BETH RANGEL

ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

PARADIGMAS, PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS

EDITORA Anda

ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

BETH RANGEL

Editora ANDA.
1.ª Edição - Copyright© 2026 dos organizadores.
Direitos dessa Edição Reservados à Editora ANDA.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rangel, Beth
Arte como tecnologia educacional [livro eletrônico] : paradigmas, pressupostos e princípios / Beth Rangel. -- Salvador, BA : ANDA, 2026.
PDF

ISBN 978-65-87431-60-4

1. Arte e cultura 2. Dança 3. Educação 4. Tecnologia educacional I. Título.

26-386100.0 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e arte 370.1

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nº 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

EDITORA

Anda

Editora ANDA
Av. Milton Santos, S/N
Ondina – Salvador, Bahia
CEP 40170-110

ANDA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA

DIRETORIA
Prof.ª Dr.ª Katya Souza Gualter (UFRJ)
Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB)
Prof. Dr. Sebastião de Sales Silva (IFTO)
Prof. Ms. Edson Beserra (UnDF)

SUPLÊNCIA DIRETORIA
Prof.ª Dr.ª Marcia Feijó de Araújo
(Faculdade Angel Vianna/FAV)

CONSELHO DELIBERATIVO CIENTÍFICO E FISCAL
Prof.ª Dr.ª Daniela Bemfica Guimarães (UFBA)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)
Prof.ª Dr.ª Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Marco Aurélio Da Cruz Souza (UFPel)
Prof.ª Dr.ª Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)

EDITORA ANDA

EDITORIAL
Prof. Dr. Marco Aurélio Da Cruz Souza (UFPel)
Prof.ª Dr.ª Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)

REVISÃO
Valéria Garcia de Macedo

CAPA, DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO
William Gomes

FOTO DE CAPA E SESSÕES CAPITULARES
Jacson do Espírito Santo

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr.ª Amanda da Silva Pinto (UEA)
Dr.ª Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
Dr. Amílcar Pinto Martins
(Universidade Aberta de Lisboa/Portugal)
Dr.ª Ana Macara
(Instituto de Etnomusicologia – Centro de estudos em música e dança/pólo FMH ULisboa – FMH – Portugal)
Dr.ª Camila Silva Saraiva (UFBA)
Dr.ª Carlise Scalamato Duarte (UFSM)
Dr.ª Carmen Anita Hoffmann (UFPel)
Dr.ª Carolina de Paula Diniz (UFRB)
Dr.ª Carolina Natal (UFRJ)
Dr.ª Clara Trigo (UFBA)
Dr.ª Daniela Guimarães (UFBA)
Dr.ª Daniela Llopart Castro (UFPel)
Dr. Diego Pizarro (IFB)
Dr.ª Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)
Dr.ª Eleonora Gabriel (UFRJ)
Dr.ª Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro (Instituto de Etnomusicologia – Centro de estudos em música e dança/pólo FMH; ULisboa – FMH – Portugal)
Dr.ª Evanize Siviero Romarco (UFV)
Dr.ª Fabiana Amaral (UFRJ)
Dr.ª Fernanda Almeida (UFG)
Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
Dr.ª Flaviana Sampaio (UESB)
Dr. Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP)
Dr.ª Isabela Buarque (DAC/UFRJ)
Dr. Jonas Karlos de Souza Feitoza (UFPB)
Dr.ª Lara Seidler (DAC/UFRJ)
Dr. Laudemir Pereira dos Santos (UNIR)
Dr.ª Lenira Peral Rengel (UFBA)
Dr.ª Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Dr.ª Lilian Freitas Vilela (UNESP)
Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)
Dr.ª Maria de Lourdes Macena de Souza
(IFCE – Campus Fortaleza)
Dr.ª Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFBA)
Dr.ª Maria Helena F. de A. Bastos – Helena Bastos (USP)
Dr.ª Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)
Dr.ª Márcia Gonzalez Feijó (UFSM)
Dr.ª Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)
Dr.ª Pegge Vissicaro (Northern Arizona University – EUA)
Dr.ª Princesa Ricardo Marinelli (UFRJ)
Dr.ª Rebeca Recuero Rebs (UFPel)
Dr.ª Renata Kabulaewatala Lima (UFG)
Dr. Sebastian G-Lozano
(Universidade Católica San Antonio de Murcia – España)
Dr. Vanilto Alves de Freitas (UFU)
Dr.ª Valéria Figueiredo (UFG)
Dr.ª Yara dos Santos Costa Passos (UEA)

Esta obra foi aprovada pelo conselho científico e editorial.

BETH RANGEL

Escola de Dança da UFBA, desde 1979. Pós Doc (2025), Titular da Escola de Dança da UFBA (2024), Doutora em Educação pela UFBA (2014). Atua como docente, orientadora e vice-coordenadora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA – PRODAN e no Curso de Licenciatura em Dança. Grande atuação em orientação de estágios do Curso de Licenciatura em Dança e participação e coordenação em dezenas de projetos de Arte/Dança em contextos formais e não formais de Educação. É uma professora pesquisadora extensionista trabalhando em dezenas de projetos interinstitucionais, implicados à sociedade, tendo a Arte como uma Tecnologia Educacional. Atua na vice-coordenação do Programa Nacional de Mediação da Funarte, coordenou a linha do Acesso as Arte em Escolas em Tempo Integral, parceria UFBA-FUNARTE (2024.2025). Participou da organização do ebook: a Caderno Técnico de Mediação para o Acesso às Artes nas Escolas em Tempo Integral; Coletânea Consolida Prodan com 5 ebooks; Ebook resultante do Encontro de Programas de Pós-Graduação Profissionais em Artes, além de dezenas de artigos neste campo de interesse da Arte em processos da Educação. No campo profissional, da arte, educação e cultura, participou da equipe de gestão do Teatro Castro Alves (1987-1991), trabalhando na implantação e coordenação do Núcleo de Extensão do TCA. Foi assessora na Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (1995-1997); foi consultora artística-pedagógica e educadora do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, entre 1996-2004; no período de 2007 a 2014 foi diretora da Escola de Dança da Fundação Cultural (FUNCEB) e do Centro de Formação em Artes, vinculados à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. 2024-2025, coordenou de 2015 a 2017 o Projeto Arte no Currículo, convênio UFBA com a Secretaria de Educação Municipal de Salvador, foi consultora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, Bahia, atuando na reestruturação de currículos de Arte em Redes de Educação municipais e estadual (2016 a 2023). Coordenou a Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Dança da UFBA _ PRODAN 2020 a 2024. É co-lider do Grupo de Pesquisa Entre; Artes, Enlaces e Interdisciplinaridades. No campo artístico, entre as décadas de setenta a noventa, atuou como intérprete-criadora do Grupo Experimental de Dança, sob a direção artística de Lia Robatto e trabalhou na direção coreográfica, em várias peças teatrais.

SUMÁRIO

8 PREFÁCIO
ENTRE O RECONHECIMENTO E A TRANSFORMAÇÃO:
a arte enquanto dispositivo de emancipação
CLÉCIA MARIA AQUINO DE QUEIROZ

14 ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL:
Trajetória e abertura à transformação:
um depoimento de orientação
LIV SOVIK

16 APRESENTAÇÃO

22 1 PRÓLOGO
Buscando o diálogo a partir da racionalidade estética 28

32 2 PARADIGMAS, PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS
2.1 Paradigmas 32
2.2 Pressupostos 34
2.2.1 Corpo e a Arte 36
2.3 Em cada pressuposto um princípio 39
2.4 Tecendo princípios humanísticos, sociais, éticos e estéticos 50
2.5 A Virada do século: entre transformações estruturais e epistemológicas 53
2.6 Confabulando com a Arte 61

65 3 ARTE
3.1 Arte como experiência 67
3.2 Bases para a configuração do conceito de Arte como Tecnologia Educacional 70
3.3 Dá-se forma ao que se acredita 75

86 4 EPÍLOGO

94 REFERÊNCIAS

98 ÍNDICE REMISSIVO



Quando o meu companheiro de vida, Sérgio, fez a passagem, em 2014, os meus filhos passaram a ocupar, mais ainda, um espaço de presença e participação no meu dia a dia.

Assim, divido essa produção e agradeço a eles, Daniel, André e Diogo, pela convivência e caminhada, amorosa e parceira, ora com desafios e embates, mas sempre com respeito e com muito amor. As conquistas são nossas e partilhadas.

PREFÁCIO

Entre o reconhecimento e a transformação: a arte enquanto dispositivo de emancipação

Antes de qualquer palavra,
há um gesto.

Antes de qualquer teoria,
há um corpo que aprende a escutar o mundo.
A dança nasce desse encontro silencioso
entre o corpo e a vida.
Ela é memória que se move,
pensamento que respira, história que atravessa músculos,
pés
e respiração.
Cada gesto carrega aquilo que fomos,
aquilo que somos
e aquilo que ainda podemos nos tornar.
Dançar é entrar em relação.
Com o tempo, com o outro, com a comunidade que nos antecede
e com os mundos que ainda estamos aprendendo a imaginar.
É nesse território sensível
– onde arte, experiência e transformação se encontram –
que o trabalho de Beth Rangel se inscreve.
Escrever o prefácio deste livro é,
para mim,
um gesto que ultrapassa a formalidade acadêmica.
Trata-se de um ato de memória,
de reconhecimento e também de responsabilidade histórica.
Conheço Beth Rangel há mais de quarenta anos.
Fui sua aluna na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, ainda muito jovem.
Desde então, nossos caminhos se cruzaram em múltiplos momentos:
quando me indicou para substituí-la no Curso Livre de Teatro da Escola de Teatro;

quando, recém-chegada do mestrado nos Estados Unidos,
me avisou sobre o concurso para professora substituta na Escola de Dança;
quando trabalhamos juntas no Módulo Estudos de Processos Criativos;
quando me convidou para coordenar o Curso Preparatório de Dança da FUNCEB;
e, mais recentemente,
quando voltamos a compartilhar a docência
no Mestrado Profissional em Dança da UFBA.
Esses atravessamentos não são apenas episódios biográficos.
Eles revelam algo mais profundo: uma prática contínua de aposta no outro.
Beth sempre defendeu uma educação inclusiva, dialógica,
comprometida com jovens e adolescentes,
especialmente aqueles historicamente afastados dos espaços de formação artística
e universitária.

Seu trabalho, por décadas, esteve voltado a projetos sociais,
à formação docente
e à construção de metodologias que articulam arte, educação e cidadania.
Entretanto, o que este livro explicita
– e que talvez nem sempre estivesse plenamente nomeado –
é que essa trajetória ganha, no pós-doutorado, uma inflexão decisiva.
Ao se deparar com o pensamento de Sueli Carneiro e Cida Bento,
Beth se reconhece interpelada.
Não apenas como educadora,
mas como mulher branca situada numa estrutura histórica de privilégios.

O gesto que aqui se materializa é raro:
trata-se de uma escrita que não busca absolvição, mas deslocamento.
Não se trata de culpa paralisante, mas de consciência crítica.
O reconhecimento da branquitude como pacto estrutural
não a conduz à negação de sua história,
mas à revisão de seus fundamentos.
Nesse sentido,
Arte como Tecnologia Educacional
deixa de ser apenas a atualização de uma tese defendida em 2014.
O que se apresenta agora é
uma reelaboração epistemológica
atravessada por uma ética antirracista assumida sem concessões.

Ao ler suas reflexões
– especialmente quando se coloca em cena
como mulher branca convocada pelas vozes
de Sueli Carneiro e Cida Bento –
percebo um movimento que considero fundamental:
o deslocamento do centro para a escuta.
A racionalidade estético-expressiva,
que já fundamentava sua produção,
passa a dialogar explicitamente com a decolonialidade,
com o reconhecimento do epistemicídio e com a urgência de romper
paradigmas eurocentrados.
Como mulher negra, artista e professora que também construiu sua trajetória na universidade pública, leio este livro com atenção às tensões que ele carrega. E afirmo: não se trata de apropriação discursiva. Trata-se de um processo de implicação. Há aqui o reconhecimento de que muitos dos jovens com quem Beth trabalhou – majoritariamente negros – foram atravessados por um racismo estrutural que nem sempre esteve explicitado nas práticas pedagógicas das décadas anteriores. Há também a honestidade de admitir que a luta social estava presente, mas a nomeação do racismo como estrutura ainda não.
Esse reconhecimento é político.
Quando Beth afirma que toda educação deve ser antirracista, ela não o faz como *slogan*, mas como princípio estruturante. E é nesse ponto que a noção de dança – e, mais amplamente, de arte – como tecnologia educacional ganha nova densidade. A tecnologia aqui não é aparato instrumental, mas dispositivo de mediação ética, estética e política.
A arte, neste livro, não aparece como ornamento do currículo, mas como campo epistemológico capaz de produzir conhecimento situado,
implicado,
sensível e crítico.
Ao articular Boaventura de Sousa Santos, Stuart Hall,
Catherine Walsh,
Sueli Carneiro, Cida Bento e tantos outros, Beth constrói uma teia multirreferencial que sustenta sua defesa de um paradigma emancipatório.
Mas, talvez, o aspecto mais potente deste texto seja a compreensão de que transformação institucional exige também transformação subjetiva.
Não há mudança curricular sem mudança de consciência.
Não há política pública sem revisão de pactos civilizatórios.

Não há educação emancipatória sem enfrentamento do racismo estrutural.
Este livro nasce de uma travessia.
Travessia geracional. Travessia epistemológica. Travessia ética.
Se antes a arte era compreendida como tecnologia educacional
por sua potência transformadora, hoje ela também se afirma
como tecnologia de reparação.

Este livro é um convite.

Convite à revisão de paradigmas.
Convite à escuta.
Convite à implicação.

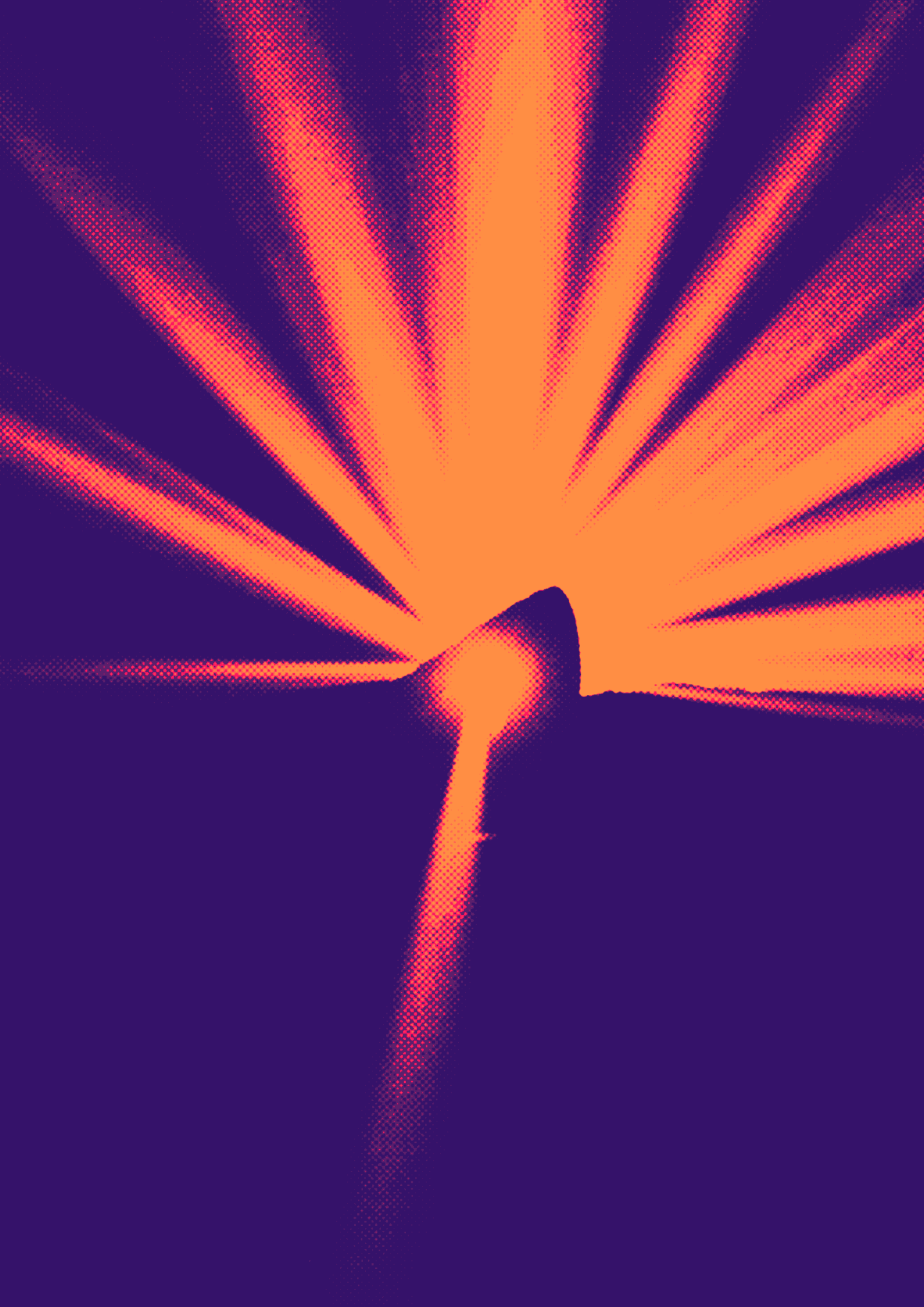
E, sobretudo, convite à ação.

