicologia	Escola de Dança da UFBA	Adolescentes, professores pesquisadores de dança, estagiárias de dança e psicologia, psicóloga
4	Cuida Bem de Mim, Programa Quem Ama Preserva	Arte: Teatro e Educação; Educação Patrimonial	Liceu de Artes e Ofícios e Escolas da Rede Pública	
5	Escola Que Protege: Curso de Formação para Professores	Arte: Dança, Educação, Saúde, Ciências Sociais Direitos Humanos	Universidade e escolas da Rede Pública	Professores de Dança da UFBA; pesquisadores e técnicos da área de saúde, monitores de dança; professores das redes estadual e municipal de ensino
6	Vidas em Movimento: Curso de Formação de Liderança Jovem, Mobilização Cultural, Formação de Agentes Sociais	Ciências Sociais, Educação, Arte, Mobilização e Produção Cultural	Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e Associações Comunitárias	
7	Complementação de Estudos: Formação em Artes e Humanidades _ Ação do Programa Ampla Paz	Arte: Dança, Novas Mídias: Vídeo, Educação, Literatura – Português e Introdução ao Inglês; Pensamento Matemática, Produção.	Universidade Federal, Associações Comunitárias e FCCV	



1 INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO FUNDAMENTAL



Programa de Integração da UFBA com as Redes Públicas de Ensino Fundamental do Estado da Bahia - Programa de Extensão de Fomento Universitário.

3.1. PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DAS UNIVERSIDADES COM O ENSINO FUNDAMENTAL

Em 1995, a partir de uma iniciativa conjunta do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e da Secretaria de Educação Superior do MEC, foi apresentado o Programa de Fomento à Extensão Universitária - PROEXTE . Essa convocatória trazia novas diretrizes no panorama das políticas públicas para a educação superior, apontando mudanças de paradigmas, no que diz respeito aos compromissos e alinhamentos das universidades com as demandas da sociedade, visando à Educação Fundamental. A articulação com as redes públicas de ensino básico, de acordo com as metas propostas, era primordial. Nesse sentido, vale conferir o texto-justificativa do Projeto da UFBA para o PROEXTE 1995.

Muito tem se falado sobre a crise da educação no Brasil, enfatizando-se particularmente, a progressiva queda de qualidade do ensino público e suas consequências para um país em desenvolvimento.

Entre os principais problemas, apontam-se frequentemente a massificação do ensino, a incapacidade de investimento do poder público e a falta de decisão política para promover mudanças de impacto no sistema da educação.

No centro das discussões, não raro, o professor também identificado como principal agente de transformação e, em função do seu papel e responsabilidade, é considerado elemento estratégico no processo de melhoria do ensino e dos demais serviços prestados pela Escola.

A Universidade, como instituição comprometida com a formação profissional, a geração e difusão do conhecimento, sofre com os impactos da crise e como tal não pode se omitir. Cabe a ela, em parceria com a sociedade organizada, identificar caminhos alternativos que incluam propostas concernentes a novas tecnologias educacionais, novas estratégias e metodologias de capacitação e reciclagem do professor, melhoria do material didático e tantas outras que possam contribuir para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

A UFBA, ao longo dos anos, tem se articulado com instituições governamentais (estadual e municipais) e não governamentais, através de diversos projetos de qualificação de professor e de assistência pedagógica às Escolas.

Essas experiências têm possibilitado à UFBA produzir e difundir, novos conhecimentos, o que permite um repensar permanente e contínuo, estudando uma ação transformadora.

Observamos, no entanto, que essas ações desenvolvidas por iniciativas isoladas nas suas Unidades de Ensino poderiam ser

melhores conduzidas, se houvesse uma interdisciplinaridade nas propostas levando a uma melhor integralização.
(PROEXTE 1996, apresentado pela UFBA ao MEC)

Passadas pelo menos duas décadas, o enunciado das justificativas e as carências continuam as mesmas ou mais agravadas, contudo, não se podem desprezar avanços pessoais, institucionais, sociais, em termos de processos de inclusão em diversos níveis, com atenção para a inclusão cognitiva.

A vastidão da demanda reprimida na Educação Básica, em especial no nível do Ensino Fundamental de 1^a à 4^a séries⁵, revelou-se como campo a merecer uma atenção especial, com um programa ampliado de atenção à qualidade do ensino. Assim, a ampliação em termos quantitativos e qualitativos, no sentido de diversidades de competências fazia-se necessária para a condução do novo programa que se desenhava.

A necessidade de oxigenação e redimensionamento curricular nas Escolas de Ensino Fundamental, através de ações de capacitação docente e investigação e experimentação de novas tecnologias e/ou novos referenciais, estruturantes de uma nova forma de pensar a Educação e os processos de ensino aprendizagem e de transformação social era justificativa suficiente para a ação proposta.

A Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, no período de 1994 a 1998, instituíra como política interna de consulta, compartilhamento e atuação, o Fórum de Representantes de Extensão das unidades ensino da universidade, o que favorecia uma comunicação mais ágil, possibilitando uma socialização e troca de informações e experiências produzidas pelos docentes das diversas áreas. Essa mobilização interna reverbera e colabora com o desafio de elaboração de propostas institucionais, sob o modelo de programa, interagindo de forma mais eficiente, como demandas da sociedade e a possibilidades de convocações públicas e privadas.

Nesse contexto, um programa foi tecido coletivamente a partir de experiências já existentes de professores pesquisadores, trazendo suas competências específicas, sendo fortalecidas pela soma do diálogo com os diferentes. Esse programa traz, na sua configuração, um mosaico de possibilidades reais, testadas e validadas a partir de resultados que se tornam atrativos pela complexidade das respostas apresentadas, interferindo positivamente na negociação com as secretarias de educação, estadual e

⁵ Considere-se a estrutura do Ensino Fundamental da época, não a vigente: anos iniciais do ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

municipal. Desde então, toda essa forma de pensar e agir colaborativamente, tendo como atenção um determinado objeto acha amparo no pensamento, apontado pelo conceito da **arte como tecnologia educacional**.

Passamos a considerar pistas reveladas nas experiências do PROEXTE 95/96, envolvendo a pesquisa e o ensino.

Tendo-se como projeto aglutinador a Integração das Universidades com o Ensino Fundamental, compartilhamentos e reflexões sobre suas ações merecem ser destacadas:

A Formação Inicial e Continuada de Professores do Ensino Fundamental oportunizou cursos de capacitação de professores da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia e Municipal da Cidade do Salvador, nas áreas de Matemática, Português, Linguagens Artísticas (Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro), Ciências ou Programas de Saúde.

O Projeto 1 - *Grupo de Estudos sobre Novas Tecnologias e Processo de Ensino-Aprendizagem e Mini-Fórum sobre questões de Educação à Distância*: Capacitação de representantes e coordenadores das Secretarias de Educação Estadual e Municipais de Salvador e Itaparica e professores da UFBA, que funcionariam como multiplicadores dessas ações, tendo como coordenador o professor Nelson Pretto.

Projeto 2 - *Novas Abordagens da Comunicação no Ensino Fundamental*: Curso de capacitação dividido nos seguintes módulos: Pedagogia dos Números e da Imagem, Simbologia da Alimentação e Vida Social e Linguagens Corporais e Visuais.

Projeto 3 - *Trabalhando a Multirreferencialidade do Currículo do Ensino Fundamental* Realização de seminários e oficinas para discussão da educação no Município de Itaparica: revisão do currículo a partir de novos paradigmas na educação e do ensino fundamental.

Projeto 4 - *Curso de Capacitação Ambiental e Atividades de Intervenção Social e Documentação*, parceria entre o Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO da UFBA, o Instituto de Letras e a Prefeitura de Salvador possibilitou que o Projeto em torno da luta pela Revitalização do Parque São Bartolomeu e do Projeto Memorial Pirajá participasse do PROEXTE. O projeto atingiu professores e alunos de seis Escolas do Subúrbio Ferroviário de Salvador, em torno de experiências de gestão do território e do remodelamento curricular vigente.

Na linha da produção de material didático, foram produzidos 200 vídeos educativos sobre os temas *A Educação Sexual* e *A Avaliação da Aprendizagem Escolar*, distribuídos nas Escolas Públicas Municipais e Estaduais. Seguindo a terceira linha do

Programa Especial de Educação para Jovens e Adultos - PROESP da FACED, com a realização de oficinas pedagógicas e um curso de atualização sobre o tema: Repensando a Suplência de 1ª à 4ª série, para os professores da Rede Municipal de Ensino.

Diante desse rol de possibilidades, elejo três experimentações, com ações que nomeio como artístico-educativas, contendo interfaces, diálogos e complementaridades entre a arte e educação, que se configuraram, prioritariamente, como metodologias trabalhadas de forma transdisciplinar.

O primeiro campo de atenção resultou da experiência do *Curso de Atualização em Ciência, Vida e Tecnologia no Cotidiano do Ensino Fundamental*, que consistia em um processo de capacitação para professores da 1ª à 4ª série, sobre *Novas Abordagens da Comunicação para o Ensino Fundamental*, coordenado pela professora Dra. Adelaide Mendonça da Faculdade de Educação, contando, na equipe, com docentes da Escola de Música e da Escola de Belas Artes. O curso teve, como tema articulador, o sistema de símbolos na comunicação humana, sob o prisma das novas tecnologias e das pedagogias de leitura da imagem e dos números. Para tanto, os professores de disciplinas das Metodologias do Ensino da Matemática, da Música e das Artes Visuais investigaram métodos e conceitos a partir do tema posto, cada um deles trazendo suas experiências e práticas pedagógicas que comumente já utilizavam nos seus processos de ensino.

Outra iniciativa, vivenciada, integra a área de saúde e de arte, contando com a participação de professores e alunos do Instituto de Biologia, Escola de Nutrição e Escola de Dança. A partir de experimentações artísticas, onde se incluíam oficinas desenvolvidas a partir de vivências práticas, seguidas de uma roda de reflexão, para compreensão do corpo nas suas dimensões bio-fisio-psico-social (MORIN, 1999). Um dos temas abordados era a relação entre o corpo e a sexualidade, em crianças e adolescentes, sendo trabalhadas na perspectiva de uma educação preventiva. Trago Katz e Greiner (2002) afirmando que “não há nada que esteja em um pensamento que não tenha estado também no sistema sensório-motor do corpo, ou seja, quem dá início ao processo de comunicação é o movimento. Por isso, também se torna indispensável saber como o corpo funciona”.

Como atividade educativa, o Seminário sobre Multirreferencialidade Curricular, coordenado pela professora Uilma Amazonas, da FACED, com foco nos professores de escolas e creches municipais, da cidade de Itaparica, incita um novo olhar do paradigma

epistemológico/metodológico. Uma experimentação, a partir de oficinas artísticas pedagógicas, abordando a prática docente e questões multiculturais, relacionadas ao currículo, tratando também de processos avaliativos do Ensino Fundamental. A conclusão dessa ação foi a realização de um Seminário que, pela atualidade da temática da multirreferencialidade e da sua abordagem, atraiu uma grande participação de educadores e alunos, em torno dos expositores: Eduardo Kalil, da UFAL, Regina Leite Garcia, da UFF- RJ e Mariano Enguita, da Universidade de Salamanca, na Espanha. O encerramento foi no Candyall Gueto Square, tendo como convidado especial Carlinhos Brown. Com o mote *Formas Alternativas de Educação*, o músico, artista e agente cultural e social brindou a todos com o relato da sua experiência artística com a música, desenvolvida na Escola da Pracatum, na comunidade do Candeal Pequeno em Salvador, Bahia.

Passados vinte anos, avalio o quanto os processos e resultados dessa experiência alinham-se com o conceito de **arte como tecnologia educacional**. Explicito, em um recorte de sinalizações e realizações vivenciadas no caminho, quanto à prática do fazer, necessita de informações para tornar compreensíveis os processos e apontar qualidades, que nos levem a ter prazer e a fazer deferência pelo simples fato de existir. Nessa perspectiva, vale retomar Dewey (1912), ao considerar que a teoria interessa para se descobrir a natureza da produção das obras de arte e do seu deleite para a percepção.

A potência e a complexidade dos processos vivenciados a partir desses experimentos, desde então, já demonstravam o quanto poderíamos avançar no ensino, na educação e em outras práticas socioculturais, se nos propuséssemos esses diálogos e cruzamentos, a partir de experiências individuais de professores, pesquisadores. Muitos ganhos seriam obtidos com a complementaridade do nosso conhecimento, parcial e inacabado, como há de ser. Lembro Santos e Meneses (2010, p.57), quando propõe que,

[...] na ecologia dos saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos, não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se tem tornado visíveis [...] e, por outro lado de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos.

Assim, persisto na proposição da articulação e reconhecimento de teorias científico-sociais, ao lado das estéticas e demais pensamentos emancipatórios inicialmente, atento às interfaces com pesquisas de processos educativos e processos de criação artística. Nessas situações, é possível referir a Nachmanovitch (1993, p.21), quando anuncia “que existe em todas as formas de expressão artística uma unidade de experiência que, sem dúvida nenhuma, é a essência do processo de criação”. Todavia, é sabido que essa prática de investigação não é exclusiva do fazer artístico, mas recorrente em exigências da expressão humana. As ocorrências, em diversas situações do nosso cotidiano, de nos depararmos com a presença inesperada da utilização de alternativas, como estratégias de abordar temas, às vezes postos como desafios, e ou impasses que a vida nos apresenta, revelam o indício da experimentação, como forma do fazer humano.

Com isso, fazendo valer da ideia da importância do fazer-pensar-sentir nas experiências humanas, incluindo a experiência artística, relato não somente as práticas vivenciadas, mas a reflexão e o pensamento a respeito dos elementos que as constituem, identificando também qualidades e atitudes presentes engendradas no contexto. “As qualidades descobertas na experiência comum poderão indicar os fatores e forças que favorecem a evolução normal de atividades humanas para questões de valor artístico.” (DEWEY, 1912, p.72)

Ressalto a atenção não só para as ações reconhecidas como concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas para a necessidade de pactos pedagógicos, em torno dessas ações compartilhadas, diante de públicos e metas específicas, assim como à fase de planejamento da atividade. O trabalho coletivo demanda cuidado a mais das partes, dividindo tarefas e competências de maneira explícita. Negociação, acordos são necessários.

Nas etapas e circunstâncias já descritas, professores, coordenadores dos processos, podendo ser reconhecidos como atores-autores, organizam-se em times, formando grupos de estudos, em que, através de encontros sistemáticos, a aproximação e o respeito começam a se estabelecer.

Tanto no que diz respeito a afinidades individuais, como a convergências conceituais, identificadas a partir da troca de informações, cada professor-educador-pesquisador disponibiliza o seu campo de conhecimento específico. É rico esse diálogo, pois a motivação é dupla, tanto no que se refere à busca da metodologia adequada para a aplicação em sala de aula, mas, de forma subliminar, a busca da identificação pessoal e

o reconhecimento público, perante o outro, em relação às suas competências profissionais, aí incluindo os repertórios teóricos conceituais.

Mesmo com a adoção e valorização da fase de planejamento, tida mais do que etapa instrumental, como Planejamento como Práxis Pedagógicas, assim compreendida por Celso Vasconcelos, prefiro apontar que não há um caminho único a ser percorrido no fazer pedagógico. As etapas se sucedem como nos processos criativos em arte.

Trago pistas desses encontros iniciais entre docentes, que apontam para procedimentos e práticas que podem ser replicadas em outros contextos: a atitude de acolhimento e afeto na abertura do trabalho do grupo que se instala é essencial, assim como a orientação clara do que nos une naquela circunstância. Seguindo-se uma exposição teórica, como não podia deixar de ser, utilizando a linguagem oral introduz-se o tema e abre-se a discussão. Nessa fase, as informações são disponibilizadas pelos responsáveis por cada pesquisa/projeto, trazendo especificidades das áreas fins. Como disse anteriormente, a partir daí o andamento é variável, dependendo da composição do grupo, porém, na maioria das vezes, todos têm o seu momento de solo, representado pela sua voz, tendo a escuta de um público atento. É fundamental a socialização das potencialidades contidas na trajetória profissional de cada docente. O pesquisador, educador em artes, também se revela, com maior ou menor expressividade a depender do grau de vivência que tem nesses processos, podendo apenas responder a demandas, ou, como acontece na maioria das vezes, interferir com sugestões e alternativas de abordagens práticas, criando ligas entre as partes, propondo metodologias inter-multi-trans-disciplinares, e, em alguns casos especiais, oferecer teorias que venham fundamentar técnicas ou conduções metodológicas propostas. Costumo afirmar que as técnicas são importantes e necessárias, como parte de um conhecimento, mas não se esgotam nem prescindem de uma teoria que as complemente, porque como diz Dewey (1912, p.60) “a teoria diz respeito à compreensão, ao discernimento [...]”

É fundamental entender que este relato é apenas descritivo de um momento ou mesmo uma situação específica de um determinado, grupo de estudo de professores, para um planejamento de atividades ou processos pedagógicos a serem desenvolvidos em determinada experiência. Não quero, de maneira alguma, ditar que este é o modelo e que sempre ocorre desta forma. Posso, apenas, afirmar que os encontros, mas do que uma tarefa a cumprir, são situações desejadas, enquanto fase de exploração e pesquisa de conhecimentos individuais e coletivos, delineando-se efetivamente como alternativas de metodologias transdisciplinares, tamanho o grau de criatividade e produção que se

estabelece, surgindo como via de regra, a depender, dos contextos e sujeitos que os integram, admitindo as especificidades, mas intuindo para a potência da soma de energias.

Os grupos de estudos formados por professores de áreas e disciplinas distintas se fortaleciam com a prática e os vínculos criados a partir das identidades cognitivas, ou de dimensões sutis, contribuindo para a disponibilização de seus conhecimentos específicos, criando interfaces e complementaridade, tanto no aspecto técnico, metodológico quanto nas formulações teóricas construídas a partir desta experiência. À medida que a confiança se estabelecia entre os parceiros, a possibilidade de troca se ampliava. Assim, a comunicação transcorria de forma mais fluente, possibilitando o aprofundamento de questões e apropriação do material trabalhado.

Detenho-me no relato desta primeira fase de planejamento pedagógico, reconhecido como um pré-requisito para o desdobramento da prática pedagógica docente, em especial, quando se envolvia uma metodologia in-inter-multi-transdisciplinar. Mesmo reconhecendo que essa deva ser uma prática de domínio de qualquer educador, utilizada no seu cotidiano, quero destacar a contribuição do artista educador ou mesmo do educador em artes, quando agrega capacidades outras de abordagens e compreensões do trabalho, trazendo métodos e teorias, acerca dessas dimensões sutis do fazer-pensar-sentir do indivíduo, remetendo à afirmação feita por Katz e Greiner (2002) de que toda a experiência acontece no corpo e dele resultam construções de pensamentos e significados. A **arte como tecnologia educacional** marca sua singularidade e presença, desde os processos de planejamento, envolvendo os grupos de professores às práticas pedagógicas desenvolvidas, passando proposições de intervenções metodológicas, desenvolvidas através de práticas artístico-educativas, oriundas de qualquer que seja a linguagem artística, destinado, também, a um público diverso, quer seja professores, artistas, estudantes, crianças e/ou jovens.

Na continuidade, considero a ideia metafórica: fazendo texto a partir de experimentações artístico-educativas vivenciadas, pensando em uma lógica de evolução de métodos, como processos artísticos educativos. Nesse sentido, reconhecíamos fases que se sucediam como sensibilização, integração, consideradas também como “quebra-gelo” como o espaço do encontro com o outro, de reconhecimento do grupo, de quebra de tensões, criação de vínculos entre participantes, estabelecimento de pactos, enfim, exercícios para aquisição de atitudes e compromissos, facilitadores do desenvolvimento da ação com possibilidades, de serem transportados para a vida cotidiana. Neste campo,

pedia-se um domínio de competências específicas, para a criação e aplicação de estratégias metodológicas, que possibilitassem o desenvolvimento de aspectos sensório-motores, abordados através da experiência corporal.

A experimentação artística, por meio dos diversos canais de expressão das suas linguagens, apresentava um potencial de alternativas capaz de contribuir para o refinamento do sistema sensorial básico - visão, audição, tato -, além do sentido sinestésico, comumente tratado por artistas. Nessa categoria, mas com especialidades próprias dos profissionais que trabalham com o corpo, ressaltamos também o sentido sinestésico, que compreende a consciência e o esquema corporal, a orientação espacial e a noção tempo/ritmo numa perspectiva da relação do corpo com o ambiente.

Essa preparação dos corpos/sujeitos, do grupo trabalhado, proporciona ainda, a capacidade de desenvolvimento de processos perceptivos relacionados a um aumento de capacidade de concentração, ante um foco específico, em torno de áreas do seu interesse. Assim, a partir desta imersão no campo dos sentidos e da percepção, outras dimensões são acionadas, convocando a experimentação e investigação de práticas metodológicas compartilhadas, com possibilidades de (re) leituras e (re) construções teóricas referentes à questão posta.

Ressalto que a concepção de **arte como tecnologia** reconhece, inicialmente, o contexto em que se inserem os sujeitos que compõem cada experiência. Esses são pontos de partida, senão pré-requisitos, caracterizando que cada processo transcorrido se difere, de acordo com as respostas e especificidades do ambiente e dos sujeitos.

Assim, a provocação inicial de compartilhamento e de responsabilidade feita , a partir de trâmites institucionais, revertiam o sentido e passavam a acumular também um significado pessoal e social, considerando o envolvimento da equipe.

Lembro ainda que a ênfase dada a questões do corpo recorre inicialmente pela compreensão de que toda experiência passa pelo corpo. Havendo, contudo, a possibilidade de qualquer outro professor, educador, pesquisador, em qualquer outra linguagem artística empregar seus conhecimentos específicos, trazendo nuances e potencialidades correspondentes àquela forma de expressão. Insisto que não é um modelo, e, sim, uma convocação e um convite, na direção de traduções em outras experiências artístico-educativas. Com referência em Santos (2011) é necessário que se tenha em vista um pensamento emancipatório, e que a solidariedade seja a diretriz para se prosseguir, tendo como meta pontos de partida, processos e pontos de chegada.

Referendando a necessidade de laços entre as diferentes disciplinas traduziu-se pelo surgimento, na metade do século XX, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Como nos traz, em 1999, o Manifesto da Transdisciplinaridade, proposto por Nicolescu Basarab, complementando:

a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade, ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.
(BASARAB, 1999, p. 21,22)

Sabe-se que tanto a pluridisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade ultrapassam as disciplinas, mas suas finalidades continuam inscritas na estrutura da pesquisa disciplinar. O que garantiria uma transformação tanto no fazer quanto no pensar seriam mudanças de valores, pressupostos e atitudes, comprometidos com um pensamento complexo do homem e do mundo.

Assim, após os destaques a partir de uma escolha, tendo como referencial desta tese a construção de um pensamento emancipatório, com vistas a um conhecimento solidário, grifo alguns aspectos que se apresentaram ao longo do projeto, ainda em 1996, mas que, na trajetória, acabaram por se constituir em um referencial metodológico expresso em práticas e condutas pedagógicas. Configuram-se, no meu entender, pistas metodológicas em projetos permanentemente inacabados do campo da arte e da educação.

A prática colegiada de professores, artistas, pesquisadores de investigarem soluções e alternativas para questões sociais demonstrava o prenúncio de uma nova forma de fazer-pensar-sentir acadêmica. Pela repetição e frequência da prática, revelou-se uma possibilidade concreta de adoção de uma metodologia interdisciplinar ou modular, tendo diferentes e complementares profissionais envolvidos com a causa do ensino-aprendizagem, na dimensão social e política.

Essas experimentações de práticas metodológicas interdisciplinares, geradas nessa década por demandas locais ou institucionais, reverberaram no alargamento do

conceito de disciplinas, o que se constata nos nossos dias, pela preocupação constante de revisão curricular nos que diz respeito a novas formas de pensar – agir – sentir o ensino aprendizagem, em todos os níveis da educação.

A criação de grupos de estudo constituídos por pesquisadores de áreas diversas aliando-se para indagar a natureza das questões, problematizando os elementos constitutivos, buscando a raiz do problema e que sujeitos se implicavam nesta trama; este modelo de pesquisa, vista por muito como pesquisa-ação, comprovavam aos poucos, que esta modalidade de participação-ação, instigava um maior diálogo entre a universidade e os ambientes externos, fazendo com que o foco convergisse para os interesses, e carência das redes públicas de ensino e para as comunidades, lócus de onde surgiam o maior número de carecimentos.

Demandas postas e questões identificadas, uma dinâmica nova de intercâmbio entre projetos de pesquisa acadêmica, já em curso, possibilitou grupos de estudos entre professores afins. Os diálogos e negociações pedagógicas emergiram, facilitando a aproximação e o diálogo, trazendo informações e conceitos específicos das disciplinas, como das teorias e metodologias de estudos particulares. Nesse quesito, o particular se socializa.

A possibilidade de prática conjunta entre professores, pesquisadores de áreas distintas, no âmbito da universidade contribuiu, para: uma mudança de cultura e pensamento diante de situações complexas propostas, tal como a Educação Básica, o ensino público e o olhar e a priorização para comunidades de periferia; ainda estimulou grupos de estudos interdisciplinares, aproximando teorias e métodos específicos e diversificados, a construção coletiva de conhecimentos, além, do exercício posto a cada dia, de atitudes de convivência, respeito, aceitação do novo e do diferente, no que diz respeito a professores pesquisadores de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

A ampliação de campos de prática profissional para os alunos da UFBA, principalmente os das licenciaturas. Essa oportunidade possibilitou a vivência de uma prática pedagógica, ou estágio curricular, a partir de uma nova concepção de ação compartilhada e interdisciplinar, com professores e estudantes, provenientes de outras áreas do conhecimento. Ainda a valorização de práticas construídas a partir de demandas da sociedade, reformulando-se o conceito de sala de aula, como um lugar privilegiado para o ato de aprender, trouxe a possibilidade de alternância de espaços e tempo, dentro e fora dos muros da Universidade.

Encetando o olhar sobre esses indicadores posso dizer, sem dúvida, que trouxeram ao campo específico do projeto em pauta - *Integração das Universidades com o Ensino Fundamental* - um impacto pela novidade do fazer compartilhado, que se antevia como uma prática sem retrocesso, e portanto requeria-se prementemente uma reflexão e revisão dos seus currículos e programas de ensino. Nesta perspectiva, além do professor, estiveram implicados coordenadores pedagógicos, diretores e mais profundamente Secretaria de Educação, responsáveis pela implementação das políticas públicas. Vale lembrar que, paralelamente, também como responsabilidade dessa instituição oportunidades e acessos à qualificação do docente, com vistas à melhoria da sua prática e, conseqüentemente, melhoria nos processos de ensino-aprendizagem.

Convicta e compactuando com a ideia defendida pelo professor Boaventura Santos (2011) de que não podemos mais “desperdiçar experiências” quero contribuir com algumas hipóteses, levando em consideração a minha participação constante em projetos como este *Integração das Universidades com o Ensino Fundamental*. Ressalto que participação não só como proponente, como facilitadora dos processos, mas também nesses últimos oito anos (2007-2014), como gestora da Escola de Dança da Fundação Cultural, vinculada à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, o relacionamento com outras instituições públicas, assim como entes da sociedade civil o diálogo e a comunicação são fundamentais entre instâncias e atores envolvidos no processo para garantirem a circulação de informações às tomadas de decisão, acompanhamento dos processos e ajustes de andamentos bem como a implementação dessas ações enquanto políticas públicas.

Vale ainda salientar a dificuldade de se desvencilhar do pensamento regulador, a que se refere Santos (2011), quando traz a ideia da necessidade de se estabelecer um movimento de ordem diante de uma situação de caos. Na minha avaliação, foi e tem sido a base de entraves e tensões, nas relações humanas e sociais.. Ambientes fechados, normas rígidas, dinâmicas próprias, personalizadas na forma de agir e pensar, a maioria delas herdadas, pouco acostumadas com transformações sociais.

Por fim, em se tratando do desafio da garantia de uma educação de qualidade, pensávamos em contribuir também para garantir uma qualificação do professor. O aluno e o professor merecem a nossa atenção, concomitantemente, já que não podemos voltar ao passado e recomeçar. A eles devemos privilegiar uma melhor formação integral, em todas as suas dimensões, pessoal, sociocultural, política, ética, estética, enfim

possibilitando melhores condições de participarem nos seus ambientes, como cidadãos, sujeitos sociais, e ainda, profissionais representativos.

Sintetizando as minhas considerações, trago o comprometimento ético-político perante o posicionamento diante das políticas públicas e para essa tarefa apoio-me em Norberto Bobbio (1992, p.24), quando trata sobre os Fundamentos dos Direitos do Homem:

O problema fundamental, em relação aos direitos do homem, *hoje*, não se trata de questões filosóficas, conceituais, com a intenção de justificar ou elaborar pensamentos e construções científicas, mas está no campo político de garantir ou oferecer condições viáveis para protegê-los e garanti-los, sendo vivenciados na prática pelos cidadãos.

O Brasil avançou muito em promoção e formulação de políticas públicas. Ainda segundo Bobbio, destacam-se dois grandes desafios além da promoção: o controle através do acompanhamento e da avaliação e a garantia de condições, meios, situações nas quais aquele direito possa ser efetivado.

Temos, pelo menos nesta última década, assistido e sido contemplados com um grande número de políticas, programas e ações públicas, com uma participação relativa da sociedade, em que esses direitos têm sido alvo a serem atingidos, em alguns casos até como forma de reparação ou mesmo diminuição, das distâncias da falta e do cumprimento dos mesmos.

As mudanças e transformações sociais pressupõem um coletivo agindo junto, com o reconhecimento do papel do Estado e do papel da sociedade deste modo temos todos de trabalhar pelo acesso e pelo direito ao conhecimento.

Contextualizando o conceito de **arte como tecnologia educacional**, a presença e a participação da arte na experiência, destaca-se no campo da investigação de metodologias, trabalhando articulações possíveis das disciplinas dos cursos em pauta. Através de pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares, os temas foram abordados por técnicas específicas, incorporadas a cada projeto de extensão que, por sua vez, marcavam as linhas prático-conceituais de cada disciplina e de cada docente pesquisador, coordenador do projeto e pauta.

Reiterando a tese de que processos de criação artística oferecem suas bases e princípios para serem aplicados ao campo educativo. O fazer artístico, a apreciação, a fruição e a reflexão de conceitos se articularam de forma orgânica nessas experiências artístico-educativas, levando a compreender a teia de processos realizados a partir de

métodos, práticas criativas e abordagens corporais contextualizados à demanda desta experiência, tanto no que se refere ao espaço como à comunidade escolar.



2 VIVER: PAIS E FILHOS



Pais e filhos prevenindo
das DST/AIDS e do uso
abusivo de drogas
Programa Ampla Paz.

3.2 PROJETO VIVER: PAIS E FILHOS PREVENINDO DAS DST/AIDS E DO USO ABUSIVO DE DROGAS

As informações estão no mundo, agindo, contaminando e sendo contaminadas. Katz e Greiner (2002, p.98)

A violência nas suas mais diversas formas⁶, incluindo-se entre os seus determinantes o tráfico e o uso abusivo de substâncias psicoativas, com suas implicações para as Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST/Aids estavam entre os principais problemas identificados pelo Fórum Comunitário de Combate à Violência, constituindo-se áreas temáticas de atuação do Projeto em pauta. O enfrentamento das violências, dada a sua complexidade, conduziu à criação, em 1996, do Fórum Comunitário de Combate à Violência, doravante FCCV⁷, o qual possibilitou coordenação e articulação, uma ampla parceria entre instituições governamentais e não governamentais e lideranças comunitárias, para intervir no problema, principalmente, através do desenvolvimento de ações dirigidas a jovens moradores das áreas de maior incidência das violências.

Assim, o FCCV, como entidade articuladora, intersetorial, possibilitou, no período de março de 2000 a março de 2001, a realização do *Projeto Viver: pais e filhos prevenindo das DST/AIDS e do uso abusivo de drogas*, junto à comunidade de moradores do bairro do Nordeste de Amaralina, em Salvador, Bahia. Para o desenvolvimento dessa experiência demonstrativa, várias parcerias foram feitas na UFBA entre professores pesquisadores e alunos monitores das Escolas de Dança, Escola de Enfermagem, técnicos do Centro de Estudo e Terapia ao Abuso de Drogas/Medicina - CETAD, artistas, educadores da organização social Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, e a Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina, todos integrantes do Fórum Comunitário de Combate à Violência.

⁶ A violência é compreendida como uso intencional da força utilizada por indivíduo, grupos ou instituições visando atingir a integridade física, mental, psíquica e/ou moral ou os bens de outra pessoa ou grupo.

⁷ O Fórum Comunitário de Combate à Violência, criado por iniciativa dos parceiros envolvidos no Projeto UNI – Ba., é constituído por quase 50 entidades governamentais e não governamentais, envolvendo a Universidade Federal da Bahia; as Secretarias de Estado da Saúde, da Educação, da Segurança Pública, da Justiça, do Trabalho e Bem Estar Social; as Secretarias Municipais de Saúde e de Educação; o Ministério Público, o UNICEF; a UNESCO; o Liceu de Artes e Ofício; o Grupo CRIA, o Projeto AXÉ; O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente–CEDECA; as Organizações Comunitárias da área do Distrito Sanitário Barra Rio Vermelho, entre outros. É uma instância de coordenação, de caráter deliberativa, que reúne vontades, esforços e recursos públicos e privados para articular ações e propor políticas de prevenção e controle das diversas formas de violência.

O Nordeste de Amaralina, bairro da cidade de Salvador (BA), é constituído pelas localidades de Santa Cruz, Areal, Vale das Pedrinhas e Chapada do Rio Vermelho, à época tinha uma população estimada em 82.782 habitantes⁸, os jovens e adolescentes correspondiam cerca de 51% do total dos indivíduos que moravam nessa área (IBGE, 1996).

Caracterizado como uma “invasão”, isto é, como uma área de ocupação irregular, com precárias condições socioeconômicas, o Nordeste de Amaralina era cercado por bairros de classe média, a exemplo do Rio Vermelho, Itagira, Brotas, Pituba, Amaralina e Horto Florestal. Segundo a divisão político-administrativa adotada pela Prefeitura Municipal, o Nordeste faz parte do Distrito Sanitário Barra - Rio Vermelho, área que apresentava desigualdades sociais marcantes, reproduzindo o padrão observado em toda a cidade do Salvador.

Apesar da inexistência de dados precisos referentes à incidência, tanto das DST/Aids e drogas, os profissionais de saúde atuantes na área e o depoimento da própria população davam conta de que era expressivo o número de jovens usuários de drogas e, com frequência, contabilizavam-se casos de DST/Aids. A área da saúde reprodutiva também era afetada por mudanças comportamentais modificações, destacando-se entre elas o início das relações sexuais, cada vez mais precoces entre os jovens. Ressaltava-se ainda, que os jovens apresentavam os mais baixos índices de utilização de métodos contraceptivos, visto que os dados do Departamento de Higiene e Saúde - a DHS/96 apontavam que apenas 14% das jovens de 15 a 19 anos usavam algum método.

O caráter de pesquisa adotado pela equipe multidisciplinar incluiu estudos, para o entendimento das causas do uso e abuso de substâncias psicoativas e das doenças sexualmente transmissíveis/ Aids, contribuindo, assim, para o reconhecimento e criação de estratégias de prevenção. Outra preocupação do grupo focou-se na investigação de metodologias, inter e multidisciplinares, articulando a arte e a saúde, que possibilitassem a capacitação de multiplicadores comunitários e a consequente mobilização para a causa. A linha de pensamento adotada partiu do referencial teórico

⁸ Estimativa de população das zonas de Informação 6e7 de Salvador, realizada pelo UNI-Bahia, a partir do incremento ocorrido no período entre o censo de 91 e a contagem de população de 1996, sendo o incremento anual definido segundo a fórmula: $P_{1996} = P_{1991} \cdot (1+r)^{(1996-1991)}$.

apresentado pelo CETAD-UFBA, assim sendo não dispensamos reflexão dispensada por Dewey (1957 apud SANTOS, 1989, p.25)

A ciência é um conjunto de práticas que pressupõem um certo número de virtudes, tais como a imaginação, a criatividade, a disponibilidade para se submeter à crítica, o caráter cooperativo e comunitário da investigação científica (...)

As referências trazidas pela equipe da saúde diziam que, segundo Paiva (1996), o primeiro requisito para influenciar o comportamento sexual entre adolescentes é a informação clara sobre sexualidade e transmissão de doenças sexualmente transmissíveis. Todavia, considerava-se Mota (1998), ao destacar a importância de que essas informações estivessem associadas às atividades lúdicas, pois podem contribuir para articular os aspectos emocionais relacionados ao comportamento de alto risco a que estão expostos os adolescentes em sua vida sexual. Ressalta ainda esse autor que dinâmicas de grupo, trabalho corporal e representação cênica, com situações da vida real, devem complementar os conteúdos teóricos. Essas atividades podiam influenciar e motivar os jovens a repassarem para outros esse aprendizado e a estabelecer mecanismos de autoconfiança, acreditando serem suscetíveis a Aids e reconhecer a epidemia como problema no cotidiano de suas vidas.

Em contraponto, enquanto integrante da equipe de profissionais responsável pelo projeto, porém com competência no campo das artes e das humanidades, trago trecho da apresentação do artigo *A natureza cultural do corpo*, assinado por Katz e Greiner (2011, p.1) que aponta para mudanças na concepção de cultura a partir de certos estudos interteóricos sobre o corpo realizados, sobretudo, nos últimos vinte anos. No cruzamento de disciplinas como a Filosofia, a Psicologia, a Biologia, a Semiótica e algumas vertentes das chamadas Ciências Cognitivas, a relação entre corpo e ambiente ganha uma nova configuração. A nossa hipótese principal é a de que uma investigação interteórica do corpo e dos processos de cognição revê e sugere novas possibilidades de estudo da cultura como um processo complexo, no qual não se distingue de forma dual e absoluta, interno e externo, sujeitos e objetos.

Essa afirmativa vem fortificar os pressupostos que já, naquele momento, tínhamos em relação à pertinência do conceito da **arte como tecnologia educacional**. Conceito eixo que, pela sua forma de existir, oferece o potencial de agir como aglutinador de outros conhecimentos oriundos de áreas distintas, desde quando, aqueles

que as representam se apresentem com a intenção de participar e contribuir como parte integrante de um todo, sistêmico, na pesquisa e operação, ante as demandas postas. Tem ainda papel na mediação do processo de construção de novos conhecimentos, no que se refere a metodologias e teorias, na perspectiva de uma educação, no contexto em pauta, em questões preventivas no campo da saúde. Para tanto, a linguagem artística traz como construto suas configurações estéticas, mas ao mesmo tempo intermedeia a entrada de outros saberes de áreas correlatas, disponibilizando-os nessa experiência transdisciplinar, fomentada a partir do seu encontro com a saúde, a educação, os direitos humanos.

Introduzo assim alguns pensamentos que permeiam minha exposição a partir desta tradução ora realizada, capturados a partir de um olhar qualificado pela existência do tempo. Provoco, assim, uma chuva de imagens a partir destes enunciados que cito a seguir:

- o movimento, a ação do corpo, vai corporificando as trocas incessantes com os ambientes. Assim sendo, o corpo em movimento pode ser compreendido como matriz de comunicação e de cognição;

- não há nada que esteja em um pensamento que não tenha estado também no sistema sensorio-motor do corpo, ou seja, o que dá início ao processo de comunicação é o movimento. Por isso, também se torna indispensável saber como o corpo funciona;

- o ambiente no qual uma informação é produzida, transmitida e interpretada nunca é estático, mas uma espécie de contexto-sensitivo. Por outro lado o corpo, que está sempre transitando por vários ambientes/contextos, vai trocando informações que tanto o modificam como modificam os ambientes;

- apesar dos contínuos processos de cotransformações entre corpo e ambiente, existe em cada um deles uma taxa de preservação e de sobrevivência que garantem a unidade de cada um deles, ou em relação à informação, ou uma capacidade de prevenção quanto às consequências.

Com relação à potência da experiência estética como espaço de participação e transformação, posso afirmar que o desenvolvimento do *Projeto Viver* [...] confirmou que a opção de termos a arte como guia, em trabalho de educação preventiva, foi um diferencial positivo para o trabalho com jovens, pois oferecia e estimulava espaços de escuta e troca que favoreciam a resignificação de conceitos a partir de novas informações e uma reflexão sobre valores, com possibilidade de mudanças de atitudes. Portanto, quem são os jovens, o que pensam, sentem e querem foram os nossos pontos

de partida, sem desprezar o ambiente em que vivem e as relações que estabelecem a partir daí.

Cito algumas falas, a partir do exercício do “olhar de estrangeiro” aplicado junto a esses jovens, como forma de se estabelecer um paralelo entre um olhar de observador externo, com o mínimo de envolvimento com a situação. Posteriormente, em grupo voltávamos a retomar esta mesma situação e analisávamos, contextualizando, fazendo múltiplas leituras.

“Percebi que nos domingos os jovens se vestem melhor do que qualquer outro dia da semana e que sempre têm um lugar para ir. O meu grupo, por exemplo, se reuniu nesse domingo na minha casa, **falamos sobre o que vai ser o futuro, sobre sexo, festas e diversões.**”

“Observei também que todos eles tinham uma história para contar, casos passados, sonhos, desejos, vontade e até mesmo medo, **notei que os jovens têm medo do futuro.**”

“Eles disseram que os adolescentes procuram as drogas por causa de alguns desses problemas e **a droga preenche esses problemas que os jovens estão passando.**”

“**Notei uma coisa muito importante hoje: que os jovens não querem ficar dependendo dos pais.**”

“Hoje eu ouvi muita conversa, relacionada com o dia dos pais. **Adolescentes que não têm pai, nem a quem dar um abraço.** Enquanto outros têm e não estão nem aí para eles.”

“Pelo que eu percebi com esse trabalho hoje, é que o que coloca uma pessoa em **risco é a falta do que fazer, ou seja, a falta de um trabalho.**”

(Grifos nossos, realçando sentidos potencializados)

Os métodos e técnicas educacionais desenvolvidas com os adolescentes e seus pais seguiram princípios sintonizados com os processos de criação artística que garantiram a flexibilidade, estimulando a sensibilidade, criatividade além da percepção e compreensão de novas situações com possibilidade de soluções e desdobramento diferenciado.

A metodologia participativa utilizou de técnicas específicas, das linguagens artísticas de dança e teatro trabalhadas em oficinas de sensibilização, integração e dramatizações, apreciação estética a partir de vídeos e textos com abordagem dos temas.

Estratégias de observação e partilha de resultados do campo da Psicologia Social, onde temas eram vivenciados, discutidos e na busca da compreensão, partilha e solução dos problemas sócio-educacionais.

Elementos constitutivos da dança e do teatro se articularam em oficinas de sensibilização, integração, jogos corporais, improvisações, dramatizações além de técnicas de observação e partilha comuns ao campo da Psicologia Social. Em dinâmicas coletivizadas, tramaram o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas sem perder o foco do trabalho nas dimensões do ser e conviver em grupo, na interação com o contexto.

Foram desenvolvidas doze oficinas, com cada grupo separadamente, sendo iniciado o processo de capacitação com os pais e depois com os adolescentes. Essa estratégia facilitou o entendimento dos pais quanto aos conteúdos que seriam abordados pelos filhos, além disso, contribuiu para desmistificar tabus e preconceitos pré-estabelecidos, esclarecer dúvidas e ampliar informações. Conforme declarações feitas pelos pais e adolescentes, esse processo possibilitou a integração entre eles facilitando o diálogo entre ambos.

Assim, nesse processo de desenvolvimento, ao tempo em que identificamos experimentações de caminhos e formas de entendermos e diminuirmos problemas, desdobraram-se em experimentações de carácter inter e multidisciplinares, também reconhecidas por aquelas comunidades, tanto os pais quanto os filhos, participantes do grupo da capacitação.

Com a repetição desse modo de fazer e compreender, estes elementos passam a se configurar em metodologias de pesquisa e de ação, adotadas amiúde em experiências correlatas, até serem distinguidas a fazerem parte do objeto central de pesquisas de teses de acadêmicos, e assim, na maioria das vezes, referendadas e validadas no ambiente científico. Santos (1989) apontava que: “A incapacidade de dar respostas a problemas complexos acaba gerando uma crise no universo científico. O que provoca a aceitação de novos colaboradores”.

Muito do processo, em especial as oficinas, foi gravado possibilitando uma avaliação contínua das ações e metodologia. Posteriormente esse material foi transformado em um vídeo educativo, que foi e continuará sendo utilizado como instrumento disparador para as atividades de prevenção e educação sobre os temas abordados. Todo o processo foi registrado e sistematizado. (as oficinas irão em anexo)

Esta capacitação visando à educação preventiva possibilitou inicialmente, o trabalho e disseminação da mesma informação, favorecendo a quebra de preconceitos e uma reflexão sobre valores, com possibilidade de mudanças de atitudes, além de espaços de escuta e troca para melhor compreensão dos temas abordados, previsto para a etapa final de cada oficina, como uma roda de conversa, onde o diálogo se estabelece possibilitando, o posicionamento, o questionamento como espaço de novas informações. Greiner e Katz (2011) trazem reflexões, em *A natureza cultural do corpo*, sobre processos de imitação, contágio e aprendizagem social que merecem ser observados. Destaco-as pela pertinência com a situação vivenciada nesta experiência, a ideia de “aprendizado social refere-se a aprender sobre o ambiente através da observação de outros”.

Como previsto nos seus objetivos, a arte se apresentou como mediadora, junto ao objeto pesquisado e as demais áreas de conhecimento envolvidas. Neste trajeto, o diálogo entre áreas, tendo **a arte como tecnologia** contribuiu efetivamente para processos de aproximação de pessoas, metodologias e informações. Abrindo-se assim, um espaço para o diálogo, a troca, de técnicas e teorias de cunhos acadêmicos, como de saberes e fazeres originários do ambiente de comunidades organizadas, todos esses, com o mesmo foco comum, a redução da violência e criação de instrumentos de acompanhamento e monitoramento de políticas públicas e projetos demonstrativos intersetoriais.

A prática da interdisciplinaridade instalou um processo de experimentação continuada, que por vezes ultrapassou a função de busca de novas estratégias metodológicas. Envolveram e vincularam o ambiente, com uma prática colaborativa de também pensar a questão estudada e refletir sobre a solução pretendida, a partir de uma construção racional e intencional, utilizando a complementaridade de competências intelectuais dos profissionais e parceiros ali envolvidos.

Assim, cabe concordar com Santos (1989) quando argumenta que os objetos de estudos e conseqüentemente os problemas a serem resolvidos cada vez mais vão se tornando ao mesmo tempo específicos e complexos. Cabendo deste modo o reconhecimento do conjunto de ciências sociais, que pela diversidade de fenômenos e de alternativas de metodologias aplicáveis, faz-se necessário a exposição de fundamentos para justificar teorias e métodos adotados das ciências sociais, postos a prova às comunidades científicas. Do mesmo modo que, como diz Bachelard, (1972) é possível levar a ciência a dizer não só o que sabe de si, mas tudo aquilo que tem de ignorar a seu respeito para saber da sociedade o que esperamos que ela saiba. Para fechar este

pensamento retorno a Santos (1989), que indica as ciências sócias como campo adequado para refletir sobre a sociedade em geral, propondo assim o investimento em estudos e apropriação de conhecimentos científico-sociais.

Vejo como um ganho para o conhecimento e um privilégio a possibilidade de se ter experiências de tão grande importância para o campo da saúde, na perspectiva de questões inerentes à saúde pública. Articulada a esse campo a arte, mais especificamente pesquisas e estudos do/sobre o corpo, trouxeram contribuições que merecem ser estimuladas, pelos avanços e resultados conquistados. Desde algum tempo, a arte empresta as suas técnicas e métodos, para serem aplicados como processos de sensibilização pessoal e integração coletiva, em projetos de grande monta, de diversas áreas do conhecimento. Com a apropriação e compreensão dos novos estudos sobre arte, fazendo um destaque ao estudo do corpo, oriundo de teses do campo da dança, a participação pode e deve ser mais arrojada.

Para cumprir o seu objetivo, que é o de tratar o corpo como um processo-modelo de comunicação, o fato de se recorrer a uma confluência de ciências interessadas no fenômeno da cognição deve escapar da sedução das metáforas que brotam da importação trivial de informações. O sentido maior de tratar o mesmo objeto em distintas molduras teóricas está no aumento de recursos para o esclarecimento de suas zonas nebulosas. É nesse sentido que, para se entender como o movimento se aloja no corpo, por exemplo, as ciências que tratam do movimento devem ser consultadas. Com elas podemos compreender o que acontece no corpo enquanto processam as informações necessárias à sua sobrevivência, adaptação e reprodução. (GREINER; KATZ, 2011, p.12)

A segunda etapa envolveu a criação e montagem de instrumentos pedagógicos, a partir da linguagem do teatro e do vídeo partindo dos temas discutidos nas oficinas de capacitação. Assim foram produzidos dois produtos artístico-pedagógicos: um vídeo educativo e uma peça teatral. O vídeo envolveu os pais e os adolescentes, com duração de 18 minutos e fazia o registro de momentos das oficinas levando à reflexão e discussão dos ouvintes. A peça teatral "Tô de cara pra vida" tinha a participação dos adolescentes. Uns, estando alguns no palco representando e os demais, após apresentação, provocavam a mediação de um bate papo com a plateia sobre as questões suscitadas na peça relacionadas com as DST e o uso de drogas.

