



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

DÁ-SE FORMA AO QUE SE ACREDITA: ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL () &8203;

ANA ELISABETH SIMÕES BRANDÃO

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

RESUMO

O conceito da arte como tecnologia educacional (Rangel, 1999) é prenhe de sentidos, guardando ensinamentos que se fizeram reconhecer pelo diálogo e convivência com a diversidade e a diferença de corpos sujeitos e de ambientes. Nele, a arte se alia ao processo de revisão e transformação da prática de educação vigente, aguçando a sensibilidade e a percepção, estimulando encontros, propiciando (re)construções. Estimula o convívio e a aceitação de novas estratégias, atitudinais e procedimentais. A arte como uma tecnologia educacional torna-se elemento estratégico e estruturante para a configuração de novas formas de se fazer-sentir-pensar em processos criativos e educativos com relevos sociais e culturais, atuando como atrator de campos e redes de conhecimentos.

Palavras-chave: arte; tecnologia educacional; fazer-sentir-pensar em processos de criação artística e de aprendizagem.

ABSTRACT

The concept of art as educational technology (Rangel, 1999) is pregnant with senses, saving teachings that recognize through dialogue and coexistence with the diversity and difference of *bodies subjects* and environments. In it, the art is combined to the review process and transformation of the current education practice, honing sensitivity and perception, stimulating meetings, resulting in (re) construction. It stimulates the conviviality and the acceptance of new strategies, procedural and attitudinal. Art as an educational technology becomes strategic and structuring element for the configuration of new ways to do- feel- think in creative and educational processes with social and cultural reliefs, acting as an attractor of fields and networks of knowledge.

Keywords: art; educational technology; to do-feel- think in creative an educational processes

Sob a luz de avanços da ciência crítica, em sintonia com o conhecimento emancipatório social, abordado por Santos (2011), identifico em experiências artístico-educativas, campos férteis e possíveis de serem revisitados, com intenção de provocar incursões e traduções que nos levem a um fazer-sentir-pensar colaborativos e solidários.

Tradução, aqui identificada como parte integrante da teoria crítica pós-moderna, fundada em uma necessidade, em uma prática desenvolvida numa dada cultura, que pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura. Como um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências disponíveis, sem destruir suas identidades. Cada vez mais vejo este pensamento tomando corpo, vislumbrando chances de sair da latência ao ato de pesquisas e experimentações, propondo maior aproximação, conversa e interface entre os campos da arte e a educação.

É premente o reconhecimento desses processos, à mercê da contribuição efetiva de um novo paradigma emergente, que oriente a conhecimentos emancipatórios e que consiga lidar com a complexidade tanto do corpo/sujeito/cidadão quanto do mundo/do ambiente e dos contextos. Para tanto, a indicação de novos referenciais que sustentem esse outro

modelo de pensar e compreender a relação e a participação na sociedade e na vida faz-se necessário.

Reconhecendo a complexidade da realidade posta e da expectativa de uma educação integral, trago a arte como tecnologia educacional, agindo como elemento “convocante”, como estratégia metodológica e como princípio organizador de um fazer/sentir/pensar do ato pedagógico. Em consonância, trago o chamamento de BOURDIEU (1998) que nos lembra a urgência em se criar condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideais realistas, capazes de mobilizar vontades sem mistificar consciências.

Não é demais repetir que a arte, como área de conhecimento, vem oferecendo no nosso país, um potencial de articulação e mediação com outras áreas afins, em especial com a educação. A observação e análise demonstram que esses diálogos têm gerado construção de novas informações que são aplicadas e contextualizadas na abordagem de temas e questões relevantes ao sujeito e à sociedade contemporâneos.

Cabe acreditar, continuar a investigar e se engajar em processos colaborativos. Nesse sentido, profissionais, em especial educadores e artistas, podem e devem buscar se reconhecer no outro, a partir de um olhar atento às pesquisas e produção gerada pelo que e quem se identifica, mas também com o que e de quem se difere, exercitando complementariedades, estimulando a organização de teias inter, multi, e transdisciplinares, em redes dialógicas de relações e conhecimentos.