Que a leitura destas páginas provoque deslocamentos.
Que convoque educadores e educadoras
a revisitar seus próprios lugares de fala e de poder.
Que fortaleça a construção de uma educação efetivamente
antirracista, multirreferencial e emancipatória.
Entre a memória e o futuro,
este texto se coloca como gesto de responsabilidade histórica.
E talvez seja esse o sentido mais profundo da arte:
fazer
do gesto um lugar de transformação.

CLÉCIA MARIA AQUINO DE QUEIROZ

Artista, pesquisadora, professora doutora
da Escola de Dança da UFBA

Salvador, 2026



ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Trajetória e abertura à transformação: um depoimento de orientação

Recebi o relatório de atividades e estudos da professora Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel), ao final de seu estágio doutoral, o qual apresentava muitos resultados que eram fruto das redes de trabalho em educação e arte nas quais está envolvida. O documento incluía, ainda, um ensaio resultante do projeto de pesquisa em que tive a honra e o privilégio de ser sua principal interlocutora.

A multiplicidade desses resultados é importante, pois indica que, para a autora, a reflexão sobre a educação, assim como seu envolvimento em seus múltiplos aspectos — intelectuais, sociais, práticos ou institucionais — é um processo integrado.

A tarefa que ela se propôs, em seu projeto de pesquisa, consistiu em ler e deixar o pensamento decolonial repercutir na revisão de sua tese de doutorado, defendida uma década antes, cujo objetivo foi "promover atualizações epistemológicas". Seu olhar foi direcionado para o futuro — em busca de novos conhecimentos sobre a crítica decolonial — e para o passado, retomando décadas de experiência na interface entre educação e arte já sistematizadas em sua tese.

Aos 71 anos — detalhe que ela faz questão de reiterar —, procurou assumir uma posição autêntica diante de sua trajetória, guiada pela convicção de que a educação é um direito e a teoria, uma necessidade.

Digo que foi uma honra e um privilégio, porque considero raro que a pessoa, já detentora de autoridade em sua área, esteja tão aberta a ser transformada por aquilo que lê. É igualmente incomum encontrar alguém, com ou sem experiência, que se deixa tocar tão fortemente por um texto quanto Beth Rangel foi tocada pelo diálogo que Sueli Carneiro elaborou entre si e o "eu hegemônico". É um diálogo incômodo para nós, brancos e brancas; contudo, Beth Rangel colocou em prática a "racionalidade estética" — eixo de seu trabalho em arte como tecnologia educacional.

Ela ouviu, viu, leu, elaborou e reelaborou seus princípios relacionados com a educação como direito, entendendo que, diante do "eu hegemônico" das instituições de conhecimento oficial, a resposta tem que ser uma educação antirracista. Essa conclusão, assim como os percursos que a sustentam, perpassam seu texto final, publicado aqui como resultado de seu profícuo estágio pós-doutoral.

LIV SOVIK

Professora Doutora
Programa de Pós-Graduação de Comunicação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024

APRESENTAÇÃO

Em 1979, iniciei minha trajetória como docente na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em um *continuum* que viria a revelar profundas transformações em minha carreira profissional e na minha constituição enquanto sujeito social. Ano após ano, fui tecendo meu compromisso com a universidade como espaço de formação e fortalecendo meu vínculo com a coisa pública. Mais do que isso, compreendi que ser educadora implica aprender, trocar e recriar-se continuamente, dando seguimento ao meu próprio percurso de formação profissional e cidadã. Desde então, atenta ao ato de dar e receber, não deixei de aprender, de me questionar, de cultivar a curiosidade, reconhecendo meu conhecimento como sempre inacabado, até os dias atuais.

O tempo imprime suas marcas no corpo, modificando ritmos e redefinindo possibilidades de ir e vir. Ainda assim, minha motivação, meu compromisso e meu desejo continuam firmes no propósito de participar e contribuir para processos de transformação pessoal e social. Por essa razão, permaneço na UFBA, viva e confiante de que ainda posso contribuir, assumindo novos desafios de participação.

Em 2024, aos 71 anos, licenciei-me da Escola de Dança da UFBA para a realização de estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a supervisão da Professora Doutora Liv Sovik. Quis, portanto, garantir tempo para estudar, conhecer e dialogar com pesquisadores e pesquisadoras cujas abordagens contracoloniais pudessem convergir com meus saberes e enriquecê-los.

Seguindo os ritos definidos pelas resoluções universitárias, apresentei, como projeto de estudo, a atualização de conhecimentos relacionados ao meu campo de pesquisa, anteriormente abordados na minha tese de doutorado intitulada *Arte como tecnologia educacional* (Brandão, 2014), tomando como referência práticas e produções em desenvolvimento. Em síntese, almejava atualizações epistemológicas nos campos da

Arte, da Educação e dos Estudos Culturais, com ênfase em princípios emancipatórios, teorias decoloniais, na compreensão crítica e participação ativa em questões emergentes da educação. Por outro lado, visava à produção de uma publicação com potencial de repercutir em documentos legais e nas políticas públicas em curso, particularmente na esfera da Educação Básica.

Além do comprometimento com questões sociais emergentes, trago uma trajetória de experiências e produções voltadas a alternativas metodológicas e tecnológicas educacionais, em diálogo com a arte, prioritariamente a dança. Tais práticas emergem de sujeitos e contextos diversos e dinâmicos, em busca de respostas a questões que transcendem o âmbito estritamente acadêmico.

As mudanças observadas, tanto em espaços científicos quanto em contextos não formais, evidenciam avanços epistemológicos, emancipatórios e conquistas sociais e políticas significativas. Nesse sentido, a atualização torna-se premente para mim, enquanto profissional e cidadã.

Vale destacar que meus estudos e produções, em torno da tese *Arte como Tecnologia Educacional* (Brandão, 2014), foram abalizados nas ciências sociais, em sintonia com a arte enquanto área de conhecimento. A partir de conceitos propostos por Boaventura de Sousa Santos (1989, 2011), como a racionalidade estético-expressiva, teoria crítica e pensamento científico-social, incorporo, ainda, as noções de sujeito sociológico e as discussões sobre identidades formuladas por Stuart Hall (2006), bem como a compreensão de território como trama de relações sociais, conforme Milton Santos (2000, 2002).

A oportunidade de estágio pós-doutoral no PPGCOM/UFRJ marca o início de um diálogo e articulação acadêmica com a professora Liv Sovik, pesquisadora no campo dos Estudos Culturais e estudiosa de Hall — teórico que fundamenta o meu discurso científico-social. Essa aproximação possibilitou, ainda, o contato com

pesquisadoras e pesquisadores alinhados a perspectivas decoloniais.

Desde sempre, meu ponto de partida são as pessoas, os contextos e os princípios teóricos que contribuem com o fazer/sentir/pensar, próprios da condição humana. Nesse sentido, encontro ressonância e inspiração em Hall (2006), ao enfatizar a mobilização de sujeitos, em termos de recursos intelectuais, capazes contribuir para a transformação das vidas e das sociedades "profundamente anti-humanas".

O desafio permanece sendo o de transformar uma visão reguladora, historicamente arraigada na sociedade e em grande parte das instituições, em favor de um movimento de transformação de atitude que preconize um pensamento emancipatório. Esse entendimento implica, sobretudo, a aceitação da diversidade de sujeitos e de suas formas de participação social, cultural, política e econômica, tendo a solidariedade como princípio catalizador. A superação desse quadro exige, sobremodo, uma educação antirracista, capaz de enfrentar e de se sobrepor às políticas de Estado fundamentadas em perspectivas eurocêntricas, colonizadoras e regulatórias, responsáveis pela difusão de conhecimentos hegemônicos apresentados como verdades universais pela ciência moderna, frequentemente dissociadas dos sujeitos e dos contextos locais.

Deste modo, orientada pela ideia de não desperdiçar experiências, retomo o conceito de Arte como Tecnologia, desenvolvido a partir de vivências em projetos de extensão e pesquisa no período de 1995 a 2015. Estas me possibilitaram reconhecer a importância do diálogo e da convivência com a diversidade de sujeitos e contextos na produção de resultados intelectuais — artísticos, técnicos e, especialmente, bibliográficos.

Tal diversidade sinaliza a necessidade de uma atenção qualificada às experiências de vida, às potencialidades e às demandas desses sujeitos, em sua maioria jovens negros, historicamente invisibilizados em decorrência do racismo estrutural. Compreendo que esse fenômeno social, persistente no decorrer do tempo,

impacta diretamente as políticas públicas e contribui para a construção de uma falsa ideia de equidade, ao classificar como “grupos minoritários” parcelas expressivas da população.

Assim, no tempo ampliado do pós-doutorado, reafirmo que toda educação, concebida como direito, deve evidenciar a compreensão das complexidades sociais e assumir, de forma inequívoca, um compromisso antirracista. Sob essa perspectiva, o presente configura-se como oportunidade para projetar tal posicionamento sem concessões.

O processo e os resultados deste pós-doutorado incluíram uma atualização epistemológica alicerçada no reconhecimento histórico de saberes decoloniais, conforme defendido por Sueli Carneiro (2023), Cida Bento (2022) e Catherine Walsh (2013), em diálogo com demais teóricos que referenciaram as minhas pesquisas e com os pressupostos da tese *Arte como tecnologia educacional* (Brandão, 2014). Proponho, ainda, a incorporação de princípios éticos e estéticos elaborados pelas contribuições dessas pesquisadoras, como referenciais para a prática educativa, concebendo-os como dispositivos de emancipação, a serem construídos por meio de acordos e pactos entre sujeitos e instituições.



1 PRÓLOGO

Adoto, aqui, o duplo sentido da palavra Prólogo: simultaneamente, como monólogo inaugural que antecipa e elucida os elementos a serem desenvolvidos, e como espaço de interlocução, no qual vozes se entrecruzam para apresentar o tema que se desdobrará a seguir. O cenário delineia-se pelo referencial ético, teórico e político que orienta minha pesquisa de pós-doutorado, em diálogo com autoras e autores ancorados em fundamentos críticos e emancipatórios.

Apresento a princípio, para contracenar comigo, mulheres pretas, pesquisadoras e ativistas: Carneiro (2023), a partir do seu livro Dispositivo de racialidade e Bento (2022), com O pacto da branquitude. São estas as escritas que me inspiraram, provocaram e me convocaram a desenvolver este texto. Peço licença para desenvolver uma reflexão aberta, em dialogia com as autoras mencionadas. Coloco-me em cena como mulher branca, educadora e militante, interpelada por suas palavras e convocada à ação.

Como referido na apresentação, situo-me em um tempo continuado e estendido de atualização de conhecimentos com perspectiva de outros enlaces emancipatórios, nos quais articulo, de modo indissociável, arte e educação, sujeitos e contextos. Motivada por chamamentos subliminares e explícitas, assumo posicionamentos político-sociais e recorro a aportes teóricos, práticos e artístico-educativos construídos na experiência. Busco formular princípios e criar estratégias de ações coletivas, que impliquem em programas e políticas de educação em contextos formais e não formais de ensino.

Nesta instância, cumpre delimitar que o resultado desta reflexão e escrita é direcionado a contribuir com o movimento — ainda que tardio — de repensar a educação, seus modelos e dispositivos, em transição continuada e emergente, com vistas à garantia de uma educação emancipatória e antirracista para crianças e jovens. Por conseguinte, são diretamente implicadas tanto docentes e demais profissionais da educação quanto as instâncias responsáveis por políticas públicas que asseguram esse direito.

Atenta e provocada por argumentos históricos e pedagógicos expressos de forma contundente pelas ativistas e teóricas Carneiro (2023) e Bento (2022), sinto-me convocada a participar desse processo de revisão e revisitação críticas, marcado por urgências decorrentes de resistências e lutas sociais, com atenção especial para o campo de direitos na educação. Amparada na experiência de mais de 45 anos de atuação em contextos públicos formais e informais, acredito, como Bento (2022, p. 15), "[...] que é preciso reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios".

O exercício da empatia e da dignidade impõe-se como urgência, sendo já tardio o reconhecimento da gravidade dos fundamentos que constituem o pacto da branquitude, analisado por Bento (2022), bem como a necessidade de reagir prospectivamente aos argumentos históricos e pedagógicos que dialogam com Carneiro (2023).

Nesta circunstância, convoco à cena a reflexão de Carneiro (2023), que, de forma subliminar, abre espaço para um diálogo em busca de um encontro com quem denomina "Eu Hegemônico" — uma minoria branca, racista e eurocêntrica que historicamente estruturou a nossa sociedade:

> Aspiro ao ensino que decorrerá do encontro dos nossos aprendizados. No que me diz respeito são aqueles que aprendi desde o primeiro instante em que te encontrei. Talvez do nosso diálogo possa emergir um ensino capaz de nos reconciliar a ambos no interior daquela indivisibilidade humana, onde nada que seja humano nos será estranho (Carneiro, 2023, p. 8).

Ao me encontrar com as palavras da autora, reconheço, em cada enunciado, um chamamento que me convoca à reflexão, abrindo-se, assim, uma perspectiva de aproximação e de maior responsabilidade. Nesse sentido, reafirmo meu compromisso em intensificar movimentos de reparação, em consonância com a constatação dos imensuráveis danos históricos e sociais decorrentes da negação, exclusão e invisibilização de pessoas, acontecimentos e epistemologias de matriz afro-diaspórica no processo de construção do pensamento ocidental.

Retomo cada parágrafo do livro Dispositivo de racialidade (2023), no qual Carneiro apresenta situações graves, reais, vividas por pessoas afrodescendentes e, ao passo que a exposição avança, constato meandros e dispositivos de estruturas do poder hegemônico de dominação de modo cada vez mais nítido e incontestável. Com pausas na leitura para respirar e refletir, a tristeza e a vergonha são sentimentos imediatos, recorrentes. Porém, com a mesma força, o meu corpo é tomado pela indignação e a interpelação me acomete, provocando não o *eu individual*, mas exatamente o *sujeito-social* que sou.

Carneiro (2023, p. 5), cuja trajetória intelectual e política se vincula à luta contra as desigualdades raciais historicamente constituídas a partir do processo de escravização, profere: “te busco, Eu Hegemônico, não para receber de ti o ensino verdadeiro, porque a Verdade é inatingível para nós dois”. E assim, prontamente, mais uma vez, eu me reconheço, na perspectiva histórica, como mulher branca, privilegiada e, e em extensão, por questões herdadas, como participante de um grupo hegemônico, marcado por posicionamentos colonizadores.

Ao lado do aspecto histórico, Carneiro (2023) apresenta igualmente o aspecto pedagógico como fundamento de suas narrativas. A partir disso, imediatamente, faço a tradução, trazendo aspectos equivalentes às dimensões sociais e culturais, que também me constituem.

Buscando compreender o inaceitável, tal como problematizado por Bento (2022), o fenômeno da branquitude está posto na sociedade contemporânea, sustentado por um pacto velado entre grupos sociais hegemônicos constituídos por pessoas brancas, o qual vem sendo transmitido e perpetuado ao longo de décadas, séculos e gerações. Nesse movimento histórico e social, eu, enquanto corpo-sujeito, me manifesto, de forma política e cultural, ciente da urgência e emergência em contribuir para a ruptura desse ciclo de dominação, de preconceitos e de privilégios em relações interpessoais, estruturas sociais, culturais, econômicas, políticas e em luta contínua pela educação, o vetor estruturante, a meu ver, capaz de promover transformação.

Revisito minha trajetória a partir do exercício de uma militância profissional e social comprometida com a luta pela garantia do acesso, da permanência e da emancipação cultural, social e intelectual, de (e junto a) uma juventude preta, pobre e moradora de comunidades de periferia.

Apesar das transformações que testemunhei junto a centenas de jovens negros, reconheço que, nas décadas de 80, 90 e início de 2000, faltava-me a compreensão do racismo estrutural como fator determinante.

Foram muitos os temas que emergiram como urgentes à época: abuso e violência sexual de crianças e jovens; reconstrução do corpo violentado; corpo sujeito de estudantes e de professores na prevenção de violências no ambiente escolar; jovens e pais na prevenção das drogas; preservação e reconstrução de relações sociais e do patrimônio escolar; jovem enquanto sujeito social com participação ativa e como agente de práticas comunitárias; jovem como agente de transformações sociais e de mobilização cultural; o corpo como produtor e emissor de informação e emancipação intelectual através da arte; corpo e processos de cognição, sempre a partir de projetos artístico-educativos e com ações afirmativas.