Os resultados apontaram que os objetivos traçados foram atingidos, além de apontar para sinalizações de desdobramentos através de novas ações propositivas, com pais e adolescentes capacitados como agentes multiplicadores em torno de questões

preventivas das DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas; elaboração do texto da peça e do vídeo; produção e criação de uma peça teatral: *Tô de cara pra vida*; produção e criação de um vídeo educativo: *Com arte e com afeto na prevenção de DST/Aids e drogas*; discussão das questões sobre DST/Aids nas escolas, pelos adolescentes capacitados; maior interação entre pais e filhos, conforme depoimentos, facilitando o diálogo entre ambos; melhora da autoestima dos adolescentes e pais envolvidos, diante da metodologia utilizada e da possibilidade de atuarem como multiplicadores; maior integração entre profissionais e instituições envolvidas; estímulo para o desenvolvimento de atividades similares em outras comunidades; sistematização da experiência.

A percepção dos grupos de adolescentes e pais, que participaram do Projeto era de que a violência, existente em seu dia a dia, decorria da estrutura social e econômica desigual, levavam ao crescente consumo e à participação de crianças e adolescentes ao tráfico de drogas e, por conseguinte, ao aumento da incidência das Doenças Sexualmente Transmissíveis _ DST/Aids.

Durante os distintos processos de avaliação realizados ao longo das oficinas, os adolescentes identificaram situações de vulnerabilidade para o uso de drogas relacionadas a questões familiares, ao processo de adolescência que se encontravam e ao contexto social onde viviam, a exemplo das respostas a seguir:

- no que se referia à família: a falta de diálogo entre os familiares, o autoritarismo dos pais, a influência familiar - o uso de droga na família como o cigarro e o álcool, ou outra droga qualquer, a pressão dos pais sobre os filhos, a separação dos pais (desestruturação familiar) e a influência dos parentes e amigos;
- no que se referia à vida pessoal do adolescente: a curiosidade, a falta de informação e a revolta pelas condições de sobrevivência: falta de alimentação, falta de remédio, renda, escola adequada, informações, roupas, lazer, entre outros.
- questões relativas à vida comunitária: local de moradia, o convívio com usuário, a influência dos amigos e os lugares que frequentavam.

Essas questões foram amplamente discutidas e trabalhadas com os dois grupos de pais e de filhos, dentre outras conclusões colocando-se a questão da informação como uma das chaves da situação. Nesse contexto, implicava-se, concomitante, a falta e a conseqüente e urgente busca e garantia: uma, por parte do indivíduo, a outra, sob a responsabilidade do Estado e de alguma forma do Estado.

Muitos, mesmo que não possa precisar com dados, prosseguiram suas descobertas nos estudos, no trabalho, na vida, destacando-se: quanto à parceria desses multiplicadores com as escolas das redes estadual e municipal, dos bairros pertencentes ao Distrito Sanitário Barra - Rio Vermelho; quanto à participação dos adolescentes como protagonistas juvenis, nas escolas onde estudam, em ações educativas envolvendo outros jovens; quanto à formação de uma rede de multiplicadores; quanto à replicação do projeto em outras comunidades, a exemplo do *Com Arte com Afeto* desenvolvido na comunidade do Engenho Velho da Federação, articulando, nesta oportunidade, a escola e a comunidade.

Diante de tais resultados obtidos por essa experiência, que considero demonstrativa e exitosa, pondero a dificuldade de continuidade e manutenção das ações, enquanto projetos estruturantes em escolas ou espaços socioculturais. Identifico que esses processos ainda são esporádicos sem grande abrangência, no número de público atingido. Por outro lado, o resultado das pesquisas é reconhecido e referendado em contextos de educação, em especial, relacionado a projetos sociais e ONGS. A aplicação de técnicas da linguagem artística na educação preventiva das DST/Aids e Drogas traz a repetição de um conhecimento, tanto metodológico quanto teórico e, por conseguinte, sabe-se, que não há como ter retrocessos nestes processos. Todos que viveram a ação têm a informação no corpo.



3 RECONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE



A dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual - Programa de Extensão de Fomento Universitário /PROEXTE/ MEC

3.3 A DANÇA DO VENTRE NA RECONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE EM ADOLESCENTES VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL

O Projeto *A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual*, se incluiu, através da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, do Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT 2003/ 2004 SESU - MEC, com coordenação de Márcia Mignac, como aluna pesquisadora bolsista, tendo como orientadora a professora Beth Rangel, autora desta tese, ambas vinculadas à Escola de Dança da UFBA.

Do ponto de vista institucional, o projeto foi proposto e aprovado pelo Departamento de Teoria e Criação Coreográfica da Escola de Dança da UFBA e encaminhado ao PROEXTE SESU-MEC, contando com a parceria da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia, tendo, assim, o acompanhamento e assessoria de duas instâncias educacionais. Seu caráter acadêmico estava configurado na produção de conhecimento, como alternativa de busca de compreensão de questões que envolviam a adolescência, a sexualidade, cuidados e relação com o corpo; o estímulo à produção articulada com a formação de estudantes em situação concreta de trabalho na sua área de atuação, o que afirmava o compromisso da Universidade com a sociedade, de forma a contribuir na resolução dos problemas considerados prioritários em políticas públicas.

Essa experiência se inseria nas políticas de apoio a crianças e a adolescentes vítimas de abuso sexual, tendo como população beneficiária direta 20 adolescentes do sexo feminino, assistidas por instituições formadas por profissionais das áreas de saúde e direitos humanos, da cidade de Salvador (BA): o Centro da Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA, instituição não governamental que atende crianças e adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual, e o *Projeto Viver*, serviço especializado no atendimento às pessoas em situação de violência sexual da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia.

A seleção e o encaminhamento das adolescentes participantes do projeto foram de responsabilidade das instituições parceiras, CEDECA e *Projeto Viver*. Dentre os critérios escolhidos para a seleção, destacou-se a importância do vínculo com a instituição de origem, assim como foi instituído um perfil homogêneo de grupo, que respondesse às especificidades do projeto, como: ser assistida pelo núcleo psicossocial

da instituição em decorrência do abuso sexual. Como pré-requisito, também, a jovem deveria estar na faixa etária de 12 a 18 anos e ter a autorização dos pais. Tínhamos 19 adolescentes na atividade, sendo que 12 encaminhadas pelo CEDECA e 7 pelo *Projeto Viver*. Todas respondiam às especificidades do projeto, destacando-se que apenas uma adolescente com 12 anos e outra com 18 anos, sendo a grande maioria pertencente à faixa de 14 a 17 anos, e apenas uma adolescente não frequentava a escola regular.

O eixo central dessa proposta foi o de focar a dança como ação socioeducativa e contribuir na reorganização física e emocional do esquema corporal de adolescentes, comprometidas pela introjeção do trauma sexual.

A metodologia participativa, com presença e diálogo, de profissionais e de conhecimentos do campo da dança e da psicologia trazia, desde então, a marca da **arte como tecnologia**. O itinerário dessa experiência foi construído a partir de estudos e técnicas corporais, com o apoio de outras linguagens artísticas, contando com um trabalho articulado, com a Psicologia Social, sob a responsabilidade Catarina Vilaronga, da unidade de Psicologia da UFBA. Os componentes programáticos se organizaram em processos artísticos, práticas corporais e dinâmicas de grupos, visando ao desenvolvimento de uma educação para valores e para a cidadania. Essa fase introdutória, de trabalho com foco no desenvolvimento das dimensões do ser e do conviver, foi essencial, contando com a referência o relatório Jacques Delors (1998) - *Educação, um tesouro a descobrir*. Constituiu-se etapa preparatória, para a compreensão e prática de princípios e técnicas da dança do ventre, utilizados como estratégia metodológica para o processo de reconstrução da corporeidade das adolescentes.

Trago conhecimentos básicos e específicos, recolhidos em relatórios e registros da experiência em tela, como sugestão para possível replicação, como o trabalho sobre as identidades corporal (pessoal e coletiva), a corporeidade (relações objetivas e subjetivas do corpo), reorganização do esquema corporal (reconhecimento das partes do corpo), reapropriação do corpo (pelo vocabulário da dança), técnica básica da dança do ventre, plasticidade e fluência corporal (pela conexão das partes do corpo), autonomia corporal, (através de exercícios de improvisação e composição coreográfica), historicidade (pessoal e da Dança do Ventre); expressividade e identidade da personagem (escolha do nome da odalisca / composição do vestuário) e introdução à construção da narrativa do espetáculo. Todos esses conteúdos foram tratados de maneira cumulativa, utilizando-se a estratégia da repetição, com o objetivo, de colaborar para

que as adolescentes perceberem-se, enquanto corpo vibrante e sensível, em um processo de reorganização e reconstrução da corporeidade.

Também, temas atitudes e práticas, com o enfoque na relação com o outro, integração e formação do grupo, foram processos e procedimentos vivenciados ao longo do projeto. Uma vez mobilizados e integrados ao grupo, os encontros seguintes voltaram-se para a simbolização do corpo, ampliando a reflexão para a discussão das singularidades de cada membro do grupo, de autoconceito, da autoestima e valores pessoais e coletivos, perpassando pelas trajetórias de vida, historicidade pessoal e da dança do ventre, a partir da democratização da prática da dança, diante da possibilidade de cada corpo, num processo de reapropriação e valia de si mesmo enquanto mulher, considerando-se o despertar da personagem – odalisca -, e os atributos de feminilidade, graciosidade e sensualidade presentes na dança do ventre, na perspectiva do resgate da autoconfiança, expressividade e autoestima.

Em paralelo às oficinas e dinâmicas de educação para valores e cidadania, foram trabalhados eixos temáticos referentes à mulher na contemporaneidade, à visão ocidental e oriental da mulher e subtemas relacionados com os direitos humanos (a mulher como um sujeito de direitos). Fundamentais na valorização da mulher e esclarecimento acerca do seu papel e importância, enquanto cidadãs livres e autônomas, capazes de realizarem seus sonhos e apresentarem perspectivas de futuro. A condução de todo esse processo envolvia quatro pessoas: educadoras e monitoras, sendo duas de Dança e duas de Psicologia.

A história de vida, as experiências trazidas pelas adolescentes foram consideradas, oferecendo dados para análise e indícios de aspectos a serem desvendados e valorizados. As experiências do dia a dia das adolescentes, ou ocorrências de vida, no processo de vivência do trabalho do corpo/sujeito, com a dança do ventre, encontra como forma de alerta à descontextualização da educação do cotidiano dessas jovens. Esta afirmação acha respaldo nas palavras de Dewey (1912) concordando que “o abismo criado entre experiência comum e experiência estética, afasta a criatura (o sujeito) do campo real da experiência, colocando-o apenas numa situação contemplativa, sem permitir-lhe a compreensão dos fatos”.

Nesse sentido, foi necessário desenvolver um olhar sensível e entender os sinais trazidos por estes corpos e a relação que se estabelecia a partir da sua imagem corporal o contato consigo e com o outro, bem como importante reconhecer o lugar que se ocupava e perceber a expressão de um trauma sofrido. Observou-se, no grupo

trabalhado, um lugar de segregação, uma incompreensão da cidadania, como falta de um direito como pano de fundo para suas escolhas. Os corpos das adolescentes, a princípio, demonstravam grande insegurança, indicando uma falta de confiança e fé, não demonstravam sustentação nos passos, nas caminhadas, nas ações. Os rostos, braços e os joelhos apresentavam-se rígidos. O plexo fechado. Os olhares tímidos contaminavam todo o corpo, fazendo-os retrair-se. Os corpos dessas adolescentes, ainda entendidos por elas próprias e pela sociedade como objetos, no contato com a arte e com o grupo, ansiavam por descortinar outra situação. A conquista e o prazer de experimentar, improvisar, criar livremente apresentavam sinais de possibilidade de alteração do estado de silêncio, paralisação, de autopunição.

Vislumbavam-se saídas, encontradas coletivamente. O estar consigo mesmo e o se ver no outro traziam alternativas reais do encontro desse corpo-sujeito. Nessa dimensão, ouvir Dewey faz sentido:

Não há como encontrar as respostas, se não nos dispusermos a descobrir os germes e as raízes nas questões da experiência que atualmente não consideramos estéticas. Depois de descobrirmos estas sementes ativas, podemos acompanhar o curso da sua evolução até as mais elevadas formas de arte acabada e requintada. (DEWEY, 1912, p. 73)

O contato e o toque com partes do próprio corpo estimulavam a utilização de outros sentidos. A sensibilização corporal a partir do tato trazia a oportunidades da resignificação de algumas dessas sensações. Compartilhar essas sensações, trabalhando com a dança ou através de sons, músicas, desenhos, utilizando outros códigos de linguagens artísticas eram estratégias utilizadas. Importante nesse processo a garantia do espaço do acolhimento, da partilha, da escuta.

Partindo dessa realidade, na medida em que se oportunizara um novo olhar para o lugar pessoal e social dos corpos, em que os mesmos, a partir de vivências artísticas, provocavam outras sensações de descoberta e de prazer, ampliavam-se as oportunidades de processo de reconstrução da corporeidade, com o acompanhamento de um grupo multidisciplinar de suporte e apoio pessoal, social e emocional. Para tanto, recorro a Katz (2010), e faço minhas as suas palavras, que explicam: “apesar dos contínuos processos de cotransformações entre corpo e ambiente, existe em cada um deles, uma taxa de preservação e de sobrevivência que garantem a unidade de cada um deles ou em relação a informação ou uma capacidade de prevenção quanto às consequências.”

Neste sentido, a experimentação da **arte como tecnologia educacional** vinha colecionando trocas de caráter investigativo, articulando áreas distintas, como a arte e a saúde, comprovando com os seus processos e resultados que atitudes como sensibilidade, criatividade e flexibilidade podiam e deviam integrar aspectos conceituais e estruturais da temática em questão, assim como de outras de experiências cotidianas.

Faço uma conexão, que no meu parecer envolve sutilezas que julgo merecer observação. Em se tratando de um projeto elaborado e conduzido por professora e aluna da Escola de Dança da UFBA, o seu alinhamento com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos Superiores, é notório e faço questão de trazer parte deste discurso: considerando recentes descobertas científicas, temos sido forçados a reavaliar certos valores tradicionais que hegemonicamente têm regido o comportamento, a percepção e a evolução humana nos últimos séculos, no ocidente. Um exemplo é a polêmica relação entre os conceitos de corpo e mente. Dançarinos, acreditamos que, no fundo, sempre compreendemos o que recentemente têm constatado cientistas e filósofos: uma intrínseca e recíproca interação que envolve o corpo e a mente enquanto dimensões de um único sistema *continuum* na experiência e expressão humanas. A mente já não é mais dominante e hegemônica. Edgar Morin, com base na concepção de Mac Lean do cérebro triúnico, abrangendo o paleocéfalo (herança réptil, fonte da agressividade, do cio, as pulsações primárias), o mesocéfalo (herança dos antigos mamíferos em que o desenvolvimento da afetividade e o da memória remota estão ligados), o córtex e o neocórtex, que envolve as estruturas do encéfalo, formando os dois hemisférios cerebrais, pondera:

Ora, não há hierarquia, mas sim, permutações rotativas entre estas três instâncias cerebrais, isto é, entre inteligência/afetividade/pulsão, dependendo do momento e dos indivíduos, dominação de uma instância sobre as outras, o que indica não somente a fragilidade da racionalidade, mas também que noção de responsabilidade plena e lúcida só teria sentido para um ser controlado permanentemente por sua inteligência racional, (MAC LEAN apud MORIN, 2000, p.124).

Reconhecido assim pela ciência, essa nova concepção do corpo/ mente rompe com o pensamento fragmentado e com a noção de instâncias estanques de atuação humana e passa a reconhecer o ser humano como um organismo integrado em suas

diferentes funções, propriedades e dimensões de vida, percepção e compreensão de si e do mundo.

Com a citação quero trazer inicialmente, os referenciais teóricos do projeto pedagógico, com base no qual foram e são formados os artistas, educadores do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA e o projeto apresentado ao PROEXTE. Seguindo, atesto o alinhamento desses novos paradigmas da educação e da arte, mais amplamente com a visão de mundo, de homem e de conhecimento, às concepções defendidas pelas proponentes. E, por último, na minha análise, a comprovação dos mesmos a partir da participação e coparceria entre profissionais, artistas, educadoras em dança, e outras áreas, com níveis de formação e experiências diversas e diversificadas. Quero com isto atestar, o que defendo no conceito de **arte como tecnologia**, a potência do fazer coletivo, a complementaridade, e a dialogia em pesquisas e experiências artístico-educativas, de cunho social, cultural e político. Lembremos que são muitos os carecimentos na vida, onde incluo e saliento a urgência de uma educação de qualidade, com um programa continuado e interdisciplinar, com vistas a uma transformação e emancipação social.

Nesse mesmo viés, quero valorizar e dar voz, neste texto, a quem se dispôs e nele se engajou. Retomo o objetivo do presente projeto, ora exposto, e trago um depoimento de Márcia Mignac, extraído do Relatório PROEXT (2004) diante da especificidade da sua escolha, de trazer a dança do ventre como fio condutor para abordagem da questão da violência sexual:

“Quero trazer o corpo para o centro das questões que envolvem violências - no trato com crianças, adolescentes, jovens e 3ª. idade. A partir de uma teia de informações, visões de mundo e concepções, oriundas de diversos nichos que fazem parte da ambiência em que se insere a violência sexual, sejam as instituições que fazem parte da rede de atenção e proteção, a família, a escola e a sociedade de um modo mais abrangente, buscar-se-á uma reflexão do corpo como local de introjeção do abuso sexual e mais enfaticamente, como local de (re) construção da corporeidade.” Relatório PROEXTE-UFBA 2004.

E acompanhando Christine Greiner (2003), no entendimento da cognição como corponectada, acrescenta: “quero varrer essa concepção ocidental que hierarquiza os processos de cognição conceituais e separados do corpo, e apresentar o corpo como local de aprendizado e (re) organização das informações”.

Nessa sua proposição, identifico de maneira explícita e corajosa, duas intenções: no momento em que ousou a inclusão da Dança do Ventre, inicialmente, em um ambiente acadêmico, e outro, como estratégia metodológica, na abordagem do abuso sexual em adolescentes. Podia nos parecer, a princípio, temeroso. Mas com a segurança de quem tinha convicção da ideia preliminar, acompanhou o processo de realização e desdobramento do projeto, por isso abri, com prazer e reconhecimento, este espaço para a voz de Márcia Mignac, sobre esta experiência comigo partilhada.

Como refere Greiner (2005, p.109), estudar o corpo a partir de estados diferentes (e, muitas vezes simultâneos), era como identificássemos múltiplos escaneamentos nos quais imagens se atravessavam umas às outras e mudavam a cada instante. Nesse viés, não cabia configurar as experiências introjetadas no constructo corporal como estáticas, congeladas e não móveis. Se o corpo se configurava como a porta de entrada da violência sexual, era também no corpo que essa experiência-pensamento-imagem precisava ser organizada.

Apoiada nesse pensamento, Márcia Mignac, como responsável pela condução das oficinas de dança do ventre, era enfática, colocando-se em oposição à instrução da dança do ventre, trazidas apenas pelo viés da técnica corporal e da repetição, ressaltava a vertente da abordagem histórica, sociológica do seu significado. Vale ressaltar que a Dança do Ventre foi utilizada como ignição motora da pesquisa, deslocando as instruções para um estudo do corpo que não era necessariamente ligado à dança étnica, a qual, de modo geral, reforça um aspecto cognitivo a partir dos signos presentes nos elementos culturais, a exemplo do tipo de vestuário. É preciso considerar que se desdobraram possibilidades de estudo da dança, incluindo processos de investigação de novos padrões de movimento, trazendo um caráter pesquisa de criação artística, coreográfica.

Chama-me atenção a iniciativa da proposta quando trazia que “através das instruções da dança do ventre no processo de reconstrução da corporeidade tem-se capacidade de investigar processos de cognição.” Revelava ainda a possibilidade de um relacionamento prazeroso com o corpo, resignificando a dor e as marcas negativas introjetadas com o abuso sexual.

Interpreto ainda, a partir de outro prisma, pouco visto, mas presente, a improvisação e criação artística como estratégia de resignificação de um movimento corporal e com isto o surgimento de um novo autoconceito, a partir da imagem corporal refletida. Identifico na manipulação destes gestuais e movimentações, tanto oriundas da

dança do ventre como de outras danças orientais, realizadas a partir de uma condução segura da docente, como possibilidade, de uma fase de sensibilização. Este campo de experimentação pode estimular uma autoria que tanto pode significar novas criações artísticas, como uma nova forma de ser, reconhecer e se apresentar na vida. Avalio como sendo também um momento disparador para o processo de compreensão e reorganização do esquema corporal. As possibilidades são muitas, apesar de sutis.

Sobre a experiência, houve apreciação, como a exposta:

É uma experiência emblemática na universidade do que se pode fazer com a extensão e do quanto ela pode ser um fato de crescimento para universidade, para os alunos e professores no que diz respeito a pesquisa e, principalmente na aquisição de novos conhecimentos e novos valores para sociedade.

Aponta uma direção muito importante e que propicia uma oportunidade rara de integração da universidade com a sociedade encima de aspecto tão delicado e que foi tratado com tanta dignidade, justeza e criatividade.

Depoimento em vídeo, Manoel José- Pró-Reitor de Extensão

Observamos, em nossas reflexões, o entendimento dualista entre corpo e mente que permeia a rede de serviços prestados pelas instituições, frente ao manejo físico e psíquico da vítima. Neste sentido, observava-se a ausência do corpo, em seu caráter de fisicalidade, nos serviços prestados ao atendimento às vítimas de violência sexual. O manejo do abuso é focado nos processos mentais, trabalhados em sessões de psicoterapia, assistência familiar, serviços médicos e encaminhamento jurídico. Há um entendimento acerca do “corpomente” carregada de dualismo, que separa a mente do corpo e reloca o abuso sexual como um trauma introjetado separado do corpo, como algo incorpóreo. A partir de uma concepção extremamente racional focada no sistema conceitual formado por uma razão universal, que supervaloriza os processos mentais e retira o corpo do lugar da introjeção e qualquer abordagem corporal como processo de cognição e (re) organização do abuso.

Concluindo, a discussão do projeto reconhecido por dois anos subsequentes como merecedor de apoio financeiro por parte do Programa de Fomento à Extensão do MEC, sendo distinguido pelos pesquisadores e especialistas da área de saúde da criança e adolescente pela integridade dos seus objetivos, proposta e resultados conquistados. Toda a equipe, sem dúvida, afirmava que a dança do ventre como uma experiência dessa ordem, significava assumir um trânsito permanente entre a biologia e a cultura, uma vez

que a habilidade de dançar se constrói através do sensório-motor do corpo, que como qualquer outro organismo se transforma pela informação que agrega, segundo Greiner (2003, p.105).

A coordenadora e professora Márcia Mignac, responsável pelo projeto, nos traz, como um dos seus objetivos, a proposição da reconstrução corporal e de uma ressignificação desta identidade. A dança do ventre nos países orientais traz a celebração, a valorização da mulher, no momento em que a gente trabalha a dança do ventre com essas adolescentes dá-se uma nova valia para a esse corpo.

Relata ainda que aspectos sensórios-motores trabalhados a partir da dança do ventre contribuíram para uma maior plasticidade e fluência dos movimentos, observando-se um relaxamento com menor rigidez muscular, além da aquisição de ferramentas corporais que favorecem um desbloqueio de tensões e travas, principalmente da região cervical, braços, quadril e joelhos.

Essas situações propiciavam, anteriormente, a fragmentação do movimento do corpo refletindo uma leitura defensiva, sendo alterado, progressivamente com a prática da dança do ventre. Ampliando essa leitura corporal, verificou-se também um aumento generalizado da autoestima traduzido na execução do gestual da dança. Foi notória a maior expressividade dos rostos, visível em sorrisos e olhares de reconhecimento e aprovação, a graciosidade dos gestos, além do resgate da sensualidade e leveza dos corpos. Aspectos tão importantes na reconstrução da corporeidade e restituição da feminilidade, negada pelo luto infantil e pela introjeção precoce do lugar de fêmea pelo abuso sexual.

Na concepção das adolescentes, a dança do ventre é...

[...] uma dança que mostra a mulher que somos.
L C.

[...] é uma dança linda, sensual. É a magia da suavidade uma das coisas mais bonitas na dança
D T.

Sobre a aula e a dança, adolescentes dizem que

[...] as aulas de dança estão transformando muito o meu corpo e me mostram a verdadeira posição da mulher: fonte de vida.
L A.

[...] com a dança posso descobrir a sensibilidade do corpo, até quando toco o corpo de outra amiga.

Por fim, a conclusão da adolescente M.S. expressa uma nova atitude corporal adotada a partir da apropriação de um realinhamento postural (corpo ereto), um olhar para frente:

Estou aprendendo a andar com a cabeça erguida, para o alto, sem ter medo da vida.

Ainda no tom apreciativo, a diretora e parceira institucional, Débora Cohin, Coordenadora Geral do *Projeto Viver* da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia confia que

A dança do ventre, além do trabalho com a própria corporeidade, possibilita a essas meninas estarem vendo a beleza que existe nelas enquanto mulheres. Possibilita também através da vivência no espaço e com membros da universidade o despertar para a inserção neste ambiente.

A resignificação das relações com o corpo após a prática da dança do ventre, no que tange à reconstrução da corporeidade das adolescentes vítimas de abuso sexual, não se limita a dimensão da experiência. Está contida na memória de cada corpo participante do projeto, na autonomia conquistada e no novo horizonte que se abriu com o exercício do dançar.

O corpo, assim como arte demonstravam e, obviamente tem demonstrado especificidades e competências que revelam canais de expressão e dimensões outras, além da linguagem tradicional, trazida pela oralidade e escrita. Na medida em que pensamento e ação caminham juntos, estar-se-á possibilitando a convivência real da diversidade humana que é, em última análise, extremamente enriquecedora, pois a interação dos diferentes atributos pessoais, necessidades, possibilidades, limitações, habilidades, entre outros, é a base para um desenvolvimento mais integral, para uma vida mais saudável.

Observava-se, e continua como sendo ação vital da contemporaneidade, uma tendência de intercâmbios, permutas e diálogos entre diferentes áreas do saber, diferentes visões, culturas, práticas e serviços, antes delimitados por fronteiras impermeáveis e intransponíveis. Diante desse novo paradigma, novas perspectivas da contemporaneidade não mais comportam concepções clássicas, compartimentadas e lineares, vindo instigando e propondo dialogias envolvendo níveis diversos: entre indivíduos, grupos, culturas, instituições, saberes e áreas de conhecimento, dentre outros, buscando responder e compreender os anseios da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.



4 CUIDA BEM DE MIM



Projeto Quem Ama Preserva:
"A porta de entrada é o afeto e o
ponto de chegada é a cidadania."

3.4 PROGRAMA QUEM AMA PRESERVA: PROJETO CUIDA BEM DE MIM

Por caminhos sinuosos, quebrei a linearidade das progressões acadêmicas. Nem tudo foram muros para mim, dei saltos e fiz rupturas. A universidade também tem portas, e eu as transpassei inúmeras vezes. Trilhei percursos de idas e vindas cada vez mais instigantes que estão sendo apreciados por você, leitor, nas considerações que faço em relação aos projetos que estão expostos neste capítulo, em diferentes seções. Isso se deve ao fato de ter vivenciado muitas experiências. Na década de noventa, além de experiências, participei de pesquisas-ação, reconhecidas no âmbito acadêmico como projetos de extensão, que envolviam a pesquisa e o ensino. Tinham o formato dos atuais projetos que hoje são chamados de transdisciplinares, envolvendo a pesquisa e o ensino. Com isso me alimentei com investigações e encontros que embasaram minhas construções de conhecimentos gerais e específicos, de interesse pessoal e social, sendo introduzida em desafios de gestão.

Mesmo assim, o meu sentimento de autoconceito e pertencimento fez e faz me reconhecer como uma servidora pública. Identifico-me como artista, educadora e servidora pública. Valorizo a Escola de Dança, assim como a Universidade Federal da Bahia, como contextos onde me legitimei como profissional cidadã. A Escola foi o meu ponto de partida, e em sua extensão na Pró-Reitoria, como ambiente produtor de conhecimento encontrei oportunidades de deslocamentos e desdobramentos, em termos de pesquisa.

Assim, nessas idas e vindas, em 1997, como consultora artístico-pedagógica, cheguei ao Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, espaço já aludido em outras seções. Uma organização não governamental centenária e que, em muito pouco tempo, me possibilitou ocupar espaços, acumulando papéis, como proponente, mediadora, articulando e negociando, ações e participações entre o primeiro e terceiro setores.

A negociação e a mediação se mostraram como desafios a serem compreendidos e exercitados. A intenção era traduzir anseios e carecimentos da sociedade, junto a instituições públicas: Secretarias de Educação e Saúde, Estaduais e Municipais, Ministérios da Educação, Saúde e Justiça, e identificar alternativas de atendimento a partir de proposição de projetos e programas construídos, tendo a arte como uma tecnologia, presente na interlocução, na mobilização e na pesquisa.

O exercício continuado de agir e intervir, a partir da identificação do quem e do onde, ou em que circunstâncias, como pré-requisitos para propor o quê e o como, de

forma adequada às condições do contexto encontrado, se constituiu, mais do que uma metodologia, como uma forma de pensar e compreender as relações humanas.

Anterior a essa minha caminhada, em 1991, um movimento institucional desencadeara-se na Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC, a fim de se encarar um problema de grandes proporções que, nas últimas décadas, tinha assumido dimensões preocupantes: a depredação do patrimônio e equipamento escolares da rede. Para tanto, a busca de parceiros que empreendessem uma tecnologia alternativa, com foco na reversão deste quadro, levou a SEC em direção ao Liceu.

Conforme consta no protocolo de intenções divulgado, o governo estadual tinha investido, nesse período, mais de R\$58 milhões na recuperação de 799 escolas, recurso que poderia ser aplicado na construção de 2,5 mil novas salas de aula. Com isso, em 1996, estabeleceu-se uma parceria entre a SEC e o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, instituição familiarizada com os temas da preservação e cidadania, adotados nas inter-relações funcionais e nas práticas pedagógicas do seu programa educacional, a partir daí agregado por uma equipe de educadores, trazendo diferenciais, ao Programa do Liceu, pela competência desses profissionais, tanto no campo da arte como na educação.

Escolho o pensamento de Dewey para expressar a importância da equipe – Liceu e SEC que se agregava.

É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, apreciá-las, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a conhecer o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento e das sementes das quais elas resultam. Mas não podem ser compreendidas sem que justamente estas interações sejam levadas em conta - e a teoria é uma questão de compreensão. A teoria interessa-se por descobrir a natureza da produção das obras de arte e do seu deleite para a percepção. (DEWEY. 1912, p.61)

3.4.1 A peça cuida bem de mim: teatro da reconstrução

Em atendimento a essa convocação foi elaborado o projeto *Quem ama preserva*, tendo à frente o diretor de teatro e educador Luiz Marfuz. O objetivo era desenvolver e implementar um programa educativo diferenciado, em que o teatro fosse trabalhado na perspectiva de uma tecnologia educacional, que tratasse da questão da depredação do

patrimônio escolar, como uma forma de violência, sem com isso apelar para soluções repressivas, mas apontando para ações concretas de educação preventiva.

No documento de sistematização da experiência, nomeado como Tecnologia Educacional com o Teatro na sua conclusão, é ressaltado o que segue transcrito: sabe-se que o ato da reconstrução do externo de edificações, tem que passar pelo alicerce do entorno, pelo humano, pela reconstrução educacional como um todo tentando ver a realidade que nos rodeia e entender como nos inserimos nela. A Tecnologia Educacional com o Teatro pode estabelecer as pontes desejáveis nesse processo em que o indivíduo precisa se ver e se reconstruir. Assim o Projeto Quem Ama Preserva apresenta uma rede de ações que toma a destruição como alavanca e propõe tratar causas e não só, consequências. É o humano e o contrato natural que este tem como o mundo que habita o nosso campo de trabalho.

Todo o projeto foi estruturado em oito etapas que se articulavam com intenção de realizar uma ação que, ao mesmo tempo, apresentasse uma qualidade e uma eficácia quanto aos seus resultados, priorizando sempre a comunidade escolar em detrimento do tratamento do objeto a ser pesquisado. O planejamento e desenvolvimento de um conjunto de ações pedagógicas “pré-peça” que incluíam a mobilização escolar: com visitas e entrevistas com o diretor, coordenadores pedagógicos e funcionários; a realização de oficinas dramático-pedagógicas com alunos e professores que, a partir daí, ofereceriam material de pesquisa e construção do texto, bem como para a montagem da peça.

Outras ações, tanto de natureza artística, como formativas, foram sendo incorporadas à sua estrutura, pela complexidade das questões trabalhadas, pelas pistas e resultados apresentados já no processo, apontando a necessidade de desdobramentos. Assim, desde a visita à Escola, para a ação de mobilização, da comunidade escolar envolvendo não só o estudante, como também o diretor, a coordenação pedagógica e, sobretudo, os professores, era considerada como etapa integrante da ação merecendo cuidado e atenção.

O convite era feito, buscando despertar o prazer e a curiosidade para o compartilhamento de uma obra de arte que surgira a partir de uma motivação daquele universo. Com isso, tínhamos o desafio de, por outras vias, a partir da experimentação artística, entendermos juntos causas e consequências da violência contra o patrimônio escolar.

Nessa dinâmica, a Tribuna Livre, espaço de bate-papo entre atores e público, com a mediação de educadores e artistas, estruturou-se como campo de descobertas, debates, dúvidas que, de forma cumulativa, agia como espaço de convocação para a proposição de ações concretas.

Ao final do primeiro ano de realização contínua do projeto, a peça de teatro expandiu-se passando a ser o centro de um processo artístico educativo, intitulado ao longo da experiência, como *Ação Educativa Cuida Bem de Mim*. Vale aqui o registro que esta experiência artística e pedagógica, teve a duração continuada de 12 anos, com início em 1996 a 2008, 810 apresentações, em 350 Escolas contabilizando um público de 250.000 pessoas, dentre essas na sua grande maioria adolescentes e jovens estudantes além de professores, coordenadores pedagógicos e diretores dessas unidades escolares. Ressalto ainda que a narrativa da peça: *Cuida Bem de Mim* apresentava um discurso em torno da escola, seus agentes e suas relações, com abordagem de temas do universo escolar, e que por este motivo ecoavam de forma tão significativa para os adolescentes. O interesse se refletia na maneira de recepção da obra, abrindo canais de atenção, escuta que influenciavam na apreciação e percepção estética.

O projeto *Quem ama preserva* não deixou de ser uma experiência de intervenção a partir da pesquisa de um tema posto, no caso, a depredação contra o patrimônio escolar. Porém, como consta na sua sistematização, essa experiência fugiu da atitude tecnicista e restritiva de ter a arte como metodologia a serviço de uma demanda, principalmente quando, no campo da educação, em algumas circunstâncias, se considera o teatro como uma arte que se presta a esse fim. Mas, o entendimento de intervenção trabalhado comporta uma visão ampla: como intervir para compreender, intervir para criar; intervir para transformar.

Tomaz Tadeu da Silva propõe uma junção entre tecnologia e arte. Para ele, “qualquer tentativa para caracterizar a tecnologia através de uma diferença que a opõe à arte é enganadora, na medida em que reduz a tecnologia a uma questão de método e instrumentalidade”. Tanto a arte quanto a tecnologia partilham, segundo o autor, de uma mesma característica; “são formas de prática construídas no interior de formas particulares de conhecer e fazer”. (SILVA, 1995, p. 69-70)

3.4.2 Sinalizações de uma metodologia dramático-pedagógica

Com base no texto da sistematização da Tecnologia Educacional com o Teatro - TET, a metodologia dramático-pedagógica se caracteriza por um conjunto de práticas teatrais apoiado em técnicas psicopedagógicas, aplicadas na investigação de problemas sócio-educacionais. Sua função é garantir o papel do teatro como condutor da experiência para sensibilizar, mobilizar, provocar mudanças de conceitos, procedimentos e atitudes e a aplicação dos seus princípios.

Essa metodologia se caracteriza, ativa, centrada na experiência, assentada no “aprender atuando”, valorizando a reflexão e a reconstrução de conceitos; ser participativa, por acreditar na capacidade do sujeito como ser social incluído aos processos deslanchados, a partir da interação com o ambiente, sendo capaz de diagnosticar conflitos e propor encaminhamentos; e como uma metodologia criativa, por trabalhar com elementos artísticos, mais especificamente teatrais, em que o espírito livre e criador encontra um campo fértil e sem censura, favorecendo ações criativas. Por isso, a flexibilidade fazia parte desse processo, não só por contemplar o imprevisível, mas, também, por assimilar diferentes contribuições do campo da arte nos processos pedagógicos. Pode ser compreendida ainda como uma metodologia mobilizadora e produtora, por estimular o potencial de transformação do indivíduo dentro do grupo, dando-lhe oportunidade de propor ações coletivas e mobilizar outras pessoas.

A metodologia dramático-pedagógica, como reconhecida, atua em pelo menos três dimensões da sociabilidade, a partir do trabalho com o teatro: pela dimensão afetiva compreendendo o conjunto de valores que o indivíduo traz para o grupo, tratando o afeto como um valor agregado da experiência de vida; pela dimensão crítica que diz respeito à construção da cidadania, ao estimular posicionamentos, promovendo o sentido crítico perante a experiência; pela dimensão social, envolvendo o entendimento do grupo como fator de crescimento a partir de práticas de construção e aprendizado coletivos, partilha de experiências, onde se estabelecem o respeito e o debate de ideias.

Como concebida, a metodologia dramático-pedagógica foi criada, tendo em vista um determinado público: a comunidade escolar que, na relação com um determinado contexto - ambiente escolar - vinha, de forma crescente, apresentando uma depredação de equipamentos públicos, com rebatimentos, mesmo que subliminares a outras formas de violência, a mais preocupante, a que se manifestava através da violência física, contra a coletividade.

Dessa forma, foi imprescindível o desenvolvimento de ações artísticas, na pré-peça, como a fase de imersão no problema através de visitas, entrevistas e em especial

de uma série de oficinas dramático-pedagógicas como oportunidade de aproximação do espaço real da ocorrência, de escuta da voz dos estudantes e de outros agentes escolares.

Essa experiência artística e pedagógica oportunizara, através de uma abordagem sensível, que se pudessem perceber fatores e forças presentes na experiência comum, indicando pistas que favorecessem interpretações e traduções da questão em foco, expressas na construção de situações dramáticas e de cenas, da composição de personagens e da criação de textos.

Além disso, as oficinas foram um forte instrumento de mobilização da comunidade escolar para ações concretas de desdobramentos e ressignificação de conceitos e comportamentos. Nesse sentido chamo Katz e Greiner (2002, p.84) e com a sua expressão, encerro esta sub-seção.

As experiências são frutos de nossos corpos, de nossas interações com os ambientes por meio das ações de se mover, manipular objetos, comer e de nossas interações com outras pessoas, em termos sociais, políticos, psicológicos, econômicos, estéticos, culturais. Não há nada que esteja em um pensamento que não tenha estado também no sistema sensorio-motor do corpo, ou seja, quem dá início ao processo de comunicação é o movimento. Por isso, também se torna indispensável saber como o corpo funciona.

3.4.3 Ação Educativa Cuida Bem de Mim: experiência total

Proponho uma imersão e reflexão a partir do significado da experiência da *Ação Educativa Cuida Bem de Mim*, nomeada como uma experiência total, dada à sintonia com o pensamento do educador John Dewey (1912) que, assim como outros pesquisadores contemporâneos, nos traz a experiência como um *continuum*, implicada no próprio processo da vida e expresso pela interação da criatura viva com as condições que a rodeiam.

A arte é, então, entendida também como uma experiência que se distingue pela natureza da sua linguagem e pelos elementos que a compõem. Por meio de seus processos de criação e configuração, apresenta outras formas de se relacionar com o ambiente. Convoca dimensões outras do corpo, tanto daquele que se expressa (artista) como do outro que participa como receptor (público), vivenciando através do fazer, pensar, sentir, a realidade que se apresenta, com todos os encantos e incômodos que a conformam o que me faz evocar, mais uma vez, Dewey (1912, p.61), quando diz que

“as flores não podem ser apreciadas se descontextualizadas... Como também não podem ser compreendidas sem interações com o ambiente sejam levadas em conta”.

Na experiência artística, a trama engendrada pelos elementos que a constituem, a prática artística, com seus processos e configurações, a fruição e apreciação, por meio da contemplação, reflexão e crítica lhe confere qualidade estética, ao tempo em que a consolida como uma experiência total (DEWEY, 2011). Esse processo é entendido como possibilidade de atuação nas dimensões do sentir, do pensar e do agir, enquanto condição que promove a vivência e o desenvolvimento integral do homem. Estes aspectos distintos constituintes da experiência estética, emocionais (sentir), práticos (fazer) conceituais (pensar), no geral, são matizes sutis de uma totalidade em desenvolvimento (experiência) que apenas aparecem quando são analisados. Lanço mão da afirmação feita por Katz e Greiner (2011) quanto à potência de redes de predisposições perceptuais, motoras, emocionais em favor de processos de aprendizagem, por favorecer o entendimento das alterações e transformações em dimensões conceituais, atitudinais ou procedimentais, a partir das ações artístico-educativas promovidas pela peça *Cuida Bem de Mim*.

Dewey (2011, p.59) traz uma linha de pensamento que me faz refletir, quando afirma que “a obra de arte real é aquilo que o produto faz, com e na experiência...”. Tal proposição fortalece minhas observações das ações do *Cuida Bem de Mim*, no que se referem à apreciação estética, devendo estender-se tanto à peça em si, como aos processos de criação, abrangendo outras experiências artísticas ou ações de desdobramento que, porventura, emergem ou reverberem. Assim, todas essas configurações podem ser consideradas como expressões artísticas e, por sua vez, oferecem-se como campos de experiências para dialogarem com a área da educação. Essa compreensão estendida do fazer-sentir-pensar a arte, leva-nos a entender a experiência estética, com sendo o estado de completude da arte.

Com esse entendimento o *Projeto Quem Ama Preserva*, através da peça *Cuida Bem de Mim*, possibilitou que o teatro, tratado como uma **tecnologia educacional** conduzisse uma experiência estética, extrapolando o seu alcance, indo além do acesso ao teatro para apreciação e contemplação de uma obra artística.

Assim, é no ano de 1998, a partir da apresentação da peça *Cuida Bem de Mim* que os desdobramentos de ações pedagógicas pós-peça nas escolas impactaram e buscaram transformar concretamente o ambiente escolar e o meio artístico.

A *Ação Educativa Cuida Bem de Mim* sensibilizou e mobilizou a comunidade escolar para a reflexão sobre o tema da depredação e da violência contra o patrimônio e a comunidade escolar a partir de um conjunto de ações artísticas em diálogo com práticas pedagógicas. Eram ações “pré e pós-peça”, já referidas, que promoviam encontros artístico-educativos e proporcionavam diferentes abordagens de discussão dos temas trazidos pela peça. Essas atividades estendiam-se nas escolas, sendo trabalhadas em disciplinas de maneira transversal sendo acompanhadas pela equipe pedagógica do Liceu, onde tive o prazer de constatar, presencialmente, enquanto coordenação pedagógica, a confirmação do quanto poderíamos avançar em termos de educação, tendo a arte incluída no currículo escolar, como conhecimento básico e estruturante para a formação do sujeito. Essa afirmação se refere não somente à prática do fazer artístico, importante enquanto possibilidade do aprender fazendo, mas como uma experiência integral, possibilitando a aplicação de estudos e teorias que fundamentam essa prática milenar enquanto ação humana, mas relativamente nova enquanto área de conhecimento.

O projeto é reconhecido e premiado, tanto em certames artísticos como educativos. O Troféu Bahia Aplauda de Teatro, como Destaque do Ano de 1996 e o Prêmio Nacional ECO na Categoria Educação, em 1997, confirmam o êxito da iniciativa. Em um ano apenas, houve 415 apresentações da peça e cerca de 136.208 espectadores, dezenas de ações de preservação da escola, grupos organizados, grêmios formados e uma profunda mudança conceitual e atitudinal, indicando um caminho alternativo e eficaz para se lidar com o tema. A peça *Cuida Bem de Mim* esteve em cartaz por 11 anos consecutivos, tendo, inicialmente, o elenco formado por artistas do meio cultural, a exemplo de Wagner Moura e Lázaro Ramos, dentre outros de similar competência artística e, nos últimos anos, contou com um elenco de jovens artistas egressos das Oficinas de Teatro do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia.

3.5.4 Indo além da fruição artística, em busca de uma experiência total

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e do funcionamento das experiências, cria-se em torno deles um muro, que quase opacifica sua significação geral [...] A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da possibilidade de associações [...] (DEWEY, 1912, p.60)

Em atenção aos resistentes, quanto à relação da fruição do objeto artístico com dimensões intelectuais e conceituais, trago, mais uma vez, Dewey, que em 1934 já discorria a respeito da teoria como uma demanda posta para a compreensão dos objetos. A teoria interessa também para se descobrir a natureza da produção das obras de arte, sem desprezar o deleite da apreciação. Entretanto, apesar do êxtase causado, a partir do ato de contemplação da obra e de satisfação pelo puro prazer do fruir, considero que haja uma interrupção no fluxo de desenvolvimento da percepção e do pensamento, impedindo a formulação de significados necessários à compreensão e à completude que pode oferecer a experiência estética. Frustra-se a curiosidade inerente ao homem de adentrar na complexidade de uma comunicação intangível construída de signos a serem desvelados.

Assim, o caminho natural de conhecimento sobre algo posto é a identificação dos elementos que o constituem, a relação destes com o ambiente e a consequente ressignificação das suas condições de permanência e representação, tanto quando nos referimos às experiências estéticas como às experiências comuns, vivenciadas no cotidiano. A apropriação e tradução desses elementos, a partir de interpretações e significados, devem repercutir para cada um dos espectadores de forma pessoal, possibilitando uma transferência de aprendizagens a serem levadas à experiência comum da vida cotidiana.

Ressalto que a Ação Educativa Cuida Bem e Mim trouxe desdobramentos da peça e que potencializaram ao longo do processo, o surgimento de que novas ações de caráter formativo. A aceitação e o estado de mobilização de estudantes e professores crianças, jovens e adultos, após assistirem à peça de teatro, eram expressos em bate-papo, espaço de diálogo aberto, nomeado naquela circunstância como Tribuna Livre, envolvendo público e artistas, demonstrando que a fruição da obra não se esgotara.

O teatro como uma experiência artística, convocava, tendo o seu público como porta-voz, pela dilatação do seu tempo através de outras formas de experiências de qualquer que seja a natureza, artísticas, educativas ou mesmo sociais. Surgia com isso uma estratégia criativa e produtiva, como forma de se prolongar o estado de motivação e encantamento de um público, jovens estudantes e professores atentos ávidos por mais inserção artística e cultural. Dewey (1912, p. 64), lembra que; “a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato”.

Alunos e professores, ao ouvirem seus próprios discursos na voz dos personagens, estabelecem um reconhecimento e uma empatia imediatos. Todo o nível de

identificação que a peça proporcionava reverberava em processo de mobilização dos alunos ora provocada pelo interesse dado pela fruição da arte, ora pela aquisição de uma aprendizagem significativa.

À primeira vista, o diálogo que acontecia entre público e obra parecia ocorrer através de um processo íntimo e pessoal, a partir de um processo de reflexão do sujeito, e uma apropriação de um conhecimento. Porém o que percebíamos é que, quando os jovens experimentavam essa sensação de conquista e de novas descobertas, o impulso primeiro era a necessidade de (com)partilhar, dando-se um processo de contaminação e envolvimento aliando o grupo em torno do objeto estático.

Esse fenômeno se repetia a cada final de espetáculo, um pedido, quase subliminar por parte do público de jovens indicava que queriam continuar fazendo parte daquele processo de vivência estética. Tudo sinalizava para a necessidade de se ampliar a ocorrência, seja do ponto de vista da apreciação estética, demonstrada pelo interesse, como da possibilidade de proposição de desdobramentos e criação de outras estratégias artísticas pedagógicas a serem trabalhadas, no processo de ensino – aprendizagem, interligando-as ao conteúdo das disciplinas do currículo escolar. Afinal, “a obra de arte tem que ser compreendida como uma experiência humana – o espectador precisa perceber isto, compreender estas relações[...]” (DEWEY, 1912, p.61)

O processo era contagiante e multiplicador passando a otimizar o espaço de escuta e troca pós-peça, favorecendo a aquisição de uma aprendizagem significativa. Nesse processo de avaliações, quanto as transformações promovidas pelo Cuida Bem de Mim, recorriamos a Cesar Coll (1994) para entendermos que o elemento central do processo ensino-aprendizagem é a construção de significados. O aluno só aprende um conteúdo quando é capaz de estabelecer relações entre o que já conhece e a nova informação que lhe está sendo apresentada.

Era interessante notar as respostas divergentes expressas na roda de conversa, na compreensão da obra de arte, pois ao contrário das verdades absolutas buscadas em outros campos, a diversidade de interpretações é rica e positiva, mesmo que à primeira vista, o estranhamento e surpresa quanto a tais associações pudessem parecer insignificantes ou de difícil aceitação. Como diz Pareyson (1997), uma obra de arte, não segue leis universais, no seu processo não se tem certo, nem errado, as suas regras são individuais, construídas no decorrer do seu processo criativo. Assim, o são na apreciação, a partir da percepção e interpretação dos seus significados, referências

individuais, bem como culturais, são determinantes, tanto na leitura dos seus significados quanto na (re)construção do seu conhecimento.