Assim, vale o realce ao vigor das produções acadêmicas, artísticas e culturais, 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, delicias e disseminadas. A proposição assim é investir, a partir dos ensinamentos trazidos e conhecimentos produzidos, bem como cultivar possibilidades afiguradas a partir da racionalidade estética expressiva da arte.

BASES PARA A CONFIGURAÇÃO DO CONCEITO DE ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Perdida a inocência empirista, a via de acesso ao conhecimento se tornou uma via sinuosa e cheia de percalços, em suma, uma via complexa. Ao contrário do que a primeira vista poderia parecer quanto mais precária e provisória se tornara 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 ao conhecimento, todos devem ser tentados na medida do possível. (SANTOS, 1989, p.74).

Desde o início do século XX, entre as décadas de 1920 e 1930, John Dewey, educador e filósofo americano, 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 de criação artística, com Nachmonovitch (1993), que defende a existência em todas as formas de expressão da arte uma unidade de experimentação que, sem dúvida, pode ser considerada como ponto de partida, ou mesmo prática processual de produção e criação de conhecimentos. Luigi Pareyson (1977), filósofo italiano, estudioso de questões da estética, considera, nesta mesma direção, 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.

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 um discurso metodológico, que, graças aos avanços da ciência pós-moderna, aponta para uma via orientada pela luz do diálogo do sujeito com o contexto, em lugar da condicionada à racionalidade técnica, fechada no objeto de estudo.

Assim, ao focalizar as áreas de conhecimento situadas no âmbito das ciências sociais e humanas e compreendendo que a arte se avizinha à educação proponho uma maior aproximação e tradução entre esses campos, impulsionando-os a contracenarem, tendo como amparo, ensinamentos da arte enquanto tecnologia educacional, configurados à luz de experiências inacabadas propícias a serem revisitadas.

Passo, então, a considerações sobre o termo tecnologia, quanto acrescido aos contextos educacionais e artísticos.

Com relação às bases para a configuração do conceito de arte como tecnologia educacional, iniciei investigando e refletindo acerca da expressão tecnologia educacional. Para tanto, conjuguei uma revisão bibliográfica e uma pesquisa do emprego e das representações deste conceito. Para tanto retornei ao final da década de noventa, de quando participei da fase da sistematização da Tecnologia Educacional com o Teatro –TET – como resultado da experiência do Projeto *Quem Ama Preserva - Ação Educativa Cuida Bem de Mim*, do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, no final da década de noventa com coordenação do diretor e educador Luiz Marfuz.

Os documentos gerados na época, bem como outros conceitos adotados por outros pesquisadores, ao longo dos próximos anos, passados, de práticas, tomaram contornos que guardam especificidades de cada experiência *per se*. Assim, o conceito de arte como tecnologia que hoje defendo é prenhe de sentidos, pois guarda em si experiências que se fizeram reconhecer pelo diálogo e convivência, com a diversidade e a diferença, de corpos sujeitos e de ambientes na pesquisa e produção de conhecimentos.

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 *lógo* 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 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, ao apoio à ação do professor ou como tecnologia avançada*. Esta última expressão se referindo ao rádio, televisão, cinema, computador, satélite, que sugeria a substituição progressiva do professor pelo programa. Em seguida, 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.

Em 1980, o pesquisador e educador Manuel **José Gomes Tubino**, a partir de busca de resoluções inovadoras para os problemas educacionais nos traz uma definição de **tecnologia educacional** como uma abordagem científica que incorpora novas teorias, princípios, conceitos e técnicas do planejamento, implementação e avaliação. Alinhando-o ao posicionamento de **Vitor Guédez (1986)**, que além de descartar, se contrapõe ao significado coisificante e mecânico, do termo tecnologia, associando-o 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 e a sua aceção teria muito a contribuir.

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. Mais adiante, nos traz, que 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.

Mais uma vez, em 1993, a tecnologia educacional relaciona o seu significado a contextos sócios históricos. **Litwin** (ano) reafirmava o entendimento como corpo de conhecimentos que se baseavam em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas do ensino, incorporando todos os meios ao seu alcance que responda a realização de fins educativos. 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 da ação humana: uma opção filosófica, uma contextualização social da ação e o uso de princípios científicos e instrumentos técnicos de transformação.