Contudo, ainda que as pessoas participantes fossem, prioritariamente, jovens negros, o racismo estrutural — embora sempre presente — não foi considerado como fator influente e determinante, nem em nossos discursos, nem em nossas práticas. Por isso, o tempo é agora e urgente. Este é um tempo

de reparação e de visibilização, que exige o reconhecimento do racismo estrutural marcante vivenciado por essa juventude e sua comunidade de sentido, constituída por pessoas pretas.

Nessa instância apresento-me, mais uma vez, como mulher branca, mãe de três filhos e avó de três netos, aos 73 anos de idade, dos quais 47 dedicados à atuação como servidora pública na área da Educação. A despeito dos privilégios sociais, econômicos e culturais, reassumo, por decisão e compromisso, uma atuação contínua ao longo desses anos como artista, educadora, gestora, pesquisadora e militante social. Essa trajetória se materializou por meio da proposição e da coordenação de projetos e pesquisas no campo artístico, educacional e cultural, com ênfase no trabalho junto à juventude. Soma-se a isso a dedicação permanente à formação de professores e educadores em contextos formais e não formais, especialmente focada em Artes/Dança.

Sob esse enfoque, cogito com Hall, que me auxilia a convocar o sujeito sociológico que há em mim:

> A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava (Hall, 2006, p. 11).

A partir dessa compreensão, formulo que o indivíduo terá a capacidade de se incluir enquanto pessoa na perspectiva de um encontro, em sintonia com o sujeito sociológico, implicando-se com o mundo externo, com o outro e suas dinâmicas histórico-sociais. Sob o olhar da complexidade, conforme Morin (2003, p. 123), é preciso ter em mente a noção de sujeito, proposta por esse autor, posto que, mesmo implícita a sua dualidade, o sujeito é potencialmente outro, sendo, simultaneamente, ele próprio. Em outros termos, “[...] é porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem”. (Morin, 2003, p. 123, grifo do autor). O autor conclui que:

> O princípio de comunicação está, pois, incluído no princípio de identidade e manifesta-se no princípio de inclusão.
>
> Como consequência do princípio de exclusão, há sempre uma incomunicabilidade do que existe de mais subjetivo em nós; mas, graças à linguagem, podemos comunicar, pelo menos, nossa incomunicabilidade (Morin, 2003, p. 123).

Morin propõe a compreensão da complementaridade, detendo olhar sobre o sujeito como produto e produtor do desenvolvimento humano, social e cultural. À luz dessas reflexões, até mesmo os mais resistentes, apegados a privilégios, podem compreender que o sujeito forjado no Iluminismo — autocentrado e individualista — já não encontra espaço na sociedade do século XXI, marcada por urgentes dívidas sociais e pela necessidade de transformação que apontam para um caminhar em direção ao coletivo, bem como para processos de reparação e restauração de equidade social.

Buscando o diálogo a partir da racionalidade estética

Ouço a voz de Sueli Carneiro, cujas palavras reverberam em mim. Atenta e ansiosa, vislumbro a possibilidade de um diálogo, especialmente no campo do ensino e das possibilidades de aprendizagens. Um movimento de precipitação aparece buscando um encontro, uma escuta, quiçá uma troca, a partir de enunciada proposição que me instiga e compromete diretamente:

> Tu te encontras encastelado na contemplação da ideia que tens do mundo e eu, anjo caído residente nesse mundo, te convido a olhá-lo com olhos que te permitam ver nele a tua face refletida. Só eu posso te ofertar esse olhar no qual a plenitude do teu ser se manifesta (Carneiro, 2023, p. 9-10).

Ao mesmo tempo, considero imprescindível a contribuição de Cida Bento (2022), quando valida a instalação de um pacto civilizatório, ético. Os posicionamentos de ambas autoras se complementam e convergem para a elaboração de uma carta de princípios éticos capaz de fomentar acordos

sustentados por atitudes reparatórias — indispensáveis nos processos educativos — e ancorados por pressupostos emancipatórios.

Com efeito, torna-se urgente, no contexto da educação, a tomada de posicionamentos ético-políticos orientados por uma reflexão crítica — mais necessária do que nunca — acerca dos dispositivos de poder que atravessam práticas, discursos e processos formativos no âmbito institucional, operando na produção de saberes, na regulação dos corpos e na constituição de subjetividades, conforme problematiza Carneiro (2023). Essa perspectiva deve incidir, de modo explícito, sobre as decisões institucionais, nas quais se legitimam normatividades e se produzem efeitos concretos sobre os modos de existência e de formação.

Trago então, para esse momento, um fator específico do meu fazer-pensar enquanto artista educadora: a presença continuada da racionalidade estético-expressiva (Santos, 2011), desta outra racionalidade, além da científica ou mesmo do senso comum, inerente às artes, assim como à literatura. A Arte, como modo de conhecer o mundo, favorece o desenvolvimento da racionalidade estética, como forma específica de racionalidade que engloba questões relacionadas à construção da autoria, à dimensão estética dos discursos e à valorização do prazer. A consideração dessa perspectiva, em articulação com as dimensões cognitivo-instrumental e prático-atitudinal, corrobora o fortalecimento da solidariedade e da participação, elementos fundamentais às noções de comunidade e sociedade

De antemão, reafirmo meu compromisso e minha participação em um processo reparador e orientado à proposição de mudanças. Conforme já exposto, a convocação e a motivação derivam dos argumentos históricos apresentados, e este compartilhamento se funda no reconhecimento dos danos produzidos, bem como na convicção de que ainda é possível congregar esforços em defesa da dignidade humana, “para construir outros cenários e roteiros que representem a emancipação para todos” (Carneiro, 2023, p. 8).

As urgências sociais, incluindo as aqui expostas e referendadas por quem é de direito, cobram o comprometimento, impulsionam a ação para políticas públicas e programas que garantam uma educação não racista pautada em conhecimentos contra-hegemônicos. Retomo as palavras de Carneiro, em entrevista concedida ao Instituto Serrapilheira, quando nos alerta com propriedade:

> Pelo menos no que diz respeito à diversidade humana, a ciência tem sido perversa em muitos momentos. Nós produzimos uma forma de ciência, uma forma de civilização que não foi capaz de coexistir, digamos, harmonicamente com diferentes outras civilizações produzidas pela humanidade. E, muitas vezes, reduz-se essas pessoas à condição de fonte primária de pesquisa, informantes do conhecimento, mas não reconhece a autoridade da fala dos portadores desses saberes (Carneiro *apud* Correio Braziliense, 2022).[1]

Sob esse prisma, torna-se pertinente mobilizar o conceito de pesquisa implicada, como forma de desconstruir perspectivas que excluem os indivíduos de sua condição de sujeitos do conhecimento e de produtores de cultura — uma ciência tecida em diálogo com os sujeitos e seus contextos. Trata-se de evidenciar que todo processo investigativo é atravessado por dimensões afetivas, políticas e institucionais, saberes outros, que condicionam tanto o olhar quanto a produção de conhecimento, por uma ética da participação e da corresponsabilidade na produção do conhecimento. Portanto, "[...] pesquisa implicada projeta alargamentos epistêmicos e metodológicos à tradicional noção de pesquisa aplicada, ao agregar posicionamento sociopolítico às produções de conhecimento [...]" (Rangel; Aquino; Rocha, 2021).

Tecidas essas considerações, compartilho então a busca por estratégias de mobilização de sujeitos nos campos da Educação, da Arte e dos Estudos Culturais, com vistas a fomentar o engajamento em programas estruturantes voltados à consolidação de uma política de educação antirracista, orientada para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e contra-hegemônica.

[1] Artigo: Sueli Carneiro, rompendo invisibilidades. **Correio Braziliense.** 01 out. 2022.

> **Ninguém nasce odiando** outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem **aprender** a **odiar**, elas podem ser ensinadas a amar [...] (Mandela *apud* Silva, A., 1995, p. 08, grifo próprio).

Nessa urgência, é premente o reconhecimento de processos que contribuam para um novo paradigma emergente, orientem conhecimentos emancipatórios e consigam lidar com a complexidade tanto do corpo-sujeito como dos ambientes e contextos da vida em sociedade.

Acumulo ao menos três décadas no trato e na compreensão de que a Arte é um dispositivo potente que mobiliza a construção de conhecimentos em uma perspectiva emancipatória e, ao mesmo tempo, estimula processos de participação que se configuram como processos de transformação.

Diante da complexidade da realidade posta e da expectativa de uma visão integral, trago a arte como tecnologia educacional, agindo como elemento convocante, e como princípio organizador de um fazer-sentir-pensar no ato pedagógico.

Assim, este Prólogo se encerra como um convite ao diálogo e à ação. É com esse compromisso ético, político e estético que sigo para a configuração e apresentação de princípios estruturantes, que possam dar suporte a textos propositivos na perspectiva de contribuir para uma educação emancipatória e antirracista.



2

PARADIGMAS, PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS

2.1 Paradigmas

Em atenção aos pressupostos, sob a luz de avanços da teoria crítica e em sintonia com o conhecimento científico-social abordado por Boaventura Santos (1989), o reconhecimento de novos paradigmas é emergente, para que se consiga lidar com a complexidade, tanto dos sujeitos quanto do mundo contemporâneo, onde se incluem visões de mundo, pensamentos outros, contra-hegemônicos. Segundo o autor, a teoria crítica é aquela 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" (Santos, 2011, p. 23).

A partir das reflexões desenvolvidas na tese *Arte como tecnologia educacional* (Brandão, 2014), intensificou-se minha atenção à leitura e ao aprofundamento teórico no campo das Ciências Sociais. À época, as obras de Boaventura de Sousa Santos — *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989) e *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2011) —,

motivaram-me, por afinidade de pressupostos, a empreender um processo de tradução conceitual e de aprofundamento teórico. Como estratégia de apropriação dos conceitos centrais, propus-me à criação e sistematização de princípios estruturantes daquele arcabouço epistemológico. Compreendi, então, a teoria da tradução como um dispositivo capaz de articular diferenças e estabelecer equivalências entre culturas, experiências e formas de resistência, orientado para a construção de um paradigma emancipatório.

Esse conceito está inserido na ecologia dos saberes, uma abordagem que defende a valorização da pluralidade epistemológica, ao promover o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes outros. Tal abordagem não desqualifica a ciência acadêmica, mas propõe a sua ampliação ao reconhecer outras fontes legítimas de conhecimento, marginalizadas ou ausentes no pensamento hegemônico ocidental.

Ao longo da história, a invisibilização de sujeitos e a negação de saberes em prol da hegemonia do conhecimento ocidental têm deixado marcas profundas. O epistemicídio, conceito desenvolvido por Boaventura Santos (2009), denuncia a destruição de formas de saber locais e a inferiorização de outros, resultando no desperdício de perspectivas culturais diversas. Sueli Carneiro (2023) complementa essa visão, afirmando que o epistemicídio ocorre quando práticas sistemáticas negam ou expropriam grupos da condição de produtores de conhecimento e cultura — “o epistemicídio são todas essas práticas que negam ou que nos nega ou nos expropria da condição de sujeitos do conhecimento, de produtores de cultura, de conhecimento, de ciência [...] são saberes sepultados” (Carneiro, 2023, p.11). Trata-se de um chamado à necessidade de epistemologias e saberes multirreferenciais que sustentem outros modelos de abordar e compreender a relação e a participação dos sujeitos de direito na sociedade e na vida, com vistas à efetivação de uma cidadania plena. Essa proposição ancora-se na valorização de uma educação plural, antirracista, que contemple as questões étnico-raciais e a garantia de direitos sociais.

Diante do expressivo desafio de deslocar um paradigma regulador — de matriz colonial, excludente e profundamente enraizado na sociedade — em prol de um paradigma emancipatório, sobretudo no campo educacional, torna-se imprescindível revisar e reconfigurar referenciais e pressupostos que sustentam as práticas institucionais e os modos de sociabilidade. Isso requer a problematização do *status quo* e a transformação das relações entre sujeitos, comunidades e a própria sociedade, considerando suas múltiplas dimensões e representações étnicas, culturais e sociais.

É nesse cenário de possibilidades que se inscreve o paradigma da teoria científico-social, constituído em um longo processo de transição e progressivo reconhecimento. A sua reconfiguração move-se em direção à produção de um conhecimento emancipatório, pautado no princípio de solidariedade e no reconhecimento da centralidade do sujeito, em contraposição à primazia do objeto.

2.2 Pressupostos

A solidariedade tem se mostrado como um princípio fundamental nesses processos emancipatórios, pois define-se como uma forma de conhecimento que se constrói pelo reconhecimento do outro como produtor legítimo de saberes.

Essa perspectiva permite compreender que a estratégia consiste em interceder a partir do reconhecimento do outro, do território ao qual pertence e do potencial de conhecimento produzido em comunidades, acadêmicas ou não. Compromissos pessoais e profissionais precisam ser adotados, os quais favoreçam a implicação aprofundada e crítica do sujeito no enfrentamento e no diálogo com questões sociais relevantes e recorrentes da sociedade.

Trata-se, portanto, do reconhecimento das condições históricas e estruturais que atravessam os sujeitos, em especial aquelas marcadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Nesse aspecto, busca-se criar um fluxo de mudança capaz de reverter a concepção de sujeito forjada no Iluminismo, indo ao encontro de uma compreensão de sujeito sociológico. Em consonância com essa reflexão, dialogo com Hall (2006), para quem o sujeito não é uma entidade fixa e unificada, mas está em constante construção, em articulações entre práticas sociais, culturais e discursivas e atravessado por múltiplas identificações e deslocamentos.

Nesse viés de atualizações, o entendimento de corpo-sujeito (Rangel, 2015) fundamenta-se no pensamento de Edgar Morin (2003), quando o autor nos lembra que o conceito de ser humano tem dupla entrada: uma biofísica e outra psicossociocultural. Assim, o corpo-sujeito, em sua complexidade, configura-se a partir de dimensões bio-fisio-socioculturais, e tem potencial de agir e reagir a provocações do ambiente, como propulsor de transformações que, projetadas em um sistema de circulação, oferecem meios de disseminação.

Muniz Sodré (2014) corrobora a importância do corpo para a formação do capital humano requerido pela globalização e ressalta o lugar acadêmico das artes cênicas, para se pensar a corporeidade, a partir da lógica dos afetos refletida na cultura contemporânea.

> [..] se torna cada vez mais imperativo enxergar o corpo além da ideia de um receptáculo passivo de forças da alma, da consciência ou da linguagem, [...] o fato de ser o corpo um lugar de inscrições da representação não faz dele objeto inerte de uma posse por palavras. Ou seja, nós não “temos” simplesmente um corpo, já que “somos” igualmente um corpo. A consciência é corpórea (Sodré, 2014, p.12).

2.2.1 Corpo e a Arte

Katz (2010), ao analisar as articulações entre corpo e política em *O Papel do corpo na transformação da política em biopolítica*, destaca que, já em 1987, o filósofo norte-americano Mark Johnson, então professor de Ciência Cognitiva e Linguística na Brown University, recolocou em evidência a profunda interdependência entre corpo, movimento e cognição concluindo que a cognição tem origem na motricidade.

A partir dessa perspectiva, torna-se mais fácil compreender como os processos corporais participam ativamente da construção do conhecimento, dissolvendo dicotomias tradicionais entre o físico, o mental e o sensorial. Desse modo, a própria produção de significado passa a ser concebida como intrinsecamente vinculada às dimensões biológicas do corpo — abordagem que contribui para superar os tabus que historicamente dissociaram biologia e cultura. Avançando, reconheço que, assim como a capacidade conceitual, a imaginativa também depende dos processos sensório-motores.

Isso posto, é necessário apresentar e difundir, de maneira mais sistemática e qualificada, os resultados das pesquisas em arte tanto na sociedade quanto no âmbito da comunidade científica. Nesse contexto, torna-se fundamental articular às experiências artísticas uma compreensão aprofundada do corpo-sujeito — competente, sensível e capaz de atuar, intervir e propor cultural e socialmente — enquanto prática social situada.

Minha intenção é contribuir para que esse movimento de transformação provoque “sopros de renovação” teórico-bibliográficos, capazes de reverberar e se propagarem em ambientes favoráveis à investigação, à criação e à produção. Almejo, assim, fomentar projetos coletivos e transdisciplinares cujos discursos científico-sociais ofereçam respostas socialmente relevantes, afirmando-se diante de linhas de pensamento conservadoras e fortalecendo abordagens críticas e contracoloniais.

Corpo-sujeito e ambiente mantêm-se em interação contínua, compartilhando informações em um fluxo incessante. Nesse sentido, o movimento configura-se como condição primordial tanto para perceber e sentir o mundo quanto para reconhecer quem somos. Isso significa compreender que o movimento não apenas integra nossa experiência, mas constitui um dos principais recursos pelos quais elaboramos significados e construímos nossa compreensão da realidade.