Verificávamos, ainda que alguns assuntos e temas eram abordados com insistência, causando interesse coletivo expresso pela necessidade de fala e de escuta, resultando em uma mensagem explícita no seu teor, mas sem um destinatário definido. Questões como educação de qualidade, a coisa pública, direitos, cidadania, respeito, violência, em diversos aspectos, quanto à preservação do ambiente escolar, mas muito também expressa através das relações, envolvendo entre si, alunos, professores, família. Naturalmente esses temas deveriam ser retomados e problematizados na escola, com um maior interesse entre os alunos, bem como estimulando os professores a trabalharem conjuntamente os mesmos conteúdos. Todos se implicaram no problema, responsabilizando-se também com buscar alternativas para tal. O compromisso foi público, e o teatro trouxe uma realidade conhecida de todos, tanto nas representações do ambiente como nas relações interpessoais e falas, a convocação levou o corpo/sujeito/cidadão a se posicionar.

Dentro da perspectiva pedagógica, essa era a oportunidade de se aprofundar e descobrir novos significados, levando em consideração as diferenças individuais e contextos culturais. A gama de interpretações possibilitava que um mesmo tema fosse discutido a partir de diversas interpretações, com entendimentos múltiplos e que em todas as situações, o binômio, individualidade e diversidade, fosse considerado como uma possibilidade dentro de um grupo e merecesse respeito.

A discussão desses conteúdos diversificados e específicos projetava o aluno para dentro da sociedade, auxiliando-o a criar conexões para uma compreensão do todo. Essa oportunidade apresentava-se como um campo profícuo para ampliação do processo de reflexão e discussão, inerentes à fase de apreciação da arte que propiciava no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a contextualização e a ressignificação de novas informações e conhecimentos apreendidos a partir da fruição de uma obra artística.

Não há como encontrar as respostas, se não nos dispusermos a descobrir os germes e as raízes nas questões da experiência que atualmente não consideramos estéticas. Depois de descobrirmos estas sementes ativas, podemos acompanhar o curso da sua evolução até as mais elevadas formas de arte acabada e requintada. (DEWEY, 1912, p 73)

Longe de querer minimizar, a fruição do objeto estético, no que diz respeito à sua dimensão atingida a partir da percepção sensorial, mas não se poderia desprezar nem desconhecer o processo de identificação com o tema e o envolvimento nas discussões e troca de informações, desencadeadas a partir de um leque diversificado de associações e leituras feitas por cada aluno, na experimentação estética vivenciada em todo o conjunto da *Ação Educativa Cuida Bem de Mim*.

Dessa forma, não só como professora de arte, mas também como participante e observadora do processo artístico-educativo, avalio que a inclusão da obra artística, em processos formativos, tem possibilidades de tornar o processo de ensino bem mais estimulante, pois agrega o exercício do fazer artístico e a fruição do prazer estético, o que estimula a curiosidade do “ver” e “ler” uma obra com mais intensidade, aguçando o olhar tanto para a sua forma como para os seus sentidos.

A continuidade estava definida como evolução natural dos fatos. A convocação gerou uma ação coletiva que se manifestou através de diversas ações propostas e desenvolvidas por alunos e professores, nas escolas, durante todo um semestre. Essas ações surgiram como possibilidade de se prolongar o estado de motivação, em que o público/jovens se encontrava, transmutando este interesse e curiosidade para a escola, ampliando o momento de reflexão, inerentes à fase de apreciação da obra artística. Nessa dimensão, a mobilização potencializava a necessidade de mais informação, estabelecendo um impulso entre proposições estabelecidas através do diálogo e compartilhamento de ações concretas e práticas conjuntas.

Com a possibilidade de desdobramentos da peça nas escolas, foram criadas outras atividades pedagógicas ou artístico-pedagógicas, por professores, acompanhadas pela equipe pedagógica do Liceu de Artes, que pudessem oferecer espaço para o processo de ensino-aprendizagem se estabelecer e se desenvolver através da contextualização e da ressignificação dos conteúdos apreendidos.

No desenvolvimento e realização das atividades pós-peça, o aluno era estimulado pelo professor, a se expressar, através das mais diversas linguagens. Constatamos que, quando o conteúdo apresentado, era do seu interesse, a sua mobilização e participação era bem maior. Os temas eram voltados para questões que tratavam de cidadania, preservação do patrimônio, união, violência, drogas e outros, que não só foram identificados na peça. Faziam também parte do cotidiano dos estudantes. Os professores, atuando como guias do processo de ensino-aprendizagem, fizeram-lhes

participar de atividades, que lhes permitiam construir significados, cada vez mais próximos aos conteúdos básicos das disciplinas do currículo escolar.

Foi possível ser medido o resultado do impacto da peça durante todo o processo de 1997 a 2008, por instrumentos avaliativos eficazes. E também avaliar mudanças que se processaram em pelo menos três níveis: conceitual, atitudinal e procedimental, verificados após a realização das ações pedagógicas nas escolas. Essas últimas se traduziam nos trabalhos escolares, nas avaliações das coordenadoras pedagógicas, nos depoimentos de alunos, professores e diretores, onde se demonstrava a aquisição de conteúdos, a reflexão crítica, a compreensão prática do problema e a adoção de ações concretas. Ocorreram ainda atividades multidisciplinares, como mutirões para conservação e preservação do patrimônio escolar, programas de plantio e jardinagem, campanhas educativas, projetos artísticos de grafiteagem em substituição às pichações. Através dessas ações, garantia-se um espaço para discussão sobre o papel e as responsabilidades de cada um dentro da sociedade.

O resultado das ações dramático-pedagógicas demonstraram um indicador das possibilidades do exercício da transversalidade curricular e da inter-articulação dos conteúdos da peça com as disciplinas, a partir de atividades pós-peça. É importante estabelecer em que sentido refiro-me à transdisciplinaridade dentro do processo ensino-aprendizagem. Ela é entendida de forma abrangente como possibilidade de visão ampliada e múltipla de um assunto, referindo-se a concepções, conceitos e resultados, e não apenas como um instrumento ou uma estratégia de abordagem.

Nessa fase, até o ano de 2000, das 102 escolas que participaram do Projeto, 67 desenvolveram, com cerca de 31.650 alunos, atividades pós-peça nas suas escolas, sendo registrado, através de pesquisa e pelos resultados alcançados, que a maioria dos alunos despertou para a necessidade de preservação do patrimônio e conservação da escola. Segundo dados da SEC, no ano de 1998 houve uma redução de 36% nos gastos com equipamentos escolares e uma mudança qualitativa na relação da comunidade escolar com o patrimônio educacional.

Outros fatores também contribuíram para a eficácia da **Tecnologia Educacional** com o Teatro, principalmente a sua fundamentação em princípios e valores que configuraram e orientaram a sua concepção e operação: a TET abriu um espaço de escuta para os adolescentes; estimulou o compromisso dos participantes do projeto na temática desenvolvida através da emoção e da reflexão; provocou demandas na escola e na comunidade - possibilitando um desdobramento através da realização de

ações concretas - estimulou o potencial criativo do indivíduo e do grupo que tinha como porta de entrada o afeto e ponto de chegada a cidadania.

Considero hoje que um dos fatores que influenciaram os resultados da experiência tem a ver com a abordagem através da linguagem artística do teatro. E implicitamente tendo o corpo, como emissor de informações, assim como mídia receptora de respostas e conseqüente interpretação e compreensão dos fenômenos, relacionando assim esta conclusão ao pensamento de corpomídia cunhado por Katz (2011).

Cada vez mais os indícios eram de que a compreensão e prática da **arte como tecnologia educacional** dentro do currículo escolar não só estavam no caminho certo, como que para atender aos desdobramentos artísticos pedagógicos que se faziam necessários, seria preciso um esforço coletivo. Uma mobilização não só dos estudantes, mas especialmente dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas envolvidas, além de um compromisso da SEC, no que diz respeito à garantia de condições para a realização de um projeto pedagógico contextualizado, visando à melhoria da qualidade de ensino.

O conhecimento artístico, englobando teorias conceituais e metodológicas, tem condição, hoje, a partir de estudos e pesquisas conquistadas por experiências, dissertações e teses potencializar práticas educacionais aplicadas nos mais diversos processos de educação. Deve-se considerar também o alcance do trabalho da arte em dimensões subjetivas da formação do sujeito, bem como a capacidade de mobilização, sociabilidade e participação cidadã, social e política.



5 ESCOLA QUE PROTEGE



Capacitação do professores para o enfrentamento no ambiente escolar.

3.5 ESCOLA QUE PROTEGE: CURSOS DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

O *Projeto Escola que Protege* foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação -SECAD/MEC- em parceria com as Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Federais, na perspectiva de promover, no âmbito escolar, a defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de violência,

Este projeto contou com a participação de 21 Universidades em todo país e, na Bahia, esteve a cargo da Universidade Federal da Bahia - UFBA, em uma ação conjunta com a Secretaria de Educação do Estado, e as Secretarias de Educação Municipal de Salvador e Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas, envolvendo 220 professores, de cerca de 108 escolas públicas. Dentre as modalidades propostas, presencial e a distância, a UFBA adotou a realização do projeto *Escola que Protege* através da modalidade presencial, sendo proposto e coordenado pela Escola de Dança.

Os desafios eram muitos, por se tratar de questão complexa como a violência. Problema que se manifesta como consequência e causa de uma rede de outros problemas de caráter intersetorial. Assim, os objetivos precisavam ser tão ambiciosos quanto a relevância do problema. O projeto elaborado pela UFBA se propunha a capacitar professores das redes públicas de ensino estadual e municipais, com vistas à identificação de evidências e de situações de violência, envolvendo criança e adolescente no ambiente escolar. Constituiu-se, assim, uma ação de educação preventiva e, como tal, a necessidade de uma investigação de estratégias que oferecessem subsídios para o reconhecimento de sinais que impedissem a sua manifestação. Essa possibilidade de intervenção na origem das causas foi a nossa motivação e, para tanto, partimos de alguns pressupostos.

O eixo central desta proposta era focar a dança como instrumento artístico-pedagógico da ação e contribuir na organização física e emocional do esquema corporal comprometido por introyecções de traumas, violências, limitações e vulnerabilidades.

A ação incluía oficinas de consciência corporal, dança contemporânea, *contact improvisation* e dança do ventre, jogos criativos envolvendo improvisação. As oficinas se davam por meio de um trabalho articulado a eixos temáticos que, além da reconstrução da corporeidade focavam a educação para o desenvolvimento de valores, fortalecimento da autonomia e prospecção de novos projetos de vida, a partir da

aquisição de competências pessoais, relacionais, técnicas e cognitivas, todas elas tendo o corpo como centro disparador ou catalisador de novas informações. O objetivo central das oficinas era trazer o corpo para o centro das questões no trato com crianças, adolescentes, jovens, de ambos os sexos, em situações de vulnerabilidades, limitações e traumas.

Nas técnicas corporais com movimento e de desafio motor, de coordenação, percepção e propriocepção, todas as indicações empregadas para a condução geram metáforas, a exemplo de: equilíbrio, estabilidade, flexibilidade, disponibilidade, apoio, resistência, possibilidade de adaptação, entrega, superação e tantas outras palavras geram significados que vão além do movimento específico, trabalhado no exercício, podendo ser utilizados em situações da vida cotidiana. A aquisição e a prática dessas atitudes corporais contribuem para a consciência corporal, o cuidado com o corpo e com a relação com o outro e com o ambiente, a socialização, e outros comportamentos pessoais e relacionais.

Assim, a prática corporal, aliada a consciência sinestésica gera no corpo uma informação de aprender a equilibrar-se, aprender a entregar-se à condução do outro, aprender a confiar de olhos fechados, aprender a cuidar de quem se entrega à sua condução aprender a reconhecer a si mesmo na diferença, aprender a olhar o outro e se colocar no lugar dele. Tudo isso se dá pela experiência vivida e essa vida somos nós, não um corpo onde estamos dentro, e sim nós o corpo.

A **arte como tecnologia educacional** mostrou-se como orientação conceitual adequado para conduzir este processo. O caráter colaborativo e intersetorial da sua ação era um aspecto positivo, pois em um mesmo projeto tínhamos olhares e fazeres de profissionais de áreas distintas.

Outro ponto a nosso favor foi a iniciativa e responsabilidade da proposição do projeto. Era uma experiência que saía com a assinatura de profissionais, professores, pesquisadores, artistas da Escola de Dança. Tínhamos o desafio de tratar a violência, não como uma questão de segurança pública em que condutas coercitivas são adotadas. Nossas armas seriam indicadas por instrumentos identificados e validados nos campos da educação, da arte e de outros conhecimentos produzidos pelas ciências humanas.

Pela dimensão do projeto e complexidade da ação foi criada uma equipe multidisciplinar, sendo que uma base de sustentação formada por profissionais e alunos da Escola de Dança, que se dividiam como coordenadores, professores, pesquisadores e artistas, monitores na sua maioria com formação em dança, e parte da equipe formada

por consultores convidados, profissionais relacionados à questão dos direitos humanos e estudos sobre a violência na perspectiva da saúde pública. Na estrutura pedagógica contamos ainda com um observador externo, responsável pela análise e relatório desenvolvido para o MEC.

Como já explicitado no objetivo do projeto apresentado, o conceito de **arte como tecnologia educacional** possibilitou um alinhamento conceitual e metodológico de toda a equipe da Escola de Dança, apontando vetores também aos consultores convidados e avaliador externo.

Vale o destaque que dentre as quatro coordenadoras, três delas, Marcia Mignac, Eleonora Mota e Beth Rangel, traziam experiências no campo da saúde, trabalhadas em consonância com referenciais e pensamento da **arte como tecnologia**, nas suas práticas. A primeira por duas vezes coordenou projetos junto a adolescentes vítimas de abuso sexual, como já é do conhecimento do leitor, a segunda atuou na monitoria de um projeto com dança destinado a pessoas com deficiência e a terceira por três anos trabalhou com uma equipe multidisciplinar, na abordagem de questões do uso abusivo de drogas e das doenças sexualmente transmissíveis. O ambiente desses projetos se relacionava à pesquisa do Fórum Comunitário de Combate à Violência, já referido, que busca ainda hoje uma compreensão da mesma como questão de saúde pública. Em todas as experiências, a arte se apresentou como atratora e articuladora das demais áreas, com maior parceria com a saúde. Registro a trajetória da professora Dra. Marcia Mignac, que definiu seu campo de estudo em torno de questões relativas ao abuso sexual em crianças e adolescentes, buscando enfatizar a emergência de um novo entendimento de corpo em situações de violência, concluindo sua Dissertação de Mestrado com o tema: “A subversão da sujeição: A ação política da dança do ventre em adolescentes sujeitadas e em instituições”. Complementando a equipe de coordenação, a professora Virgínia Chaves, com um foco nas questões pedagógicas, seu campo de estudos e interesse.

Contamos com um número significativo de estudantes e professores substitutos como educadores e monitores participando junto à equipe, sendo responsáveis como instrutores pela condução das oficinas que compunham o módulo sobre o corpo, denominado Múltiplos Corpos.

A proposta da Escola Dança UFBA foi orientada assim pelos pressupostos indicados pela SECAD/MEC, mas contando com o diferencial na abordagem e compreensão do tema a partir do conceito da **arte como tecnologia educacional**.

Disponibiliza-se, assim, de um novo instrumental, de caráter artístico e educativo para se lidar com o tema da violência.

Assim, identificávamos que o corpo, enquanto organismo individual e relacional era mais do que um instrumento, apresentava-se como lócus onde essas manifestações se expressavam. Enfatizávamos, então, a necessidade da compreensão do corpo, para lidar em situações de violência, incluindo o universo do abuso sexual.

Foi criado um plano mediador com a abordagem de cinco módulos temáticos com vinte horas cada módulo, tendo o estudo do corpo como elemento articulador das temáticas abordadas pelos parceiros. Assim, naquela ocasião, a Escola de Dança da UFBA, foi responsável por uma experiência institucional, de caráter inter e multi e transdisciplinar a partir do diálogo e complementação das competências de áreas e profissionais específicos, nas questões do enfrentamento da violência sexual junto à criança e ao adolescente.

As oficinas de capacitação do curso presencial ministradas pela Escola de Dança da UFBA foram cuidadosamente planejadas, partindo do reconhecimento do problema, de onde queríamos chegar e quais os atores envolvidos, a quem se destinava e quem conduziria os processos.

O módulo intitulado *Múltiplos Corpos nas Escolas* trabalhou com a ideia central de que lidávamos com professores do ensino fundamental, das redes públicas e que, por sua vez, desdobrariam estas ações junto a criança e adolescentes de escolas públicas, portanto, constituindo um público com características específicas.

Assim, o caminho da metodologia partiu sempre de experiências e vivências práticas corporais, onde a fala do instrutor, mais do que apenas um estímulo de condução dos processos, deveria trazer de maneira articulada informações que pudessem oferecer indícios teóricos para uma posterior reflexão e reconstituição de pensamentos sobre o assunto. É importante ressaltar o prazer, a curiosidade, a entrega dos participantes na experimentação desses processos.

Fechava-se assim, uma tríade que compartilhamos com alguns pensadores a respeito da potência da experiência artística, em diálogo com outras experiências do cotidiano, a partir da compreensão de como se revela e desvela o corpo/sujeito.

Todo planejamento artístico-pedagógico conduzido pela equipe, assim como a condução dos processos, levaram em consideração indagações da situação inicial quanto aos perfis dos alunos. Assim, como se apresentava esse corpo e qual a sua relação com esse contexto? Apresentava indícios para saber quem são e como estão esses jovens?

Como esses corpos/sujeitos ocupam e se relacionavam com o espaço escolar? E como se estabelecia a relação com o outro, como o corpo/sujeito se comportava corporalmente, entre alunos e/ou professor? Com respostas ou sinalizações a essas questões buscava-se compreender o universo do adolescente no ensino público, a sua relação com sua corporeidade, ou seja, consigo mesmo, como construíam, revelavam e teciam significados.

As indicações que se seguiam determinavam uma competência especializada dos profissionais envolvidos no projeto, no que dizia respeito a: entendimento e aceitação dos referenciais propostos sobre corpo, arte e educação; a capacidade de análise de questões postas, a partir destas dos entendimentos postos anteriormente e por fim, competências individuais e coletivas em responder com informações teórico-práticas e encaminhar desdobramentos e soluções para as questões postas.

Assim, somavam-se os pressupostos, a quem, onde, o que se definia como problema, juntavam-se os referenciais, conhecimentos e formas agir, que constituiriam investigação e proposição de alternativas e encaminhamentos artístico-pedagógicos a serem adotados e socializados na perspectiva futura.

Objetivando, ressalto que as ações do *Projeto Escola que Protege*, coordenado e desenvolvido pela equipe de Dança da UFBA, considerou que a dança é uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo na educação e no ensino público configurando-se uma ferramenta eficaz para lidar com situações de mudanças.

Para tanto se fez e faz-se necessário: compreender a corporeidade representada dos estudantes, e por que não dos docentes através dos estados de corpos; identificar em seus processos corporais sinalizações de formas de expressão ou situação de violência, com atenção especial à violência sexual. Para esse fim, foram trazidas, como estímulo, variados exercícios e práticas a partir dos quais se observava reações não verbais individuais e coletivas. Lembro que, em todo o processo, tivemos olhares externos ao desenvolvimento da atividade, assim registros e observações nos serviram de base para análise da situação. É interessante notar que a motivação não tinha como foco expressões e manifestações de ações corporais de agressão, pelo contrário a intenção era estimular a convivência, a livre expressão, o respeito, a sociabilidade. Os indícios de violência ou conflitos surgiram no processo, mas a ideia justamente era a identificação, a mediação para compreensão e redução do problema. Argumentávamos que este entendimento e negociação, só se dariam se as partes, envolvidas tivessem consciência do processo. Uma avaliação deve ser sempre negociada.

“O corpo em muitos casos é adjetivado como silencioso, entendido como um estado corporal, paralisado diante de ameaças externas, como a presença do agressor” esta é uma conclusão trazida por Marcia Mignac, coordenadora e pesquisadora.

Nesse caminho, a arte, mais especificamente a dança, inserida nesse contexto se constituiu um espaço, sobretudo, de restaurar o reencontro do sujeito/estudante consigo mesmo, sendo potencializada pela participação de olhares diferenciados de parceiros com competências outras. Assim, a **arte como tecnologia educacional**, contribuiu para desencadear novos processos artístico-educativos, na área da saúde, com resultados no ambiente sociocultural.

No ambiente escolar, vale trazer a importância da educação pela dança, evidenciando a sua importância na formação do aluno sujeito/cidadão no contexto da escola pública. Com esta e outras experiências vimos construindo uma competência, referendada por professores e alunos que se alinhavam a essa visão de corpo, de dança e de arte, trabalhada no Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, assim como em outros cursos de ensino superior do Brasil.

Isso posto, reafirmo premissas deste conhecimento: a abordagem da dança como tecnologia educacional inserida num contexto social e cultural; a complexidade do corpo na dança entre a natureza que herdamos, enquanto matriz geneticamente estabelecida, e a que adquirimos por via do desenvolvimento individual através das interações com o meio ambiente, quer de forma voluntária, quer de forma involuntária. (DAMÁSIO, 1996, p.15) Nesse sentido, a dança como um discurso do corpo é compreendida como totalmente biológica e totalmente cultural.

Na direção da educação preventiva ensejada pelo projeto em pauta, chamávamos atenção para percepção do corpo, como centro da questão, como local da implementação da experiência. Nessa instância, a dança, movendo-se como ignição para acionar e aproximar as fronteiras entre o local da implementação e o local da introjeção da violência do abuso sexual, conclui Mignac.

Mais uma vez ressalto que, apesar da ênfase dada à especialização em um conhecimento relativo ao corpo e à dança, sabíamos que não éramos auto suficientes na condução de processos artístico-educativos, muito menos no que se referia à condução e à adoção do conceito de **arte como tecnologia educacional**. Defendíamos que essa, assim como outras experiências desta natureza, deveria comportar diálogos, interfaces, complementaridades, de saberes, de fazeres trazidos por atores e agentes diferenciados,

fossem eles pesquisadores doutores, educadores sociais ou convidados outros com competências específicas.

Uma prova desta relação e contribuição é o próprio projeto desenvolvido naquele contexto pela Escola de Dança. Na composição da equipe, a diferença e a complementaridade foram características e marcas que buscamos garantir. Precisávamos e trouxemos a especialização requerida pela complexidade do tema. Essa adveio de conhecimentos trazidos por professores que se detinham a estudos do corpo, a partir de olhares diferenciados que tivessem a competência e disponibilidade de somar. Dialogávamos com uma bibliografia também diversa, que incluía Damásio, Foucault, assim como, Vigotsky, Dewey e Morin.

A intenção era mobilizar e convocar profissionais de arte, de educação assim como de outras ciências disponibilizando e traduzindo ao seu modo o conceito de **arte como tecnologia educacional**, seja partindo de experiências de vida cotidiana, profissional, artística ou científica.

Ao complementar a apresentação dos conteúdos programáticos do *Projeto Escola que Protege* – para capacitação dos professores na perspectiva posta de instrumentalizá-los na identificação e intervenção em processos de violência entre crianças e adolescentes – destaco que a formação integral incluía quatro outros módulos, além dos *Múltiplos Corpos na Escola* já referido. Para estar à frente desses assuntos foram convidados especialistas das áreas de Humanas da UNEB, da área Jurídica com a Ong Juspopuli, com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) e o uma representação do Fórum de Combate a Violência-FCCV. Foram trabalhados os seguintes temas: **Direitos Humanos**, coordenado pela especialista, professora doutora Tânia Cordeiro da UNEB, contando com intervenção do módulo corpo, junto aos temas de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; a adesão de uma prática de direitos humanos e uma comunhão de princípios e condutas nas relações escolares; Direitos Humanos e Mediação de Conflitos Escolares, com coordenação de Vera Leonelli, da Juspopulli; e ainda o Módulo trabalhado por Maria Eunice Kalil, do FCCV, abordando a compreensão da violência e suas principais formas; a rede de atenção, prevenção e proteção e o papel da escola na Rede de Proteção, contando com intervenção do corpo.

A Escola de Dança assumiu a conclusão da capacitação dos professores, sendo responsável pelo último módulo. A ação proposta trouxe a arte como mediadora desta

fase de encerramento do processo formativo vivenciado, sendo construído coletivamente um panorama a partir da revisão e discussão dos planos de ação elaborados pelos professores cursistas participantes. Na avaliação, foram salientados aspectos facilitadores para a formulação de planos de ação, tendo como referência teorias, estratégias metodológicas e instrumentos pedagógicos abordados por Celso Vasconcelos, em *Planejamento, como Práxis Pedagógica* (2000).

No campo pedagógico, explicitamos ainda, eixos da educação contemporânea que nortearam nossas práticas: os procedimentos foram desenvolvidos tendo como referencial o aluno no seu contexto social e cultural; a atuação do professor como mediador-facilitador do aprendizado; o estudante como responsável ativo, coprodutor do seu conhecimento; o processo metodológico, tido como processo de ensino-aprendizagem como um sistema aberto, passível de alterações em curso e contribuições a partir da vivência em sala de aula.

Como previsto, foram apresentados ao MEC, como resultados da experiência desenvolvida, um vídeo, como instrumento artístico-educativo, distribuídos às Escolas das redes públicas; um manual para o professor e um relatório e avaliação para ser entregue ao MEC.

Da avaliação feita a partir da observação do consultor e reuniões com as coordenações foram concluídos os seguintes aspectos que, julgo devam ser socializados e considerados para posterior aplicação ou possíveis traduções. Como conquistas ou sinalizações positivas aponto **indícios** a partir da experiência artístico-educativa implementada no *Projeto Escola que Protege* para a construção e validação do conceito de **arte como tecnologia educacional**, a partir de afirmações compreendidas a partir de apontamentos do relatório e da observação continuada dos processos vivenciados. Assim, foram apresentados, como conclusão da sua observação e análise, os seguintes pontos: a Dança como área capaz de articular outras áreas do conhecimento e de trabalhar junto ao enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes; a possibilidade da utilização da linguagem da Dança, como prática artística pedagógica, na sensibilização e disseminação de temáticas junto à comunidade escolar; e com isso a possibilidade da replicação da experiência, por professores em escolas da rede pública municipal e estadual com o acompanhamento e assessoramento de profissionais da área de dança.

O relatório apresentado pelo avaliador ressalta ainda o surgimento de novos referenciais a partir do estudo de novas teorias sobre o corpo, onde se reconhece a

interligação do corpo como local de conhecimento e cognição, citando-os a seguir: a reflexão do entendimento de corpo da criança ou jovem, não apenas como local de introjeção e replicação dos traumas (maus tratos, abuso sexual), mas também como local de transformação e ressignificação dos padrões representativos da violência; a compreensão do corpo/sujeito como centro do enfrentamento a violência sexual.

Com isso a necessidade premente de acesso a essas informações por parte de professores, no que se refere ao olhar cotidiano para o corpo/sujeito presente em sala de aula, a possibilidade de uma leitura preventiva que aponte sinais da violência subjetiva e não apenas o olhar remediador, em casos onde a violência se encontra potencializada;

Outra sinalização relaciona-se a implicação da violência com o espaço escolar e para tanto a necessidade de um levantamento de questões referentes ao papel da escola com a inclusão de ações de enfrentamento desde o planejamento político pedagógico da Escola, compreendendo-o a violência a partir de ações processuais no universo escolar e não apenas por atividades pontuais.

Diante da complexidade e relevância do problema o trabalho em rede torna-se possível, com uma equipe integrada, com reflexão e avaliações processuais, envolvendo uma parceria com instâncias públicas comprometidas com questões que garantam a integridade, a educação e a saúde do corpo de crianças e adolescentes. Além disso, a concepção de que toda educação tem condições de ser considerada como educação preventiva.

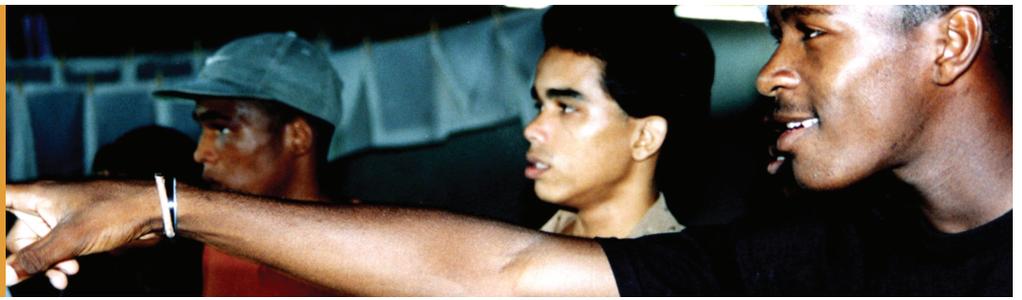
O parecer final do consultor, diz que o curso foi realizado com toda a riqueza desejada, confirmando o sucesso da escolha da arte como tecnologia educacional, tendo o enfoque da área da com a dança na aplicação de princípios, teorias, conceitos, processos e técnicas corporais em todos os módulos. Isto se deu principalmente com a disposição da equipe de educadores em trabalhar de forma interdisciplinar juntando em sala professores de dança, sociólogos, enfermeiros, pedagogos etc. Uma interdisciplinaridade que partia do corpo como eixo central na identificação, prevenção e no enfrentamento nas escolas das violências.

Pensar numa educação que tenha o corpo como eixo central de aprendizado foi e ainda é algo novo e desafiador para novas tecnologias educacionais. Este curso presencial escolheu este desafio, colocando o corpo como foco no enfrentamento das violências e principalmente fazer isto pela prática, entremeada a um sólido referencial teórico, pelo próprio movimento e exploração desses múltiplos corpos. Um caminho

interdisciplinar que tem nas palavras “redes” e “conexões” suas bases para entender esta pesquisa corporal e sua interferência na vida do professor-cursista e dos alunos atendidos via o trabalho desses professores em salas de aula.

Na atividade do módulo *Múltiplos Corpos* se pôde perceber a repercussão e o impacto físico, mental e social da abordagem do aprendizado sobre violência no corpo. Para exemplificar isso destaco um depoimento de um professor de dança, facilitador das oficinas que implementaram o módulo, trazendo comentários a respeito dos exercícios aplicados:

Ao observar os mapas corporais construídos pelos grupos é muito fácil perceber o quanto o pensamento dicotômico corpo-mente permanece forte em no contexto escolar. A maioria dos grupos apresentou um mapa onde era evidente a ideia de que pensamento é algo que acontece na cabeça e sentimento algo que esta no coração, por exemplo. Contudo, ao pensarmos sobre a forma como o corpo aprende qualquer tipo de informação (especialmente através de nosso sistema sensório-motor) é difícil aceitar que violência, carinho, conceito de física ou compreensão de um texto venham de forma diferentes: a via de acesso é sempre a via do corpo! Este aprendizado se dá de forma direta na relação do sujeito com o ambiente onde ele vive. Fica claro que os sintomas da problemática social – a violência por exemplo - localizam-se e são também produzidos pelo corpo. Identificá-los, criar um ambiente que possa problematizá-los e oferecer uma possibilidade de ressignificação, talvez seja um caminho para uma possível recuperação da auto-estima e reinserção deste indivíduo no contexto social. (Fala do educador do projeto Alexandre Molina)



6 VIDAS EM MOVIMENTO



Cursos de Formação de Liderança Jovem, Mobilização Cultural e Agentes Sociais.

3.6 VIDAS EM MOVIMENTO: Cursos de Formação de Liderança Jovem, de Mobilização Cultural e de Formação de Agente Social

O *Projeto Vidas em Movimento*, vinculado ao Programa Educacional Arte Talento e Cidadania, do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, integrou em 2002, junto a 12 outras ONGS parceiras da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo - o Programa Jovens Escolhas, em Rede Com o Futuro, desenvolvido pelo Instituto Credicard.

Vidas em Movimento representa um conjunto de projetos e teve como ação estruturante e disparadora de uma série, o *Curso de Formação de Liderança Jovem*, seguindo-se, no ano seguinte, com o *Curso de Mobilização Cultural e Social*, em 2004, e como desdobramento de ambos, os *Projetos de Formação de Agente Social e de Conexão de Lideranças Jovem*, esse último gerido por jovens egressos da Oficina de Formação de Liderança. Na sua integralidade, o projeto capacitou jovens nas dimensões pessoais e sociais, apresentando conceitos e metodologias que fortalecessem o espírito de liderança, potencial trazido pelos participantes. As teorias contribuíram para a compreensão do significado dos seus papéis, enquanto sujeitos sociais, partindo da ideia de indivíduos representativos, conceito defendido por Heller (2000), como sujeitos com perfil e potencial de liderança, com capacidades de agregar pessoas para agirem em processos colaborativos. As ações, na maioria das vezes, geram projetos que podem se organizar em programas que, por sua vez, incitam o olhar para políticas públicas. A exemplo de processos de mobilização cultural e social, ou de atividades de agentes sociais, agentes de saúde, promovidos por associações comunitárias e programas de apoio, em parceria com programas de caráter social e econômico, públicos ou de caráter privado.

O Programa Educacional do Liceu de Artes, conforme considerei na sub-seção “Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, uma Ong secular”, desde a sua criação no século XIX, privilegiou as dimensões do aprender fazendo, que guardava, ao mesmo tempo, um pensamento regulatório, com nítidas marcas da tradição, ditadas pelo contexto social, político e econômico daquela época, como dialogava com avanços da modernidade, com a intenção de alcançar um conhecimento emancipatório.

Em 2000, na entrada do novo milênio, com a tarefa de refletir sobre a trajetória dessa experiência secular e, ao sistematizar o conhecimento acumulado, depara-se com os resultados positivos da Ação Educativa *Cuida Bem de Mim*, conquistado a partir da

adoção da tecnologia educacional, a partir de referenciais da arte e da estética. Assim, o Programa Educacional do Liceu de Artes e Ofícios legitima o *Programa Arte Talento e Cidadania*, assumindo como eixos estruturantes as oficinas de artes e as oficinas de ofícios das artes e da cultura. O Liceu comemorou 130 anos de Ação Social, confirmando uma vocação para o trabalho educativo, com foco no aprender fazendo produtivo e no desenvolvimento de valores para uma educação cidadã.

Neste contexto, é importante insistir no quão é compreender o significado do eixo educacional no programa do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, uma organização não governamental, centenária, constituída por uma teia de tradição e contemporaneidade, que assim como a distinguiu, também a confundia, quando vista em determinadas instâncias.

Historicamente esta instituição educacional, sem fins lucrativos, foi pautada pela missão de educar e preparar para o trabalho, a partir do aprender fazendo, no contexto da sua criação em 1872, período em que se assentava um forte pensamento colonizador, marcando a vigência de um pensamento regulador, tendo como paradigma ciência moderna. Avalio, que nesta configuração, desde sempre, convivia-se tanto com os pensamentos tradicionais da modernidade, ditados pelo iluminismo, pelo capitalismo, mas também indica uma natureza experimental e emergente, a partir da classe organizada que a compunha, em especial de intelectuais e artistas das “belas artes” que se organizavam para dar possibilidades alternativas de formação para filhos de escravos e operários da época. Há de se convir que, nessa iniciativa, indícios de energias emancipatórias preexistiam com desejo de mudanças, de um *status quo*. Essa intenção latente, subliminar, oferecia, desde então, um campo propício para alterações no modo de fazer-pensar-sentir da população que a constituía. Como salienta Kuhn, os paradigmas pré-existem mesmo antes de aflorarem, estando imersos, subjacentes.

A evolução do seu programa na direção da identificação da arte como guia da sua tecnologia educacional e social já comprovava a preocupação dos dirigentes do Liceu com os desafios postos pelo novo milênio que se anunciava. A educação pretendida, como se refere Delors (1996) no Relatório produzido para UNESCO, pontuava os desafios para este novo milênio que se inaugurava.

Assim, viu-se uma maior atenção à promoção de uma educação que dê conta, ao aprender a ser e a conviver, e que provoque o aprender a fazer, outrora com preocupações tecnicista, a buscar o aprender a conhecer, a partir de fundamentos e conceitos, como forma de sustentá-lo e contextualizá-lo na sua forma de existir.

A introdução do *Projeto Vidas em Movimento* no qual se inserem, como mencionei, *Cursos de Liderança Jovem, Mobilização Cultural e Agente Social*, articulado ao eixo educacional do *Programa Arte, Talento e Cidadania, do Liceu*, traz uma vertente importante para a formação dos jovens na perspectiva da construção continuada do cidadão. A esse itinerário formativo foram agregados conhecimentos da área das ciências sociais, que ecoaram firmemente nas vivências artísticas já em cursos, nas comunidades, estimulando maior participação e mobilização cultural e social.

Essa vertente da formação para atuação cultural e participação social, ao lado de oficinas de artes e cultura definiu-se como uma competência transversal a ser perseguida pelo programa como um todo, mas, especialmente, criou uma nova via de acesso para conectar os grupos artísticos de jovens já existentes na instituição, com o que está fora, levando-os a compreender o sentido da busca de “colocar-se vidas em movimento”, partindo de indivíduos em relação ao grupo, e este coletivo em relação ao seu ambiente social, local e global.

Esse referencial associado à arte, enquanto tecnologia educacional, vislumbrou-se, nitidamente, o fortalecimento do pensamento institucional e educacional, incluindo ao lado da arte, outros elementos, a exemplo das comunidades, dos sujeitos sociais, melhor caracterizando um direcionamento a conhecimentos de caráter emancipatórios.

Recupero assim, o relato da experiência de formação de sujeitos individuais, como atores e autores, com perspectivas de uma atuação compartilhada como sujeitos sociais mobilizados e comprometidos em intervir numa realidade carente de uma atenção e de uma nova configuração.

A construção do *Projeto Vidas em Movimento* teve como pressupostos elementos da pedagogia da educação e da arte contemporâneas, além de teorias sociais que ofereceram sustentação a estudos e investigações de processos de mobilização cultural e inclusão social, a partir da participação e atuação do jovem em projetos comunitários. De maneira dialógica e complementar estes referenciais fundamentaram a construção do projeto, estimulando a utilização e investigação de uma metodologia participativa e mobilizadora que tratasse os componentes curriculares necessários a estas formações humanas e culturais, sociais e políticas.

Apresentando-se como um projeto educativo de cunho sociocultural comprometeu-se com questões diagnosticadas nas relações pessoais e interpessoais dos jovens, nos seus mais diversos contextos sociais, reconhecendo-as como desafios a

serem conquistados. Em pesquisa, identificou aspectos e situações como causa ou possíveis consequências de conflitos e tensões, que revelaram na sua composição, componentes múltiplos e difusos, gerados na maioria das vezes em campo pouco favorável à penetração, mas, por essa razão, alastram-se, resultando em um enorme tecido emaranhado e complexo, de difícil compreensão, a exemplo da violência.

É nítido que para intervenção na realidade posta, só se faz possível, se nos propusermos a práticas coletivizadas, pressupondo uma articulação entre conhecimentos e competências, com necessidade de se estender à dimensão da responsabilidade e do compromisso social institucional, favorecendo a criação de uma rede de intenções, esforços e ações, com perspectivas de uma maior abrangência para que, de modo mais eficiente, consiga-se entender e abordar a diversidade, revertendo esse quadro.

Assim também para o *Projeto Vidas em Movimento*, o método de abordagem requeria uma condução interdisciplinar e dialógica que implicava num modelo flexível e comprometido, em que todos são responsáveis pelo enfrentamento de desafios e busca de oportunidades e soluções. Para tanto, foi constituída uma equipe composta de pesquisadores, educadores, artistas, historiadores, sociólogos além de monitores, específicos de áreas afins a exemplo de administração, psicologia social conforme demandas exigidas devido a conteúdos específicos.

O *Projeto Vidas em Movimento*, através das suas ações educativas, culturais e sociais extrapolou o número de atendimento direto a 300 jovens, tal como informei inicialmente, numa faixa etária de 16 a 24 anos e o previsto de atendimento indireto a 500 jovens, também foi excedido, dado o efeito multiplicador das ações propostas. Os jovens participantes das oficinas tiveram como pré-requisito participar de algum coletivo ou grupo organizado, de arte, cultura, empreendimento social ou qualquer outra forma de organização grupal além de ser morador de uma das 5 comunidades da Região Metropolitana de Salvador: Engenho Velho da Federação, Nordeste de Amaralina, Alto das Pombas, São Marcos, Mata Escura. No desdobramento, incluíram-se 4 outras comunidades, Cajazeiras, Fazendas Coutos, Fazenda Grande, além do município de Simões Filho. Esses bairros identificados pelo Observatório da Violência do Fórum Comunitário de Combate à Violência demonstravam a partir de dados de pesquisa, que se constituíam como os mais vulneráveis diante a violência ou causa *mortis* de jovens, negros, nessa faixa etária.

A primeira etapa de formação privilegiou conteúdos e práticas relativos ao desenvolvimento do sujeito individual e representativo, na perspectiva de fortalecer as identidades, os vínculos no grupo e de promover a ampliação de uma percepção social de inclusão, participação, solidariedade e identificação de meios para a efetivação de ações concretas para a transformação de uma realidade dada para outra desejada.

Através de formação político social, empreendedorismo e economia solidária, aliada à educação para valores e para cidadania o projeto viabilizou a organização, mobilização e articulação de jovens representativos, multiplicadores de ações comunitárias, intercambiando experiências e informações.

Recebi novos conceitos, fundindo conceitos pegando informações novas, percebendo minha comunidade e quem eu sou. Trouxe da comunidade as potencialidades que tem lá, a dança, a música etc. e vou levar os conhecimentos adquiridos para elaborar um plano de ação e essas potencialidades se desenvolvam na minha comunidade.

Caíque Vidal (jovem participante do Projeto, depoimento em vídeo)

Criaram-se elos de identificação entre os jovens a partir de um reconhecimento, de uma origem comum ou de objetivos afins, tornando-os mais preparados para estabelecer vínculos e motivando-os a uma atuação coletiva – ponto de partida da proposição de ações concretas, conceitualmente orientadas para a participação e formação de uma nova cultura de convivência.

Assim, fortaleceu-se o cidadão ativo, participativo, crítico, comprometido a intervir enquanto indivíduo e coletividade, mobilizando outros indivíduos e sendo propositivo nas ações sociais e culturais, a partir da utilização de ferramentas e competências específicas para atuação planejada e produtiva nas comunidades.

O processo foi bem detalhado e super construtivo, cada dia que a gente passava aqui aprendíamos coisas novas e nos proporcionava um melhor contato com as comunidades. A gente se capacitou para intervir em nossa comunidade, deixando de ser meros expectadores. Eu tenho que fazer minha parte e mobilizar o outro para que faça a parte dele.

Larissa Lima (jovem participante do Projeto, depoimento em vídeo)

Os jovens tinham diante de si um desafio, enquanto indivíduos representativos e lideranças de grupos - interferir nesta realidade, sabendo que a sua participação em ações coletivas e práticas empreendedoras contribuem para a transformação das regras deste jogo, ampliando perspectivas de futuro e de vida para si, para o grupo e para sua comunidade. Com este propósito avançamos em direção ao ano de 2003, com o Projeto *Vidas em Movimento: grupo de mobilização cultural e social* direcionado a irradiar conhecimentos e experiências sociais e artísticas, a fim de ampliar o raio de ação formativa de mobilização, com foco na organização e no fortalecimento de grupos comunitários.

Impulsionados pelos resultados conquistados, jovens e educadores sonharam mais alto em direção ao desdobramento de uma proposta para o projeto *Vidas em Movimento 2003*. A perspectiva foi de ampliar e irradiar o projeto referência com 50 jovens cogestores, oriundos dos grupos de 2002, subdivididos então nos *Grupo de Liderança Jovem e Mobilização Social e Grupo de Música e Mobilização Cultural*. A primeira etapa foi da aplicação conjunta de jovens com outros jovens das comunidades, proporcionando a experimentação concreta na dinamização de práticas voltadas para a mobilização social e cultural no contexto da coletividade, envolvendo e integrando outros tantos indivíduos nas mais diversas ações, como a aplicação do que denominamos “Caravanas Culturais” e os desdobramentos seguintes.

Aprendemos a trabalhar com arte nesse processo de mobilização. Trabalhamos na perspectiva do jovem como ator e autor do processo. Não há possibilidade de ser feliz sozinho. A felicidade só vem com solidariedade.

Elder Costa (jovem participante do Projeto, depoimento em vídeo)

A partir do exercício da participação compartilhada e da autonomia, os jovens elaboraram o projeto da segunda etapa – *Conexão de Liderança Jovem em rede com o futuro* -, com o objetivo de constituir um grupo organizado, destinado a mobilizar e articular jovens representativos, multiplicadores de ações comunitárias, intercambiando experiências e informações. Efetivou-se a mobilização de centenas de jovens de oito comunidades diagnosticadas, dos quais 60 foram incorporados ao Projeto em ações regulares, enquanto agentes do processo de intercâmbio e multiplicação de conhecimentos, fomentando a prática da mobilização de outros jovens. Oitenta e um jovens representativos de suas comunidades experimentaram ações socioeducativas e

artísticas, pelo canto-coral, impactando, positivamente, suas vidas pessoais e comunitárias, com o envolvimento efetivo de cerca de 900 outros jovens e resultando na elaboração de outros projetos de ação comunitária. Respaldados nos instrumentais, experiências e conhecimentos vivenciados, os jovens compartilharam da capacidade de agir como coletivo, favorecendo a criatividade e a soma de saberes e fazeres no enfrentamento de desafios cotidianos que retratam a secular história de injustiças e exclusões.

Assim, no segundo semestre de 2003, chega-se à etapa conclusiva do projeto que se direcionou para a realização do último módulo de capacitação específica em *Gestão Social e Economia Solidária*, que garantiu a aquisição de competências básicas em gestão de projetos sociais ministradas por estagiários e professores da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia e possibilitou uma observação sensível e uma participação comprometida destes jovens nas suas comunidades, sendo possível identificar além de questões sociais prioritárias, desejos e potencialidades individuais existentes, que alicerçassem novas iniciativas, através de formas solidárias de economia – associativismo, cooperativismo e redes. O produto final desta capacitação refletiu todo o processo de formação, materializado em forma de projetos e estudos de viabilidade econômica para futura implantação de **cooperativas sociais** nas comunidades, a fim de se criar núcleos de produção e execução de projetos sociais que atendam a demandas locais.

Sempre em consonância com os relatórios e documentos de sistematização da experiência do projeto Vidas em Movimento a partir da formação de lideranças jovens, saliento que, pelo menos, dois desafios foram e continuam a ser, até os dias de hoje, enfrentados, visando: à superação do agravamento de situações sociais observadas pelo crescimento da violência, especialmente entre e com os jovens, cujos resultados são o aumento do índice de mortalidade por homicídios, de uso de drogas, de falta de perspectiva e, conseqüentemente, de baixa autoestima; ao desafio, diametralmente oposto ao ato de reversão do 1º quadro, busca-se a manutenção e a ampliação da mobilização e articulação entre jovens nas suas comunidades, verificadas pelo número expressivo de jovens envolvidos, sensibilizados e sistematicamente incorporados às ações socioculturais desenvolvidas através de Projetos e Grupo de Liderança e Mobilização, não só pelo Liceu mas por tantas outras iniciativas pessoais e públicas, bem como pelo desejo de sustentabilidade expressos através dos projetos criados e desenvolvidos pelos jovens nas comunidades. Além do que foi identificada a pré-

existência de grupos organizados (artísticos, culturais, estudantis, religiosos) demandando atenção, apoio formativo e incentivo empreendedor.

Ao encontro dessa demanda, em 2004 e 2005, o *Projeto Agente Social*, terceira ação do *Projeto Vidas em Movimento*, é elaborado no sentido de socializar a experiência dos jovens participantes, direta ou indiretamente, contribuindo para a formação e inserção social e empreendedora, de novas iniciativas diagnosticadas no processo, favorecendo-os com ferramentais de gestão de projetos sociais como investimento necessário para a construção de uma cultura de Direitos Humanos.

A partir do princípio da construção de uma cultura de Direitos Humanos, o projeto avançou na formação de agentes sociais juvenis, resultando na implantação de empreendimentos coletivos solidários, como projetos sustentáveis que beneficiaram também as suas comunidades. Neste sentido, foram privilegiadas duas vias de atuação comunitária: a implantação de um balcão da educação, arte e cultura e o fomento a criação de cooperativas populares.

Passo a considerar o itinerário metodológico de formação utilizado no Projeto Vidas em Movimento, posteriormente sistematizado e publicado no Jovens Escolhas, em Rede com o Futuro o Instituto Credicard. O itinerário metodológico compreendeu um conjunto de ações que, a título de visualização, está didaticamente distribuído em quatro etapas. Essas etapas foram-se complementando entre si, formando uma rede em que se inter cruzaram estratégias pedagógicas, teóricas e práticas, que privilegiaram a interdisciplinaridade e arriscaram a transdisciplinaridade. As etapas foram denominadas a partir de metáforas criadas considerando as especificidades que as distinguiam, aqui sintetizadas para melhor compreensão:

“Conhecendo o campo e colhendo sementes”. Essa fase relacionada ao processo de identificação e reconhecimento dos jovens para integrarem o projeto *Vidas em Movimento*, equivalendo em alguns procedimentos como a etapa de seleção. A atenção esteve voltada no sentido de que se proporcionasse um tempo e um espaço com condições de que os participantes pudessem demonstrar os seus potenciais. Foram destacadas algumas características básicas que referendaram o processo de aproximação e convivência, tanto por parte dos jovens como dos educadores, como: a capacidade de se relacionar no grupo, seguindo os princípios da parceria, demonstrada por atitudes éticas e comprometidas com a causa social. As técnicas artísticas interferiram em processos de convivência o que propiciou uma ampliação da capacidade de escuta, de acolhimento ao outro, de respeito às diferenças que de certa maneira contribuem para

um novo olhar e trato para com as divergências e os conflitos, oferecendo novas formas de superá-los e encontrar soluções coletivas.