A essa ideia, **Simões, em 2002**, associa um valioso parecer da **Associação Brasileira de Tecnologia Educacional** que também fundamenta o conceito de **tecnologia educacional** a 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. Estes últimos entendimentos, repercutindo e fazendo eco às intenções da arte como tecnologia educacional.

Ao relacionar as múltiplas representações destas referências teóricas elencadas, busco de maneira cuidadosa, compreendê-las e traduzi-las, ressignificando o conceito de tecnologia educacional, como uma possível rede de conhecimentos construída coletivamente, em que a arte se faz presente, como área de conhecimento capaz de aglutinar outras áreas. Há de se considerar ainda que esse pressuposto, aliado a outros ensinamentos tirados de experimentações estéticas, vivenciadas, mas continuamente inacabadas, revelam princípios artísticos educativos, orientadores, que podem nos impulsionar a novas construções metodológicas interteóricas. Assim, neste movimento, formulou-se o argumento, a tese e a defesa da Arte como Tecnologia Educacional.

DÁ-SE FORMA AO QUE SE ACREDITA

A partir de então, chamo a **arte como tecnologia educacional**, como estratégia de contaminação, para possível diálogo, articulação e complementaridade, a partir de vestígios de ensinamentos da arte e da estética, imbrincados a outras teorias científico-sociais, dentre estas, com destaque e relevância, a educação.

A atenção e motivação para a investigação de pistas metodológicas e princípios trazidos pela arte como tecnologia educacional começou a se desenhar ainda em 1990 a partir da minha experiência como artista docente, na mediação de processos de improvisação e de criação artística, em disciplinas do Departamento de Teoria e Criação Coreográfica do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA. Este interesse intensificou-se a partir da ampliação do meu envolvimento, como coordenadora e educadora de projetos artístico-educativos, em contextos de cidadania, tendo linguagens artísticas, mais comumente a dança como eixo condutor. Faço relevo, a participação em ambientes de pesquisas acadêmicas, no trato de questões de relevâncias social, envolvendo situações de carecimentos na saúde pública e nos direitos humanos, o que concorreu positivamente para definir como prioridade experimentações artísticas demonstrativas, tendo como referencial novas tecnologias de abordagem.

Assim, foram mais de duas décadas, trabalhando com pesquisas trazendo a arte e a educação como questões fundantes ao desenvolvimento humano, indispensáveis à constituição de crianças e adolescentes, bem como a formação de jovens enquanto agentes, artistas, lideranças comunitárias, como sujeitos de direitos. Basilar na formação de professores para lidar com estes contextos. Vislumbrando ainda, a sua capacidade preventiva, buscando compreender a violência enquanto saúde pública, a redução e prevenção do uso e abuso de drogas e aspectos outros transversais ao sujeito e à sociedade.

Seguindo Morin (2000), separei, categorizei, classifiquei experiências que se cruzavam por identidades e convergências a partir de temáticas emergentes de projetos de extensão e pesquisa vivenciados. Estas temáticas geraram princípios que orientaram a configuração do conceito de **arte como tecnologia educacional**, a exemplo: processos de investigação de metodologias interdisciplinares a partir de experiências estéticas; o corpo como produtor e emissor de informação; a educação preventiva e emancipação intelectual através da arte; a dança e a reconstrução do corpo violentado; o teatro e na reconstrução das relações sociais e do patrimônio escolar; o corpo sujeito, seja este o estudante ou o professor, na prevenção da violência; o sujeito social, a participação e a solidariedade em práticas comunitárias.

As experiências se cruzam em diversos pontos: pela natureza do problema, pelas temáticas emergentes ou pelos contextos que se inserem e sujeitos que os compõem.

Para esses desafios expostos e visibilizados pela contemporaneidade, que expunham, não só carecimentos, mas anseios, fragilidades e perversões, que a muito, de forma subliminar se encrustaram e se enraizaram no tecido da sociedade brasileira. A urgência de intervenção e participação era e é explícita.

Ouçó mais uma vez Bourdier, (1998) que de maneira contundente convoca os trabalhadores sociais (como representantes da mão esquerda do Estado) para combater o mal-estar coletivo que se abate sobre a sociedade contemporânea, destacando o papel dos intelectuais, artistas, filósofos e cientistas nos domínios da vida pública em que são competentes.