Quando a arte é abordada e assumida como área de conhecimento, prioriza-se a investigação da experiência estética produzida pelos fenômenos artísticos. Nessa perspectiva, independentemente da linguagem em foco, o corpo assume papel central, atuando através de instâncias relacionais e criativas, mediando o contato com o outro e com o ambiente — processo que desencadeia desdobramentos contínuos e novas formas de elaboração simbólica e significativas. A experiência estética, portanto, se efetiva no encontro com a arte, envolvendo o corpo em sua dimensão participativa, apreciativa e reflexiva. É o corpo-sujeito que, articulando as esferas do *fazer–sentir–pensar*, estabelece uma relação cognitiva e sensível com o mundo — uma relação que se sustenta na profundidade dessa vivência.

Para elucidar esse processo, é pertinente recorrer às contribuições de Mark Johnson (1987), tal como apresentadas por Katz (2010, 2011), ao afirmar que significado, pensamento e linguagem emergem diretamente das dimensões estéticas da atividade corporal. Sob esse prisma, o autor infere que algumas dessas dimensões desempenham papel particularmente decisivo: as qualidades, as imagens, os padrões sensório-motores e as emoções. Tais elementos, articulados na experiência corpórea, constituem a base sobre a qual se organizam os processos de compreensão e elaboração de sentido. Trazendo o enfoque de Lakoff e Johnson (1999 *apud* Katz, 2010, p. 23) “[...] o modo como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano, tudo isso está sempre corporificado”.

No âmbito educacional, o exercício crítico de apreciação da arte pode favorecer uma reflexão prazerosa no processo de produção do conhecimento, estimulando atitudes e comportamentos éticos e solidários que colaboram para que o sujeito possa descortinar perspectivas diferenciadas para a sua compreensão do mundo.

Com efeito, os processos de ensino da/pela arte desenvolvem o pensamento artístico, o pensamento sobre arte e a percepção estética, configurando-se como práticas que oferecem parâmetros estruturantes para a experiência humana. Os projetos por mim apresentados evidenciaram que a vivência de processos de criação e de prática artística, quando articulada a processos de ensino-aprendizagem, mobiliza sensibilidade, percepção e imaginação, exercitando a flexibilidade, a curiosidade e o engajamento dos sujeitos.

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, configuram 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.

Na arte, essas atitudes e valores humanos são vivenciados a partir de experiências artísticas, 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.

É premente reconhecer a legitimidade de experiências outras, produzidas a partir de epistemologias plurais e gestadas em outros saberes. Destacam-se, nesse contexto, especialmente aquelas que incluem sujeitos sociológicos (Hall, 2006) enquanto mediadores de questões humanas e agentes comprometidos com a investigação e a implementação de metodologias capazes de conformar

sistemas civilizatórios orientados por outras pedagogias. Tais pedagogias, ancoradas em processos e projetos contracoloniais, tensionam e deslocam paradigmas hegemônicos, contribuindo para a construção de alternativas éticas, políticas e educacionais orientadas pela diversidade de saberes.

2.3 Em cada pressuposto um princípio

Entendendo o fluxo de transformações postas como esperadas, tenho acatado princípios estruturantes ancorados na racionalidade estético-expressiva, estabelecendo uma equivalência com a Arte, aqui entendida como área de conhecimento. Passo, então, a reconhecer esses princípios — artísticos e estéticos — como matrizes referenciais e campos de possibilidades, capazes de aglutinar alternativas que contribuam, positivamente, para a consolidação de processos de transição emancipatória.

Cada vez mais redes de conhecimentos vêm sendo tramadas coletivamente, e a Arte, pela sua especificidade, se faz presente com potência para lidar com a complexidade dos sujeitos, demandas e carecimentos sociais. Corroborando esse parecer, tenho proposto o desafio de investigarmos, de forma colaborativa, um dispositivo alternativo que aponte para novas vias e novos horizontes emancipatórios, permita a construção de argumentos que reflitam teorias científico-sociais e incluam a racionalidade estética — gestada na experiência artística — como sustentação desse paradigma.

A educação é uma parceira fundamental da arte, em especial quando se trata de atuar em questões estratégicas e emergentes do campo social. Para seguir viagem, convido a filósofa, educadora e militante da Universidade de Quito, Equador, Catherine Walsh (2013), cuja produção se debruça sobre o projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da

decolonialidade e de temas interrelacionados, como raça, gênero, conhecimento, natureza e pedagogias sociopolíticas. A autora dialoga com Hall na busca de práticas teóricas que emergem de movimentos político-sociais e que apontam para a criação e investigação de pedagogias decoloniais, integrando, ainda, o coletivo de teóricos latino-americanos que compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade.

> São esses momentos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, não movimentos lineares, mas serpenteantes, não ancorados na busca ou no projeto de uma nova teoria crítica ou mudança social, mas na construção de caminhos... Refiro-me aos caminhos que necessariamente evocam e trazem à mente uma longa duração, ao mesmo tempo que sugerem, apontam e exigem práticas teóricas e pedagógicas de ação, caminhos que ligam o pedagógico ao decolonial (Walsh, 2013, p. 24).

Deste modo, entendo paradigma como um conjunto de pressupostos, de crenças e de valores que determina o ponto de vista de um pensamento ou de uma área do conhecimento. Nessa acepção, o paradigma apresenta-se como uma moldura, contextualizado por princípios e fundamentos que determinam uma visão de mundo, podendo expressar tanto uma cosmovisão quanto uma plurivisão.

Retornando à tese *Arte como Tecnologia Educacional* (Brandão, 2014), com base em pressupostos a que me refiro na seção anterior (Santos, 2011) e no reconhecimento de paradigmas emancipatórios, passo a construir princípios epistemológicos, éticos e estéticos que orientam minhas práticas e atitudes nos ambientes acadêmicos e, em especial, na sociedade, conforme compartilho a seguir:

PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS, ÉTICOS E ESTÉTICOS:

necessidade de se interromper a hegemonia do saber científico que marginaliza e invisibiliza outros saberes;

necessidade de se investigar alternativas fundamentadas em teorias científico-sociais, a fim de contribuir com a expansão dos marcos analíticos existentes e favorecer a formulação de abordagens mais críticas e contextualizadas, capazes de oferecer respostas a problemas complexos;

necessidade de instâncias de mediação entre o conhecimento científico e a sociedade, que aproximem e impliquem determinantes internos e externos;

compreensão
do conhecimento
científico-social
como auto-
compreensão
do nosso estar
no mundo
contemporâneo;

paradigma e transição emergentes, defendidos pela teoria crítica pós-moderna, adotam a ideia e a prática voltadas à transformação social emancipatória, alicerçadas em experiências que evidenciam a capacidade e vontade para explorar alternativas possíveis.

Na tese estabeleci, ainda, como eixo de orientação, uma tríade de princípios que serve de base para toda e qualquer ação proposta.

Como primeiro princípio priorizo a valorização da pessoa, o seu reconhecimento enquanto sujeito individual e social, apresentando-o como autor e mediador de práticas sociais. Na perspectiva do entendimento de corpo-sujeito, enquanto sistema sensório-motor, emocional, social e político, percebo a capacidade de desenvolver processos de transformação pessoal e social. O segundo se estrutura no ambiente, reconhecendo-o como contexto de cidadania, espaço social onde ocorrem trocas entre sujeitos e fenômenos culturais. Fechando a tríade, proponho que os conhecimentos, experiências e saberes devam ser integrados, abrangendo tanto teorias quanto práticas, com especial atenção a discursos contra-hegemônicos.

Assim, numa ***pirâmide invertida***, sujeitos e contextos passam a ser alicerces para a formulação de teorias e saberes a serem adotados. A arte e a educação surgem, então, como campos confluentes, férteis, por lidarem com a ética e a estética, fundamentais para a promoção de mudanças, transformações pessoais e emancipação social.

A complexidade constitui-se como um princípio fundante para a compreensão de fatos e fenômenos. Sob essa perspectiva, os conhecimentos e saberes são apreendidos como processos simultaneamente complexos, interligados e permanentemente inacabados. O mundo é concebido como um cenário em constante transformação, aberto à ação dos sujeitos sociais, com vistas à construção da cidadania. Tal entendimento afasta-se da concepção iluminista de um sujeito individual e plenamente autônomo, privilegiando, em seu lugar, a análise das interdependências e das dinâmicas coletivas que conformam a experiência social.

Na engrenagem dos processos de educação é vetor fundamental avançarmos além da ideia de repasse e acúmulo de informações, delegando aos sujeitos, nas suas diversidades, a incumbência de agirem como cocriadores dos seus conhecimentos, atuando de forma crítica, criativa, na perspectiva da construção de um saber contextualizado ao paradigma emancipatório.

Na tentativa de articular aportes estruturantes provenientes de estudos científicos e de grupos de pesquisa produzidos nas últimas gerações, assim como propor o alargamento da compreensão de fenômenos sociais, recorro a duas referências, propositalmente distintas e complementares. A princípio reporto-me a Morin (2003), quando antecipa que as revoluções científicas do século XIX preparam o terreno para uma reforma do pensamento:

> A primeira começou com a física quântica e, como já mencionamos, desencadeia o colapso do Universo de Laplace; a queda do dogma determinista; o esboroamento de toda ideia de que haveria uma unidade simples na base do universo; e a introdução da incerteza no conhecimento científico. Suscitou [...] tomadas epistemológicas de consciência em relação aos pressupostos do saber científico. A segunda revolução, realizada com a constituição de grandes ligações científicas, faz com que se levem em consideração os conjuntos organizados, ou sistemas, em detrimento do dogma reducionista que imperara durante o século XIX (Morin, 2003, p. 89).

Nesse propósito, fui novamente convocada a fazer articulações, a partir de aspectos históricos e pedagógicos. Foi a professora, artista e pesquisadora Dra. Clécia Queiroz quem me introduziu ao movimento teórico-político do Giro Decolonial, cuja proposta consiste em questionar e romper com as estruturas de produção do conhecimento forjadas pelo colonialismo, desafiando a centralidade do pensamento europeu como único referencial epistemológico legítimo. Tal apresentação ocorreu em aula ministrada e compartilhada de forma interdisciplinar no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA. Consequentemente, estabeleceu-se ou estabeleci uma aproximação com o Movimento Modernidade/Colonialidade, comprometido com a elaboração de epistemologias críticas pós-coloniais em oposição à hegemonia da epistemologia ocidentocêntrica, com concentração no território latino-americano.

Ao refletir sobre a América Latina e o giro decolonial, Ballestrin (2013) discute a constituição, a trajetória e o arcabouço teórico do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado no final da década de 1990, a começar pela sua ruptura com os estudos subalternos, tanto latino-americanos quanto indianos, culturais e pós-coloniais. A autora ressalta que “[...] O coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e

utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente através da noção de "giro decolonial". (Ballestrin, 2013, p. 116).

Confesso o impacto provocado pelo conjunto de referenciais teóricos, científicos e socialmente comprometidos que me foram apresentados. Esses aportes foram capazes de criar uma teia multirreferencial que não apenas me instigou a aprofundar meus estudos, mas também a disseminá-los por meio da minha prática didático-metodológica, desenvolvida ao longo da minha experiência nos campos social e educacional.

Dessa forma, sintetizo, à luz de outros autores, os princípios que emergem dessas reflexões:

> **Decolonialidade** como rompimento do paradigma científico da modernidade, denunciando posturas racializadas, políticas, epistêmicas, ontológicas e existenciais (Walsh, 2013, p. 33).
>
> **Colonialidade** como padrão de poder estruturado pelo colonizador para controlar a subjetividade dos povos colonizados (Quijano, 2005).
>
> Características da colonialidade/modernidade, que incluem:
>
> Supressão de conhecimentos locais e imposição de um conhecimento único e violento (Quijano, 2002).
>
> **Genocídio epistêmico**: apaga e desqualifica saberes de povos não europeus (Abdias do Nascimento, 2016).
>
> **Epistemicídio**: desqualificação de formas autônomas de produção do conhecimento (Santos, 2009).
>
> **Alterocídio**: conceito que define o extermínio da possibilidade de ser outro enquanto sujeito pleno e autônomo (Mbembe, 2018).

No decorrer das leituras, consigo estabelecer conexões a partir da identificação de elementos estruturantes dos estudos decoloniais e dos resultados de pesquisas relacionadas aos princípios da arte como tecnologia educacional por mim adotados. Dessa forma, destaco os seguintes aspectos fundamentais:

a desobediência epistêmica como fundamento para a concepção de experiências artísticas entendidas como processos de ensino-aprendizagem, exercitados na arte como tecnologia educacional;

a antropologia por demanda, em suas perspectivas teóricas, políticas e práticas, como princípio que prioriza as demandas e potencialidades dos sujeitos, orientando a escolha do caminho metodológico e a definição das prioridades nos estudos;

a racionalidade estética e artística, presente nas práticas artísticas educativas, em diálogo com os conceitos de sentirpensar e corazonar, que integram a afetividade e racionalidade para criar outros horizontes de existência, conforme Fals Borda (2007) e Guerrero Arias (2010);

Pesquisas socialmente implicadas que reforçam a ideia de que o saber emerge de corpos situados geográfica e politicamente no mundo.

Por fim, ressalto a valorização dos corpos-sujeitos em seus múltiplos contextos, fundamentada na defesa de compromissos e de pesquisas implicadas ao tecido social vigente, compreendida como pressuposto político para a produção de conhecimento.

2.4 Tecendo princípios humanísticos, sociais, éticos e estéticos

Em consonância com essa evolução epistemológica, sustento que um dos principais desafios da pedagogia contemporânea consiste em promover processos de aprendizagem nos quais os estudantes sejam capazes de articular as informações que recebem, conectando-as a seus repertórios de saberes e ampliando conhecimentos. Afinal, como destaca Fritjof Capra (2006, p. 245), “A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores”.

O mesmo autor estabelece relações entre os sistemas, tanto na perspectiva da compreensão da natureza quanto no âmbito dos sistemas vivos, incluindo os sistemas sociais. Em todos esses casos, evidencia-se a noção de totalidade, resultante das interações e interdependências entre suas partes.

> Vivemos hoje num mundo interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece. Precisamos, pois, de um novo "paradigma'' — uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores. As várias manifestações e implicações geram "mudança de paradigma" a partir de uma abordagem sistêmica que enfatiza a presença de princípios básicos [...] (Capra, 2006, p. 8).

Arrisco afirmar que o entendimento de conjunto e de interdependência desencadeia processos interrelacionados de leitura e compreensão. Nesse sentido, um caminho possível é a identificação de princípios como elementos fundamentais que, ao se organizarem em um todo, preservam valores e significados estruturantes do pressuposto teórico e contribuem para a compreensão do conhecimento como uma rede interligada.

Pensada assim, a ideia de princípios avança na valorização da parte como elemento estruturante e organizador na constituição do todo, que dá sustentação a modos de ser, conviver e participar no mundo, diante da complexidade, da incompletude, do inacabamento dos fenômenos sociais.

Em diálogo com Santos (2011), recordo-me que o **conhecimento-emancipação** não ambiciona constituir uma grande teoria, mas a elaboração de uma **teoria da tradução** articulada à teoria crítica, ancorada em necessidades situadas em uma dada cultura, passíveis de se tornarem compreensíveis e inteligíveis em outros contextos.

Numa visão humanista contra-hegemônica, identifico que alguns princípios guardam em si compromissos humanos com potencial de instigar valores éticos e estéticos. Portanto, posso inferir que a abordagem sistêmica de vida, de realidade, evidencia a importância em reconhecer as implicações e os impactos da interdependência de agentes e fenômenos, sejam estes naturais ou socioculturais.

Aproximo-me das reflexões de Walsh (2013) e compartilho de seu interesse, expresso na introdução do livro *O pedagógico e o decolonial: caminhos de tecelagem*, no qual afirma que

> as práticas abrem radicalmente 'outros' caminhos e condições de pensamento, ressurgimento, elevação e edificação, práticas pedagogicamente compreendidas – práticas como pedagogias – que, ao mesmo tempo, desafiam a única razão da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presentes, desengajando-se dele (Walsh, 2013, p. 28).

Tal afirmação está em diálogo com uma referência fundamental: "Paulo Freire disse uma vez que a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica" (Walsh, 2013, p. 4). Pautada nessa afirmação, instigo a memória e retomo inicialmente experiências artísticas educativas, guardadas no corpo e, depois, projetos de extensão e pesquisas que realizei na minha trajetória profissional, desde antes da virada do século até os dias de hoje.

Ressalto a contribuição de artistas, pesquisadores, produtores de saberes e conhecimentos que, em seus diferentes campos de atuação, elaboram estratégias e princípios de criação.