“Irrigando o solo”. Essa etapa relacionava-se ao módulo de formação básica, aproximando e qualificando práticas e experiências de processos de lideranças trazidas pelos jovens do *Projeto Vidas em Movimento*, trazendo a base teórica adotada, onde se articulam os campos das ciências sociais e da arte, com vistas à participação social. A compreensão do conceito de liderança como um conjunto de capacidades, talentos e motivações características dos indivíduos representativos, se constituiu no ponto de partida para a articulação de conhecimentos, conteúdos e práticas relacionados à condição de sujeitos individuais e sociais dos jovens. A partir da aplicação de atividades artístico-pedagógicas e vivências em jogos da psicologia social, foi-se exercitando a expressão individual, a participação e a liderança de grupos nas mais diferentes situações, sejam simuladas ou reais, as quais proporcionaram a apropriação de novos conhecimentos, o estímulo para a proposição e construções coletivas de intervenção social em comunidades.

Para tanto, foram abordados conteúdos sócio-políticos e culturais no campo do aprender a conhecer e a fazer relacionando-os ao aprender a ser e a conviver, agregando assim habilidades cognitivas para a qualificação de lideranças em atuação social, tais como: construção das identidades / igualdade e diversidade / respeito no grupo; autonomia e independência; sujeito individual e social; território e poder; regulações sociais: mercado, cidadania; mobilização e atuação social; direitos e deveres para com a sociedade; tipos de liderança. E por fim, foram desenvolvidos conhecimentos e práticas instrumentais para a elaboração de projetos sociais, com vivências teóricas e práticas que reuniram temas transversais relacionados às linguagens da comunicação trabalhando-se elaboração de planos de ação, correspondências, requerimentos, exposição de motivos, convites, panfletos, folders, faixas, e demais instrumentos de comunicação.

“Disseminando sementes (da teoria para a prática)” relaciona o processo de elaboração/aplicação de projeto, enquanto ação de desdobramento da etapa anterior, cujo foco foi o exercício da participação nas perspectivas da mobilização comunitária e multiplicação de conhecimentos junto a outros jovens. A oportunidade de compartilhamento de competências e habilidades individuais e grupais, aprimoradas pelo intercâmbio de novas experiências junto a outros jovens iguais ou aparentemente diferentes, pertencentes a um mesmo grupo social e com histórias de vida que se

confundem, agiu como disparadora para a mobilização individual e coletiva, a partir da consciência do seu papel de sujeitos sociais responsáveis pelos destinos pessoal e comunitário.

Foi uma formação recíproca, a partir da qual todos compreenderam a importância de promover a oportunidade criativa e produtiva entre jovens, por se caracterizar em espaço de aprendizado prático, no qual eles demonstraram seus potenciais e talentos nas mais diversas atividades. Os jovens puderam exercitar a autonomia dialógica, através do desempenho de tarefas e papéis como em monitoria, produção, aplicação de dinâmicas, planejamento, condução de reuniões, na articulação com outros jovens e instituições, nos registros, na elaboração de correspondências e relatórios, digitação, elaboração de projetos, entre tantas outras opções que emergiram no processo formativo.

“Colocando vidas em movimento”. O fazer educativo, compartilhado com jovens e educadores, desdobrou-se, em 2003, no projeto Caravanas Culturais. Foi uma ação conjunta entre grupos das comunidades e do Liceu realizada nas 7 comunidades (em associações, escolas, igrejas, espaços públicos) identificadas pelos jovens representativos do Grupo de Mobilização Social, que atuaram como articuladores, produtores e interlocutores durante todo o processo. As Caravanas foram compostas, inicialmente, de apresentações e oficinas artísticas realizadas nas comunidades onde o fazer artístico através da prática da dança, da música, do teatro, da capoeira, funcionou como um espaço de trocas, conhecimentos e reconhecimentos entre jovens em suas mais diversas formas criativas de expressar seus saberes, experiências e suas vontades. Assim, foram abertas as portas para o diálogo e as negociações, no sentido de desenvolverem outras ações e projetos comunitários de interesse coletivo.

Assim, o resultado desta ação foi a elaboração de projetos sociais baseados nas necessidades reais das comunidades e com potencial de aplicabilidade, sendo consideradas as alianças entre o saber, o refletir, o sentir, o expressar e o fazer nas relações entre o individual e o social.

Ressalto como diferencial o trabalho articulado, transversalizando componentes curriculares relacionados à experiência estética: a experimentação de processos de criação, princípios artísticos e estéticos, apreciação artística, interpretação e contextualização de obras de arte, produção cultural. Fizeram parte do repertório destas atividades, exercícios e práticas que tratam de aspectos sensoriais e perceptivos com capacidade de aguçar e estimular a sensibilidade, a criatividade, a flexibilidade, a

individualidade e coletividade. Todos esses elementos de natureza subjetiva e que de maneira intrínseca estão relacionados à identidade, autoestima, convivência, aceitação de diferenças possibilitou ao jovem, através da experiência, uma valorização da sua condição de sujeito, importante para si, para o outro e para a sociedade.

O fazer artístico, a apreciação artística e a contextualização se articulam de forma orgânica nesta proposta artístico-educativa, criando uma teia de processos e resultados múltiplos envolvendo o desenvolvimento de estratégias através da utilização de métodos e práticas pedagógicas em torno de novas abordagens de técnicas corporais e processos criativos além de estudos para compreensão e contextualização desta experiência.

Todo este processo é entendido como possibilidade de realização de uma experiência total, por permitir a expressão e a atuação nas dimensões do sentir, do pensar e do agir, enquanto condição que promove a vivência e o desenvolvimento integral do homem.

Passo a considerar a potência e a participação de jovens em grupos artísticos e culturais em comunidades. No processo de construção da identidade, os jovens tornaram-se mais estimulados, quando se viram em contato com o outro, com o que estava fora deles e que os complementava, criando elos de identificação a partir de um reconhecimento, de uma origem em comum ou de objetivos afins, tornando-se mais preparados para estabelecer vínculos. A identificação com os grupos a que pertencem e a apropriação do ambiente que os cerca motivou os jovens a uma atuação coletiva - ponto de partida para a formação de uma nova cultura de convivência.

A partir da incorporação desses valores e da consciência das suas potencialidades, os jovens foram plasmando o conceito de jovens representativos, enquanto lideranças capazes de impulsionar outros jovens, empenhados na mobilização tendo como meta a inclusão e compartilhamento de experiências.

Também foi observado que diante de situações problemas aceitas como desafios que requeriam novas atitudes, como determinação e coragem na busca de alternativas criativas e imediatas de soluções, os jovens tiveram a oportunidade de experimentar uma atuação participativa, na condição de atores e autores, propondo e realizando de ações concretas e viáveis para uma dada situação, em dimensão pessoal ou comunitária, reafirmando o sentido de pertencimento e a necessidade de contextualização com a comunidade, seu bairro, sua família.

Pela pertinência, concluo subscrevendo reflexões produzidas a partir das ações do *Projeto Vidas em Movimento*, publicadas em vista da sistematização feita e, posteriormente, editada pelo Instituto Credicard (2004)

Alguns pressupostos teórico-conceituais baseados em princípios educativos, sociais e artísticos que inspiraram a realização do projeto foram, ora reafirmados, ora revisitados. O *Projeto Vidas em Movimento* provocou e validou o desenvolvimento e prática de competências, habilidades e talentos dos jovens envolvidos em torno do trabalho social e cultural. Assim, entende-se que é viável o investimento em processo formativo destinado a fortalecer lideranças potenciais, a incrementar processos de mobilização e articulação entre jovens comprometidos com a causa social e favorecê-los com ferramentais de gestão de projetos comunitários que viabilizem ações empreendedoras de geração de emprego e renda – sejam nas áreas sociais, produtivas ou culturais.

Nesse aspecto, o *Projeto Vidas em Movimento* explicita na sua proposta de origem referências teórico-conceituais adotadas que fundamentam as ações focadas na formação de lideranças jovens e na atuação social contextualizada. Alguns destes pressupostos foram inspirados em Stuart Hall⁹, de quem foi identificada uma interessante chave para enriquecer as questões de “identidade e diferença”. Nelas está presente a idéia do “sujeito complexo” em que “as identidades têm a ver com a história, a linguagem e a cultura, para a produção, “não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos”.¹⁰ Isso nos leva a discussões e reelaborações que priorizam a questão de “quem nós podemos nos tornar”, ao invés de “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”. Nesta lógica compreende-se que a identidade é dinâmica (entendida como processo) e está em conformidade com o campo de possibilidades de aprendizados e trocas de conhecimentos, experiências e de oportunidades sociais.

Outros pressupostos foram inspirados em Edgar Morin, ao referir-se à “noção do sujeito”, valorizando-o na sua complexidade por ser simultaneamente individual e social e capaz de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo. Nesta linha de abordagem, os estímulos ao autoconhecimento, à aceitação e valorização das diferenças se constituem em princípios que desencadeiam motivações que provocam a curiosidade

⁹ HALL, Stuart. *Identidade e Diferença*, 1997

para novas descobertas que, por sua vez, são fundamentais para o estabelecimento de relações e diálogos com outros sujeitos e com o mundo.¹¹

Uma outra perspectiva adotada está relacionada ao conceito de “liderança”, o qual foi inspirado em Agnes Heller.¹² Nele está embutida a noção de “indivíduos representativos”, os quais podem ser reconhecidos e identificados em um determinado grupo. São “representativos” porque são considerados excepcionais por realizarem até o fim a possibilidade dada e exercitarem a sua capacidade de resiliência.¹³

Com intuito da construção de novos conhecimentos, foram feitas análises e avaliações de dados coletados ao longo no processo que apresentaram informações que de maneira dialógica e complementar, foram cruzadas aos conceitos educacionais, sociais e políticos oriundos do referencial teórico adotado pelo “*Projeto Vidas em Movimento*” - Edgar Morin, Stuart Hall e Agnes Heller. Por sua vez contextualizados aos eixos pedagógicos e aos pressupostos artísticos do *Arte Talento e Cidadania* do Liceu de Artes, sustentados nos quatro pilares apontados por Jacques Delors como desafios da educação na contemporaneidade foi possível a elaboração de princípios, com condições de fortalecer elos teóricos e práticos para uma nova metodologia com possibilidade de replicação e transformação social. São eles:

- A identificação de indivíduos representativos entre grupos de jovens de uma comunidade ou grupo social pode ser considerada como revelação de lideranças potenciais, com maior capacidade de desenvolvimento de talentos e de competências específicas para a mobilização comunitária e atuação social.
- A formação continuada de jovens representativos oferece condições de impulsioná-los em direção à conquista da sua cidadania, agindo enquanto atores e autores dos seus destinos individuais e coletivos; acompanhando o conceito da **arte como tecnologia educacional**.
- As identidades dos jovens, ao serem apropriadas em seu universo pessoal, social e cultural, oferecem a perspectiva de um reconhecimento, enquanto sujeito ao mesmo tempo individual e social, o que amplia a sua capacidade de participação e de ação coletivas.
- A incorporação de valores positivos impulsiona o jovem a buscar respostas satisfatórias para si e para a comunidade, instalando-se o sentido de

¹¹ MORIN, Edgard. *A Cabeça Feita*, 2000.

¹² HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*, 2000.

¹³ HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*, 2000.

pertencimento e a necessidade de contextualização é estabelecida com a comunidade, o bairro, a família, etc.

- O jovem, instrumentalizado com ferramentas apropriadas para desenvolver sua capacidade de liderança comunitária, estará apto a difundir em seu entorno outras competências e saberes demandados pelo grupo, disseminando sua atuação empreendedora de forma planejada com o objetivo de alcançar resultados.
- A ação juvenil se transforma em resposta a uma prática sociocultural experimentada no processo educativo, a qual será multiplicada de forma a interferir no mundo comunitário através de formas de trabalho, nas dimensões produtivas, criativas, expressivas e multiplicadoras.
- O trabalho passa a ser uma realização dinâmica e dialógica, ultrapassa o sentido de utilidade, pragmático, alcançando um outro tipo de realização que articula a escolha individual às demandas do grupo, com o propósito de alcançar um resultado significativo e comum.
- A arte considerada essencial na formação do indivíduo mobiliza e provoca mudanças significativas, fortalecendo identidades individuais que se constituem e contextualizam-se através de participação produtiva, de construção cultural e de transformação social.



7 ARTES E HUMANIDADES



Complementação de Estudos:
Formação em Artes e
Humanidades - Programa
Ampla Paz.

3.7 CURSOS DE FORMAÇÃO EM ARTES E HUMANIDADES – COMPLEMENTAÇÃO DE ESTUDOS:

O *Projeto Artes e Humanidades* foi proposto e coordenado pela Escola de Dança da UFBA e integrou as ações do *Projeto Ampla Paz*, do Fórum Comunitário de Combate à Violência – FCCV, aprovado como extensão universitária, com duração de 300 horas, iniciando-se em setembro de 2005, indo até junho de 2006.

Atenta às políticas de inclusão do MEC junto às universidades públicas e sintonizada com elas, deixei-me guiar por dois vetores indicados por essa instância, valorizando os objetivos e metas de Cursos de Complementação de Estudos que se destinavam à formação complementar de jovens que concluíam o Ensino Médio. Adiante, relacionei a possibilidade do Projeto Artes e Humanidades, ao recém-criado Programa Federal de Ações Afirmativas, incluindo-o na linha da preparação para o ingresso em universidades públicas.

O projeto em pauta surgia com marcas e contava com contribuições alinhadas a pensamentos do projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura da Escola de Dança UFBA, aprovado em 2005. Assim, se deu o Curso de Complementação de Estudos voltado para 30 jovens, de 17 a 27 anos, egressos ou concluintes do Ensino Médio, com interesse na continuidade e ampliação de estudos com perspectiva de ingresso na universidade ou atuação profissional no seu campo de interesse. Esses jovens eram moradores de sete bairros populares de Salvador – Alto das Pombas, Cajazeiras, Engenho Velho da Federação, Fazenda Coutos, Mata Escura, Nordeste de Amaralina, São Marcos, Sussuarana – parceiros do FCCV e atuavam nas suas comunidades em grupos artísticos, revezando-se na mobilização social e produção cultural. Desse modo, eram considerados nestes ambientes como indivíduos representativos, conforme Heller (2000) pelas suas atuações como lideranças, mobilizadores culturais e/ou agentes sociais.

O Curso de Complementação de Estudos, ação estruturante do Projeto Artes e Humanidades, tinha como perspectiva uma educação integral visando à formação de sujeitos críticos e criativos, estimulados pela continuidade de estudos e capacidade de fazerem escolhas profissionais, dentre essas o ingresso na universidade. Assim via-se como transição entre o ensino médio e o ensino superior, oferecendo-se ao jovem, como espaço e tempo de autoconhecimento, investigações e descobertas, tanto no sentido pessoal, social como profissional.

Nessa instância identifico também o *Projeto Artes e Humanidades*, como um amadurecimento de experiências vivenciadas, nestas duas últimas décadas por variados docentes que se distinguiam no seio da universidade como atores sociais. Com isso, a intenção foi que esses pesquisadores, com vocação para lidar com agentes e práticas sociais, revistassem seus projetos pessoais, a partir de um fazer coletivo e complementar, formulando traduções necessárias e possíveis, que apontassem metodologias e conceitos, que lastreassem a organização de um repertório de teorias científico-sociais, na direção de uma transição de um paradigma emergente.

O desdobramento desse conjunto de ações, envolvendo práticas colaborativas entre docentes pesquisadores de áreas distintas assinalava também o caráter político, a responsabilidade social e o sentido de coisa pública da Universidade. A qualidade da informação foi uma preocupação constante, compartilhada por todos para que se pudesse garantir uma transição qualificada dos jovens egressos do Ensino Médio para o curso universitário ou mesmo para espaços outros de aprendizagem ou de trabalho. Ao longo dos seis primeiros meses de curso, os educadores e monitores envolvidos acompanharam e avaliaram a experiência artístico-pedagógica, de forma presencial, escutas grupais dos alunos, questionários e demais instrumentos.

Essa iniciativa de formação continuada tinha ainda a possibilidade de oferecer oportunidades para o jovem de convivência no contexto acadêmico, facilitando o intercâmbio deste estudante, que traz o perfil de indivíduo representativo e mobilizador cultural, com outros jovens universitários, com experiências de vida diversas aos que chegavam. Porém o que se percebeu foi que a convivência não ocorria de maneira espontânea. A troca e o diálogo entre os jovens participantes dessas ações não se estabeleceram facilmente, foram necessárias análises, reflexões e intervenções envolvendo o professor como mediador de relações. Mais uma vez, o princípio das linhas abissais, sugeridas por Santos e Meneses (2010) atuava como um manto, que encobria, o que e quem teimava alterar dinâmicas de acesso e padrões de comportamentos adotados e incorporados como normas a serem obedecidas.

Tomando o mapa de estrutura-ação proposto por Santos (2000), observo que o ambiente universitário, apesar de se constituir um potencial espaço de cidadania, esse contexto ainda lida e prevalece, uma forma epistemológica, regida pelo progresso da ciência, referenciado pela cultura global, pela mundialidade, o que estimula uma manutenção e fixação dos pilares e estruturas dominantes, dificultando a aceitação de mudança do *status quo* vigente nessa secular instituição de ensino.

Com isso, o desafio também era de aproximar quem estava distante, fazer contracenar novos atores, oferecendo a possibilidade de se vivenciar uma ação de educação complementar, que se propiciasse uma transformação de perspectivas, de autoestima, de empoderamento, a partir do acesso a novas informações, novos grupos e ambientes. O percorrer novos caminhos e a relação com outros grupos que, sem dúvida, trariam oportunidades de se constituírem em passagens, em processos de participação e de emancipação, de uma realidade desejada, de inclusão social, a partir de práticas solidárias e atitudes de generosidade, que constituíssem além de um coletivo, mas uma comunidade de sentido.

E por fim, também, uma compreensão da arte, enquanto experiência estética, capaz de estimular e promover processos de participação, mobilização, produção e emancipação social.

Para tanto foi priorizada como ação aglutinadora o Estudo do Corpo e interfaces com a Literatura, em Português e Inglês, com as Ciências Sociais, o Pensamento Matemático, e as Mídias Tecnológicas, a partir do pensamento da **arte como tecnologia educacional**, apontados por experiências anteriores desde a década de noventa.

Os componentes curriculares que compunham a matriz do itinerário formativo do Curso Artes e Humanidades se organizaram em módulos, e foram trabalhados de maneira compartilhada e simultaneamente, por dois professores, sendo um com competência em estudos do corpo e outro em uma das áreas correlatas. O corpo foi abordado de forma inter e multidisciplinar em módulos que se articularam e dialogaram com conhecimentos dos campos das Mídias (Vídeo, Fotografia e Computação), da Literatura e Estudos em Português e Inglês, e do Pensamento Matemático.

Os módulos definiram campos de diálogo entre áreas do conhecimento e trabalharam com técnicas e métodos da criação e produção artística: oficinas de práticas corporais e de processos de criação, apreciação crítica de vídeos, performances artísticas, seminários, produção e leituras de texto, intercâmbios artísticos culturais, com coletivos de arte contemporânea; multiplicação de ações em comunidades.

ESTRUTURA DO ITINERÁRIO FORMATIVO COM COMPONENTES:
Quadro 3

MODULOS TEMÁTICOS	
Módulo Corpo e Literatura	estudo de processos criativos: leitura, interpretação e produção de textos a partir da linguagem artística e literária;
Módulo Corpo e Mídias	estudo do corpo e criação na computação, imagem, design e vídeo e
Módulo Corpo e pensamento matemático	desenvolvimento de competências operacionais: formulação e resolução de problemas.

Acompanhando o pensamento da construção da matriz de dança, incorporamos os Laboratórios, como um espaço para acolher componentes curriculares complementares que podiam e deviam quando necessários serem alterados, substituídos pela demanda do contexto. Neste contexto, foram trabalhados o Inglês instrumental; a Produção Cultural e as Danças afro-brasileiras.

Módulos	Corpo e Literatura	Corpo e Novas Mídias	Corpo e Pensamento Matemático
Laboratórios	Inglês Instrumental	Produção Cultural	Danças Afro brasileiras

Conjuntamente a essas reflexões articuladas a pressupostos teóricos, referenciais científico-sociais, trago relatos das experiências dos Módulos do Projeto Artes e Humanidades, considerando o que chamo de : A conversa transdisciplinar do corpo.

O módulo *Corpo e Linguagens*, com ênfase na Literatura teve como objetivo experimentar processos crítico-criativos de leitura e produção de textos, tendo o corpo como referência, para reconstruir formas de convivência numa sociedade plural. E com isto, desenvolver competências para a leitura e produção de textos nas diversas

linguagens, corporal, verbal, digital, musical, imagética, trabalhando a partir daí estratégias de argumentação e produção de textos.

As oficinas foram organizadas em torno da leitura e produção textual, articuladas à linguagem do corpo e demais expressões artísticas visual, verbal, plástica, tomando-as como prática e objeto de reflexão. Assim, a prática interdisciplinar articulou o texto, o corpo e elementos das linguagens trabalhadas, resultando em uma rica experimentação artístico-pedagógica.

Essas atividades teórico-práticas apresentavam uma estrutura básica com elementos pedagógicos e de processo de criação artística seguidas de apreciação e avaliação das suas configurações finais. As etapas se alternavam, relacionando-se e organizando-se, inspirados nas estruturas formais de aulas trazendo a flexibilidade e a criatividade do fazer criativo. Assim, o aquecimento e sensibilização corporal eram trabalhados, a motivação e prontidão dos sentidos preparavam o corpo nas suas dimensões sensório-intelectuais para uma imersão e exploração do imaginário individual ou coletivo.

O trabalho foi direcionado para a formação do sujeito/autor-leitor, através do desenvolvimento da autoria/autonomia. Por autoria/autonomia entendia-se a capacidade de tomar a palavra ou agir, enfim, produzir discursos, individuais ou coletivos, mesmo em contexto de interlocução não favorável ao sujeito/autor-leitor. Essas atividades tinham como metodologia básica a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e em diversos gêneros textuais/discursivos, tendo como meta a possibilidade de intervir no contexto e transformá-lo pela produção de discursos críticos.

Na leitura crítica, eram requisitados, além da sistematização da experiência do grupo, conteúdos específicos ao objeto de estudo e/ou textos outros, com pontos de vista diversos, visando à ampliação das referências e (re)leitura crítica/produção de novos textos. Os conteúdos eram integrados, associando-se à reflexão sobre as práticas e teorias de leitura /escrita e da teoria literária, aos conteúdos referentes às práticas e teorias do movimento e do corpo. Buscaram-se, nessa integração, elementos comuns às linguagens de base verbal e às do movimento, tais como movimentos do corpo/sentidos envolvidos na leitura/escrita, tendo sido focalizado o olhar, e diversos sentidos, e a composição, tanto do texto escrito quanto do movimento corporal, de forma integrada.

A análise linguística, assim como a escolha dos gêneros, a princípio, seria definida a partir das necessidades e interesses do grupo, sendo vislumbrado o trabalho com contos, filmes, poemas, coreografias, textos teóricos, entre outros. Porém, outros

conteúdos se colocaram como mais necessários em relação aos estritamente linguísticos, como a compreensão do texto e seus mecanismos de estruturação ou mesmo a liberação, a experimentação da palavra associada ao gesto ou movimento.

Essa experiência resultou em processos e construção de aprendizagens que são examinadas em relação ao exercício que as geraram

Orientada pelas bases da pesquisa, a primeira ação diz respeito aos corpos sujeitos e as possibilidades de relacionamentos e envolvendo possibilidades de contatos nas dimensões sensório-motoras.

Além disso, trabalhou-se, no sentido de desenvolver a consciência em relação ao corpo no espaço/tempo, tendo como referência a convivência social, seus conflitos e possibilidades de produção de contra discursos, no sentido de se contrapor aos já estabilizados que geravam discriminação, como questões de gênero, raciais, invisibilidades sociais e culturais, entre outros aspectos.

A conversa transdisciplinar do corpo na construção de outros conhecimentos esteve relacionada ao trabalho de reconhecimento do grupo, como foco, além das falas sobre si, o olhar sobre o outro, e como se faz a interlocução a partir do movimento. As dinâmicas realizadas tiveram o corpo e o movimento como canal de comunicação. Foram criadas metáfora como a “Costura”, cujo objetivo centrou-se na constituição do movimento a partir da condução gerada pelo outro, proporcionou a leitura das estruturas realizadas, preparando para a produção de textos sobre o outro no grupo. O segundo exercício proposto, completa a primeira atividade, tendo o objetivo de propor a produção de representações do outro, utilizando diversos materiais: revistas, tinta, lápis de cor. Essa atividade, do mesmo modo, proporcionou a *composição textual*, em diversas linguagens, trazendo questões relacionadas à construção das identidades na alteridade e também uma experimentação do método no sentido de que as duas atividades, em formatos diferentes, atuaram para a exploração do mesmo conteúdo;

A prática da apreciação a partir da reflexão e a verbalização sobre a experiência revela de forma sucinta a identificação do problema, sob diversos prismas bem como a abordagem e forma de equacionamento a partir da estratégias criadas, tanto em relação à composição da movimentação quanto à produção de um texto verbal.

O módulo *Corpo e Novas Mídias*, foi realizado em aulas, com a duração de 3 horas por semana, foram desenvolvidas em um trabalho inter-multi-trans-disciplinar, pela professora doutora Ivani Santana, da Escola de Dança/UFBA. Com base nos

registros apresentados no diário de bordo, instrumento pedagógico utilizado pela equipe destacam-se os temas:

A introdução à imagem digital, utilizou a fotografia como linguagem artística que proporcionou interesse pelo uso do equipamento, como da participação em exercícios sensório-motores que visavam ao apuro do olhar sensível e a percepção visual.

Algumas questões foram trabalhadas e demonstraram interesse como pesquisa sobre fotógrafos influentes, como Pierre Verger e Henry Bresson, havendo análise das suas criações. Essas obras despertaram grande aceitação, trazendo a discussão sobre questões de identidades culturais a partir da aproximação desse fotógrafo com a cultura afrobaiana. A pesquisa estimulou a turma a buscar a produção de fotógrafos locais, soteropolitanos-baianos.

Da discussão sobre as possibilidades trazidas pela tecnologia digital à arte e à vida em geral, sobre a acessibilidade dos novos meios, chegamos à questão da democratização da comunicação, demonstrando a capacidade da turma em relacionar os assuntos da aula com aspectos globais. O acesso a essa informação provocou o interesse e o contato com endereços eletrônicos de grupos de debate da Comunicação no Brasil - Intervezes, Mídia Étnica, Fórum Nacional de Democratização da Comunicação.

Os processos de criação vivenciados favoreceram a sensibilização do olhar a partir da construção de sentido através do enquadramento. A estratégia utilizada foi a elaboração do painel “O retrato da nossa comunidade”, usando recortes de jornal/revista, desenhos, palavras. A atividade foi realizada em grupos divididos por comunidade, sendo que os alunos de dois bairros distintos optaram por trabalharem juntos - Sussuarana e Calabar-, enquanto dois outros grupos foram compostos por uma única pessoa - Fazenda Coutos e Nordeste de Amaralina. Após a confecção, foi feita apresentação do material para toda a turma e muitas discussões foram levantadas sobre os elementos de cada painel.

A violência foi uma questão recorrente no discurso dos grupos. A apresentação do grupo de Cajazeiras destacou-se, pela história do bairro explanada pelos componentes, a partir de fotos e painéis. A apresentação deslanchou a motivação para a discussão e abordagem das identidades no que se refere à história de vida de indivíduos, famílias, comunidades. A ação de agente e multiplicador marca neste grupo um diferencial político-social, que projeta as discussões para planos mais gerais, do Brasil e do mundo. Durante todo o processo de criação, exposição, apreciação e discussão foi notável o respeito à fala e à história individual de cada um dos colegas.

A força do sentido de pertencimento das comunidades junto aos jovens dos projetos definiu-as como tema central de todas as produções artísticas finais partindo da proposição conceitual, da argumentação e da criação artística, tendo o corpo e sua relação com as mídias experimentadas durante o processo.

O Corpo-Memória caracterizou-se pela seleção, digitalização, edição e impressão de fotos pertencentes ao arquivo do FCCV para elaboração de exposição fotográfica/ instalação estimulando a elaboração de textos e de legendas para as fotos selecionadas. Nessa etapa, houve maior engajamento da turma na atividade e foi interessante ver o caminho inverso da atividade passada: construção de discurso verbal a partir da imagem. Esse evento comemorativo dos 10 anos do FCCV foi realizado na Faculdade de Direito da UFBA.

O Projeto Abraça-me correspondeu à intervenção de cartazes produzidos com a expressão “abraça-me” em várias línguas. Duas caixas foram forradas por fora com o cartaz “abraça-me” e por dentro com fotos do acervo do FCCV. Além disso, houve: Gravação do áudio (diferentes entonações da expressão “abraça-me”); digitalização dos textos do módulo optativo de inglês para exposição no evento. Finalização da edição do clip do Projeto Abraça-me no *software FinalCut*; gravação das mídias para exibição no evento.

Barraco Na sua realização, simulou-se a estrutura de um barraco com fotos feitas nas comunidades e início da seleção para impressão em papel; montagem da estrutura de metal da barraca para teste com a lona; estudo do espaço interno da barraca; confecção de “muro” com desenho em papel-metro; recorte das figuras de violência em jornais e revistas.

O módulo *Laboratório de Língua Estrangeira: Inglês* desenvolvido pelo professor: Oseas Júnior, Professor Doutor do Instituto de Letras da UFBA traz para o centro das experimentações e discussões, definindo cuidadosamente o campo de pesquisa e a expectativa dos estudantes trabalhando as quatro habilidades dos alunos, a saber: escuta, fala, leitura e escrita, a partir da abordagem de temas do cotidiano. Tais estruturas básicas do cotidiano dos jovens a fim de que eles possam refletir sobre o uso da língua nos mais variados contextos e como uma forma de entender e, se necessário, transformar sua própria realidade.

Pesquisa de palavras em inglês que estavam de alguma forma ligadas ao cotidiano dos jovens e trazidas para o grupo para serem disparadoras de construção de pequenas frases e posteriormente de pequenos textos, possibilitaram satisfação e quebra

de bloqueio quanto à comunicação dos jovens utilizando códigos (palavras, frases e textos) em língua estrangeira.

A partir de uma abordagem comunicativa, os alunos interagiam uns com os outros utilizando a linguagem oral. Para tanto, os alunos trabalharam em pares, trios e em pequenos grupos e, até mesmo em grupo aberto, para que pudessem compartilhar sua aprendizagem e suas ideias a respeito dos tópicos estudados.

O material utilizado nas aulas foi material retirado da internet, onde se encontravam textos, às vezes, adaptados ou não para melhor atingir as necessidades dos alunos. Tais textos sempre traziam um cunho social para que pudessem ser discutidos com todos os alunos. Temas como família, emprego, astrologia, etc. serviram para apresentar conteúdos mais formais da língua sem esquecer a formação de cidadania dos alunos.

Assim, concluindo, mas sem a intenção de fechar a discussão, pensando no público participante do Projeto, jovens atuantes em projetos artísticos e sociais, julgo ter sido pertinente juntar essas experiências pessoais e coletivas trazidas por esses grupos, com novas informações e conhecimentos propostos pela matriz curricular do curso em questão. Essas novas teorias sobre o corpo estimularam reflexões e contribuições, que agregassem outro olhar para se entender questões fundantes na área das ciências sociais, das práticas e relações estabelecidas na educação e nas artes. Esses conhecimentos acerca do corpo ajudaram a compreensão em relação ao corpo/sujeito e o ambiente/contexto, nas suas múltiplas instâncias, (biológicas, físicas, sociais, culturais e artísticas) superando a visão do dualismo entre corpo e mente, assim como outras dicotomias. Essa aproximação não só com as questões em pauta mas a novos estudos contemporâneos, tanto em termos de investigação de metodologias como a releituras e ressignificações de conceitos, incluindo-os como jovens pesquisadores diante de um ambiente científico-social, preche de espaços a serem ocupados e desvendados com a intenção de reconhecimento e validação.

Assim alertamos para a contínua atenção sobre esses avanços, que muito têm sido difundidos nos dias atuais e que não podemos nos furtar a desvendá-los.

Na continuidade, expressamos uma síntese de um modos a saber de princípios e conceitos que oferecem indícios e transparências de pensamentos com tendências regulatórias ou emancipatórias.

Quadro 4

PENSAMENTO REGULADOR PRINCÍPIOS DE FIXAÇÃO	PENSAMENTO EMANCIPATÓRIO PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS
MUNDO: pronto, acabado, previsível, sem espaço para mudança, com realidade independente da relação entre os fenômenos e ação do homem.	MUNDO: passível de transformação; a ser constantemente construído, formado por múltiplos contextos que se constituem através da relação do fenômenos (homem e meio).
CONHECIMENTO: Dual, Cartesiano	CONHECIMENTO: Complexo
SUJEITO: individual	SUJEITO: Social, Cidadão
CORPO: veículo, instrumento através do qual o homem pensa e atua no mundo, uma vez que o pensamento e a ação do homem introjetada no corpo por algo que vem de fora. Máquina perfeita, cujas especificidades não são levadas em conta e que se apresenta algum defeito que afete seu funcionamento, deve ser descartada (EX; deficientes, leprosos, marginais).	CORPO: fenômeno complexo, pensante, totalmente imerso e fundamental para a construção do conhecimento e pensamento, através da associação dinâmica e criativa entre as informações (processo de cognição se dá pela via da experiência sensório motora)
EDUCAÇÃO: transmissão de conhecimentos pré-estabelecido, compartimentalizados, de forma cumulativa	EDUCAÇÃO: fenômeno complexo e dinâmico, que propõe a transformação e a mudança.
PROFESSOR: detentor e transmissor do conhecimento.	PROFESSOR E ALUNO: Co-criadores do seu conhecimento através da articulação dos saberes (textos de ambos); tb na dança.
ALUNO: receptor, depositário desse conhecimento; folha em branco sobre a qual o professor escreve o saber	

Nessa dinâmica, a arte se constituiu numa aliada do processo de fortalecimento e de criação de diálogos e (re)construções de conhecimentos, aguçando sensibilidades e provocando o “querer ser mais além de saber e fazer mais”. A metodologia das oficinas e ações que abordavam os conteúdos e temas definidos em cada módulo foram desenvolvidas a partir da prática e da experiência de elementos artísticos, das diversas linguagens. A experimentação artística fazia emergir habilidades, provocando criação e produção, que estimulavam a reflexão e a crítica além de possibilitar outra forma de leitura e interpretação dos fatos e da vida.

A interdisciplinaridade experimentada em processos artísticos criativos configurara-se não simplesmente como metodologia, mas como uma necessidade

natural de uma ação compartilhada, no desafio de construção de um conhecimento complexo e plural, frente a um novo paradigma que se avizinha.

No decorrer desse período, as atividades ocorreram de forma a sensibilizar os jovens para a capacidade da arte como com potência para a mobilização cultural e participação social, também aprofundando o seu conceito estético e o estudo do corpo nos processos de criação artística. No relato desses jovens referentes às suas aprendizagens, aparecem como pontos: o ganho de experiências, conhecimento individual, crescimento, cuidado com o corpo dentre outros. Um ponto a ser observado que vale aqui salientar é a referência da convivência em grupo. Por serem de grupos artísticos pertencentes às suas comunidades de origem, muitos, ainda não tinham tido oportunidade de ter contato com jovens de outros grupos, fora da sua comunidade. Diante do grau de estranhamento inicial e a dificuldade de convivência, durante todo o processo foi trabalhado o respeito e a aceitação ao outro e ao novo, assim como a valorização à diferença e à diversidade. Esses dois elementos foram bastante explorados e reconhecidos como essenciais à experiência estética e, assim, tanto a diferença como a diversidade passaram a ser exercitadas em situações cotidianas da própria vida.

Concluimos que, em ambientes de pouca familiaridade, fora do espaço de convivência cotidiana, devido a fatores externos e sociais, como segurança e vulnerabilidade, atitudes e comportamento pessoais se alteravam, diante do medo e receio de enfrentar o novo e o desconhecido. Assim, a arte passava a ser uma aliada no trabalho de dimensões sutis, no campo do ser e do conviver.

Chamo atenção que o fazer artístico conclama um fazer coletivo, um trabalho em grupo, que oferece possibilidades do exercício do ser indivíduo, ser o outro e ser grupo. Essa alternância de papéis propicia oportunidades de compartilhamentos diversos, de desenvolvimento de habilidades individuais e grupais, de aprimoramento e intercâmbio de novas experiências junto a outros jovens iguais ou aparentemente diferentes, pertencentes a um mesmo grupo social e com histórias de vida que se confundem. Para os jovens esses desafios de a cada ação ser possível experimentar formas de agir e de organizar gerava um movimento para a intervenção e proposição nos ambientes e nas situações que o cercavam. Essas práticas se tornavam estratégias de participação e mobilização individual e coletiva, a partir da consciência do seu papel enquanto sujeito atuante: o sentido de coletivo fazia emergir a convivência, os novos vínculos, pelo prazer de se estar junto como uma prática social em sintonia com o ambiente.



Recebi novos conceitos, fundindo conceitos, pegando informações novas, percebendo minha comunidade e quem eu sou.

Depoimento de jovem



Meu sonho é que as pessoas falem do Nordeste com outra cara. Não falem: o Nordeste, aquele bairro violento! E sim. Ah! O Nordeste, aquele bairro que os jovens conseguiram mudar.

Depoimento de jovem



3. PROCESSOS DE TRANSIÇÃO EMERGENTE PARA UMA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

4.

4.1 PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DE UM PROJETO INACABADO: INTERFACE DA RACIONALIDADE ESTÉTICO-EXPRESSIVA (ARTE) E DA COMUNIDADE

[...] a crítica à razão indolente é também uma denúncia ao desperdício das experiências pessoais ou coletivas, envolvendo pesquisadores das mais diversas áreas; [...] há de se convir que em uma fase de transição paradigmática estas realizações podem se constituir em valiosas contribuições, com possibilidade de transposição destas realidades vivenciadas em pistas. Santos (2000, pg.42)

No parecer de Santos (2000), no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII se instala o pensamento da modernidade ocidental, fase rica e complexa sustentada, simultaneamente, por dois pilares: o da regulação, pautado em princípios construídos a partir da relação entre o estado, o mercado e a comunidade, em que a ordem, *a priori*, deveria surgir para organizar e se contrapor ao caos; e o pensamento da emancipação, que negava a visão colonialista em direção ao princípio da solidariedade, vislumbrado sob os referenciais da racionalidade estética, das artes da literatura; da racionalidade das ciências e a racionalidade da moral - da ética. Com o capitalismo, no início do século XIX, a produção industrial instala um processo de degradação, revertendo os ideais de transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias, o que provoca um retardo em processos de mudanças de toda espécie, de difícil superação.

O paradigma da modernidade constituiu-se um projeto ambicioso e revolucionário, mas cheio de contradições. Se por um lado trazia inovações sociais e culturais, apresentava elementos constitutivos que se baseavam no excesso e em déficits de promessas que não conseguiram ser cumpridas.

A gestão desse conflito é passada para a ciência, caracterizando-a como uma força de produção, considerada em todos os âmbitos como hegemônica, representando a visão colonizadora. A regulação dominou por muito tempo, e o pensamento da

emancipação sucumbiu, perante esse conhecimento, eurocêntrico, apresentando-se como verdade única pela ciência moderna.

É neste cenário que emerge o paradigma da teoria científico-social, constituindo-se, desde então, em uma longa fase de transição, na qual se reconfigura, abandonando essa epistemologia marginalizada e descreditada, movendo-se em direção de um conhecimento emancipatório, pautado no princípio de solidariedade e no reconhecimento da elevação do sujeito, em detrimento do objeto.

Corroborando esse parecer, aliamos-nos ao desafio de buscar um pensamento alternativo, que propusesse criar vias e desenvolvimento de novos horizontes emancipatórios, dando surgimento também a um paradigma emergente.

Em última análise, esse movimento indica um olhar ampliado e prospectivo com capacidade de perceber representações sociais inacabadas, abertas, para que, ao nosso tempo, sejam revistas. Sem dúvida, esta reinterpretação, trazida para a contemporaneidade, não guardaria os rigores da modernidade, quanto ao compromisso de colocar ordem ao caos, e muito menos, nem reconheceria privilégios das coisas e dos fatos em detrimento dos sujeitos e dos contextos. Esses aspectos acham respaldo no pensamento proposto por Boaventura Santos (2000, p.74), quando remete à busca de uma solução para criação de um paradigma emergente, aí entendido como um pensamento científico social, de caráter emancipatório.

É premente o reconhecimento de processos em vias de construção de um novo paradigma emergente, que orientem a conhecimentos emancipatórios, que consigam lidar com a complexidade do mundo/do ambiente/dos contextos e do corpo/sujeito/cidadão. Para tanto, a indicação de novos referenciais que sustentem esse outro modelo de pensar e compreender a relação e a participação na sociedade/no mundo/na vida, é necessária.

Acompanhando Santos (2000), acato princípios estruturantes de duas representações inacabadas, por ele sugeridas - a comunidade e a racionalidade estético-expressiva, aceitando-as, matrizes referenciais e como campos de possibilidades, capazes de serem traduzidas e de aglutinarem alternativas que concorressem, positivamente, para a consolidação de processos de transição emancipatória desejados.

Esses elementos marcaram presença significativa nas experiências vivenciadas e analisadas nesta tese que ora defendo. A **arte como tecnologia educacional**, compreendida, a partir de princípios prático-conceituais da experiência estética, em uma conversa inesgotável com fundamentos teóricos que aliavam sujeito individual e social,

no âmbito de comunidades populares e de periferias e em contextos de cidadania da sociedade foi sublinhada e ratificada. Dava-se atenção ainda à celebração de novas parcerias, em torno de pesquisas e investigações que respondam a temas de emergência social.

A proposição é investir, a partir dos ensinamentos trazidos e conhecimentos produzidos, assim como cultivar possibilidades afiguradas a partir da racionalidade estética expressiva da arte. Vale assim, realçar o vigor das produções acadêmicas artísticas e literárias, produzidas nessas últimas duas décadas a partir de dissertações de mestrados e teses de doutorado, além de artigos científicos, nas quais se incluem teorias ávidas para serem deglutidas e deliciadas.

A aposta nas comunidades, mesmo que subliminarmente fosse relacionada a um pensamento regulador e colonialista, demonstra que, diferentemente do que se protagoniza, na prática, cada dia mais se constata iniciativas e projetos sociais originários desses ambientes, carentes economicamente, mas fortes politicamente. O percorrer de novos caminhos e a relação com grupos diversos, sem dúvida trazem um aumento de aprendizagens, em nível relacional e procedimental, que instigam reflexões e produções teóricas a serem consideradas, como ensinamentos para trajetórias de condução de processos de participação e de emancipação social.

A comunidade, pelo grau de negligência, inviabilidade, e (des) consideração para com ela, mesmo tendo sido considerada como parte integrante de uma tríplice relação, nestes dois séculos, ao lado do estado e do mercado, se tornou o projeto mais inacabado e por outro, mais aberto, sem amarras, com estruturas e arranjo formais, disponíveis a investidas de retomadas produtivas e criativas. Nesse sentido, ouçamos Santos e Meneses (2010, p. 34) quando reflete sobre linhas abissais “o outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa.”

Trazido pela memória do meu corpo, lembro que a autodeterminação e a resiliência, juntas, impulsionavam o grupo social que representava uma comunidade, levando-o a experimentar e vivenciar formas alternativas de participação e organização. Essas ações, pautadas muito, na convivência comunitária e no fazer coletivo, fortaleciam vínculos sociais, além de gerar ações colaborativas, tanto em função do compartilhamento do prazer, como na luta e na conquista por seus direitos. A

solidariedade sempre encontrava campo propício e convocatório para ser exercitada, criando-se elos mais resistentes de relações interpessoais.

Contudo a questão indivíduo-sujeito-comunidade não pode corresponder apenas na relação entre o indivíduo e o grupo, já que esta relação pode basear-se num acaso, numa casualidade. É preciso que consideremos além de fatores causais, o conceito de participação coletiva, com comprometimento pessoal e social.

Relembrando pensamentos expostos no início dessa tese, no que se referem a comunidades, retomo as questões postas em relação a como entender indivíduos como corpos sujeitos possibilitando-os que ao mesmo tempo transitem e modifiquem ambientes e contextos, mas que encare-os na sua relação com a sociedade, no âmbito político-social..

Essa forma de sentir-agir-pensar a comunidade desemboca no que chamamos, de uma comunidade de sentido, com uma nova cultura de convivência, acompanhando a concepção trazida por Baczkó (1985, p. 403):

É por meio do imaginário que se podem atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. "a imaginação social, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas" as significações imaginárias despertadas por imagens determinam referências simbólicas que definem, para os indivíduos de uma mesma comunidade, os meios inteligíveis de seus intercâmbios com as instituições.

Nesse viés de entendimento, a realidade desejada, de maior inclusão social, tem condições de ser alçada, a partir de práticas e atitudes solidárias, desde quando seja assumida, como princípio, a solidariedade, que não só agrega valor humano, na escala da comunidade, mas na dimensão da sociedade, a tanto vislumbrada pelo pensamento emancipatório.

Dessa forma, temos muito que aprender, a partir desses princípios e práticas de sociabilidade e convivência comunitária, presentes e exercitados nos cotidianos deste grupo social organizado, a exemplo da participação, da solidariedade, do fazer coletivo. É estratégico contracenar com diferentes atores, aproximar-se e oferecer a possibilidade de vivência de ação colaborativa em torno de necessidades pessoais e sociais, como forma de realização de ações inseridas em experiências do nosso cotidiano.

A subjetividade presente no modo de ser e conviver de uma comunidade ganha sustentação pelo prazer de se estar junto, pela generosidade exercitada, pelo ato da partilha e pelo afeto que se estabelece nas relações, mesmo nas agruras e adversidades. A comunidade apresenta ainda elos de identificação e de reconhecimento, enquanto sujeitos sociais, pelo pertencimento a um determinado espaço, por lideranças partilhadas, por movimentos de mobilização cultural e lutas emancipatórias de grupos sociais.

A comunidade possui uma razão de ser e é importante que seja conhecida e valorizada, travando contato com os diversos aspectos e dimensões que a compõem. Reconhecendo-a como um polo de atração e interesse, com o qual se envolve e do qual se sente parte, a ponto de integrá-lo ao seu projeto de vida, é importante que cada integrante lance sobre ela um novo olhar, redescobrando suas peculiaridades e características, presentes ao complexo movimento do lugar. Lugar composto de uma memória, uma cultura e uma localização geográfica.

Nas experiências analisadas, constato, que o termo comunidade ora traz o significado de espaço, de contexto de cidadania, ora é reconhecido como uma comunidade de sentido, onde sujeitos se reconhecem e se irmanam pelas identidades, como também pelas diferenças. Dada a multiplicidade de abordagem e sentido, faço relevo de questões que, a meu ver, podem ser significativas se retomadas e potencializadas.

A experiência coletiva traz um pensamento crítico, reflexivo, que comumente convoca uma participação, enquanto sujeito social, com rebatimentos na dimensão política. Do ponto de vista de um investimento na pessoa humana, e cuidado e atenção com ela, com o propósito de superação de uma secular história de exclusões, temos prova de que oportunidades de participação em experiências em que a arte foi tratada como conhecimento, não só se consegue melhores respostas, em termos de empoderamento, convivência e relação sociais e aquisição de informações e elevação do conhecimento. Tenho afirmado que a participação efetiva, em experiências artístico-culturais propicia o desenvolvimento e refinamento de um sentimento estético, porque não arriscar também em atitudes éticas.

Algumas circunstâncias contrárias e muitas vezes recorrentes pelos carecimentos sociais múltiplos apresentam-se como grandes desafios. Ontem como hoje, compartilha-se da busca por novas estratégias para reforçar ou produzir valores que motivem a organização comunitária, que dialoguem com o poder público, em torno da

proposição e da garantia a direitos sociais, onde se incluem serviços de infra-estrutura básicos que possibilitem o ressurgimento de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

A atenção e a necessidade de formação integral desses cidadãos, assim como dos demais, possibilitam que capacidades sensório-motoras de corpos sujeitos contribuam para agirem como propulsores de mudanças nos seus ambientes que se projetadas em um sistema de circulação e disseminação oferecem meios de um contágio social.

Quanto ao caráter inacabado da racionalidade estético-expressiva e aos princípios creditados a essa concepção, projeto-os como elementos capazes de provocar incursões e retomadas, de experimentações possíveis, em direção a um itinerário a ser concebido, como linha do meio, na perspectiva de um pensamento emancipatório emergente. Avento a presença de pressupostos revelados por avanços científicos na contemporaneidade, com convergência da área científico-social, incluindo teorias artísticas, e formulações éticas e estéticas.

A partir de então, chamo **a arte como tecnologia educacional**, como estratégia de contaminação, para possível aproximação, diálogo, articulação e complementaridade, de vestígios da arte e da estética imbrincados a outras teorias científico-sociais. Espero assim, que este processo de transição seja ao mesmo tempo propulsor de energias que iluminem a compreensão do corpo sujeito, como matriz da comunicação e da cognição, como fonte de inspiração para a construção de um conhecimento que se projete em direção a uma emancipação social.

5 ARTE

A visão interdisciplinar gerada a partir de mudanças de paradigmas contribui para um novo olhar contemporâneo, que inclui a necessidade de uma reflexão e ressignificação da compreensão dos corpos/sujeitos, no que diz respeito às suas configurações e suas implicações com os ambientes.