Este alerta refere-se não somente, no que diz respeito à necessidade de teorias que respondam à situação posta, mas também à necessidade de formas específicas de atuação, de metodologias, que tenham como foco prioritário e estratégico, o sujeito e os contextos. Corpos-sujeitos e ambientes apresentam-se cada dia mais misturados, as influências são mútuas, em um ciclo permanente de mudanças. Amalgamados, as especificidades e diferenças configurando-se de maneira complexa.

Com isso, uma nova lógica de agir e pensar são prementes. Para tanto, é urgente a compreensão de princípios que transversalizam com as ideias de complexidade e de integralidade, ambas incorporadas ao processo de desenvolvimento do sujeito. Nesta circunstância, como consequência, dimensões outras da capacidade humana vêm sendo requeridas, com atenção, para a racionalidade estética expressiva da arte, fundamento sutil e estruturante para a emancipação social.

Com base em experiências inacabadas, concluímos que a arte se constitui numa aliada do processo de revisão e investigação de práticas de **educação**, aguçando a sensibilidade e a percepção, estimulando diálogos e cooperação, elementos que propiciam ressignificações e (re)construções de conhecimento. Os processos que envolvem a criação artística estabelecem ainda, vias de mão dupla. Ao tempo em que artistas e educadores, se diferenciam enquanto sujeitos, sutilmente se aproximam e se complementam, enquanto pesquisadores, interferindo na maneira de como, melhor, e mais criativamente, participam dialogicamente da sociedade. O convívio e a aceitação, em relação a modos de ser e conviver favorecem para a aquisição de estratégias atitudinais e procedimentais, repercutindo não só no público alvo, como na trajetória de cada profissional envolvido.

Dentro dessa perspectiva, pressupostos elaborados a partir de pesquisas artísticas e experimentações estéticas, suscitam a possibilidade de complementaridades entre princípios, teorias, assim como técnicas e estratégias metodológicas, incentivando transferências e traduções de práticas artísticas pedagógicas, com vista à transformação de processos educacionais.

Por estas considerações elaboradas no decorrer desta caminhada a arte como uma tecnologia educacional apresentou indícios de se considerar como elemento estratégico e estruturante para a configuração de novas formas de se pensar-sentir-fazer processos educativos, com relevos em dinâmicas de ocorrências sociais e culturais. Neste item insiro as temáticas emergentes, onde incluo e destaco a formação de corpos sujeitos e o seu desenvolvimento pessoal e emancipação social.

Elenco neste espaço trechos de projetos de pesquisa/extensão realizados no âmbito da Universidade ou em outro contexto de cidadania que oferecem sinalizações do que nos propomos:

_ O Programa de Integração das Universidades com o Ensino Fundamental, da rede pública, proposto pela UFBA ao PROEXT em 1996 foi tecido coletivamente a partir de experiências já existentes de professores pesquisadores das unidades da universidade, trazendo competências específicas de cada área, o que fortalecia o todo pela soma da diversidade apresentada. Nesta proposta, o pensar e agir requeriam formas colaborativas para atuar diante de um determinado problema _ a exemplo da formação de professores e de ações interdisciplinares para educandos. A presença e a participação da arte nesse processo propiciou a investigação de metodologias, trabalhando com articulações possíveis entre as disciplinas dos cursos de Licenciatura da UFBA, envolvidos ao Programa. Assim, a partir de pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares, os temas foram abordados por técnicas específicas, agregando outras metodologias prático-conceituais ao fazer pedagógico da rede estadual. No ambiente escolar, vale trazer a importância da educação pela dança, evidenciando a sua importância na formação do aluno enquanto corpo/sujeito/cidadão interagindo com o contexto da escola pública. Com estas experiências artístico-pedagógicas iniciamos um processo de construção de competências, que se alinhavam a visão da interrelação de corpo e ambiente, da compreensão de complexidade, trabalhadas no currículo Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, assim como em outros cursos de ensino superior do Brasil.