No campo da dança, destaco o bailarino **Merce Cunningham** que, entre 1939 e 1945, formulou proposições que apontam para novas abordagens para a "nova dança" contemporânea (ou "dança pós-moderna", como também é denominada). Na sequência, remeto-me à seguinte citação de Silva (2005), apresentada no livro *Terpsichore in Sneakers*, de Sally Banes (1980):

> Essencialmente ele faz as seguintes afirmações: 1) **qualquer movimento pode ser material para uma dança;** 2) **qualquer procedimento pode ser um método válido de composição;** 3) **qualquer parte ou partes do corpo podem ser usadas (sujeitas apenas a limitações naturais);** 4) **música, figurino, cenário, iluminação e dança têm sua lógica e identidade, separadamente;** 5) **qualquer dançarino da companhia pode ser solista;** 6) **qualquer área do espaço cênico, pode ser utilizado;** 7) **a dança pode ser sobre qualquer coisa, fundamentalmente e primeiramente sobre o corpo humano e seus movimentos, começando com o andar** (Silva, 2005, *apud* Banes,1980 p. 6).

Talvez, sem muita certeza, tenha sido essa a primeira convocação consciente que senti por meio de afirmações trazidas por teóricos ou teorias que poderiam ser entendidas, traduzidas como princípios estruturantes de determinado conhecimento. Assim, enquanto professora de componentes relacionados à criação em dança, como improvisação e coreografia em grupo, aos poucos, num processo de investigação e utilizando a relação entre teoria e prática, assimilei estas orientações e estruturei-as como princípios e estratégias de experimentação de movimentos de dança e suas configurações.

2.5 A Virada do século: entre transformações estruturais e epistemológicas

A virada do século XXI foi ontem; a do milênio, também... O ano 2000 foi emblemático, simbólico para marcar mudanças e transgressões experimentadas e configuradas em alterações de paradigmas estruturantes para a sociedade. Não só a teoria do sistema, compreensões ecológicas, mas um "giro decolonial" foi posto e merece ser acelerado na e pela sociedade.

Avento assim, compartilhar exercícios e configurações de princípios gerados a partir de práticas e pressupostos teóricos, éticos, sociopolíticos, vivenciados ao longo deste período, como forma de instigar outras conexões, demandas e potencialidades pelo tempo do agora, num fluxo cíclico, espiralado e inacabado, sempre.

Tal como em 2001, observo que, em 2025, 24 anos depois, a Escola de Dança da UFBA tem passado por mudanças significativas. Esses processos se refletem em revisões e reestruturações curriculares, impulsionadas tanto por questionamentos internos, oriundos da própria comunidade acadêmica, quanto por demandas externas, a partir de diretrizes do MEC — todas elas cobradas por movimentos legítimos de grupos sociais.

Essas transformações exigem uma atenção ampliada às demandas da sociedade e um alinhamento com os conhecimentos produzidos na contemporaneidade. Mais do que isso: representam um esforço para revisitar a história, lançar luz sobre o que foi invisibilizado e trazer à tona o que foi sistematicamente silenciado.

Dessa forma, os princípios passaram a integrar meu discurso, acompanhados por noções como *complementariedade*, *interdisciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *redes* e, sobretudo, *complexidade*. Tais elementos se

estabelecem como estratégias capazes de desfazer dicotomias por meio de um fazer-pensar dialógico e colaborativo.

A multidisciplinaridade, por sua vez, não se configura apenas como uma abordagem metodológica, mas como uma exigência inerente à atuação compartilhada. Ela se torna essencial para responder a desafios pessoais e sociais, mobilizando pedagogias e tecnologias complexas e plurais.

Os dados apontam resultados quantitativos e qualitativos, práticos e teóricos, que têm merecido reflexões, atualizações e traduções constantes que melhor reflitam as lutas e os avanços da atualidade, sempre compromissados com uma educação integral, que tenha pressupostos decoloniais e antirracistas por princípios estruturantes.

Trarei adiante o relato de algumas experiências teórico-práticas desenvolvidas como educadora e artista, relacionadas não apenas à pesquisa, mas também ao ensino e à extensão, identificando-as como sinalizações para a formulação de estratégias de criação artística que dialogam com o fazer, o pensar e o sentir implicados no ato pedagógico.

É importante valorizar e considerar que o campo artístico, por meio de seus processos, vivências e experimentações estéticas, revela princípios que orientam e impulsionam a construção de metodologias multidisciplinares e multirreferenciais. Esse processo ocorre em diálogo com o reconhecimento de pedagogias e teorias diversas, ampliando as possibilidades para o campo educativo.

Com esse embasamento, compartilho algumas diretrizes extraídas de diferentes momentos de minha trajetória, formuladas de maneira colaborativa ao longo da transição entre os séculos XX e XXI, especialmente nos contextos da extensão e da pesquisa.

Antes de avançar com exemplos, retomo conceitos importantes para dirimir dúvidas entre nós da área de educação. O *Manifesto da Transdisciplinaridade* (Nicolescu, 1999) referenda a necessidade de criação/manutenção de laços entre as diferentes disciplinas: a *multi/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 enriquecido pelo cruzamento de várias abordagens. Já a *interdisciplinaridade* tem uma ambição diferente, consistindo na transferência de métodos de uma disciplina para outra (Nicolescu, 1999, p. 21-22).

Os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, por serem polissêmicos e imprecisos, são, reconheçamos, de difícil definição.

> [...] interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns (Morin, 2003, p. 115).

Uma vez apresentadas essas elucidações, avançamos da prática inter e multidisciplinar, desenvolvida como metodologias, e focalizamos em referências teóricas e conceituais, na perspectiva da multirreferencialidade. Nessa virada, a multirreferencialidade nos permite compreender um determinado objeto a partir de uma multiplicidade de referências, uma pluralidade de olhares, portanto, da heterogeneidade. Ao mesmo tempo em que distingue as diferenças entre essas referências, busca-se uma comunicação entre elas, e não uma homogeneização (Fagundes; Burnham, 2001).

Assim, com a valorização e o reconhecimento de experiências enquanto saberes forjados pela repetição da prática e consolidados no exercício da oralidade, rememoro fazeres artísticos-pedagógicos desenvolvidos nos primeiros anos da década de 2000, atuando como docente, em parceria interdisciplinar com o professor Me. **David Iannitelli**, no **Módulo Processos Criativos** do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA. Como docentes pesquisadores, investigávamos **procedimentos criativos** ao tempo em que adotávamos **princípios basilares da física quântica para os processos de criação artística em dança em sala de aula**. Tomávamos esses princípios e

conceitos como referências, sendo, contudo, traduzidos em indicadores para experimentações no campo da improvisação e da composição coreográfica.

A seguir, compartilho alguns exemplos de construções aplicadas em laboratórios e aulas voltadas para improvisação em dança e criação:

PRINCÍPIOS DA IMPROVISAÇÃO EM DANÇA E CRIAÇÃO

- **O indeterminismo quântico sugere que a posição inicial surge do aleatório, entendido como a soma do acaso com a necessidade. Dessa forma, irrompe no espaço-tempo e se esvai.**
- **O indeterminismo no espaço e no tempo suscita questões como: Onde começa? Onde termina a ação?**
- **Uma determinada posição desencadeia uma ação, uma transição ou uma transformação.**
- **A ação, transição ou transformação ocorre de maneira irregular e não linear, variando em velocidades e configurações.**
- **A interação não pressupõe necessariamente relação, contato ou mesmo visão. Basta a percepção do outro e do seu movimento, assumindo que todas as coisas coexistem em um mesmo sistema.**
- **O sentido da interação deve estar presente na coletividade, reforçando o reconhecimento da não separabilidade humana.**

Vale observar, em especial, que os dois últimos princípios podem ser aplicados em processo de criação artística, mas é também possível traduzi-los para sistemas sociais.

Em 2000, enquanto eu assinava a coordenação pedagógica do projeto "Quem ama preserva", que incluía a peça "Cuida bem de mim", dirigidos pelo renomado diretor teatral **Luiz Marfuz**, no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, participei do processo de sistematização da **Tecnologia Educacional** com o **Teatro**. Esse projeto apresentou um forte impacto qualitativo, com resultados conceituais, procedimentais e atitudinais, em estudantes, professores e na Rede Estadual de Educação, sendo, sem dúvida, uma experiência singular para toda a equipe artística e pedagógica responsável pelo processo.

Na escrita e formulação da Tecnologia Educacional, dentre várias produções e conclusões teóricas, destaco um pleno exercício de tecelagem conceitual, realizado a partir do entrelaçamento de ideias-chave provenientes de fundamentos artísticos, estéticos, éticos e educacionais. Esse processo resultou na construção de **referenciais fundamentadas em experiências continuadas com Arte/Teatro em contextos educativos**.

Imersos e comprometidos com essas práticas, concebemos coletivamente princípios estéticos e éticos que evidenciavam a potencialidade da Arte tanto em processos artísticos quanto educativos. A partir da legitimidade de quem vivenciou, acompanhou, avaliou e refletiu sobre essa experiência, afirmamos que a Arte:

PRINCÍPIOS DO TEATRO COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

- **estimula uma inclusão dos participantes diante de uma temática, permitindo uma imersão pelas vias emocional e racional;**
- **desbloqueia e estimula o potencial criativo facilitando o "processo de mudança";**

- **propicia uma relação dialógica, criando um espaço de escuta e troca, onde os integrantes se reconhecem enquanto sujeitos ativos e participativos;**
- **acolhe o novo, o diferente, o insondável, trabalhando sempre com a reconstrução do conhecimento;**
- **estimula o desenvolvimento de trabalho em equipe e a construção coletiva;**
- **propõe possibilidades de desdobramento de ações a serem desenvolvidas na escola e na comunidade;**
- **propicia a reflexão, a contextualização de conteúdos apreendidos e a reconstrução do conhecimento.**

É importante notar que, além de conceitos e práticas, os valores do campo atitudinal merecem atenção nos processos de ensino e aprendizagem. Eles se apresentam como marcadores a serem trabalhados nas práticas artísticas e educativas.

Dessa forma, seja como metodologia ou como princípios, meu fazer-pensar-sentir de atos e atitudes artísticas educativas sempre me conduz à identificação de princípios que possibilitam o entendimento, a compreensão e a demarcação de um conjunto de pensamentos que me levam a definir pressupostos de práticas e condutas. Destaco que esses processos de identificação e formulação de princípios não se dão por meio de uma intenção

normativa, mas por meio de uma abordagem sensível e criativa: crio metáforas, estabeleço analogias e relações de equivalência, apontando ideias-chave a serem perseguidas e ampliadas. Nesse percurso, trabalhando com imagens, associo o conceito de princípio ao bambu, cuja firmeza e flexibilidade têm o potencial de nos amparar em algumas circunstâncias, qualidades que o tornam uma metáfora potente. Assim como o bambu, os princípios podem oferecer sustentação, definir limites e referenciais, mas sempre preservando brechas e espaços para novas possibilidades e ressignificações.

Nas leituras e estudos de **Katz e Greiner** (2002), o conceito de ***corpomídia*** se apresenta como uma estratégia de compreensão e articulação das informações, enfatizando sua complementaridade. A partir dessa abordagem, recorro à síntese dos novos conhecimentos por meio de princípios estruturantes.

Nesse processo, a repetição – tal como um refrão – permite que os princípios absorvam e preservem o novo conhecimento, delineando bordas e construindo sentidos. Assim, estabeleço as seguintes ideias-chave:

- **o corpo em movimento é a matriz da comunicação e da cognição;**
- **o movimento e a ação corporal materializam as trocas constantes com os ambientes;**
- **o contexto está sempre em transformação, pois o conjunto de elementos que o compõem também se modifica;**

- **as atualizações são contínuas, articulatórias e descentralizadas, uma vez que o trânsito permanente das informações desestabiliza as noções fixas de dentro e fora.**

Concluindo sobre esse conjunto de ideias e princípios fundamentados na teoria ***corpomídia*** de **Katz e Greiner** (2002), sintetizo que todo pensamento tem origem no sistema sensório-motor do corpo. Em outras palavras, o movimento é o ponto de partida do processo de comunicação.

2.6

Confabulando com a Arte

Ao relacionar essas diversas abordagens, busco compreendê-las a partir do conceito de Arte como Tecnologia Educacional. Este conceito se apresenta como uma possível rede de saberes e experiências, que se constrói coletivamente, e na qual a arte se afirma como área de conhecimento.

Há de se considerar ainda que o campo artístico, aliado às vivências em experimentações estéticas, quando observado, revela princípios e processos artísticos que orientam e impulsionam construções metodológicas e multirreferenciais, com o reconhecimento de outras pedagogias e teorias para o campo educativo. Nesse contexto, formulei o argumento e a defesa da Arte como Tecnologia Educacional.

Sem intenção de tangenciar, registro que a pauta aqui apresentada não resulta de uma observação de fora, de um olhar "estrangeiro" sobre uma temática. Ao contrário, trata-se de pesquisas socialmente implicadas, enraizadas em processos que articulam o fazer artístico e cultural à prática social compartilhada por adolescentes, jovens em formação artística e/ou atuantes como lideranças e agentes comunitários. Em sua maioria, tratava-se de pessoas negras, moradoras de comunidades periféricas, cujas autorias, práticas e discursos foram estimulados ao longo do processo.

> As lutas sociais também são cenários pedagógicos em que os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprender, reaprender, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial geralmente começam com a identificação e o reconhecimento de um problema; elas anunciam desconformidade e oposição à condição de dominação e opressão, organizar-se para intervir; o objetivo: colapsar a situação atual e tornar qualquer outra coisa possível (Walsh, 2013, p. 4).

Assim, quero propor e destacar o premente reconhecimento de processos artísticos e educativos pautados por um compromisso ético-estético e político, capazes de contribuir para a consolidação de paradigmas emergentes e de incorporar novos referenciais e epistemologias à compreensão da complexa relação entre corpos-sujeitos (Rangel, 2015; Rangel; Aquino, 2018), bem como contextos de cidadania. A intenção é que esses saberes consigam dar sustentação a outros modelos de relação e de participação do sujeito na vida contemporânea, diante de fragilidades e quebras da dignidade humana.

Na pesquisa de Sueli Carneiro, em diálogo com Foucault e as práticas sociais discursivas, a autora argumenta que

> as práticas sociais se constituiriam discursivamente e os discursos formariam sujeitos e objetos que se condicionam, se deslocam, se multiplicam ou invertem posições. O que impulsiona essa dinâmica, segundo Foucault, é a vontade de saber a verdade do sujeito, instituindo-o como o lugar da verdade (Carneiro, 2023, p. 26-27).

Reafirmo, pois, com ênfase, que a educação e a arte são estratégicas para a participação dessas redes encampadas pelo conceito de tecnologias educacionais, ao favorecerem e estimularem o diálogo entre diferentes campos do saber, aproximando profissionais em torno de processos comuns de investigação metodológica e na produção de princípios e práticas diferenciadas, multidisciplinares e multirreferenciais.

Nesse sentido, profissionais – em especial artistas educadores – podem e devem se reconhecer também no outro, a partir de um olhar atento aos saberes e conhecimentos que possuem, mas também com o quê e de quem se diferenciam, estabelecendo diálogos e complementaridades, estimulando a organização de teias inter, multi, e transdisciplinares em redes dialógicas de relações e conhecimentos. Afinal, “as pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e são construídas tanto na resistência e na oposição, como na insurreição, a afirmação, a re-existência e a re-humanização” (Walsh, 2013, p. 5).

Não podemos, contudo, desconhecer as experiências conquistadas por pesquisadores em áreas afins. Ao contrário, essas contribuições podem ser priorizadas nas práticas colaborativas voltadas à resolução de problemas coletivos e sociais. Assim, possibilitamos a criação de um lastro de saberes que, uma vez visíveis e reconhecidos, se constitua na trama de uma rede tecida cuidadosamente, a partir de uma ação compartilhada, para dar respostas a questões urgentes ou emergentes da sociedade. À luz dessa compreensão, corroboro Carneiro (2023, p. 11), no sentido de que: “A saída se dá pelo coletivo, onde o cuidado de si e o cuidado do outro se fundem na busca da emancipação” (Carneiro, 2023, p.11).



3

ARTE

Do ponto de vista de um investimento na pessoa humana, o respeito e o cuidado para com ela trazem um propósito de superação de uma secular história de exclusões. Para tanto, suscito atenção às oportunidades geradas através de experiências artístico-estéticas, quando tratadas como campos de conhecimento.

Processos artísticos podem ser potencializados enquanto processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam avanços e conquistas em termos de empoderamento pessoal, convivência e relação social. Afirma-se que a participação efetiva em experiências artísticas culturais propicia o desenvolvimento e refinamento de um sentimento estético e — por que não arriscar? — de atitudes éticas.

Percebo que a vivência artística exerce influência significativa sobre os modos de aprender a ser, sentir, pensar, comunicar e interpretar os significados atribuídos ao cotidiano. Nesse sentido, constitui-se como elemento formativo que favorece o desenvolvimento de diferentes saberes e fazeres, refletindo-se tanto nos processos de elaboração do pensamento quanto nos conteúdos que dele emergem e nas produções daí decorrentes.

Assim, entendendo o fluxo de transformações como inerente aos processos sociais e epistêmicos em curso, acato os princípios estruturantes da racionalidade estético-expressiva (Santos, 2011). Em outros termos, proponho sua equivalência e tradução em relação aos princípios da Arte (entendida aqui

como área de conhecimento), aceitando-os como matrizes referenciais e campos de possibilidades, abertos à experiência estética e à produção de sentidos vivenciados na experiência artística.

Esses processos e relações, sem dúvida, têm possibilidades de estimular a criação de redes entre pessoas, contextos e conhecimentos. Refletindo com Milton Santos (2002), compreendo as redes como heterogêneas e condutoras de forças em múltiplas direções. Tratam-se de estruturas abertas e que se fortalecem dessa condição de abertura, traduzindo não apenas o seu potencial de expansão, mas de transformação. De acordo com o autor, "mediante as redes, há uma criação paralela e eficaz da ordem e da desordem no território, já que as redes integram e desintegram, destroem velhos recortes espaciais e criam outros" (Santos, 2002, p. 279).

Reforço ser um desafio romper com a perspectiva reguladora, fortemente presente nas dinâmicas sociais e institucionais, em favor de um movimento contínuo de transformação de atitudes orientado à construção de um pensamento emancipatório. Tal processo implica práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a cidadania ativa, reconhecendo os sujeitos sociais em sua legitimidade e em suas distintas formas de participação, ancorando-se na solidariedade como princípio orientador.

Nesse sentido, observo que as teorias sociais em pauta têm se debruçado sobre a compreensão de como acolher e entender situações em que os indivíduos, enquanto corpos-sujeitos, transitam por diferentes contextos e, ao mesmo tempo, os modificam, produzindo deslocamentos nas relações, nos espaços e nas dinâmicas sociais em que estão inseridos.

Reafirmo que a proposição aqui é reconhecer que a Arte e seus processos de criação, quando pautados por um compromisso ético-político, podem contribuir para um novo paradigma emergente, que inclua outros referenciais e epistemologias do campo da educação, em prol da compreensão da complexa trama da construção da cidadania, reagindo ante a fragilidades e quebras da dignidade humana, com relevo em grupos sociais constituídos por pessoas negras.

Essa compreensão, entretanto, vem ressaltar a urgência em reparar os danos historicamente infligidos ao povo afro-brasileiro e contribuir para a construção de uma educação integral, emancipatória e antirracista, comprometida com a justiça social, a equidade e a superação das desigualdades estruturais. Trata-se de fomentar um movimento de transformação capaz de enfrentar os desafios de um tensionamento permanente diante de práticas e atitudes preconceituosas, ainda impregnadas por um processo de "empedrecimento" social e simbólico que perpetua desigualdades.

Não é demais repetir que a Arte, como área e campo de conhecimento, vem oferecendo ao 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 contribuído para a construção de novas (in) formações e vêm sendo postos em prática na abordagem de temas e questões relevantes ao sujeito e à sociedade contemporânea.

3.1 Arte como experiência

Quando se trabalha a arte como experiência estética privilegia-se, no processo do próprio fazer, a investigação dos elementos e fenômenos artísticos que se apresentam. Nela, independente da linguagem focada, o corpo está sempre atuando através de instâncias relacionais e criativas, no contato com o outro e com a experiência, o que promove continuados desdobramentos de práticas e novas elaborações conceituais.

Dewey (2010), em sua obra *Arte como experiência*, traz um posicionamento produzido na década de 1930 que, revisitada em 2010, 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, 2010, p. 11).

A sua concepção em relação à experiência também é preciosa para o entendimento do conceito aqui proposto. Para o filósofo, toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive (Dewey, 2010, p. 122). Tal interação constitui a experiência total vivenciada, cujo desfecho se expressa na constituição de uma harmonia sentida. Segundo Dewey, a experiência adquire significado na medida em que se estabelece a conexão entre indivíduo e meio, marcada por uma dinâmica de ação e de sofrer, entendida como a capacidade de receber e elaborar as consequências das próprias ações. Assim, ter uma experiência é associar retrospectivamente e prospectivamente entre aquilo que fazemos e aquilo que, em consequência, nos fazem gozar ou sofrer.

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".

Na perspectiva educacional, é importante acolher o pensamento de que a arte é fundamental para acessar, criticar, transformar significados e valores em contato com o mundo. Esse processo possibilita a ressignificação do exercício de apreciação artística, que vai além do prazer estético.

A apreciação da arte é estimulada através do exercício crítico, que promove uma reflexão tanto da obra quanto do processo de criação. Desta forma, são geradas construções teóricas, atitudes e comportamentos que colaboram para que o sujeito descortine perspectivas diferenciadas de compreensão do mundo. Afinal, os processos de ensino da e pela arte desenvolvem o pensamento artístico, o pensamento sobre a arte e a percepção estética. Além disso, caracterizam-se por oferecer parâmetros essenciais para a experiência humana.

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, provocados pela apreciação estética e num ciclo de reflexões, críticas e tomadas de posição.

Na arte, manifestam-se igualmente outras habilidades e competências relacionadas ao trabalho coletivo, à aceitação e ao respeito à diversidade, à participação ativa — tanto na condição de agente motivador quanto de sujeito motivado —, bem como à constante atualização de conhecimentos. Ademais, destaca-se o seu potencial de transformar necessidades básicas em ações, configurando-se tais dimensões como condição essencial para o processo de aprendizagem.

A arte, seja a partir da expressão-criação ou da fruição, possibilita o acionamento dos campos da reflexão, crítica e produção de significados. Essas dimensões do corpo-sujeito se retroalimentam com as dimensões da sensibilidade, criatividade e flexibilidade humanas que marcam a experiência artística.

3.2 Bases para a configuração do conceito de Arte como Tecnologia Educacional

Perdida a inocência empirista, a via de acesso ao conhecimento se tornou sinuosa e cheia de percalços — uma via complexa. Ao contrário do que à primeira vista poderia parecer, a verdade, à medida que se tornava mais precária e provisória, tornava também mais difícil e arriscado o caminho para alcançá-la. Essa 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, 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 os processos de criação artística, a partir de Nachmanovitch (1993), que defende a existência de uma unidade de experimentação presente em todas as formas de expressão da arte. Essa unidade pode ser compreendida tanto como ponto de partida quanto prática processual para a produção e a criação de conhecimentos.

Luigi Pareyson (1977), filósofo italiano, estudioso de questões da estética, considera, nessa 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.

A epistemologia de Lakatos (1979), um dos principais expoentes da filosofia da ciência no século XX, concebe também a investigação como elemento central de seus programas de pesquisas. Evita estabelecer regras metodológicas fixas 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. Deste 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 daquela condicionada à racionalidade técnica, fechada no objeto de estudo.

Assim, ao focalizar as áreas de conhecimento situadas no âmbito das ciências sociais e humanas, 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 e propícias a serem revisitadas.

A construção das bases para a formulação do conceito de Arte como Tecnologia Educacional teve início a partir de investigações e estudos sobre a própria noção de tecnologia educacional. Para tanto, conjuguei uma revisão bibliográfica e uma pesquisa sobre o uso e as representações atribuídas a esse conceito, de modo a compreender seus sentidos, alcances e implicações no campo educacional. Nesse percurso, retomei, ainda, a experiência vivenciada ao final da década de 1990, quando participei do processo de sistematização da Tecnologia Educacional com o Teatro (TET) no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia.

Os documentos gerados na época, bem como outros conceitos adotados por outros pesquisadores ao longo dos anos seguintes, tomaram contornos que guardam especificidades de cada experiência *per se*. Assim, o conceito de Arte como Tecnologia, tal como o defendo atualmente, revela-se prenhe de significados, pois guarda em si experiências constituídas no diálogo e na convivência com a diversidade e a diferença entre corpos-sujeitos em seus contextos, tanto na pesquisa quanto na produção de conhecimentos.

Tomando como base Antônio Cunha (1982, p. 480; 759), identifico que a palavra *tecnologia* é formada pelo prefixo *tecnho* (do grego *tékhnē",* que significa “arte, habilidade”), e pelo sufixo *logia*, do grego *lóg[o],* que significa

“palavra, estudo, tratado”, também presente em outras palavras de origem grega, como astrologia; inclusive, a partir do século XIX, ambas foram introduzidas na linguagem científica internacional.

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 representavam naquela instância. Com o passar do tempo, as concepções se renovaram e marcaram mudanças na compreensão do termo tecnologia, sobretudo no campo da educação.

O termo tecnologia esteve limitado, quase que exclusivamente, aos recursos audiovisuais, ao apoio à ação do professor ou como tecnologia avançada. Esta última expressão com referência ao rádio, televisão, cinema, computador, satélite, sugerindo a substituição progressiva do professor pelo programa. Em seguida, o termo em pauta 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 e a engenharia da instrução.

Em 1980, o pesquisador e educador Manuel José Gomes Tubino, por meio de busca de resoluções inovadoras para os problemas educacionais, propõe uma definição de **tecnologia educacional** enquanto uma abordagem científica que incorpora novas teorias, princípios, conceitos e técnicas do planejamento, implementação e avaliação. Alinha-se a ele o posicionamento de Víctor Guédez (1987) que, além de descartar, se contrapõe ao significado coisificante e mecanista do termo tecnologia, associado à Educação. Guédez defende esse confronto por compreender que não se está falando de uma interferência pontual e esporádica em determinada circunstância, mas que envolve uma dimensão mais ampla que a sua acepção pretende abarcar.

Reforçando a questão apresentada, o autor enfatiza o uso da expressão **tecnologia educacional** como parte de um conjunto coerente que expressa o compromisso da educação com os objetivos de uma realidade almejada. Essa perspectiva transcende o caráter meramente instrucional, ao favorecer processos formativos capazes de promover o desenvolvimento de esquemas

de sensibilização e criatividade, a partir dos quais a aprendizagem se direciona para o autodesenvolvimento.

Mais adiante, Guédez acrescenta que a tecnologia educacional deve ser compreendida como um conjunto de processos, métodos e técnicas voltados ao tratamento de questões inerentes à prática educativa, além de contribuir para a dinâmica da aprendizagem. Essa compreensão se articula às diretrizes de um desenho acadêmico-curricular inscrito e comprometido com um projeto histórico-pedagógico mais ampliado.

Edith Litwin, em 1993, marcou um ponto de virada no debate sobre tecnologia educacional ao relacionar o seu significado a contextos socio-históricos. A autora não a compreende apenas como ferramentas ou recursos técnicos, mas como um corpo de conhecimentos fundamentado em disciplinas científicas e orientado às práticas de ensino, incorporando, de forma articulada, todos os meios disponíveis que contribuam para a realização de finalidades educativas. É necessário considerar as principais inovações tecnológicas incorporadas à educação por meio da arte, as quais desempenham papel fundamental quando favorecem a liberdade de pensamento, discernimento, sensibilidade e imaginação. Tais dimensões são essenciais para que os sujeitos desenvolvam suas potencialidades e talentos, preservando, na medida do possível, a capacidade de atuar como protagonistas de seus próprios destinos.

Por outro lado, faz-se importante destacar o pensamento de Cipriano Luckesi (1986) a respeito da tecnologia educacional, quando assinala a 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 (2002) associa um valioso parecer da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional que também fundamenta o conceito de tecnologia educacional em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem. Essa concepção se insere na dinâmica da transformação social, e se concretiza pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e

técnicas num esforço permanente de renovação da educação — entendimentos que repercutem e fazem eco às intenções da arte como tecnologia educacional (ABT, 1982, p. 17 *apud* Simões, 2002, p. 36).

Ao relacionar as múltiplas representações dessas referências teóricas, 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 tal pressuposto, aliado a outros ensinamentos obtidos por meio de experimentações estéticas vivenciadas, mas continuamente inacabadas, revelam princípios artísticos educativos, orientadores, que podem nos impulsionar a novas construções multirreferenciais.

3.3 Dá-se forma ao que se acredita

A partir de então, entendo Arte como Tecnologia Educacional, como estratégia de contaminação para possível diálogo, articulação e complementaridade, através de vestígios de processos de criação e experimentações artísticas, estéticas, podendo ser convocadas outras teorias científico-sociais, com destaque à educação.

A atenção e motivação para a investigação de pistas metodológicas e princípios trazidos pela arte como tecnologia educacional começaram a se desenhar ainda em 1990, conforme referido anteriormente, em projetos de extensão no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, e em minha prática como artista e docente, na mediação de processos de improvisação e de criação artística, em componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA.

Esse interesse se intensificou a partir do aprofundamento do meu envolvimento, como coordenadora e educadora, em diversos projetos de extensão e pesquisa de natureza artístico-educativa. Estes foram desenvolvidos em parceria e diálogo com contextos de promoção da cidadania e com instituições responsáveis pela implementação de políticas sociais. Nessas iniciativas, sempre propus as linguagens artísticas — especialmente a dança — como eixo condutor dos processos investigativos.

Destaco, ainda, a participação em ambientes de pesquisa acadêmica voltados para a abordagem de questões socialmente relevantes, particularmente aquelas relacionadas a situações de vulnerabilidade relacionadas à educação, aos direitos humanos, à saúde pública. Tais experiências contribuíram significativamente para consolidar, como prioridade, a realização de experimentações artísticas demonstrativas, referenciadas como tecnologias educacionais e metodologias de abordagem de pesquisa. Corroborando o pensamento crítico de Catherine Walsh (2013, p. 6), entendo

que “Pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas de povos e pessoas, mas uma parte integrante de seus combates e perseverança ou persistência”

Assim, foram mais de três décadas dedicadas a pesquisas que trouxeram a arte e a educação como questões fundantes para o desenvolvimento humano. Esses elementos são indispensáveis tanto para a formação de crianças e adolescentes quanto para a de jovens enquanto agentes, artistas, lideranças comunitárias — sujeitos de direitos. Além disso, são fundamentais na formação de professores que atuam nesses contextos. Há que se considerar, ainda, a capacidade preventiva da arte e da educação, ampliando a compreensão sobre violência como uma questão de saúde pública. Nesse sentido, sua abordagem também se relaciona com a redução e prevenção do uso e abuso de drogas e aspectos outros, transversais ao sujeito e à sociedade.

Na continuidade dessa senda, é preciso ter presente a reflexão de Walsh (2013), lembrando que algumas posições e entendimentos pedagógicos estão aliados com a chamada pedagogia crítica iniciada por Freire, em 1960, e retomada por muitos educadores populares e ativistas-intelectuais em todo o mundo até 1990[2], quando começou o seu declínio antes do *boom* do projeto neoliberal.

> o surgimento com força, nesta mesma década da década de 1990, dos movimentos indígenas no continente já renomeados como Abya Yala, “território em plena maturidade”, assim como a insurgência política, epistêmica e existencial desses movimentos, juntamente com as organizações afrodescendentes, mudaria a direção e o projeto na América Latina da transformação e revolução do pensamento anterior (Walsh, 2023, p. 6).

Deste modo, estive, de alguma forma, em alinhamento com esses movimentos do Sul global — geograficamente distante, mas sociopoliticamente

[2] Vale a pena mencionar minha estreita relação com Freire durante os anos em que ele esteve exilado nos Estados Unidos e minha participação ativa na rede de pedagogia crítica deste país até o início dos anos 90. Apesar do declínio desse movimento nos anos 90, autores como Peter McLaren e Henry Giroux que, nos Estados Unidos e no Canadá, mantiveram-no a partir de perspectivas do multiculturalismo revolucionário e radical, articuladas a princípios de uma pedagogia da transgressão.

conectada — através de movimentos locais, protagonizados por nossos jovens e por comunidades de Salvador, em articulação com a UFBA, o Fórum Comunitário de Combate à Violência, as ONGs e organizações comunitárias e, em especial, a artistas-educadores e agentes sociais implicados. Listo a seguir projetos de pesquisa e extensão realizados entre 1996 e 2006**:**

- Programa de Extensão de Fomento Universitário/MEC (PROEXTE) – 1995/1996: Programa de Integração da UFBA com as redes públicas de Ensino Fundamental do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA e Cursos de Licenciatura e Bacharelado.
- Programa Quem Ama Preserva – Projeto Cuida Bem de Mim, 1997-2004, Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
- Projeto Viver: pais e filhos na prevenção das DST/AIDS e do uso abusivo de drogas, em parceria com o Programa Ampla Paz, Fórum Comunitário de Combate à Violência (FCCV), Escola de Dança da UFBA, Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e Ministério da Saúde, 2001-2002.
- Vidas em Movimento: Formação de Liderança Jovem, 2002; Mobilização Cultural, 2003; Formação de Agentes Sociais, 2004, Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e Instituto Credicard.
- Projeto A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual, em parceria com o Programa de Extensão de Fomento Universitário/MEC (PROEXTE), 2003-2004, Escola de Dança da UFBA, Centro da Defesa da Criança e da Adolescente (CEDECA) e Projeto Viver, SESAB.

- Projeto Escola Que Protege 2006. Cursos de capacitação de professores. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, Escola de Dança da UFBA e FCCV, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC).
- Complementação de Estudos: cursos de Formação em Artes e Humanidades 2005-2006. Escola de Dança da UFBA, Programa Ampla Paz do Fórum Comunitário de Combate à Violência.

Em consonância com Morin (2003), separei, categorizei e classifiquei experiências que se entrecruzavam através de identidades e convergências, organizando-as por meio de temáticas emergentes advindas de projetos de extensão e pesquisa vivenciados. Essas temáticas geraram princípios que orientaram a configuração do conceito de Arte como Tecnologia Educacional, a exemplo de: 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 a 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.

Desse modo, 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. Essa concepção busca contribuir para a produção de um conhecimento constituído no trânsito de relações, tanto articulando redes de conhecimentos, oriundas das ciências sociais, das linguagens artísticas, como mediando participação e diálogo entre seus diversos agentes.

Para estruturar o processo de desenvolvimento de Arte como Tecnologia Educacional, há que se lidar com o caráter sistêmico da articulação inter e multidisciplinar dos conhecimentos — teorias, práticas e princípios — que esse conceito requer, procedentes de diferentes campos e envolvendo diversos pesquisadores (artistas, educadores, filósofos e cientistas sociais).

A experiência artística e estética constitui-se como um eixo de confluência que, em sua própria forma de existir, tem o potencial de atuar como elemento de conexão entre diversos saberes e perspectivas teóricas. Essa capacidade integradora contribui para a elaboração de um conhecimento multirreferencial, fundamental à formulação da Arte como Tecnologia Educacional. Assim, reafirmamos a arte tanto como uma tecnologia educacional quanto social, na medida em que o conjunto de elementos que a compõem tem o potencial de mobilizar e tratar questões emergentes de grupos sociais e da coletividade.

Como se pode observar, as recentes teorias do conhecimento propõem um conjunto de competências e habilidades que pressupõem o exercício do pensamento complexo. Esse processo envolve a presença e o trânsito entre linguagens artísticas, teorias pedagógicas e outros campos de saber afins, mobilizados conforme a especificidade de cada demanda ou mesmo, de cada potencialidade que se quer trabalhar. O caráter dessa relação entre os saberes cria redes de informações, dialógicas e complementares, que propiciam interfaces e conversas entre sujeitos, contextos específicos e situações externas, em uma permanente alternância de prioridades e necessidades.

Faz-se necessário reafirmar a flexibilidade e abertura de abordagens (estratégias) e construções (configurações) em favor desses processos, nos quais artes e humanidades ocupam posição privilegiada e consolidada. Como nos lembra Morin (2003), à medida que as informações são distinguidas e ganham autonomia, é preciso, ao mesmo tempo, aprender a conhecer, separar e unir, analisar e sintetizar.

A forma como se estruturam os elementos, a partir dos seus campos, estimula a produção de conhecimentos diferenciados. A arte, nesse 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. Ademais, outros resultados, evidenciados em campos de ensino-aprendizagem e em práticas sociais, têm contribuído significativamente, conforme o identificado nos relatos de experiência.

Assim, a Arte como Tecnologia Educacional promove contribuições que transcendem a aquisição de conhecimentos específicos, sejam eles de natureza teórica ou prática. Igualmente, favorece o desenvolvimento de atitudes fundamentais, expressas na capacidade de motivar, em âmbito coletivo, a abertura ao diferente e ao novo. Tais dimensões, por sua vez, articulam-se de modo dinâmico com a sensibilidade, a criatividade e a flexibilidade humanas, retroalimentando e qualificando os processos formativos.

Nessa proposta artístico-educativa, as experiências estéticas constituem um campo fecundo para a expansão e o aprimoramento da própria concepção de “tecnologia educacional”. Destaco, nesse sentido, o potencial da arte, enquanto tecnologia educacional, de inserir a compreensão e o tratamento de dimensões de natureza mais subjetiva, ainda que plenamente passíveis de serem trabalhadas no âmbito formativo.

Portanto, 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. Tais dimensões articulam-se à identidade, à autoestima, à convivência e à aceitação das diferenças, possibilitando ao sujeito que vivencia a experiência reconhecer e valorizar sua condição de cidadão, importante para si, para o outro e para a sociedade.

Alinha-se a essa diretriz a proposta deste trabalho, que concebe a Arte como uma Tecnologia Educacional, compreendendo-a tanto em suas especificidades quanto em sua dimensão de conjunto, apoiada em princípios prático-conceituais derivados de experiências estético-éticas. Parto então do

pressuposto de que os conhecimentos mobilizados em contextos de experimentação e de processos envolvendo linguagens artísticas, em diálogo com outras áreas afins, sejam elaborados de modo dialógico, mediante a alternância entre fruição e criação. Nessa dinâmica, convoco simultaneamente sentimento e pensamento, elementos indispensáveis ao desenvolvimento humano.

A arte tem um potencial — assim como áreas afins, em especial a educação, os estudos culturais, e as ciências sociais — de propiciar trocas e complementaridades de saberes e fazeres, que influenciam na geração de novas informações construídas a partir de processos investigativos e criativos, característicos do fazer artístico. Os conhecimentos construídos no processo dialógico entre pesquisadores poderão fundamentar a reformulação de concepções que repercutirão em outras formas de pensar/sentir/agir no âmbito da educação, aqui compreendida como questão social estruturante da sociedade contemporânea.

Alargo essa reflexão ao retomar o conceito de epistemicídio e, com isto, estabeleço conexões com o pensamento de teorias científicas sociais em um movimento de convocação e inclusão de um amplo repertório de conhecimentos contra-hegemônicos, reconhecidos como decoloniais. Assim, não me refiro apenas à incorporação novas teorias, mas também à inserção e valorização de outros sujeitos pesquisadores — em sua maioria negros —, que integram este círculo aberto de revisão e atualização do discurso contemporâneo. Essa inserção ocorre tanto no âmbito acadêmico quanto nas esferas sociais e políticas, contribuindo para processos de transformação e de (re)construção da sociedade.

A Arte como Tecnologia Educacional constitui um campo que contribui para a produção de um conhecimento alicerçado por um ferramental de saberes, capaz de convocar e mobilizar pesquisadores para a revisão de paradigmas e para a construção compartilhada de projetos educacionais, culturais, sociais e, quiçá, políticos. Essa perspectiva implica uma participação responsável na elaboração de novas propostas intersetoriais, orientadas por

princípios colaborativos e transformadores. Para tanto, a formulação do conceito de Arte como Tecnologia Educacional visa proporcionar o trânsito de relações nas redes de conhecimentos e sociais, tendo por mediadores os artistas, educadores, oriundos das áreas da educação, artes e outras.

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

À luz das considerações desenvolvidas ao longo desta caminhada, concluo que a Arte como uma Tecnologia Educacional, revela indícios significativos de sua capacidade de se afirmar como elemento estratégico e estruturante na conformação de novas formas de pensar-sentir-fazer e realizar processos educativos. Essa compreensão evidencia sua pertinência diante das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas, inclusive no enfrentamento de temáticas emergentes. Nesse âmbito, ressalto, de modo particular, a formação de corpos-sujeitos, seu desenvolvimento pessoal e sua emancipação social, dimensões que se mostram centrais para a construção de práticas educativas transformadoras.



Zeca Chaves,

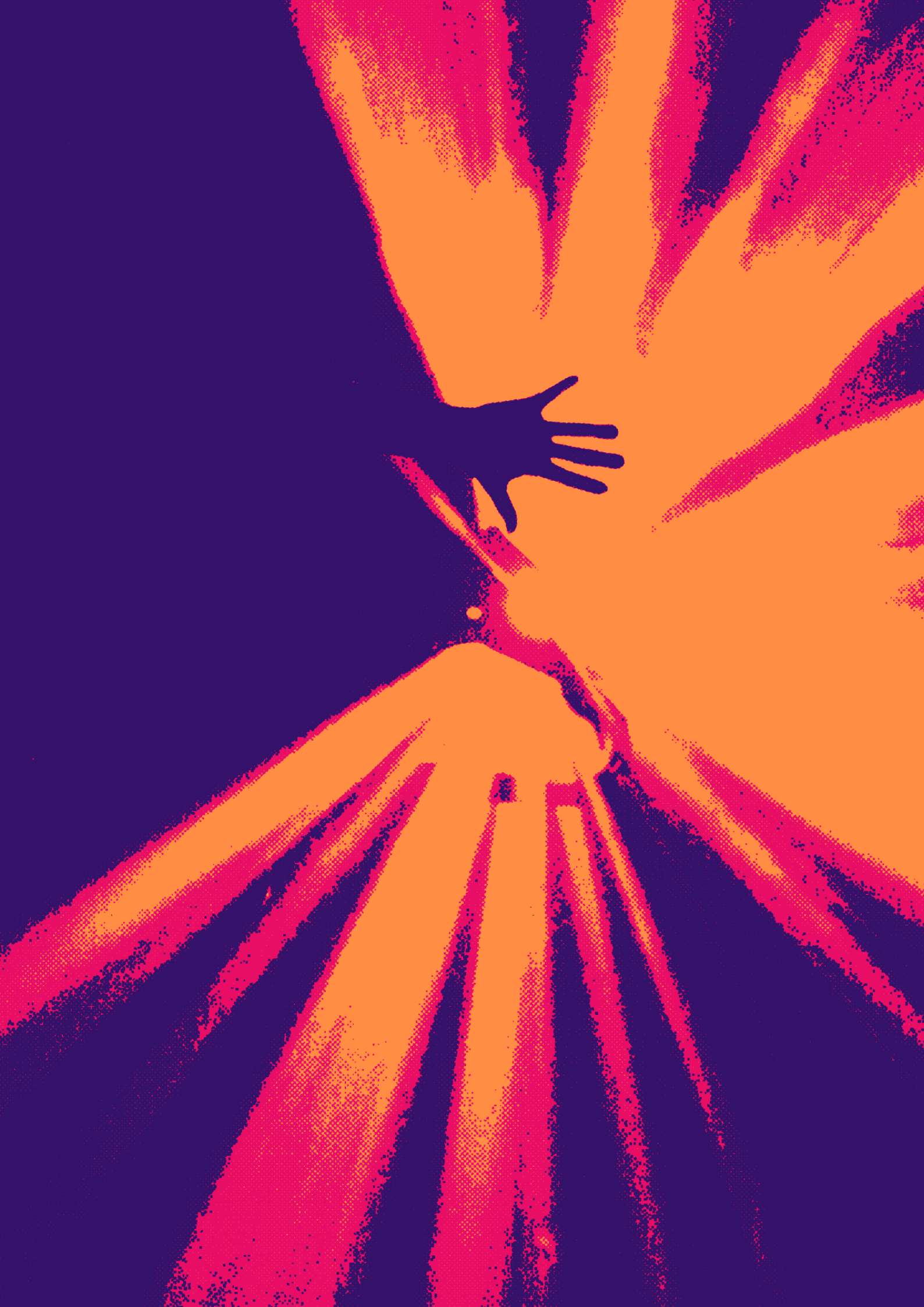
Um amigo querido, parceiro frequente, profissional com trânsito nos campos, sociais, antropológicos, culturais e educacionais. Nessas encruzilhadas da vida, nos encontramos há mais de 30 anos... Na década de noventa, 1996, ele jovem estudante do curso de ciências sociais. Curioso, inteligente, crítico e criativo, chegou na primeira turma do ACC _ Atividade Curricular em Comunidade, que a UFBA inaugurava. Como uma educadora extensionista por convicção, propunha com, “Com Arte e com Afeto em Comunidades”, como um ACC de Dança. Participativo e interessado, colou em mim ou melhor nas propostas de novas pedagogias a partir da Arte. Identificar questões de educação que emergem das comunidades, em especial, dos jovens e investigar estratégias implicadas para entender o problema. Apesar da participação ativa, dizia a todo tempo, “eu não acredito nisso...”, mas não faltava um encontro.

No semestre seguinte, ofereci outra vez o ACC em Dança, em outras comunidades. E Zeca voltou. Continuava comigo, me dava a oportunidade de exercitar um processo de ensino e aprendizagem, multidisciplinar, horizontal, participativo, dialógico. Sua mobilização era constante, diálogos entre as linguagens artísticas e o campo das ciências sociais. E Zeca crescendo, se fortalecendo, se tornou profissional. Homem, gay, lindo, com uma crítica sofisticada e afiada, identificado por uma gargalhada gostosa, que contagiava.

Assim, não nos perdemos mais um do outro. Em 2001, atuando como educador social, convido - o para estarmos juntos, dessa vez na Oficina de Liderança Jovem, no Programa Arte, Talento e Cidadania, do. Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Crescemos, os dois, nesses projetos de arte, educação, mobilização social e cidadania. Vários desdobramentos, Mobilização Social e Agente Cultural. Nessas experiências Ana Claudia já compunha o trio.

Em 2005, no projeto Complementação de Estudos, Artes e Humanidades, pela Escola de Dança, com o objetivo de contribuir para o acesso dos jovens nas universidades, a partir das recém-criada Ações Afirmativas, nos aproximamos mais ainda, muita troca, muita sintonia entre princípios de vida, visão de mundo. Eu, passando dos 50 anos ele chegando aos 30, mas a troca se mantinha.... E a vida continuou, e nós dois entendendo a potência da arte como uma tecnologia social, alargamos a luta, a resistência, o compromisso social, entendo a prática como um modo expandido de se fazer teoria. A última parceria e pesquisa juntos, foi agora, em 2025, como doutorando, e que ainda reverbera, hoje eu com 73 e ele com 57 anos, militantes geracionais, pela causa da juventude, da arte e da educação.

Apesar de a muito ter ganho meu coração, quando grafa, tatua no seu corpo: **Dá-se forma ao que se acredita!** Estabelecendo com isso, um pacto velado de respeito, admiração e carinho entre nós.



4

EPÍLOGO

Como educadora, constato que determinados aspectos me acompanham tanto no plano pessoal quanto no profissional, especialmente no que se refere à avaliação e à reflexão sobre os movimentos na vida. Considero relevante observar a trajetória realizada — como iniciei, como cheguei até aqui e o que aconteceu ao longo do processo —, atentando para as transformações ocorridas, os elementos agregados, e os aspectos que ainda demandam atenção, tanto em termos de atitudes e práticas quanto na dimensão conceitual e na incorporação de novos conhecimentos e saberes. Todo esse processo faz parte de um contexto de avaliação.

Assim, nesta etapa de conclusão, delimitada pelo fim do meu estágio de pós-doutorado em fevereiro de 2025, meu olhar retorna para o início, em março de 2024, revisitando proposições e realizações. Diante da complexidade desse percurso, sinto a necessidade de separar os fatos e as ações, para compreendê-los melhor. Depois, sem dúvida, será o momento de misturar e articular tudo novamente.

De forma objetiva e técnica, separo em itens as ações deste estágio, uma conquista merecida, alcançada quase no final da minha carreira como servidora ativa, no exercício da docência na UFBA.

O primeiro destaque vai para a defesa do meu Memorial acadêmico, intitulado “Vidas em Movimento”, elaborado para a progressão à classe de Professora Titular, realizada em 22 de março de 2024. Sem entrar no mérito, mas reconhecendo sua importância para mim, e talvez para a universidade, esse processo evidenciou meu contexto de florescimento profissional e minha

implicação social. A escrita do memorial possibilitou um olhar simultâneo para o presente, passado, futuro, que, em diálogo com ensinamentos afroperspectivistas, me situam em um lugar de começo, , e não de recomeço. Constato que a experiência de escrever um memorial acadêmico, abrangendo o período de 1979 a 2024, funcionou como uma estratégia de mobilização para a vivência, atualização e a ressignificação, de todas as experiências e produções desenvolvidas no estágio de pós-doutorado.

Quase simultaneamente à finalização do processo para a progressão na Carreira do Magistério Federal ao cargo de Professora titular, abriu-se uma nova porta, ou melhor, um outro portal. Simbolicamente, esse momento foi marcado pelo afastamento docente e pela concentração em um tempo dedicado a estudos e realizações.

O objetivo central desse percurso tem sido a atualização e a revisão epistemológicas, com um olhar atento à visão dominante eurocêntrica e colonial. Nesse processo, busquei intencionalmente um alargamento do pensamento, incluindo outros saberes, práticas e articulações.

Esse momento foi marcado, em abril de 2024, por minha chegada ao Rio de Janeiro, à UFRJ, e pelos primeiros contatos, que se desdobraram em diálogos, trocas e colaborações com a professora Liv Sovik, pesquisadora, estudiosa e militante no campo dos Estudos Culturais. Tive o prazer de tê-la como supervisora, orientadora, colega, parceira, ou qualquer outra nomeação que se faça necessária para atender aos protocolos. Mais do que professora titular e pós-doutora, Liv Sovik é uma mestra no seu campo de pesquisa e atuação. Seu olhar atento para questões de interesse e sua condução metodológica foram fundamentais ao longo de todo este processo.

Liv reconheceu, valorizou, ponderou, questionou, argumentou. Acima de tudo, contribuiu, não apenas para este momento acadêmico, mas para a minha trajetória de 45 anos marcada pela diversidade acadêmica, pela não linearidade e, em alguns momentos, por insubordinações. Não vou aqui descrever o nosso processo, incluindo grupos de estudos, participações, entrevistas, conversas e trocas, mas foram e são importantes as suas abordagens. Quero destacar que

seu trabalho interdisciplinar, nos moldes dos Estudos Culturais, bem como suas pesquisas e pedagogias não logocêntricas — ao acolherem racionalidades outras, para além da centralidade da palavra e da razão como fundamentos do pensamento e do discurso —, foram elementos preponderantes para nos aproximarmos.

Estratégica, sensível e competente, Liv, após eu desfiar meu discurso inicial acerca de minhas intenções, respeitando o tempo necessário de maturação, dirigiu-se a mim e, com um sotaque próprio de quem nasceu em outras terras, mas com uma propriedade marcada ao mesmo tempo pela firmeza e pela cautela — nas palavras e nos gestos, tecidos em sua relação com o contexto do Sul Global —, disse: "quero sugerir que junto às suas leituras, inclua e inicie com Sueli Carneiro". Para isso, indicou, sem titubear, o livro *Dispositivo da racialidade*.

Foi decisiva a sua orientação. Dessas leituras, releituras, reflexões, discussões, seja sozinha com meus botões, com Liv, com algumas poucas pessoas interlocutoras, por sua sugestão — e pasmem, até convidando, buscando para uma comunicação e interlocução, a própria Sueli Carneiro — durante cerca de quase seis meses, elucubrei, maturei, até dar forma à escrita do texto intitulado como Prólogo, capítulo estruturante para esta publicação final.

A generosidade também foi um elemento presente nesta relação. Liv me instigou a apresentar e discutir minhas descobertas e meu processo de escrita a colegas — pessoas pesquisadoras, docentes, artistas ou não, pessoas negras — comprometidas com o objeto de pesquisa que se delineava para mim.

Assim, ao longo deste percurso, destacou-se — e ressalto, mais uma vez —, a contribuição de Clécia Queiroz, que se revelou uma interlocutora de excelência e, posso afirmar, uma co-supervisora. Considerando que minhas reflexões atravessam também a esfera do sensível — dimensão fortemente presente em Clécia, aliada às teorias reconhecidas pela academia — ressalto o diferencial que articula sensibilidade, leveza e generosidade. No meu sentir, tais qualidades lhe conferem a habilidade singular de integrar a racionalidade

estético-expressiva à racionalidade científica, o que enriqueceu de maneira significativa os meus processos de atualização e escrita.

Essa aliança trouxe mais comprometimentos a partir de princípios éticos, estéticos e civilizatórios. Esta proposição vem amparada pela racionalidade estética (Brandão, 2014, p. 14) como forma de conduzir com mais sensibilidade o nosso ser e conviver na sociedade, arraigada pelo racismo estrutural, tanto nos sujeitos quanto nos contextos sociais e, em especial, em espaços institucionais.

De todo esse importante processo de revisão e atualização, não somente tenho ganhos epistemológicos, mas apreendi, compreendi, assimilei, de forma comprometida e sensível, ensinamentos do campo da ética, dos direitos humanos, sociais e políticos, provocados por argumentos substanciais, trazidos inicialmente por Carneiro (2023) e, em seguida, por Bento (2022), quanto à presença e ao dano do racismo estrutural na sociedade. Sem dúvida, a racionalidade estética expressiva contribui para essa aprendizagem. Como desdobramento, destaco a necessidade de elaborar princípios ou diretrizes que integrem protocolos capazes de sustentar a constituição de um outro pacto ético no campo da educação.

Concluindo essa escrita tardia, inspirada a partir da escuta e valorização de vozes representativas de pessoas negras, assumo o compromisso, enquanto educadora e militante, com a difusão e o estímulo à aplicação de princípios éticos — pressupostos da formação de sujeitos — elaborados com vistas ao campo e ao paradigma da educação emancipatória. A intenção política e social é, de fato, contribuir para o avanço de outro tipo de sociedade. Assim, é urgente a conclamação de novas bases referenciais para uma educação antirracista.

É importante compreender e assegurar que a formação de crianças e jovens, orientada por bases e referenciais curriculares legais, seja referendada por princípios éticos que garantam a efetivação de direitos sociais e humanos de caráter emancipatórios. Os contextos de educação, básica ou superior, em que pesem seus repertórios próprios, com conhecimentos específicos, devem incluir, além das competências conceituais e procedimentais, dimensões

atitudinais, comprometidas com a aquisição e o exercício de atitudes e valores, toda uma teia complexa, mas fundamental para a constituição da cidadania e emancipação de sujeitos.

Afirmo, portanto, que valores, atitudes éticas e solidárias são elementos que podem e devem ser trabalhados, desenvolvidos e estimulados, especialmente em crianças e jovens em processo de formação. Contextos de cidadania, sejam eles formais ou não, são potenciais espaços de prática e compromisso com o pacto ético e civilizatório aqui proposto.

Conforme observa Walsh (2013), Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1983), enfatiza a responsabilidade inerente ao pensamento crítico, o que implica a assunção de uma ética humana que se constrói *no* e *com* o mundo. Para Freire, essa ética é indissociável da prática educativa, enraizando-se na luta contra as condições de opressão e suas diversas manifestações. Em seus últimos escritos, o autor torna ainda mais evidente que tais manifestações não se restringem à dimensão de classe, abrangendo igualmente as discriminações de gênero e de raça.

Assim, retorno aos **pressupostos teóricos** apreendidos no Prólogo deste texto, apresentando-os sob a forma de uma carta de **princípios** humanísticos, éticos e estéticos, como elementos e valores civilizatórios determinantes para o convite à criação de **estratégias didático-metodológicas** para a ação docente, fomentadas por trocas, alianças, pactos e acordos éticos e estéticos, entre sujeitos e instâncias da educação:

- Valorização da produção intelectual negra contra-hegemònica: Compreender a importância histórica, social e política de teorias, autores e literaturas negras e contracoloniais, combatendo o apagamento provocado pela modernidade ocidental;

- Revisão bibliográfica contra o epistemicídio: Romper com referências exclusivamente eurocêntricas para não reforçar discursos coloniais e o apagamento de outros saberes;

- Combate aos privilégios: Manter um debate contínuo sobre as relações de dominação para identificar e desmontar os privilégios da branquitude;

- Superação de preconceitos culturais: Reconhecer e corrigir os danos causados por avaliações preconceituosas que desqualificam as produções culturais afrodiaspóricas e suas formas de organização social;

- Crítica à homogeneização cultural: Atentar-se contra a repetição e a imposição de um modo único de ser e pensar que perpetua a hegemonia do grupo dominante;

- Inclusão curricular de saberes negros e indígenas: Legitimar e integrar produções teóricas e símbolos negros e indígenas nos currículos da educação básica e superior;

- Valorização do corpo-sujeito negro: Reconhecer e valorizar o corpo-sujeito negro como presença fundamental e representação legítima da população brasileira.

A intenção é que esses princípios sejam considerados alicerces para a educação básica e/ou superior e, consequentemente, mobilizem educadoras e educadores ao compromisso de desenvolver práticas educativas que promovam atitudes e discussões acerca de uma educação integral, contra-hegemônica e, como se espera, antirracista. Faço eco a Kabengele Munanga: a proposta é investirmos "numa educação e uma socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades igualitárias" (2022, p. 122). Assim, as práticas devem promover o fortalecimento das identidades e, portanto, a valorização das diferenças, que, em convívio, constituem a diversidade.

O Brasil, país que justamente nasceu do encontro entre culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate: "[...] deve implementar políticas que visam o respeito e o reconhecimento das diferenças, centradas na formação de uma nova cidadania mediante uma pedagogia multicultural" (Munanga, 2022, p.117-118).

Finalizando — ainda que em processo —, revelo que a minha intenção ou sugestão é que, diante de cada nova proposição ou plano de ação para o campo de Educação, lançássemos mão do texto do Prólogo, o que conclamaria, de forma subliminar, para um alerta epistemológica e atitude crítica em relação à garantia de uma educação integral e antirracista.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago./2013.

BANES, Sally. **Terpsichore in the sneakers**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. **Arte como tecnologia educacional**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CAPRA, Fritjof. **Ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 2006.

CORREIO BRAZILIENSE. **Artigo: Sueli Carneiro, rompendo invisibilidades.** 01 out. 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2022/10/5040895-artigo-sueli-carneiro-rompendo-invisibilidades.html. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1996.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da FACED**, Salvador, n. 05, p. 39-55, 2001.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/CLACSO, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUÉDEZ, Víctor. **Educación y proyecto histórico-pedagógico**. Caracas: Editorial Kapelusz Venezolana, 1987.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar**. Una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya –Yala, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHNSON, M. **The bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago: University Chicago Press, 1987.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. *In*: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2002. p. 77-98.

KATZ, Helena. 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.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Corpo, dança e biopolítica: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia. *In*: ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA da ANDA, 2., Porto Alegre, 2011. **Anais** [...] Porto Alegre: Galoá, 2011. Tema: Dança: contrações epistêmicas. Disponível em: Disponível em: https://proceedings.science/anda/anda-2011/trabalhos/corpo-danca-e-biopolitica-pensando-a-imunidade-com-a-teoria-corpomidia?lang=pt-br>. Acesso em: 27 set. 2025.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa. *In*: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. Tradução: Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix,1979. p. 109-243.

LITWIN. Edith. **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Ed. Penso, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Independência e inovação em tecnologia educacional: ação-reflexão. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 6-49, 1986.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNANGA, Kabengele**.** O mundo e a diversidade: questões em debates. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. Tradução: Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 55, p. 9–31, 2005. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/10091. Acesso em: 18 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RANGEL, Beth. Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da arte, educação e cultura. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 11., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: ENECULT, 2015.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de. Traduções de experiências artísticas educativas inacabadas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 5., 2018, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: ANDA, 2018. p. 988-999.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; ROCHA, Lucas Valentim. Confabulando com Pesquisas implicadas em Dança. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6., 2021, Online. **Anais [...]**. Galoá, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Aida M. M. Apresentação. *In*: SILVA, Aida M. M.; TIRIBA, Léa (org.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SODRÉ, Muniz. Cultura, corpo e afeto. **Dança –** Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 3, n. 1, p. 10-20, jan./jul. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13161/9318. Acesso em: 13 mai. 2025.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Tecnologia educacional:** das máquinas de aprendizagem à programação funcional por objetivos. São Paulo: Ibrasa, 1984.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

“O texto é excelente e uma contribuição valiosa para a discussão sobre a arte e a educação como ferramentas de emancipação e transformação social. A autora apresenta uma visão clara e coerente sobre a importância da arte e da educação na transformação social. (...) demonstra sua grande sensibilidade e compromisso com as questões sociais e raciais, o que torna o texto ainda mais importante”.

“O texto apresentado revela uma arquitetura rigorosa e sensível do pensamento sobre o impacto da arte em processos de formação. Cada ponto é cuidadosamente elucidado, compondo uma progressão argumentativa que acompanha, com precisão e delicadeza, a trajetória da pessoa autora, seus fundamentos teóricos, a metodologia adotada, os impactos esperados e, sobretudo, a dimensão ética e política da arte enquanto tecnologia educacional. A obra assume nitidamente uma postura ética antirracista, decolonial e reparatória. Entre seus méritos mais expressivos, destaca-se o reconhecimento do privilégio branco, gesto coerente com as reflexões de Sueli Carneiro e Cida Bento, e a defesa de uma pesquisa implicada, sustentada pela solidariedade como princípio epistemológico fundamental das epistemologias do Sul. Em síntese, trata-se de um trabalho politicamente comprometido, teoricamente consistente, metodologicamente coerente e atravessado por uma forte dimensão ética e reparatória.”

Pareceres da Editora Anda

ÍNDICE REMISSIVO

ação, 12, 22, 29, 30, 40, 46, 56, 59, 61, 63, 68, 72, 73, 90, 93
antirracista, 10, 11, 12, 15, 19, 20, 23, 29, 30, 33, 67, 89, 93
área de conhecimento, 18, 37, 39, 61, 66, 74
arte, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 22, 25, 30, 36, 37, 38, 39, 46, 48, 49, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84
Arte, 10, 17, 18, 19, 20, 28, 29, 30, 32, 36, 39, 40, 57, 61, 65, 66, 67, 70, 71, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84
Arte como experiência, 67, 94
Artes, 26, 57, 71, 75, 77, 78, 84
cidadania, 10, 33, 46, 62, 66, 75, 84, 90, 93
complexidade, 26, 30, 32, 35, 39, 46, 51, 53, 70, 86
Compromissos, 34
conhecimento, 11, 15, 17, 29, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59, 65, 67, 70, 71, 78, 79, 80, 81
conhecimento científico-social, 32
contextos, 18, 19, 22, 23, 26, 29, 30, 46, 49, 51, 54, 57, 62, 66, 71, 73, 75, 76, 79, 81, 89
Contextos, 90
contracoloniais, 17, 36, 39
corpo, 9, 17, 24, 25, 30, 35, 36, 37, 46, 51, 52, 59, 60, 67, 68, 69, 73, 78, 84, 92
Corpo, 36, 37
corpomídia, 59, 60
corpo-sujeito, 25, 30, 35, 36, 37, 46, 68, 69, 78
dança, 9, 11, 18, 52, 55, 56, 75, 78
Dança, 9, 10, 12, 17, 26, 47, 53, 55, 75, 77, 78
Dá-se forma ao que se acredita, 75, 84
desmontagem de privilégios, 91
desobediência epistêmica, 49
dimensões, 24, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 68, 69, 73, 80, 82, 89
Diversidade, 78
educação, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 33, 38, 39, 46, 54, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 92, 93
Educação, 18, 26, 29, 57, 72, 77, 78, 93
educação integral, 54, 67, 93
emancipação, 20, 25, 28, 46, 51, 63, 78, 82, 90
emancipatória, 12, 23, 30, 39, 45, 67, 89
emergentes, 18, 39, 45, 62, 63, 78, 79, 82
epistemologias, 24, 33, 38, 47, 62, 66
estratégias, 22, 29, 52, 54, 62, 71, 79, 83, 90
ética, 10, 11, 12, 29, 46, 89, 90
ético, 22, 27, 28, 30, 39, 62, 66, 89, 90
eu hegemônico, 15
experiência, 9, 14, 15, 22, 23, 32, 37, 38, 39, 46, 48, 57, 66, 67, 68, 69, 71, 79, 80, 82, 87
experiência corpórea, 37
experiência estética, 37, 66, 67, 68, 82
experiência total, 68
Extensão, 77, 78
fazer-pensar, 28, 54, 58
física quântica, 47, 55
formação, 10, 17, 26, 28, 35, 61, 76, 82, 89, 90, 93
Formação, 77, 78
implicação, 11, 12, 34, 87
implicada, 29
investigação, 36, 37, 38, 40, 52, 62, 67, 70, 75, 78, 80
investigação de pedagogias decoloniais, 40
Manifesto da transdisciplinaridade, 54
Mobilização, 77
Módulo Processos Criativos, 55
movimento de transformação, 19, 36, 67
multirreferencialidade, 55, 94
outros saberes, 38, 87
pacto, 10, 22, 23, 25, 27, 84, 89, 90
pacto da branquitude, 22, 23
paradigma, 11, 30, 33, 34, 39, 40, 45, 46, 48, 50, 66, 89
pensamento complexo, 79
pirâmide invertida, 46
potencial de articulação e mediação, 67
Pressupostos, 20, 28, 32, 33, 34, 40, 47, 53, 54, 58, 89, 90
princípio, 11, 19, 22, 27, 30, 34, 39, 46, 47, 49, 59, 66
princípios de criação, 52
processos artísticos, 57, 61, 62
processos de criação, 38, 55, 66, 70, 75
produção do conhecimento, 29
racionalidade estética, 15, 27, 28, 39, 49, 89
racismo estrutural, 11, 12, 19, 25, 89
redes, 14, 39, 53, 62, 66, 77, 78, 79, 82
reparação, 12, 24, 26, 27
saberes decoloniais, 20
significado, 36, 37, 68, 72, 73, 91
sistema, 35, 46, 53, 56, 60, 79
sistemas, 39, 47, 50, 57
solidariedade, 19, 28, 34, 66, 78
sujeito, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 34, 35, 37, 38, 46, 48, 62, 67, 68, 69, 71, 76, 78, 80
sujeitos sociais, 46, 66
Tecnologia Educacional, 10, 18, 40, 57, 61, 70, 71, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82
território, 9, 18, 34, 47, 66, 76
transição, 23, 34, 39, 45, 54, 56
universidade, 11, 17, 86
Universidade, 9, 15, 17, 39

ARTE

COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL



1979, Jardim da Escola de Teatro da UFBA.
Primeiro ano ingressa na Escola, primeira turma de Integração Artística.

EDITORA
Anda