O pensamento de Katz vai nessa direção, quando afirma:

Faz muito tempo que o homem deseja entender o que tem à sua volta. Faz pouco tempo, percebeu o quanto está implicado no que está observando, aparentemente lá fora. Uma perspectiva tão nova que inaugurou um outro Renascimento. Estamos inscritos num fluxo e transformações que alteram o mundo e a nós mesmos. (KATZ, 2005, p. 7)

A complexidade desses novos entendimentos vem sendo plasmada de maneira gradual. Um desses pensamentos diz respeito à relação do pensamento-ação na expressão do corpo a partir da sua interlocução com o outro e com o ambiente, em cada uma das experiências que realiza no seu viver. Quando se atenta para a existência de um processo contínuo de trocas de informação entre corpos e ambientes, pode-se estender essa compreensão para todos os nossos atos, para o nosso ser e estar na sociedade, podendo otimizar, assim, a nossa participação e interlocução com o mundo.

Essas experiências se potencializam, quando realizadas no campo artístico, a partir do domínio das suas linguagens. O corpo, nessa instância, tem condições de expressão a partir de dimensões outras, que alcançam o fazer-pensar-sentir da comunicação humana. Com essa prática complexa de trabalhar o corpo/sujeito, estaremos adiante da concepção de formação do sujeito a partir de disciplinas isoladas, e da tirania do verbal. Com a arte, na formação do sujeito, podemos ir mais além.

A produção de conhecimento a partir do corpo está em permanente expansão. Suas capacidades sensório-motoras nos possibilitam lidar com desafios, rupturas, descontinuidades e incertezas, ao lado do prazer de criar espaços de participação, compartilhamento e troca, com vistas à inserção pessoal e emancipação social.

Todo conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. [...] O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento –emancipação é uma

trajetória entre um estado de ignorância que designo colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. (SANTOS, 2000, p.78)

É oportuna, hoje, a atenção à confluência de teorias científico-sociais, nomeação adotada a partir de Sousa Santos (2000) por trazer conceitos de outras áreas de conhecimento, a exemplo da arte, para lidar com a complexidade das experiências, em especial aquelas implicadas com as condições da existência humana. Dentre elas, projeta-se a contribuição das ciências cognitivas, que se dedica a investigar como o corpo conhece o mundo e, para tal, dentre outros aspectos, se detém nas relações entre corpo e ambiente. Não à toa, interessados em vivências e processos de criação artística têm se aproximado da produção bibliográfica que trate de uma epistemologia de ciência aplicada ao corpo, a exemplo, das Ciências Cognitivas.

As articulações e configurações experienciadas no ambiente pelo corpo/sujeito são reconhecidas como ações provenientes de um organismo individual e, ao mesmo tempo, relacional no lidar com o outro e com o contexto, enquanto um organismo criador. Essas redes de relações, entre corpos e ambientes, colaboram com a identificação, a análise e a sistematização de novas informações, passando a oferecer um repertório renovado de conceitos e estratégias que instigam reflexões contínuas. Pela repetição e frequência, ganham sentido, imprimindo formas a essas experiências, permanecendo como conquista e constructo. Sousa Santos (2000, p.72) nos lembra que “teoria não é só conhecimento que se produz, como também o modo como se produz”. Trazendo essa concepção traduzida por Katz, digo com ela que

Para abandonar o medo de que um mundo decifrável perderá seu encanto, o corpo funciona como uma referência propícia, por intermédio da experiência de reencantamento que brota do desafio de desvendá-lo. (KATZ, 2010, p.19)

No fluxo de trocas entre corpo e ambiente, um age no outro, e ambos vão se modificando. Vamos aprendendo com as nossas experiências, tecidas por ações, pensamentos, gestos, emoções e sentimentos, em correspondência com o ambiente que nos cerca. Assim, a nossa experiência também é o nosso conhecimento.

Não há nada que esteja em um pensamento que não tenha estado também no sistema sensorio-motor do corpo, ou seja, quem dá início ao processo de comunicação é o movimento. A comunicação se baseia

no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir, a linguagem verbal se torna uma fonte importante de evidência do funcionamento do sistema; importante, porém não a única. (KATZ, 2010, p.23)

Para compreender a importância da experiência não ser separada do conhecimento, é preciso reagir crítica e proativamente em direção a outras informações e bibliografias, nem todas muito populares nas ciências humanas. Aqueles que fazem da inclusão (que implica em lidar com outros ambientes) a sua luta, não podem se condenar a uma autoexclusão, por teimosia ou cegueira resistente, do conhecimento científico. Quando dele nos contaminamos, ampliamos a possibilidade de nos aproximar da complexidade dos fenômenos sociais que envolvem os corpos/sujeitos. “O importante é não parar de perguntar – único antídoto eficiente contra os preconceitos e a superstição que a ignorância produz” (KATZ, 2010, p. 19)

Transcrevo a voz de Bauman (1999) complementando o que aqui se pleiteia: “Quando o assunto é o corpo, não parece haver outra saída a não ser começar a acordar mundos que continuam adormecidos, parecendo sem sentido, mas também uma ação fruto da relação de codependência entre certo contexto e certo tipo de inquietação”. O convite é para acercar-se de outras e novas teorias, a serem agregadas ao repertório de experiências descrito neste estudo por meio dos projetos inacabados, aqui apresentados. Tais informações vêm sobrevivendo em distintos ambientes e neles produzindo transformações sociais, culturais, políticas, e também de aprendizado.

A necessidade de acercar-se dessas outras teorias não tem um destinatário único, pois elas nos apresentam leituras sobre corpo, pensamento e ação capazes de colaborar com distintos pesquisadores (artistas e educadores) interessados em corpo e arte. Compreender não significa aceitar; compreender traz a possibilidade de nos fortalecer, inclusive para contra-argumentarmos, se preciso for.

Alguns discursos se dizem e passam com o ato que os pronunciou, e outros são retomados constantemente Mas, como são os discursos que vão se autorregulando, pode-se forçá-los a tomar posição sobre questões sobre as quais estavam desatentos. (KATZ, 2010, p.19)

5.1 CORPO, MOVIMENTO E COGNIÇÃO

Em 1987, o filósofo norte-americano Mark Johnson, professor na Brown University, repropôs a relação entre corpo, movimento e cognição. Mostrou que a cognição tem origem na motricidade e explicou que a ideia de que existe um dentro, um fora e um fluxo de movimento entre eles se apoia no conceito de corpo como recipiente; um entendimento que se popularizou, mas que não se sustenta mais. Com Johnson, ficou mais fácil entender o papel do nosso corpo naquilo que conhecemos, sem uma separação entre o físico, o mental e o sensorial, de modo que a produção de significado também fica relacionada aos aspectos biológicos do corpo – o que nos ajuda a quebrar tabus que separam biologia e cultura. Avançando, reconheço que assim como a capacidade conceitual, a imaginativa, também depende dos processos sensório-motores.

Quando se agrega à compreensão de que a motricidade se liga ao modo como conhecemos o mundo, aquilo que Thomas Sebeok (1991) propõe em relação ao conceito de contexto, se enriquecem os modos de entender como o corpo e o ambiente se relacionam e como ambos lidam com a informação. Segundo Sebeok, o contexto não está dado, pronto e estável. Contexto inclui o sistema cognitivo (mente), mensagens que fluem paralelamente, a memória de mensagens prévias que foram experienciadas e, sem dúvida, a antecipação de futuras mensagens, que ainda serão trazidas à ação e que existem como possibilidade.

Não importa que continuem a existir fenômenos sem explicação, o que conta é compreender que os conhecimentos são sempre parciais e que a tarefa que nos cabe é a de aprender a aderir e a tomar distância ao mesmo tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 63-64)

A minha intenção é contribuir para que o movimento de mudança, provocado por este “sopro de renovação” teórico-bibliográfico repercuta, apesar da presença de uma resistência introjetada em alguma parte do nosso corpo. Peço licença, e faço minha a convocação de Bourdieu (1998), esperando que sejam atraídos estudiosos das lutas sociais, a favor da igualdade republicana dos direitos, do direito à educação, à saúde, à cultura, à pesquisa, à arte, e, acima de tudo, ao trabalho.

As universidades, as escolas, as associações comunitárias, as ONGS e os coletivos de arte e cultura, através dos seus pesquisadores, professores, agentes sociais e artistas, são ambientes contexto-sensitivos, como diz Sebeok (1991) e tornam-se

sujeitos sociais vulneráveis a serem contaminados positivamente, tanto pela intensidade da convocação, como pela responsabilidade da participação. Este movimento tem condições de se propagar em contextos propícios à investigação, criação e produção, resultando em projetos coletivos e transdisciplinares, que poderão, com os seus discursos científico-sociais, dar respostas que façam sentido à sociedade, fazendo frente e afirmando-se, diante de linhas de pensamentos mais conservadoras.

Isso posto, já é tempo de se apresentar e difundir resultados de pesquisas em arte na sociedade e também na comunidade científica. Agregar às experiências artísticas, neste contexto, um entendimento a respeito do corpo/sujeito, inteligente e sensível, capaz de participar, intervir e propor cultural e socialmente, enquanto prática social. Dentre outras preocupações, valoriza a construção e a troca de (in)formação, empoderando o sujeito, enquanto cidadão, não só a partir de uma capacidade crítica-reflexiva, mas amalgamada pelo sensível, pelo perceptível e pelo criativo - modos de ser, conviver e participar no mundo. Katz vem corroborar tal entendimento, ao afirmar que: “Foi a enorme complexidade com a qual nos defrontamos hoje, e que foi descoberta na própria natureza, que produziu um outro entendimento do mundo físico. Nossa inclusão nele mudou: de observadores de fora, passamos a posição de nele implicados”. (KATZ e GREINER, 2010, p.42).

A mesma autora vem explicitar que “a construção do conhecimento se dará na relação com o espaço, isto, é na relação com o outro. Um conhecimento que resulta de um construto via experiência. Sem um sujeito presente à experiência, a percepção não acontece.” (KATZ e GREINER, 2010, p.53).

Com o quadro 5 apresentado a seguir, faço sínteses:

QUADRO 5

Diretrizes Jacques Delors	Configurações dessa tese	Conceitos e estudos inter-teóricos
Aprender a ser	Corpo/sujeito	<p>Corpo bio-físico-psico-socio-cultural</p> <p>O corpo em movimento é a matriz da comunicação e da cognição.</p> <p>Não há nada que esteja em um pensamento que não tenha estado também no sistema sensorio-motor do corpo, ou seja, quem dá início ao processo de comunicação é o movimento.</p> <p>As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional etc.), de nossas interações com os ambientes por meio das ações de se mover, manipular objetos, comer e de nossas interações com outras pessoas, em termos sociais, políticos, psicológicos, econômicos, religiosos etc...</p>
Aprender a estar e conviver no mundo	Ambiente/ contexto	<p>O contexto está sempre mudando, porque o conjunto de coisas que o forma também se transforma.</p> <p>O contexto e tudo o que o forma passam a ser lidos como estados transitórios, em um fluxo permanente de mudanças.</p> <p>O corpo e ambiente produzem uma rede de predisposições perceptuais, motoras, emocionais e de aprendizado, sua implicação no meio é inevitável e fundamental para o que daí surge como linguagem.</p>
Aprender a fazer	Participação e investigação de metodologias	<p>Experiência artística e experimentação estética.</p> <p>Tradução de projetos inacabados.</p> <p>Mediação.</p> <p>Transdisciplinaridade.</p> <p>Arte como Tecnologia Educacional</p>
Aprender a conhecer	Novas concepções, produção de conhecimento emancipatório, a partir de estudos e pesquisas atuais.	<p>Corpomídia</p> <p>Tradução</p> <p>Transição Emergente</p> <p>Conhecimento Emancipatório</p> <p>Inter-teorias.</p> <p>Arte como Tecnologia Educacional</p>

Os dois últimos quadros apresentados (4 e 5) se aplicam como mapas que podem ajudar a leitura de toda essa tese.

5.2 O CORPO E A ARTE

A dança é o que impede o movimento morrer de clichê.

(KATZ, 2005. p.32)

Quando se trabalha a arte como área de conhecimento, privilegia-se a investigação da experiência estética produzida pelos fenômenos artísticos. Nela, independente da linguagem focada, o corpo está sempre atuando através de instâncias relacionais e criativas, no contato com o outro e com o ambiente – o que promove continuados desdobramentos e novas construções. A experiência estética acontece no encontro com a arte, envolvendo, portanto, o corpo na sua participação, apreciação e reflexão, pois é o corpo-sujeito que se relaciona com o mundo, através das dimensões de um “fazer-sentir-pensar”. Para compreender como isso se dá, vale recorrer a Johnson (2008), quando nos apresenta que o significado, pensamento e linguagem emergem das dimensões estéticas da atividade corporal, concluindo que dentre as dimensões estéticas mais importantes estão as qualidades, as imagens, os padrões sensório-motores e as emoções.

Corpo-sujeito e ambiente estão permanentemente em contato, trocando informações em um fluxo permanente. Ou seja, o movimento é uma das condições primeiras para podermos perceber e sentir o mundo, e também quem somos – e isso significa que o movimento não apenas faz parte, mas se constitui como um dos principais recursos que temos para produzir uma compreensão das coisas.

Leiamos a concepção de Katz:

A gestação do movimento no cérebro do homem se assemelha ao tecer de uma teia. Não linear, caótica, sem princípio nem fim determinado/determinável, lembrando que a cada início, sempre arbitrário, apenas se encaixa ao fluxo de acomodamentos, que é permanente. (KATZ e GREINER, 2010, p.66).

Na perspectiva educacional, o exercício crítico de apreciação da arte pode promover uma reflexão prazerosa no processo de produção do conhecimento, com atitudes e comportamentos éticos e solidários, que colaboram para que o sujeito possa

descortinar perspectivas diferenciadas para a sua compreensão do mundo. Afinal, os processos de ensino da/pela arte desenvolvem o pensamento artístico, o pensamento sobre arte e a percepção estética e se caracterizam por trazer parâmetros para a experiência humana. Corroborando com o pensamento aqui defendido, Johnson (2008) adianta que a arte é fundamental para acessar, criticar, transformar significados e valores, em contato com o mundo.

Os projetos aqui apresentados demonstraram que a vivência de processos de criação e de prática artística, quando conectados a processos de ensino-aprendizagem, mobilizam a sensibilidade, a percepção e a imaginação dos sujeitos, exercitando sua flexibilidade, curiosidade e interesse em participar.

Nessa dinâmica, a arte se alia ao processo de educação, estimulando encontros e diálogos, propiciando (re)construções. Mexe com o que não é imediatamente visível a “olhos nus”, pois toca em questões subjetivas e sutis. Valores que se transformam em atitudes e comportamentos, conformando dimensões do campo do ser e do conviver, tais como a autoestima, a confiança, a aceitação, o respeito, o diálogo, a flexibilidade, a disciplina, o comprometimento, a determinação, o prazer, e tantos outros.

Evidentemente, tais valores se propagam também em outros ambientes, que não os ligados à arte, em espaços mais voltados a grupos operativos engajados na produtividade e não na produção criativa, e neles são, geralmente, nomeados como “competências duráveis”. Na arte, essas habilidades são expressas através das capacidades de trabalhar coletivamente, aceitar e respeitar o diferente, participar ativamente, motivando e sendo motivado, fazendo atualizar informações, estimulando a cada momento o ato do transformar, o que vem a ser necessidades básicas para mudanças e condição essencial para a aprendizagem. A arte e seus processos oferecem, também, técnicas e exercícios específicos a este fim, que se retroalimentam com as dimensões da sensibilidade, criatividade e flexibilidade humanas, que marcam a experiência artística. Esses conhecimentos básicos e específicos podem vir em resposta aos pilares defendidos por Jaques Delors (1993) como essenciais para enfrentar os desafios postos para a educação deste novo milênio: o aprender a ser, o aprender a conviver, o aprender a conhecer e o aprender a fazer.

5.3 DÁ-SE FORMA AO QUE SE ACREDITA: ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

O conceito da **arte como tecnologia educacional** começa a ganhar forma em 1990. A motivação para a formulação do conceito vislumbra-se a partir da minha experiência profissional, identificada nas práticas docentes em disciplinas do Departamento de Teoria e Criação Coreográfica do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA, na mediação de processos de improvisação e criação artística. Em seguida, na participação como coordenadora ou educadora de projetos artístico-educativos, em contextos de cidadania, tendo linguagens artísticas, mais comumente a dança, área de formação da proponente, como eixo condutor desses processos.

Tais processos artístico-educativos, além da universidade, ocorreram também em parceria com outras instituições públicas, ONGS, associações comunitárias e empresas particulares apoiadoras em que tive a oportunidade de participar como coordenadora e educadora. Dentro dessa perspectiva, acredito que esses pressupostos elaborados a partir de pesquisas-ação artísticas, suscitarão a possibilidade de diálogos e complementaridades entre princípios, teorias, assim como técnicas e estratégias metodológicas, incentivando uma transferência dessas práticas, para processos de ensino-aprendizagem, com vistas a contribuir para transformação de processos educacionais.

Esse entendimento estimularia a qualificação de alunos, professores e pesquisadores dos Cursos de Licenciatura em Artes e Pedagogia para a proposição e implementação de projetos e encorajaria um trabalho compartilhado, tendo como foco demandas e anseios da sociedade. Nele, a **arte** se constitui numa aliada do processo de revisão e transformação de uma prática de **educação** vigente, aguçando a sensibilidade e a percepção, estimulando encontros e diálogos, propiciando (re) construções. Torna-se uma via de mão dupla, estimulando e valorizando o convívio e a aceitação de novas estratégias, atitudinais e procedimentais, nos seus percursos profissionais. Assim, ao tempo que se diferenciam enquanto sujeitos, sutilmente se complementam, enquanto profissionais, interferindo na maneira de como melhor, e mais criativamente, participam da vida. A **arte como uma tecnologia educacional** pode ser considerada como

elemento estratégico e estruturante para a configuração de novas formas de se pensar/sentir/ fazer processos educativos.

Para configurar o processo de desenvolvimento de **arte como tecnologia educacional**, há que lidar com o caráter sistêmico da articulação interdisciplinar dos conhecimentos (teorias, práticas e princípios) diversificados que esse conceito requer, vindos de procedências distintas e envolvendo diferentes pesquisadores (artistas, educadores, filósofos e cientistas sociais). A experiência artística/estética se torna um eixo de confluência e, na sua forma de existir, oferece o potencial de agir como atrator dos diversos conhecimentos que contribuem para a formulação da *arte como tecnologia educacional*.

Dewey, em sua obra *Arte como experiência* (2010), traz um posicionamento produzido da década de 1930, que se sustenta ainda hoje:

A arte é produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo. [...] acrescentando ainda, que a experiência estética é uma filosofia do pensamento e do sentimento, em que o primeiro norteia a ação e o segundo identifica as consumações visadas pela ação, ratificam a ideia do filósofo, de que a experiência é uma ação que se coloca contrária ao dualismo, materializando-se na junção da prática/teoria[...] (DEWEY, 1912, p.11)

A sua concepção em relação à experiência também é preciosa para o entendimento do conceito aqui proposto. Para o filósofo (DEWEY 1912, p.122), [...] toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive, tal interação constitui a experiência total vivenciada, e o encerramento que a conclui é a instituição de uma harmonia sentida. A experiência só tem valor se a conectarmos com o meio, e essa conexão entre indivíduo e meio sofre uma relação entre agir e sofrer, desse modo, tem-se uma experiência. Ter uma experiência é associar retrospectivamente e prospectivamente entre aquilo que fazemos e aquilo que em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer.

Assim como uma teoria do início do século XX ainda cabe no início do século XXI, também são bem vindas áreas afins ao objeto focado, além daquelas nomeadas por Boaventura Sousa Santos (2000, p.12) como científico-sociais, nas quais se incluem a *arte* e a *educação*, para interagir como um eixo transversal. A circunstância desse trânsito favorece trocas e complementaridades entre informações indispensáveis. A noção de parte e todo se autoalimentam, em um processo gradual, vão confluindo e se organizando em subsistemas. Esses, por sua vez, guardam novas informações que, ao

seu tempo, se descolaram, autônomas, dando origem a novos campos de interesse. Pode surpreender a alguns que Dewey (1912, p.23), em seus escritos, com base nos princípios darwinianos, tem a convicção de que a mente não podia ser uma espectadora desinteressada dos acontecimentos, estando, antes, ativamente envolvida neles.

Esse envolvimento, que faz a mente direcionar nossos atos, não tem de ser imposta, e, sim, ser resultado das interações harmoniosas que as energias têm entre si.

Como se vê, as recentes teorias do conhecimento propõem um conjunto de competências e habilidades, com características interdisciplinares, garantindo um exercício da prática do pensamento complexo, tendo a presença e o trânsito entre linguagens artísticas, teorias pedagógicas, além de conhecimentos afins requeridos pela especificidade de cada convocação. Faz-se necessário reafirmar a flexibilidade e abertura de abordagens (estratégias) e construções (configurações) em favor desses processos, em que as humanidades se colocam com privilégio adquirido e consumado. Como nos lembra Morin (1999), à medida que as informações são distinguidas e ganham autonomia, é preciso aprender a conhecer, separar e unir, analisar e sintetizar ao mesmo tempo.

O caráter dessa relação entre os saberes cria redes de informações, dialógicas e complementares, que propiciam interfaces e conversas entre sujeitos, contextos internos e situações externas, em uma permanente alternância de prioridades e demandas.

A forma como se estruturam os elementos, a partir dos seus campos, estimula a produção de conhecimentos diferenciados. A arte, neste sistema, se apresenta como uma engrenagem criativa, que movimenta processos de investigação de alternativas metodológicas, podendo atuar, em uma mesma experiência, com mais de uma linguagem artística na interface com as demais áreas de conhecimento. Esse processo resulta em instrumentos diversificados, tanto no que se refere a metodologias como a teorias multidisciplinares, apresentadas através de variadas mídias. Também outros resultados apresentados em campos de ensino-aprendizagem e em práticas sociais, têm sido de grande contribuição como identificado em experiências relatadas, a exemplo da Ação Educativa Cuida Bem de Mim, realizada pelo Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, na qual a linguagem do teatro foi o guia da experiência, em que o vídeo também teve uma presença marcante, tanto no processo como nos resultados.

Assim, a **arte como tecnologia educacional** oferece ganhos não só no que diz respeito ao processo formativo em direção à aquisição de conhecimentos específicos, sejam eles teóricos ou práticos, como também no que se refere às competências básicas

duráveis, expressas através das capacidades de motivar, coletivamente, a aceitar o diferente e o novo, como condições que se retroalimentam com as dimensões da sensibilidade, criatividade e flexibilidade humanas.

Na proposta artístico-educativa da **arte como tecnologia educacional**, as experiências estéticas findam por se disponibilizar como campo fértil evolutiva da concepção do termo ‘tecnologia educacional’. Destaque ao potencial da arte como tecnologia educacional, inserir a compreensão e o tratamento de dimensões de natureza mais subjetivas, mas passíveis de serem trabalhadas. Assim, aguçar e estimular, a sensibilidade, a criatividade, a flexibilidade, a investigação e o respeito ao novo trazem elementos colaborativos, para a construção do ser e do seu conviver. Todos esses fatores estão relacionados à identidade, autoestima, convivência, aceitação de diferenças, possibilitam ao sujeito que vive a experiência uma valoração da sua condição enquanto cidadão, importante para si, para o outro e para a sociedade.

Para uma qualificação diferenciada dos atores sociais como protagonistas desse processo de mudança, cabe seguir Morin (1999, p.127), quando nos diz que o sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente sequer principalmente, a determinismos materiais, ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os “nós” e os “eu”. Enquanto Mafesolli (1998, p.27) afirma que “a sensibilidade coletiva, originária da forma estética acaba por construir uma relação ética”, ambos apontam questões que tratam de diálogo, troca, complementaridade, ainda revelando possibilidades estratégicas, de se estabelecer paralelo e interfaces entre a experiência estética e processos educativos, indo além, com a sinalização que a experiência ética e estética é a matriz que permeia as relações sociais da contemporaneidade. . A **arte como uma tecnologia educacional** se configura como uma experiência artística/estética de caráter mediador e integrador, um entendimento estratégico para a configuração de novas formas de pensar/sentir/fazer que se direcionem a processos de transformação e emancipação social.

Relaciona-se com esta diretriz a proposta desta tese, a da **arte como uma tecnologia educacional**, entendendo-a tanto a partir de especificidades, como da noção de conjunto, com princípios prático-conceituais oferecidos por experiências estético-éticas. O pressuposto é que conhecimentos apresentados em contextos específicos, de linguagens artísticas, em diálogo com outras áreas afins, são processados de maneira

dialógica, com uma alternância entre o fruir e o fazer, o sentimento e o pensamento, todos eles ingredientes indispensáveis para o desenvolvimento humano.

A arte tem um potencial como atrator de áreas afins, em especial da educação, propiciando trocas e complementaridades de saberes e fazeres, que influenciam na geração de novas (in)formações construídas a partir de processos investigativos e criativos, característicos do fazer artístico. Esses conhecimentos construídos a partir desse processo dialógico, entre pesquisadores, poderão dar base a uma reformulação de pensamentos, que repercutirão em outras formas de pensar/sentir/agir no papel da educação, aqui identificada (e grifada) como a questão social estruturante para a sociedade contemporânea.

Assim, *a arte como tecnologia educacional* se propõe a contribuir com um conhecimento construído a partir de um ferramental de saberes e competências, convocando e mobilizando pesquisadores, para a revisão de pensamento, construção partilhada de projetos educacionais, culturais, sociais, quiçá, políticos, com uma participação responsável de novas propostas intersetoriais. E para tanto a formulação do conceito de **Arte como Tecnologia Educacional** visa proporcionar o trânsito de relações, tanto nas redes de conhecimentos, como nas sociais, tendo como mediadores os artistas, educadores, oriundos das áreas da educação, artes e outras afins.

Por fim, também, uma compreensão da arte, enquanto experiência estética, capaz de estimular e promover processos de participação, mobilização, produção e emancipação social.

Para Dewey, otimista, a ciência vale pela ligação pelo que tem com o ideal democrático e na medida em que mantém esta ligação. A ciência é um conjunto de práticas que pressupõem um certo número de virtudes, tais como a imaginação e a criatividade, a disponibilidade para submeter à crítica e o teste público, o caráter cooperativo e comunitário da investigação científica, virtude[...] (DEWEY apud SANTOS, 1989, p.25)

6 PALAVRAS FINAIS: QUE VENÇA A ESPERANÇA!

E assim, como no Brasil, em 2002, com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva para Presidente da República, a esperança venceu o medo, possibilitando-nos acreditar que era possível construirmos uma transição política-social, na qual cada cidadão fosse reconhecido como sujeito individual e social, é preciso ter coragem e determinação de encararmos a transição emergente, tanto na dimensão epistemológica como societal. Não podemos mudar em uma década o que se fixou em mais de dois séculos. As mudanças são feitas em processo. Não há como ocorrer retrocessos.

É fato que hoje, em setembro de 2014, podemos contar com a participação e a inclusão de milhões e milhões de pessoas que começam o percurso para a construção da cidadania ativa, emancipadora, empenhadas na relação e na luta da garantia dos seus direitos e deveres junto ao Estado brasileiro.

Desse modo, finalizo retomando Boaventura (2011):

a teoria crítica moderna foi sempre fundamental a ideia de espera, pois só com esta atitude é possível manter em aberto a necessidade de alternativas credíveis. Mas por ser progressista ou melhor que o que existe, tais alternativas foram também o motivo de esperança. Assim foi possível esperar com esperança. [...] a esperança reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito de alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorreram efetivamente. (SANTOS, 2011, p.36)

Arrisco traduzir esse autor que me inspirou ao longo desses últimos anos, utilizando algumas das suas premissas teóricas para embasar o meu propósito de contaminar e espalhar uma nova atitude de espera, mais ativa e confiante, na construção de conhecimentos emancipatórios.

A esperança, nesses cidadãos que se constituíram, através de um processo de vida vivida, sem reduzir a “realidade” apenas ao que existe, mas encarando-a como um campo de possibilidades e que conquistaram um reconhecimento, enquanto sujeitos individuais e sociais.

A esperança que a partir de uma teoria de tradução, seja possível aproximar os diferentes atores sociais para conversarem sobre “as opressões a que resistem e as aspirações que os animam”.

Tenho esperança que, mesmo com a dominação do pensamento de regulação, exercido por tantos séculos, a partir de um conhecimento hegemônico, eurocêntrico, apresentado como verdade única pela ciência moderna, possamos conceber e efetivar a transição paradigmática para a teoria crítica da ciência retomando a construção do conhecimento emancipatório.

A esperança que o capitalismo não mais exerça um processo de degradação e de transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias.

A esperança que a compreensão dos problemas deixados pela modernidade não mais encontrem soluções regulatórias, e que a superação desta crise, venha a partir de um pensamento emancipatório, em que a teoria científico-social prevaleça.

A esperança que o conhecimento progrida no sentido de elevar o Outro, à condição de sujeito, desprezando a ideia do Outro enquanto objeto. Este conhecimento–reconhecimento é a base da solidariedade.

A esperança que possamos alimentar a anemia dos corpos sujeitos a partir da garantia do direito a educação, a arte e a cultura.

REFERÊNCIAS

- BANES, Sally. **Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOHRER, Karl Heinz et al. **Ética e estética**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. (Filosofia política, n. 2)
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991. (Fundamento, 8).
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: tática para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CAPRA, Fritjof. **O Tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1986. (Opus 86)
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Ed. da USP, 1989.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- CUNHA, Antônio Geraldo da Cunha. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DEMO, Pedro. **Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ESTEVES, Sílvia et al. **Jovens escolhas em rede com o futuro**. São Paulo: Umbigo do Mundo, 2005.
- FIRME, Thereza Penna. **Novos paradigmas em avaliação**. Belo Horizonte: Modus Faciende,

1998

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o fruto da socialdemocracia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2013.

GUÉDEZ, Víctor. **Educacion y proysecto histórico-pedagógico**. Caracas: Editorial Kapelusz Venezolana, 1987.

HADDAD, Sérgio (Org.). **ONG e universidades**: desafios para uma cooperação na América Latina. São Paulo: Ed. Fundação Petrópolis, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. 1994. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

KATZ, Helena & GREINER, Christine. **A natureza cultural do corpo**. In: Lições de Dança 3. SOTER, Silvia & PEREIRA, Roberto (org.): pág. 77-98. UniverCidade Ed., Rio de Janeiro, 2002

_____. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010. p. 121-132.

KUSNET, Eugênio. **Ator e o método**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Tradução de Anna Maria Barros. São Paulo: Summus, 1978.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In:

LAKATOS, Imre & MUSGRAVE, Alan. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1979. pp. 109-243.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Tradução de Ana Guardiola Brizolar. Porto Alegre: Artes Médica, 1982.

LUCKESI, C. Carlos. Independência e inovação em tecnologia educacional: ação-reflexão. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 6-49, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. UnB, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Método IV: as ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização**. Mem Martins, Portugal: Europa América, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

_____; ROGER CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Temas transversais: reflexões e práticas rumos a uma nova educação**. São Paulo: Érica, 2002.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo et al. **Perspectivas da tecnologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 1977.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Sonia M. Rocha. **O corpo no cotidiano escolar: ou a miséria da pedagogia.** 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SENNET, Richard. **Juntos.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 61-84

SOUCASAUX, Nelson de Castro. **O psíquico e o psicofísico: a psico-organização do mental, do sensorial e do extra-sensorial.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SZAMOSI, Geza. **Tempo e espaço: as dimensões gêmeas.** São Paulo: Jorge Zahar, 1994.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Tecnologia educacional: das máquinas de aprendizagem à programação funcional por objetivos.** São Paulo: Ibrasa, 1984.

VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2000.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em artes: um paralelo entre artes e ciência.** Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

APÊNDICES.

ANEXOS

NOTA REFERENTE AO APÊNDICE

Com base no parágrafo 2, do Art.6º,da Resolução nº03/2011, que estabelece as normas para a habilitação ao Doutorado Especial direcionado aos docentes do quadro permanente da UFBA admitidos antes do ano de 1990 procurei dentro de princípios de processos de criação inspirar-me, levando em considerando o que se seguem:

_ o parágrafo 2 nos apresenta que:“*o desenvolvimento e defesa de tese de doutorado obedecerão aos padrões de originalidade, relevância e qualidade, de acordo com os procedimentos e parâmetros estabelecidos pelo respectivo PPG;*”

_tomando por base os *princípios citados, da originalidade, relevância e qualidade* busco em elementos sensórios- motores, a inspiração para uma provocação estética a quem ora compartilha e dialoga comigo e com esse documento, propondo uma convocação a uma imersão e participação dos leitores, sugerindo uma possível (des)construção das informações, que ora apresento, como forma de melhor análise e apreciação dos dados que se seguem.

Para tanto o “Tópico Apêndice” é apresentado como documento complementar a Tese, e pauta-se, com a liberdade conferida aos que criam, noManual de Estilo Acadêmico: trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertação e Tese de NídiaLubisco e Sônia Chagas Vieira, editado e 2013, pela EDUFBA _ Salvador – Bahia para melhor caracterização dos documentos que o compõem.

Assim, apresento como Apêndice uma “**coletânea de documentos, que conforme as referências adotadas podem:**

“compreender a fase preliminar de uma pesquisa, constituindo-se num plano onde figuram as fases e os procedimentos metodológicos de um processo investigativo”;

“apresentar trabalhos referentes a uma área e a um determinado período, acompanhada da avaliação de novas contribuições, métodos, resultados e de uma bibliografia significativa”;

ou como sugiro, simplesmente instigar e mobilizar, a sensibilidade, a emoção, o pensamento e o ato de (re)composição das partes que integram esse todo, que a princípio também são todo, mas permanentemente abertas e incompletas.

APÊNDICE A
COLETÂNEA DE DOCUMENTOS

ARTE E EDUCAÇÃO



“Raras vezes, vi um trabalho tão eficaz para discutir a realidade do estudante marginalizado, a partir da ótica da violência. A eficácia visível registrada no brilho dos olhos dos alunos que assistiam a peça, identificando seus medos e frustrações no trabalho de alta qualidade dos atores. A força da mensagem está na própria raiz do texto.”

Depoimento, **Gilbetro Dimenstein**, jornalista da Folha de São Paulo:



Foto: Peça Cuida Bem de Mim

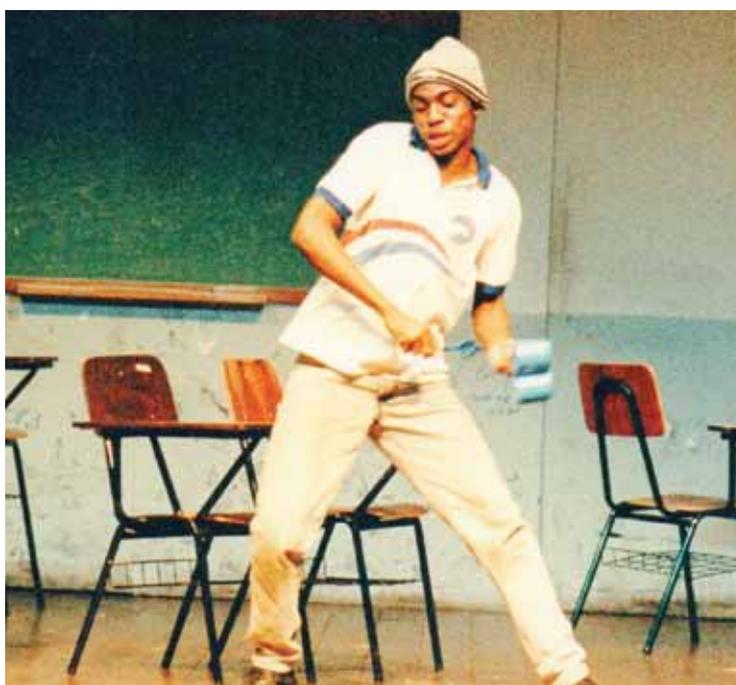


Foto: Peça Cuida Bem de Mim

O jornalista e crítico teatral Marcos Uzel, do Correio da Bahia (27/09/96), um dos observadores do processo, “a experiência de utilizar o teatro como uma espécie de arrombador de portas, quebrando bloqueios e estimulando a reflexão, produziu reações surpreendentes nos alunos envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO



PLANEJAMENTO GERAL
(Pesquisa, Base Conceitual, Projeto)

DESENVOLVIMENTO DE
AÇÕES PEDAGÓGICAS PRÉ-PEÇA
(Mobilização Escolar; Oficinas
dramático-pedagógicas)

CAPACITAÇÃO DOS
PROFESSORES

CONSTRUÇÃO DO
TEXTO

MONTAGEM DO
ESPETÁCULO

APRESENTAÇÃO DA PEÇA
E REALIZAÇÃO DE
DEBATES

DESENVOLVIMENTO DE
AÇÕES PEDAGÓGICAS
PÓS-PEÇA

AVALIAÇÃO E
SISTEMATIZAÇÃO
DA EXPERIÊNCIA

**ENGLOBANDO
TODO O
PROCESSO:**

- IMERSÃO CRÍTICA
SEMINÁRIOS, EVENTOS,
LEITURAS, DEBATES,
VISITAS, ETC.

**ENGLOBANDO
TODO O
PROCESSO:**

- AVALIAÇÃO EM
PROCESSO
- SISTEMATIZAÇÃO

Metodologia

DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO



Um professor do colégio Duque de Caxias, relata a sua catarse: “durante o processo de quebra-quebra com as sucatas não entendia o que estava fazendo ali e descarreguei toda a ansiedade nas carteiras. Num segundo momento me vi diante de um fato interessante: eu mergulhei dentro de mim e percebi que tinha nas mãos o meu próprio instrumento de trabalho”.



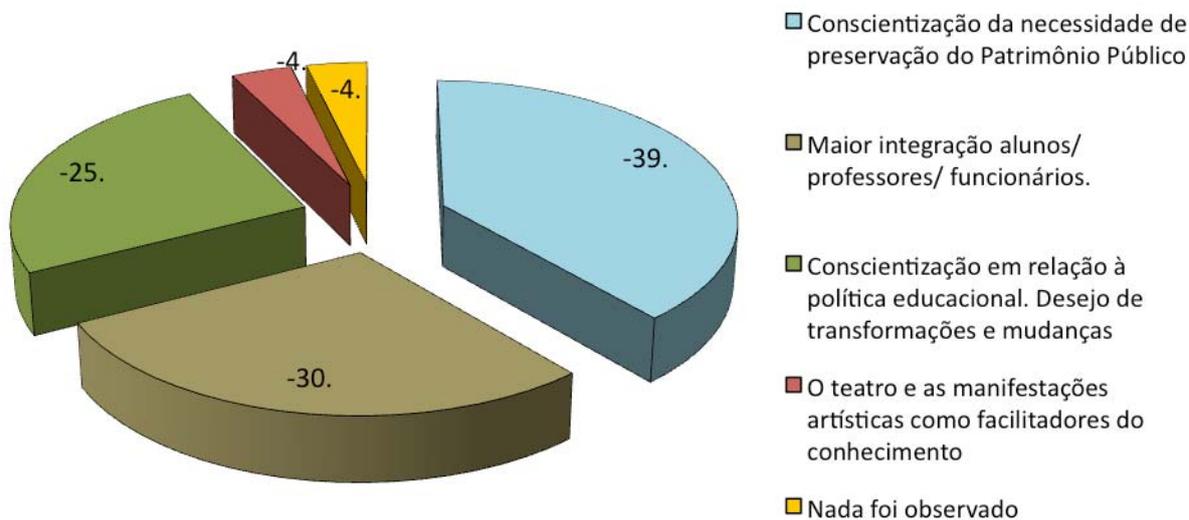
"Essa depredação vai muito além das carteiras, paredes, janelas e vidraças. É uma depredação moral. A gente não percebe que isso é nosso, é nossa formação como cidadãos. Nada nos é dado de graça. Vamos cuidar!" **Depoi mento professora**



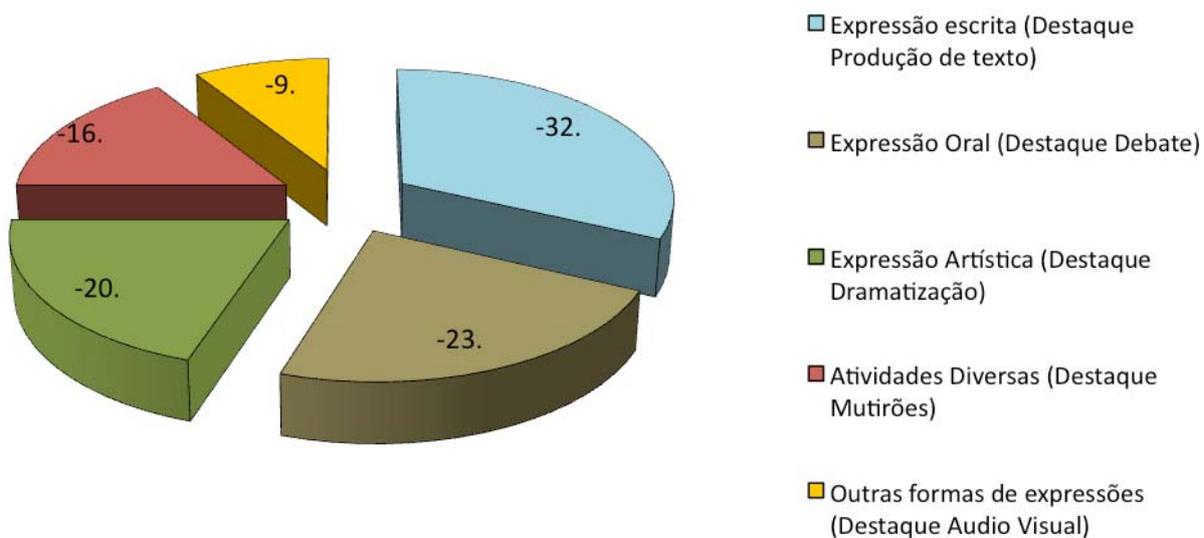
Foto: Peça Cuida Bem de Mim

AÇÕES PÓS PEÇA NAS ESCOLAS

Aspectos Relevantes Atividades Pós-peça - 1º Grau
Março a Dezembro de 1998

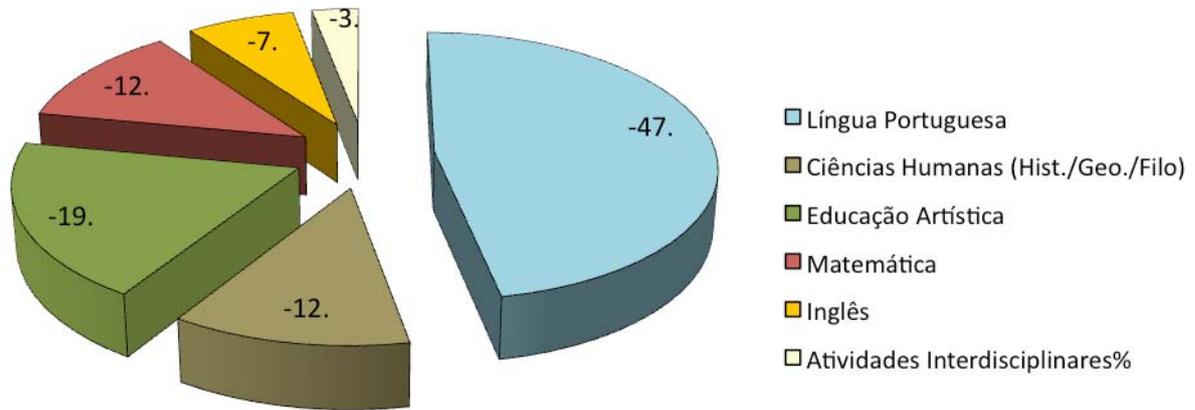


Códigos Instrumentais de Aprendizagem
Atividades Pós-peça - 1º Grau
Março a Dezembro de 1998

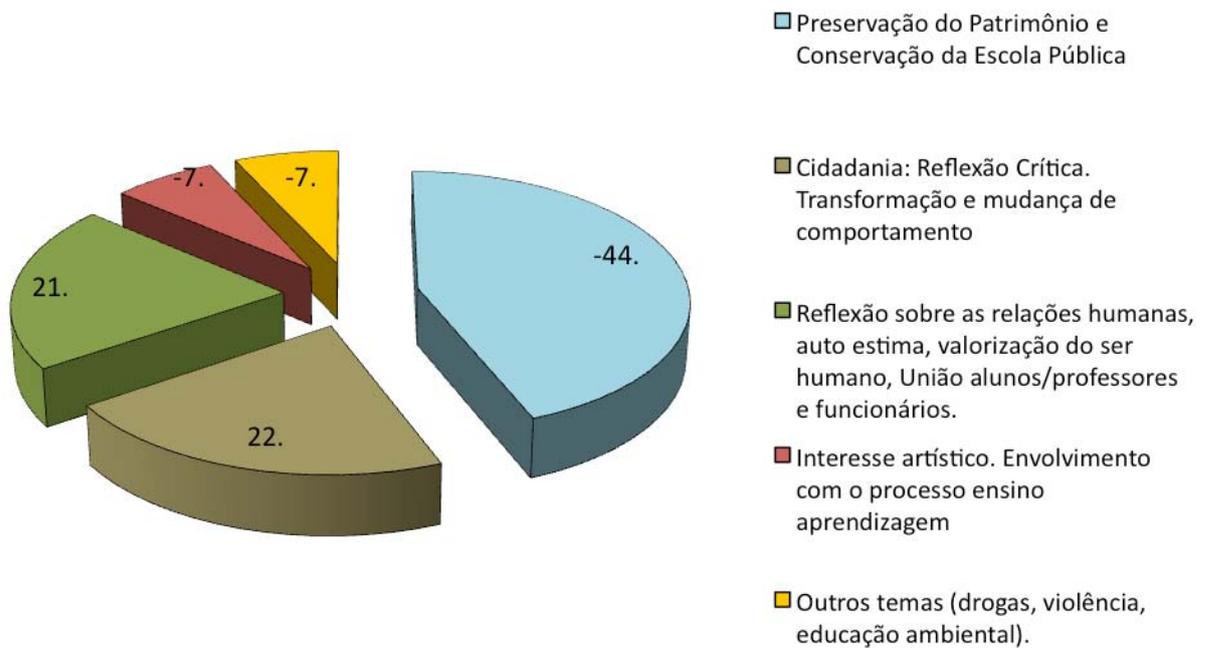


AÇÕES PÓS PEÇA NAS ESCOLAS CUIDA BEM DE MIM

Atividades Pós-peça - 1º Grau Março a Dezembro de 1998



Atividades Pós-peça - 1º Grau Março a Dezembro de 1998





Propomos a arte como tecnologia educacional, com o corpo, no intuito de superar essa visão clássica racional, muitas vezes presente no meio escolar de uma mente separada do corpo.

É importante que o professor veja esse corpo (aluno) como um local de sinalização, um local de leitura dessa violência e como um local de resignificação. Pois acreditamos que todos os processos conceituais eles são feitos no corpo, na experiência corpórea.

Marcia Mignac – Coordenadora

ESCOLA QUE PROTEGE

O curso teve o objetivo de capacitar profissionais de educação para prevenir e atuar no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.



PLANO DE TRABALHO

1 DADOS CADASTRAIS

Órgão/Entidade Proponente UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA				CNPJ: 15.180.714/0001-04	
Endereço AUGUSTO VIANA, S/N CANELA					
Cidade SALVADOR	UF BA	CEP: 40.110-060	DDD/Telefone (71) 3263-7000	E-mail gabinete@ufba.br	
Conta Corrente CONTA ÚNICA	Banco BANCO DO BRASIL	Agência	Praça de Pagamento		
Nome do Responsável NAOMAR MONTEIRO DE ALMEIDA FILHO				CPF 060.177.035-87	
CI/Órgão Exp. 00917114-28 SSP/BA	Cargo REITOR	Função PROFESSOR TITULAR	Matrícula 0285891		
Endereço CONDOMINIO JARDIM PIATÃ, QUADRA 6, LOTE 03, PIATÃ				CEP 40.765-000	
Esfera Administrativa					
<input type="checkbox"/> SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA		ÓRGÃO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA			
<input type="checkbox"/> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR		<input type="checkbox"/> PRO-REITORIA DE EXTENSÃO <input type="checkbox"/> ESCOLA DE DANÇA DA UFBA			
<input type="checkbox"/> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAURO DE FREITAS		FÓRUM COMUNITÁRIO DE COMBATE À VIOLÊNCIA			

2 OUTROS PARTÍCIPES/INTERVENIENTE

Nome do Responsável – DULCE AQUINO DIRETORA DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA				CPF	
Endereço – AV ADEMAR DE BARROS S/N – CAMPUS DE ONDINA					
Cidade - SALVADOR	UF - BA	CEP	DDD/Telefone 71- 32636584	E-mail dulceaquino@terra.com.br	
Conta Corrente	Banco	Agência	Praça de Pagamento		
CI/Órgão Exp.	Cargo	Função	Matrícula		

3. DESCRIÇÃO DO PROJETO

3.1 Título do Projeto “DE MÃOS DADAS COM A VIDA” NA ESCOLA QUE PROTEGE	Período de Execução	
	Início MAR	Término DEZ
3.2 Identificação do Objeto Ações formativas, através de oficinas presenciais de capacitação para 358 educadores e 29 conselheiros da rede pública de ensino estadual e municipal que participem do Projeto Escola Aberta, na perspectiva do fortalecimento da política educacional de inclusão de temas transversais relativos à violência (em especial a exploração sexual) contra crianças e adolescentes.		
3.3 Responsável Técnico do Projeto Ana Elisabeth Simões Brandão e Márcia Virgínia dos Reis Mignac (professoras do curso de Licenciatura em Dança da UFBA)		

3.4 Endereço Avenida Ademar de Barros s/n Campus de Ondina – Escola de Dança UFBA	DDD/Telefone (71) 32636573/72	E-mail dança@ufba.br
---	---	--------------------------------

3.5 JUSTIFICATIVA DA PROPOSIÇÃO

“A escola deve ser considerada, ao mesmo tempo uma porta e um espaço privilegiados para o exercício e a prática de ações que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social de jovens (crianças e adolescentes), para a construção da cidadania, na perspectiva de uma melhor participação cidadã e convivência de respeito e cultura da paz”.

Este projeto insere-se nas políticas de apoio às crianças e adolescentes vítimas de exploração e **abuso sexual** e tem como população beneficiária, professores de escolas públicas que participam do Projeto Escola Aberta, prioritariamente as localizadas em área de risco para a ocorrência de agravos relacionados com as diversas manifestações de violência no Município do Salvador.

É essencial, entretanto, definirmos e reconhecermos outros sujeitos desta cena: diretamente são os professores, mas de forma indireta e subliminar, são os alunos, jovens, foco principal, causa disparadora deste projeto. Assim, deve-se salientar não só a importância no investimento à capacitação continuada de professores, como também estratégias de participação da criança e do adolescente (aluno) neste processo.

Contando com estes desafios, é dever e compromisso das universidades públicas atuar de forma integrada e contribuir junto a professores do ensino básica, com um suporte teórico-conceitual e prático-metodológico, na construção de uma visão da educação como fator preventivo a aspectos disruptivos da sociedade, a exemplo das diversas formas de violência e de quebras frequentes aos direitos de crianças e adolescentes,

Assim, ressaltamos, a intenção pedagógica nesta proposta apresentada pela UFBA, com a busca de alternativas educacionais e possibilidades de transformação nas práxis pedagógicas, e mudanças também de atitudes, entre professor e aluno, para que estes tenham capacidade de ressignificar valores pessoais que orientem a sua relação e as suas escolhas na vida familiar, comunitária e social.

Visamos ainda contribuir para a ampliação das dimensões educacional e social, com um olhar para o aspecto político, através do resgate do papel escola e de seus agentes, dando-lhes condições de “empoderamento” para que possam cumprir e exercer mais adequadamente o seu espaço e a sua missão, como pólo de referência para a juventude, não só formativo, mas no acolhimento, no apoio e no atendimento a questões de relevância, a exemplo do enfrentamento da exploração, do abuso e tráfico de menores.

Sabemos, contudo que a escola permanece como um espaço privilegiado no sentido exposto acima, porém a estrutura do serviço público e a organização do trabalho na educação básica dificultam a intervenções desta natureza no processo de ensino e nas relações ao interior das unidades escolares, exigindo muita articulação e estratégias de abordagem bastante criativas.

Como estratégia de mobilização, é importante a valorização aos trabalhos dos professores e o apoio às iniciativas, já existentes, como a identificação de temáticas afins ou assuntos correlatos, sejam estes inseridos, nas diversas disciplinas do currículo ou nos projetos políticos pedagógicos das escolas, a exemplo de ações que trabalhem com a arte, projetos interdisciplinares e de demais tecnologias educacionais.

Diante de tais prioridades, o projeto visa ainda caminhar em paralelo com a proposta pedagógica da Escola de Dança da UFBA³, no sentido de alicerce como de geração de novos conhecimentos que possam – via participação – formação e

³ UFBA- Universidade Federal da Bahia.

transformação – universitária, confluir para os caminhos de revisão e reformas educacionais tão propagadas nesta última década, cumprindo assim, com metas sociais, e educacionais.

4 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (META, ETAPA OU FASE)

Meta	Etapa Fase	Especificação	Indicador Físico e Financeiro		Valor		Duração	
			Unidade	Qt	Unit	Total	Início	Término
1	1	Ações de planejamento Reunião com parceiros para ajustes e planejamento	Reunião	10			Mar	Junho
	2	Reunião com equipe pedagógica para planejamento das ações e oficinas de capacitação	Reunião	10			Maio	Agosto
	3	Identificação e mobilização dos professores e outros agentes sociais	Seminário	01			Setembro	Setembro
2	1	Realização das Oficinas de Capacitação	Oficinas	65	700	45.500	Outubro	Dezembro
3	1	Elaboração de instrumentos pedagógicos	Cartilha	120		5.000	Outubro	Outubro
			Vídeo	120		5.000		
4	1	Elaboração de plano de ação preventiva	Plano de ação	358			Outubro	Outubro
5	1	Acompanhamento e Avaliação	Reunião	10			Outubro	Dezembro
6	1	Elaboração de Relatório Final	Relatório	1		1.500	Outubro	Dezembro

6 DESCRIÇÃO DETALHADA DA META

6.1 Nome do Órgão ou Entidade	6.2 UF
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA

6.3 Meta

1. Ações de planejamento
 - 1.1 Reunião com parceiros para ajustes e planejamento
 - 1.2 Reunião com equipe pedagógica para planejamento das ações e oficinas de capacitação
 - 1.3 Identificação e mobilização dos professores e outros agentes sociais
2. Realização das Oficinas de Capacitação
3. Elaboração de instrumentos pedagógicos
4. Elaboração de plano de ação preventiva
5. Acompanhamento e Avaliação
6. Elaboração de um Relatório Final

6.4 Descrição Detalhada

Capacitação de 358 educadores e 29 conselheiros de Educação da Rede do Programa Escola Aberta.

6.4.1. Ações de planejamento**6.4.1.1 Reuniões com parceiros para ajustes e planejamento:**

Realização de 10 (dez) reuniões com o Fórum de Combate à Violência, a Secretaria do Trabalho e Assistência Social do Estado da Bahia – SETRAS, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA e Unidades da UFBA envolvidas.

6.4.1.2 Reuniões com equipe pedagógica para planejamento das ações e oficinas de capacitação:

Realização de duas reuniões por tema , num total de dez, com todos os instrutores e coordenação.

6.4.1.3 Identificação e mobilização dos professores e outros agentes sociais:

Realização de seminário com a participação de todos os cursistas e parceiros para apresentação do Projeto Escola que Protege e da ação “De mãos dadas com a vida”, com informações a respeito da metodologia a ser adotada, horários e locais de realização das oficinas.

6.4.2 Realização das Oficinas de Capacitação

Os Módulos da Capacitação serão orientados pelos pressupostos do Projeto Escola que Protege/MEC e realizadas nas Unidades de Ensino da UFBA a partir de um plano mediador com a abordagem de cinco temas, em turmas de 30 cursistas, conforme discriminado abaixo.:

Tema 1: O Enfrentamento à Violência Sexual pela Escola e a Rede de Atenção

- O Estatuto da Criança e do Adolescente
- Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual
- O Programa Nacional de Combate a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes
- Plano Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- Medidas Preventivas contra Violência Sexual

Tema 2: A ação da Rede de Atenção

- As Políticas Públicas para crianças, adolescentes e famílias nas áreas da Saúde e da Assistência Social no Município.
- Sistema de identificação, informação e notificação da Rede de Atenção.

- O papel da Escola na Rede de Atenção: identificação, abordagem inicial e notificação; articulação com a Saúde e a Assistência Social.

Tema 3 : Como a escola identifica, aborda, notifica e encaminha os casos.

- Ética e postura profissional na abordagem do tema e das situações identificadas.
- Instrumento de notificação (Ficha).
- Mapeamento da Rede de Proteção Local e as atribuições dos serviços da Rede.

Tema 4 :Educação uma questão social: articulação com a comunidade e com a família.

- A família como núcleo de proteção integral da criança e do adolescente
- Atenção diagnóstica, acolhimento e tratamento da vítima e da família, encaminhamento e denúncia.
- Educação familiar e mobilização social: prevenção primária ao enfrentamento a Violência Sexual.

Tema 5 : Os múltiplos corpos do Sujeito: sensibilização, compreensão, acolhimento às diferenças, identidades, convivências e participação.

- Educação para valores.
- Educação em sexualidade: cuidados com o corpo, evitar situações de risco e limites sexuais.
- Manejo físico, psicológico e psicossocial da criança e adolescente vitimizados.

6.4.3 Elaboração de instrumentos pedagógicos:

Produção de um vídeo documentário como registro e sistematização da experiência e a elaboração de uma cartilha que contemple as oficinas temáticas e a metodologia da ação formativa presencial. Serão elaboradas um total de 120 vídeos e 120 cartilhas e entregues as escolas que integraram o Projeto.

6.4.4 Elaboração de plano de ação preventiva:

Elaboração de um Plano de ação (Plano de Curso) contendo marco teórico da proposta pedagógica, conteúdos a serem ministrados, a metodologia, estratégias metodológicas e um planejamento didático que contemple da unidade escolar assistida. Será elaborado um plano por cada cursista, num total de 358 planos, considerando-se as especificidades de cada âmbito escolar.

6.4.5 Acompanhamento e Avaliação:

Realização de 10 (dez) reuniões com a equipe de trabalho para a elaboração de um plano de acompanhamento e avaliação de aproveitamento do curso presencial e instrumentos pedagógicos produzidos.

6.4.6 Elaboração do Relatório Final:

Realização de 10 (dez) reuniões com a equipe de trabalho e parceiros envolvidos no processo para a elaboração de relatório final a ser enviado a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Departamento de Educação para Diversidade -SECAD/DAE.

8 DECLARAÇÃO

Eu, Naomar Monteiro de Almeida Filho, na qualidade de representante legal da universidade Federal da Bahia, declaro, para fins de prova junto ao Ministério da Educação, para os efeitos e sob as penas da lei, que inexistente qualquer débito em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Nacional ou qualquer órgão ou entidade da Administração Pública Federal, que impeça a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas nos orçamentos da União, na forma deste plano de trabalho.

Pede deferimento.



Passei a ter um senso crítico muito mais forte e sempre estou questionando as coisas e tomando atitudes que eu me surpreendo.

O jovem tem que se valorizar e acreditar no seu potencial

Tenho visão crítica sobre a situação cruel e maçante do homem trabalhador neste mercado atual

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRO-REITORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS
ESCOLA DE DANÇA
FORUM COMUNITÁRIO DE COMBATE À VIOLÊNCIA

CURSO DE COMPLEMENTAÇÃO DE ESTUDOS

“ARTES e HUMANIDADES”

Natureza do Projeto:
Continuidade e Ampliação de Estudos

Campo do saber em que está inserido:

CORPO E CULTURA:

Corpo e Literatura em Português e Inglês;

Corpo e Pensamento Matemático;

Corpo e Contextos Contemporâneos.

Objetivos do Curso

1) Possibilitar uma modalidade de curso de extensão que se destine a complementação de estudos do ensino médio em “Artes e Humanidades” _ com eixo em questões do corpo e dos contextos contemporâneos, da literatura e da mobilização social. Ação interdisciplinar, proposta pela Escola de Dança da UFBA.

2) Propor o curso de complementação de estudos - “artes e humanidades” - para a fase de preparação de jovens para o ingresso nos cursos de graduação da UFBA, em sintonia com o Programa de Ações Afirmativas.

3) Desenvolver um projeto piloto de artes e humanidades que resulte na construção de um currículo tendo como referência os dois anos de formação geral que estão previstos no primeiro texto da Reforma Universitária encaminhado ao Congresso

- 4) Estabelecer parcerias entre o projeto político pedagógico do curso de Dança da UFBA e tecnologias educacionais desenvolvidas por outras áreas do conhecimento da UFBA
- 5) Promover experiência artístico-pedagógica que possa contribuir para melhoria da educação básica na escola pública, através de um modelo de integração multidisciplinar tendo como referência o corpo
- 6) Oferecer oportunidades para o jovem de inserção e de convivência no contexto acadêmico

- 8) Promover o intercâmbio do jovem com outros universitários dos cursos da UFBA, em especial com os matriculados nas disciplinas do ACC
- 9) Aprofundar o conceito da arte enquanto objeto estético, eficaz na mobilização cultural e participação social

COMPONENTES CURRICULARES BÁSICOS

MÓDULOS:

- Corpo e Literatura: estudo de processos criativos: leitura, interpretação e produção de textos na língua portuguesa
- Corpo e Mídias: estudo do corpo e criação na computação, design e vídeo;
- Corpo e Pensamento Matemático: desenvolvimento de competências operacionais: formulação e resolução de problemas.

METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR

Diálogo e Relação:

Entre departamentos e unidades

Entre áreas do conhecimento

Entre as linguagens

Entre educadores/artistas

Entre jovens e comunidades

ESTRUTURA

- Local onde o curso será oferecido
- **ESCOLA DE DANÇA DA UFBA**
- Turno(s) de funcionamento do curso
 - **VESPERTINO (módulo básico) e**
 - **NOTURNO (módulo optativo complementar)**
- Máximo de 35 **alunos**
- **Carga horária: 300 horas**
- **APOIOS PRÓ-REITORIAS DE GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS**

LABORATÓRIOS: COMPONENTES CURRICULARES COMPLEMENTARES

Laboratórios

- Literatura/Língua: Inglês Instrumental
- Produção e gestão de projetos socioculturais
- Estudo do corpo com ênfase na dança afro-baiana

PERFIL DE SAÍDA

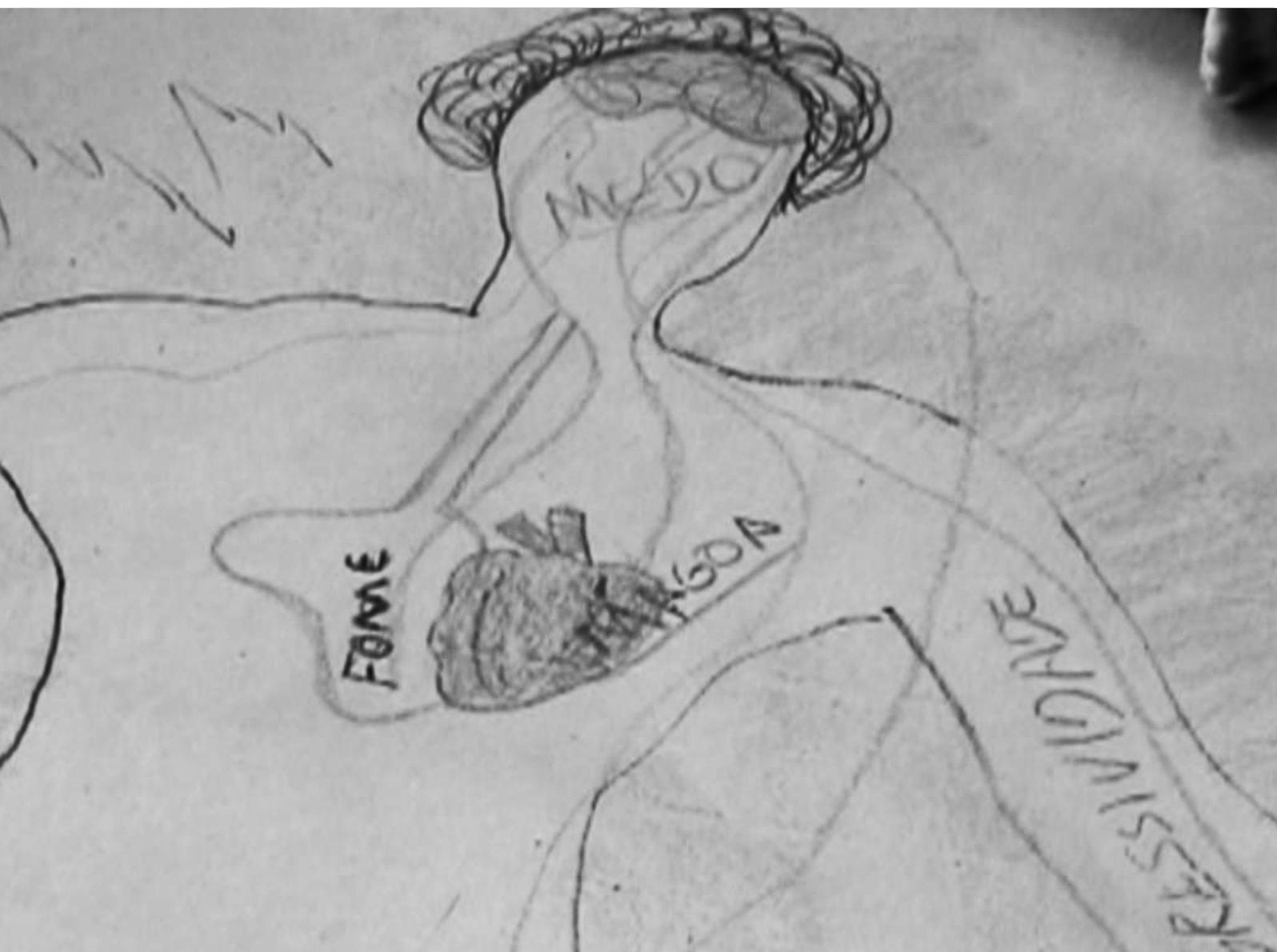
Jovens com conhecimentos básicos e específicos na área da dança e “competências duráveis” que:

- favoreçam a construção de projetos de vida,
- propiciem a escolhas profissionais e
- contribuam para o ingresso através de vestibular no ensino superior ou para inserção no mercado de trabalho

PERFIL DE ENTRADA

- Público participante, jovens estudantes de escola pública que estejam cursando o 2º. grau, tenham concluído o 2º grau ou excepcionalmente, estejam na 8ª. Série do 1º. grau, com idade entre 16 a 29 anos, e que participem de grupos de dança de comunidades integrantes do Ampla Paz/FCCV.
- Jovens que demonstrem o desejo de continuidade e ampliação de estudos com o propósito de ingressarem na Universidade e/ou conquistarem espaços de emprego e geração de renda.

ARTE E SAÚDE





Os meninos estão mais relacionados a drogas, mas as meninas estão relacionadas a tudo como: drogas, sexualidade etc.

Quando eu fiquei grávida eu fui até minha mãe, ela virou para mim e disse: arruma sua roupa e saia daqui, você sujou a família. E, hoje eu não sei se realmente eu vou agir assim com minha filha.

Ministério da Saúde
Secretaria de Políticas de Saúde
Coordenação Nacional de DST e AIDS

TÍTULO DO PROJETO

PROJETO VIVER: PAIS E ADOLESCENTES PREVENINDO DST/AIDS E DROGAS

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO MANTENEDORA

NOME COMPLETO

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO NORDESTE DE AMARALINA

ENDEREÇO

RUA 26 DE ABRIL, Nº 26 – NORDESTE

CIDADE/ESTADO
SALVADOR - BA

CEP
41925-100

TELEFONE/FAX
(71) 2407117

REGISTRO

Conselho Federal
ONG

C.G.C.
32.606.071/0001-29

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO MANTENEDORA

NOME DO DIRIGENTE

ISALTINO

DESIGNAÇÃO DO CARGO

DOCUMENTO DE IDENTIFIC.

C.P.F.

R.G.

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EXECUTORA

NOME COMPLETO

PROJETO UNI: UMA NOVA INICIATIVA NA EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UNIÃO COM A COMUNIDADE

ENDEREÇO

**ESCOLA DE ENFERMAGEM/UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA-
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO CANELA**

CIDADE/ESTADO
SALVADOR-BA

CEP

TELEFONE/FAX
(071) 2357664

REGISTRO

Conselho Federal

C.G.C.

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO EXECUTORA

NOME DO DIRIGENTE

HELONIZA OLIVEIRA GONÇALVES COSTA

DOCUMENTO DE IDENTIFIC.

C.P.F.
094.286.235-04

R.G.
545.337 – SSP.BA

DESIGNAÇÃO DO CARGO.

CARGO
DIRETORA EXECUTIVA

PROFISSÃO
ENFERMEIRA

Ministério da Saúde
Secretaria de Políticas de Saúde
Coordenação Nacional de DST e AIDS

IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR DO PROJETO

NOME	JEANE FREITAS DE OLIVEIRA		
INSTITUIÇÃO	ESCOLA DE ENFERMAGEM/UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA		
ENDEREÇO	CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO CANELA, S/N – ESCOLA DE ENFERMAGEM		
	CIDADE/ESTADO SALVADOR-BA	CEP	TELEFONE/FAX (71) 2458366 R. 344
DESIGNAÇÃO DO CARGO.	CARGO PROFESSOR	PROFISSÃO ENFERMEIRA	
DOCUMENTO DE IDENTIFIC.	C.P.F. 168.509.125-34	R.G. 179.8682-68	

DADOS BANCÁRIOS DO PROJETO

BANCO	NOME BANCO DO BRASIL		NÚMERO 001
AGÊNCIA	NOME UFBA-VALE DO CANELA	NÚMERO 3457-6	CONTA CORRENTE
ENDEREÇO	ENDEREÇO VALE DO CANELA-ESCOLA DE ENFERMEGEM	CIDADE SALVADOR	ESTADO BA

DADOS DOS TITULARES

NOME	ISALTINO SEVERINO ALVES FILHO		
DOCUMENTO DE IDENTIFIC.	C.P.F.	R.G.	
NOME	HELONIZA O. G. COSTA		
DOCUMENTO DE IDENTIFIC.	C.P.F. 094.286.235-04	R.G. 545.337 SSP-BA	
NOME			
DOCUMENTO DE IDENTIFIC.	C.P.F.	R.G.	

1995

Ministério da Saúde
Secretaria de Políticas de Saúde
Coordenação Nacional de DST e AIDS

I - INTRODUÇÃO

(Contextualização do tema/problema)

A parceria possibilitada pelo desenvolvimento do Projeto UNI¹ entre a universidade, serviços de saúde e comunidade no Distrito Sanitário Barra Rio Vermelho (DSBRV) e a opção de tomar como eixo de atuação os problemas prioritários de saúde da população, tem permitido o acúmulo de experiências, bem como uma crescente mobilização da comunidade em torno do enfrentamento dos problemas selecionados.

As violências nas suas mais diversas formas², incluindo-se entre os seus determinantes o tráfico e o uso abusivo de substâncias psicoativas, com suas implicações para as Doenças Sexualmente Transmissíveis -DST/Aids estão entre os principais problemas identificados, constituindo-se em áreas temáticas de atuação do referido Projeto.

O enfrentamento das violências, dada a sua complexidade, conduziu à criação, em 1996, do Fórum Comunitário de Combate à Violência - FCCV³, o qual tem coordenado e articulado uma ampla parceria entre lideranças comunitárias, instituições governamentais e não governamentais para intervir no problema, principalmente, através do desenvolvimento de ações dirigidas a crianças e adolescentes moradores das áreas de maior incidência das violências.

A percepção dos grupos de jovens e de adolescentes, que vêm sendo trabalhados pelo Projeto UNI, é a de que as violências, existentes em seu dia a dia, decorrem da estrutura social e econômica desigual, que tem levado ao crescente consumo e à participação de crianças e adolescentes no tráfico de drogas e, por conseguinte, ao aumento da incidência das DST/Aids.

Trabalhar a prevenção das DSTs / AIDS e mobilizar adolescentes, seus pais e familiares em relação às orientações referentes aos riscos do consumo de substâncias psicoativas, se constitui sempre em um grande desafio para educadores e profissionais de saúde, principalmente, quando se trata de adolescentes vivendo em risco social. As dificuldades na abordagem sobre sexualidade, as representações negativas sobre a Aids e o uso de drogas, bem como, o contexto de vulnerabilidade social em que se encontram esses jovens, estão entre os maiores entraves a serem enfrentados.

Segundo PAIVA (1996), o primeiro requisito para influenciar o comportamento sexual entre adolescentes é a informação clara sobre sexualidade e transmissão de doenças sexualmente transmissíveis. Todavia, MOTA (1998) destaca a importância de que essas informações devem ser associadas às atividades lúdicas, pois desta forma, podem contribuir para articular os aspectos emocionais relacionados ao comportamento de alto risco a que estão expostos os adolescentes em suas vidas sexuais. Ressalta ainda esse autor, que dinâmicas de grupo, trabalho corporal e representação cênica sobre as realidades de vida, devem complementar os conteúdos teóricos, pois essas atividades podem influenciar e motivar os jovens a repassar para outros este aprendizado e a estabelecer mecanismos de auto – confiança, acreditando assim, que são suscetíveis à Aids e que a epidemia é problema no cotidiano de suas vidas.

Pretende-se, assim, realizar ações voltadas para os adolescentes, e seus respectivos pais, residentes no Nordeste de Amaralina, por um período de 12 meses, com a finalidade de formar agentes multiplicadores para prevenção das DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas; promover o engajamento das famílias, dos professores das escolas de 1º e 2º graus e dos profissionais de saúde no processo de mudança do comportamento em relação à saúde e no desenvolvimento das ações preventivas.

¹ O Projeto UNI – Ba., implementado desde 1994, busca promover mudanças nos modelos de atenção e de ensino das profissões de saúde, ampliar a consciência sanitária da população e apoiar as organizações comunitárias para o exercício do controle social do sistema de saúde no espaço do Distrito Sanitário Barra Rio Vermelho. O objeto de atuação do Projeto são os problemas de saúde, priorizados em função de sua magnitude, transcendência e factibilidade da intervenção. Envolve as carreiras de saúde (medicina, enfermagem, odontologia, nutrição, farmácia, medicina veterinária e psicologia, além do Instituto de Saúde Coletiva e o Instituto de Ciências da Saúde) da Universidade Federal da Bahia; as Secretarias Estadual e Municipal de Saúde e as Organizações Comunitárias da área de atuação do Projeto – Distrito Sanitário Barra Rio Vermelho.

² A violência é compreendida como uso intencional da força utilizada por indivíduo, grupos ou instituições visando atingir a integridade física, mental, psíquica e/ou moral ou os bens de outra pessoa ou grupo.

³ O Fórum Comunitário de Combate à Violência, criado por iniciativa dos parceiros envolvidos no Projeto UNI – Ba., é constituído por quase 50 entidades governamentais e não governamentais, envolvendo a Universidade Federal da Bahia; as Secretarias de Estado da Saúde, da Educação, da Segurança Pública, da Justiça, do Trabalho e Bem Estar Social; as Secretarias Municipais de Saúde e de Educação; o Ministério Público, o UNICEF; a UNESCO; o Liceu de Artes e Ofício; o Grupo CRIA, o Projeto AXÉ; O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente–CEDECA; as Organizações Comunitárias da área do Distrito Sanitário Barra Rio Vermelho, entre outros. É uma instância de coordenação, de caráter deliberativa, que reúne vontades, esforços e recursos públicos e privados para articular ações e propor políticas de prevenção e controle das diversas formas de violência.

II - JUSTIFICATIVA

(Contextualização do tema/problema - na área de intervenção - escola/comunidade, etc.)

O presente projeto justifica-se pelo tema a ser trabalhado; pela área escolhida; pela possibilidade concreta de potencializar, ampliar e institucionalizar as ações de prevenção e controle já existentes, decorrentes da implementação do Projeto UNI, envolvendo educadores, pais, lideranças comunitárias e Agentes Comunitários de Saúde e pela nova estratégia, que é a de envolver os pais no trabalho com adolescentes.

As doenças sexualmente transmissíveis constituem, atualmente, num dos mais importantes problemas de saúde pública. Nas duas últimas décadas surge a Aids, que passa a ser um dos maiores desafios para a humanidade, principalmente, porque entre as suas formas de transmissão se destacam as relacionadas às práticas sexuais e ao uso de drogas injetáveis.

Os dados apontam que entre os jovens contaminados 1/3 tem entre 15 e 17 anos e 2/3 estão entre 18 e 19 anos. A maior causa de contaminação entre os jovens do sexo masculino vem sendo o uso de drogas injetáveis (43% entre os homens jovens e 3% entre as jovens mulheres). No caso das mulheres jovens, a principal causa tem sido as relações heterossexuais. As doenças sexualmente transmissíveis, incluindo o HIV/Aids, constituem a principal causa dos problemas no aparelho reprodutivo, ameaçando a fertilidade, a saúde e a própria vida das jovens mulheres.

Os adolescentes quer sejam eles meninos ou meninas se defrontam nos dias atuais com problemas relacionados ao exercício de sua sexualidade, que embora tenham características diferentes no que diz respeito aos gêneros, ambos encontram – se suscetíveis à infecção pelo HIV/ AIDS. Os meninos, por crescerem tendo que enfrentar como característica de sua identidade de “homem”, a supervalorização do sexo e as meninas, pela forma romântica com que encaram as paixões e pela resposta à sedução que acaba aumentando sua vulnerabilidade à gravidez, ao incesto, ao estupro e à prostituição.

O Nordeste de Amaralina, área definida para implementação do Projeto, reúne um contingente populacional com baixos índices de condições de vida, com uma pirâmide populacional onde os jovens representam 51% do total da população. Os maiores índices de mortes violentas do Distrito Sanitário barra Rio vermelho estão nessa área – 41,5% das mortes violentas em 1997. A área, também, foi eleita pelos grupos organizados do tráfico de drogas, incorporando contingente significativo de crianças e adolescentes.

O projeto UNI- Bahia, juntamente com a Associação de Moradores, ao identificar o uso e o tráfico de drogas, com suas implicações no aumento das DST/AIDS, entre os fatores que contribuem para o crescimento das violências, vêm assumindo a prevenção desse dano como uma das suas prioridades. Nesse sentido, em 1998, foram cadastrados os adolescentes da área, formados os grupos para participação em cursos de informática, capoeira, teatro e dança, sendo realizadas inúmeras atividades que permitem preparar o jovem para a vida social com desenvolvimento de auto estima e cidadania.

Além disso, foi formado um grupo de pais, com os quais são discutidas temáticas relativas à problemática da vida cotidiana dos adolescentes do bairro.

Outra vertente adotada no projeto, foi a participação dos instrutores em cursos realizados por instituições que trabalham com adolescentes, para que eles fossem capacitados para o desenvolvimento de ações.

Participam também desses trabalhos alunos e docentes dos cursos de medicina, enfermagem, psicologia, odontologia, buscando articular/aproximar os grupos da comunidade, os serviços de saúde, sobretudo através dos Agentes Comunitário, e as escolas da rede pública de ensino.

Assim, o presente projeto encontra um terreno propício para o seu desenvolvimento e ao mesmo tempo, traz um potencial para fortalecer as demais ações, ampliando a possibilidade de consolidação dos trabalhos.

O envolvimento dos pais tem sido considerado fundamental para a sustentação das propostas,. Os pais/responsáveis poderão funcionar não só como facilitadores do trabalho com os adolescentes, mas como multiplicadores para a comunidade como um todo. Além do que, os pais jogam um papel importante nas relações familiares e na condução dos filhos.

Ministério da Saúde
Secretaria de Políticas de Saúde
Coordenação Nacional de DST e AIDS

III - OBJETIVO GERAL

Contribuir para a prevenção e redução do uso de substâncias psicoativas e das doenças sexualmente transmissíveis -DST/Aids, na área do Nordeste de Amaralina.

IV - DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO

(Cobertura geográfica - número da população a ser atingida pelo Plano, etc.)

Definir a área geográfica onde se desenvolverá o projeto (cidade, bairro e instituição) com dados sócio-econômicos:

O Nordeste de Amaralina é constituído pelas localidades de Santa Cruz, Areal, Vale das Pedrinhas e Chapada do Rio Vermelho, tem uma população estimada em 82.782 habitantes⁴ sendo que os jovens e adolescentes correspondem à cerca de 51% do total dos indivíduos que moram nesta área (IBGE, 1996).

Caracterizado como uma “invasão”, isto é, como uma área de ocupação irregular, com precárias condições sócio-econômicas, o Nordeste é cercado por bairros de classe média, a exemplo do Rio Vermelho, Itaigara, Brotas, Pituba, Amaralina e Horto Florestal. Segundo a divisão político administrativa adotada pela Prefeitura Municipal, o Nordeste faz parte do Distrito Sanitário Barra Rio Vermelho, área que apresenta desigualdades sociais marcantes, reproduzindo o padrão observado em toda a cidade do Salvador.

O Nordeste e os bairros ao seu redor formam um contraste, de um lado, uma população que sobrevive através do mercado informal de trabalho, sem acesso a serviços de saúde e educação suficientes para o atendimento de suas necessidades. De outro lado, a concentração das melhores escolas, universidades, clínicas e hospitais e opções de lazer.

As precárias condições de vida do Nordeste de Amaralina parecem contribuir para a ocorrência do homicídio como a principal causa de óbito no grupo de causas externas, atingindo com mais frequência jovens do sexo masculino, negros, desempregados, com baixa escolaridade, residentes nas áreas mais carentes do bairro.

Levantamento realizado pelo Sistema de Vigilância das Violências, atividade desenvolvida pelo Fórum Comunitário de Combate à Violência, demonstrou a seguinte situação:

- Em 1997, houve 176 mortes violentas no Distrito Sanitário Barra Rio Vermelho, representando cerca de 11% do total de óbitos por essas causas registrados no Instituto Médico Legal Nina Rodrigues em Salvador no mesmo período.
- 41,5% dessas mortes ocorreram no Nordeste de Amaralina e 43, 2% foram caracterizadas como homicídios.
- As maiores vítimas de homicídios foram homens (84,1%), jovens (46% entre 15 e 29 anos), negros (88,7% entre negros e “pardos”), solteiros, desempregados ou subempregados.
- A arma de fogo foi responsável por 42% dos óbitos por homicídio, revelando a importância do tráfico de armas nesta região.

Apesar de não haver registros oficiais, sabe-se que o tráfico e consumo de drogas nesta área é muito alto, formando uma mistura explosiva com o desemprego, corrupção policial, grupos de extermínio e gangues. A proximidade com bairros de classe média, potenciais consumidores de drogas e de sexo contribui para a geração constante de marginalizados sociais.

Na área concentram-se mais de 26 escolas do 1º e 2º graus, atendendo a uma população escolar de quase 20.000 alunos.

Situação epidemiológica das DST/AIDS na população a ser atingida (breve descrição com dados numéricos):

A situação apresentada pelo Nordeste de Amaralina no que se refere ao uso de substâncias psicoativas e à suscetibilidade às DST/AIDS não é muito diferente daquela apresentada em outros bairros periféricos de Salvador ou do restante do país. Na Bahia, dados apresentados pelo Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas - CETAD, informa que até 1998 foram relatados 2.438 casos cumulativos de Aids sendo 21% deles entre usuários de drogas injetáveis - UDIs.

Apesar da inexistência de dados precisos referentes à incidência, tanto das DST/AIDS e Drogas, os profissionais de

⁴ estimativa de população das zonas de Informação 6e7 de Salvador, realizada pelo UNI-Bahia, a partir do incremento ocorrido no período entre o censo de 91 e a contagem de população de 1996, sendo o incremento anual definido segundo a fórmula: $P_{1996} = P_{1991} \cdot (1+r)^{(1996-1991)}$.

saúde atuantes na área e o depoimento da própria população, dão conta que é expressivo o número de jovens usuários de drogas e com frequência tem acontecido casos de DST/Aids. A área da saúde reprodutiva também vem sofrendo várias modificações, destacando-se entre elas o início das relações sexuais que tem se dado cada vez mais precoce entre os jovens. Ressalta-se ainda, que os jovens apresentam os mais baixos índices de utilização de métodos contraceptivos, visto que os dados da DHS/96, apontam que apenas 14% das jovens de 15 a 19 anos usavam algum método.

Definição Numérica das pessoas direta e indiretamente atingidas pelas ações do projeto:

Serão organizados 2 grupos com 30 componentes cada, ou seja: 30 adolescentes e 30 pais serão trabalhados diretamente. Estes grupos se constituirão em agentes multiplicadores. As ações do projeto, no entanto, se desdobrarão no processo de multiplicação, propriamente dito, dada a sua articulação com os Agentes Comunitários de Saúde, com as escolas e com os grupos já organizados da comunidade. Na área existem: 60 Agentes Comunitários de Saúde, atuando; 500 adolescentes cadastrados pela Associação de Moradores; 26 escolas do ensino de 1º e 2º grau com uma população escolar de mais de 20.000 pessoas, incluindo alunos, pais e ou responsáveis; grupos de mulheres; grupos artísticos culturais, etc. Espera-se portanto atingir, ainda na vigência do projeto, em torno de 20.000 (vinte mil) pessoas.

**Ministério da Saúde
Secretaria de Políticas de Saúde
Coordenação Nacional de DST e AIDS**

V - OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Apresentar os objetivos específicos e os resultados esperados, relacionados com cada objetivo específico. Adicionar folhas suplementares, caso necessário. Numerar sequencialmente)

Nº	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS ESPERADOS
1	Estimular a mudança de comportamento dos adolescentes e dos pais do Nordeste de Amaralina acerca do uso de substâncias psicoativas e doenças sexualmente transmissíveis -DST/Aids	Constituição de grupos de adolescentes e pais para desenvolver ações de prevenção das DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas.
2	Formar grupos multiplicadores para disseminar, entre escolares e grupos da comunidade, as ações de prevenção das DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas,	Pais e adolescentes capacitados como agentes multiplicadores
3	Fazer levantamento das percepções dos adolescentes e dos pais da comunidade, em relação às DST/Aids e ao uso de substâncias psicoativas, para subsidiar todo o treinamento, o desenvolvimento das ações e a sistematização da experiência.	Elaboração do texto da peça e do vídeo. Elaboração do relatório final contendo a sistematização da experiência.
4	Instrumentalizar os pais e adolescentes para o desenvolvimento de ações de prevenção das DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas	Produção de uma peça teatral (adolescentes) e de um vídeo educativo (pais)
5	Contribuir para a construção de uma rede de solidariedade entre os moradores do Nordeste de Amaralina.	Organização de outros grupos para apoiar pais e adolescentes não só no movimento de prevenção das DST/Aids e uso de drogas, mas na luta pela melhoria das condições de vida e no movimento de busca de uma cultura de paz e solidariedade entre as pessoas.
6	Envolver as escolas de 1º e 2º graus no trabalho de prevenção das DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas.	Inclusão nos currículos das escolas, como temas transversais, as DST/Aids e Drogas.
7	Envolver os Agentes Comunitários de Saúde no processo de prevenção das DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas.	Programação de ações conjuntas dos Agentes Comunitários de Saúde e dos agentes multiplicadores e incorporação na prática cotidiana dos Agentes Comunitários, das medidas preventivas para as DST/Aids e Drogas.
8	Sistematizar a experiência para registrar as lições aprendidas.	Relatório final e sistematização da experiência.

Ministério da Saúde
Secretaria de Políticas de Saúde
Coordenação Nacional de DST e AIDS

VI - MÉTODOS E TÉCNICAS

(Descrição detalhada da metodologia e técnicas a serem adotadas na execução do Plano)

Este projeto integrará as ações desenvolvidas pelo Projeto UNI-Bahia e envolverá as parcerias já estabelecidas entre a Universidade, os Serviços e a Comunidade do Nordeste de Amaralina. Essa parceria permitiu que a presente proposta fosse construída coletivamente, ou seja: contou com a participação das lideranças comunitárias, do grupo de pais e adolescentes.

A Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina, além de ser a entidade mantenedora do projeto, será a mobilizadora e articuladora dos parceiros.

As práticas educativas a serem desenvolvidas com os adolescentes e seus pais estarão sob a responsabilidade das Escola de Enfermagem e Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia com a parceria do Liceu de Artes e Ofícios

O projeto contará com a consultoria técnica do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas - CETAD/UFBA, que trabalha no tratamento, na educação para a saúde e na pesquisa do consumo de substâncias psicoativas e do Centro de Orientação e Apoio Sorológico - COAS, que é um serviço de acompanhamento e diagnóstico sorológico da infecção pelo HIV e das demais doenças sexualmente transmissíveis, disponibilizado pela Secretária de Saúde para pessoas expostas a situações de risco.

Os pontos convergentes entre as instituições parceiras envolvem o trabalho desenvolvido com adolescentes, o enfoque educacional e a atuação para a cidadania. Todas estas instituições procuram, com esse projeto, uma forma diferenciada e inovadora de tratar a prevenção do consumo de substâncias psicoativas e das doenças sexualmente transmissíveis/ Aids.

Nesta experiência serão utilizadas metodologias participativas sob forma de oficinas de sensibilização, através das quais serão feitas as discussões temáticas com os grupos, e procedimentos teatrais, apoiados em técnicas pedagógicas, aplicados na investigação e solução dos problemas sócio-educacionais.

Será realizado um levantamento das percepções dos adolescentes e pais da comunidade sobre as doenças sexualmente transmissíveis –DST/Aids e do uso de substâncias psicoativas, para subsidiar o trabalho das oficinas, a montagem da peça teatral e do vídeo educativo. Este levantamento, após consolidação e análise dos dados, resultará, também, num relatório a ser publicado, constituindo-se num conhecimento produzido pelo Projeto.

As oficinas serão organizadas na seguinte seqüência:

- Apresentação do tema - Integração dos participantes
- Levantamento das vivências de cada pessoa em relação ao tema em questão
- Levantamento das percepções de adolescentes e pais da comunidade
- Construção da experiência coletiva (passagem do individual para o coletivo)
- Reflexão crítica conjunta - Discussão da ação coletiva
- Avaliação e encaminhamentos - Registro dos depoimentos
- Preparação do relatório de discussão por oficina realizada.

Esta metodologia, por sua natureza, requer uma equipe multidisciplinar. Nesta situação serão envolvidos profissionais das áreas da saúde e artes.

Durante 12 meses de desenvolvimento do projeto, os adolescentes receberão uma bolsa auxílio no valor de cinquenta reais e deverão manter-se em suas atividades escolares.

Os produtos das oficinas (peça de teatro e vídeo) se constituirão em instrumentos educativos a serem utilizados no processo de multiplicação das ações preventivas, tanto na comunidade do Nordeste de Amaralina como em outras comunidades que apresentem o mesmo perfil.

A Segunda fase do Projeto se constituirá de:

- Apresentação da peça nas escolas da área, (com a presença de alunos, pais e professores) para a discussão das estratégias de incorporação das DST/Aids e drogas, como temas transversais dos currículos.
- Apresentação do vídeo para grupos de pais da comunidade, buscando envolvê-los nas ações de prevenção desse agravos.
- Articulação com os Agentes Comunitários para elaboração de um plano de ação conjunto.
- Realização de oficinas com os pais e adolescentes para sistematização da experiência

É oficina é um grupo é uma união que agente tem. Um grupo é uma coisa que agente discuti conversa com o outro é um relato muito bom.

A partir do dia que começamos a oficina não só os jovens aprenderam, mas nos maiores de idade aprende-mos mais ainda. Eu aprendi a viver mais lado a lado com minha família, coisas que eu tinha vergonha de perguntar a minha mãe e a meu próprio pai eu gostaria que vocês jovens não tivessem vergonha nenhuma de perguntar aos pais

Depoimento de pai e filho.



ANEXO I
PROGRAMA DE APOIO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADO ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS – PROEXT 2004- SESu/MEC

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

INSTITUIÇÃO PROPONENTE:

Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

PRÓ- REITOR DE EXTENSÃO:

Manoel José Ferreira de Carvalho

TÍTULO DO PROJETO:

A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual (Ampliação).

TEMA DO PROJETO:

() 1 () 2 (X) 3

COORDENADOR:

- Márcia Virgínia dos Reis Mignac (Márcia Mignac)
Tel. (71) 263-6579 / (71) 357-5118
e-mail: m.mignac@uol.com.br

PROFESSORA ORIENTADORA

- Professora Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel)
Tel. (71) 263- 6579 / Escola de Dança da UFBA
e-mail: bethrangel@atarde.com.br

EQUIPE:

PROFESSORA DE DANÇA DO VENTRE:

- Márcia Mignac
Categoria Profissional: Professora convidada dos Cursos Livres de Extensão.
Unidade: Escola de Dança da UFBA.

EDUCADORA:

- A ser selecionada por uma das instituições parceiras.

PROFESSORA ASSISTENTE:

- Jeane Freitas de Oliveira.
Unidade: Escola de Enfermagem da UFBA.

MONITORES:

- Monitora da Escola de Dança da UFBA (a ser selecionada).
- Monitora da Faculdade de Psicologia da UFBA (a ser selecionada).

CO-FINANCIAMENTO

Pró- Reitoria de Extensão da UFBA
Departamento de Teoria e Criação Coreográfica
Escola de Dança da UFBA

PARCERIAS

CEDECA / PROJETO VIVER
Escola de Enfermagem a UFBA

PÚBLICO ALVO:

O projeto tem como população beneficiária vinte (20) adolescentes do sexo feminino, na faixa etária de 12 a 18 anos, assistidas pelo Centro da Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) e VIVER, instituições da cidade de Salvador (BA) que prestam assistência jurídica e psicossocial as pessoas em situação de violência sexual.

São adolescentes, na sua grande maioria de classe social de renda baixa, que trazem em seu eixo familiar graves problemas socioeconômicos e infra-estruturais, como o de moradia com uma mesma família que coabita em um único cômodo, o que gera uma desestruturação emocional e favorece o abuso intrafamiliar.

Neste processo, muitas delas têm como o agressor um parente próximo, o que gera um aturdimento, um sentimento de não compreensão e revolta, reforçado pela omissão familiar e pelo poder do adulto exercido pela força sobre a adolescente. Aniquilando e violando o lugar de sujeito desejante e de direitos. Restando como uma das escolhas, viver na rua e optar pela prostituição como forma de ganhar a vida.

Consoante com essa realidade, sugere-se uma ampliação do projeto com a implementação de uma nova etapa, ampliando o público alvo com a participação das mães das adolescentes. Em realização quinzenal de oficinas coletivas para a instituição de um núcleo de apoio familiar, com o intuito de ser trabalhado vínculo mãe-filha, a fim de ser restituído um elo fundamental, necessário a harmonia familiar e a permanência da jovem em casa. Trazendo para o cotidiano o conceito da família como mantenedora da proteção integral da criança e do adolescente.

Acrescenta-se ainda que, um ambiente familiar em harmonia, é o suporte necessário para se alcançar as metas e objetivos propostos. Mais uma vez a arte como ação sócio-pedagógica, é o viés para o desenvolvimento de uma educação na sua totalidade, abordando o contexto como indivíduos (únicos e singulares), cidadãos (seres coletivos) e humano (em sua evolução- ao contribuir para o conhecimento humano).

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS:

Partindo de dados estatísticos do Viver, uma das instituições parceiras deste Projeto, que apontam o registro de 2.323 casos em apenas dois anos e meio de serviços prestados as pessoas em situação de violência sexual; constata-se que destes registros 92% das vítimas foram mulheres e 72% crianças e adolescentes menores de 18 anos (fonte: Jornal à Tarde, 27/08/2004). O que reafirma-se a necessidade do desenvolvimento de ações que atendam a uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades da Universidade, de forma a contribuir na produção e sistematização de conhecimento sobre alternativas para a recuperação de vítimas de violência sexual.

Em diagnóstico psicossocial, as adolescentes vítimas de abuso sexual apresentam uma multiplicidade de perturbações psiquiátricas, que incluem ansiedade, comportamento agressivo, ideação paranóide, depressão, isolamento repentino, olhar triste, distante e assustado, comportamento sexualizado, dificuldade de aprendizagem, sonolência na escola, medo de ficar só com alguém em especial e comportamento suicida. Esse quadro favorece e amplia a possibilidade de envolvimento com drogas, marginalização, prostituição, o que constitui uma situação de risco pessoal e social.

Avançando neste sentido, propõe-se a dança do ventre como tecnologia educacional, numa ação sócio-pedagógica articulada com outras áreas do conhecimento como: ciências sociais, psicologia, saúde, arte-educação e teatro, com o intuito de promover a reconstrução da corporeidade. De forma a dar um tratamento didático e transdisciplinar a extensão do abuso sexual na vida da jovem, seja a nível psicossocial, físico, emocional e familiar. Através de uma equipe que exerça um trabalho transdisciplinar, baseado na superação dos limites dos campos de conhecimento de cada especialidade, numa abordagem mais abrangente e efetiva

na redução dos danos causados para as pessoas envolvidas na situação, seja a jovem vitimada ou seus familiares.

A dança do ventre, a partir dessa compreensão, propicia, de forma lúdica, um novo olhar para o corpo, reconstruindo conceituações que foram introjetadas no constructo corporal partir do trauma sexual. Trata-se de um processo de renomear o corpo marginalizado, excluído, aturdido, próprio da adolescente vítima de abuso sexual, que precocemente ocupa um lugar do adulto e internaliza o luto infantil. Essa prática em paralelo com as oficinas de arte-educação e oficinas da saúde da adolescente, imprime novos vocabulários, novos sabores e saberes, necessários a uma elaboração do trauma sofrido e (re)significação do mesmo no corpo físico, emocional e social. Restituindo a ordem natural e biológica do adolescer, da (re)apropriação do lugar de menina-mulher, abruptamente violado e cortado, porém revisto pelo resgate da auto-estima e da autonomia, importantes na superação do estigma e na abertura do espaço para o exercício da feminilidade.

Como nota etapa, as oficinas de saúde da adolescente, são imprescindíveis no tratamento de temas vistos como tabu principalmente após o abuso sexual. A falta de diálogo em casa e a omissão familiar, cria um cenário propício para que muitas dessas adolescentes continuem a sua vida sexual sem a menor maturidade e prevenção contra as doenças sexualmente transmissíveis. Ao inserir temas relativos a orientação sexual, se cria um ambiente propício para que mães e filhas dialoguem sobre a condição inerente de ser mulher e sobre a saúde do corpo. Numa recriação contemporânea das antigas rodas de mulheres, onde mães e filhas dançavam em honra as deusas femininas e se preparavam para a procriação. Neste atual contexto vale destacar a importância da ação conjunta da arte com a área de saúde, na promoção da qualidade de vida dessas mulheres.

Nesta perspectiva, com base em relatos em sala de aula na versão anterior do projeto, onde se observou uma abordagem e comportamento sexual das adolescentes em foco, muitas vezes vulnerável e em risco social, foi apontado a necessidade de se ampliar a rede de ações com o intuito de dar continuidade a reconstrução da corporeidade, mas com o desenvolvimento de uma educação preventiva ao combate as doenças sexualmente transmissíveis - DSTs / AIDS.

Vale ressaltar a relevância social dessa ação e de grande ganho acadêmico, no sentido da integralidade da equipe envolvida, englobando diversos setores da Universidade (Escola de Dança, Escola de Enfermagem, Faculdade de Psicologia) em parceria com os técnicos das instituições e a comunidade , como um ponto positivo no desenvolvimento da nova etapa do projeto, que por hora perdura, com a possibilidade dessa continuidade, e que concerteza contribuirá para o aperfeiçoamento profissional e pessoal dos envolvidos.

OBJETIVOS:

OBJETIVO GERAL:

- Propor uma nova identidade corporal e pessoal, através da prática da dança do ventre em uma ação articulada com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a educação e a saúde, num processo consciente de reconstrução da corporeidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Oferecer às adolescentes elementos propiciatórios para o desenvolvimento corporal expressivo.
- Estimular a aceitação do corpo qualquer que seja a sua forma, propondo uma reorganização do esquema corporal, permitindo à aluna revalorizar a imagem que tem de si mesma.
- Propiciar a aprendizagem de dança do ventre, integrando os elementos tempo, espaço, forma e movimento.
- Resgatar um relacionamento prazeroso com o próprio corpo, através do universo lúdico e celebrativo da dança do ventre.
- Proporcionar o desenvolvimento de uma educação para valores e de do potencial humano, com o enfoque em especial ao resgate da auto-estima e da auto-confiança.
- Promover a construção do sujeito social, enquanto o seu compromisso como cidadão e sua relação com o mundo.
- Propiciar as adolescentes o conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde.

- Contribuir na mudança do comportamento das adolescentes e das suas mães, acerca das doenças sexualmente transmissíveis DSTs / AIDS.
- Fazer um levantamento das percepções das adolescentes e das mães, em relação às DSTs/ AIDS.
- Promover maior interação entre as adolescentes e suas respectivas mães, através da restituição dos vínculos afetivos com os trabalhos desenvolvidos nas oficinas coletivas.

OBJETIVOS EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE:

- Promover experiência integrada de ensino, pesquisa e extensão, que possa gerar conhecimento e colaborar na formação cidadã de alunos da Universidade.
- Introduzir experiências inovadoras de extensão que possam vir e se constituir como componentes curriculares e enriquecer os cursos de Dança na Universidade.
- Propiciar a investigação e sistematização de novas metodologias e estratégias pedagógicas do ensino da dança do ventre para adolescentes vítimas de abuso sexual.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

O projeto será desenvolvido com 02 encontros semanais com três horas de duração cada, as segundas ocorrerá o encontro com as 20 adolescentes na oficina de dança do ventre, enquanto as quartas se formará dois grupos, divididos em oficinas de dança do ventre, arte-educação ou saúde da adolescente. As oficinas de arte-educação e saúde da adolescente serão realizadas alternadamente, de acordo com a demanda do grupo. Em paralelo, haverá encontros quinzenais com as adolescentes e as mães em oficinas coletivas que ocorrerão aos sábados, numa ação conjunta que articulará todas as atividades do projeto.

OFICINAS DE DANÇA DO VENTRE:

Têm como objetivo geral oferecer às adolescentes elementos propiciatórios para o desenvolvimento corporal expressivo. Através da técnica básica da dança do ventre, com o uso de elementos com véus, fogo e pandeiro, num exercício constante de recriação do movimento e do respeito das singularidades de cada corpo. Em consonância com os elementos da dança: espaço, forma, tempo e qualidade do movimento e das práticas de composição coreográfica e de improvisação. Num exercício constante de reapropriação e reorganização do esquema corporal e reconstrução da corporeidade.

Para isso se utilizará da condução verbal de mandatos positivos e palavras em árabe, com o intuito de se criar um ambiente favorável ao resgate da auto-estima e auto-confiança; em paralelo as demonstrações dos exercícios e movimentos de forma coletiva e com correções individuais. Avançando neste sentido, se dará continuidade ao trabalho de construção do personagem – odalisca, iniciado na primeira etapa do projeto, com a aquisição de roupas próprias da dança do ventre.

OFICINAS DE ARTE-EDUCAÇÃO:

Têm como objetivo geral, construir em complemento com a oficina de dança do ventre, um espaço lúdico e educativo, que favoreça a auto-expressão, a interação e o fortalecimento dos vínculos grupais, potencializando a alegria, a autonomia e o exercício da cidadania.

Essas oficinas se constituirá um local de escuta sensível e de abertura ao diálogo, necessário para o processo de “autorizar-se”, próprio de cada sujeito. Além do desenvolvimento de uma educação para valores e cidadania, através da abordagem de eixos temáticos como identidade, comunicação e integração de grupo e projetos de vida, necessários para o desenvolvimento global da jovem, enquanto cidadã pertencente ao seu contexto social.

Acrescenta-se ainda a importância dos materiais produzidos no decorrer dos encontros (colagens, desenhos, pinturas, histórias, dentre outros.), necessários na análise qualitativa do andamento do projeto.

OFICINAS DA SAÚDE DA ADOLESCENTE:

Têm como objetivo geral transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Numa intervenção em âmbito coletivo – adolescentes e mães, enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Numa orientação sexual que visa propiciar o exercício da sexualidade de forma prazerosa e responsável. Através de

três eixos fundamentais: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis.

NÚCLEO FAMILIAR:

Têm como objetivo geral restituir o elo entre mães e filhas, valorizando as singularidades e promover a troca de saberes e afetos, no favorecimento da construção de vínculos e do respeito mútuo.

Para isso, se utilizará de diversas abordagens teórico-práticas, como palestras, projeção de filmes, exercícios de dramatização, jogos lúdicos e dinâmicas de grupo, e aulas de dança do ventre.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Corpos revistos e (re)significados, através de um processo consciente de reorganização e (re)apropriação do corpo, num exercício de expressividade e autonomia.
- Ganhos físicos condizentes com realinhamento postural, amplitude da cintura escapular, soltura do cinturão pélvico, redistribuição energético do corpo e desbloqueio das tensões musculares.
- Ganhos emocionais condizentes com a reconstrução da corporeidade e das relações de prazer com o corpo através da prática lúdica e celebrativa da dança do ventre.
- Apreensão da técnica básica de dança do ventre, com a produção e a criação paralela de um espetáculo de dança ao final do projeto.
- Encaminhamento das adolescentes ao Curso Pré Universitário da Escola de Dança da UFBA, em casos de opção pela carreira profissional e acadêmica.
- Adolescentes conscientes da sua valia enquanto indivíduo (existência pessoal) e sujeito social na sua relação com o mundo.
- Maior interação entre mães e filhas, conforme fortalecimento dos vínculos afetivos, trocas e depoimentos, facilitando o diálogo entre ambos.
- Restituição da harmonia familiar e maior permanência da jovem em casa.
- Adolescentes e mães capacitadas como agentes multiplicadores em torno de questões preventivas das DSTs / AIDS.
- Reintegração social da adolescente, ocupando um lugar de agente multiplicador de conhecimentos práticos (vocabulário da dança do ventre) e teóricos (éticos, cidadania, projetos de vida, saúde, e orientação sexual).
- Maior integração entre profissionais e instituições parceiras, na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.
- Estímulo para o desenvolvimento das atividades similares em outras comunidades.
- Sistematização da experiência.

METODOLOGIA

O processo de ensino e aprendizagem de dança do ventre deverá se processar sempre de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos do campo da dança com outras áreas do conhecimento, através de uma prática dialógica e multireferencial. Baseada numa metodologia dinâmica e fundamentada numa escuta sensível, no desenvolvimento de um olhar capaz de interpretar a extensão do trauma sexual no corpo da adolescente, o que reflete uma pedagogia da dança baseada no contexto e não na disciplina, considerando a realidade existencial de cada adolescente assistida.

Sob esse aspecto, deve considerar como ponto positivo o conhecimento do perfil das adolescentes selecionadas anteriormente na primeira etapa do projeto, especificamente no que tange a aplicabilidade do percurso metodológico. Este será baseado na experiência prévia já sistematizada ,ou seja, nos resultados alcançados, dificuldades encontradas e perspectivas futuras.

Para isso, busca-se dar continuidade a experiência da metodologia participativa, com técnicas específicas da dança do ventre e da arte-educação, trabalhadas em oficinas de sensibilização, (re)apropriação e (re)organização do corpo. Além de jogos e dinâmicas de grupo, dramatizações, pinturas e desenhos, autobiografias, em estratégias de observação e partilha de resultados e depoimentos consoantes da psicologia social.

As aulas de dança continuam através da técnica demonstrativa e expositiva, com a possibilidade de aprendizagem significativa, correções simultâneas e sucessivas à execução do movimento. Improvisações livres ou com estímulos externos, dramatizações. Reflexões individuais e coletivas, com livre expressão de pensamentos, sentimentos e emoções.

O planejamento das atividades seguirá articulando eixos temáticos identificados como básicos para o desenvolvimento das habilidades pessoais e sociais; ao lado de oficinas teórico-práticas com conhecimentos específicos da dança do ventre (conceito e técnicas), arte-educação e saúde da adolescente. Neste sentido se abordará temas que atendam a construção e produção do espetáculo de final do projeto, a educação para valores (ética, cidadania), desenvolvimento do potencial humano (projetos de vida) e orientação sexual

REFERENCIAL TEÓRICO:

A partir de pesquisa bibliográfica, verifica-se que não existem na literatura registros específicos do ensino da Dança do Ventre voltada para adolescentes vítimas de abuso sexual. Neste contexto, é oportuno destacar a importância do projeto na produção e sistematização de conhecimento, numa tentativa de preencher uma lacuna num processo de investigação científica no campo da dança.

Em contrapartida, busca-se utilizar bases teóricas que darão sentido ao objeto de estudo e construam um eixo de conhecimento fundamental na validação do projeto.

Na investigação da história da Dança do Ventre busca-se autores como: BENCARDINNI (2002), MOHAMED (1995), PENNA (1993);no que tange ao ensino da Dança na escola: MARQUES (2003, 1999); no estudo da corporeidade: BERTAZZO (1998), BUSATO (1996), PENNA (1989), LELOUP (1988), SILVA (1996); em abuso sexual: MESS (2001), FURNISS (1993), THOMAS (1988); adolescência e gênero: OZELLA (2003), BOCK (2002), OSÓRIO (1989); ações sociais: SERRÃO (1999), cidadania e direitos humanos: BALESTERI, BUFFA (1988), OLIVEIRA (1994), Estatuto da Criança e do Adolescente: CONNANDA (2002).

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO

O desenvolvimento do projeto deve ter um acompanhamento sistemático, para fins de avaliação, que leve em consideração três fatores:

- O impacto das ações junto às jovens.
- O processo
- Os produtos

É necessário que sejam criados instrumentos adequados a avaliação como: questionários específicos, fichas de observação, relatórios, seminários, além de registros em fotos e vídeos durante o desenvolvimento de todo o processo, que será finalizado com produtos, ações concretas e possibilidades de desdobramentos, que vão da observação e documentação do processo até a medição de resultados e avaliação final.

No que se refere à avaliação, podemos refletir sobre a avaliação quantitativa, com indicadores de frequência e o percentual de alunas que permaneceram no projeto, além de outros números que serão transformados em dados a serem analisados e comentados. A avaliação qualitativa envolverá mudanças identificadas nos níveis conceituais, procedimentais e atitudinais. Levará em consideração aspectos objetivos e subjetivos, nos quais a arte desempenha um importante papel através da revelação de gestos simbólicos da dança, falas e depoimentos, além de desenhos, colagens e produtos realizados nas oficinas de arte-educação, que constituirão um rico material a ser interpretado.

É válido ressaltar a importância da integração da equipe de trabalho do projeto com o corpo psicossocial das instituições parceiras. Esse trabalho articulado é fundamental na coleta de subsídios e dados por parte das psicólogas que atendem diretamente as adolescentes beneficiárias, especificamente no que tange aos depoimentos, reflexões e condutas comportamentais necessárias na avaliação qualitativa de cada jovem. Esse diagnóstico psicoterapêutico constituirá um dado referencial e norteador de todo o processo.

VII - INTEGRAÇÃO COM O SUS

(Definir o envolvimento do SUS no Plano)

Enquanto projeto articulado às ações já desenvolvidas pelo Projeto UNI, que, para enfrentamento dos problemas de saúde da população, implementa um plano de ação elaborado e executado, conjuntamente, pela universidade, serviços de saúde e comunidade, sua articulação com o SUS está dado a priori. Todas as ações do projeto proposto e seus desdobramentos serão incorporados ao plano de ação do UNI.

No entanto, vale salientar que o presente projeto, inclui, na sua segunda fase, um desdobramento e articulação com o Programa de Agentes Comunitário de Saúde. Além disso, contará com o apoio técnico do CETAD - Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas, órgão vinculado à UFBA e à Secretaria Estadual de Saúde e do COAS - Centro de Orientação e Apoio Sorológico, também da Secretaria Estadual de Saúde. Essas unidades também serão referência para encaminhamento de pacientes.

VIII- Equipe Técnica

- COORDENAÇÃO GERAL:
JEANE FREITAS DE OLIVEIRA

- ◆ COORDENAÇÃO ARTÍSTICO- PEDAGÓGICA
ANA ELISABETH SIMÕES BRANDÃO (Beth Rangel)

- ◆ CONSULTORIA TÉCNICA
Jane Montes
Maria José Siqueira
Elcione Mota Cunha

- ◆ INSTRUTORES
Ana Elisabeth Simões Brandão
Jane Montes
Jeane Freitas de Oliveira
Paulo Pereira

- ◆ DIREÇÃO TEATRAL
Paulo Henrique Alcântara

- ◆ ASSISTENTE DE DIREÇÃO
Adelice dos Santos Souza

- ◆ AGENTES MULTIPLICADORES/BOLSISTAS
Daiana Cristina Machado Alves
Lúcia Helena Araújo Alves

É uma experiência emblemática na universidade do que se pode fazer com a extensão ... Aponta uma direção muito importante e que propicia uma oportunidade rara de integração da universidade com a sociedade em cima de aspecto tão delicado e que foi tratado com tanta dignidade, justeza e criatividade.

Manoel José - Pró-Reitor de Extensão da UFBA (2004)



A questão da inclusão social é um dos pontos que do governo Lula, mas também uma exigência da contemporaneidade.

Dulce Aquino

PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA

A PARTIR DO CORPO E DA DANÇA

**Escola de dança
UFBA**

- **Intenção pedagógica:** busca de alternativas educacionais e possibilidades nas práxis pedagógicas, assim como, mudanças de atitudes entre professor e aluno para que sejam capazes de ressignificar valores pessoais que permitam orientar a sua relação e suas escolhas na vida familiar, comunitária e social.

QUAL O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO?

- **" As estruturas mentais são intrinsecamente significativas em virtude da conexão delas com os nossos corpos e com a experiência corporificada" (LAKOFF E JOHNSON, 1999)**
- **No entanto, tratado ainda com uma visão cartesiana - corpo dualista**
- **Corpo como instrumento e imutável**
- **Prioriza-se mais a objetividade que a própria subjetividade do sujeito**
- **Corpo Controlado, docilizado, disciplinado (Foucault)**

O CORPO: uma via de acesso

(novas abordagens científicas)

- Corpo/cérebro estão integrados, interconectados, sem que haja supremacia entre um e outro.
- Sistema aberto em conexão com o ambiente-Tudo passa pelo corpo.
- Estrutura dinâmica constituído de uma plasticidade que permite reorganizar-se sempre, num contínuo por toda a sua vida .
- Recebe informações do meio ambiente/cultura; modifica e é modificado.
- É no/com o corpo que as informações são rastreadas, processadas e ressignificadas, reelaboradas. (engendra as subjetividades e singularidades do sujeito).
- O processo do conhecimento se dá no corpo e é o corpo que conhece o corpo que pensa.
- Corpo o *locus* que potencializa as significações do indivíduo no mundo

DANÇA

- A dança, organização complexa que se configura no e com o corpo; é a própria experiência do corpo em ação.
- Experiência sensório-motora que opera no contínuo corpomente- movimentopensamento
- Discurso do corpo.
- Comunica processos que acontecem no corpo.
- Pensamento implementado no corpo.

Como articular isso na escola?

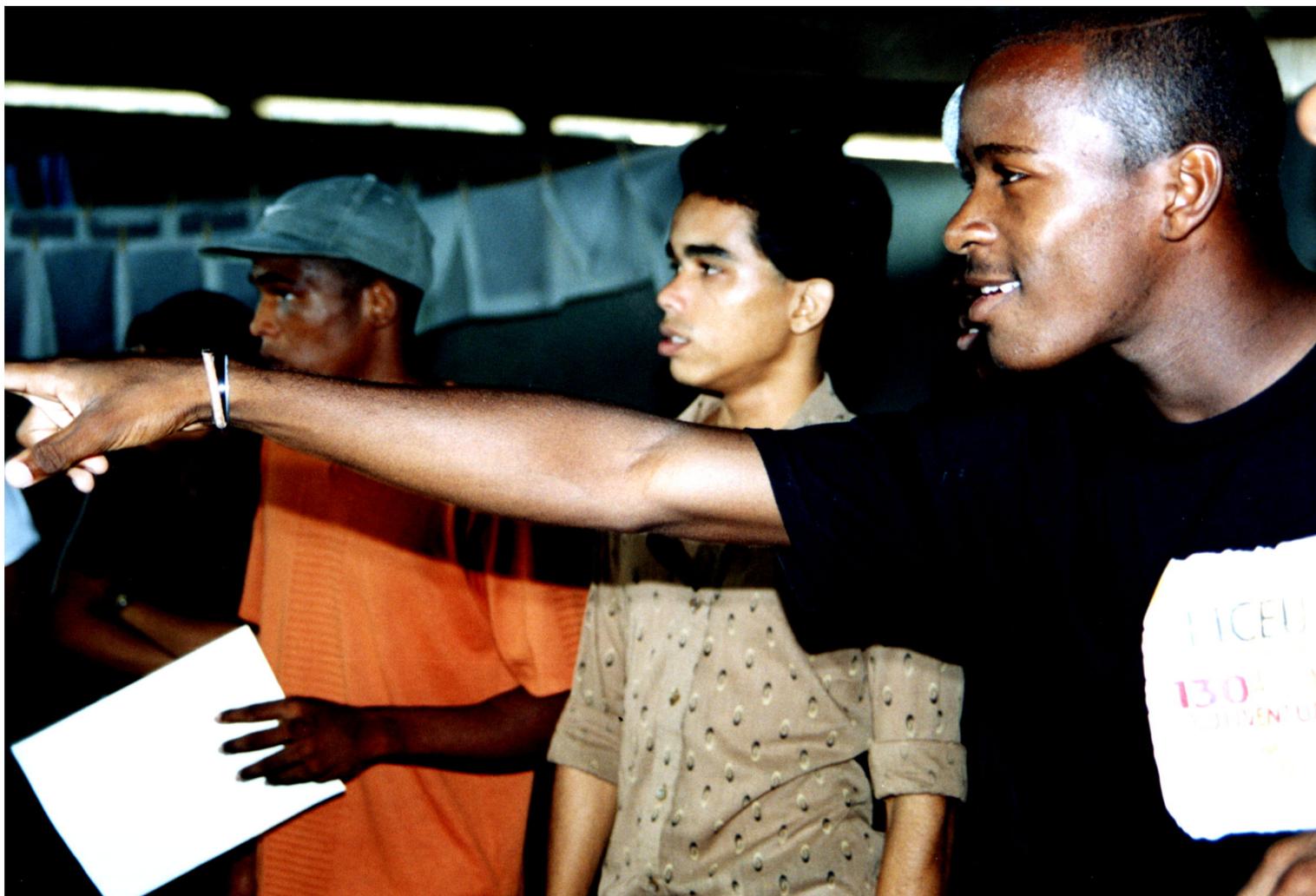
- A Arte/dança como tecnologia educacional , é um espaço possível para os sujeitos vivenciarem seus processos de *singularização e subjetivação*- processos disruptores de codificações pré-estabelecidos.(GUATTARI,1993)
- Identificar a estrutura de "pensamento" do corpo que se move; Corpos expressam reações que sinalizam acontecimentos.
- Experimentar atividades práticas corporais que possibilitem a compreensão do discurso do corpo para possíveis ressignificações.
- Estar atento, sensível, para compreender como se apresenta esse corpo/sujeito, suas percepções, criações e construções representadas na dança e buscar o que emerge como efeito retroativo expresso em seu movimento/dança- como se organiza através da complexificação da informação.

O LUGAR DO CORPO QUE DANÇA NA IDENTIFICAÇÃO DE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NUMA PERSPECTIVA PREVENTIVA

- Buscar experiência corporal vivenciada como estratégia para revelação e reelaboração do corpo/sujeito.
- Entendimento do corpo/movimento/dança como trânsito contínuo de troca de informação . O corpo não é passivo. Ele modifica e é modificado.
- Conhecer a dinâmica dessa relação, possibilitará identificar as informações, elaborações e reelaborações desse corpo/ aluno, com uma noção de sua integralidade: um corpo uno, múltiplo e complexo, para obtermos novas configurações, novos estados de corpos.

ARTES E HUMANIDADES

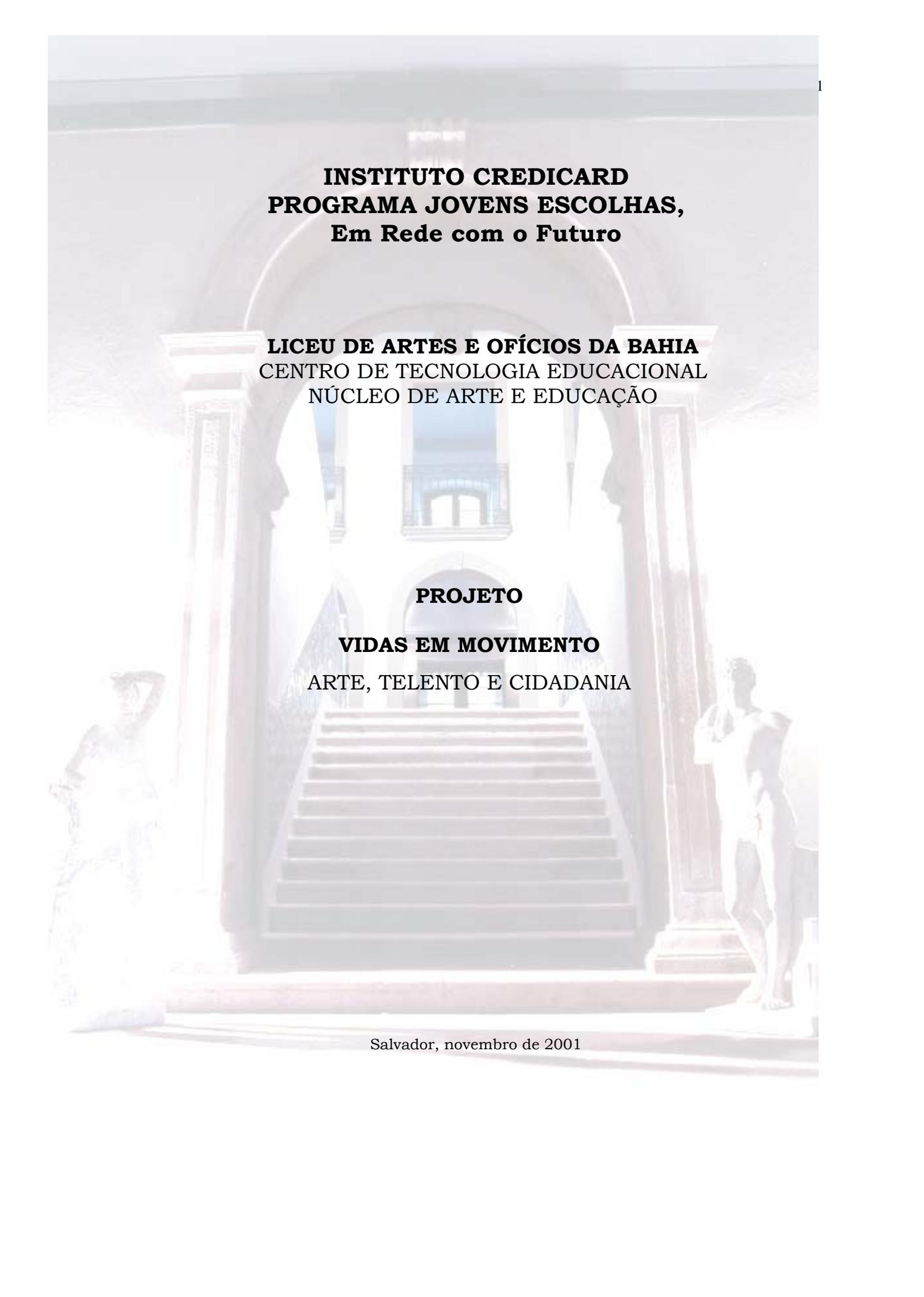




Trabalhamos na perspectiva do jovem como ator e autor do processo. Aprendemos a trabalhar com arte nesse processo de mobilização. Não há possibilidade de ser feliz sozinho. A felicidade só vem com solidariedade.

Depoimento de jovem





**INSTITUTO CREDICARD
PROGRAMA JOVENS ESCOLHAS,
Em Rede com o Futuro**

**LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DA BAHIA
CENTRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
NÚCLEO DE ARTE E EDUCAÇÃO**

PROJETO

**VIDAS EM MOVIMENTO
ARTE, TELENTO E CIDADANIA**

Salvador, novembro de 2001

I – DADOS DO PROJETO:

1. Título: **VIDAS EM MOVIMENTO – ARTE, TALENTO E CIDADANIA**

a. Categoria: primário secundário

APRESENTAÇÃO

“VIDAS EM MOVIMENTO – ARTE, TALENTO E CIDADANIA” se constitui em projeto sócio-educativo, proposto pelo Liceu de Artes e Ofícios da Bahia em parceria com o Instituto Credicard, dentro do **Programa Jovens Escolhas Em Rede Com o Futuro**. Trata-se de um projeto que visa mobilizar jovens lideranças em torno de ações artístico-culturais em suas comunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade do futuro mais habitável, tendo o jovem como protagonista deste processo.

Com esta parceria, o Liceu avança em seu Programa Educacional ao potencializar uma das dimensões do trabalho educativo desenvolvido nos últimos anos, a partir de uma tecnologia peculiar em que a arte e os ofícios da arte constituem em eixo prático-conceitual sintonizado com os novos paradigmas da contemporaneidade e identificado com valores subjetivos, culturais e históricos contextualizados.

Ao privilegiar a dimensão da **liderança juvenil**, o projeto valoriza e potencializa talentos emergentes identificados ao longo do Programa educacional desenvolvido no Liceu. Enquanto *indivíduos representativos*, estas lideranças terão a oportunidade de realizarem-se como cidadãos atuantes e mobilizadores, ao desenvolverem o sentido de pertencimento e apropriação no centro da sua comunidade, enquanto sujeitos sociais operativos e transformadores, imbuídos de conceitos empreendedores que envolvem, entre outras coisas, uma importante dimensão da vida humana: o trabalho. Trabalho, aqui entendido como uma das manifestações da vida, numa aliança entre o saber, o refletir, o sentir, o expressar e o fazer na relação entre sujeito-indivíduo e sujeito-social.

Desta forma o projeto “VIDAS EM MOVIMENTO” se propõe a contribuir com um ferramental de saberes e competências relacionados ao despertar e a ampliar sensibilidades para a construção co-responsável de novos projetos sócio-culturais em outras comunidades, aqui considerados projetos secundários. Nestes, a *arte* se constitui em guia na mobilização e na ação, colocando “*vidas em movimento*”, tal o seu efeito multiplicador e eficaz para a interferência operativa nas comunidades, contemplando demandas identificadas e compreendidas como necessárias e importantes para a superação de desafios e busca de respostas e soluções.

Assim, o jovem imbuído de competências individuais e coletivas, será responsável pela elaboração do projeto “secundário”, inspirado na metodologia e nos conteúdos experimentados no projeto primário, onde desenvolverá estratégias de atuação compartilhadas em comunidade, amparadas por princípios éticos e estéticos e guiados por metodologias artístico-pedagógicas.

Concluindo, este projeto prioriza três dimensões que dão sentido à prática empreendedora, articulando-se de forma dialógica: a ARTE (e) a ação, o TALENTO (e) a liderança e a CIDADANIA (e) a prática comunitária. São dimensões aqui consideradas relevantes para o exercício da liderança, partindo do princípio de que o jovem deve estar em sintonia com o sujeito-indivíduo e o sujeito-social, incluindo o mundo externo em seu universo social e cultural. Assim, este jovem estará apto a difundir em seu entorno outras competências e saberes conforme demandas identificadas por ele pelo grupo. Desta forma, a ação será a resposta de uma prática sócio-cultural experimentada no processo educativo, a qual será multiplicada em forma de interferência no mundo comunitário, traduzindo-se em formas de trabalho, nas dimensões produtivas, criativas, expressivas e multiplicadoras.

JUSTIFICATIVA:

Partindo do princípio de que o jovem deve estar em sintonia com o sujeito-indivíduo e o sujeito-social, incluindo a compreensão das suas identidades em seu universo social e cultural, as dimensões aqui apresentadas são consideradas relevantes para o exercício da liderança. Assim, este jovem estará apto a difundir em seu entorno outras competências e saberes conforme demandas identificadas por ele e pelo grupo. Desta forma, a ação será a resposta de uma prática sócio-cultural experimentada no processo educativo, a qual será multiplicada em forma de interferência no espaço comunitário, alimentando os vínculos na cadeia social.

Do jovem individual ao sujeito social

*“O sujeito se constitui posicionando-se no centro do mundo,
para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele
todos os atos de preservação, proteção, defesa etc.”*
Edgar Morin

Partindo da compreensão complexa do sujeito, na qual estão incluídas noções de autonomia, auto-referência, alteridade, comunicação, identidade, subjetividade, acredita-se que o jovem, a partir do momento em que dá o salto qualitativo em direção a si mesmo e ao universo externo que o envolve, se constitui em **ator** que vive situações e, acima de tudo, em **autor** que nele interfere. Nesta interferência o sujeito constituído enquanto tal, torna-se capaz de desenvolver sua capacidade de cognição/escolha/decisão, criando condições para conduzir-se, despertando em outros sujeitos o sentido de subjetividade e objetividade, de identidade e comunidade.

Neste processo a identificação é estabelecida a partir do reconhecimento de alguma origem comum, de características ou de objetivos partilhados com outros e é com base nesta fundação que a solidariedade e o compromisso se coadunam. As identidades, entendidas como processos em contínua formação, vão se constituindo não só no contato do sujeito consigo, mas com o outro e com o mundo, em meio às dinâmicas

histórico-sociais. Neste sentido, o talento para a liderança está se constituindo no vínculo estabelecido entre estas relações.

O foco central, segundo Stuart Hall, tem “*a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos transformar’*”, exercitando a capacidade de modificar realidades de forma compartilhada e co-responsável em processos sócio-culturais.

Indivíduo representativo – a jovem liderança comunitária

“Indivíduos representativos são sempre excepcionais no sentido de que realizam até o fim a possibilidade dada. São representativos] pelo fato de negar seu mundo e de buscar uma nova perspectiva para o desenvolvimento humano.”

Agnes Heller.

O jovem representativo se pertence, integra o grupo, possui lucidez em relação aos seus desafios, mostrando clareza diante da necessidade de interferir objetivamente na comunidade. Para que o jovem seja parte integrante e importante desta é preciso que lance sobre ela um novo olhar, redescobrando suas peculiaridades e características, presentes ao complexo movimento do lugar, lugar composto de uma origem, uma memória, uma cultura e uma localização geográfica.

A comunidade também possui uma razão de ser e uma identidade, sendo importante que o jovem a conheça e a valorize, travando contato com os diversos aspectos e dimensões – políticas, sociais, econômicas, históricas, culturais, estéticas – do lugar, passando a vê-lo como um pólo de atração e interesse, com o qual se envolve e do qual se sente parte, a ponto de integrá-lo ao seu projeto de vida.

A partir da incorporação de valores que impulsionam o jovem em direção à busca de respostas satisfatórias para si e para a comunidade, o sentido de **pertencimento** e a necessidade de contextualização se estabelecem com a comunidade, seu bairro, sua família, etc. Aqueles espaços, antes pouco conhecidos e entendidos, - que, segundo definição de Milton Santos, se constituem como “espaços opacos”, - passam a ser percebidos como espaços visíveis, acessíveis e com possibilidade de transformarem-se em territórios a serem “desbravados”. Neste fluxo, o jovem passa a conter o lugar, re-ocupando-o e re-significando-o através de uma **atuação cidadã**.

Lastreado em seus valores significativos, maximizado na sua subjetividade e sociabilidade, nas competências produtivas e cognitivas, o jovem passa a se constituir efetivamente num **indivíduo representativo**, com capacidade de liderança para intervir junto à comunidade, multiplicando o seu saber, através de ações empreendedoras, encaminhadas como **projetos secundários**. Pretende-se que, como líder, capaz de reorganizar e impulsionar outros jovens, ele esteja apto a criar uma rede de comunicação, cujo princípio é a **inclusão**.

Nessa dinâmica, a arte se constitui numa aliada do processo de fortalecimento e de criação de possibilidades de encontros e (re)construções.

O Jovem Em Ação Com A Arte: Estética E Ética

*“ A obra de arte é o laboratório e a festa dos possíveis.
Cada vez que algo novo surge é uma festa para a humanidade”*
Pierre Further

A arte como condutora de uma experiência sócio-educativa vai além de uma mera escolha de uma nova tecnologia educacional, ou mesmo de um experimento através de métodos e técnicas de arte-educação. Aqui, a arte é guia do processo sócio-educativo em virtude da especificidade da sua natureza - universal e complexa -, por lidar com o indizível e o insondável; por ter a intenção de revelar o que está obscuro, numa dimensão esquecida.

Por características como estas, que a distinguem de tantas outras nobres ciências do conhecimento, acredita-se que a arte sensibiliza o homem, amplia percepções sobre as suas dúvidas, inquietações e indica caminhos para seus impasses. Com esta crença afirma-se ser a arte essencial na formação do indivíduo, tendo o poder de mobilizar e provocar mudanças significativas, fortalecendo-o como sujeito responsável por transformações sociais.

Quando o jovem desenvolve um olhar estético, uma nova maneira de olhar, ele é acrescido. Ao longo deste projeto, o jovem encontra na arte a condutora, rumo ao despertar de um enfoque depurado sobre a vida, sobre a realidade, alterando o lugar do sujeito, “des-organizando” conceitos e abolindo preconceitos.

A arte estabelece efetivo diálogo entre a dimensão subjetiva do jovem, na perspectiva de revelar o essencial, o particular, o insondável na relação com o outro, na constituição do grupo e na atuação coletiva. Assim como tem a propriedade de explorar a dimensão objetiva, com a experimentação, produção de novos caminhos, novas abordagens, construindo novas estratégias de comunicação e compartilhamento de questões e de pessoas.

Seja na prática artística, seja na apreciação estética, a arte tem um forte poder de sedução, atraindo a atenção, estabelecendo uma comunicação eficaz, aguçando desejos e germinando no jovem possibilidades de ações propositivas, “**colocando vidas em movimento**” e despertando-o para inúmeras oportunidades ainda não potencializadas, mas agora tornadas possíveis através de projetos secundários.

Neste sentido ampliam-se as relações sociais estabelecendo novas relações de trabalho com a comunidade. O trabalho passa a ser visto numa perspectiva dinâmica e dialógica que inclui o jovem na sua singularidade/objetividade e o grupo com o qual se relaciona. Trata-se de uma dimensão que ultrapassa o mero sentido de utilidade, pragmático, alcançando um outro tipo de realização que inclui a escolha individual e as demandas do grupo, com o propósito de alcançar um resultado relevante.

Dentro da perspectiva de um trabalho voltado para o desenvolvimento de uma educação para valores, para o empreendedorismo pela vida e para a cultura da trabalhabilidade, a arte se mostra um campo fértil, pois o seu processo lida, de maneira intrínseca, com os aspectos de liderança, aceitação de diferenças, disciplina, realização e outros que, facilmente, podem ser estimulados e, mais que isso, vivenciados na prática, uma vez que o processo artístico precisa desses valores para o seu pleno desenvolvimento.

Se esses valores impulsionam um grupo, podem também impulsionar uma comunidade inteira.

OBJETIVO GERAL

- Desenvolver e potencializar o talento de jovens para o exercício da liderança em processos de mobilização cultural e social junto a comunidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Criar condições para o desenvolvimento pessoal e social do jovem, potencializando as dimensões éticas e estéticas de uma atuação cidadã.
- Qualificar jovens líderes em mobilização social, tendo a arte como condutora nos projetos empreendedores de intervenção nas comunidades.
- Contribuir com ferramental de saberes e competências para a elaboração contextualizada e criativa dos projetos secundários, a partir das demandas das comunidades.
- Subsidiar na implantação dos projetos secundários, tendo a arte como aliada e condutora no enfrentamento de situações específicas demandadas pela comunidade.
- Desenvolver estratégias de intervenção sócio-cultural nas comunidades, como realização de um trabalho que envolve a ação coletiva comprometida com resultados significativos.
- Criar instrumentos de acompanhamento e avaliação do processo educativo, visando a elaboração sistematizada da experiência.

METAS:

- Capacitar 20 jovens em liderança de mobilização cultural e social junto a comunidades;
- Envolver, diretamente, 250 jovens;
- Desenvolver duas etapas de atividades que contemplem os projetos primário (capacitação) e secundário, este último com caráter multiplicador.
- Elaborar e executar 2 projetos secundários, abordando diferentes questões sócio-culturais identificadas pelos jovens nas comunidades do Centro Histórico de Salvador e Nordeste de Amaralina;
- Apresentar 2 produtos artísticos nas linguagens da dança, teatro, fotografia e vídeo.
- Elaborar pelo menos 3 instrumentos de acompanhamento e avaliação para a sistematização do projeto com o propósito disseminador.

PÚBLICO ALVO:

- a. Direto (n° de jovens, faixa etária e nível de escolaridade):
 - 190 jovens de 16 a 20 anos, cursando do 2º. ciclo do nível fundamental ao nível médio. Destes, 20 serão capacitados em liderança e 170 participando do Programa Educacional do Liceu.
 - 160 jovens, de 16 a 20 anos, das comunidades, cursando do nível fundamental ao nível médio.
 - **TOTAL DE 250 JOVENS**
- b. Indireto (previsão e discriminação dos grupos a serem atingidos):
 - entre Jovens e adultos, alunos e professores da rede pública de ensino, moradores nas comunidades envolvidas, expectadores dos produtos artísticos.

RESULTADOS ESPERADOS (QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS):

RESULTADOS QUALITATIVOS

- Capacitação de um grupo de jovens líderes comprometidos em intervir no seu ambiente, renovando-o de maneira criativa e inclusiva, através da construção de trabalhos coletivos de mobilização sócio-cultural;
- Aquisição de competências significativas para a formulação, elaboração, execução e avaliação de projetos sócio-culturais de interesse da comunidade;
- Ampliação de capacidades voltadas para a construção de um projeto de vida, no qual sejam identificadas metas, reconhecidas ameaças e oportunidades e fortalecido o sentido de resiliência.
- Qualificação do cidadão integral, capaz de situar-se no mundo, reconhecendo-se como sujeito importante para si e para o outro, ao mesmo tempo reconhecendo a importância do outro e do grupo, aceitando as diferenças e potencializando o seu talento empreendedor.
- Aquisição de novos saberes relacionados ao despertar das sensibilidades, estimular a imaginação, conviver com a linguagem da arte, vivenciar experiências de outras pessoas e outros grupos, adquirir um sentimento de época, acessar códigos de outras culturas, garantindo atitudes de flexibilidade diante das constantes mudanças que se operam no mundo.
- Investimento na capacidade comunitária de aprender continuamente.

RESULTADOS QUANTITATIVOS

- Elaboração e produção de 4 produtos artísticos, nas linguagens da dança, teatro, fotografia e vídeo, que abordem questões de pertinência sócio-cultural da comunidade, como resultado de pesquisa, estudo, debate, envolvimento do grupo com a comunidade, afim de multiplicar saberes e competências absorvidos ao longo do Projeto.
- Organização de pelo menos 2 grupos de multiplicadores, sendo um em cada uma das comunidades trabalhadas (Nordeste de Amaralina e Centro Histórico de Salvador).
- Apresentação de uma peça teatral e um espetáculo de dança em pelo menos 3 espaços sócio-culturais de Salvador.
- Exposição de produtos fotográficos em pelo menos 3 espaços culturais de Salvador.
- Apresentação de um vídeo produzido ao longo das atividades.

9. Avaliação do Projeto (indicadores, instrumentos de verificação, periodicidade, e responsáveis envolvidos):

A avaliação será objeto de atenção constante ao longo do processo de trabalho, desde as suas etapas iniciais. Entende-se a avaliação em seu sentido amplo e extensivo, não se resumindo apenas às medições finais.

Desta forma, o processo de avaliação contempla os seguintes aspectos:

- **a avaliação em processo**, que se refere à comparação entre o planejamento e a execução. Esta avaliação é procedida pela equipe de condução do projeto como também pelas instituições parceiras e objetiva a correção de rumos e ajustes metodológicos e conceituais. Significa também a necessidade de alinhamentos conceituais, metodológicos e análise de recursos humanos e materiais.
- **a mudança conceitual**, que compreende um conjunto de técnicas para medição das mudanças conceituais sobre o tema trabalhado junto ao universo pesquisado (adolescentes, família, comunidade). Ela é feita diretamente com o público alvo utilizando-se instrumentos especialmente criados para cada situação.
- **níveis de registro** – representa a definição e aplicação dos meios necessários ao registro da experiência e à comprovação de resultados. Estes meios serão a princípio: a fotografia, o vídeo, o áudio e o registro cursivo.
- **o olhar de fora** – consiste num conjunto de técnicas aplicadas por uma equipe de avaliação externa que objetiva garantir o olhar crítico do observador não diretamente envolvido na experiência. Funciona também como sinalizador de novas ações tanto para a equipe de condução, quanto para os parceiros – o que vai refletir diretamente no público-alvo.
- **o olhar do adolescente** – representa a visão do estudante sobre o tema trabalhado e que pode provocar possíveis mudanças na condução dos trabalhos; seja no aspecto conceitual, seja no metodológico. Este olhar é importante não só por se tratar do público-alvo desta experiência, mas também porque são contribuições vivas e que promovem o aparecimento dos conteúdos emergentes. Os demais agentes contemplados neste projeto também terão suas contribuições analisadas.
- **O produto artístico** - apresentação e apreciação do produto artístico
- **a sistematização** – elaboração teórico-prática da experiência desde a sua etapa inicial até a coleta dos primeiros resultados e que objetiva sistematizar os princípios e resultados para futura aplicação ou reaplicação.

Relação de instrumentos de avaliação utilizados durante o processo de observação, monitoramento e acompanhamento

- instrumentos de registros cursivos e falas, coleta de produção dos alunos e análise do material, auto-avaliação, avaliação do grupo, registros fotográficos e de vídeo

- questionários, entrevistas, relatos de depoimentos, grupo focal, olhar de fora, port-folium, produtos artísticos
- outros instrumentos que propiciem que aspectos emergentes aflorem, atinjam outra dimensão, a subjetividade.

Além dos conceitos de mérito pautados em aspectos externos, identificados a partir da aplicação de instrumentos de monitoramento e acompanhamento do processo; a exemplo de frequência, compromisso, participação ativa, o impacto do projeto pode ser comprovado através da sua relevância junto ao público alvo.

Citação de algumas práticas adotadas pelo Liceu no acompanhamento de suas atividades educativas que demonstram coerência com os novos paradigmas da avaliação no século XXI

- Levantar a história de vida do adolescente: construção e fortalecimento da identidade. Aguçar e fomentar desejos. Ter perspectivas futuras com possibilidade de construção do seu Projeto de Vida. Utilização de instrumento de observação/"avaliação pré - (atividade)"
- No início de cada atividade ou no 1º contato de cada experiência é importante se realizar uma sondagem ou avaliação pré , "ou avaliação de impacto" , devendo ser registradas as respostas. Utilização de instrumento de observação/"avaliação pós - (atividade)"
- No final ou no decorrer do processo deverá ser realizado uma outra avaliação, com questões semelhantes , para que seja comparado e avaliado as mudanças: aquisições e dificuldades.
- A partilha de resultados é realizada a cada dia, sempre ao final do encontro. Valorização das novas aprendizagens, contextualização com suas vidas cotidianas.
- A cada etapa, criar um paralelo entre a ação e o resultado esperado; avaliar, conjuntamente, educador e jovens. Compreender as dificuldades, orientar, mudar estratégias e propor alternativas. Ter sensibilidade e flexibilidade para efetivar mudanças, estabelecer novas metas se preciso .
- O educador deve refletir e reavaliar periodicamente seus instrumentos e técnicas, além das atitudes. Pertinência, adequação e eficiência, com foco neste adolescente/nesta turma.

EQUIPE DE TRABALHO

- Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel), **Coordenação** e responsável pela condução de ações educativas e sistematização;
- Maria das Graças de Andrade Leal (Gal Leal), responsável pela condução de ações educativas, processo de avaliação e sistematização.
- Paulo Henrique Alcântara, responsável pela execução de ações educativas.



A gente se capacitou para intervir em nossa comunidade, deixando de ser meros expectadores. Eu tenho que fazer minha parte e mobilizar o outro para que faça a parte dele.

Depoimento de jovem



VIDAS EM MOVIMENTO 2003

GRUPO DE MOBILIZAÇÃO CULTURAL E SOCIAL

- Grupo de Liderança Jovem e Mobilização Social
- Grupo de Música e Mobilização Cultural



Liceu de Artes e Ofícios da Bahia
Programa Arte, Talento e Cidadania

Instituto Credicard
Programa Jovens Escolhas em rede com o futuro



Salvador, fevereiro de 2003



INSTITUIÇÃO: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia

I – DADOS DO PROJETO:

**Título VIDAS EM MOVIMENTO 2003:
GRUPO DE LIDERANÇA JOVEM E MOBILIZAÇÃO SOCIAL
GRUPO DE MÚSICA E MOBILIZAÇÃO SOCIAL**

APRESENTAÇÃO

Vidas em Movimento, projeto apresentado, pelo Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, foi elaborado a partir de convite do Instituto Credicard, para, junto a 12 outras ONG's aliadas _ da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo _, participar no ano de 2002, do Programa Jovens Escolhas em rede com o futuro, cuja missão é a de agir junto aos jovens, fortalecendo a ação empreendedora e investindo em valores, acreditando ser a educação o melhor caminho para o desenvolvimento, preparando o homem para se conhecer, se relacionar com o outro e com o mundo.

]

Conforme as orientações dadas pelo proponente, as propostas apresentadas foram elaboradas e planejadas na perspectiva de serem desenvolvidas em duas etapas subsequentes, estruturadas sob a forma de projetos primário, denominados pelo Programa Arte Talento e Cidadania, do Liceu, como Oficina de Formação de Liderança Jovem em Mobilização Cultural e Atuação Social, incorporando 21 jovens, e o secundário, como Conexão de Liderança Jovem, que integrou 60, sendo assim, implementados em cada um dos respectivos semestres do ano de 2002.

Concebidos como duas grandes ações complementares e articuladas, as metas do primeiro semestre concentraram-se em torno de questões que propiciaram um processo de formação básica e diversificada, com a construção de novos conhecimentos e competências, que possibilitaram aos 21 jovens se reconhecerem como representativos, pertencentes a uma comunidade, com capacidade de interagir e mobilizar outros jovens organizando-se em grupos e, através de ações coletivas, intervirem e participarem de maneira produtiva e transformadora a partir de propostas concretas, viáveis, pertinentes e contextualizadas à realidade do lugar em que habitam.



No segundo semestre, 60 outros jovens representativos de suas comunidades foram incorporados no processo de formação, enquanto etapa prática de mobilização com intercâmbio de experiências e multiplicação de conhecimentos sócio-comunitários e sensibilização artística pela via da música, através da criação e participação em um Grupo Canto Coral. Oitenta e um jovens se uniram compartilhando saberes e práticas, que resultou na elaboração de oito planos de ações comunitárias e em um ciclo de apresentações do Coral, envolvendo e sensibilizando, preferencialmente, o público jovem.

Assim, o processo desenvolvido e experimentado pelos jovens e educadores, voltou-se para a apropriação de instrumentos operacionais que viabilizaram a afirmação de “mecanismos integrativos no âmbito da formação de um poder cidadão”, conforme análise de Anete Ivo.¹ Houve o entendimento sobre as novas formas de realização do trabalho, considerado este na sua dimensão positiva, enquanto ato de criação e atividade com sentido. Neste caso, o sentido social e cultural de fortalecimento dos indivíduos representativos em prol da coletividade.

Neste sentido, transcrevemos e legitimamos a nossa proposta para 2003, através de uma síntese das *apresentações elaboradas pelos jovens*, a partir de metodologia baseada na Pedagogia por Projetos, utilizada como recurso pedagógico durante a oficina de construção do projeto 2003, proposta de parceria do Liceu com o do Instituto Credicard através do Programa Jovens Escolhas:

“Somos jovens de comunidades distintas da região metropolitana e município de Salvador que, durante o ano de 2002, participamos do Programa Arte Talento e Cidadania, do Liceu de Artes e Ofícios, como grupo pioneiro atuando em ações sociais em oito comunidades, vivenciando um processo de intercâmbio de informações e experiências junto a outros jovens de grupos comunitários nascendo desta experiência o Projeto Conexão de Liderança Jovem.

Agora, somos jovens representativos, com a importante função de mobilizadores e articuladores sociais, com força de unir grupos e comunidades, para iniciar e fortalecer ações comunitárias no espaço social, visando a participação de todos, uma verdadeira mobilização social. Assim realizaremos o desejo de atuar com arte, talento e cidadania “passando de um estado de guerra para um estado de paz.”

Inspirados nos jovens, propomos o **VIDAS EM MOVIMENTO 2003**, a ampliação e a irradiação

¹ IVO, Anete Brito Leal. Políticas Sociais de combate à pobreza nos anos de 1990: novas teses, novos paradigmas in Revista da SEI, n. 63, 2002, p. 18.



do projeto iniciado em 2002, que será desenvolvido por 50 jovens, sendo 26 incorporados ao **GRUPO DE LIDERANÇA JOVEM E MOBILIZAÇÃO SOCIAL** e 24 ao **GRUPO DE MÚSICA E MOBILIZAÇÃO CULTURAL**, todos eles com o mesmo compromisso para com a participação social e a busca de novas formas de sensibilização, motivação, articulação, produção e transformação social.

Definidos os jovens, os grupos, os papéis e os propósitos dentro deste novo contexto, buscamos convergências, que serão apontadas a seguir, entre aspectos já identificados no nosso cenário, estabelecidos a partir das propostas de ação elaborados pelos jovens, com pressupostos defendidos por Bernardo Toro, a partir de três elementos básicos, estruturantes, que alicerçam o início de um processo de Mobilização social:

_ *um imaginário provocante ou convocante*, expresso através das demandas identificadas como prioritárias pelos moradores das comunidades, transformadas em objetivos das propostas de ações comunitárias elaboradas pelos jovens da Conexão e apresentadas no final do semestre de 2002;

_ *um campo de atuação* - as oito comunidades identificadas no final do projeto primário, apresentam-se como perspectivas para atuação, considerando o diagnóstico feito em torno da situação real, como também da relação de identificação, respeito e motivação entre representantes das comunidades e do Próprio Liceu, nas pessoas dos jovens e dos educadores;

_ *uma proposta de ação coletivizada ou compartilhada* - mais uma vez coincide com os nossos propósitos. Intercambiar conhecimentos, ações e produtos, a partir da articulação entre indivíduos, grupos e instituições, exercitando a prática do compartilhamento, do diálogo e da parceria.

JUSTIFICATIVA

Os impactos gerados ao longo das ações sócio-educativas e atividades artístico-pedagógicas, se constituem em desafios a serem enfrentados continuamente. Trata-se da manutenção e ampliação da mobilização dos jovens, atualmente aquecidos em torno das suas certezas, desejos, sonhos, esperanças e vontade de desenvolver concretamente ações sócio-culturais que alterem a situação atual das comunidades pelo desenvolvimento de processos autogestivos, conforme demandas já identificadas e perseguidas como raios de ação. No percurso do segundo semestre, foram envolvidos cerca de 850 jovens de oito comunidades escolhidas a partir de diagnóstico elaborado pelos 81 jovens representantes de 35 grupos comunitários.

Os jovens também têm diante de si desafios, enquanto indivíduos representativos e liderança de grupos, que é o de interferir nesta realidade, com o propósito comum de superação de uma secular



história de exclusões. Sabem agora, a partir de uma prática concreta, que a sua participação em ações coletivas e práticas empreendedoras contribuem para as transformações das regras deste jogo, ampliando perspectivas de futuro e de vida para si, para o grupo e para sua comunidade. O momento presente destes jovens deve ser reconhecido - 85% dos jovens que participaram do projeto, acreditam que as pessoas, assim como o mundo, podem mudar os rumos da história na direção de uma sociedade solidária, inclusiva, responsável e eticamente comprometida com a realização plena do homem.

Nesta direção os jovens se posicionam ao justificarem em seus projetos as razões que os impulsionam para o coletivo:

“Percebemos o grande número de grupos formados por jovens com falta de apoio e instruções. A partir dessa visão estaremos contribuindo para o desenvolvimento coletivo, possibilitando o crescimento, o fortalecimento e união dos diferentes grupos de uma mesma comunidade, colocando em prática as iniciativas de ações já existentes e criando possibilidade de parcerias na perspectiva comum de fazer mudança social.”²

.COMO COMPREENDÊ-LOS, TRANSFORMANDO-OS EM OPORTUNIDADES

Nos deparamos com estas questões e voltamos aos resultados atingidos, buscando compreender o que significa o empoderamento que estes jovens admitem sentir, justificando com isto a nossa proposição. A crença no poder do compartilhamento, da multiplicação e união entre um grupo, frente a dificuldades reais que se deparam no cotidiano, ou a possibilidades que se delineiam no horizonte destes jovens, favorecem a criatividade coletiva no enfrentamento de desafios presentes e futuros que retratam a secular história de injustiças e exclusões.

Reportando-nos ao relatório de 2002, refletimos sobre os resultados apontados pelas avaliações realizadas, bem como consideramos as recomendações sugeridas para 2003, com a confiança de estarmos em um caminho de investigação de novas construções sociais, sendo os jovens atores-autores deste processo, contando com a participação de educadores e instituições comprometidas. Com a intenção de melhor justificar nossas proposições, apontamos alguns aspectos relevantes concluídos a partir das avaliações, tendo como referência os eixos teóricos do Programa :

A Educação para Valores: no processo de construção da identidade, os jovens se desenvolveram elevando a auto-estima, valorizando-se enquanto sujeitos importantes para si e para o mundo. As relações foram estimuladas e estabelecidas a partir da convivência e do contato com os outros e

² Trecho de justificativas dos projetos elaborados pelos jovens.

com o grupo; com o conhecimento de uma origem e um pertencimento a uma comunidade específica, os vínculos foram estabelecidos e fortalecidos.

O Protagonismo/participação: o jovem representativo quando se reconhece como a liderança capaz de impulsionar e incluir outros jovens, empenha-se na mobilização de outros jovens, estimulando novas perspectivas de proposição e participação em busca de desejos e demandas pessoais e da comunidade em que vive. Surge com isso responsabilidade pessoal e compromisso social.

A Cultura da Trabalhabilidade: os jovens se desenvolveram e apresentam mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais; mostram-se enriquecidos nas suas bagagens ao buscarem respostas para melhor compreender questões relativas a seus desejos e dúvidas e atuar enquanto pessoas com função social baseada no princípio da inclusão coletiva. A partir das necessidades identificadas e experimentadas no meio em que vivem, houve o desenvolvimento da capacidade desses jovens de proporem soluções de organização comunitária e aquisição de novas competências. Neste sentido, foram realizadas propostas de ações sociais e culturais concretas, envolvendo grupos comunitários aliados em torno de propósitos comuns de busca de superação de uma situação de exclusão, de pobreza, de inércia, de dependência, para uma outra que signifique a conquista da dignidade e do senso cívico

Estes resultados, ao mesmo tempo em que nos anima, nos impulsiona para novas investigações, de caráter transdisciplinar, envolvendo os campos educacional e social. Assim, este projeto ora apresentado, deve ser considerado como prosseguimento das realizações anteriores, na perspectiva de ampliar e aprofundar o trabalho de mobilização cultural e social nas comunidades, tendo como foco principal a constituição de grupos representativos e operativos, com projetos de ação estruturados para sua efetiva implementação, seja por vias de práticas e processos já desenvolvidos e incorporados pela própria comunidade, seja pela busca, pelo diálogo e pelo exercício de parcerias externas.

Os pressupostos se confirmam ao perseguirmos o significado, conteúdo e a prática da participação como processo e meta na mobilização social; o fortalecimento do tecido social nas comunidades, assegurando a coesão social e conseqüente construção de formas de enfrentamento dos problemas que cercam tais comunidades, com iniciativas solidárias que incrementem atividades que influenciem as políticas públicas, na perspectiva do “aperfeiçoamento da sociedade civil”, conforme Carbonari (1999); o mobilizador social entendido como reedidor³, com perfil de

³ Conceitos analisados por Berbarido Toro e Nísia Werneck em Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação. Brasília: Ministério da Justiça, 1997.



representatividade, capacidade de interlocução, flexibilidade, objetividade, articulador, negociador e de desenvolver análises críticas a partir da visão ampla sobre os processos sociais e políticos da atualidade.

“Pensando no quadro social em que as comunidades se encontram, e tendo em vista as necessidades e demandas a serem atendidas, torna-se indispensável a intervenção conjunta da comunidade com outras instituições para que conjuntamente possamos alcançar melhorias para o campo social.”

(trecho da justificativa do projeto elaborado pelos jovens)

OBJETIVOS

Como fruto da realização da Oficina de construção do projeto 2003, vivenciada pelos jovens, a diversidade e a relevância de questões identificadas por eles, merecem uma atenção especial, não somente pela pertinência das escolhas, como também pela consistência e clareza das formulações e apresentações como objetivos específicos. Desta forma apresentaremos, inicialmente, o elenco dos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS ELABORADOS PELOS JOVENS:

- Elaborar estratégias de intervenção comunitária;
- Realizar ações em conjunto;
- Desenvolver atividades de mobilização sócio- culturais;
- Articular associações de moradores com os grupos existentes nas comunidades e com outras instituições;
- Causar impacto motivando grupos jovens para a atuação de forma efetiva nas comunidades;
- Contribuir, através de estratégias de ações sociais e culturais de mobilização, para o fortalecimento e revitalização de talentos jovens nas comunidades.
- Identificar as demandas e necessidades dos grupos e comunidades;
- Oferecer aos grupos um espaço de descoberta e projeção de talentos;
- Mobilizar grupos comunitários com uma proposta de ação comunitária;
- Fortalecer grupos;
- Articular e intercambiar conhecimentos;
- Despertar e incentivar o interesse pela arte a partir da promoção de eventos artísticos culturais;
- Propiciar uma formação musical básica que permita o acesso e a compreensão dos princípios que regem esta linguagem;
- Possibilitar aos jovens e a comunidade em geral a apreciação de um repertório de música



relacionado à cultura afro-descendente, contextualizado à cultura contemporânea.

- Reconhecer e utilizar o poder da música como elemento de sensibilização e mobilização cultural e social;
- Possibilitar encontros entre a comunidade e as instituições durante o processo de elaboração de projetos, estimulando o diálogo e a parceria;
- Participar dos processos de organização de grupos comunitários;
- Avaliar resultados alcançados.

Outros objetivos específicos, elaborados na perspectiva da participação e do compromisso do Liceu, devem ser estendidos, no segundo semestre, a outras instituições públicas ou privadas, que possam vir a ser uma potencial parceira das comunidades (considerando as adequações necessárias e especificidades de cada organização):

- Irradiar conhecimentos e experiências educacionais, culturais e artísticas, vivenciadas pelo Liceu, a fim de ampliar o raio de ação formativa de mobilização social, com foco na organização e no fortalecimento de grupos comunitários.
- Articular as ações educacionais do Programa Arte, Talento e Cidadania do Liceu com as demandas sócio-culturais das comunidades.
- Fomentar o intercâmbio de saberes e prazeres entre jovens do Programa Arte, Talento e Cidadania do Liceu e grupos comunitários.
- Aprofundar o processo de formação continuada dos jovens incorporados em gestão de projetos sociais e culturais, na perspectiva da participação plena.

Como foi demonstrado, os desejos e as demandas são inúmeros. Se encararmos como possibilidades, as capacidades de cada jovem serão potencializadas a partir de suas motivações e transformadas em competências, expressas tanto nas tarefas como nas relações e nos resultados. Trata-se de estabelecer em seu entorno social e cultural, uma mobilização participativa, incluindo parceiros envolvidos e comprometidos com o sucesso das ações a serem desenvolvidas.

Desafio grande é traduzir em um **objetivo geral** tantas demandas e oportunidades. Em resumo, o que pretendemos para 2003 é:

- Ampliar conhecimentos e experiências educacionais de cunho sócio- culturais, dos jovens integrantes do projeto, a fim de que possam irradiar possibilidades de participação, de mobilização e transformação social, a partir da identificação de questões prioritárias, da organização e do fortalecimento dos grupos comunitários, garantindo ainda aquisição de competências básicas para a gestão de projetos sociais.



METAS QUANTITATIVAS

- Incorporação de 50 jovens nas ações regulares.
- Mobilização com 8 comunidades.
- Parceria com pelo menos 8 grupos comunitários (associações de bairro, grupos organizados, igreja, etc.).
- Mobilização e parceria com pelo menos 16 escolas
- Sensibilização de pelo menos 10.000 jovens (público jovem previsto com as apresentações dos grupos artísticas)
- Elaboração de pelo menos 8 projetos de ações artísticas e sociais.
- Implementação de pelo menos 5 projetos de ações artísticas e sociais em 5 comunidades.
- Fomento de pelo menos 40 apresentações artísticas em 8 comunidades.
- Sensibilização de pelo menos 3000 jovens.
- Criação e implantação, no segundo semestre, de “incubadora social” que articule outros grupos comunitários, almejando a solução de demandas comunitárias.

PÚBLICO ALVO:

a. Direto

50 jovens, na faixa etária de 16 a 20 anos, cursando o ensino médio.

b. Indireto

- 200 jovens dos grupos e oficinas do Programa Educacional Arte, Talento e Cidadania (Grupos de teatro, dança e música; oficinas de iniciação ao design, restauro de móveis, à fotografia, preparação do ator, preparação do dançarino, teatro de rua e técnicas de espetáculos.

- 1000 jovens envolvidos em grupos comunitários organizados, tais como grupos artísticos, culturais, religiosos, desportivos, grêmios estudantis, associações e grupos de jovens das comunidades de Cajazeiras, Alto das Pombas, Nordeste de Amaralina, Engenho Velho da Federação, Simões Filho, São Marcos, Mata Escura: sensibilizados e mobilizados a partir das ações desenvolvidas nas comunidades.

- 10.000 jovens, estudantes de escolas públicas cursando o ensino médio, envolvidos na Ação Educativa Cuida Bem de Mim.

- 200 jovens incorporados ao Programa Jovens Escolhas das Ongs - Bahia (Cipó, Pangea, CRIA, MOC).

9= **Equipe de trabalho** (discriminar nome, tarefa e responsabilidade de cada um dos profissionais envolvidos):

Nome	Função	Tarefas
1. Beth Rangel	Coordenação / educadora	Atua na coordenação geral do Projeto, atende a demandas do Instituto Credicard e como educadora em atividades artístico-



		pedagógicas, junto aos jovens) – contrapartida parcial da instituição.
2. Maria das Graças de Andrade Leal	Educadora / sistematizadora	Atua em atividades diretas com jovens e no processo de sistematização do projeto, bem como no atendimento às demandas do Instituto Credicard) – contrapartida institucional.
3. Sergio Souto	Educador	Diretor e coordenador do Grupo de Música. Educador de percepção musical, arranjador e regente do Coral e do Grupo – contrapartida institucional.
4. Ellen Melo	Educadora/Produtora	Profissional de Comunicação Social e Produção Cultural que atuará como educadora e produtora - presta serviços específicos ao projeto.
5. Ana Elisa Assunção	Monitoria	Atua no acompanhamento e na produção de registros diários das atividades em sala de aula e em comunidades) – presta serviços específicos ao projeto.
6. Mariana Ribeiro	Monitoria / estágio	Atua no acompanhamento e na produção de registros diários das atividades em sala de aula e em comunidades) – presta serviços específicos ao projeto.
7. Antonio José	Monitoria / estágio	Atua no acompanhamento e na produção de registros diários das atividades em sala de aula e em comunidades) – presta serviços específicos ao projeto (contra-partida institucional).
Educadores pontuais	Educadores, palestrantes ou oficinairos.	- Educadores do Programa Arte Talento e Cidadania eventualmente convidados - contra partida; - Educadores de outras áreas educativas internas ou externas ao Liceu para ministrar oficinas e palestras sem ônus financeiros para o Projeto, a exemplo de história, ciências sociais, administração, fotografia, design, ou outros profissionais convidados.



Pessoas que eram individualistas, passaram a ser cooperativas e a interagir com o grupo em geral.

Depoimento de jovens





PROGRAMA JOVENS ESCOLHAS, EM REDE COM O FUTURO

PROJETO

AGENTE SOCIAL JOVEM

PROPONENTE

Liceu de Artes e Ofícios da Bahia



Salvador-BA, março de 2004

DIAGNÓSTICO INICIAL

O Liceu mantém-se motivado a participar desta seleção com o **Projeto Agente Social**, tendo em vista o trabalho social, educacional e cultural que realiza, além da preocupação em contribuir para a criação de condições, através de ações coletivas e solidárias, que favoreçam a construção de uma sociedade de direitos com a participação e a inserção de jovens na cultura e no contexto social, econômico e político da atualidade. Nos últimos três anos o Programa Educacional do Liceu atingiu diretamente cerca de 15 mil jovens nas perspectivas da mobilização, articulação e formação de gestores sociais e artistas. Assim, vimos continuamente aprofundando experiências, a partir da realização de diversos projetos artísticos e sociais, como Cuida Bem de Mim, Vidas em Movimento, Oficinas de iniciação nos ofícios das artes, formação profissional de grupos artísticos, entre outros, assim como investindo em ações concretas para a implementação de projetos sócio-educativos destinados ao fortalecimento de competências, habilidades e talentos jovens em práticas de intervenção social e cultural.

A experiência do projeto Vidas em Movimento - formação de lideranças jovens, desenvolvido em parceria com o Instituto Credicard, apontou, pelas práticas sociais de mobilização de jovens em sete comunidades da periferia de Salvador e, a partir do olhar do jovem, pelo menos dois desafios a serem enfrentados, visando: 1. a superação do agravamento de situações sociais observadas pelo crescimento da violência, especialmente entre e com os jovens, cujos resultados são o aumento do índice de mortalidade por homicídios, de uso de drogas, de desesperança e falta de perspectiva e, conseqüentemente, de baixa auto-estima. Entre outros fatores determinantes desta situação são: a existência de poucas escolas, especialmente de ensino médio; o pouco ou nenhum espaço de lazer; o elevado índice de desemprego dos adultos e jovens; a falta de espaços formativos e culturais; 2. a manutenção e a ampliação da mobilização e articulação entre jovens nas suas comunidades, verificadas pelo número expressivo de jovens envolvidos, sensibilizados e sistematicamente incorporados às ações sócio-culturais desenvolvidas através do Grupo de Liderança e Mobilização (Liceu/PJE), bem como pelo desejo de sustentabilidade expressos através dos projetos criados e desenvolvidos pelos jovens nas comunidades. Além do que foi identificada a pré-existência de grupos organizados (artísticos, religiosos, estudantis, culturais) demandando atenção, apoio formativo e incentivo empreendedor. A intenção do Liceu é de democratizar e socializar a sua experiência e o seu potencial técnico-profissional, contribuindo para a formação e inserção social e empreendedora, favorecendo-os com ferramentais de gestão de projetos sociais como investimento necessário para a construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Os resultados alcançados com o Grupo de Liderança e Mobilização - Liceu/PJE indicam o alto grau de mobilização e de desejo de sustentabilidade expressos através dos projetos criados e desenvolvidos pelos jovens nas comunidades, bem como pelo número expressivo de jovens envolvidos, sensibilizados e sistematicamente incorporados aos projetos sócio-culturais implementados ao longo destes anos. As

expectativas institucionais ficam assim fortalecidas e impulsionam educadores, gestores, colaboradores e a comunidade juvenil a buscar a ampliação, democratização e socialização do seu potencial técnico-profissional, através da implementação de novos projetos que contribuam para a formação e inserção produtivas de jovens cidadãos de direito. Formação esta que objetiva a construção de uma cultura de Direitos Humanos com a perspectiva de criação de empreendimentos sociais de serviços e acompanhamento pela defesa dos direitos humanos e empreendimentos coletivos solidários.

ABORDAGEM DA PROPOSTA

A partir do princípio da construção de uma cultura de Direitos Humanos, o projeto pretende avançar na formação de **agentes sociais juvenis**, que resulte na implantação de empreendimentos sociais voltados para a inclusão de cidadãos de direitos na sociedade, habilitados a desenvolverem, de forma autônoma e empreendedora, **empreendimentos coletivos solidários**, projetos sustentáveis que beneficiem as suas comunidades. Neste sentido, serão privilegiadas duas vias de atuação comunitária: (1º.) implantação de um **balcão da educação, arte e cultura**; (2º.) formação e fomento a **cooperativas populares**.

Os **empreendimentos coletivos solidários** são compreendidos como uma forma de expressão da economia solidária que pode assumir o formato de cooperativas, redes, empresas autogestionárias e outras formas de associação para a produção e/ou aquisição de produtos e serviços (Moura e Meira, 2002). Estes empreendimentos funcionarão como estratégias de ação para os jovens participarem, intervirem e proporem mudanças reais nas suas comunidades partindo de projetos e estudos de viabilidade social e econômica.

O balcão da educação, arte e cultura se constitui em núcleo de atendimento, com a perspectiva de rede de serviços, alocado nas comunidades para fomentar, promover, articular, ações demandadas e/ou produzidas por grupos comunitários organizados com a possibilidade de interlocução com os grupos do Programa Educacional do Liceu Arte, Talento e Cidadania. Os objetivos são de desenvolver ações de educação integral, incluindo o desenvolvimento da cidadania, educação preventiva, capacitações, ações artísticas e formativas; viabilizando debates e análises sobre questões pertinentes a participação social, a políticas públicas de juventude; e de mobilizar ampliar a oportunidade de acesso a bens culturais de qualidade.

A iniciativa de gestão e fomento de cooperativas populares tem a expectativa de se interligarem, em conexões comunitárias a partir da viabilidade de relação em forma de uma “incubadora social” a ser criada; estimulando assim novas parcerias, entre associações comunitárias, instituições públicas e ONGs que potencializem experimentos que visem a responsabilidade social e compromisso com a coletividade.

PÚBLICO ALVO DO PROJETO

Entre os diversos fatores apontados como responsáveis pela vulnerabilidade da nossa população jovem, utilizamos como referência para o desenvolvimento das nossas ações, estabelecimento de objetivos e construção do perfil do nosso público direto e indireto, aqueles fatores sobre os quais podemos impactar, trabalhando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, a partir da **missão de educar o jovem para a vida pela arte e pelo trabalho**; são eles: a permanente exclusão social; altas taxas de desemprego juvenil e baixas faixas de renda mensal familiar (até meio salário mínimo); dificuldade de transição da situação de inativo para a de atividade, por falta de qualificação/capacitação/experiência; por discriminação de gênero/cor/idade; por falta de políticas de emprego, entre outros fatores; baixo nível de escolaridade e alto índice de analfabetismo; baixo grau de empreendedorismo; formas arriscadas de inclusão social (pelo uso de drogas, tráfico, etc.). Esses fatos fundamentam a nossa decisão de priorizar o público juvenil de baixa renda que, na Bahia, agrega majoritariamente o jovem negro-mestiço, estudante de escola pública e morador de bairro popular.

Destes serão incorporados ao projeto 40 jovens na faixa etária de 18 a 21 anos, numa proporção de 25% para cada faixa. O perfil destes jovens deve corresponder a alguns critérios específicos à participação neste projeto.

OBJETIVOS

GERAL: Oportunizar a formação de agentes sociais juvenis, visando a atuação em comunidades como gestores de ações sociais empreendedoras a partir da criação de uma infra-estrutura de serviços “básicos“ (direitos humanos, educação, cultura, emprego e renda) promovendo a articulação em rede.

ESPECÍFICOS:

1. Desenvolver o **processo formativo** de jovens sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais com a idéia da indivisibilidade e universabilidade para todos os seres humanos
2. Estimular a atuação social dos jovens enquanto agentes sociais nas suas comunidades.
3. Implantar **empreendimentos sociais** através de linhas de atendimentos, e de serviços organizados de acordo com os seus fins: orientação sobre direitos humanos e ações para o exercício e a conquista da cidadania através do **balcão da educação, arte e cultura**; e ocupação/produção e renda com o estímulo a formação de **cooperativas populares**.
4. Fomentar a articulação e o estreitamento dos vínculos sociais, políticos e culturais através da construção de uma **rede solidária**
5. Fomentar a criação de uma **incubadora social**, a partir das relações entre grupos organizados comunitários e instituições parceiras, criando interfaces de ação compartilhada para o desenvolvimento, viabilidade e sustentabilidade das iniciativas populares propostas e empreendidas.

ESTRATÉGIAS E AÇÕES

“O Direito apesar de insuficiente é um instrumento de produzir transformações necessárias para a efetivação dos Direitos Humanos, sendo assim importante estar sempre atrelada à educação estando a serviço de melhorias no campo das relações e transformações.” (Norberto Bobbio)

Propomos como objetivo inicial a manutenção e ampliação da formação de jovens, moradores de comunidades de periferia de Salvador, mobilizados em torno das suas crenças, desejos e competências, e serem incorporar novo módulo formativo sobre Direitos Humanos que contribuam para ampliar conhecimentos, a compreensão e a capacidade de reconhecimento das necessidades básicas pessoais e comunitárias, o que servirá de norte para a intervenção e proposição de práticas e ações, nas suas comunidades

OBJETIVO 1) Desenvolver o **processo formativo** de jovens sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (DhESC) com a idéia da indivisibilidade e universabilidade para todos. os seres humano.

ESTRATÉGIA 1:

- Formação de jovens **agentes sociais** – oficina de capacitação em Direitos Humanos, Educação e Cidadania, Arte e Cultura, Empreendimentos e Incubadoras Sociais a fim de garantir conhecimentos que deem suporte teórico e prático às formas solidárias de relação – associativismo, cooperativismo e redes.

AÇÃO 01: OFICINAS DE CAPACITAÇÃO:

OBJETIVO 2) Estimular a atuação social dos jovens enquanto agentes sociais nas suas comunidades

ESTRATÉGIA 2)

_ Estudos de viabilidade social e econômico das comunidades (teórico, prático) para a implementação de **empreendimentos sociais**.

- Identificação de iniciativas de geração e renda.
- Análise, avaliação e assessoramento específico de cada iniciativa.
- Estímulo a formação de cooperativas populares

AÇÃO 2: DIAGNÓSTICO E PESQUISA

OBJETIVO 3) Implantar **empreendimentos sociais** através de linhas de atendimentos, e de serviços organizados de acordo com os seus fins: orientação sobre direitos humanos e ações para o exercício e a conquista da cidadania através do **balcão da educação, arte e cultura**; e ocupação/produção e renda com o estímulo a formação de **cooperativas populares**.

ESTRATÉGIAS:3)

_Identificação de iniciativas nas áreas educacionais, artísticas e culturais envolvendo jovens nos seus espaços de convivência (associações, escolas, praças) da sua comunidade

- Estudo dos eixos e prioridades que integram estes projetos: priorizar a educação preventiva, a educação para a cidadania, a iniciação e habilitação artística, a comunicação e expressão .
- Estímulo a formação de balcões de atendimentos e serviços de educação e cultura, e questões sociais

AÇÃO 3 – OFICINA DE TRABALHO – ATUAÇÃO EM NÚCLEOS DISTINTOS COMPLEMENTARES

- Núcleo gestor: Discussão e definição da idéia central, elaboração da proposta de criação dos empreendimentos:, negociação e articulação, encaminhamentos
 - Núcleo Operacional: Planejamento e produção; Implantação; Desenvolvimento das ações;
- Núcleo de registro e sistematização: Acompanhamento e monitoramento

OBJETIVO 4) Fomentar a articulação e o estreitamento dos vínculos sociais, políticos e culturais através da construção de uma **rede solidária**

ESTRATÉGIA 4)

ARTICULAÇÃO ENTRE AS INICIATIVAS SOLIDÁRIAS A PARTIR DE AVALIAÇÃO DE IDENTIDADES, DIFERENÇAS, DIVERSIDADES

ÁÇÃO 4) OFICINA DE ELABORAÇÃO DE PROPOSTA COLETIVA DE CRIAÇÃO DE SISTEMA DE REDES SOLIDÁRIAS ENTRE OS EMPREENDIMENTOS COMUNITÁRIOS

ESTRATÉGIA 4B: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS, INTERCÂMBIO, COMUNICAÇÃO

- Pontos fortes, potencialidades, conquistas
- Pontos fracos, dificuldades, desafios

AÇÃO 4B) ENCONTROS E ATIVIDADES DE MOBILIZAÇÃO E MANUTENÇÃO DA REDE

OBJETIVO 5) Fomentar a criação de uma **incubadora social**, a partir das relações entre grupos organizados comunitários e instituições parceiras, criando interfaces de ação compartilhada para o desenvolvimento, viabilidade e sustentabilidade das iniciativas populares propostas e empreendidas.

ESTRATÉGIA 5) CRIAÇÃO DE ESPAÇO DE REFERÊNCIA PARA OS EMPREENDIMENTOS COMUNITÁRIOS

AÇÃO 5) ELABORAÇÃO DE PROJETO DE INCUBADORA SOCIAL RESPONSABILIDADE DO LICEU COM A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS

- **IMPLANTAÇÃO DE INCUBADORA NO LICEU**
- **DIVULGAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO**
- **PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA O PRIMEIRO ANO DE VIDA**

Equipe Prevista: Educadores Permanentes: três - Coordenadora / educadora –

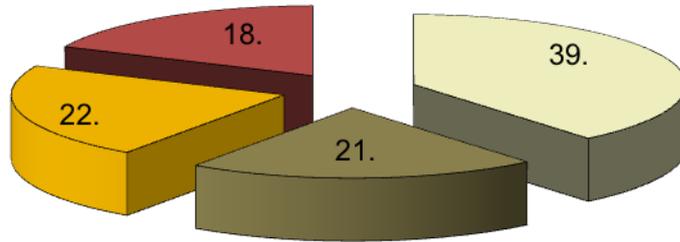
Formação: Licenciatura em Dança; Professora da Universidade Federal da Bahia; Coordenadora de Projetos Sociais no Fórum Comunitário de Combate à Violência; **Educadora / sistematizadora –** Formação: Mestre e Doutoranda em História Social; Licenciada em Filosofia; experiência em educação popular, em elaboração, implementação e coordenação de projetos educacionais nas áreas da cultura da preservação patrimonial; experiência em sistematização de experimentos sócio-educativos; **Educador (a) referência –** Formação: graduação na área de ciências humanas. **Monitores permanentes: dois -** monitores (atuar no acompanhamento e na produção de registros diários das atividades em sala de aula e em comunidades). Formação: Jovens estudantes e/ou com formação de nível médio. **Monitores estagiários: dois -** estagiários (atuar no acompanhamento e na produção de registros diários das atividades em sala de aula e em comunidades) – Formação: Jovens estudantes de nível superior na área de ciências humanas. **Educadores pontuais:** Eventualmente são convidados educadores de outras áreas educativas internas ou externas ao Liceu para ministrar oficinas e palestras nas áreas das ciências humanas.

APÊNDICE B

DADOS ESTATÍSTICOS E QUANTITATIVOS

PERFIL JOVENS DO VIDAS EM MOVIMENTO

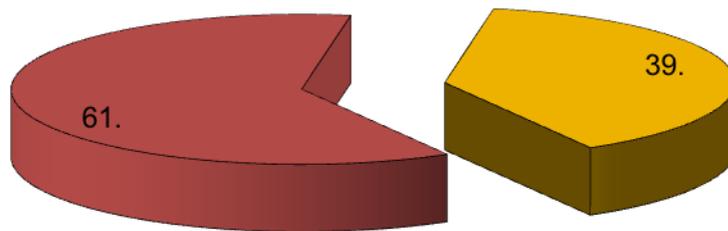
JOVENS X COMUNIDADES



□ Engenho Velho da Federação
■ Nordeste de Amaralina
■ São Marcos

Total de Jovens: 77

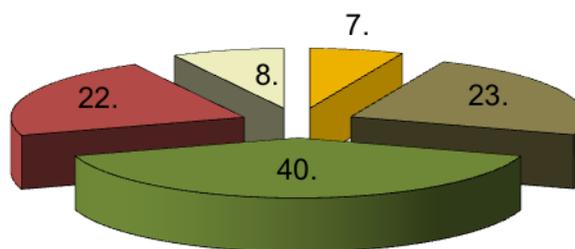
JOVENS x GENERO



■ Feminino ■ Masculino

Total de Jovens: 77

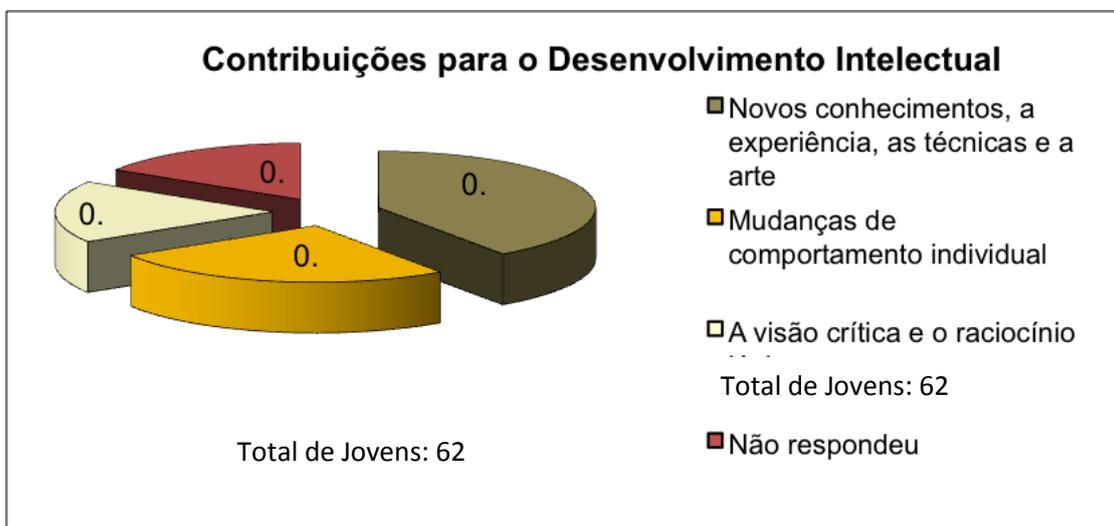
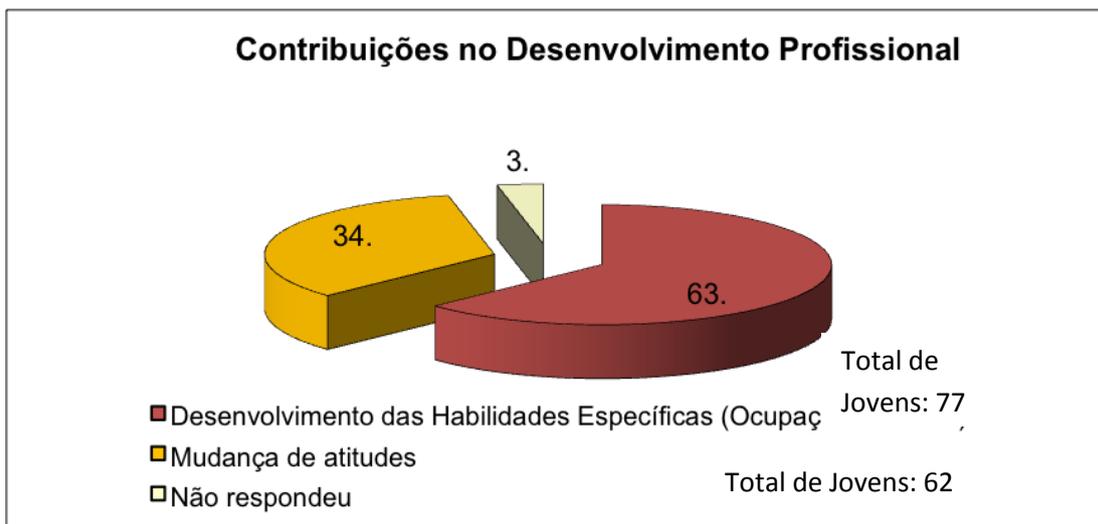
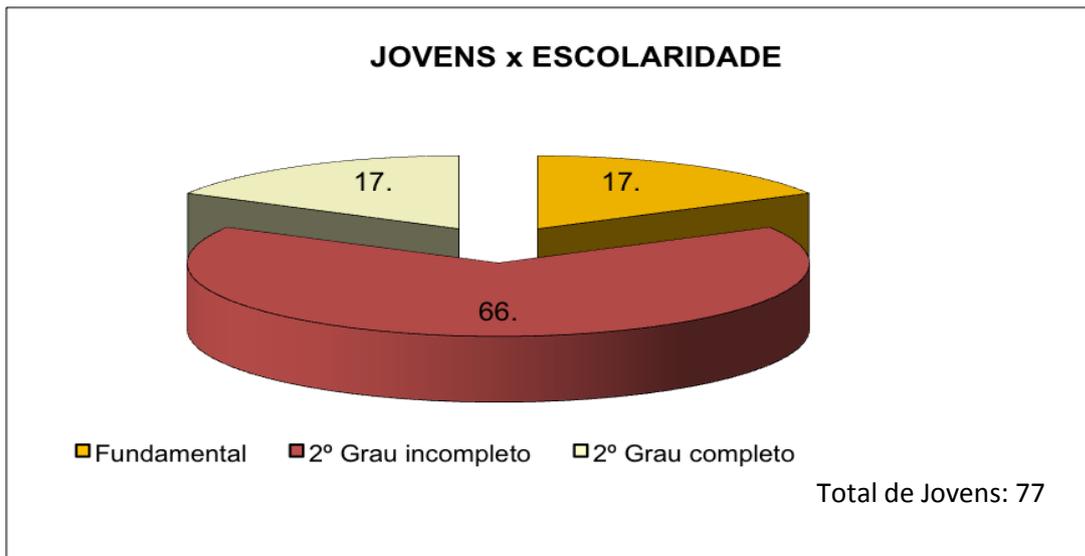
JOVENS x FAIXA ETÁRIA



■ Menor que 16 ■ Entre 16 e 17 anos ■ Entre 18 e 19 anos
■ Entre 20 e 21 anos □ Mais de 21 anos

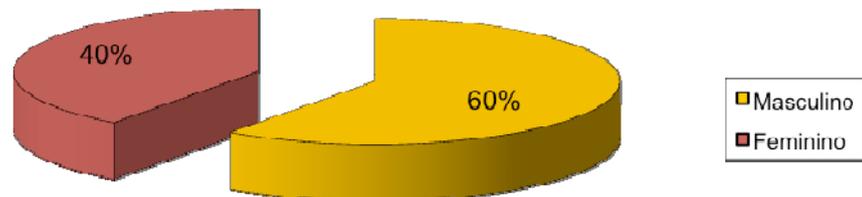
Total de Jovens: 77

PERFIL JOVENS DO VIDAS EM MOVIMENTO

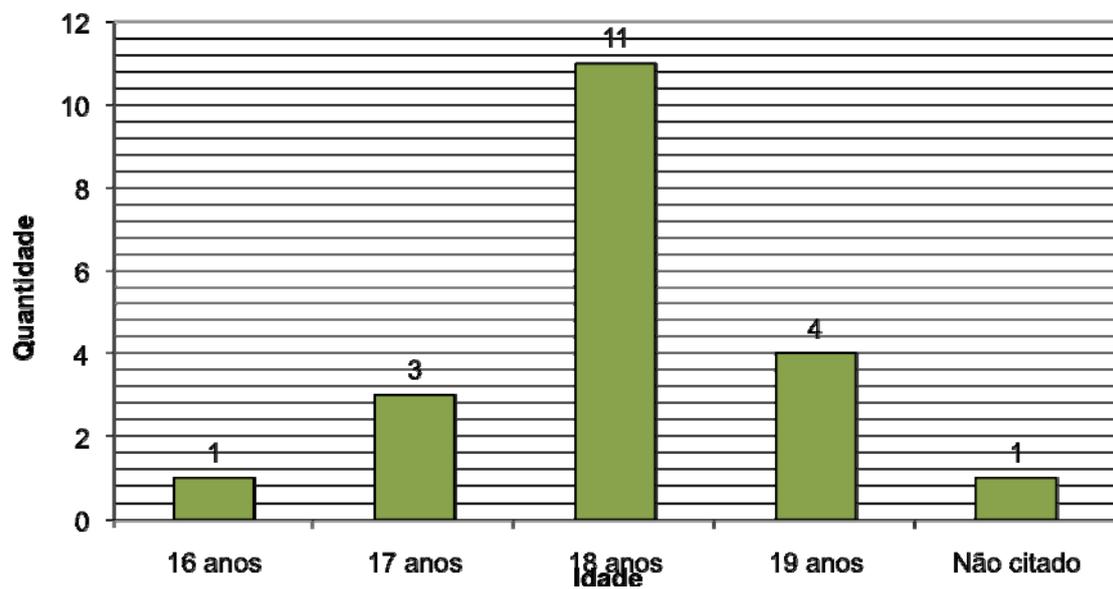


PERFIL JOVENS PROJETO LIDERANÇA

Gênero - Liderança

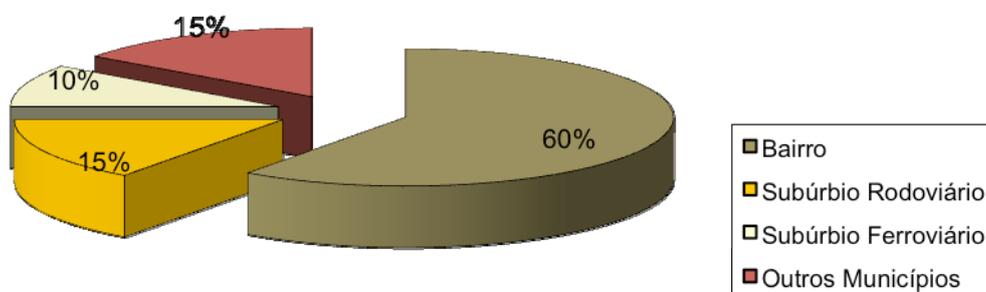


Faixa Etária - Liderança

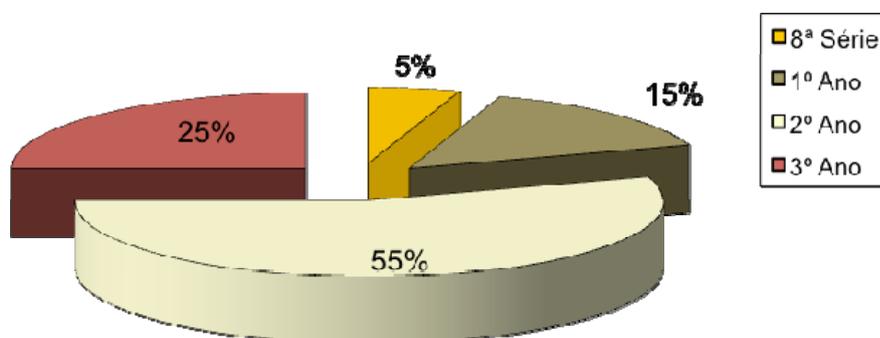


PERFIL JOVENS PROJETO LIDERANÇA

Zona de Habitação - Liderança

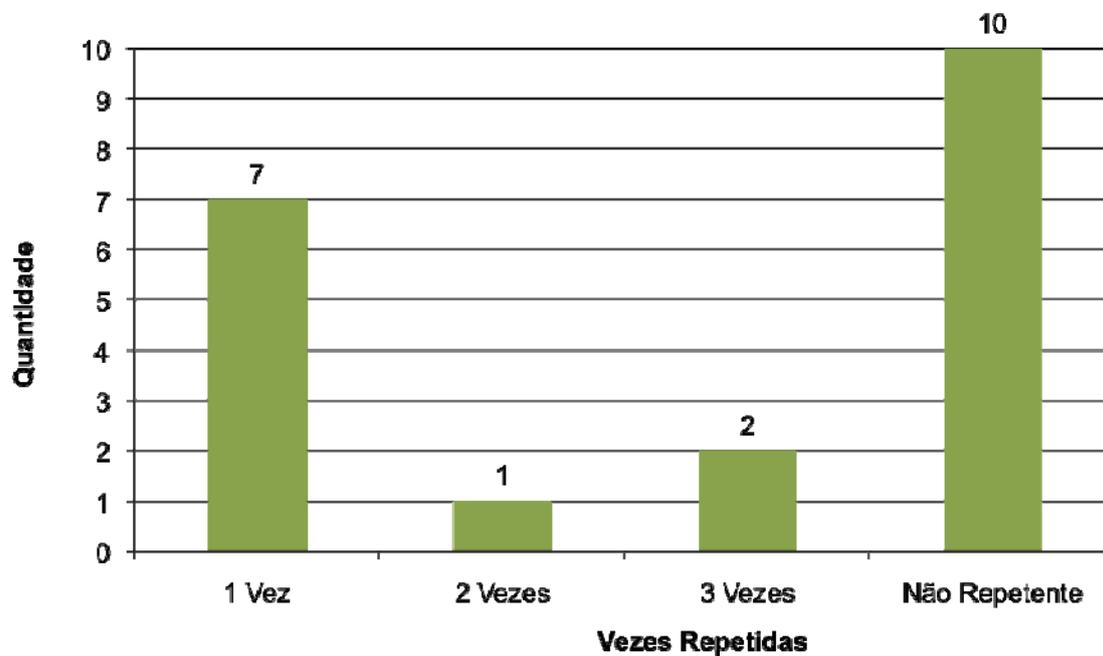


Escolaridade - Liderança

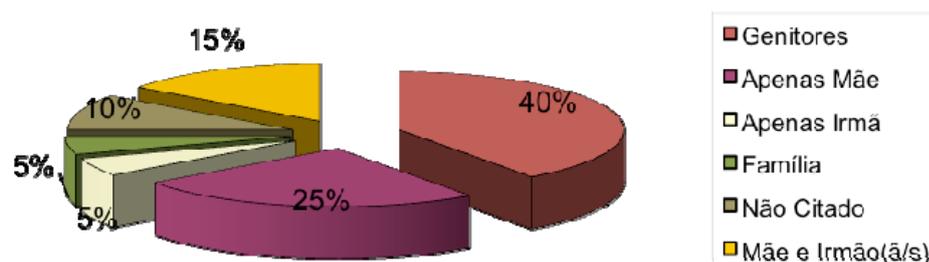


PERFIL JOVENS PROJETO LIDERANÇA

Quantidade de Repetência Escolar - Liderança



Partilha de Moradia - Liderança



Não adianta sermos milhões se não soubermos agir coletivamente.

Descobrir a importância da participação do jovem na política do nosso Brasil.

Eu sou um ser revolucionário, mobilizador, que recebe e interpreta os meios de comunicação.

Minha auto-estima está no céu.

Depoimento de jovens



ANEXO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
CONSELHO ACADÊMICO DE ENSINO**

RESOLUÇÃO nº 03/2011

Estabelece as normas para habilitação ao Doutorado Especial direcionado aos docentes do quadro permanente da UFBA admitidos antes do ano 1990.

O Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia, no uso de suas atribuições legais, em observância ao disposto no Art. 149 do Regimento Geral da UFBA e em consonância com o Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º. O Doutorado Especial tem caráter excepcional, sendo conferido ao candidato que, pela sua atuação na área do projeto de tese apresentado e/ou sua produção acadêmica, científica ou artística, prescindida do cumprimento das etapas de formação acadêmica normalmente exigidas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Parágrafo único. O Doutorado Especial é destinado, exclusivamente, aos docentes do quadro permanente da UFBA admitidos antes do ano 1990.

Art. 2º. A habilitação ao Doutorado Especial observará as normas estabelecidas nesta Resolução.

Art. 3º. A inscrição para a habilitação ao Doutorado Especial será requerida à Congregação da Unidade Universitária de lotação do candidato, respeitada a data limite de 01 de julho de 2015, com apresentação dos seguintes documentos:

- I - cópia autenticada de documento de identidade;
- II - cópia autenticada do título de eleitor e prova de quitação com a justiça eleitoral, no caso de brasileiros;
- III - em se tratando de estrangeiros, atestado de regularidade no País expedido pelo órgão competente;
- IV - Memorial e Currículo Lattes impressos;
- V - projeto de Tese, o qual deverá ser elaborado especialmente para a habilitação ao Doutorado na área de concentração respectiva ou linha de pesquisa concernente ao Programa de Pós-Graduação (PPG) pretendido.

Art. 4º. A Congregação avaliará se o candidato atende o estabelecido no Art. 149 do Regimento Geral da UFBA e encaminhará os documentos à Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação (PROPG) e esta, então, ao PPG pertinente.

Art. 5º. O Colegiado do PPG analisará o mérito do projeto de Tese e emitirá parecer sobre sua pertinência, em relação às suas linhas de pesquisa e disponibilidade de orientação, num prazo de trinta dias.

§ 1º. Em caso de parecer favorável, o PPG deverá dar ciência à PROPG e esta, ao candidato.

§ 2º. Em caso de parecer desfavorável, os documentos deverão ser devolvidos à PROPG para ajustes e/ou apresentação a outro PPG.

Art. 6º. Os candidatos cujos projetos de tese tiverem parecer favorável de um PPG, de acordo com o processo estabelecido nesta Resolução, terão a sua matrícula garantida no Programa.

§ 1º. Efetivada a matrícula, o aluno será dispensado das atividades e componentes curriculares, exceto as relacionadas à produção acadêmica (científica, tecnológica, artística, entre outras).

§ 2º desenvolvimento e defesa de tese de doutorado obedecerão aos padrões de originalidade, relevância e qualidade, de acordo com os procedimentos e parâmetros estabelecidos pelo respectivo PPG.

§ 3º. Não será estabelecido período mínimo para a defesa de tese.

Art. 7º. Os candidatos ao Doutorado Especial serão admitidos no PPG sem prejuízo das vagas oferecidas no processo seletivo regular do Programa.

Art. 8º. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Reitoria, Sala dos Conselhos Superiores, 6 de abril de 2011.

Maria das Graças Reis Martins
Presidente do Conselho Acadêmico de Ensino