_ Uma década depois, em 2005, com o projeto Escola Que Protege, desenvolvido pela Escola Dança UFBA, sob orientação da SECAD/MEC, já desta vez conta com o referencial teórico do conceito da arte como tecnologia educacional disponibilizando um novo instrumental, de caráter artístico e educativo para se lidar com o tema da formação de professores para abordagem da temática violência, em sala de aula. Neste sentido foi enfatizada a necessidade da compreensão do corpo, como organismo individual e relacional apresentando-se como lócus onde manifestações de violência ou outras expressões acontecem.

O olhar e o parecer de um avaliador externo, confirma o acerto da escolha da arte como tecnologia educacional, tendo o enfoque a área da dança como eixo articulador de todos os módulos trabalhados pelo programa. O trabalho interdisciplinar juntava profissionais da área de saúde, direitos humanos, pedagogia e artistas educadores. O conhecimento trazido partia do corpo como eixo central na identificação, prevenção e no enfrentamento de questões de violência no ambiente escolar. O parecer produzido revela a criação de novos referenciais a partir do estudo de novas teorias sobre o corpo, que o reconhecem como local de conhecimento e cognição, explicitando 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 da violência.

_ A participação como consultora pedagógica do Projeto Quem Ama Preserva, desenvolvido pelo Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, entre o período de 1997 a 2002, apontou para indícios da importância da prática da arte como tecnologia educacional dentro do currículo, gerando desdobramentos artísticos pedagógicos no ambiente escolar. A ação da peça Cuida Bem de Mim gerou uma mobilização não só dos estudantes, como 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, incluindo a arte como área de conhecimento, visando à melhoria da qualidade de ensino. Foi possível reiterar a tese de que processos de criação artística oferecem bases, princípios e metodologias, para serem aplicados ao campo educativo. O fazer artístico, a apreciação, a fruição e a reflexão de conceitos se articularam de forma orgânica nessa experiência artístico-educativa, levando a compreender a teia de processos realizados a partir de métodos, práticas criativas e abordagens corporais contextualizados à demanda, tanto no que se refere ao cuidado com o espaço público como com a comunidade escolar.

E em duas outras experiências distintas, ambas na articulação das áreas da arte e da saúde, O Projeto Viver: pais e Filhos prevenindo as DST/AIDS e o uso abusivo de drogas (2000) e A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual (2004), a arte como tecnologia educacional proporciona um

processo de educação preventiva e de emancipação, a partir do qual o corpo é trabalhado na dimensão de produtor e emissor de informação. Nestas vivências artísticas e educativas, a presença e o exercício do fazer-sentir-pensar a experimentação estética possibilitam além da reflexão e reconstrução de conceitos, proporcionam um refinamento entre procedimentos sutis que perpassam nas atitudes do ser e conviver comunitário.

Pensar numa educação que tenha o corpo como eixo central de aprendizado foi e ainda é, algo novo e desafiador para novas tecnologias educacionais. Estes projetos escolheram esta estratégia, colocando o corpo como centro de atenção, entremeado com um vasto referencial teórico produzido nestas duas últimas décadas a partir de pesquisas, dissertações e teses. Um caminho interdisciplinar que tem nas palavras “redes” e “conexões” suas bases para entender esta pesquisa corporal e sua interferência na vida do professor e dos estudantes, sejam estes crianças ou jovens.

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.

Para se configurar o processo de desenvolvimento de *arte como tecnologia educacional*, há que se 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 e cognitivos). A experiência artística/estética se torna um eixo de confluência e, na sua forma de existir, oferece o potencial de agir como atrator de diferentes atores, assim como de conhecimentos diversos, o que se constitui em uma especificidade, como em potência agregadora que distingue a validação da arte como tecnologia educacional.

Como se vê, as recentes teorias do conhecimento estimulam que a ação de conjunto, com características interdisciplinares, garantam um exercício da prática do pensamento complexo, acolhendo no seu seio, a presença e o trânsito de campos distintos, dentre esses, linguagens artísticas, teorias pedagógicas, princípios científico-sociais e demais conhecimentos afins. Faz-se necessário reafirmar a flexibilidade e abertura de abordagens (estratégias) e construções (configurações) em favor de processos emancipatórios, em que a condição humana deve se colocar como prioridade consumada.

A circunstância de trânsitos favorece trocas e complementaridades entre informações indispensáveis. A noção de parte e todo se auto alimentam, em um processo gradual, que confluem e se organizam em subsistemas. Esses, por sua vez, guardam novas informações que, ao seu tempo, se descolam, autônomos, dando origem a novos campos de interesse.

Retomando 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 vislumbra o surgimento de 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, estimulam a produção de conhecimentos diferenciados.

Na proposta artística educativa, a experiência estética na sua integralidade finda por se disponibilizar como campo fértil para a gestação e acepção do termo arte como tecnologia educacional. Neste sistema, a leitura deste conceito se apresenta como uma engrenagem criativa que movimenta processos de investigação, de alternativas metodológicas e interteóricas, possibilitando que em uma mesma experiência, faça-se conviver e circular mais de uma linguagem artística, com interfaces variadas, a depender da demanda e da motivação.

No potencial de ação da arte como tecnologia educacional insere-se a abordagem de dimensões de natureza subjetivas, da condição humana, a exemplo da sensibilidade, da criatividade, da flexibilidade, da curiosidade, do respeito ao novo e ao diferente. Estes elementos presentes e recorrentes, na experiência artística, suscitam pela prática e aderência que aprendizagens fundamentais se efetivem, de forma sutil, em meandros de dimensões dos campos do desenvolvimento do ser e do conviver. Todos esses fatores estão também relacionados à construção das identidades, da autoestima, convivência, possibilitando ao sujeito uma valorização da sua condição enquanto cidadão, importante para si, para o outro e para a sociedade. Nesse aspecto somam-se outros ganhos, em direção à aquisição de competências básicas atitudinais, nomeadas como duráveis, expressas através das capacidades de motivar, trabalhar coletivamente, a aceitação, como condições que se retroalimentam com as dimensões da sensibilidade, criatividade e flexibilidade humanas.

E para tanto a formulação do conceito de **arte como tecnologia educacional** visa proporcionar o trânsito de relações pessoais, tanto nas redes de conhecimentos, tendo como mediadores artistas-educadores, pedagogos, especialistas das áreas da educação, artes e outras afins. Compromete-se assim, com um conhecimento construído no trânsito de relações e redes, oriundas também, das ciências sociais, dos novos estudos em torno das ciências cognitivas, das diversas linguagens artísticas, mediando participação e diálogo entre seus agentes.

Por fim, trago a compreensão da arte, enquanto experiência estética, ação política, capaz de estimular e promover

processos de participação, mobilização, produção e emancipação social que repercute em outras formas de pensar/sentir/agir no trato da educação, aqui identificada como a questão social estruturante para a sociedade contemporânea.

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 (SANTOS, 1989), em que todos nós cidadãos do mundo, estamos implicados e convocados a nos posicionar neste início do século XXI.

Espero assim, que este processo que vivemos hoje, no Brasil, reconhecido longamente como de transição, alimente-se de energia nova que possa iluminar a compreensão da necessidade de formação de corpos sujeitos como matrizes de comunicação capazes de absorverem mudanças contínuas que projetem em direção a uma emancipação social.

REFERÊNCIAS

- BANES, Sally. **Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- 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.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.
- 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: Papyrus, 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.
- 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.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 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.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Tradução de Anna Maria Barros. São Paulo: Summus, 1978.
- 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.
- 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.

- . **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- 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.
- 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.
- 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, ; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOUCASAU, Nelson de Castro. **O psíquico e o psicofísico: a psico-organização do mental, do sensorial e do extra-sensorial**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

Beth Rangel (Ana Elisabeth S. Brandão)

Doutora em Educação pela FAGED UFBA. Professora da Escola de Dança da UFBA desde 1979. Graduada em Dança pela UFBA. Na UFBA atuou em diversos cargos de gestão e coordenou a Reconstrução Curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA. Com vasta experiência em projetos comunitários, foi consultora do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e integrante do Fórum Comunitário de Combate à Violência. De 2007 a 2014 foi diretora da Escola de Dança e do Centro de Formação em Artes da Fundação Cultural/ Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Em março de 2015 é eleita coordenadora do Colegiado Noturno do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: