

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**PROJETO SÓCIO-EDUCACIONAL: A REFLEXÃO SOBRE OS
FUNDAMENTOS DO SEU SUCESSO A PARTIR DA AÇÃO
COMUNICATIVA, O SIGNIFICADO E SENTIDO E A METODOLOGIA**

Douglas Aparecido de Campos

**São Carlos - SP
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**PROJETO SÓCIO-EDUCACIONAL: A REFLEXÃO SOBRE OS
FUNDAMENTOS DO SEU SUCESSO A PARTIR DA AÇÃO
COMUNICATIVA, O SIGNIFICADO E SENTIDO E A METODOLOGIA**

Douglas Aparecido de Campos

Orientador(a) Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração: Metodologia de Ensino

**São Carlos - SP
2005**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C198ps

Campos, Douglas Aparecido de.

Projeto sócio-educacional: a reflexão sobre os fundamentos do seu sucesso a partir da ação comunicativa, o significado e sentido e a metodologia / Douglas Aparecido de Campos. -- São Carlos : UFSCar, 2005.
207 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Comunidade e escola. 2. Metodologia. 3. Projeto sócio-educacional. 4. Ação comunicativa. 5. Significado e sentido. 6. Educação dialógica. I. Título.

CDD: 370.1931 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Roseli Rodrigues Mello _____

Prof^a. Dr^a. Terezinha Azeredo Rios _____

Prof^o. Dr^o. Henrique Luiz Monteiro _____

Prof^a. Dr^a. Itacy Salgado Basso _____

Prof^a. Dr^a. Aida Victoria G. Montrone _____

À

Mare

Resumo

Ao longo de três anos e meio de coleta de dados, de interações, de intervenções, de entendimentos e de percepções dentro de um projeto sócio-educacional, desenvolvemos um estudo cujo objetivo foi analisar o motivo de seu sucesso, já que pertencia ao governo municipal e, portanto, estava condicionado às mudanças políticas de cunho partidário que, geralmente, desmontam os projetos sócio-educacionais. Nossa hipótese era de que o projeto se mantinha coeso, eficaz e atuante, apesar de poucas condições, devido à metodologia empregada em seu interior que gerava o sucesso, permanência e frequência de alunos ao longo de sua existência de cerca de dezessete anos. A metodologia utilizada para coleta de dados pautou-se no referencial teórico da pesquisa qualitativa e teve como instrumentos a observação, diário de campo, entrevistas, questionário, fotografias, recortes de jornais e outros documentos. Os focos da análise dos resultados foram as relações, interações e anseios das pessoas envolvidas no cotidiano do projeto sócio-educacional pesquisado. Para isso, selecionamos três principais categorias:

1 – A “forte presença” da professora como ponto central de todo o cotidiano do projeto: significado e sentido;

2 – A metodologia usada pela professora, ainda que de forma assistemática e,

3 – O conteúdo como algo que traz significado e sentido para a comunidade.

Os resultados indicaram que o sucesso do referido projeto pode estar associado a:

1 - Os alunos se identificavam com o conteúdo do projeto;

2 - A comunidade fazia a gestão do projeto e a Administração pública participava como colaboradora;

3 - Os alunos eram motivados no processo de aprendizagem (seguiram a metodologia da professora);

4 – Os alunos encontravam lazer/prazer nas atividades do projeto;

5 - A ação comunicativa da professora superava a contradição entre educador e educando e fazia do diálogo claro, verdadeiro e justificável, seu maior princípio na interação com a comunidade.

Abstract

Along of three-half years in collect data, in interactions, in interventions, in understandings and a perceptions in a social-educational project, we developed a study whose objective was to analyze the motive about its success, now that it owned to municipal government and so, was conditioned to the political changes of incuse partisan that, habitually dismantled the social-educational projects. We had a hypothesis that was: the project kept remained firm, united, efficient and in action, although few conditions, due the methodology used, that generated student's success, permanency and assiduity along seventeen years. The methodology utilized for the collect data was the qualitative research approach and used instruments, such as: the observation, field diary, interview, questionnaire, picturies, newspaper clipping and others records. The main focus for the analysis of the results was the relations, interactions and longings between people who was involved daily in that social-educational project. For this, we choose three main categories:

- 1 – The “strong teacher’s presence” as principal point of the project: sense and meaning;
- 2 – The teacher’s methodology used in the project, even so assystematic form and;
- 3 – The contents as something that brings sense and meaning to the community.

The results denoted that the success of that project may be associated to:

- 1 – The students made identical process with the contents of the project;
- 2 – The community made the management of the project and the Public Administration participated as collaborator;
- 3 – The students was motivated in the process of the learning (followed up the teacher’s methodology);
- 4 - The students got leisure in the activities of the project;
- 5 – The teacher’s communicative action overcomed the contradiction between educator and student and, made the true, clear and accountable dialog, your bigger principle in the interaction with the community.

Resumo

Desarrollamos en el decurso de tres años y medio de colecta de datos, de interacciones, de intervenciones de entendimientos y de percepciones dentro de un proyecto socio-educacional, desenvolvimos un estudio cuyo objetivo fué analizar el motivo de su suceso, ya que pertenecía al gobierno municipal y, así, estaba condicionado a las mudanzas políticas de cuño partidario que, en general, desmontan los proyectos socio-educacionales. Nuestra hipótesis era de que el proyecto se mantenía coeso, eficaz y atuante, a despecho de pocas condiciones, debido a metodología utilizada en su interior que generaba el suceso, permanencia y frecuencia de alumnos en el decurso de su existencia de casi diecisiete años. La metodología utilizada para la colecta de datos tuvo su basamento en el referencial teórico de la pesquisa cualitativa y tuvimos como instrumentos las observaciones, los diarios de campo, entrevistas, cuestionarios, fotografías, recortes de periódicos y otros documentos. Los focos de las análisis de los resultados fueron las relaciones, interacciones y deseos de las personas involucradas en el cotidiano del proyecto socio-educacional pesquisado. Para esto, seleccionamos tres categorías principales:

- 1 – La “fuerte presencia” de la profesora en el punto central de todo el cotidiano del proyecto: significación e sentido;
- 2 – La metodología utilizada por la profesora, aunque de manera no sistemática y,
- 3 – El contenido como algo que tiene significación y sentido para la comunidad.

Los resultados indicaron que el suceso del referido proyecto puede estar asociado a que:

- 1 – Los alumnos tenían una identificación del contenido del proyecto;
- 2 – La comunidad hacia la gestión del proyecto y la Administración Pública hacia su participación como un colaborador;
- 3 - Los alumnos eran motivados en el proceso de aprendizaje (acompañaban la metodología de la profesora);
- 4 – Los alumnos encontraban el pasatiempo en las actividades del proyecto;
- 5 – La Acción Comunicativa de la profesora hacia la superación de la contradicción entre el educador y educando y, hacia del dialogo claro, verdadero y justificado, su mayor principio de la interacción con la comunidad.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1 – Comunidade.....	19
1.1 Comunidades de Aprendizagem.....	23
Capítulo 2 – Teoria da Ação Comunicativa.....	27
2.1 A Racionalidade.....	29
2.2 Teoria da Argumentação.....	31
2.3 Teoria da Ação.....	33
2.4 Pretensões de Validade.....	37
2.5 O Mundo da Vida.....	40
Capítulo 3 - Significado e Sentido.....	43
3.1 A Atividade Humana.....	45
3.2 O Significado.....	48
3.3 O Sentido.....	50
3.4 As Necessidades Humanas.....	52
3.5 Os Motivos.....	53
Capítulo 4 - A Educação Dialógica.....	56
4.1 O Diálogo.....	59
4.2 O Sonho, a Utopia.....	62
Capítulo 5 - Democracia Deliberativa.....	65
Capítulo 6 - Metodologia.....	69
6.1 Referencial Teórico Metodológico.....	69
6.2 Instrumentos utilizados.....	73

6.3 Procedimentos Metodológicos.....	74
Capítulo 7 - Análise dos Dados.....	80
7.1 Caracterização do Projeto Dançar.....	81
7.1.2 Um dia de rotina no Projeto Dançar.....	84
7.1.3 Um dia de exercício de cidadania na vida do Projeto Dançar.....	86
7.1.4 Um dia Festivo no Projeto Dançar.....	87
7.2 A “forte presença” da professora como ponto central de todo o cotidiano do Projeto Dançar: significado e sentido.....	88
7.3 A metodologia usada pela professora, ainda que de forma assistemática.....	101
7.4 O conteúdo como algo que traz significado e sentido para a comunidade.....	126
Capítulo 8 - Considerações finais.....	142
Capítulo 9 - Referências	148
Apêndices	
Anexos	

Introdução

Meu aprofundamento no referencial teórico escolhido para embasar a tese de doutorado que ora passo a defender me fez uma aproximação das obras de Habermas (2002, 2001a e b, 2000, 1997, 1993) e de Paulo Freire (2001, 1997, 1996, 1992, 1981, 1979), um de meus referenciais, que já conhecia desde a época da graduação. A partir deste momento quando me referir a um destes dois autores de forma geral, ou seja, a referência de todas as suas obras que estudei, por questões de estrutura Habermas será citado apenas com suas principais obras, no caso (2001a e b) e Freire, da mesma forma (1992, 1979). Nos demais casos seguirei a praxe citando o autor e a data específica de sua obra. Re-visitando alguns títulos e conhecendo outros tantos tive uma grata surpresa quando, relendo o livro *Pedagogia da Esperança* (1992), no capítulo “Primeiras Palavras”, me identifiquei com sua trajetória inicial como educador.

Do mesmo modo que Freire (1992) concluí uma de minhas graduações na área de Ciências Jurídicas e exerci a advocacia até o ano de 2001. Durante este tempo fui percebendo minha maior atração, diria até um conflito interior, pelo lado do educador que também sou, desde minha graduação na área de Educação Física, coisa que se intensificou quando fazia o mestrado na área de Educação ao perceber o caminho que deveria seguir.

Varias passagens como a do dentista em seu escritório¹, citado por Freire (1992), foram similarmente em outros contextos vividas por mim como advogado. Também em várias ocasiões me apoiei nos ombros de minha esposa para falar, desabafar, e me reconfortar das agruras por que passava no dia-a-dia em meu escritório. No ano de 2001, após passar por mais uma experiência parecida à do dentista e já ter recebido um convite do Secretário Municipal de Educação para atuar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, voltei aos ombros de minha querida esposa para falar, dizer, desabafar ou como disse Freire (1992):

Eu precisava falar naquele momento com Elza, como em outros igualmente singulares, ao longo de nossa vida, precisei de falar do

¹ Paulo Freire relata a passagem de sua vida em que deixou a profissão de advogado para ser educador aceitando um convite do SESI para atuar na Divisão de Educação e Cultura. Comenta esse episódio que se deu em seu escritório de advocacia quando era advogado do credor e convidou para entrar em acordo um dentista recém formado que montara seu consultório e não conseguira pagá-lo. Dizia o dentista que não tinha como pagar e que sabia também que perante a lei não poderia ficar sem os instrumentos de trabalho. Em troca dizia à Paulo Freire que ele poderia tomar sua sala de jantar, a sala de visitas, etc. e só não poderia tomar sua filhinha de ano e meio. Após a fala do dentista disse Freire: “Gostaria de lhe dizer também que, com você, encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado”. P. 17/18 – *Pedagogia da Esperança* – 1992.

falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado. Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer. “Me emocionei muito esta tarde, quase agora”, disse a Elza. “Já não serei advogado. (p.17)

O ano de 2000, na cidade de São Carlos/SP, foi marcado por um período singular de disputa eleitoral à cadeira de prefeito como há muito não se via. De um lado, um antigo e forte candidato que já havia sido eleito na eleição anterior e agora tentava a re-eleição e, do outro, um novo e desconhecido candidato do Partido dos Trabalhadores - PT com novas propostas. No mesmo ano, o país passava também por uma eleição presidencial singular, era o ano em que o candidato Lula concorria mais uma vez à Presidência da República, só que desta vez, com a força do aprendizado na derrota anterior nas eleições, também, da Presidência da República. O Partido dos Trabalhadores vinha em seu apogeu com uma enorme força, despontando em várias pesquisas como o favorito no país. Com uma diferença de 128 votos a favor, o candidato do PT e seguindo a tendência no país, elegeu-se como novo chefe do Poder Executivo Municipal e, assim, começava minha mudança de vida, atuando como Coordenador Pedagógico e Administrativo na área da Educação Física na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC.

Usando de vários mecanismos para estruturar a divisão de Recreação e Esportes da SMEC, desde o levantamento de contratos de trabalhos dos professores, reuniões administrativas com o corpo docente e demais trabalhadores, merendeiras, auxiliares administrativos, caseiros, guardas, etc. até visitas diárias às Unidades Escolares, durante um período de vários meses, senão um ano, consegui formatar a divisão, compreendida entre 100 professores de Educação Física, atuantes em 36 Unidades, nas quais desenvolviam trabalho na Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de toda a infra-estrutura que acompanhava as práticas pedagógicas de cada um dos professores como: quadras poli-esportivas, piscinas, ginásio de esportes, materiais pedagógicos (os mais variados), etc.

Este longo caminho de construção administrativa e pedagógica da Divisão de Recreação e Esportes constou de um aprendizado rico e interessante de relações humanas que me serviram também, além de alcançar meu objetivo inicial de montar e sistematizar toda a estrutura da divisão: física, administrativa e pedagógica, a possibilidade de conhecer os vários servidores, cargos e atribuições de cada um nas várias outras secretarias com as quais tive que interagir e em

ato contínuo facilitou toda a comunicação com a máquina administrativa durante os anos que se seguiram.

O processo de coordenação foi marcado por uma grande e estafante reconstrução das bases administrativas e pedagógicas, não só pela mudança de ideologia política vinda com a entrada do PT, um partido reconhecido por tratar a todos democraticamente², mas, principalmente, por ter um quadro de professores desmotivados devido às questões de política econômica e financeira, os baixos salários, a marginalização da Educação Física, que ainda não é vista como uma área importante na sociedade, e tudo o mais que isso acarreta, inclusive a falta de compromisso dos professores com a sua carreira ou formação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física (1997) assim comentam:

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas(...)

Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica(...) (p.24, v. 7).

Aliado a tudo isso, a Divisão de Recreação e Esportes tem um quadro de professores formado ao longo dos anos 70 e 80, em épocas de regime militar e do apogeu do esporte, principalmente o futebol e que sem acompanhar as mudanças na área, ficaram desatualizados. Adquiriram uma cultura de esperar os cursos de 30 horas, em sua maioria desconexos com a sua realidade, com o único objetivo de aumentar a pontuação e poder sair à frente na hora da atribuição³ das aulas; acostumaram a uma prática pedagógica desordenada, sem um planejamento, sem direção, com vícios adquiridos, etc. Além disso, as más condições estruturais,

² No sentido de que este partido tem uma tradição popular de ouvir a todos, de decidir com todos e de fazer com todos. Este entendimento está concretizado nos pilares da ação de governo baseados na democratização da gestão, democratização do acesso, na inclusão e em instituições como o Orçamento Participativo e o Conselho Escolar instalados no governo dentre outras.

³ A atribuição de aulas é um processo onde os professores escolhem as aulas e conseqüentemente os locais onde serão administradas tendo como referencial um quadro de pontuação. Assim, em uma ordem decrescente de valores, é feito um quadro de pontuação de cada professor, pontuação esta, que leva em conta a formação continuada do professor baseado nos cursos que cada um faz. A cada novo curso, que deve ter uma duração igual ou superior a trinta horas e a apresentação do respectivo certificado de conclusão, o professor aumenta sua pontuação subindo na ordem de preferência do referido quadro. Automaticamente terá a preferência de escolha em detrimento dos que estão abaixo na ordem de classificação.

como a falta de material pedagógico, e de uma boa infra-estrutura das praças esportivas, sucateadas, antigas, não condizentes com a atualidade contribuíram para a estagnação da formação dos professores.

Barbieri; Carvalho e Uhle (1995) quando escrevem sobre a formação dos professores, mostram a necessidade de observar e extrair da prática pedagógica, do dia-a-dia do educador a reflexão para os cursos de formação. Neste sentido fazem críticas aos modelos atuais, mostrando o descompasso ocasionado por conteúdos desconexos com o dia a dia na escola:

A formação do professor é moldada na escola na medida em que prevalecem diretrizes ditadas pelo esquema cartesiano. Essa formação, aparentemente espontânea, é processo vivenciado na confrontação com a prática diária. As propostas e os subsídios curriculares quase sempre fora do alcance teórico do professor, que freqüentemente se refugia no livro didático, nos horários seqüenciais das aulas, e a organização dos alunos em classes são elementos colocados “de fora”, “por fora”, sem que os professores participem do processo decisório, ou pelo menos o conheçam, e que também contribuem para a sua formação (p.34).

Esta complexidade de fatos e posições desmotivadoras administrativas e pedagógicas estão bem estudadas em Basso (1998) que faz a seguinte pergunta: O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? E responde:

Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças, etc.), mas relacionado à necessidade real e instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário, etc. (p. 28)

Políticas administrativas omissas, totalmente centralizadoras e autoritárias, políticas de condução da coordenação dos diversos setores administrativos que não deram oportunidade de participação efetiva na gestão, aos envolvidos no processo, a autonomia negada e demais outras causas, ao meu ver, foram as maiores causadoras de todo este contexto. O professorado ainda que tivera uma real participação nos acontecimentos, sem exercer sua criatividade e espontaneidade, o fez com o papel de mero coadjuvante dos mandos e desmandos em décadas passadas, sofrendo dessa postura.

Esta complexidade de relações e o momento político porque passava a SMEC, nos leva a entender o foco deste trabalho. Os projetos sócio-educacionais, todos com base na Educação Física, também coordenados por mim e, mais precisamente, o Projeto Dançar, meu tema central, estavam inseridos no mesmo contexto dessas relações e interações, políticas/econômicas/sociais/pedagógicas e administrativas.

Diferentemente dos demais projetos que coordenava e que em sua maioria estavam desativados ou existiam de maneira precária, às vezes, até porque era uma imposição administrativa, o Projeto Dançar em especial, apesar de toda a precariedade que afetou a todos, estava ali presente, marcante, ativo e reconhecido por todos.

Faltava-lhe materiais pedagógicos, infra-estrutura (espaço adequado, sala adequada, guarda-roupa para fantasias, aparelho de som, etc.), planejamento, transporte, e uma série de outros equipamentos que foram as maiores causas do desativamento dos demais projetos, mas desse especificamente não, por que? Isto me intrigava.

Ao longo de minha experiência na SMEC, dentro do governo propriamente dito e principalmente em minha profunda convivência com as classes populares que se deu por meio de minha coordenação de projetos sócio-educacionais, constatei a importantíssima necessidade dos projetos nas periferias da cidade, geralmente nos locais onde residem as pessoas com menor condição econômica e geralmente onde encontramos crianças, jovens e adolescentes em condições de risco social e educacional.

Outro fator importante sentido ao longo desses anos foi o de comprovar a preocupação das classes populares em ter projetos que combinassem três temas essenciais (invariavelmente esses temas estavam sempre presentes nas reuniões em que fazia com as comunidades periféricas): a educação, a saúde e o lazer.

Também ao longo dessa convivência senti a nossa inexperiência enquanto administradores em conseguir criar e reestruturar projetos deste tipo que pudessem seguir com eficácia junto a essas populações. Várias foram as reuniões que participamos, eu e os demais coordenadores de projetos de outras secretarias do governo, para o estudo e entendimento de metodologias que garantissem o pleno desenvolvimento de projetos sócio-educacionais em comunidades periféricas do município.

Diante de tantas indecisões e inexperiências e após tantos aprendizados e vivências, senti a necessidade de contribuir na orientação de um possível caminho a ser seguido por futuras

administrações no campo da educação com projetos sócio-educacionais. A contribuição desta pesquisa é trazer ou sistematizar orientações que possibilitam a administrações públicas e privadas entenderem a realidade complexa dos projetos sócio-educacionais e a criação de uma possível metodologia que seja eficaz na condução das práticas sociais e pedagógicas a serem desenvolvidas nesses projetos.

Este trabalho pretende analisar, de forma sistemática, a vida de quatro anos do Projeto Dançar, justamente o tempo em que pude coordenar e viver junto de uma comunidade de pessoas que tomaram para si a incumbência de complementar a educação de seus filhos num espaço não formal de educação com a “apropriação” de um projeto sócio-educacional público, nascido há cerca de 17 anos tendo como conteúdo a educação por meio da linguagem da dança.

Diante de tais perspectivas e de notáveis apresentações de competência, de amadurecimento, de cidadania e de respeito às relações sociais verificadas desde o início nesse projeto, pretendo responder à seguinte questão: O que fez com que a comunidade se apropriasse desse projeto de tal forma que ele permanecesse vivo até hoje?

Na condução deste objetivo estarei me baseando nos referências teóricos de Jürgen Habermas (Filósofo e Sociólogo) e Paulo Freire (Educador). Ambos os autores fundamentam seus estudos na comunicação enquanto instrumento de transformação do mundo que se passa a partir das relações e interações entre os homens e no diálogo entre suas subjetividades, seu trabalho e sua sociabilidade.

Habermas orienta sua teoria no diálogo e na ação humana, enquanto que Freire, antes de Habermas, já concebia uma educação dialógica em que educador e educando construíam intersubjetivamente o conhecimento.

Entendo o objeto de estudo como um espaço não formal de educação e de aprendizagem, em que se passam complexas relações entre pessoas, que de forma compartilhada chegam a acordos e promovem a conquista dos seus fins. Descobri em Habermas e Freire a possibilidade real de aprofundar minhas pesquisas no seio da comunidade em questão que, por meio de um conteúdo diferente, no caso a dança, promove a educação de seus filhos, netos, sobrinhos, crianças, jovens, adolescentes e adultos com uma motivação tal, que necessitei complementar esse referencial com os estudos de Leontiev (psicólogo) discípulo de Vigotsky (escola psicológica russa) nas questões afetas ao significado e sentido da ação humana.

Da mesma forma senti a necessidade de aprofundar os estudos nos campos da democracia deliberativa, que utiliza a questão do discurso em que afloram os conceitos de igualdade, e participação; as questões relacionadas à comunidade, sua origem, sua estrutura, sua forma de interação, o convívio com as diferenças, a heterogeneidade; as comunidades de aprendizagem que baseiam meu entendimento sob o aspecto de se ter um espaço não burocrático, formal de aprendizagem e, por fim, nas questões relacionadas ao lazer, já que o conteúdo do projeto, meu objeto de estudo, tinha fortes implicações também na realização do prazer, utilizo os estudos de Gutierrez (2001) autor este, que discute o tema sob o enfoque do referencial de Habermas e contribui para o embasamento do capítulo sete (análise dos dados).

Na minha vivência com o Projeto Dançar percebi que o que mais de precioso havia em seu interior eram as relações sociais e os processos educativos, as interações e os diálogos que se travavam a cada momento entre os sujeitos participantes. Tudo era feito com base na linguagem e na ação de cada indivíduo que tomava para si a responsabilidade e a tarefa de manter o Projeto Dançar sempre movimentado e atuante. Neste sentido, o referencial teórico de Habermas e Freire, que falam justamente das interações entre sujeitos que se passam por intermédio do diálogo e das subseqüentes ações acordadas de forma que a honestidade e a validade são autênticas e mais, das questões afetas à esperança, ao sonho, ao porvir e a construção de um mundo da vida melhor é que escolhi os dois autores para dar suporte a tudo aquilo que investiguei.

A teoria da ação de Habermas (2001 a e b) a teoria crítica da Educação de Freire (1992, 1979) e a conseqüente Educação Dialógica necessitaram ser complementadas com os estudos acerca do que é uma comunidade e especificamente uma comunidade de aprendizagem já que isso também estava presente no Projeto Dançar. Esses estudos me levaram a compreender as atitudes, as vivências e os trejeitos da comunidade e orientaram e facilitaram minhas ações e condutas no seu interior.

O prazer com que alunos, pais, professores, enfim, a comunidade vivia seu dia-a-dia e a motivação para tudo isso me levou aos estudos do significado e do sentido acima referido que, por conseguinte, me levaram às questões do lazer enquanto prazer. Por meio disso pude compreender os motivos de cada atividade e das várias ações que presenciei no cotidiano e que me deram suporte para as análises dos dados.

Com o estudo da democracia deliberativa estarei buscando a compreensão de tudo o que vi e vivi na comunidade em questão, a igualdade de participação, a convivência com as

diferenças, o poder do discurso, da argumentação, os direitos reivindicados, o conhecimento desses direitos, a cidadania, e outros. A junção desses estudos formou, ao meu ver, um conjunto de conceitos que possibilitou minha investigação, a compreensão de uma realidade tão presente em nossos dias como é o caso das comunidades das classes populares, dos milhares de projetos sócio-educacionais presentes no Brasil e a resposta a minha questão de pesquisa: O que fez com que a comunidade se apropriasse do Projeto Dançar de tal forma que ele permanecesse vivo até hoje? Qual é o motivo do seu sucesso? Baseada nos seguintes objetivos:

- a) Analisar a possível metodologia, que embora utilizada de forma assistemática no Projeto Dançar, era o que mais sobressaia no desenvolvimento de suas atividades diárias;
- b) Analisar as práticas pedagógicas da professora de Educação Física e Coreógrafa do Projeto Dançar.

Assim sendo, no capítulo um estarei desenvolvendo o estudo que aprofunda as questões referentes à comunidade, a origem do termo e as variações de sua concepção ao longo do tempo até os dias atuais com o surgimento das comunidades de aprendizagem.

No capítulo dois faço o aprofundamento no referencial teórico de Habermas (2001a e b) que se baseia na Teoria da Ação Comunicativa e que traz conceitos os mais variados como a racionalidade, a teoria da argumentação, a teoria da ação, as questões sobre pretensões de validade próprias da linguagem enquanto instrumento de comunicação e o complexo conceito de mundo da vida, um dos fundamentos de toda a sua obra.

No capítulo três, estudo os conceitos extraídos das duas principais obras de Leontiev (1960, 1978) que discute a teoria do significado e sentido, a teoria da atividade humana, suas ações, necessidades e motivos.

No capítulo quatro, exploro a teoria da Educação Dialógica que tem seu expoente nas duas principais obras de Freire (1992, 1979) o estudo aí realizado se vincula com o capítulo dois, que discute também as questões referentes ao diálogo, portanto a linguagem como instrumento de comunicação numa visão anterior às obras de Habermas (2001a e b) e que se completam e proporcionam uma visão ampliada dos conceitos estudados por ambos os autores.

No capítulo cinco desenvolvo os estudos que aprofundam as questões referentes à democracia de forma geral, focando exclusivamente na democracia deliberativa, já que esta segue orientações que vão ao encontro das teorias da Ação Comunicativa, da Educação Dialógica e das práticas sociais envolvidas nas comunidades.

Por fim, nos capítulos seis e sete, traço a metodologia empregada neste trabalho apoiada no referencial teórico de Habermas (2001a e b) e Freire (1992, 1979), a análise dos dados e minhas considerações finais.

1. Comunidade

Fato relevante que direcionou este estudo ao aprofundamento das relações humanas, suas características, suas tradições, cultura, saberes, etc. foi, como já mencionei, na introdução, a convivência com um grupo de pessoas as quais munidas de ideais, de perseverança e principalmente de união seguem ainda hoje, na condução das práticas educativas de seus filhos de forma libertadora e progressista.

Esta convivência levou-me a reflexões que me introduziram ao estudo do significado real daquilo que tem como base o termo “comum”, implicitamente embutido no termo “comunidade”, o qual entendo ser tão relevante para a base de meus estudos.

A antropologia que estuda o encontro social e procura dar sentido e forma à sociabilidade humana, identifica para os dias atuais a necessidade de pensar e atuar tendo em consideração tudo aquilo que é comum às pessoas e considera elementos os mais diversos como o território, a cultura, os sentimentos e as vivências, o tempo, etc.

Bauman (2003) explica a necessidade atual de priorizar esforços no sentido de termos de volta a comunidade. Este autor, que aprofundou seus estudos sobre a epistemologia da comunidade, fez interessante comparação com o conceito de comunidade existente antes da revolução industrial, seu posterior desaparecimento após este movimento histórico e os dias atuais. O estudo revela a necessidade de centrar a criação das comunidades de hoje em dois conceitos básicos que existiam antigamente e, segundo ele, se perdeu: a igualdade de recursos básicos aos indivíduos e a segurança de todos. Explica:

Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a essa interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente. O que quer que nos separe e nos leve a manter distância dos outros, a estabelecer limites e construir barricadas, torna a administração dessas tarefas ainda mais difícil. Todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido coletivamente. (p.133/134).

Santos (1997) faz referências similares ao conceito de comunidade e mostra a necessidade da criação delas nos moldes de antigamente. Segundo o autor, a comunidade, como se concebia antes, foi declarada em declínio irreversível pela modernidade. O racionalismo iluminista, o

capitalismo liberal, o Estado moderno, destronou, tanto na Europa como no mundo colonizado, as identidades ditas tradicionais, retrógradas, primitivas que sustentavam as relações. Explica que no mundo atual as promessas de bem-estar e de progresso do Estado não mais se cumprem. A globalização da economia elimina toda a utopia de autonomia dos países periféricos, surge a necessidade da comunidade, ou como o próprio autor:

(...) é talvez de esperar que as massas populares voltem a revalorizar e a recriar identidades ancestrais que afinal asseguraram a sobrevivência e a dignidade colectivas durante séculos, as comunidades humanas, naturais e imediatas. (p. 316).

Caride Gómez (1998) aprofunda o estudo que o leva também ao conceito de comunidade e nos mostra que essa diversidade territorial, cultural, etc. traz respostas as mais variadas, múltiplas realidades e micro-mundos surgem a partir daí, o que nos direciona ao conceito de comunidade, porque este é um conceito polivalente e que nos permite acolher tamanha complexidade.

Para esse autor a palavra comunidade tem várias e abundantes conotações e utilidades semânticas e é considerada como uma das palavras mais confusas do vocabulário moderno. Em conseqüência, usa-se o termo para situações ou ambientes em que se tem uma agregação humana ou uma ação coletiva, para a delimitação de diferentes espaços sociais com critérios geográficos, administrativos, econômicos, políticos ou culturais. Um exemplo clássico disto são as comunidades locais, regionais, nacionais ou internacionais, rurais, urbanas, etc.

Ainda segundo o mesmo autor, é freqüente o uso da palavra comunidade com pretensões operativas e pragmáticas dando-lhe propriedades com as quais é possível combinar o conhecimento com a ação social, chegando em alguns casos a equiparar as comunidades a instituições sociais e em outros casos, convertendo-a a uma categoria psicossocial mais ou menos visível, mas necessária para satisfação dos interesses individuais e coletivos de um determinado grupo humano.

Por comunidade entendo a união de pessoas que concentram esforços para um bem comum, ou seja, pessoas engajadas em um processo com os mesmos objetivos e ideais com direitos democráticos de participação reconhecidos por todos os envolvidos que podem e vivem intensamente suas vidas dentro dela, ou nos dizeres de Périssé (2003):

O significado da palavra comunidade, do latim communitate, está relacionado aos conceitos de conjunto, comunhão, espaço, participação e totalidade. No contexto específico da aprendizagem, esses constructos combinam-se para dar origem à noção de associação de pessoas com comunhão de interesses, objetivos e ideais; reunidas em ambientes reais ou virtuais; envolvidas em um esforço solidário e cooperativo de todos para processar informações e organizar conhecimentos. (p.18)

Em outras palavras, faz parte de uma comunidade aquele (pessoa física ou jurídica) que de uma forma ou de outra participa ativamente das decisões e da vida de grupos ou associações de pessoas que tenham em comum o atingimento de objetivos propostos por todos os envolvidos. Para ilustrar com maior propriedade cito as palavras de Caride Gómez (1998):

Cabe pensar, por tanto, que la gente siente que forma parte de una comunidad no solo por razones orgánicas, ya que más allá de su inmersión biológica activa mecanismos de comparación y sistemas de representación social en los que se dilucida la racionalidad de ese hecho. La comparación social sirve de base para la identificación con la “propia” comunidad a partir del contraste que establece con “otras”, tomando como referencia valores, símbolos, pautas culturales, etc., que están reforzados psicológicamente por el aprendizaje y la experiencia del intercambio social.

La comunidad es, en síntesis, un área de la vida social que se singulariza por la adhesión que mantienen sus integrantes, con un sentido de la ubicación y de la pertenencia que no se entiende sin la existencia de niveles mínimos de solidaridad y de intercambio de significados; rasgos psicosociológicos y culturales.” (p.226).

Da mesma forma Wong Um (2002) afirma que a base de uma comunidade não está na formalidade territorial, vai mais além, em cada comunidade existem várias outras comunidades que são representadas por cada indivíduo que traz as características de cada comunidade a que pertence, seus sentimentos, os produtos de suas interações e a conseqüente sintonia entre todas elas. Neste sentido diz o autor:

Entretanto, as comunidades não estão acabadas, porque a base delas pode não ter sido, necessariamente, a formalidade territorial, mas os sentimentos de pertencimento, as interações sociais, e a fé na existência de coletivos protetores onde os sentimentos “positivos” podem ser “cultivados”, a crença em um “todo maior” ao qual pertencemos (grifo meu); todas manifestações de relações de interdependência. (p.34).

De uma maneira mais profunda acerca dessa adesão do sujeito a uma comunidade exposta acima por meio das palavras de Caride Gómez (1998) e Wong Um (2002), Heller (1992) explica que a comunidade é o local onde os homens encontram dois motivos para o sentido de suas vidas:

- 1 - O valor axiológico objetivo da comunidade, seus momentos favoráveis à essência humana;
- 2 - A intenção de explicitar nela e através dela (a comunidade) a própria individualidade.

Explica que diferentemente das sociedades naturais (mais precisamente alta idade média) nas quais os indivíduos já nasciam e morriam em uma comunidade porque não existia outra, na sociedade burguesa (com o surgimento de classes) criou-se a possibilidade de escolha, da autonomia, o individualismo cresceu e cresceram também outras comunidades.

Como a autora afirma, a individualidade⁴ do homem é parte integrante do livre arbítrio, ou em outras palavras, da escolha que ele faz, assim, a escolha de uma comunidade faz parte da essência do indivíduo. Os motivos (1 e 2) mencionados interagem na medida em que o próprio conteúdo axiológico do indivíduo manifestar-se-á antes de mais nada no conteúdo axiológico da comunidade por ele escolhida e vice-versa.

Nas palavras de Heller (1992):

(...) uma comunidade cujo conteúdo axiológico seja basicamente negativo jamais desenvolverá a individualidade, visto que tampouco desenvolve o valor no indivíduo, nem mesmo quando esse se sente bem em tal comunidade, quando acredita ter encontrado nela o espaço adequado para a explicitação de suas capacidades. (p.81.)

Tão-somente o indivíduo que renuncia à humanidade e, conseqüentemente, à realização de valores em geral pode se abster de escolher uma comunidade: quem escolhe um valor e aspira à sua realização (e as duas coisas são inseparáveis) escolhe também, no mais amplo sentido da palavra, uma comunidade. (pP.83.)

Como Caride Gómez (1998) e Heller (1992), entendo a comunidade como sendo um espaço privilegiado para a representação da ação social, ou seja, um local onde há o diálogo e a

⁴ Segundo Heller “Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica. O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, “socializa” sua particularidade.” P. 80.

mediação entre pessoas que interpretam, que interagem, que dispõem de uma identidade coletiva porque se reconhecem e são reconhecidas. Entendo necessário rever a posição de ter a comunidade apenas como um objeto de estudo e passá-la a estudar, talvez, como um sujeito de ação, uma entidade que tem suas peculiaridades, que se comporta na realidade, no cotidiano e tem uma visão de mundo distinta. É uma entidade heterogênea, composta por várias etnias, culturas, histórias de vida e que por uma ação reflexiva de reconhecerem-se mutuamente na complexidade de seus mundos da vida, daí sua coesão. Entendo que o estudo ou uma intervenção, ou uma pesquisa-ação ou qualquer outra forma de conhecimento de sua realidade, deve estar baseada em aspectos holísticos e multidisciplinares.

1.1 – Comunidades de Aprendizagem

Não menos importante é o conceito Comunidades de Aprendizagem, freqüentemente ouvido no dia-a-dia e que, ao meu ver, tem uma profunda relação com minha vivência, durante quase quatro anos, em um coletivo de pessoas que imbuídas dos princípios da cidadania criam, da complexidade de suas diferenças, uma força de coesão da qual resulta a sua permanência de anos no campo da educação de seus filhos.

Nos dias atuais cresce a oportunidade de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem ou de socialização fora dos muros da escola, instituição concebida originariamente para esse fim. Espaços outros e, do mesmo modo, conteúdos outros são popularmente reconhecidos como formas possíveis de socialização ou de complemento de uma educação cada vez mais heterogênea e multidisciplinar.

O sonho ou a utopia realizada por comunidades que compreendem a força de suas desigualdades, encontraram a união necessária desta tensão e se viram diante da realização ou da concretude de seus pensamentos e daquilo que outrora fora impossível.

É notório que o espaço denominado “escola” jamais deixará de ser o espaço formal dessa socialização, esta instituição jamais deixará de existir, mas a discussão maior não se concentra apenas no espaço e sim na maneira ou forma com que se faz a socialização dentro dessa instituição. A questão, na realidade é: - Se sabemos que a sociedade atual é composta por um mundo intrincado de relações sociais, culturais, raciais, econômicas, políticas, religiosas, etc. o que

exigiria no mínimo uma diversidade de formas de atuação, por que ainda hoje as escolas ensinam praticamente as mesmas coisas e com o mesmo esquema organizacional?

Creemos que o crescimento de coletivos ou comunidades que tomam para si a incumbência de atuar com maior rigor nos processos educativos é uma resposta ao questionamento e a atitude de grupos que querem mais e com uma maior abrangência o conhecimento do mundo onde vivem.

Assim, surge a Comunidade de Aprendizagem que nada mais é do que um conjunto de pessoas que aprendem e crescem à medida que aprendem e crescem entre si nas relações com os alunos, professores, diretores, pais, administradores, outros membros da comunidade em geral, ou seja, tudo que é suscetível de uma interação com o participante da comunidade, inclusive o ciberespaço.

De outra forma, podemos dizer que a Comunidade de aprendizagem é uma reunião de pessoas, um grupamento de pessoas, ou uma associação de pessoas com interesses, objetivos e ideais que se compartilham e se comungam, que reunidas em ambientes reais ou virtuais planejam ações e desenvolvem entendimentos tendo como base a organização do conhecimento.

Como diz Torres (2003):

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana e territorial que constrói um projeto educativo e cultural próprio, inserido no e orientado para o desenvolvimento local e humano, para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (p.23).

Segundo Torres (2003) este termo “Comunidade de Aprendizagem” foi estendido com várias e diversas acepções e passa por três eixos:

- 1) escolar/extra-escolar;
- 2) real/virtual;
- 3) relacionado a uma grande gama de objetivos e sentidos. (p.23)

Alguns se referem à escola (formal ou não); à sala de aula; ao âmbito geográfico (cidade, bairro, etc.); à uma comunidade virtual mediada pelas tecnologias (as redes de pessoas, escolas,

etc.); aos temas de cidadania, participação social, etc. em geral, segundo a autora a dominação maior se refere a noção de comunidade, mais do que a de aprendizagem.

Corroborando com o que já vimos discutindo ao longo do tema Comunidade de forma geral, Torres (2003) elenca um conjunto de fatores que explicam a expansão das Comunidades de Aprendizagem:

- *a tendência à globalização, o inverso de localização;*
- *a diminuição do Estado e seu papel;*
- *a expansão acelerada das modernas tecnologias da informação e da comunicação (TICs);*
- *a renovada importância atribuída à educação, à aprendizagem e à aprendizagem ao longo da vida, eixo central da sociedade do conhecimento;*
- *a aceitação crescente da diversidade e da conseqüente necessidade de diversificar a oferta educativa, de inovar e experimentar com modelos diferenciados, sensíveis a cada contexto e momento;*
- *a insatisfação com o sistema escolar e com as reiteradas tentativas de reforma educativa. (p. 23).*

Com estes conceitos e definições poderemos seguir para os estudos que serão introduzidos nos próximos capítulos e que nos possibilitará compreender o caráter inovador, dinâmico e sensível no sentido de que o meu objeto de estudo, no caso o Projeto Dançar, ainda que de maneira não perceptível aos indivíduos que o constituíam, transformou o processo educacional de seus participantes em algo com sentido e significância para cada um deles. Ao nosso ver, esse processo deve estar embasado em políticas públicas/educativas e centrado em estratégias de desenvolvimento e transformação educativa e cultural, em princípio em nível local.

Para tanto devemos ter sempre à frente os princípios norteadores da democracia pluralista⁵ sem os quais se torna impensável um movimento que têm como pressuposto básico a diversidade humana em todos os seus conceitos.

Neste sentido, o “barulho” que ouvia nas interações entre os participantes do projeto, que entre argumentos, discursos, diálogos, expressões corporais, sentimentos expostos, falas contundentes, acordos, atividades e milhares de ações compartilhavam os diferentes mundos de

⁵ O conceito de diversidade humana é um fundamento da democracia pluralista que consta do preâmbulo de nossa Constituição Federal de 1988. Segundo Da Silva (1994), em síntese, prevê uma sociedade que respeita a pessoa humana e sua liberdade; uma sociedade que se compõe de uma pluralidade de categorias sociais, de classes, grupos sociais, econômicos, culturais e ideológicos. Ter uma sociedade pluralista significa acolher uma sociedade conflitiva, de interesse contraditórios e antinômicos. (p.142/145).

cada um, e testemunhando essas práticas da qual a linguagem como meio se sobressai, vendo uma heterogeneidade se entendendo com falas verdadeiras e justificáveis apoiadas nas normas sociais embasadas no direito e na moral, entendi que Democracia jamais se faz sem barulho.

Encontrei no estudo da Ação Comunicativa a seguir, o aprofundamento necessário e eficaz para a compreensão dessa realidade que vivi. Necessário, porque sem ele jamais teria entendido as interações entre os sujeitos da ação nas diversas atividades do Projeto Dançar e eficaz, porque foi o instrumento que efetivamente me orientou na captação das diversas e complexas realidades que presenciei naquela comunidade. Os conceitos e princípios estudados, sistematizados e explicados nesta teoria, como a própria ação comunicativa, o mundo da vida, as ações, a pretensão de validade presente em uma situação ideal de fala e a racionalidade, todos presentes no dia-a-dia da comunidade estudada, se tornaram a base de minha compreensão nas análises deste estudo.

2. Teoria da Ação Comunicativa

Jürgen Habermas um dos membros mais conhecidos da segunda geração do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (escola de Frankfurt), nasceu em 1929 em Düsseldorf. Fortemente influenciado pelos escritos de Hegel e Marx, funda sua teoria da Ação Comunicativa, que se baseia na ação real de comunicação entre pessoas por meio da linguagem de modo que haja um entendimento, um acordo, e que esse processo tenha bases nas condições universais de entendimentos possíveis e o que ele chamou de Pragmática Universal.

Essa reconstrução e identificação de condições universais de entendimento, ou a ação orientada ao entendimento só é possível com o uso de orações que criam uma interação ou relações com o mundo de forma reflexiva. Assim, é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes, ou seja, que falam línguas compreensíveis entre si, que se ouvem, que se vêem, que se sentem, que se envolvam, e que tenham motivações e satisfações de necessidades que se completam.

Como bem explica Habermas (2001a):

(.....)cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. (p.367).

O conceito central desta teoria está no termo “interpretação” que nada mais é do que uma negociação ou um planejamento de uma situação que leva ao consenso e que satisfaz a todos. Esse processo de entendimento, que só é possível por intermédio da comunicação, é a base para a sobrevivência da sociedade que assim age em interações, que são produzidas em sistemas e no mundo da vida e que podem caminhar para duas possibilidades: a da reprodução (alienação) ou a da democracia e a transformação social.

Mas, sempre de uma perspectiva pragmática, a linguagem não é apenas uma relação entre signos e a representação da realidade, é acima de tudo uma comunicação protagonizada por sujeitos racionais que têm uma história de vida em um mundo objetivado, uma consciência oriundas de um mundo subjetivado e uma relação de dependência com o mundo socializado do

qual faz parte. É uma linguagem que traz em seu bojo uma complexidade de significados pertencentes às interações desses três mundos.

Segundo Habermas (2001a), uma ação coordenada pelos sujeitos capazes de entendimento e acordo gera na sociedade em que vivem, uma determinada necessidade de comunicação. Por sua vez, essa comunicação deve ser fecunda para a possibilidade de uma efetiva coordenação das ações, que também são imprescindíveis para a satisfação das suas próprias necessidades.

Neste sentido, podemos nos deparar com situações de comunicação em que os sujeitos se entendam apenas para conclusões teleológicas⁶, por intermédio de uma linguagem objetivada, resumida, ou até por meio de olhares, ou movimentos corporais, pantomimas, etc. ou outras formas de comunicação que não a linguagem como já explicitada anteriormente.

Habermas (2001a) retoma a teoria analítica de Weber para explicar que ações como estas se amoldam ao modelo atomista de ação, ou seja, de um ator solitário e descuida dos mecanismos de coordenação da ação mediante as estabelecidas nas relações interpessoais. Como ele próprio afirma:

Concibe las acciones bajo el presupuesto ontológico de un mundo de estados de cosas existentes y pasa por alto aquellas otras relaciones actor-mundo que son nota constitutiva de la interacción social. Como las acciones son reducidas a intervenciones en el mundo objetivo efectuadas con vistas a la realización de un fin, lo que ocupa el primer plano es la racionalidad de las relaciones medio-fin. (p.352).

Habermas (2001a) diz que para um ouvinte, uma coisa é entender o que o sujeito H quer dizer com a expressão X, isto é, entender o significado de X, e outra coisa distinta é conhecer a intenção que H persegue ao fazer uso de X, isto é, o fim que H quer conseguir com a sua ação. O sujeito H só terá êxito em sua intenção de fazer com que o Ouvinte aja de forma intencional se ele, o ouvinte, reconhece a intenção de H de se comunicar com ele e entende o que H queria dizer ao levar a efeito tal intenção de comunicar-se.

Mas, basta-nos o entendimento para a ação?

⁶ Aquelas orientadas a um fim e não a um entendimento. O ator se orienta primariamente a consecução de uma meta com fins concretos e elege os meios que lhe parecem mais adequados além de considerar as conseqüências previsíveis da ação como efeitos colaterais do êxito, ver item 2.3 deste capítulo.

2.1 – A Racionalidade

Para Habermas (2001a e b), a racionalidade é tema profundo estudado na filosofia que tem sua epistemologia embasada nas reflexões sobre o conhecimento, a fala e a ação humana.

O conhecimento do mundo ou o que conhecemos por “saber” é algo que está intimamente ligado às manifestações simbólicas, às ações lingüísticas ou não lingüísticas, comunicativas ou não e que por sua vez se relacionam com as pessoas racionais ou não.

Se considerarmos que a razão é a capacidade de julgar segundo princípios e que isso determina o querer agir segundo esses mesmos princípios, ou ainda como Habermas (2001a) aquele que interpreta suas necessidades a luz dos modelos de valor apreendidos em sua cultura e, sobretudo, quando é capaz de adotar uma atitude reflexiva frente aos modelos de valor com que interpreta suas necessidades, pergunto como Habermas (2001a): O que significa que as pessoas se comportem racionalmente em uma determinada situação? O que significa que suas emissões ou suas manifestações devam considerar-se racionais?

A estreita relação entre a racionalidade e o saber nos traz um parâmetro para comparações entre aquilo que é dito e a veracidade do saber que ali está implícito.

Assim, uma pessoa em ato comunicativo ou com intenção comunicativa pode manifestar uma opinião e uma intervenção teleológica a uma outra pessoa que assim age no mundo. Em ambos os casos tanto a ação teleológica como a ação comunicativa, são suscetíveis de críticas. Um ouvinte pode questionar a veracidade da afirmação e outro observador pode colocar em questão o êxito na ação executada.

Tendo como construção o mundo objetivo ou o mundo das coisas e o conhecimento do mundo (saber), a afirmação e a ação provenientes da situação exemplificada são baseadas em pretensões de validade que se completam. Segundo Habermas (2001a):

La racionalidad de sus emisiones o manifestaciones se mide por las reacciones internas que entre sí guardan el contenido semántico, las condiciones de validez y las razones que en caso necesario pueden alegarse a favor de la validez de esas emisiones o manifestaciones, a favor de la verdad del enunciado o de la eficacia de regla de acción.(p. 25/26).

Em conclusão, podemos dizer que tanto mais racionais são as afirmações no ato comunicativo ou as ações teleológicas nas intervenções no mundo, quanto mais puderem se

fundamentar em pretensões de validade, ou seja, na verdade das proposições na ação comunicativa e na eficácia vinculada a elas.

Para Habermas (2001a e b) e sua teoria da Ação Comunicativa não basta este simples conceito de racionalidade, uma vez que entende o ato comunicativo como algo mais complexo que se caracteriza pelo entendimento de três categorias: o trabalho, a sociedade e a personalidade, algo que chama de mundo da vida e do qual falaremos mais adiante.

O que ele denominou de racionalidade comunicativa está presente na capacidade de falar sem coação e de gerar um consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista graças a um arcabouço de convicções racionalmente motivadas oriundas ou presentes no mundo objetivo e na intersubjetividade do contexto em que se desenvolve a vida.

É obvio que na ação comunicativa em que pessoas fazem afirmações e ações eficazes, existe a racionalidade e nessas interações entre sujeitos capazes de linguagem e de ações e que na medida do possível não se equivocam a respeito dos fatos e nem das relações fim/meio, podemos chamá-los de seres racionais. Mas, é evidente que existem outros tipos de emissões e de manifestações que mesmo estando embasadas em pretensões de validade e de eficiência nem por isso deixam de ter o respaldo de boas razões.

Na comunicação chamamos de racional não somente aquele que faz uma afirmação e é capaz de defendê-la, mas, também, aquele que segue uma norma vigente e é capaz de justificar sua ação frente a um crítico interpretando uma situação dada à luz de expectativas legítimas de comportamento. Habermas (2001a e b) vai mais adiante e inclui no conceito de racional aquele que expressa um desejo, um sentimento, um estado de ânimo, que revela um segredo, que confessa um fato, etc., e depois convence um crítico sobre a autenticidade da vivência assim desvelada retirando as conseqüências práticas e comportando-se de forma consciente com aquilo que foi dito.

Do contrário podemos dizer que todos aqueles que não conseguem explicar suas reações e nem fazê-las plausíveis não estão se comportando racionalmente.

Como conclui Habermas (2001a):

(.....) las acciones reguladas por normas, las autopresentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los actos de habla para configurar una práctica comunicativa

que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica. La racionalidad inmanente a esta práctica se pone de manifiesto en que el acuerdo alcanzado comunicativamente ha de apoyarse en última instancia en razones y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones en las circunstancias apropiadas. (p. 36).

2.2 – Teoria da Argumentação

Segundo Habermas (2001a e b), jamais poderíamos falar de racionalidade comunicativa sem vincular o conceito de argumentação, do qual explica, ser o tipo de comunicação em que os participantes propõem em suas falas a tematização acerca das pretensões de validade que por sua vez se tornam duvidosas as quais podem ser aceitas ou recusadas por meio de argumentos.

Neste sentido a força de uma argumentação é medida pela pertinência das razões daquele que argumentou e faz dela capaz de convencer ou não os participantes em um discurso. Assim, voltamos à questão da racionalidade que é demonstrada pelo participante, justamente da maneira com que ele atua ou responde às razões expostas, seguindo em pró ou contra aquilo que se está litigando.

Conforme Habermas (2001a e b), as manifestações ou emissões racionais são suscetíveis de crítica e, portanto, de correções e estes fatores, todos imbricados, se vinculam à questão da aprendizagem onde a argumentação tem um papel importante. A aprendizagem nasce justamente da reflexão e da conseqüente mudança de atitude advinda dos erros e acertos durante a comunicação de forma geral.

Habermas (2001a) explica:

Llamamos, ciertamente, racional a una persona que en el ámbito de lo cognitivo-instrumental expresa opiniones fundadas y actúa con eficiencia; solo que esa racionalidad permanece contingente si no va a su vez conectada a la capacidad de aprender de los desaciertos, de la refutación de hipótesis y del fracaso de las intervenciones en el mundo. (p.37/38).

Habermas (2001a e b), nos chama a atenção para os tipos de argumentações que podem ser: teórica, aquela que está no âmbito cognitivo-instrumental no qual se verifica a tematização

das pretensões de verdades que se tornaram problemáticas; da prática, no âmbito da prática-moral onde se verifica a tematização das pretensões de retidão normativa e finalmente a cultural.

A argumentação teórica refere-se à produção de novos conhecimentos oriundos dos meios em que ocorreu a comunicação entre sujeitos capazes de linguagem e de acordos, no caso nos meios argumentativos já expostos.

A argumentação prática refere-se ao meio em que se pode examinar hipoteticamente se uma norma ou ação é reconhecida como um fato e que possa ser justificada de modo imparcial.

A argumentação cultural, a que está regida por interpretações racionais de uma pessoa sob a luz dos modelos de valores apreendidos em sua cultura. Diferentemente das questões de universalidade ou do que Habermas (2001a e b) definiu como Pragmática Universal esta argumentação se desenvolve sob o fio condutor das interpretações que um círculo de participantes pode descrever um interesse comum e normal, ou seja, em torno de valores culturais que não implica necessariamente em uma pretensão de aceitabilidade geral. Visto como uma crítica estética Habermas (2001a) explica:

Esta representa una variación de una forma de argumentación en que se convierte en tema la adecuación o propiedad de los estándares de valor y, en general, de las expresiones de nuestro lenguaje evaluativo. Con todo, en las discusiones en el seno de la crítica literaria, de la crítica de arte y de la crítica musical, esto acaece por vía indirecta. Las razones tienen en este contexto la peculiar función de poner una obra o una producción tan ante los ojos, que pueda ser percibida como una expresión auténtica de una vivencia ejemplar, y en general, como encarnación de una pretensión de autenticidad. La obra así validada por una percepción estética fundada puede por su parte sustituir después a la argumentación y contribuir a la propagación del estándar de valor en virtud del cual fue considerada como auténtica. (p.40)

De forma geral Habermas (2002) nos apresenta quatro pressuposições mais importantes que sempre deverão estar presentes na argumentação:

1. Publicidade e inclusão: ninguém que, à vista de uma exigência de validade controversa, possa trazer uma contribuição relevante, deve ser excluído;
2. Direitos comunicativos iguais: a todos são dadas as mesmas chances de se expressar sobre as coisas;
3. Exclusão de enganos e ilusões: os participantes devem pretender o que dizem;

4. Não-coação: a comunicação deve estar livre de restrições, que impedem que o melhor argumento venha à tona e determine a saída da discussão.

As pressuposições 1,2 e 4, explica o autor, são aquelas nas quais estão contidas as regras do processo de argumentação dentro dos parâmetros do universalismo igualitário e sob o aspecto do que já comentamos acima, na chamada argumentação prática ou prática-moral. Já a pressuposição três a argumentação teórico-empírica, a qual exige uma ponderação correta e imparcial dos argumentos.

Desta forma, fazendo o caminho inverso, Habermas (2001a e b) conclui de modo geral que a racionalidade pode ser entendida como uma disposição entre sujeitos capazes de linguagem e de ação. Isto é manifestado por meio de comportamentos que estão vinculados a algumas boas razões, ou seja, as emissões ou manifestações racionais estão sujeitas a um ajuizamento de valor.

Assim, todas as manifestações simbólicas que estejam sob as condições das pretensões de validade, suscetíveis de crítica, também estarão sob a égide deste ajuizamento objetivo. Para um examinar mais atento sob essas pretensões de validade controvertidas requeremos de uma forma mais exigente de comunicação, no caso a argumentação. De forma sucinta Habermas (2001a) explica:

Quién sistemáticamente se engaña sobre sí mismo se está comportando irracionalmente, pero quien es capaz de dejarse ilustrar sobre su irracionalidad, no solamente dispone de la racionalidad de un agente capaz de juzgar y de actuar racionalmente con arreglo a fines, de la racionalidad de un sujeto moralmente lúcido y digno de confianza en asuntos práctico-morales, de la racionalidad de un sujeto sensible en sus valoraciones y estéticamente capaz, sino también de la fuerza de comportarse reflexivamente frente a su propia subjetividad y penetrar las coacciones irracionales a que pueden estar sistemáticamente sometidas sus manifestaciones cognitivas, sus manifestaciones práctico-morales y sus manifestaciones práctico-estéticas. (p.41.)

2.3 – Teoria da Ação

A liberdade, a criatividade, a vontade, a autonomia, são algumas de muitas outras expressões que estão contidas no termo ação. Para Habermas (2001a e b) a ação ou o agir é um conceito sociológico que se compromete com determinadas pressuposições ontológicas. Nas relações do homem com o mundo elegemos este, ou seja, o homem, como sujeito da ação ou o

ator que depende por sua vez da racionalidade de sua ação. Para um entendimento sociológico Habermas (2001a e b) explica que o conceito central de ação está implícito na decisão entre uma alternativa de ação, endereçada à realização de um propósito dirigida por máximas e apoiadas em uma interpretação da situação.

Para tanto, reduz a quatro conceitos básicos sua teoria que fica assim nomeada:

- 1 – Ação Teleológica;
- 2 – Ação regulada por normas;
- 3 – Ação Dramatúrgica;
- 4 – Ação Comunicativa.

A **Ação Teleológica** quando a atividade é egocêntrica ou de apenas um sujeito com o mundo, segundo este autor se amplia em ação estratégica quando no planejamento de uma ação ou de um êxito o ator se vê sob as expectativas de algumas outras decisões que não lhe pertencem, ou seja, junta-se à sua ação outro agente que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos. Em termos utilitaristas o ator elege e calcula meios e fins para o máximo de utilidade ou de expectativa de utilidade, por exemplo, nas atividades de Economia, Sociologia e Psicologia Social.

Nesta ação, os pressupostos básicos são as relações entre ator e mundo objetivo ou o mundo de estados de coisas existentes, onde o ator pode fazer uso das coisas já existentes ou intervir e criar outras. No plano semântico, os estados de coisas vêm representados por conteúdos proposicionais em forma de orações enunciativas ou de intenção. Estas, com as quais o ator se manifesta, podem ser verdadeiras ou falsas e destas advir o logro de êxito ou de fracasso no mundo, sob critérios de verdade e eficácia. Ontologicamente é a relação do sujeito com um único mundo, no caso, o mundo objetivo.

A **Ação regulada por normas** se refere a um grupo social ou aos membros de uma comunidade que orientam suas ações por valores comuns. As normas nada mais são do que um acordo previamente existente dentro do grupo. Assim, a comunidade e seus membros esperam que em determinada atividade e, seguindo as regras, possam esperar uns dos outros a execução ou a omissão, respectivamente às ações obrigatórias ou proibitivas, por exemplo, na própria sociedade (vida cotidiana). Como expressa Habermas (2001a):

La expectativa de comportamiento no tiene sentido cognitivo de expectativa de un suceso pronosticable, sino el sentido normativo de que los integrantes del grupo tienen derecho a esperar un determinado comportamiento. (p. 123).

Ao contrário da anterior e sob o aspecto da ontologia o pressuposto é a relação de um ator com dois mundos, o objetivo e o social. O ator participa agora em interações que além do mundo objetivo, se passam também nas relações com outros atores que podem iniciar entre si interações normativamente reguladas, portanto, atores que são afetados por normas reguladoras que entendem e aceitam como válidas e, que por assim ser, faz com que todos pertençam ao mesmo mundo social.

O estado de coisas está para o mundo objetivo assim como a vigência de normas reguladoras está para o mundo social. Esse modelo normativo de ação não só garante ao agente ou ao ator um complexo cognitivo como também um complexo motivacional e, assim, possibilita não só um comportamento dentro de normas estabelecidas, como ainda se associa a um modelo de aprendizagem que garante a interiorização de valores.

Segundo Habermas (2001a):

*(...) las normas vigentes solo adquieren fuerza motivadora de la acción en la medida en que los valores materializados en ellas representan patrones conforme a los cuales se interpretan las necesidades en el círculo de destinatarios de las normas, y que en **los procesos de aprendizaje se hayan convertido en patrones de percepción de las propias necesidades.** (grifo meu) (p. 129).*

A **Ação Dramatúrgica** não se passa em uma atividade solitária ou com o membro de um grupo social, passa-se sim entre pessoas participantes de uma interação em que umas em relação às outras são tão ouvintes como protagonistas, ou de outra forma, se constituem umas para com as outras um público ante o qual se põem a si mesmas em cena.

Nesta ação os agentes que se expõem entre si, portanto desvela algo de suas subjetividades, também se controlam na medida em que cada subjetividade é exclusiva de cada um, e o acesso a ela, pode, assim, ser regulado conforme a vontade de cada ator. Segundo Habermas (2001a):

El concepto aquí central, el de autoescenificación, significa, por tanto, no un comportamiento expresivo espontáneo, sino una estilización de la expresión de las propias vivencias, hecha con vistas a los espectadores. (p.124).

Diferentemente das anteriores as quais pressupõem uma ação concebida na relação entre ator e um mundo, nenhuma delas faz orientações para a relação reflexiva do ator com ele mesmo, ou seja, não o vê como um mundo.

A Ação Dramatúrgica exige como pressuposto a relação ator com ele próprio, o ator com o mundo subjetivo (a totalidade das vivências subjetivas exclusivas do agente ou do ator), ou como Habermas (2001a):

(...) que en la acción misma se pone a sí mismo en escena. (p.130).

Encontro entre atores e **performance** são os conceitos chaves nesta ação. O mundo subjetivo deve estar afetado pelas mesmas pretensões de validade existentes nos mundos objetivo e social.

Finalmente a Ação Comunicativa, a interação entre ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação. É uma atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo.

Nesta ação inicia-se um pressuposto a mais, explica Habermas (2001a):

El de un medio lingüístico en que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo (mundo da vida- grifo meu).(p.136).

Somente neste conceito de ação comunicativa a linguagem funciona como um meio de entendimento sem nenhum condicionante, a interação, o entendimento, o acordo, etc. pressupõem a relação de ator e ouvinte com os três mundos simultaneamente: o objetivo, o subjetivo e o social. Conforme Habermas (2001a e b), as três ações antecessoras ficam no limite do unilateralismo e da ação comunicativa, a saber:

A Ação Teleológica: como um entendimento indireto daqueles que só têm como motivo a realização de seus próprios fins;

A Ação regulada por normas: uma ação consensual entre aqueles que querem apenas atualização de um acordo normativo, portanto, já existente;

A Ação Dramatúrgica: uma auto-encenação destinada a expectadores.

Nas questões referentes à linguagem e suas funções o autor define assim:

A Ação Teleológica: a provocação de efeitos perlocucionários definido como o ato em que o ator falante busca um efeito sobre seu ouvinte, ou causa algo no mundo mediante a execução de seu ato de fala;

A Ação regulada por normas: o estabelecimento de relações interpessoais;

A Ação Dramatúrgica: a expressão de vivências;

A Ação Comunicativa: todas as funções da linguagem.

Neste sentido, segundo o autor, é perigoso o entendimento de que a ação social seja reduzida às operações interpretativas dos participantes na interação, do mesmo modo é perigoso confundir o atuar como falar e do mesmo jeito entender interação como sendo apenas uma conversação. Para Habermas (2001a):

En realidad, el entendimiento lingüístico es solo el mecanismo de coordinación de la acción, que ajusta los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan constituir una interacción. (p.138).

Mas os atos de entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e de ação (ação comunicativa) não podem ser analisados da mesma forma com que fazemos com as orações gramaticais, meros instrumentos para a realização desses entendimentos. Para o entendimento completo da Teoria da Ação Comunicativa nos restam ainda dois outros conceitos explorados pelo autor: o que são as pretensões de validade e o que o autor entende por mundo da vida?

2.4 – Pretensões de Validade

Habermas (2001a e b) coloca como relevante a linguagem desde que esta seja vista sob o aspecto de sua Pragmática Universal ou do ponto de vista pragmático dos sujeitos falantes, que

ao fazer o uso de orações caminham para o entendimento, contraem relações com o mundo e, a ele, não só diretamente, como na ação teleológica, na ação regida por normas ou na ação dramática, mas também de forma reflexiva. Assim, como já vimos, os sujeitos falantes integram em um só sistema os três conceitos de mundo e pressupõem esse sistema como um marco de interpretação compartilhado por todos (Universal) de modo que todos se entendam.

Espaço e tempo interagem nesta relação ator x mundo. Do mesmo modo as manifestações ou emissões dos sujeitos sofrem dessa relativização tendo como pano de fundo a possibilidade de que a validade dessas manifestações e emissões possam estar *sub judice* com relação a outros atores. Como Habermas (2001a):

Que reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez con que se presentan unos frente a otros. (p.143).

Para essa interação, para ocorrer o entendimento racional e motivado, para haver condições de exprimir um acordo, todos ladeados por intermédio da linguagem, as manifestações dos atores devem seguir basicamente três pretensões de validade que segundo Habermas (2001a e b) são:

- de que o enunciado que o ator falante faz seja verdadeiro;
- de que o ato de fala é correto em relação com o contexto normativo vigente;
- de que a intenção expressada pelo ator falante coincida realmente com o que ele próprio pensa.

Fica clara a relação do ator com o sistema formado pela interação complexa dos três mundos. O ator falante pretende na realidade: a verdade para os enunciados ou para as pressuposições de existência, retidão para as ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo destas além da veracidade de suas manifestações enquanto vivências subjetivas.

A busca por um acordo ou entendimento sempre devem estar submetidos aos critérios de verdade, de retidão e de veracidade ou aos ajustes ou desajustes entre os atos de fala, por um lado, e os três mundos com os quais adquire relações com suas manifestações.

Habermas (2001a) explica que essas relações são as que se dão entre a manifestação e:

- *el mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos);*
- *el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), y*
- *el mundo subjetivo (como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado). (p. 144).*

As questões de pretensão de validade só se tornam explícitas quando no ato de um acordo os atores marcam questões de dissenso sob uma das três bases acima. Ou como melhor explica Ayuste (1994) quando expõe as questões provocativas em tal situação:

Cuando la inteligibilidad se torna cuestionable:

¿Qué quieres decir?

¿Qué significa eso?

Las respuestas a tales preguntas las llamamos interpretaciones.

En el caso de que se torne problemática la verdad de un enunciado:

¿Es eso cómo dices?

¿Por qué es así?

A estas preguntas les hacemos frente con explicaciones y afirmaciones.

Cuando la rectitud se cuestiona:

¿Por qué has hecho eso?

A estas preguntas respondemos con justificaciones.

Cuando(...)la veracidad del emisor:

¿No se estará engañando?

¿Nos engaña a nosotros o a sí mismo?

Delante de esas preguntas el emisor ha de estar dispuesto a responder y argumentar sus motivaciones. (p. 100/101).

Apenas para complemento dos estudos aqui expostos, recorro a uma breve distinção entre as questões de validade e de poder, que Flecha, Gómez y Puigvert (2001) fazem e, que a meu ver, dão uma maior ampliação ou outra base de reflexão sob o assunto. Estes autores, usando exemplos, redirecionam a questão em hipóteses como a de um sujeito pretender que algo seja considerado bom e verdadeiro e que para tanto pode se impor pela força ou por meio do diálogo com argumentos que poderão ser justificados ou retificados.

Assim dizem:

En el primer caso, nos encontramos ante una pretensión de poder y, en el segundo, ante una pretensión de validez. Cuando vencen las pretensiones de poder, se aplica el argumento de la fuerza; cuando se abren paso las pretensiones de validez, se impone la fuerza de los argumentos. (p.130).

2.5 – O Mundo da Vida

Os sujeitos capazes de linguagem e de ação ao realizarem uma comunicação sempre se entenderão no horizonte do mundo da vida. Este mundo, que se estabelece nesta interação entre sujeitos, aparece sempre como pano de fundo e está repleto de certezas, mais ou menos difusas e sempre consideradas não problemáticas. Assim sendo, é a fonte de onde os sujeitos retiram as definições da situação que lhes envolve e que pressupõem sem problemas.

Nas operações interpretativas que ocorrem nesta interação, os sujeitos delimitam o mundo objetivo e o mundo social intersubjetivamente compartilhado entre eles, e os confrontam com o mundo subjetivo de cada um dos sujeitos e de outros coletivos igualmente.

Conforme Habermas (2001a):

Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las que se hace menester llegar a un acuerdo. (p.104).

De outra forma podemos dizer que o mundo da vida é uma situação de entendimento e de acordos entre sujeitos que buscam nos mundos social, objetivo e subjetivo, definições e conceitos que são compartilhados entre eles até se chegar a um consenso.

Como afirma Habermas (1997):

O mundo da vida, do qual as instituições são uma parte, manifesta-se como um complexo de tradições entrelaçadas, de ordens legítimas e de identidades pessoais – tudo reproduzido pelo agir comunicativo. (p.42).

Em sentido figurado, podemos dizer que o mundo da vida se comporta como uma rede, repleta de tramas as quais poderíamos chamar, como o autor faz, de uma ramificação de ações comunicativas que se interligam nos espaços sociais e épocas históricas.

Ainda segundo ele, essas ações se alimentam não só das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também das identidades de indivíduos socializados.

Posto isto, entende-se que o mundo da vida deixa de ser uma totalidade que se compõe de partes. Isso pode ser explicado quando tomamos em voga a diferença existente entre mundo da vida e ação comunicativa. Segundo Habermas (2001a e b), a reprodução do mundo da vida não é conduzida apenas através do *médium* da ação orientada ao entendimento, mas também pelas interpretações dos próprios atores. Na medida em que a comunicação vai se desenvolvendo entre o “sim” e o “não” e não se chega a um resultado ou que não resultem de um acordo normativo imputado, mas de um processo cooperativo de interpretações dos próprios participantes, as estruturas do mundo da vida ou as formas concretas de vida se separam. Portanto, existe a possibilidade de acordos dependentes exclusivamente da cooperação interpretativa entre sujeitos, que deixam de lado as questões referentes às normas e seu poder de coerção sob o ator o que faz com que o mundo da vida deixe de ser algo totalizante e agregador de filiações, segundo Habermas(2000):

Entre as totalidades de formas de vida que surgem no plural, subsistem certamente semelhanças de família; elas se imbricam e se entretecem, mas não são, por sua vez, englobadas em uma supertotalidade. Diversidade e dispersão desenvolvem-se no curso de um processo de abstração por meio do qual os conteúdos dos mundos da vida particulares se destacam sempre com mais força das estruturas universais do mundo da vida. (p.475/476)

Assim, para a conclusão podemos dizer que o mundo da vida divide-se em três partes:

- a cultura ou seu elemento proposicional;
- a sociedade ou seu elemento ilocucionário (o fazer dizendo algo);
- a personalidade ou seu elemento intencional.

A cultura para Habermas (2000) é entendida como o acervo de saber de que se suprem os sujeitos capazes de linguagem e de ação no momento da ação comunicativa estando sempre sujeito às interpretações suscetíveis de consenso.

A sociedade, como as ordens legítimas a partir das quais os que agem comunicativamente, nas relações interpessoais, se solidarizam grupalmente.

A personalidade no papel de instrutor designa competências adquiridas que faz com que o ator se veja na possibilidade de poder falar e agir, colocando-o em condição de entendimento entre atores e de poder afirmar sua própria identidade em relação de interações mutáveis.

Diferentemente do conceito de que as sociedades são compostas por coletivos e estes por indivíduos, Habermas (2001a e b) apóia sua teoria sob o aspecto de que os indivíduos e os grupos são membros de um mundo da vida.

Para o fechamento global da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2001a e b) que foi estudada neste capítulo, e que trouxe a tona a necessidade de um aprofundamento sob os diversos conceitos empregados em sua formação, reproduzimos abaixo o quadro⁷ de Habermas (2001a), onde podemos ver condensada toda a sua complexidade e, que a nosso ver, facilita a compreensão acerca do Agir Comunicativo.

<i>Tipos de acción</i>	<i>Elementos pragmáticos formales</i>	<i>Actos de habla característicos</i>	<i>Funciones del lenguaje</i>	<i>Orientación de la acción</i>	<i>Actitudes básicas</i>	<i>Pretensiones de validez</i>	<i>Relaciones con el mundo</i>
<i>Acción estratégica</i>		<i>Perlocuciones, imperativos</i>	<i>Influencia sobre un oponente.</i>	<i>Orientada al éxito</i>	<i>Objetivante</i>	<i>(Eficacia)</i>	<i>Mundo objetivo</i>
<i>Conversación</i>		<i>Constatativos</i>	<i>Exposición de estados de cosas</i>	<i>Orientada al entendimiento</i>	<i>Objetivante</i>	<i>Verdad</i>	<i>Mundo objetivo</i>
<i>Acción regulada por normas</i>		<i>Regulativos</i>	<i>Establecimiento de relaciones interpersonales</i>	<i>Orientada al entendimiento</i>	<i>De conformidad con las normas</i>	<i>Rectitud</i>	<i>Mundo social</i>
<i>Acción dramática</i>		<i>Expresivos</i>	<i>Presentación de uno mismo</i>	<i>Orientada al entendimiento</i>	<i>Expresiva</i>	<i>Veracidad</i>	<i>Mundo subjetivo</i>

Tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente (p.420).

⁷ Este quadro é uma reprodução fiel do modelo extraído da pagina 420 da obra de Habermas (2001 a).

3. Significado e Sentido

Os pesquisadores na área das ciências humanas estão constantemente em contato com comunidades vivendo e entendendo sua complexidade, suas tradições, seus saberes, suas interações, seu dia-a-dia. Nesta busca pelo conhecimento do mundo dos homens que se orienta pelo entendimento de signos, símbolos, da linguagem como instrumento de comunicação, difícil é a interpretação daquilo que é dito e escutado.

Como já vimos em Habermas (2001a e b), a interação entre sujeitos capazes de linguagem e de ação segue três pretensões de validade: a verdade para seus enunciados ou suas pressuposições de existência; a retidão para as suas ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo delas e, a veracidade para a manifestação de suas vivências subjetivas. Somente com estas dizemos que aquilo que o ator diz, realmente, é confiável e que, portanto, é digno de interpretações fidedignas pelo pesquisador no caso o ouvinte ou o observador.

Mas muitas vezes aquilo que é dito pelo sujeito pode estar carregado de dúvidas e ainda que tenha as condições estabelecidas por Habermas (2001a e b), é algo de difícil interpretação. Se o sujeito se comporta estrategicamente para o engano propositado também emite mensagens e essa conduta não perde seu caráter estratégico só porque o sujeito está efetivamente usando a linguagem, ou seja, a linguagem ainda que definida como o principal instrumento de comunicação não retira o caráter enganoso da subjetividade do ator.

Como diz Cohen (2001):

A pesar de que el empleo estratégico del lenguaje para promover los propios objetivos siempre acarrea la posibilidad de desviarse de las normas de honestidad, la fuerza de los incentivos para tergiversar depende, entre otras cosas, de la subyacente diversidad de las preferencias de los ciudadanos.(p.250).

Segundo Cohen (2001), quanto mais diversa for a preferência do ator, maiores serão os benefícios provenientes da mentira, ou seja, quanto maior a ganância, maior será a tentação para a manipulação.

Isto tudo nos leva a pensar sobre aquilo que é verdadeiro ou falso, sobre o que é fato e mais precisamente, tendo em consideração o mundo subjetivo do sujeito, o que realmente tem

sentido para o ator e o que realmente tem significado pra ele. Sua expressão, ou o ato de fala, a linguagem traz em seu interior a tradução daquilo que realmente o ator pensa e quer com sua comunicação. Como diz Duarte (1993):

A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. Nesse sentido pode-se afirmar que a linguagem é uma síntese da atividade do pensamento. (p.37).

Freire (1979) também segue o mesmo caminho e falando em termos de confiança explica que:

A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (p.96).

Não somente o ato de fala ou a interação entre sujeitos capazes de linguagem é que nos motiva a este estudo, mas, também, como já citamos, a comunicação subentende a linguagem e a ação e, esta, a ação é a que nos proporciona um entendimento mais completo daquilo que é dito.

Como afirma Habermas (2001a), a ação complementa o ato de fala e traduz o real sentido e significado daquilo que o ator deseja. Muitas vezes o pesquisador em ciências humanas (Educação) usa de metodologias que necessitam da interação comunicativa com o objeto de estudo e, desta, com a observação da prática social, ou seja, o pesquisador além de coletar dados com o ato comunicativo entre ele e o sujeito também é levado a observar a prática pedagógica (ação) do sujeito para fazer o confronto entre aquilo que foi dito, ainda que com as premissas das pretensões de validade, com aquilo que foi feito no dia-a-dia.

Supomos que numa interação com o objeto de pesquisa, que está sempre vinculado a comunicação e a ação social, exista o acordo entre pesquisador e pesquisado de que tudo que ali se passa está sob a égide da mais pura honestidade e probidade, mas muitas vezes na ação observamos uma forma diferente daquilo que interpretamos como veracidade na fala.

No campo do ensino e da aprendizagem, da mesma forma, notamos que muitas das atividades em que se desenvolve a prática pedagógica, existem ações que exercem um poder de motivação e de eficácia muito grande na comunidade, a atividade perdura por um longo período e

todos continuam estimulados até o seu final. Ao contrário, existem atividades pedagógicas que não se prolongam no tempo e que em sua maioria necessitam de artifícios didáticos para seguirem até o seu final.

Um processo de ensino e de aprendizagem que tenha como base a educação progressista de Freire (1992, 1979) que, portanto se desenvolva sob a égide do diálogo em que educador e educando construam intersubjetivamente o conhecimento e da mesma forma como Habermas (2001a e b) sob a égide da interação entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, é necessário entender os conceitos entre significado e sentido para que estes auxiliem o processo de ensino e aprendizagem de forma que os conteúdos sejam tão condizentes com a realidade do mundo a ponto de sê-los naturais no processo educacional, ou seja, que o significado e o sentido de um conteúdo, atividade ou de uma proposta pedagógica estejam “ao encontro” com os significados e sentidos que almejam os educandos e suas vidas.

A objetivação do pensamento humano e a apropriação que se faz, a partir daí, das estruturas de comunicação que sintetizam a linguagem nada mais são do que a forma encontrada, pelo homem, para satisfazer sua primeira e vital necessidade: a de se comunicar.

Segundo Duarte (1993):

A linguagem, por exemplo, é uma objetivação humana, uma objetivação genérica (grifo meu). Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poderem viver . (p.18).

3.1 – A Atividade Humana

O processo de objetivação e de apropriação segue sempre um fluxo de existência contínua ou geradora de novos processos de apropriação e de objetivação ao infinito, mas o homem não vive apenas do ato comunicativo, sua vida é repleta de atividades que são instrumentalizadas por ações que levam a transformações do mundo objetivo.

Segundo Duarte (1993), a apropriação não se realiza sem a atividade humana, a transformação e o uso do objeto in natura sofre, respectivamente, da atividade humana e suas ações e, ao mesmo tempo, pode ser o resultado da ação das forças físico-químicas ou de forças biológicas. Em todo esse processo sempre será o resultado da vontade e da atividade do homem, portanto, daquilo que lhe traz um sentido e um significado.

Leontiev (1978), seguidor da escola psicológica soviética que tem como um de seus maiores nomes o de Vigotsky, defende a tese de que a atividade psíquica interna (os pensamentos) tem sua origem na atividade externa (o trabalho e a transformação das coisas), ou seja, sua formação se deve ao plano histórico-social pois a atividade é social e se desenvolve por um processo de colaboração e de comunicação entre os homens.

Neste sentido conforme Leontiev (1978) a atividade:

(...) no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo (.....) la actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan en su suerte y de cómo se va conformando en circunstancias individuales que son únicas. (p.67)

Similarmente à Habermas (2001a e b) que desenvolveu sua teoria sob o conceito de mundo da vida: objetivo, subjetivo e social, também Leontiev (1978) explica a conexão entre o mundo objetivo, a interação social e a subjetividade enquanto elementos complexos que fazem a vida como ela nos apresenta:

A la tesis de que las actividades psíquicas internas derivan de la actividad práctica, históricamente establecida como resultado de la formación del hombre, que se basa en el trabajo de la sociedad, y que en los individuos de cada nueva generación esas actividades van tomando forma en el curso del desarrollo ontogenético, se agregó otra tesis muy importante, la de que simultáneamente cambia la forma del reflejo psíquico de la realidad: surge la conciencia, o sea, la reflexión de la realidad, de su actividad y de sí mismo por el sujeto. (p.78).

A existência da subjetividade (enquanto consciência individual) para Leontiev (1978) vem vinculada à idéia de que esta só pode existir, unicamente, na presença da consciência social e da linguagem. A linguagem para o autor é compatível com o entendimento de Habermas (2001a e b), é um instrumento ou meio de comunicação que é portador dos significados socialmente elaborados e fixados no processo de produção material dos homens.

A atividade por sua vez, pode ser diferente em vários momentos: pode ter uma forma em um determinado espaço e tempo, pode ter maneiras diferentes de ser realizada, etc., mas, segundo Leontiev (1978), o que distingue umas das outras é a diferença de seus objetos, ou como ele mesmo diz, o fundamental é o “motivo”. Não existe atividade sem o motivo.

Os principais componentes de uma atividade são as “ações” realizadas pelos homens para que estas consigam atingir o fim desejado e ver satisfeita sua necessidade.

Leontiev (1978) denomina ação:

(...) el proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin conciente, del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción. (p.82).

Segundo Leontiev (1978), os fins não são inventados, os indivíduos não os estabelecem arbitrariamente, os fins se dão sempre em condições objetivas. Do mesmo modo Habermas (2001a):

Los deseos y sentimientos ocupan en este contexto un papel paradigmático. Ciertamente que también elementos de tipo cognitivo tales como las opiniones y las intenciones pertenecen al mundo subjetivo; pero éstas guardan una relación interna con el mundo objetivo. De las opiniones e intenciones sólo cobramos conciencia como de algo subjetivo cuando no les corresponde en el mundo objetivo ningún estado de cosas existentes o ningún estado de cosas traído a la existencia. Sólo se trataba de una “simple” opinión en cuanto resulta que el correspondiente enunciado no es verdadero. Sólo se trataba de “buenas” intenciones, es decir, de intenciones ineficaces, en cuanto resulta que o no se emprendió o fracasó la correspondiente acción. Los deseos y sentimientos son dos aspectos de una parcialidad que tiene sus raíces en las necesidades. (p.133)

Insisto em mostrar a base teleológica da ação para todo e qualquer outro tipo de ação, porque efetivamente em qualquer ação o que se objetiva é um fim. A vontade verdadeira e não a veleidade sempre está por detrás da ação e na maioria das vezes, também na linguagem, enquanto instrumento da comunicação. Ainda que Habermas (2001a) tenha baseado sua teoria em quatro tipos de ação ele mesmo explica que em todas, o que rege é, do mesmo modo que Leontiev (1978), a manutenção de uma relação com a satisfação das necessidades. Assim comenta Habermas (2001a):

Para prevenir malentendidos quiero hacer hincapié en que el modelo de acción no equipara acción y comunicación. El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persiguen cada uno

determinadas metas. En este sentido la estructura teleológica es fundamental para todos los conceptos de acción. (p.145/146).

Segundo Leontiev (1978), uma atividade é dividida em várias ações. Para ele o motivo é o desencadeador da atividade que para ser concluída deve estar repleta de ações.

Uma ação pode ser endereçada a um objeto sobre o qual o homem age e este é seu objetivo ou motivo imediato ou pode estar desconectada desta relação. Segundo Duarte (1993), quando uma atividade é composta de várias ações deixa de haver uma coincidência entre o objeto sobre o qual o homem age e o motivo pelo qual está agindo. Em outras palavras, a ação não coincide com o motivo da atividade. Duarte (1993) ilustra com o seguinte exemplo:

Assim, se um homem tem fome ele acende o fogo para cozinhar o alimento. Acender o fogo é uma ação. O objeto dessa ação é o fogo, ou mais precisamente o material que se deseja que entre em combustão. O objetivo é o ter o fogo aceso. Nem o objeto nem o objetivo coincidem com o motivo que é a necessidade de alimentação. (p.85)

Ao contrário se o objetivo fosse aquecer, o acender coincidiria com o motivo da atividade, no caso, acender o fogo. Para Leontiev (1978) o sentido da ação é justamente a relação entre o motivo e o objeto ou objetivo da ação.

3.2 – O Significado

O significado para Leontiev (1978) é o formador principal da consciência humana, no contexto em que as imagens sensoriais para o homem é que dão o caráter significativo. Assim, podemos entender o significado como sendo a reflexão das imagens do mundo captadas pelo sistema sensor do homem, imagens essas que sofrem um remodelamento na mente humana, ou seja, adquirem novas qualidades e que formam a consciência humana.

Como afirma Leontiev (1978):

(...) los significados refractan el mundo en la conciencia del hombre. (p.111).

De uma maneira mais expositiva, aproveitando o exemplo dado por Duarte (1993) como ele próprio explica, o significado da ação de acender o fogo é formado pelos modos de ação

socialmente elaborados (operações), utilizadas nessa ação, dirigidas conscientemente pelo objetivo de ter o fogo aceso.

Diferente do homem é o animal, que tem o significado e o sentido de sua atividade permeada pela imediata satisfação de sua necessidade, no caso, sempre a de alimentar-se. Assim quando um animal tem por atividade o saciar a sede, a ação de ir ao lago ou rio e beber, tem uma relação direta e imediata com o objeto e o motivo. O resultado imediato da atividade gera a satisfação.

Segundo Leontiev (1978), os significados estão demonstrados para o mundo no instrumento do qual o homem utiliza para a sua necessidade de se comunicar. A linguagem verbal é o instrumento portador dos significados, mas não é, da mesma forma como Habermas (2001a e b) que nos fala da linguagem e da ação, o único fator que conduz ao entendimento. Conforme Leontiev (1978) diz:

Tras los significados lingüísticos se ocultan los modos de acción socialmente elaborados (operaciones), en cuyo proceso los hombres modifican y conocen la realidad objetiva. Dicho de otra manera, en los significados está representada – transformada y comprimida en la materia del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos por la práctica social conjunta. (p.111).

Os significados lingüísticos, resultado da complexidade da atividade humana, ao serem comunicados, passam a fazer parte do patrimônio da consciência dos indivíduos.

Mas, ainda que provenientes de uma relação histórica-social, ou seja, transmitidos de geração em geração, os significados assumem papéis diferenciados na mente de cada sujeito. Da mesma forma a utilização da linguagem no ato comunicativo assume significados iguais ou parecidos para pessoas diferentes. Como diz Habermas (1997):

Ambos os momentos, o do pensamento que vai além dos limites de uma consciência individual empírica e o da independência do conteúdo do pensamento em relação à corrente de vivências de um indivíduo, podem indicar que certas expressões lingüísticas têm significados idênticos para usuários diferentes. (p.28/29).

Segundo Habermas (1997), a suposição da utilização de uma linguagem com expressões lingüísticas com significado idêntico pode parecer errônea na perspectiva de um observador. Essa

tensão entre facticidade (coaço de sançoões exteriores) e validade (força ligadora de convicçoões racionalmente motivadas) deve sempre estar em voga nos estudos sociológicos.

Para Leontiev (1978) não é diferente, os significados socialmente elaborados, após a tradição, passam a viver na consciêcia do indivíduo de forma dual, assim explica:

Así por ejemplo, todos los estudiantes mayores comprenden, por supuesto, muy bien el significado de las notas en los exámenes y las consecuencias derivadas de ellas. Sin embargo, la nota puede presentarse a la conciencia de cada uno de ellos de un modo sustancialmente distinto(.....) Es precisamente esta circunstancia la que pone a la psicología ante la necesidad de diferenciar el significado objetivo comprensible y su significado para el sujeto. (p. 114).

Assim como para Leontiev (1978), nos importa o significado para o sujeito, deste modo, no exemplo dado a nota pode adquirir na consciêcia do estudante um **sentido** pessoal diverso.

3.3 – O Sentido

A questão da dualidade que assumem os significados na consciêcia do indivíduo para Leontiev (1978), consiste em que os significados aparecem para o sujeito, além das reflexões psíquicas e da elaboração social deles, também em sua existência independente, ou seja, aparecem como objetos de sua própria consciêcia e ao mesmo tempo como mecanismos da percepção.

Leontiev (1978) explica:

Pese a toda la inagotable riqueza, a toda la universalidad de esta vida de los significados(...) allí permanece oculta por completo otra vida suya, otro movimiento suyo(.....) En esta segunda vida suya, los significados se individualizan y “subjetivizan”, pero sólo en el sentido de que su movimiento en el sistema de las relaciones de la sociedad ya no está contenido directamente en ellos; entran en un sistema distinto de relaciones, en un movimiento distinto. Pero aquí tenemos algo notable: con todo eso no pierden en absoluto su naturaleza histórica social, su objetividad. (p.116).

A natureza histórico-social dos significados e por consequência, da atividade, não muda em nada. Para Leontiev (1978), o que muda radicalmente é o caráter das relações que ligam entre si as metas (fins) e os motivos da atividade.

Para o sujeito a aprendizagem das maneiras de se atingir o objetivo, o domínio dos meios para atingir o fim, é um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade. Não lhe importa se o significado não está conexo com o sentido da própria ação, ou não lhe importa se sua ação esteja ou não em conexão direta com os motivos da atividade, o que lhe vale é a sua satisfação.

Como bem explica Leontiev (1978):

Es indiferente que el sujeto tome o no conciencia de los motivos, que éstos denoten su presencia en forma de vivencias del interés, el deseo o la pasión; su función, tomada desde el ángulo de la conciencia, reside en que parecen “valorar” el significado vital que tienen para el sujeto las circunstancias objetivas y sus acciones en esas circunstancias, les confieren un sentido personal que no coincide directamente con su significado objetivo comprensible. En determinadas condiciones, la falta de coincidencia de los sentidos y los significados en la conciencia individual puede asumir el carácter de verdadero extrañamiento entre ellos, e incluso de antagonismo. (p.118).

Da mesma forma Duarte (1993) afirma que o fato do agir humano ser conscientemente dirigido em bases teleológicas, possibilita o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência como também a separação entre o significado e sentido da ação.

Leontiev (1978) explica que um trabalhador de uma fábrica toma conhecimento daquilo que produz, ele sabe o que está fabricando, ou seja, o produto (fim) aparece para ele com seu significado objetivo, mas o sentido do trabalho do trabalhador, o ato de apertar parafusos, de soldar, de montar, etc., para ele é apenas o de receber o salário.

A diferença entre significado e sentido é que enquanto o significado se torna parte da consciência por meio da sensorialidade externa advinda do mundo objetivo, o sentido vincula os significados à consciência com base na realidade da própria vida do sujeito no mundo, com seus motivos. Como diz Leontiev (1978):

El sentido personal es el que crea la parcialidad de la conciencia humana. (p.120).

A introdução ou o acúmulo dos sentidos e significados na consciência humana é um processo íntimo, profundo e não instantâneo. Segundo Leontiev (1978), este processo que nasce da interação entre sujeitos, portanto na sociedade e proveniente da comunicação, é algo que está

expresso na diferença do ser social e do ser individual. Diz o autor que o ser social não está apartado do ser individual, o indivíduo não possui uma linguagem própria nem significados elaborados por ele mesmo. A tomada de consciência dos fenômenos da realidade só pode operar por meio de significados acabados, portanto do exterior, ou seja, o conhecimento, os conceitos, opiniões, etc. que chegam até sua consciência por intermédio da comunicação, seja ela individual ou de massa. Neste sentido, se o sujeito tem fantasias, estas são produtos da conexão entre o ser social e o ser individual.

3.4 – As Necessidades Humanas

Segundo Leontiev (1960), as necessidades dos homens se manifestam por intermédio dos desejos e das tendências e estas são reguladoras da atividade do homem, pois são motivadoras da necessidade.

Quando falamos em objeto da ação e meios da ação e quando mostramos a importância da ação comunicativa por intermédio da linguagem subentendemos um conceito ampliado de objeto e de meios, não podemos nos ater apenas naquilo que é concreto ou que está apenas no mundo das coisas (objetivo). Duarte (1993) explica:

Basta tomar como exemplo ação comunicativa através da linguagem, na qual o objeto não possui necessariamente existência material, ainda que exija um suporte material (o som, o papel, etc) e na qual os meios empregados só podem ser considerados instrumentos em sentido lato. (p.92).

Com a Teoria da Ação de Habermas (2001a e b), já estudada em item anterior, fica fácil de entender essas questões que agora complemento com as discussões de Leontiev (1960) acerca das necessidades humanas, não só porque estão intimamente ligadas com o objeto e os meios de ação, mas também porque se ligam com o significado e o sentido e o motivo da atividade.

Leontiev (1960), fazendo uma comparação com os animais, diz que o homem tem necessidades diferentes. Os animais têm necessidades apenas de caráter biológico os homens, além dessas, outras motivadas pelas condições de vida na sociedade as quais ele chamou de necessidades superiores de caráter social, justamente porque são atividades provenientes do trabalho.

Formam partes dessas necessidades:

- A necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos ao serviço do homem (necessidades materiais superiores);
- A necessidade estética, de cultura: objetos ideais como a arte, os conhecimentos, etc. (necessidades espirituais)

Segundo o autor, a aparição de novas necessidades pela dinamicidade da vida sempre está associada a novas maneiras de satisfazê-las. Como estão determinadas pelas condições de vida é obvio que uns satisfazem mais do que outros, a meu ver, isto é um dos motivos desencadeadores da volta do sistema comunitário.

Conforme explica o autor, não basta o desejo e a tendência para a realização da atividade, é indispensável o objetivo como o motivador para um agir determinado e orientado. Assim diz:

En el hombre, los objetivos que estimulan a actuar pueden reflejarse en forma de imágenes o representaciones, de pensamientos o de conceptos, y también en forma de ideas morales. (p.346).

3.5 – Os Motivos

Segundo Leontiev (1960), motivo da atividade é aquilo que refletindo no cérebro do homem o impulsiona a agir e orienta sua atuação para a satisfação de suas necessidades.

Diz o autor que um motivo pode impulsionar ou estimular uma ação isolada que corresponde ao próprio objeto da ação e que se assim for o simples ato de agir já é a consecução do motivo. Por exemplo: se um homem sente fome e colhe uma maçã na árvore e sacia sua fome, o objeto da ação, no caso a maçã, correspondeu com a sua ação e o simples ato de colhê-la satisfaz sua necessidade.

O reflexo da maçã no cérebro do homem o impulsionou a agir (colher a maçã) que satisfaz sua necessidade de alimentar-se.

Mas Leontiev (1960), vai mais além e afirma que existem casos mais complicados em que o motivo da atividade não corresponde aos fins de uma ação isolada, ou seja, é preciso várias

ações e vários fins parciais para se chegar ao fim maior pretendido. Isto pode durar dias, meses ou até anos.

A atuação de um motivo dependerá da existência de condições que permitam ao sujeito uma base para a consecução do fim determinado e para uma ação eficaz para alcançá-lo. Um mesmo motivo pode dar origem a diferentes ações com fins distintos, e ações iguais podem provir de diferentes motivos. Explica:

El significado psicológico de una u otra acción depende de su motivo, del sentido que tiene para el sujeto, lo cual caracteriza fundamentalmente su fisonomía psicológica. (p.347).

Segundo o autor, existem vários tipos de motivos: os gerais e amplos, por exemplo, adquirir formação cultural, e os motivos particulares e estreitos, por exemplo, receber prêmios. Os primeiros atuam durante um tempo longo e os segundo durante pouco tempo, mas, ambos podem atuar conjuntamente.

Diz o autor:

Esta relación mutua entre los motivos(...) se manifiesta también en otras actividades complicadas, donde unos motivos dan una dirección determinada y un sentido a los actos que las constituyen, y otros sirven de estímulo directo para realizar-las. Para realizar algunas actividades es absolutamente indispensable la existencia de unos y otros motivos. Por eso, la existencia de motivos generales y muy constantes no excluye la necesidad de crear motivos suplementarios que estimulen a actuar. A su vez, los motivos que estimulan directamente no son suficientes para que la actividad se realice plenamente. La actividad que no tiene un motivo general y amplio carece de sentido para el individuo que la realiza. Esta actividad, no solamente no se puede enriquecer y mejorar en su contenido, sino que además es una carga para el sujeto. Esto pasa, por ejemplo, con todo lo que se hace por imposición. Por esto, a pesar de la importancia que tienen los motivos-estímulos, la tarea pedagógica consiste en crear motivos generales significativos, que no solamente incitan a actuar, sino que dan un sentido determinado a lo que se hace. (p.349).

Segundo Leontiev (1960), o importante também é a compreensão dos motivos dos atos do sujeito e que estes, os próprios sujeitos, também tenham consciência da importância desses motivos. Afirma o autor:

El problema está en que el sujeto no siempre tiene conciencia de los motivos que condicionan sus actos. Tiene mucha importancia que los motivos sean conscientes, pues esto permite valorar los actos y cambiar la influencia de motivos determinados. Si un acto causa una actitud negativa hacia el sujeto y su motivo es consciente, éste se eliminará, y, en el caso contrario, cuando la actitud es positiva, adquirirá un carácter más constante y efectivo. (p. 350).

Um ambiente que tem significado e sentido para todos que participam é o encontrado no Projeto Dançar. Os motivos gerais e particulares ou suplementares são verificados em cada atividade e nas várias ações que são desencadeadas a partir das condições estabelecidas pela metodologia da professora. No próximo capítulo, estaremos estudando a Educação Dialógica que complementa os estudos até aqui delineados uma vez que têm suas bases na ação-reflexão, presentes também no Projeto Dançar e, que faz com que todos tenham consciência de seus atos e motivos.

4 – A Educação Dialógica

O ambiente alegre e descontraído, a interação, a solidariedade, e principalmente o direito de falar, de contestar, de complementar, de justificar, de defender um ponto de vista, argumentar, enfim o diálogo entre iguais (apesar das diferenças) e entre todos: alunos x professor, professor x aluno, pais x alunos, alunos x pais, pais x professor, professor x pais, comunidade x Administração Pública, Administração Pública x comunidade, comunidade x patrocinadores, patrocinadores x comunidades, etc. é o fato mais característico e marcante no Projeto Dançar. No nosso entendimento tudo nasce justamente de processos educativos dialógicos com respeito às diferenças e com a superação da dicotomia educador x educando.

Segundo Freire (1979), o homem enquanto ser em conclusão, capaz de ter sua atividade, que se reconhece como objeto de sua própria consciência, assim, se distingue do animal enquanto ser incapaz de separar-se de sua atividade.

Uma vez que sua atividade encontra-se aderida a ele, o animal não consegue propor uma finalidade para a sua atividade e vice-versa. Neste sentido ele nada mais é do que um ser fechado em si, portanto ahistórico.

Como bem explica Freire (1979):

Ao não ter este ponto de decisão em si, ao não poder objetivar-se nem à sua atividade, ao carecer de finalidades que se proponha e que proponha, ao viver “imerso” no “mundo” a que não consegue dar sentido, ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador, o animal é ahistórico. (p.104).

Diferente dele é o homem, que toma consciência de sua atividade e do mundo em que está, que busca por ações mediatizadas pelo mundo a meta que anseia e transforma com os outros homens o próprio mundo em que habita, ou como Freire (1979):

(..) ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (p.105).

Como seres transformadores e criadores os homens, em suas interações e em contato com a realidade que os cerca, produzem não só os bens materiais, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções, suas esperanças, dúvidas, valores, desafios, anseios, etc.

Partindo deste ponto, de que o homem compartilha planos de ação orientados para modificar sua volta, sua realidade; que utilizam a linguagem ou o diálogo para a comunicação e que sem esta forma de interação impossível seria sua existência, Freire (1992, 1979) embasa sua teoria crítica da educação ou educação dialógica.

Segundo Freire (1979) a existência do saber, enquanto conhecimento do mundo, só é possível pela curiosidade inata do homem que, em sua dinamicidade, inventando e reinventando faz sua busca incessante no mundo, com o mundo e principalmente com os outros.

Para ele, esse processo de busca está traduzido no processo de ensino e de aprendizagem que tem como princípio a igualdade entre os sujeitos protagonistas e protagonizadores deste processo, de outra forma, a Educação implica na superação da contradição educador-educandos, de tal forma que ambos se tornem simultaneamente educadores e educandos.

O agir do educando que assim se insere no processo deve estar voltado para o reconhecimento de si como sujeito capaz de conhecer e de conhecer com o outro sujeito (educador) que do mesmo modo, se reconhece capaz de conhecer e ambos se tornam o objeto do conhecimento. Segundo as palavras de Freire (1992):

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (p.47).

Para Freire o desafio maior na educação dialógica está no modo de ser do sujeito, no buscar ser, no conviver, no simpatizar, conceitos estes que estão intimamente relacionados com um dos seus maiores princípios, o de comunicar-se. Somente na comunicação se encontra o sentido da vida humana, aliás, como já vimos, é a necessidade primordial do homem. O educador enquanto homem (ser pensante, consciente de si e do mundo em que está) só se torna autêntico, verdadeiro, na autenticidade do pensar dos educandos (homens como ele, pensante e consciente também) e ambos se entendem assim, intercomunicados por meio da mediatização da realidade.

Assim, a educação dialógica só é possível com a superação da contradição educador-educando e com o uso do diálogo, como Freire (1979):

Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (p.78).

Já agora ninguém educa ninguém. Como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (p.79)

A educação dialógica que também tem base na ação-reflexão na medida em que os sujeitos da ação vão, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, também é o meio que faz aumentar o campo de percepção dos sujeitos.

Como afirma Freire (1979), os homens vão percebendo, em ato reflexivo, criativo e crítico, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Resumidamente o próprio Freire (1979) assim explica sua teoria da Educação dialógica:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” - como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para tras não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (p.84).

Como veremos, no próximo capítulo, a democracia não é silenciosa, se faz dentro de barulho. A própria existência Humana, segundo Freire (1979), é repleta de ruído, não se concebe muda. Do mesmo pensamento comunga Habermas (2001a e b), inconcebível é a existência realizada sob as falsas palavras. É com as palavras verdadeiras que os homens transformam o mundo, como afirma Freire (1979) sob o aspecto da ação-reflexão do mesmo modo como o faz Habermas (2001a e b) sobre o aspecto da linguagem e da ação: o mundo pronunciado reflexivamente retorna de modo modificado ou problematizado aos sujeitos pronunciantes, e em ato contínuo ao infinito, exige dos sujeitos um novo pronunciar.

Freire (1979) explica:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizer-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (p.92/93)

4.1 – O Diálogo

A palavra para Freire (1979) e a linguagem para Habermas (2001a e b) são os instrumentos necessários na transformação do mundo. A palavra inautêntica, falsa, não desencadeia a transformação, não tem força para a modificação da realidade, ao contrário, cria um processo de alienação da realidade. Como explica Freire (1979):

Assim, é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, bla-bla-bla. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (p.92).

Então, na necessidade de comunicação entre os homens, que assim se entendem porque interagem mediatizados pelo mundo, o diálogo nada mais é do que esse encontro. Um encontro em que não se concebe o silêncio nem o silenciar, é um encontro solidário em que falar e escutar é direito de todos, é um encontro repleto de verdade, de ação, de transformação, de reflexão, de acordo, de compartilhamento. Não existe subtração, imposição, ao contrário é um encontro cheio de liberdade, de criação com o fim de conquistar o mundo para a libertação dos homens.

Segundo Freire (1992, 1979), o diálogo se caracteriza por alguns fundamentos que necessariamente devem estar contidos nele.

O amor ao mundo e aos homens. O amor é visto aqui como sendo o próprio diálogo que é objeto do homem, único ser capaz de expressar este sentimento. Assim, segundo o autor, é essencialmente tarefa de sujeitos, portanto, impossível de existir numa relação onde há o domínio de um sobre o outro. O amor subentende o compromisso, a coragem para com os homens e suas causas, se vejo o outro sendo oprimido o ato de amor é o dever de comprometimento com a sua causa. Freire (1979) explica:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (p.94).

A humildade. A transformação do mundo ou o pronunciamento do mundo, como diz o autor, não se verifica nos atos de arrogância. Impossível o diálogo, como um encontro dos homens para a tarefa de saber agir, se um dos pólos dessa relação se entende melhor que o outro, se um dos pólos não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros. O local de encontro é local de entendimento, compartilhamento, comunhão em busca do saber mais, portanto, é local onde não se encontram nem os sábios e nem os ignorantes.

A fé nos homens, é algo que vem subentendido antes do diálogo, propriamente dito, é condição anterior a ele, pois a premissa é a de que sequer haveria encontro se os homens não se acreditassem mutuamente. É a fé no poder de criar, recriar, de fazer, de refazer, de ser mais, direitos de todos os homens, que se sabem assim, críticos, e que sabem também da possibilidade de uma alienação desse poder de transformar. Assim, segundo Freire (1979), esta fé não é ingênua porque o homem sabe que o poder de modificar pode lhe prejudicar também se o ato estiver descaracterizado pela alienação. Conforme explica Freire (1979):

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. (p.96).

A esperança, o sonho, ao contrário do permanecer, do ficar estático, do cruzar os braços, é dinâmica é movimento na expectativa do devir, pois só há transformação se houver esperança e se transformo com esperança espero com esperança. Freire (1979) explica:

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (p.97).

O pensar crítico, verdadeiro, no sentido de acreditar na coesão entre homens e mundo e na solidariedade que é a argamassa cimentadora dessa união. Nesse pensar, a realidade, o dia-a-dia, são vistos como um processo que compreende uma dinâmica, tal qual a esperança, algo que está por vir. Segundo Freire (1979) somente o diálogo, enquanto um pensar crítico, é capaz de gerar um espaço temporalizado, ou seja, aonde a realidade, o mundo vai se transformando na medida da ação dos homens. Assim comenta Freire (1979):

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (p.98).

Diante deste quadro, a educação dialógica tem seu movimento inicial não no encontro entre educador-educandos e sim antes disto, justamente no momento em que o educador se questiona sobre como e qual o conteúdo do diálogo que vou ter no encontro com os educandos. Segundo Freire (1992, 1979), para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, é sim uma devolução daqueles elementos que lhe foram entregues pela comunidade ou povo, de forma inestruturada, agora de forma organizada, refletida, avaliada, portanto, sistematizada.

Mas esse processo não é algo que nasce da imaginação do educador-educando. Somente a partir de uma situação concreta e sob a reflexão do conjunto de aspirações do povo ou da comunidade é que se consegue organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política. Neste sentido, conforme Freire (1992, 1979), a aproximação, o encontro com as comunidades deve ser de modo a travar um diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a subjetividade, os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Algo totalmente diferente está na aproximação das comunidades de maneira a levar-lhes uma mensagem, geralmente salvadora, desconexa com sua realidade e o que é pior ainda, implementá-la a contra-gosto dos interessados. Se contextualizarmos democraticamente a ação (encontro) com as comunidades, o conteúdo programático para a ação é de ambos, não é exclusiva de quem quer implementá-la é sim destes e daqueles que a receberão (o povo, a comunidade).

Freire (1979) comenta:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico dessa situação(...)(p.102).

4.2 – O Sonho, a Utopia

A esperança, o sonho, não está somente no diálogo é algo transcendente que faz parte do ser, é questão ontológica, que por sua vez encontra-se em rota de colisão com as interações entre homens e mundo e, assim, podem se concretizar para uns e não para outros.

Uma educação crítica, dialógica, libertadora, progressista tem o conceito de sonho, de esperança, de utopia em padrões diferenciáveis, no sentido de que são fundamentos propulsores da liberdade.

Segundo Freire (1992, 1979), a esperança na libertação não significa já, a liberdade, é possibilidade, não é sina, não é destino, o comodismo não se coaduna com o sonho. A busca do possível é o princípio da educação da decisão, da ruptura, da opção, do desafio, quanto menos possa o homem sonhar ou quanto mais ele se submeter, menos poderá enfrentar seus desafios.

Como Santos (1997), longe os modelos futuricidas, que assumem a morte do futuro para finalmente celebrar o presente como os pós-modernistas ou os reacionários na celebração do passado. Como Freire (2001) o eterno presente de desesperança e acomodação e o passado de imobilização do que foi, da saudade, da nostalgia (pior), que anula o amanhã.

Conforme Santos (1997), o excesso de credibilidade das soluções técnicas (cultura instrumental da modernidade) oculta e neutraliza o déficit de futuro delas. Assim, as soluções retiram o futuro de questão, simplesmente apagam o futuro do pensamento.

Conforme Freire (1979), a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia. A utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas, não há mudança, transformação, sem o sonho como também não há sonho sem esperança. Freire (1992) comenta:

Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto, permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução.

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (p.92).

Para a educação dialógica de Freire (1992, 1979), o futuro, sonhado não é inexorável, assim sendo, temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou então, não virá como mais ou menos queríamos. Para isso temos as ferramentas atuais e principalmente o projeto, o sonho por que lutamos. Santos (1997) no mesmo sentido explica:

A nova epistemologia e a nova psicologia anunciadas e testemunhadas pela utopia assentam na arqueologia virtual presente. Trata-se de uma arqueologia virtual porque só interessa escavar sobre o que não foi feito e, porque não foi feito, ou seja, porque é que as alternativas deixaram de o ser. Neste sentido, a escavação é orientada para os silêncios e para os silenciamentos, para as tradições suprimidas, para as experiências subalternas, para a perspectiva das vítimas, para os oprimidos, para as margens, para a periferia, para as fronteiras, para o Sul do Norte, para a fome da fartura, para a miséria da opulência, para a tradição do que não foi deixado existir, para os começos antes de serem fins, para a inteligibilidade que nunca foi compreendida, para as línguas e estilos de vida proibidos, para o lixo intratável do bem-estar mercantil, para o suor inscrito no pronto-a-vestir lavado, para a natureza nas toneladas de CO2 imponderavelmente leves nos nossos ombros. Pela mudança de perspectiva e de escala, a utopia subverte as combinações hegemônicas do que existe, destotaliza os sentidos, desuniversaliza os universos, desorienta os mapas. Tudo isto com um único objetivo de descompor a cama onde as subjetividades dormem um sono injusto. (p.324/325).

Mas segundo Freire (1992, 1979), não se faz uma educação dialógica sem a curiosidade seja ela metódica, estética, espontânea, ingênua ou epistemológica. A comunicação e a intercomunicação entre os sujeitos sempre abertos ao conhecimento e a refração à burocratização mental são atos indispensáveis ao conhecimento. A dialogicidade se torna natural a esse processo.

Neste sentido, o autor diz que a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação, de respeito mútuo, supõe maturidade, aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. Aquele que pergunta sabe a razão por que o faz, não o faz por puro perguntar ou para dar a impressão a quem ouve. A seriedade do diálogo não se confunde com tagarelice. A dialogicidade também fundamenta a construção da curiosidade epistemológica porque esta também exige a postura crítica que o diálogo implica, o aprender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos.

Preocupa o autor o distanciamento da prática educativa com a curiosidade epistemológica. Entende que a curiosidade alcançada por práticas educativas reduzidas à pura técnica seja uma curiosidade castrada.

Freire (2001) baseando-se na compreensão que tem do ser humano, da história e sob sua ética e fé, assim comenta:

É isso que se encontra no miolo do discurso “pragmático” sobre a educação. A utopia da solidariedade cede seu lugar ao treino técnico dirigido para a sobrevivência num mundo sem sonhos, “que já criaram demasiados problemas”(....) Nesse caso, o que vale é treinar os educandos para que se virem bem.

Treina-los, e não formá-los, para que se adaptem sem protestar. Protestos agitam, sublevam, torcem a verdade, desassossegam e se movem contra a ordem, contra o silêncio necessário a quem produz. (p.81).

Com o intuito de trazer uma maior compreensão acerca das duas teorias estudadas de Freire (1992, 1979) e Habermas (2001a e b) que tratam da comunicação como meio de entendimento entre os homens trago abaixo um interessante quadro⁸ oriundo dos estudos de Ayuste (1994) que mostra essa convergência entre ambas as teorias:

<i>Puntos de coincidencia entre Habermas y Freire</i>
• <i>Teoría constructiva</i> de la sociedad (Habermas) y de la educación (Freire), a la crítica suman propuestas alternativas.
• <i>Concepción dual de la sociedad:</i> sistema y mundo de la vida (Habermas), estructura y sujeto (Freire).
• <i>El diálogo intersubjetivo</i> en el centro tanto de la situación ideal de habla (Habermas) como de la educación liberadora (Freire).
• <i>Énfasis en los procedimientos:</i> ética procedimental (Habermas), educación dialógica (Freire).
• <i>El interés por el uso que los sujetos hacen del conocimiento</i> recogido en el concepto de racionalidad comunicativa (Habermas) y en el de educación liberadora (Freire).
• <i>La confianza en las capacidades de reflexión y de acción</i> de la persona como actor social (Habermas) y como sujetos de aprendizaje (Freire).
• <i>El lenguaje como medio de entendimiento</i> para planificar acciones conjuntas (Habermas) y el “ <i>inédito viable</i> ”(Freire).
• <i>Investigación intersubjetiva</i> en la que el investigador no tiene un nivel de interpretación superior al de la persona investigada (Habermas) y en la que el educador implica en condiciones de igualdad a los educandos (Freire).
• <i>La acción social y la acción educativa como praxis</i> que integra la relación entre teoría y práctica (Habermas, Freire).
• <i>La radicalización de la democracia</i> y la <i>emancipación</i> con objetivos tanto de la acción comunicativa (Habermas) como de la educación liberadora (Freire).
• <i>Atención a las relaciones actor-mundo:</i> relación de la persona con los mundos objetivo, social y subjetivo (Habermas) y perspectiva global e interrelacionada de las relaciones de las personas con su mundo (Freire).

⁸ Este quadro é uma reprodução fiel da página 179 da autora Ayuste (1994).

5. Democracia Deliberativa

A Educação, a vivência em comunidades, a interação entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, e os efeitos que advêm dessas relações, são sentidos e endereçados a todos, mas nem sempre, todos são chamados para a ação ou nem sempre todos têm a possibilidade de participar da ação. Implícita à ação está uma transformação, do mesmo modo, a transformação pode ser acordada por poucos e sentida por muitos, que sofrerão seus efeitos.

Neste sentido, apenas com a possibilidade de participação de todos, ou se todos tivessem a oportunidade de falar, de expor suas idéias, será que estariam agindo de forma completa para o desenvolvimento social e para o avanço no conhecimento do mundo?

Bastaria apenas um conglomerado de idéias advindas de todos os participantes que sob o manto da liberdade e da autonomia se manifestaram ou, sob o mesmo manto, omitiram suas idéias?

Habermas (2001a e b) diz que não. Segundo ele a democracia gira em torno da transformação e não em torno da mera acumulação de idéias. Não bastam as idéias se não houver uma deliberação ou uma discussão acerca das propostas e intenções e o fechamento com a real transformação. Como já vimos, na teoria da ação comunicativa de Habermas (2001a e b), a situação ideal de fala permite a deliberação sobre os fins como também sobre os meios e sempre entre agentes livres, iguais e racionais.

Segundo Elster (2001), os participantes de decisões podem tomar posturas para a decisão de questões, basicamente, de três formas: discutindo, negociando ou votando, sendo que a discussão e a negociação são formas de comunicação (atos de fala) enquanto que a votação não é assim considerada. A estes três elementos o autor inclui outras operações que também estão presentes em um processo coletivo de decisões: a agregação (votação), a transformação, a tergiversação, a razão, o interesse e até a paixão.

A intersecção de todos esses elementos num processo democrático é o que Elster (2001) chama de Democracia Deliberativa:

(...) la toma colectiva de decisiones con la participación de todos los que han de ser afectados por la decisión o por sus representantes: esta es la parte democrática.(...) incluye la toma de decisiones por medio de argumentos ofrecidos por y para los participantes que están

comprometidos con los valores de racionalidad e imparcialidad: esta es la parte deliberativa. (p.21).

A Democracia Deliberativa está sempre apoiada na possibilidade do debate, não só no sentido de que este poderá avançar por meio da discussão, senão também porque deve ser justificado mediante a argumentação. Ainda que para a deliberação exista a possibilidades de combinações entre discussão e votação; discussão e negociação e negociação e votação, sob o aspecto da lógica, a discussão é a base de todos os outros métodos de tomada coletiva de decisões.

Fearon (2001) sai na defesa da discussão e destaca seis razões básicas ou argumentos para **discutir** uma questão antes de chegar a uma decisão. Segundo ele um grupo de pessoas poderia debater os temas ou idéias antes de tomar uma decisão coletiva a fim de:

- 1) *Revelar información privada.*
- 2) *Disminuir o superar el efecto de la racionalidad limitada.*
- 3) *Forzar o alentar un modo determinado de justificar demandas o reclamos.*
- 4) *Favorecer una elección definitiva, legítima a los ojos del grupo, para contribuir a la solidaridad grupal o a mejorar la probable implementación de la decisión.*
- 5) *Mejorar las cualidades morales o intelectuales de los participantes.*
- 6) *Hacer "lo correcto" independientemente de las consecuencias del debate.(p.66).*

Entendemos, do mesmo modo que Fearon (2001), Elster (2001) e Habermas (2001a e b) que a base da democracia é a transformação de idéias da qual, somente por intermédio da deliberação, que nada mais é do que uma categoria especial de discussão e que implica numa séria e atenta ponderação das razões a favor ou contra alguma proposta, portanto também uma negociação, é que a humanidade vai exercer, na plenitude, seu papel de cidadão.

É óbvio que Fearon (2001) quando sai em defesa da discussão/deliberação faz seus argumentos direcionados a um coletivo pequeno de pessoas, uma comunidade, por exemplo, e não a um grupo de milhões de pessoas, mas isto não invalida a necessidade de um novo projeto emancipatório que tenha como possível, deliberações em âmbitos tão radicais em extensão como o caso de milhões de pessoas. Ao contrário, como bem explica Souza (1999) em caso similar:

(...) mas obriga a que pensemos também em novas e criativas formas de influir no poder, para torna-lo sempre mais democrático. Estes fatos

também não tornam a democracia menos importante, nem apontam para a “necessidade” de um tipo de regime político autoritário ou ditatorial. Mesmo que este regime apresente-se como “defensor” dos interesses da população e dos trabalhadores. O que se trata é de democratizar radicalmente a democracia, de criar mecanismos para que ela corresponda aos interesses da ampla maioria da população e de criar instituições novas, pela reforma ou pela ruptura, que permitam que as decisões sobre o futuro sejam decisões sempre compartilhadas. (p.18)

Em resumo podemos dizer que o modelo deliberativo de democracia é uma forma no mínimo coerente para o uso de metodologias que tenham como princípio a aproximação real de comunidades para que sejam reconhecidas e compreendidas no seu cotidiano e que isso abra a possibilidade para a criação de vínculos duradouros e eficazes.

Gambetta (2001), cita pelo menos quatro boas qualidades em uma deliberação as quais afetam as decisões dos participantes:

- 1) Lograr que los resultados de las decisiones resulten superiores al permitir mejores soluciones;*
- 2) Lograr resultados más equitativos en términos de justicia distributiva proporcionando mejor protección a las partes más débiles;*
- 3) Conducir a un consenso más amplio sobre cualquier decisión;*
- 4) Generar decisiones que sean más legítimas (incluso para la minoría) (p.41)*

Sem querer subverter a ordem das coisas, ao pensarmos nos usos e costumes, que nada mais são do que fontes também do direito, fontes provenientes não de um indivíduo, mas, do consenso coletivo, portanto uma prática social ou como já vimos, uma preferência, veremos um momento de democracia deliberativa e um momento de transformação. Como Flecha, Gómez e Puigvert (2001):

Con la democracia deliberativa se da un nuevo paso: los individuos, argumentando y pactando, no solo agregan sus preferencias, sino que también las transforman. (p.121).

De qualquer forma, é necessário sempre ter em mente o princípio fundamental, a cláusula pétreia de toda e qualquer democracia. O “povo” como um conjunto de indivíduos concretos, situados, com suas qualidades e defeitos, e não como entes abstratos, a ele, cabe o princípio fundamental declarado por Lincoln “a democracia é o governo do povo, pelo povo e para o povo.

Nunca podemos esquecer que o povo é a fonte e o titular do poder e que por assim ser todo e qualquer governo tem que se fundamentar na vontade popular. No mesmo sentido, fechando o raciocínio do princípio, todo o governo que assim se entenda é aquele que procura libertar o homem de toda e qualquer imposição autoritária e garante o máximo de segurança e bem-estar.

6. Metodologia

O Projeto Dançar, meu objeto de estudo, foi tão envolvente e tão dinâmico que na medida em que me aproximava das interações em seu interior, aflorava a curiosidade normal do homem e do pesquisador que se misturava entre o atuar administrativo e o atuar cientista.

Esse dilema entre o ser coordenador administrativo e pedagógico e o ser pesquisador com objeto e objetivos claros e específicos a serem atingidos era uma constante, porque constante era a confusão entre a emoção, o subjetivismo, e a objetivação necessária ao conhecimento racional daquilo que, no início, era apenas um trabalho, mas que no caminho se tornou um desafio e a oportunidade de contribuir com o conhecimento na área da Educação.

Ao longo destes três anos e meio de coleta de dados, de interações, de intervenções de entendimentos e de percepções, direcionei meus estudos tendo como objetivo compreender a possível metodologia, que embora utilizada de forma assistemática no referido projeto, era o que mais me chamava a atenção.

Minha hipótese era que o projeto se mantinha coeso, eficaz e atuante, apesar de poucas condições, devido a essa metodologia empregada em seu interior que gerava o sucesso, permanência e frequência de alunos ao longo de sua existência de cerca de dezessete anos.

Assim, investiguei o Projeto Dançar⁹, priorizando as relações, interações e anseios das pessoas envolvidas no seu cotidiano. Meu foco principal foi o processo de ensino e aprendizagem dos participantes, a partir das práticas pedagógicas da professora de Educação Física e coreógrafa.

6.1 – Referencial Teórico Metodológico

Segundo Habermas (2001a), toda vez que um pesquisador for estudar os significados das ações sociais, como é o caso deste estudo, ele sempre deverá ter em conta as questões relacionadas à problemática da racionalidade. Nas palavras do autor:

⁹ Esta pesquisa foi devidamente autorizada: pela Administração, da qual fazia parte o Projeto Dançar e, pela professora (cf. anexo IV).

Los conceptos básicos de la acción social y la metodología de la comprensión de las acciones sociales son asuntos interdependientes. (p.147).

Como já estudamos na teoria da ação do referido autor, os vários tipos de ação pressupõem cada uma delas, também, distintas relações do ator com o mundo, assim, essas relações de dependências se vinculam também, à racionalidade de interpretação do próprio intérprete, no caso, o pesquisador. Segundo Habermas (2001a), o ator quando usa um conceito formal de mundo tem implícito a sua intersubjetividade (interação) e posições de comunidade e, desta perspectiva, essas interações vão mais além do círculo dos que estão a sua volta, ou seja, pretendem também ser válidas para qualquer intérprete que esteja do lado de fora.

Segundo Habermas (2001a), a verificação fidedigna de um intérprete, portanto aquele que está do lado de fora das interações, é mais fácil de ser verificada, sempre sob o aspecto da racionalidade, no caso das ações teleológicas porque:

(...)el agente se relaciona de forma subjetivamente “racional con arreglo a fines” con un mundo que por razones categoriales es idéntico para el actor y para los espectadores, esto es, que resulta accesible a ambos en los mismos términos cognitivo-instrumentales. (p.148).

Assim, neste caso, a descrição da ação, que é verificável também na prática, tem por sua vez uma força explicativa sob o aspecto da intencionalidade do ator. Para o autor, as ações reguladas por normas e as ações dramaturgicas também são acessíveis a uma interpretação racional, mas ao contrário da anterior, a racionalidade não se faz tão manifesta.

Segundo Habermas (2001a), a interpretação do pesquisador, no caso da ação regulada por normas, para ser interpretada racionalmente, deve estar embasada no confronto entre a vigência social e a validade, que por sua vez são construídas contrafaticamente, de um contexto normativo dado. De fato, nestas ações o ator em relações interpessoais, se relaciona com algo objetivo, ou seja, se ele se comporta de forma subjetivamente correta, seguindo normas vigentes e de forma objetivamente correta, a interpretação será racional, o observador poderá constatar descritivamente se a ação está de acordo ou não com uma norma dada e se esta norma, por sua vez, está vigente ou não na sociedade. Ainda que o observador tenha maiores dificuldades de compreensão sobre o referido ato, Habermas (2001a) explica que:

El enjuiciamiento práctico-moral de normas de acción pone ciertamente al intérprete ante mayores dificultades que las que supone el control, por vía de resultados, de las reglas de la acción racional con arreglo a fines. Pero en principio las acciones reguladas por normas pueden interpretarse racionalmente, lo mismo que las acciones teleológicas. (p.150).

Na ação dramaturgica ocorre o mesmo, segundo o autor o protagonista da ação ao descobrir algo de si diante do público está se relacionando com algo que se encontra no mundo subjetivo. Do mesmo modo este conceito formal de mundo lhes dá, tanto ao ator como ao intérprete, uma base para tecerem julgamentos que, assim, são compartilhados entre eles próprios, Habermas (2001a) explica:

El intérprete puede interpretar racionalmente la acción poniendo de manifiesto en ella elementos de engaño y de autoengaño. Puede mostrar el carácter latente estratégico de una auto presentación, comparando el contenido manifiesto de la expresión, es decir, aquello que el actor hace o dice, con aquello que el actor piensa. (p.151).

Ainda conforme o autor, a ação comunicativa requer sempre uma interpretação racional na medida em que, desde o início da interação, se faz depender de que os participantes possam se colocar de conformidade com um julgamento intersubjetivamente válido de suas relações com o mundo, afinal segundo já vimos, nesta ação a interação só ocorre se os participantes chegam a um acordo que depende da tomada de postura de “sim” ou “não”, confrontadas com as posições de validade que por sua vez são apoiadas em razões.

A metodologia empregada para este estudo segue por esses caminhos sempre tendo em conta o posicionamento correto do pesquisador que em suas operações interpretativas deve sempre tratar de entender o sentido das emissões ou manifestações simbólicas dos participantes e das interações que coordenam suas ações por meio do mecanismo do entendimento. Seguindo os ensinamentos de Habermas (2001a):

(...)en la mera descripción, en la explicación semántica de un acto de habla, tiene que entrar incoativamente esa toma de postura de afirmación o negación por parte del intérprete, que caracteriza, como queda dicho, las interpretaciones racionales de los decursos de acción simplificados en términos típico-ideales. Las acciones comunicativas no pueden interpretarse de otro modo que “racionalmente”, en un sentido que aún hay que explicar. (p.153).

Os atos de fala, a comunicação em si, os objetos, as interações, suas intenções e razões, os movimentos corpóreos, as emoções, as sensações, as influências, as tradições, enfim as ações e atividades, componentes intrínsecos do objeto de estudo, enquanto uma comunidade de seres humanos foram captados ao longo de meus quase quatro anos de permanente convívio com o Projeto Dançar.

Sigo, assim, as orientações da pesquisa qualitativa, sob o enfoque de Habermas (2001a) que diz:

La generación de descripciones de actos por los actores cotidianos no es algo accesorio a la vida social en tanto que práctica en curso, sino que es parte absolutamente esencial de la producción de esa vida e inseparable de ella, puesto que la caracterización de lo que los otros hacen, o más exactamente, de sus intenciones y de las razones que tienen para hacerlo es lo que hace posible la intersubjetividad, por medio de la cual tiene lugar la transmisión del propósito de comunicarse. Y es en estos términos como hay que entender el Verstehen: no como un método especial de acceso al mundo social, que fuera peculiar a las ciencias sociales, sino como condición ontológica de la sociedad humana en tanto que producida y reproducida por sus miembros. (p.154).

Sob o enfoque de Freire (1992) que com um simples olhar sobre as artes plásticas, produto também do homem, e similarmente às fotos, que trazem as marcas de cada um, recortes de jornais, e outros textos escritos ou não, que nos possibilitam a compreensão do mundo, diz o autor:

Me impactou a pequena cidade. Sobretudo a presença de artistas populares, espalhando em recantos das praças seus quadros, cheios de cor, falando da vida de seu povo, da dor de seu povo, de sua alegria. Era a primeira vez que, diante de tamanha boniteza, de tamanha criatividade artística, de uma tal quantidade de cores, eu me sentia como se estivesse, e de fato estava, em frente a uma multiplicidade de discursos do povo. Era como se as classes populares haitianas, proibidas de ser, proibidas de ler, de escrever, falassem ou fizessem o seu discurso de protesto, de denúncia e de anúncio, através da arte, única forma de discurso que lhes era permitida. (p.161).

Como diz Freire (2001), não é o conhecimento científico que é rigoroso, porque a rigorosidade está localizada justamente no método de aproximação do objeto. Com essa rigorosidade embasada na minha curiosidade epistemológica é que me aproximo do projeto

dançar, na medida em que, sempre tinha em mente meu duplo papel de pesquisador e de coordenador do projeto dançar. Esse diálogo entre ambas minhas figuras foi uma constante para que minha aproximação do objeto de estudo não se contaminasse com a coordenação e a condição hierárquica proveniente disto. A metodologia adotada se encontra no caminho da dialogicidade, minha pretensão enquanto pesquisador foi a investigação não dos homens como se fossem objetos, mas dos seus pensamentos/linguagem/mundo, neste sentido encerro com as seguintes palavras de Freire (1979):

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a separação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (p.119).

6.2 – Instrumentos Utilizados

Para um entendimento próximo da realidade estudada, utilizei os seguintes instrumentos metodológicos:

- Observação (Apêndice I – protocolo1);
- Diário de campo;
- Entrevistas abertas com a professora (Apêndice II- protocolo 2);
- Questionário estruturado para os alunos (Apêndice III);
- Fotografias
- Recortes de jornais (Anexo I);
- Documentos administrativos (Anexo II);
- Outros documentos (Anexo III - folder, convite, etc.)

6.3 – Procedimentos Metodológicos

Habermas (2001a) comentando acerca da ciência e o estudo da realidade, chama a atenção para o reconhecimento dos objetos produzidos no cotidiano do homem e da importância destes nas pesquisas:

El científico social se encuentra con objetos estructurados ya simbólicamente; éstos encarnan estructuras de un saber preteórico, con cuya ayuda los sujetos capaces de lenguaje y de acción han constituido esos objetos. El sentido propio de esa realidad estructurada ya simbólicamente con que el científico social se topa cuando trata de constituir su ámbito objetual, radica en las reglas generativas conforme a las cuales los sujetos capaces de lenguaje y de acción que aparecen en ese ámbito objetual producen directa o indirectamente el plexo de su vida social. El ámbito objetual de las ciencias sociales comprende todo lo que puede caer bajo la descripción “elemento de un mundo de la vida”. El significado de esta expresión puede aclararse intuitivamente por referencia a aquellos objetos simbólicos(.....)(como son los textos, las tradiciones, los documentos, las obras de arte, las teorías, los objetos de la cultura material, los bienes, las técnicas, etc.) (p.154).

Durante a coleta de dados, no período de três anos e meio, pude reunir uma multiplicidade de elementos por intermédio de diferentes instrumentos metodológicos.

A observação foi o principal instrumento da pesquisa. Procurei realizá-la de modo a não agredir o andamento do Projeto Dançar, ou seja, não queria que os integrantes se sentissem avaliados. Portanto, me posicionava estrategicamente na sala e nos demais locais de maneira a poder observar o cotidiano do Projeto Dançar sem interferir nas atividades das pessoas.

Conforme Ludke e André (1986) que assim comentam sobre a observação na abordagem qualitativa:

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p.26).

Nas palavras de Maciel (1999), a aproximação do pesquisador com a comunidade na observação:

(...) pretende criar um acesso mais direto às informações presentes na vida rotineira do grupo, para que o pesquisador consiga, por meio de

suas vivências e observações, chegar, unilateralmente, à análise e à conclusão da investigação. (p.36).

Os locais onde realizava minhas observações foram, ao longo dos anos, se multiplicando na medida em que acompanhava o Projeto Dançar na maioria de suas apresentações. A base, ou o local de seu dia-a-dia e onde se desenvolvia suas atividades era realmente a sala de danças na FESC, meu principal local de observações e para onde todos (comunidade) convergiam, mas, a cada convite, a cada evento em que o Projeto Dançar saía para uma apresentação, eu também seguia junto para acompanhar, fotografar e observar. Assim, os locais de minhas observações foram desde escolas, ginásios, locais públicos como praças e avenidas, até clubes, campos de futebol, teatros, campus de universidades, o interior do transporte de locomoção dos participantes, no caso um ônibus, enfim, em qualquer espaço que houvesse um mínimo de infraestrutura para as apresentações e em qualquer espaço onde se reunia a comunidade, como o caso do interior do ônibus referido.

Além disso, também fiz minhas observações em algumas outras atividades do Projeto Dançar (as quais participei), tais como: reuniões da comunidade para a solução de problemas referentes ao andamento do Projeto Dançar; reuniões festivas de conagraçamento e reuniões de mutirão para o artefato de objetos e fantasias.

A observação me proporcionou, além da descrição de todo o cotidiano da comunidade em questão (Projeto Dançar), também uma participação efetiva na vida do projeto de modo que nos diálogos (conversas informais) com a professora, direcionava a conversa para as dúvidas que surgiam na observação do cotidiano, na tentativa de compreender todos os aspectos que poderiam ser os determinantes do sucesso do Projeto Dançar.

A professora foi a interlocutora fundamental nestes momentos de diálogos, nos quais também deixei explícito meu único interesse de dar sustentação aos seus objetivos. Deixei claro em nossa interação que ela teria todo o apoio necessário para o desenvolvimento do Projeto Dançar sem interferências, pois compreendia que o Projeto Dançar era a sua vida e que foi formado a partir de sua cultura, de seu mundo, de suas vivências, fatores estes que contribuíram para o modo de ser do Projeto Dançar que ela construiu ao longo de 17 anos. Como diz Habermas (2001a):

Los participantes en la interacción se encuentran ya interpretada, en lo que a su contenido se refiere, la conexión entre mundo objetivo, mundo subjetivo y mundo social, con la que en cada caso se enfrentan....en la práctica comunicativa cotidiana no hay situaciones absolutamente desconocidas. Incluso las nuevas situaciones emergen a partir de un mundo de la vida que está construido a partir de un acervo cultural de saber que ya nos es siempre familiar. Frente a ese mundo los agentes comunicativos no pueden adoptar una posición extramundana, al igual que tampoco pueden hacer-lo frente al lenguaje como medio de los procesos de entendimiento merced a los que el mundo de la vida se mantiene. Al hacer uso de una tradición cultural, también la están prosiguiendo. (p.178)

Baseando-me nas orientações de Ludke e André (1986) determinei o foco principal de minhas observações de acordo com o protocolo de observações (Apêndice I – protocolo 1)) que de forma geral me orientava para as questões relacionadas às interações da professora com a comunidade, da comunidade com a professora, da comunidade com as demais comunidades, por exemplo, as escolas onde se apresentavam, as instituições, com o público em geral nos logradouros públicos, etc., a prática pedagógica da professora, suas estratégias, suas influências, sua forma de se comunicar com tudo e todos, os materiais que utilizavam, as condições de sobrevivência ínfimas e os artifícios utilizados para prevalecer nessas condições, o método, as relações, os comportamentos, as atitudes, as expressões, os gestos, enfim, tudo que me levasse a compreender o sucesso do projeto.

Devido à proximidade física entre o local onde ocorriam as atividades do Projeto Dançar (sala de danças) e o local onde eu exercia minhas funções administrativas e, devido ao meu relacionamento constante com a professora, a periodicidade de minhas observações se fazia presente em pelo menos cerca de 03 vezes na semana, o que equivaleu a 12 vezes no mês, no total de 144 ao ano. É uma média aproximada, porque no transcorrer do ano aumentavam os convites para apresentações. Assim, além da multiplicidade de atividades ocorridas no Projeto Dançar, sempre no final do ano, também aumentavam os meus encontros porque ocorriam os preparos para a tradicional apresentação de final de ano do Projeto Dançar à própria comunidade que se reunia com mais frequência, fato esse que fazia aumentar meus encontros.

O diário de campo foi o instrumento necessário para registrar as observações e os conteúdos das entrevistas abertas (conversas informais) que muitas vezes complementaram ou trouxeram novos dados de interesse à pesquisa. Esses registros seguiram o foco principal das observações descritas no (Apêndice I – protocolo 1), com variantes que determinavam a cena dos

momentos vividos como, por exemplo, a descrição de cheiros, de expressões faciais, um sorriso, um cochicho, uma emoção, enfim percepções outras que me chamaram a atenção e que me ajudaram no entendimento da situação vivida. Como bem explicam Ludke e André (1986):

Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador. (p.32)

Do mesmo modo que Ludke e André (1986), também fiz as anotações desses registros logo em seguida e nunca na frente de alguém, sempre um ato solitário de maneira a não inibir minhas relações com a professora e comunidade em geral. Optei por escrever diretamente no computador e guardá-lo em disquete e neste processo utilizei, algumas vezes, de breves anotações em papel, pois houve momentos em que a observação aconteceu durante um dia inteiro, como quando acompanhei o grupo em viagens fora do município.

As entrevistas abertas com a professora ocorriam a cada mês e isto não era uma constante, dependia do volume de atividades do Projeto Dançar, sua agenda era sempre cheia de compromissos o que dificultava nossos encontros. Geralmente, ocorria em sua sala de aula ou em minha sala sempre que percebia a liberdade de fazê-la e, ainda, se dava nos momentos em que tínhamos o tempo necessário para a conversa, no caso as segundas-feiras era o dia em que a professora não tinha aulas, portanto era um dia calmo.

Minha orientação seguiu sempre o protocolo (Apêndice I – protocolo 2) e na medida de nossa interação, de intimidade, de confiança eu direcionava meus questionamentos para aquilo que ainda gerava alguma dúvida, sem nenhum tipo de imposição. O diálogo crescia de forma tranqüila. As entrevistas nunca foram marcadas formalmente, aconteciam sempre levando em conta a disponibilidade da professora, ou seja, seguindo as orientações de Ludke e André (1986):

(...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (p.33/34).

O questionário (cf. Apêndice III) foi um instrumento que utilizei para complementar minhas análises no sentido de aprofundar as concepções acerca do Projeto Dançar, dos maiores envolvidos no processo, no caso, os alunos. Ainda que tivesse o contato devido com eles, poucos foram os diálogos em que consegui um aprofundamento necessário sobre o significado do Projeto Dançar na vida deles. Esses diálogos (conversas informais) quase sempre se referiam às atividades normais do projeto, os movimentos da dança; as novas coreografias, etc. Assim, com 04 questões orientadas para esse desiderato, coletei 32 questionários dos 100 entregues a alunos de várias idades e períodos, e das várias categorias da dança, do balé clássico à dança de rua.

O período de coleta se deu durante um mês. Foram entregues as quatro questões, anexadas em folha de papel almaço, com a recomendação de escreverem tudo o que quisessem seguindo as orientações das questões.

Aos quatro últimos instrumentos de coleta vou me referir como sendo documentais porque todos têm as bases que caracterizam o documento. Segundo o dicionário Michaelis: - é todo escrito ou objeto que serve de testemunho ou prova, constituindo um elemento de informação, portanto, recortes de jornais, documentos administrativos, fotografias, e outros, foram os elementos que me serviram de fundamentação e de comprovação de minhas análises e interpretações de um cotidiano complexo como o encontrado no dia-a-dia no Projeto Dançar.

Ludke e André (1986) também corroboram com meus entendimentos:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto. (p.39).

Os documentos coletados estão distribuídos em quatro partes. Os primeiros referem-se aos administrativos, uma pequena amostra da abrangência do Projeto Dançar que era reconhecido na região; os segundos, fotos as quais demonstram a vida do Projeto Dançar nos bastidores; os terceiros, recortes de jornais, folder, e convite que trazem um pouco da trajetória do Projeto Dançar e, por fim, o quarto e, último, uma síntese do Projeto Dançar feita pela própria professora que traz um pequeno histórico e algumas breves falas, além de seu currículo. Os recortes de jornais foram selecionados a partir da publicação de uma das principais fontes de imprensa do

município, durante os três anos e meio de coleta, todos com reportagens acerca da vida e das atividades do Projeto Dançar e seus integrantes.

Os documentos administrativos referem-se a ofícios enviados pela administração (coordenação do Projeto Dançar), ofícios recebidos de outras instituições cujo assunto principal é o Projeto Dançar e suas atividades e carta da professora se comunicando com a administração.

As fotografias, que implicitamente guardam um texto rico em detalhes e percepções, foram feitas a partir da percepção do pesquisador e de outros agentes (os próprios participantes do Projeto Dançar) que contribuíram com a documentação de um registro visual que retratasse a vida e o cotidiano do Projeto Dançar.

Todos esses documentos foram coletados ao longo dos anos de pesquisa em situações, épocas e tempos variados e contínuos o que possibilitou uma compreensão detalhada da comunidade em ação.

7 – Análise dos dados

Todos os resultados apresentados enfocam três elementos essenciais que respondem à questão de pesquisa: O que fez com que a comunidade se apropriasse do Projeto Dançar de tal forma que ele permanecesse vivo até hoje? Qual é o motivo de seu sucesso?

As análises dos resultados foram pautadas nas seguintes categorias:

- 1 – A “forte presença” da professora como ponto central de todo o cotidiano do Projeto Dançar: significado e sentido;
- 2 – A metodologia usada pela professora, ainda que de forma assistemática e;
- 3 – O conteúdo como algo que traz significado e sentido para a comunidade.

Para a análise dessas categorias utilizamos cinco conceitos de ação extraídos dos estudos de Habermas (2001a):

- 1 – A ação teleológica em que o sujeito realiza um determinado fim ou faz com que se produza um estado de coisas desejado numa determinada situação por intermédio de meios escolhidos e aplicando-os de maneira adequada;
- 2 – Como desmembramento de 1, a ação estratégica, quando no planejamento da ação e do conseqüente êxito intervém também a expectativa de decisões de pelo menos outro sujeito que tem interesse e atua com a intenção da realização de seus próprios fins;
- 3 – A ação regulada por normas que se passa num agrupamento de sujeitos sociais que orientam suas ações por meio de valores comuns a todos;
- 4 – A ação dramaturgica que pressupõe uma interação entre participantes que se entendem uns para com os outros como se fossem um público, ante o qual, se põem a si próprios em cena;

5 – A ação comunicativa, que pressupõe uma interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que por meios verbais ou extra-verbais entabulam uma relação e um entendimento.

Para a análise das categorias que envolvem, intrinsecamente, a ação dialógica, nos pautamos na obra de Freire (1992, 1979) nos seguintes conceitos:

1 – Diálogo - a linguagem como caminho de invenção da cidadania, a fala explícita e liberta como meio de entendimento entre os homens;

2 – Superação da dicotomia educador-educando - em que o educando se assume como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento, um processo de conhecer que implica re-conhecer.

Nas questões relacionadas às categorias que envolvem o significado e sentido das ações da professora e da comunidade, utilizamos o suporte teórico de Leontiev (1978,1960), baseado na teoria Histórico-Cultural, que aprofunda os conceitos de necessidade, motivos e atividade, os quais vinculam o significado e sentido das ações.

Iniciamos a análise apresentando o Projeto Dançar.

7.1 – Caracterização do Projeto Dançar

A partir deste capítulo apresentamos os resultados e análises tendo como principal referencial teórico a teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2001a e b), suportes teóricos de Freire (1992,1979) e Leontiev (1978, 1960).

O Projeto Dançar era um projeto sócio-educacional criado nos idos de 1987, que originariamente tinha como conteúdo a ginástica e a dança. Suas atividades aconteciam em três bairros periféricos do município de São Carlos/SP, com a utilização da infra-estrutura proveniente de três ginásios de esportes.

Quando iniciei a coordenação do Projeto Dançar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, no ano de 2001, suas atividades restringiam-se apenas à dança, eram desenvolvidas apenas numa sala de dança adaptada no campus da Fundação Educacional de São Carlos – FESC, entidade pertencente ao governo municipal e localizada no centro da cidade. A estrutura básica para seu funcionamento compunha-se apenas daquela sala (medida aproximada de 5m largura por 7m de comprimento) que ficava abaixo de uma antiga arquibancada (não coberta) de um antigo campo de futebol desativado, espelhos em uma das paredes, uma trave para dança, dois ventiladores, piso de madeira (taco), e uma ante-sala pequena de aproximadamente (4m X 4m). Toda essa estrutura, adaptada, era antiga, o piso quase sempre com problemas, a ventilação precária, apesar de janelas em todo o seu comprimento o ambiente ficava aquecido porque a incidência do sol o dia todo sob a arquibancada provocava um efeito estufa no interior da sala e os alunos, sem arredar o pé, continuavam com suas atividades com o máximo prazer. O equipamento de som, se assim pudéssemos chamar, era composto de um mini-system com duas caixas acústicas incorporadas, portanto não separadas e, quase sempre proveniente de um dos participantes do Projeto Dançar, quando não da própria professora e coreógrafa, o aparelho de som vinha emprestado de algum pai ou aluno.

A ante-sala era utilizada como escritório, guarda roupa do projeto, sala para os alunos se vestirem, almoxarifado, reuniões, recebimento de visitantes, apoio à sala de dança, etc.

Os alunos faziam as trocas de roupas também em um dos banheiros que a FESC cedia, mas que, quase sempre, não condizia com o ideal, até porque era utilizado por várias outras pessoas que freqüentavam o campus.

Como o Projeto Dançar sempre foi da Administração Pública, no caso a prefeitura, este era vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, que contribuía apenas com a colocação de uma professora, concursada, à frente do desenvolvimento de suas atividades.

Era essa a infra-estrutura do projeto. Tudo o mais provinha do esforço conjunto da comunidade: sapatilhas, colants, maquiagem, cds, etc.

Sua composição era a seguinte:

- Cerca de 400 alunos dentre crianças a partir dos três anos, jovens e adultos (sem limite de idade) a maioria proveniente das classes populares;

- Uma professora da área de Educação Física, também coreógrafa e fundadora do Projeto Dançar.

O desenvolvimento do Projeto Dançar ocorria de segunda a sexta-feira com uma carga diária de 08 horas. A professora de Educação Física, concursada no regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), trabalhava 20 horas semanais e complementava sua carga horária por mais 20 horas semanais num total de 40 horas semanais, todas utilizadas “exclusivamente” no desenvolvimento do Projeto Dançar.

Ao longo dos dezessete anos de vida do Projeto Dançar a referida professora (fundadora), porque estava no Projeto Dançar desde sua criação, foi aos poucos transformando o projeto que antes era baseado na ginástica, em um estilo de vida que afetou por completo não só sua realidade, mas também a vida de todos que por ali passaram.

Ao observarmos o Anexo III – doc. 02 – encadernação, um resumo do Projeto Dançar feito pela própria professora, notamos o caráter competitivo no início de sua criação. Chamamos a atenção para a frase da professora: “(...) *as turmas do Projeto Dançar(...)(1987), foram as primeiras a trazer títulos para São Carlos em competições Regionais(...)*; também na página cujo título é: TÍTULOS DO PROJETO DANÇAR/SÃO CARLOS, podemos observar a presença da ginástica como tema principal no período de 1988 até 1998 e a partir daí o início da transformação do Projeto Dançar.

Nesse mesmo documento podemos observar o currículo da professora acompanhando essa evolução do Projeto Dançar, na medida em que vai se especializando, investindo em sua formação continuada, sempre com a linguagem da dança e a introdução de temas atuais, políticos e históricos como a Dança de Rua, o Balé Afro, o Jazz, etc.

A estrutura das aulas do Projeto Dançar seguia a seguinte disposição:

- Baby class (03 a 06 anos);
- Balé clássico iniciante (07 a 10 anos)
- Balé clássico júnior (11 a 14 anos)
- Balé clássico avançado (15 a 20 anos)
- Dança de Rua baby, infantil, juvenil e adulto;
- Balé Afro

7.1.2 – Um dia de rotina no Projeto Dançar

7h30m de um dia da semana. Quem passasse na frente do portão da Fundação Educacional São Carlos – FESC, observaria um grande movimento de adultos trazendo de mãos dadas filhos, sobrinhos, netos, etc. alguns vestidos com collants, meias de nylon preta, cabelos presos (biróte) com uma faixa branca (bandâna), com sapatilhas, outros chegando sozinhos ou com outros amigos com roupas largas, correntes, bonés, piercing, lentes de contato coloridas, mochilas, óculos escuros, outros com cabelos no estilo africano, com drédes, apliques, etc.

Este movimento de idas e vindas acontecia durante todo o dia e se estendia até às 20 ou 21 horas.

Seguindo os passos de um desses freqüentadores do Projeto Dançar, chegamos a uma pequena porta que fica debaixo de uma arquibancada de frente para o campo de futebol da FESC. Do lado desta porta vemos um banco sueco (instrumento pedagógico próprio das aulas de Educação Física, mais precisamente para as aulas de ginástica) colocado ao lado da porta, utilizado exclusivamente para as reuniões diárias dos pais, avós, mães, tios, tias, etc. que ali se sentam e ficam, conversando, fazendo tricô, crochê, ou outra atividade qualquer, enquanto esperam seus filhos, sobrinhos, netos, saírem da sala de aula de dança.

A professora está sempre ali fora para receber os alunos e os pais, aproveita para uma rápida conversa sempre sobre o Projeto Dançar. Em seguida a professora vai para a sala de aula, faz uma breve reunião com os alunos, um breve aquecimento e em seguida a música já está alta e os alunos corados e alegres executando passos, seguindo compassos, treinando coreografias, dançando e aprendendo com prazer.

Na ante-sala, que também é usada para escritório, vestiário, etc. vemos sempre um pai, ou alguém da comunidade ajudando na limpeza, atendendo telefone, etc. enquanto a professora está executando suas atividades na sala de aula.

Durante o período em que uma turma sai e outra entra, a professora sempre está em contato com os pais que por sua vez vão se encontrando na medida em que vão chegando as turmas de outros horários, então, a “reunião” ali no banco, ora cresce em volume de participantes e em volume de som, ora diminui quando as turmas saem e os pais seguem seus caminhos, mas durante todo o dia, com exceção do horário de almoço entre 11h30m e 13h30m, o banco é um

local de festa, de conversa, de reivindicações, de argumentações, de risos, de conagração, de resolução de problemas, etc.

Do lado de fora da sala de aula, próximo ao banco, também é possível observar vários alunos, que a espera de sua ora de aula, ficam fazendo pré-aquecimento, ou ensaiando coreografias entre eles. Uns ensinando os outros, ou conversando sobre futuras apresentações, sobre figurinos, alguns fazendo lições da escola, sempre uns ajudando os outros, etc.

Por volta das 14h00m a música e os ritmos já são ouvidos lá no portão de entrada da FESC. A medida que vamos nos aproximando da sala de aula, avistamos de longe várias pessoas sentadas no banco, várias outras, em pé, sentadas no chão, algumas se penteando, outras fazendo o crochê, são tantas, que as vezes para se passar por ali é necessário desviar o caminho e descer até a pista de atletismo que rodeia o campo de futebol em frente do local das atividades do Projeto Dançar.

Neste dia específico podemos ver a professora à beira da pista de atletismo, com os olhos concentrados em um grande grupo de alunos que está fazendo seu aquecimento correndo em volta do campo, na pista de atletismo.

Vamos lá gente, falta só mais duas...., diz a professora para o grupo, só mais duas voltas para terminar. O interessante é que o grupo correndo (trotando) distoa de todos os transeuntes e demais freqüentadores da pista de atletismo (sempre aberta ao público em geral), as roupas não são nada apropriadas para aquele exercício, vemos meninas de collants, algumas com uma pequena sainha de balé por cima do collant, outros com as roupas largas próprias da dança de rua, mas de qualquer forma, todos compenetrados, alegres, unidos e com o orgulho de estarem assim vestidos, porque eles são o Projeto Dançar e isso é importante mostrar até nesta hora.

Os pais ali assistindo do banco, as vezes dão o tom do esforço físico e do condicionamento. Falando com seus filhos: *vai fulano, ta ficando pra trás*.

Logo vemos os alunos aquecidos entrando para a sala de aula e novamente as coreografias, passos, uma interrupção para acertar um gesto, uma colocação errada no espaço, uma chamada de atenção, um erro, etc. e assim corre o dia-a-dia. Turmas entrando, saindo, pais se revezando, professora sempre em pé, monitores se revezando, conversas com os pais, com os alunos, com a Administração e quando se olha no relógio, as horas de trabalho da professora excederam o limite de 40 horas semanais e tudo prossegue assim, com vontade, com significado e sentido para todos.

7.1.3 – Um dia de exercício de cidadania na vida do Projeto Dançar

É mais um dia da semana e logo cedo percebemos algo de diferente no ar. O clima no Projeto Dançar está como se algo importante fosse acontecer, parece até que estamos nos dias que antecedem os quatro dias de apresentação do final de ano.

O movimento na sala de aula é intenso, vemos pais e toda a comunidade entrando e saindo da sala. Chegando e saindo correndo como se estivessem cumprindo alguma tarefa. O interessante é que não se vê e não se escuta, naquele momento, a música rotineira, os alunos se aquecendo, os pais sentados calmos no banco, aliás, hoje o banco está vazio, apesar de todos estarem ali.

A manhã toda foi assim, alguns pais trouxeram uma toalha de mesa grande e branca, alguns trouxeram flores, a sala de aula foi limpa, os objetos colocados em um canto e montaram uma pequena mesa bem no centro da sala.

Na parte da tarde, eu como coordenador do Projeto Dançar, recebi em mãos a encadernação que consta do Anexo III – outros documentos. A professora deu-me o documento e disse que uma cópia igual tinha sido entregue ao Sr. Prefeito Municipal, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e à Diretora do Departamento de Cultura. Além desse documento foi dito que a comunidade do Projeto Dançar estava aguardando todas essas autoridades, às 15 horas na sala de aula do projeto, para uma conversa acerca do Projeto Dançar.

Esse fato se deu logo no primeiro ano do Governo Participativo e no momento em que sentiram que poderiam conversar com a Administração, que, aliás, já havia dado mostras a todos os administrados de que agiria sempre dentro de princípios democráticos.

Sem uma consulta de agenda, as autoridades foram convidadas e às 15 horas, toda a comunidade estava em clima de festa, bem vestidos, maquiados, alguns saíram mais cedo do trabalho, levaram toda a família e estavam lá ansiosos para o início da reunião.

Pouco depois chegava o sr. Prefeito que foi muito bem recebido e sua equipe, a sra. Secretária, a sra. Diretora e o Coordenador da Educação Física.

Sentaram à mesa montada exclusivamente para eles, a imprensa também acompanhou a reunião e logo após a comunidade rodeou a mesa e a visão de quem estava sentado era a de uma enorme parede humana ou, metaforicamente falando, a visão de uma ilha cercada por um oceano de pessoas.

O prefeito falou, a sra. Secretária, falou, todos agradeceram o convite e a partir desse momento toda a comunidade, democraticamente se pronunciou, com reivindicações, com pontos de vista, com argumentações as mais variadas, com a noção de seus direitos e deveres enquanto uma comunidade, a ação comunicativa em que os sujeitos apenas querem o entendimento se deu de forma expressiva e esse clima de respeito e de democracia permeou todo o evento que durou cerca de duas a três horas.

O Projeto Dançar foi apresentado formalmente à Administração pelos seus gestores (a comunidade) e a Administração entendeu a sua responsabilidade de apoiador ou parceiro e a partir dessas interações fixaram acordos e criaram ações teleológicas para o êxito no desenvolvimento do Projeto Dançar.

A maior expressão de tudo isso foi a força mostrada pela comunidade que exerceu seu protagonismo político e administrativo democraticamente e trouxe para o local de seu trabalho uma das figuras políticas e administrativas mais importantes do município.

Ao final, a mesa que fora a expressão máxima do formalismo, se transformou na expressão máxima da comunhão e da socialização, ficou colorida com doces e salgados (cada participante da comunidade trouxe um prato feito em casa) e a reunião que antes fora de trabalho agora era de festa e de alegria. As autoridades receberam em homenagem flores e a comunicação entre os pólos estava definitivamente estabelecida.

7.1.4 – Um dia Festivo no Projeto Dançar

O texto abaixo, de minha própria autoria, foi feito no final do ano de 2001 para a apresentação do Projeto Dançar ao público do Teatro Municipal de São Carlos, que assistia ao espetáculo Aladin, criado e produzido pela comunidade do Projeto Dançar. Este documento está na íntegra, resume o processo educativo e de criação existente no Projeto Dançar em seu dia-a-dia e repassa a emoção que todos sentem ao participar de suas atividades.

Apresentação do Projeto Dançar ao público do Teatro Municipal de São Carlos no evento de final de ano intitulado Aladin.

Chegou o fim de ano, um momento de lembranças dos acontecimentos dos meses passados. Como de costume o Projeto Dançar une seus integrantes numa grande festa com os alunos, pais, tios, avós, filhos e demais familiares para o último prazer de montar, em comunhão, o tão esperado evento de final de ano.

Os mais velhos trazem suas experiências de vida e profissional, os mais novos o vigor e a vontade de aprender. Tal qual um pequeno formigueiro, vão surgindo máquinas de costuras, linhas, agulhas, papéis e vários objetos como se naquele espaço uma revolução estivesse por acontecer.

Nosso pouco espaço físico, tão gentilmente cedido pela Fundação Educacional São Carlos - FESC, torna-se colorido e barulhento não só com os contínuos ensaios, mas agora, também com o murmurinho da comunidade em ação, colorindo, bordando, cortando, enfeitando, medindo, costurando, reciclando materiais, adaptando, moldando, pintando...

Tecidos são jogados e esvoaçados, adereços, lantejoulas, purpurinas e diversos brilhos vão mesclando de cores os tecidos e, até os corpos suados da comunidade num maravilhoso jogo de nuances, de enfeites, de união, de integração, de respeito, de alegria e, principalmente, de saber que participam de um momento importante da educação de seus filhos, não como meros expectadores e, sim, como protagonistas desse processo rico de ensino e de aprendizagem.

É assim o Projeto Dançar, um formigueiro, uma comunidade engajada e compromissada com ideais de cidadania por meio da participação efetiva e eficaz de todos, num processo de Educação pelo Movimento, por intermédio da dança.

Douglas Ap. de Campos - novembro de 2001

7.2 - A “forte presença” da professora como ponto central de todo o cotidiano do Projeto Dançar: significado e sentido.

A professora desenvolveu ao longo dos anos uma rede de comunicações que abrangia interações desde as mais informais até as mais complexas. Os dados acerca da história de vida da

professora demonstraram um aspecto que se tornou um *plus* na complementação do entendimento dessa rede de comunicação e informação criada pela professora, por meio da linguagem e do diálogo, qual seja, a sua atitude e o seu engajamento incondicional ao trabalho que chamamos de “forte presença”.

As entrevistas trouxeram-nos dados de suas origens similares às origens da comunidade do Projeto Dançar. A professora provinha das classes populares, ou seja, era descendente de família da classe pobre da sociedade, viveu em ambientes parecidos como o ambiente da maioria de seus alunos, pobres, excluídos, alguns em risco social, o que nos permite afirmar que a professora conhecia muito bem essa realidade e que talvez suas estratégias vinham de suas experiências de vida, o que explica também a facilidade de comunicação que se alternava entre as ações orientadas ao êxito e, principalmente nas ações orientadas ao entendimento. A professora, nesse sentido, atuava como diz Habermas (2001a) com a ação comunicativa que:

Presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. (p.137/138)

Seus depoimentos de vida também trouxeram um outro dado interessante que nos permitiu analisar seu desempenho na comunicação com a Administração, outras instituições formais e também sobre sua prática pedagógica que se orientava com bases em uma disciplina rigorosa.

A professora teve grande influência cultural de seus pais, professores como ela, principalmente, de sua mãe, cantora lírica, que lhe mostrou o mundo da música e do teatro. Também se formou professora de Educação Física, atuou como atleta do basquetebol, acostumou-se com um clima competitivo, próprio do esporte e sua descendência negra lhe orientou também para caminhos de lutas políticas: fazia parte do Movimento Negro, da Preservação dos Direitos Humanos, da luta contra preconceitos, racismo, foi candidata a vereadora, etc. Tudo isso lhe deu uma formação cultural que lhe permitiu a facilidade de comunicação com as instituições formalistas (empresas, escolas, direções, etc.) e como é o caso do contato da Administração pública municipal, a qual pertencia como professora.

Nessa questão, os dados mostraram que era próxima à Administração. Estava sempre reivindicando algo em prol do Projeto Dançar e até em prol de algumas situações sociais que não

faziam parte do Projeto Dançar, por exemplo, quando ia até a minha sala levando mães ou crianças em risco social e solicitava providências para que eu, como administrador, fizesse alguma coisa para ajudá-los, conseguir passes de ônibus, cestas básicas, etc. Nesse sentido, conhecia profundamente a maioria dos órgãos governamentais e sabia perfeitamente como e a quem encaminhar suas solicitações.

Diferentemente de uma ação orientada ao entendimento, como é o caso da maioria de suas relações (ação comunicativa), aqui com a Administração sua ação se passava estritamente orientada ao êxito (ação teleológica), ou seja, as ações de comunicação sempre tendo a linguagem como meio, seguiam principalmente as orientações teleológicas, além das ações normativas e as ações dramáticas (estas em menor número), como vimos, delineadas por Habermas (2001a).

Neste ponto, necessitamos o cruzamento do dado extraído de uma das entrevistas com a professora que me falava da dificuldade em manter um mínimo plausível de contato com a administração. São suas palavras:

“Estava acostumada a viver com administrações que não falavam comigo, que não me recebiam, que tinham uma estrutura fechada. Eu sequer conseguia chegar aqui nesta sala (falando sobre a minha sala de coordenador pedagógico e administrativo, meu local de trabalho). Você pensa que eu fazia e falava assim como eu faço com você? Que venho aqui a qualquer hora e que você me recebe sempre, me chama para falar, etc(...)jamais, nem pensar. Aqui onde é sua porta hoje, tinha um armário de aço que fechava tudo e a gente nem conseguia ver quem estava aqui dentro, isso quando conseguia chegar aqui perto “.

Esta fala reproduz o sentimento e o conseqüente tratamento teleológico na comunicação com a Administração. A professora aprendeu que, diferentemente do diálogo com a comunidade, suas relações com os órgãos administrativos e entidades outras, empresas, patrocinadores, etc. não deviam sair da consecução dos fins que ansiava e do êxito que era exigido como eficácia da sua ação. Habermas (2001a) explica:

Mientras que para la reproducción simbólica del mundo de la vida lo relevante de la acción social es sobre todo su aspecto de entendimiento, para la reproducción material lo importante es su aspecto de actividad teleológica. Esta se efectúa a través del medio que representan las intervenciones que cumplen un propósito en el mundo objetivo. (p.331)

A comunicação que, ao nosso ver, era eficiente se devia, justamente, ao tratamento teleológico com que era usada, era feita com a visão de que ali era o mundo objetivo, onde apenas devia conseguir algo material para o propósito de manter o mundo da vida do Projeto Dançar. As administrações passadas eram vistas pela professora como se fosse um estranho que poderia ajudar, mas que não se deveria confiar. Dizia a professora a respeito da Administração:

“Eles (grifo meu) nunca podiam nada, sempre estavam sem dinheiro, estava cansada de ver eles ajudarem outros projetos e a gente que tá aqui fazendo acontecer há muito tempo, precisa estar chorando pra conseguir alguma coisa, é só interesse”.

Em menor número sobressaiam os contatos feitos com entidades privadas, ongs, empresas, comércio, outras entidades que viviam no mundo da dança como, por exemplo, academias particulares, professores e um fato muito marcante era o contato íntimo e constante com os órgãos da mídia, repórteres da TV, do rádio, de jornais, editores de revistas especializadas, promotores de eventos, etc. Sempre que ela (a professora) reivindicava algo para a Administração, já levava para a conversa os contatos, os telefones, os nomes, e os possíveis caminhos para o alcance dos objetivos propostos.

A rede de interações e de relações com essas diversas entidades e pessoas abrangia também, as relações políticas, como as visitas à Câmara Municipal e aos vereadores e o contato direto com vários outros ativistas políticos como, por exemplo, os líderes comunitários, os delegados do Orçamento Participativo – OP, e outros. Aliás, a própria professora, candidatou-se a vereadora do município e teve como *slogan* sua participação no Projeto Dançar e, ainda que não tenha sido eleita, com essa atitude fez a propaganda do Projeto Dançar em toda a cidade.

Os documentos administrativos (cf. anexo II) demonstram exemplos da eficácia de sua comunicação e o conseqüente empenho da Administração trabalhando em prol do Projeto Dançar. Podemos observar como se dava a comunicação da professora que provocava a movimentação contínua da máquina administrativa em prol do Projeto Dançar, bem como a movimentação estrutural que automaticamente se inseria neste contexto.

Por detrás das apresentações, a administração movimentava os setores de transporte; de alimentação; financeiro; propaganda e marketing, cultura, dentre outros. Percebemos o reconhecimento do Projeto Dançar além de suas fronteiras e como se dava essa propagação de suas atividades.

Em documento anexo (cf. anexo II, doc. 1), a cópia de um e-mail, observamos a Administração empregando todos os meios para a consecução dos objetivos do Projeto Dançar. Trata-se de uma solicitação de patrocínio em que encontramos um resumo das atividades do Projeto Dançar, feito pelo governo municipal, o qual propõe ao patrocinador, em troca, a divulgação de sua marca. O texto desse documento é rico em informações que corroboram com os dados e as análises até então feitas nesse trabalho e acima de tudo atestam a eficácia da comunicação entre professora e Administração, fator este presente em sua metodologia, uma das principais contribuições ao sucesso do Projeto Dançar.

Em todo o procedimento de comunicação da professora com a Administração e com outras instituições e antes da conseqüente formalização, já existia, precedendo tudo, um contato oral via telefone. O documento era a materialização de um acordo compartilhado entre as partes, que mantiveram uma interação e se entenderam, conforme Habermas (2001b):

Las estructuras simbólicas del mundo de la vida sólo pueden reproducirse a través del medio básico que representa la acción orientada al entendimiento; los sistemas de acción, al depender de la reproducción cultural, de la integración social y de la socialización, permanecen ligados a las estructuras del mundo de la vida y de la acción comunicativa. (p.374).

O trecho do recorte de jornal transcrito a seguir (cf. anexo I - recorte1) traz uma característica importante da relação do Projeto Dançar com as comunidades periféricas dos bairros pobres. A professora fazia questão de levar às classes populares o espetáculo montado, de forma a proporcionar um pouco de lazer e cultura. A expressão CAIC na manchete refere-se à escola municipal Afonso Fioca Vitali, localizada no bairro da Cidade Aracy I do município de São Carlos, conhecido como um dos bairros mais carentes da cidade. A escola tinha uma quadra poli-esportiva coberta que proporcionou a montagem do evento, com cenário, figurino e tudo o mais. Movimentou todos os cerca de 370 participantes na época e toda a infra-estrutura de transporte, aparelho de som, a comunidade levando seus filhos, a administração coordenando os aspectos burocráticos e logísticos, enfim, a escola ficou lotada e todos tiveram a apresentação gratuitamente realizada. Todos participaram como se fosse o dia da estréia. As fotos no recorte são do evento no Teatro Municipal da cidade.

Mais do que uma propaganda realizada em prol do Projeto Dançar, essa atitude desenvolvida pela professora demonstrava a união da comunidade, a característica forte da

professora sempre pensando nas classes populares, a comunicação dela com a Administração e com a comunidade, o envolvimento da professora com as questões políticas, sociais e culturais, a importância disso em suas práticas pedagógicas e em todo o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido, que sempre levava em consideração as características próprias do seu mundo da vida e do mundo da vida do Projeto Dançar.

Manchete do jornal:

Projeto Dançar apresenta hoje peça de teatro “Aladdin” no CAIC

Grifos:

(...)será apresentado hoje, dia 24, a partir das 15h, no Caic do bairro Cidade Aracy.

O cenário (grifo meu) *de “Aladdin” é um mercado persa e foi produzido pela própria equipe do projeto com a ajuda dos pais dos alunos.*(grifo meu).

As coreografias são das professoras Carmelita Campos (que orienta os alunos que atuam no campus da Fundação Educacional São Carlos, no centro da cidade)...

(...) lembram que a finalidade do Projeto Dançar é oferecer à comunidade a possibilidade de participar de atividades culturais(...) para a inclusão social, preenchendo tempos ociosos.

O verdadeiro significado do Projeto Dançar para a professora estava justamente na perspectiva de que era, antes de tudo, um trabalho social que se fazia por sobre o processo de ensino e de aprendizagem, portanto só lhe fazia sentido, se pudesse ter o mesmo significado e fizesse sentido também para aqueles que participavam, junto com ela, de todo esse processo.

A professora criava motivos para os alunos, portanto o processo era essencialmente educativo, era essa a sua atividade pedagógica. A motivação que ela criava transformava o Projeto Dançar numa atividade humanizadora para todos, inclusive para ela própria. Sua busca incessante em disponibilizar o conhecimento para todos e com todos é o motivo de suas atividades.

A apresentação do Projeto Dançar na periferia tinha este sentido, o de solidarizar-se com aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de conhecer um trabalho cultural e o seu maior desafio foi o de apresentá-lo da mesma forma com que o fez no centro da cidade no teatro municipal. Esse processo era um fazer em comunhão, educandos e educadora com os mesmos objetivos.

Freire (1979) explica:

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao Ser Mais, à humanização dos homens. E esta(...), é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do Ser Mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. (p.86).

Antes de tudo, e interpretamos isto tendo em consideração os depoimentos acerca das vivências da professora e das nossas observações, existia para a professora a necessidade de viver em prol das classes populares, de proporcionar a elas condições de experienciar aspectos da cultura e da cidadania que quase nunca chegavam a eles. Eram esses os “motivos-estímulos” para a professora, eram esses os motivos gerais significativos que lhe estimulava a atuar e que lhe dava o sentido daquilo que fazia. O Projeto Dançar era a ação comunicativa para a realização dos seus sentimentos e desejos, Habermas (2001a) comenta:

Los deseo y sentimientos son dos aspectos de una parcialidad que tiene sus raíces en las necesidades. Las necesidades tienen una doble faz. Se diferencian por el lado volitivo en inclinaciones y deseos, y por el otro, por el lado intuitivo, en sentimientos y estados de ánimo. Los deseos se enderezan a situaciones de satisfacción de las necesidades; los sentimientos perciben las situaciones a la luz de una posible satisfacción de las necesidades. Nuestra naturaleza marcada por las necesidades es, por así decirlo, el trasfondo de una parcialidad que determina nuestras actitudes subjetivas frente al mundo externo. (p.133/134).

Essas características se sobressaem no trecho extraído de um outro recorte (cf. Anexo I – 2). Vemos na fala da professora, em seus sentimentos e desejos, uma possível explicação do

sucesso do Projeto Dançar para a professora e o processo de ensino e aprendizagem sempre presente.

Manchete do Jornal :

Projeto Dançar/Conexão garante presença na final

Grifos:

*(.....)subimos no palco com **humildade, mostrando o papel do educador** (grifo meu), **passando também a disciplina e o respeito** (grifo meu) ao adversário.*

Fala que nos remete às falas dos alunos (cf. respostas dos questionários) quando falam do que aprenderam no projeto além da dança: a humildade, a disciplina, o respeito, a convivência entre as diferença, etc.

Grifos:

O Projeto Dançar é diferente da realidade de outros grupos, pois trabalhamos com crianças e adolescentes, a maioria carentes.

“Nós somos autênticos e por isso diferencia dos demais”(...)

*Estar qualificado para Santos, na opinião de Carmelita é **uma realização pessoal** (grifo meu).*

*Carmelita disse que , **com humildade** (grifo meu) , o grupo vai de cabeça erguida(...)*

A palavra “humildade” e todo o significado que advém dela é uma das bases de seu processo educativo. Percebemos sua presença sempre nas reportagens dos jornais, nas falas dos alunos e da professora e por meio deste conceito compreendemos o poder do diálogo e da ação comunicativa que não existiriam sem a humildade.

Esses três instrumentos, a humildade, o diálogo e a ação comunicativa foram forjados no Projeto Dançar para cumprir a maior realização da professora, ou em outros termos, foram os

instrumentos que permitiram a satisfação de suas necessidades, aquilo que lhe traz significado e sentido, o de poder levar às classes populares a educação e a cultura. Freire (1979) fala da importância da humildade na busca do Ser Mais:

Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (p.95).

No trecho do recorte 5 (cf. Anexo I – 5) também sobressai seus sentimentos e desejos:

Manchete do Jornal:

Só deu Conexão no Festival de Inverno

Grifos:

“Foi meu melhor presente de aniversário(...) e me considero como eles (grifo meu), com 15, 16 anos de idade”, brincou.

Vou me dedicar, dar o máximo de mim.(grifo meu) Quero o bem desses jovens, quero vê-los entrosados e num meio harmonioso”,(grifo meu) afirmou.

No próximo trecho do recorte (cf. Anexo I – 6) vemos o Projeto Dançar como lazer, como prazer, como estilo de vida, como profissionalismo, as dificuldades econômicas de frequentar o projeto, as alegrias e motivações para todos, a solidariedade do grupo, a união, os preconceitos, o reconhecimento à professora, a humildade, e outros, nas palavras dos participantes que ao falarem de um dos eventos dos quais participaram e ganharam demonstram suas vidas no Projeto Dançar.

Manchete do Jornal:

“A dança é minha vida. Faço com vontade”.

Grifos:

Questões econômicas sempre presentes:

Dificuldades são muitas. Às vezes falta dinheiro até para o passe, mas a vontade de treinar, não.

Um estilo de vida, o profissionalismo, a carreira:

*Que diga a bela aluna(...) com 15 anos, 9 deles dedicados à dança, **sempre no Projeto Dançar.** (grifo meu) Ela começou com 6 anos(...) mas percebi que aqui a dedicação é maior e ela (Carmelita) exige mais da gente.*

(...) a bailarina diz: “é minha vida, desde pequena. Faço com vontade o que gosto. É tudo para mim”.

A união do grupo:

(...) senti a segurança dos mais experientes e eles passaram boas energias para mim. Sem contar que fiz o que sabia.

(...) o principal a união apresentada pelo grupo que não só me acolheu como me incentivou.

O lazer:

(...) danço apenas porque gosto e não porque sei.

A professora em todos os momentos:

- obrigado Carmelita.

Para mim, representa que o meu esforço, o esforço do grupo e a garra da Carmelita se harmonizaram e mostrou que apesar das dificuldades temos condições de irmos muito longe, pois somos unidos.

Estou muito grato e principalmente feliz, graças a professora Carmelita.

Eu senti uma energia muito forte, que começou da professora Carmelita e foi contagiando os elementos mais velhos até o mais novo integrante do grupo. A sensação foi demais. (grifo meu)

Num dos documentos a seguir (cf. Anexo III – 1), vemos uma foto de algumas meninas do Projeto Dançar que se transformou em ilustração para o convite da apresentação de um espetáculo que exigiu o estudo da obra: Tenda dos Milagres de Jorge Amado. Verificamos aqui novamente o lado étnico e político do Projeto Dançar que sempre trazia à tona essas questões, talvez influência da história de vida da professora. Na foto, a ascendência negra, e a exaltação dos costumes expressos nos cabelos e brincos.

No verso, conferir o texto que trazia um resumo do que seria apresentado, observa-se também um trabalho complexo que envolveu o canto, ver referência no canto inferior esquerdo, a dança, a representação teatral, além de todo o trabalho de pesquisa: a leitura da obra por todos os alunos, a extração de um episódio do livro, os figurinos, a criação artística em geral, os costumes, o cenário, a história, etc.

Esta interdisciplinaridade envolvia sempre o Projeto Dançar no seu dia-a-dia, observamos isto também em todos os vários instrumentos de coleta, por exemplo, o trecho do recorte de jornal 2 (cf. Anexo I – 2) no qual a própria professora afirmava:

“Fizemos um trabalho de pesquisa e de raiz”, explica, sem maiores comentários.

Também no trecho do recorte 1 (cf. Anexo I –1) verificar as fotos em que ressalta a cultura dos povos árabes. Utilizaram na pesquisa: a internet, livros, o filme do personagem Aladin, etc. Detalhe para a primeira foto em que aparece um dos participantes do Projeto Dançar com turbante e o sapato típico; também na segunda foto, o detalhe da roupa branca do personagem e outro tipo de turbante, tudo confeccionado e estruturado pela comunidade.

Analizamos também uma pequena encadernação (cf. Anexo III – 2) que traz o resumo do Projeto Dançar e o que é o projeto na fala da professora (fundadora) que, com esse documento, desencadeou uma mobilização tal da comunidade envolvida no projeto que culminou na reunião, na sala de danças, com o prefeito municipal, a secretária de Educação, a diretora do departamento de cultura, o chefe da divisão que o coordenava e toda a comunidade, cerca de 400 pessoas, já descrita no item 7.1.3.

Essa forma de comunicação com a Administração (uma ação teleológica) desencadeou várias melhorias no Projeto Dançar que se traduziram em geral na melhoria da qualidade do ensino. Destaque para a primeira página do referido Anexo, que mostra o convívio com as constantes mudanças político-partidárias, a descontinuidade de projetos sócio-educacionais e a firmeza do Projeto Dançar permanecendo vivo e atuante apesar destes obstáculos.

Detalhe para a frase:

(...) através da gestão do Governo Participativo reconhecesse e integrasse o “Projeto Dançar” à Administração Municipal, uma vez que nenhuma outra nestes treze anos de existência do Projeto o fez.

No item “apresentação”, ainda no referido documento, a professora chamando a atenção para os direitos de cidadania, a exclusão das minorias e sua preocupação sempre atual de mudar essa opressão.

No item “oficinas”, um resumo da multidisciplinaridade, da profissionalização, da comunidade em trabalho, das solidariedades, etc. e, por fim, um currículo resumido da professora que atesta seu profundo conhecimento do conteúdo sem o qual não haveria a mínima possibilidade do processo de ensino e aprendizagem.

Essa encadernação traduz, nas palavras da professora, uma síntese de sua construção ao longo de dezessete anos (na época da feitura do documento treze anos) de um projeto sócio-educacional, inicialmente criado pelo governo municipal para a participação nas competições de ginástica do município (evento chamado GINASTRADA).

Passaram pelo Projeto Dançar vários outros professores, mas a professora Carmelita permaneceu desde o seu início porque viu a possibilidade de alcançar seus objetivos de vida e transformá-lo no instrumento capaz de atender seus desejos, sentimentos e necessidades.

A sua prática pedagógica, a metodologia que tem como uma de suas bases a criação de motivos para os alunos e comunidade e a frequência com que está sempre desenvolvendo novas atividades é um dos grandes fatores presentes no cotidiano do Projeto Dançar. Isto explica as ações dos participantes do Projeto Dançar que até nas horas vagas ficam criando passos, elaborando coreografias e até encontrando meios de levar seus trabalhos para outras periferias seguindo os passos da professora que, como já analisamos, tem como um de seus motivos a educação disponibilizada para todos. Leontiev (1998) explica muito bem esse cenário nos

estudos feitos sobre os motivos compreensíveis e motivos eficazes. Afirma que os motivos compreensíveis é que se tornam eficazes em certas condições, e é assim que novos motivos surgem e conseqüentemente novas atividades. É seu exemplo:

Suponhamos(...) que se diga a criança: “Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições”. Admitamos que isto resolva o problema e que a criança faça os deveres estabelecidos.

Neste caso, observamos o seguinte estado de coisas: a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes; outro motivo, todavia, é realmente eficaz, a saber, a permissão para sair e brincar.

Chamemos o primeiro tipo de motivo “motivo apenas compreensíveis” e o segundo tipo, “motivos realmente eficazes”. (...) Certa vez uma criança, enquanto copiava alguma coisa, subitamente parou e levantou-se, gritando. Perguntou-se a ela: “Por que você parou de trabalhar?” “Qual é a vantagem”, contestou ela, “eu só obterei uma nota para passar ou uma nota má, eu escrevi com muito desleixo”.

Este caso revela um novo motivo eficaz para suas lições de casa. A criança agora está fazendo suas lições porque quer obter uma nota boa. E é apenas nisso que consiste o verdadeiro sentido da cópia para ela, ou da solução de um problema ou da execução de qualquer outro ato de estudo.

O motivo realmente eficaz que induz a criança, agora, a fazer sua lição de casa é um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela. (p.70)

O Projeto Dançar ou como é mais conhecido, o projeto da professora Carmelita, é como ela mesma disse “a sua vida” e eu, como pesquisador, baseado em Habermas (2001a e b), é o seu mundo da vida (conceito explicado mais adiante na citação do próprio autor), reflete hoje os anseios e os sonhos de pelo menos 400 pessoas, uma comunidade que há vários anos tomou para si a incumbência de geri-lo, tornando o poder público municipal um parceiro para suas atividades.

Este mundo da vida repleto de interações tinha como princípio o diálogo e a ação comunicativa que se passava entre todos os participantes por meio da linguagem e traçavam seus planos de ação mediante atos de entendimento. O Projeto Dançar, assim delineado no documento pela professora e analisado diante de todos os dados coletados, pode ser resumido conforme os estudos de Habermas (2000):

*(...) a reprodução simbólica do mundo da vida efetua-se como um processo circular. Por sua parte, os núcleos estruturais do mundo da vida “tornam-se possíveis” mediante processos de reprodução correspondentes, e estes, por sua vez, mediante as contribuições da ação comunicativa. A **reprodução cultural** assegura a ligação das novas situações apresentadas (na dimensão semântica) às condições existentes do mundo: garante a continuidade da tradição e uma coerência do saber suficiente para a necessidade de entendimento própria à práxis cotidiana. A **integração social** assegura a ligação das novas situações apresentadas (na dimensão do espaço social) às condições existentes do mundo; cuida da coordenação de ações por meio de relações interpessoais reguladas legitimamente e confere continuidade à identidade de grupos. A **socialização** dos membros assegura, finalmente, a ligação das novas situações apresentadas (na dimensão do tempo histórico) às condições existentes do mundo; garante às gerações sucessivas a aquisição de capacidades de ação generalizadas e busca harmonizar as histórias de vida individuais e formas de vida coletivas. Nesses três processos de reprodução renovam-se, portanto, os esquemas de interpretação suscetíveis de consenso (ou “saber válido”), as relações interpessoais ordenadas legitimamente (ou “solidariedades”), assim como as capacidades de interação (ou “identidades pessoais”). (p.476/477).*

7.3 – A metodologia usada pela professora, ainda que de forma assistemática.

Reverendo os dados, o primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi com relação à rotina diária da professora. Jamais se passou um dia sequer sem que eu visse em sua sala pelo menos um participante da comunidade. Ao final de um ano, percebi que as mães eram pessoas chaves na comunicação com os demais participantes. Elas eram as que, geralmente, conheciam a maioria das outras famílias e tinham um contato mais próximo com todos.

A professora, que tinha o diálogo como sua principal forma de interagir, de modo estratégico acolhia os participantes com maior mobilidade na comunidade e, desse modo, montava uma rede eficiente de comunicação com todos. Na verdade era uma relação de troca, do mesmo modo que a professora tinha uma comunicação eficaz com a comunidade, esta também se interessava por manter esse tipo de proximidade, pois ficava mais próxima do cotidiano do Projeto Dançar. Essa aproximação entre ambos (comunidade e professora) ia mais além, permitia, além disso, o convívio diário com a cultura, com os saberes da comunidade o que facilitava à professora uma comunicação, senão de igual para igual, pelo menos muito próxima dos mundos da vida de cada ator na comunidade. Habermas (2001a) auxilia a complementar essa análise:

En el marco de su imagen del mundo los integrantes de una comunidad de lenguaje se entienden entre sí sobre los temas centrales de su vida personal y social. (p.90).

Freire (1992), que vivenciou uma realidade parecida, construiu sua teoria com base nessa superação do senso comum, dirigiu essa orientação para as questões da Educação naquilo que mais tarde chamou de superação educador x educando. O autor demonstra que sua teoria está presente em todas as relações humanas em que se pretende construir interações com bases na igualdade e no respeito à cultura e às vivências de cada um. Diz o autor:

O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele. (p.84).

Ainda:

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. (p.86).

Sob a égide dos conceitos extraídos de Habermas (2001a) percebe-se que essa ação da professora se aproxima do conceito de ação teleológica estratégica, ou seja, conseguia atingir um determinado fim, no caso estar mais próxima da cultura da comunidade, tinha um acesso de comunicação eficaz a qualquer hora, pois acionava a comunicação sempre por intermédio de um desses participantes que multiplicavam as informações em prazo mínimo, e ao mesmo tempo dependia dos interesses desses próprios agentes (as mães) que também podiam não multiplicar e barrar todo o processo. Daí a proximidade com a cultura e com os saberes da comunidade por parte da professora. Assim explica o autor:

(...) entonces se supone que el actor elige y calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad o de expectativas de utilidad. (p.122/123).

El resultado de la acción depende también de otros actores, cada uno de los cuales se orienta a la consecución de su propio éxito, y sólo se

comporta cooperativamente en la medida en que ello encaja en su cálculo egocéntrico de utilidades. (p.126/127)

Com a Administração não era diferente. A eficácia da comunicação com a Administração está explícita no seguinte dado que analisamos junto aos documentos administrativos da coordenação do Projeto Dançar: dos cerca de 50 ofícios expedidos pela administração durante um período de um ano, pelo menos 27 diziam respeito ao Projeto Dançar. Geralmente eram ofícios solicitando a outros órgãos ou entidades, a melhoria das condições do Projeto Dançar.

Nesta parte específica da análise dos dados, os quatro documentos administrativos (cf. Anexo II) - o fax, a internet, o envio do ofício de número 717/02 para a cidade de Jaú, enviado pelo correio (cf. despacho do protocolo) e o convite da professora, entregue em mãos à administração - representam diferentes tecnologias do mundo atual.

A ação comunicativa e o diálogo eram a base de toda a rede de comunicação da professora com todos. Esse processo envolvia não só as questões referentes à cultura, ao indivíduo, às interações, os objetos, etc., mas principalmente, à linguagem (escrita ou falada) como meio ou instrumento desse “fazer”. Habermas (2001b) observa:

La acción comunicativa no solamente depende del saber cultural, de los órdenes legítimos y de las competencias desarrolladas en el proceso de socialización, no solamente se nutre de los recursos del mundo de la vida, sino que representa a su vez el medio a través del cual se reproducen las estructuras simbólicas de ese mundo. (p.365).

Freire (2001) traz um importante comentário acerca do diálogo como base da vida e faz a relação com as formas de comunicações atuais que otimizam e criam possibilidades as mais variadas no tempo e no espaço, diminuindo as distâncias e, promovendo aquilo que muitos autores chamam de “aldeia global”. Os documentos sobreditos são exemplos desta dialogicidade e dos meios tecnológicos que acompanham o Projeto Dançar e suas interações. Diz o autor:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Nesse nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e o tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres

humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia.
(p.75).

Tudo isso nos levou a investigar a rotina diária da professora. A mobilidade física e administrativa da professora que, apesar de estar sob um regime trabalhista previsto na Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, contratada com carga horária de 20 horas semanais e podendo fazer carga suplementar de mais 20 horas semanais, portanto trabalhando 40 horas semanais. Diferentemente dos demais professores da rede pública, geralmente não cumpria sua jornada em horários fixos. Ao longo destes anos percebemos que a professora conquistou a liberdade de conduzir sua jornada de trabalho de forma autônoma, era ela quem fazia seus horários; quem determinava os tempos das aulas; quem determinava se haveria aula ou não; quem determinava a prioridade do dia, enfim, era a única gerenciadora de seu dia-a-dia. A Administração lhe solicitava apenas o cumprimento de seu contrato, a forma como o cumpria não importava desde que suas atividades seguissem de acordo com o previsto em lei. Assim, por exemplo, quando não havia aula, porque necessitava daquele dia para um outro evento, a rede de comunicação da professora era acionada e todos ficavam sabendo, comunidade e administração. Essa autonomia era tal que a comunidade e a Administração não lhe questionavam sobre o porque da falta de aula. Todos sabiam que se não estava ali era porque estava cuidando dos interesses do próprio Projeto Dançar e que isto iria refletir em melhorias em todos os sentidos, para todos.

Outro fator que a auxiliava nesta mobilidade era a presença de monitores, alunos do Projeto Dançar, que já estavam num estágio avançado e que eram posicionados de forma a lhe ajudar nas aulas. Assim, quando ela precisava se ausentar, um monitor a substituíam e conseguia prosseguir com as atividades curriculares sem que isto causasse transtornos ou que reduzisse a qualidade do ensino.

A consequência disso era uma professora participando de tudo, reuniões, eventos, convites, contatos, interações, movimentos, etc. Todo esse processo trazia um retorno ao Projeto Dançar, tudo era compartilhado com os alunos e com a comunidade. A cada novo conhecimento era acionada a rede de comunicação e a socialização ocorria de forma expressiva tendo como principal meio a linguagem/diálogo que ocorria nas reuniões que eram organizadas pela professora e demais participantes. O diálogo utilizado no Projeto Dançar, com respeito, humildade, com significado para todos e honestidade era, como explica Freire (1992):

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (p.118).

Por outro lado, ao contrário do que se possa imaginar, essa rotina transformou a carga horária da professora que deveria ser de apenas 40 horas semanais, em 50 ou 60 ou mais horas semanais. Seu trabalho não parava, após as aulas, sempre tinha apresentações em eventos, concursos, convites para demonstração, inaugurações, datas festivas, etc., além dos contatos com tudo e todos referidos acima. Seus finais de semana eram repletos de trabalho. Como me disse várias vezes nas entrevistas abertas:

“O Projeto Dançar é minha vida. Não sei viver sem ele e sem a dança”.

Essa complexidade de relações e interações é o coração do Projeto Dançar e o diálogo e a linguagem como meio é o principal instrumento. A fala e a interação sob a luz das pretensões de validade de Habermas (2001a): da verdade proposicional; da retidão das normas e da veracidade expressiva era o caminho da eficácia e um dos principais motivos do sucesso do Projeto Dançar. Como o próprio autor diz:

El hablante pretende, pues, verdad para los enunciados o para las presuposiciones de existencia, rectitud para las acciones legítimamente reguladas y para el contexto normativo de éstas, y veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas. (p.144).

Entendemos que essa interação e a fala/diálogo da professora com tudo e todos estava vinculada com seu mundo da vida, que por sua vez trazia os traços dos mundos objetivo, subjetivo e social que lhe deram a formação ontológica, portanto não se tratava de uma simples conversa ou de uma simples fala que a professora mantinha com os sujeitos ou entidades. Como diz Habermas (2001a):

(...) el peligro radica aquí en que la acción social se vea reducida a las operaciones interpretativas de los participantes en la interacción, en que

actuar se asimile a hablar e interacción a “conversación”. En realidad, el entendimiento lingüístico es sólo el mecanismo de coordinación de la acción, que ajusta los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan constituir una interacción. (p.138)

Ainda que possamos identificar o uso destes determinados tipos de ações no tratamento da professora com a comunidade, com a Administração e com outras instituições, a base de suas interações estava na ação comunicativa. Mesmo com o agir orientado ao êxito (próprio da ação teleológica), a professora, acima de tudo, procurava sempre um agir orientado ao entendimento (próprio da ação comunicativa). Diz Habermas (2001a):

(...) el lenguaje solo es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello sólo directamente, como en la acción teleológica, sino de uno modo reflexivo. Los hablantes integran en un sistema los tres conceptos de mundo que en los otros tipos de acción aparecen en solitario o en parejas, y presuponen ese sistema como un marco de interpretación que todos comparten, dentro del cual pueden llegar a entenderse. No se refieren sin más salvedades a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, sino que relativizan sus manifestaciones o emisiones contando con la posibilidad de que la validez de éstas pueda ser puesta en tela de juicio por otros actores. (p.143)

De modo análogo Freire (1979) comenta:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (p.93).

Neste sentido, a prática pedagógica da professora, entendida aqui como ação comunicativa, mormente a metodologia utilizada na consecução de suas atividades, era algo que definitivamente ia ao encontro de minha questão.

A professora utilizava uma metodologia que motivava o aluno a participar em todas as fases do projeto. O aluno iniciava ainda criança e à medida que ia crescendo tinha a oportunidade de passar para fases seguintes ou até mesmo mudar de categoria. Por exemplo, iniciava no Balé Clássico e podia chegar na mesma categoria até adulto ou, durante isso poderia mudar para a Dança de Rua, etc.

O importante desse processo é que a professora montou no Projeto Dançar um grupo que se caracterizava por ser avançado nas técnicas que já estavam mais aprimoradas. Com o nome “Conexão”, esse grupo que se dividia entre o infantil, o juvenil e o adulto, era o que saía em viagens, e representava o Projeto Dançar em todos os eventos. Essas estratégias metodológicas faziam com que os outros participantes nas categorias iniciantes, tivessem a motivação necessária para prosseguir por anos até que atingissem o grupo avançado. Com isso, o aluno também tinha a oportunidade de conhecer o processo desde seu início, ou seja, ao mesmo tempo em que começava a conhecer a dança (produto inicial) e vivia as interações dentro do grupo (ação comunicativa) também vivia com o grupo avançado (produto final) e se reconhecia ali. O processo todo proporcionava aos alunos, à própria professora e à comunidade, em geral, um significado e um sentido para todo o processo de ensino e de aprendizagem, além de um cotidiano que não se tornava alienado em nenhum momento, fator esse que contribuiu para a continuidade do Projeto Dançar, apesar das mudanças de política partidária maior causa do desmontamento dos projetos sócio-educativos. Em outras palavras, a metodologia criava um motivo para que toda a comunidade atuasse em prol de todas as atividades do Projeto Dançar. Leontiev (1960) explica:

Todo esto explica por qué es necesario diferenciar los motivos de los fines de la acción.

Es muy importante saber los motivos de la actividad. El significado psicológico de una u otra acción depende de su motivo, del sentido que tiene para el sujeto, lo cual caracteriza fundamentalmente su fisonomía psicológica. (p.347).

Em resumo a metodologia utilizada pela professora tinha as seguintes características:

- a) O aluno entrava para o projeto em uma das categorias já explicitadas no item “caracterização do projeto”.
- b) Independente da categoria, o aluno tinha a oportunidade de, sempre no final de ano, participar de uma apresentação de dança na qual mostrava, o que aprendeu no Projeto Dançar ao longo do ano;

- c) Na Dança de Rua havia três grupos de alunos que atingiram estágios mais aperfeiçoados: um grupo de Dança de Rua baby avançado, que era o estágio final para essa faixa etária, um grupo de Dança de Rua juvenil avançado e um grupo de Dança de Rua adulto, último estágio para todos os alunos.
- d) Somente os grupos avançados participam de eventos na cidade e fora dela. As competições, os prêmios, as matérias em jornais, reportagens na televisão e outros, eram realizados com tais grupos, que faziam todo o marketing do Projeto Dançar.
- e) Os alunos que se sobressaiam, geralmente, desses três grupos, se tornavam monitores e ajudavam a dar aulas, muitos se profissionalizaram.

Se considerarmos o Projeto Dançar como sendo uma instituição que tem seu mundo da vida como afirma Habermas (2001a e b), e se entendermos que cada um dos participantes também têm seus próprios mundos da vida, poderemos analisar a metodologia acima sob à luz das reflexões a que nos conduz Habermas (2001b) quando estuda o cotidiano e as instituições:

La acción, o la dominación de situaciones, se presenta como un proceso circular en el que el actor es al tiempo el iniciador de actos que le son imputables y producto de tradiciones en cuyo seno vive, de grupos solidarios a que pertenece y de procesos de socialización y aprendizaje a que está sujeto. (p. 192).

A metodologia utilizada pela professora era o modelo de uma ação teleológica. Modificava o mundo objetivo para atingir o fim maior que era o de educar e automaticamente, a comunidade, em geral, se encontrava motivada por necessidades e simultaneamente controlada por valores. Como diz Habermas (2001a):

El concepto de acción teleológica presupone relaciones entre un actor y un mundo de estado de cosas existentes. Este mundo objetivo está definido como totalidad de los estados de cosas que existen o que pueden presentarse o ser producidos mediante una adecuada intervención en el mundo. (p.125).

No caso da metodologia aludida ela era o “mundo existente” do qual participavam os alunos e a comunidade em geral. Da mesma forma, inserida na metodologia, estava a ação regulada por normas. Surgia assim, além do mundo objetivo, também o social. O mundo social por sua vez fixava normas que atingiam a todos os participantes daquele mundo da vida, no caso o Projeto Dançar. Implícita na metodologia da professora existiam normas (a disciplina, a sua avaliação para que o aluno pudesse passar a outra categoria, os caminhos a percorrer por todos, a forma como fazê-los, etc.) que todos os participantes conheciam, reconheciam e acatavam como lei e, suas ações eram reguladas por essas normas. Como Habermas (2001a):

Y decimos que una norma goza de validez social o vigencia cuando la norma es reconocida por los destinatarios como válida o justificada. (p.128).

O reconhecimento dessas normas e a participação total dos pais e alunos em todo o processo de ensino e de aprendizagem dentro do Projeto Dançar, também devia-se ao comportamento e postura da professora.

Analisamos este dado de observações com o cruzamento de algumas entrevistas em que sobressai seu passado e suas influências. Como já referido, a rigorosidade das práticas pedagógicas possivelmente advindas dos pais trouxe à professora essa maneira de ser. Em suas aulas, notava-se o cenho fechado, uma rigorosa disciplina, uma postura de concentração, o que me lembrava muito a escola russa de dança, também as expressões corporais extravagantes, movimentos faciais amplos e uma impostação de voz de maneira extremamente assertiva na condução de suas orientações com os alunos, aliado ao respeito, a humildade com que tratava a todos, lhe permitia o domínio total e geral de todo o processo. Essa maneira de se expressar e de falar com todos é própria da ação comunicativa de Habermas (2001a) que explica sobre a importância da relação corpórea neste tipo de ação:

Bajo su aspecto de procesos observables en el mundo, las acciones aparecen como movimientos corporales de un organismo. Estos movimientos corporales gobernados por el sistema nervioso central son el sustrato en que se ejecutan las acciones. Con sus movimientos, el agente cambia algo en el mundo. Ahora bien, podemos distinguir los movimientos con que un sujeto interviene en el mundo (actúa instrumentalmente) de los movimientos con que un sujeto encarna un significado (se expresa comunicativamente). Los movimientos del cuerpo causan en ambos casos un cambio físico en el mundo; en el primer caso

este cambio es causalmente relevante, en el segundo, semánticamente relevante. Ejemplos de movimientos corporales causalmente relevantes de un actor son: erguir el cuerpo, extender la mano, levantar el brazo, cruzar las piernas, etc. Ejemplos de movimientos corporales semánticamente relevantes son: los movimientos de la laringe, de la boca, de los labios, etc., en la producción de fonemas; las inclinaciones de cabeza, los escogimientos de hombros, los movimientos de los dedos al tocar piano, los movimientos de la mano al escribir, al dibujar, etc. (p. 139/140)

Ainda dentro de sua prática pedagógica, foi interessante investigar como a professora lidava com as questões referentes às diferenças, culturais, sociais, econômicas e raciais. No Projeto Dançar existiam heterogeneidades com relação aos seus participantes que eram alunos de várias etnias e de várias classes sociais e, também aos conteúdos trabalhados pela professora, como por exemplo: dança, literatura, história, música, artes plásticas, teatro, etc. O que diferenciava o Projeto Dançar de outros tipos de espaços educacionais era o fato de não existirem formalismos que camuflavam as diferenças, tais como: o uniforme, a separação das turmas em fileiras ou salas de aula, os maiores separados dos menores, separação entre meninos e meninas, etc. No Projeto Dançar as diferenças culturais, raciais e sociais eram de uma forma ou de outra motivadas a serem exibidas o máximo possível, existia a liberdade de expressão e o orgulho de se mostrar descendente daquela raça ou pertencente àquela classe social. No que se refere ao conteúdo, dominado totalmente pela professora, no caso, a dança, esta fazia questão de envolver outras áreas para sua complementação. Os alunos faziam pesquisas sobre os mais variados temas para montagem de uma coreografia. Isso os levava à busca de livros, pesquisas na internet, materiais para a fabricação do figurino, o trabalho com materiais recicláveis, a montagem de cenário, a passagem pelas artes plásticas, as cores, suas misturas, os efeitos de sombra, o corte e a costura, o teatro e seu mundo, a iluminação, a busca de uma trilha sonora e o conhecimento de vários artistas, técnicas circenses, e a abertura para uma possível profissionalização.

Essa mistura de tudo, a interdisciplinaridade e o multiculturalismo que ocorria nas interações no Projeto Dançar se tornou um diferencial fundamental para uma educação ampla e de qualidade que proporcionava também, aos seus participantes, um equilíbrio para o seu dia-a-dia no sentido de lhes dar uma formação condizente com o papel de cidadão, ou seja, com autonomia, liberdade, habilidades e capacidades de discernimento.

Essa metodologia, formada por várias ações, mantinha os grupos integrados por meio das normas e valores e representava da mesma forma que a tradição cultural (enaltecida no Projeto Dançar) o fundamento para o sucesso de suas atividades. Habermas (2001b) comenta:

Pues el trasfondo sobre el que se desarrollan las escenas de interacción y del que, por así decirlo, emergen las situaciones de la acción orientada al entendimiento no sólo se compone de certezas culturales, esto es, de patrones de interpretación, de valoración y de expresión que se aceptan sin hacerse cuestión de ellos, de certezas de fondo; ese trasfondo consta también, como hemos visto, de habilidades individuales, de la capacidad intuitiva de saber cómo enfrentarse a una situación, y de prácticas arraigadas socialmente, de la capacidad asimismo intuitiva de saber en qué puede uno estribar en una situación. Las certezas del mundo de la vida no solamente tienen el carácter cognitivo de tradiciones culturales habitualizadas, sino también, y por así decirlo, el carácter psíquico de competencias adquiridas y comprobadas, y el carácter más bien social de solidaridades acreditadas. (p.315).

Essas normas, valores e habilidades estão expressas nas respostas ao questionário realizado entre os alunos. Sobressaíram, além da dança: a vida em comunhão, o respeito ao próximo, a amizade, a convivência com os diferentes, a humildade, o companheirismo, a responsabilidade, a disciplina, a perseverança, o não preconceito, dedicação, cultura, ter boa memória, socialização, não competir e sim participar, cidadania, etc. Todas as palavras aqui foram extraídas de cada resposta encontradas nos dados da pesquisa.

Para a vida da maioria, o Projeto Dançar significava um local de ensino e de aprendizagem que lhes proporcionava um preparo mais próximo de suas realidades, o significado de tudo estava em que a dança era apenas mais um conteúdo dentre todos os outros.

Posto isto, consideramos o Projeto Dançar como uma comunidade de aprendizagem, que sonhava e fazia o futuro, que se deslocava sempre para a frente e que fazia de um espaço não formal a continuação da educação dos indivíduos que a compunham por sua vez, também encaravam o Projeto Dançar de modo diferenciado: ainda que não se localizasse num prédio de “escola”, assim o enxergavam. Dizia um dos alunos no questionário em resposta ao significado e ao sentido do projeto em sua vida:

“Uma escola que me ensina coisas diferentes do que a escola normal “.

Um dos pontos da metodologia empregada no Projeto Dançar, como pudemos ver, criou com as apresentações dos grupos avançados infantil, juvenil e adulto, de nome Conexão, não só a motivação necessária para os seus participantes que almejavam pertencer a eles, mas também um meio de fazer a propaganda e o marketing do Projeto Dançar, além de trazer divisas para a cidade de São Carlos, ou seja, os próprios promotores dos eventos se incumbiam de fazer a propaganda do Projeto Dançar para outros locais. É o exemplo do documento da cidade de Corumbataí (cf. Anexo II – 2) com relação à cidade de Itirapina expresso nas seguintes frases para as quais chamamos a atenção:

(...) a apresentação do Projeto de Dança, da professora Carmelita Campos (grifo meu) dia (...) na cidade de Corumbataí (região de Rio Claro), abrindo oficialmente a Festa de São José.

O Projeto de Dança de São Carlos chegou ao nosso conhecimento através da prefeitura de Itirapina é muito elogiado foi por nossos companheiros de lá devido à excelente performance de suas apresentações, o que enaltece ainda mais São Carlos como uma das mais prósperas cidades do interior de São Paulo.

Do mesmo modo, o ofício à cidade de Jaú (cf. Anexo II – 3) que também ficou conhecendo o Projeto Dançar em outras apresentações.

O documento assinado pela professora (cf. Anexo II - 4) retrata bem a ação regulada por normas de Habermas (2001a) ela sabia que não bastava o convite informal e que tudo na Administração deveria estar formalizado, porque essa era a regra, era a norma de conduta própria desses órgãos. Também nesse documento percebemos a ação comunicativa porque nas entrelinhas existe uma espécie de agradecimento à Administração que se empenhava para a consecução dos objetivos do Projeto Dançar, por sua vez, notamos ainda, a ação teleológica e estratégica que com o simples fato da existência do documento garantia, ou deixava mais assentada a ida do Projeto Dançar ao referido festival em Campos do Jordão, seu fim maior.

Além do linguajar formal, nos chama a atenção, a mobilidade do Projeto Dançar que participa de vários eventos em vários locais expresso no seguinte trecho do documento:

(...) que estará abrindo o Festival de Dança em Campos do Jordão.

Um sub-grupo dentro do Projeto Dançar específico sobre o tema Africanidades e com ele novamente o estudo de outras áreas, pesquisas a cultura, etc. presente no trecho a seguir do mesmo documento:

(...) convidar Vossa Senhoria para assistir a Companhia Afro com a coreografia "Odus" (...) no auditório Cláudio Santoro. (esta coreografia também ganhou o 2º lugar no festival de Dança em Joinville).

O uso de monitores em sua metodologia também é algo interessante de se analisar.

Nas fotos 1 e 2, a seguir, vemos duas alunas (monitoras) desenvolvendo algumas atividades básicas no Balé Clássico para um grupo de crianças. Essa metodologia, além de auxiliar a professora e lhe dar mais liberdade de movimento, como já analisei, cria no grupo em geral a motivação para um crescimento e um aperfeiçoamento dentro do Projeto Dançar. Os alunos permanecem no projeto por vários anos, alguns até à profissionalização.

A disciplina, o respeito, a humildade e tantas outras qualidades expostas pelos alunos nos demais documentos, (cf. recortes de jornais Anexo I e respostas ao questionário), permite a observação nas fotos, de um clima que prepondera a responsabilidade dos monitores com os outros alunos e vice-versa. O respeito com que todos se tratam é visível nas expressões dos alunos em relação aos monitores e a postura destes para com os alunos. O ambiente aqui retratado é a sala de danças.

Foto 01 – Os alunos maiores são os monitores. Todos estão de frente para o espelho, mas ainda assim, notamos alguns alunos olhando diretamente para o monitor e seus movimentos.

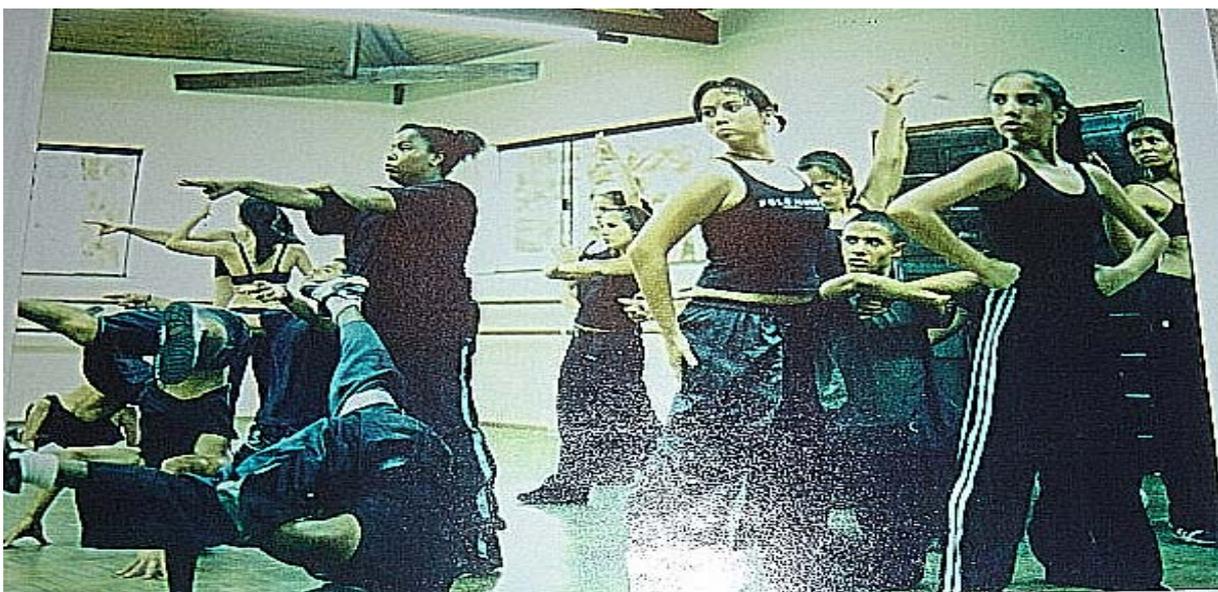




Foto 02 – Sem o auxílio do espelho o grupo rodeia o monitor. A postura de atenção dos alunos chama a atenção, ainda que no mesmo local esteja a professora (canto inferior esquerdo).

Nas fotos seguintes veremos o mesmo ambiente, a sala de danças. A professora é vista em sua prática pedagógica em vários momentos: com turmas diferentes, em modalidades diferentes, em situações diferentes, inclusive como participante em uma das coreografias de Dança de Rua (cf. foto nº 3).

Foto – 03 - A professora com o grupo adulto de Dança de Rua. As expressões faciais como parte integrante da encenação.



A foto 04 chama a atenção para as questões referentes ao preconceito, à discriminação e à inclusão. Mais à frente veremos com os recortes de jornais uma matéria em que o menino da foto fala um pouco de sua trajetória na dança, no caso, o Balé Clássico, e a importância do Projeto Dançar em sua vida.

Foto 4 – O menino de camisa branca, sorrindo pertencia a este grupo de Balé Clássico. O Balé Clássico era considerado próprio de mulheres. O Projeto Dançar lhe deu a possibilidade de fazer aquilo que mais gostava, sem preconceitos. Notamos também a multiplicidade de etnias, e a questão de gênero resolvida inclusive no Balé Clássico. Segundo relatos da própria professora, também existe um recorte racial: o menino negro dentro do Balé Clássico.



Novamente chamo a atenção para as questões das diferenças; de gênero; de infra-estrutura e expressões faciais dos alunos. A expressão facial da professora é uma observação à parte. O cenho fechado, os olhares de viés, o olhar de chamar a atenção e o respeito no olhar do aluno em resposta ao seu; quando necessário, a expressão ao extremo para a sua didática e os movimentos amplos também dos membros, etc.



Foto 5 - Vemos a professora ao centro concentrada e preocupada com a postura dos alunos, dois monitores auxiliando, uma menina descalça bem atrás da professora e sem a roupa apropriada.

Foto 6 – Como sempre fazia, a professora reunia os alunos antes ou depois das aulas para assuntos diversos, notamos a professora fazendo uma expressão de querer ordem endereçada à menina logo a sua frente e o olhar de respeito em atenção à professora. Notamos também braços erguidos dizendo que gostariam de falar. Os olhares de atenção são uma constante e a disciplina e o respeito são marcas importantes no Projeto Dançar.



Foto 7 – A sala de danças, os alunos de frente para o espelho, meninos e meninas, a mistura de roupas do Balé Clássico, com as da Dança de Rua, e a professora sempre presente didaticamente melhorando a postura dos alunos.



Foto 8 – Diferente do Balé Clássico, a Dança de Rua faz a aproximação entre meninos e meninas de forma natural. A característica mais presente é a roupa larga e escura.



Foto 09 – Uma das principais características de quem se expressa com a Ação Comunicativa conforme já vimos em Habermas (2001a), (cf. citação páginas 109 e 110), são os gestos faciais amplos, os movimentos da boca, etc. Na maioria das fotos podemos observar a professora sempre com várias expressões é um marco em sua didática. Os caixotes utilizados nesta aula foram confeccionados pela comunidade e fizeram parte de uma apresentação com o tema “engraxates”, a transformação está sempre presente.



Foto 10 - A compenetração de todos de frente para o espelho.



Foto 11 – Sempre a presença assídua da professora e de seus monitores que seguem seu estilo. Observamos a monitora atrás da professora com sua roupa de Balé Clássico.

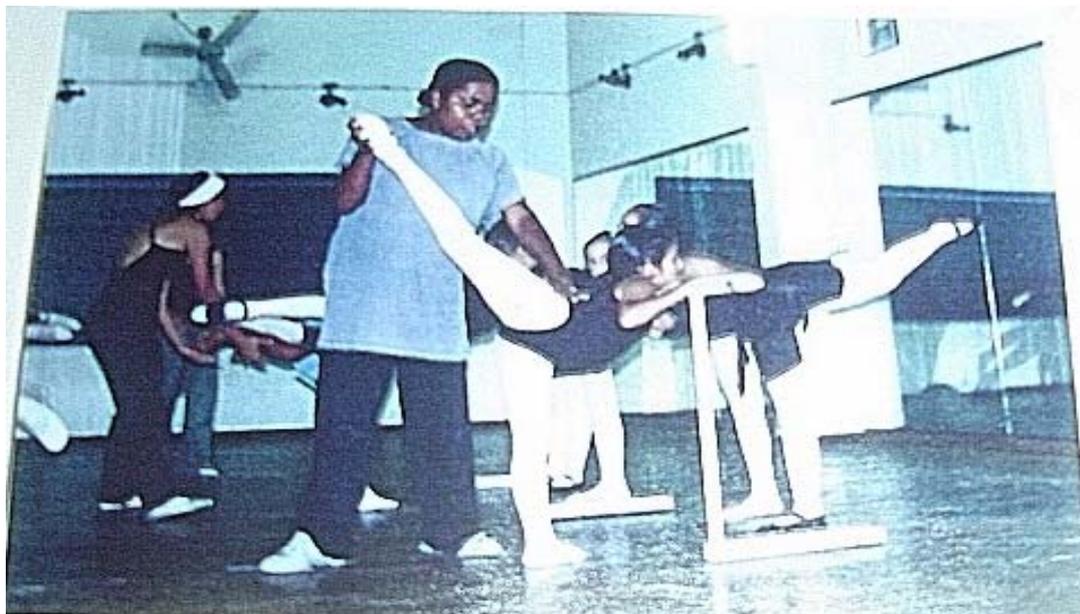


Foto 12 – A preocupação da professora com os mínimos detalhes.

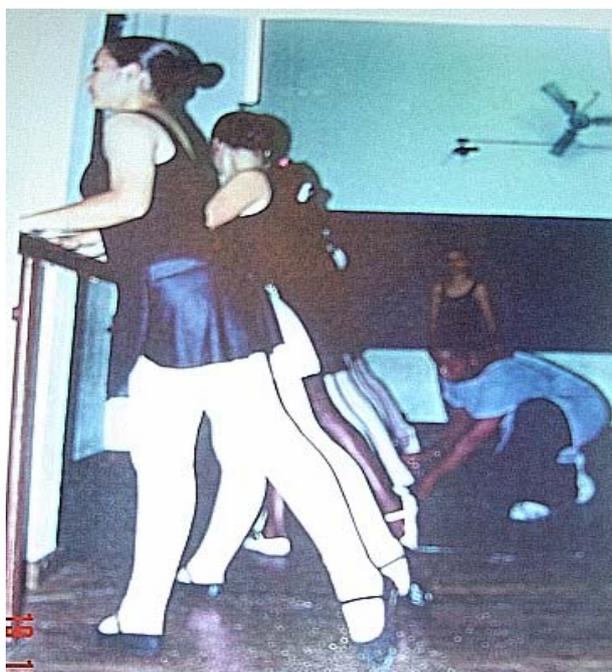


Foto 13 – Demarcações no piso uma técnica para facilitar o trabalho com crianças pequenas.



Foto 14 - A ocupação espacial bem aproveitada e a professora insistindo na melhor postura ou movimento. Vemos também a variação nas cores das roupas, em fotos anteriores vimos o collant preto. Todos vão para as aulas e andam pelas ruas caracterizados assim. Algumas dessas roupas e sapatilhas foram doadas ou compradas a preços baixos, geralmente com pequenos defeitos.



As fotos, em geral, revelam expressões de segurança, de alegria de todos, de insegurança em alguns alunos, de curiosidade, de coragem e de várias outras emoções que a professora capta com um simples olhar (percebemos que está sempre atenta a tudo) e retorna ao educando com a firmeza de um simples toque de mão ou de uma simples expressão de segurança e de conforto em sua face. Como explica Freire (1996), o importante não é a repetição mecânica do gesto e sim a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

Novamente analisamos outros recortes de jornais. Além de mostrar ao observador determinados fatos e experiências vividas pelos participantes nas conquistas do Projeto Dançar, demonstra um pouco de seu cotidiano e permite a compreensão mais aprofundada de sua trajetória.

O trecho do recorte de jornal (cf. Anexo I – 2) nos chama a atenção, por se tratar de um dos aspectos da metodologia da professora:

Manchete:

Projeto Dançar/Conexão garante presença na final

Grifo:

Fizemos um trabalho de pesquisa e de raiz (parte de sua metodologia que busca a multidisciplinaridade).

No trecho do recorte 03 (cf. Anexo I-3) vemos uma professora preocupada com as constantes mudanças do mundo e a atualização necessária para a manutenção da qualidade do ensino:

Manchete:

Chegou a vez do grupo infantil brilhar. Campeão paulista.

Grifos:

Afinal o mundo mudou e estou acompanhando a evolução e a dança de rua está neste contexto. Apesar de ser de origem negra, estudei muito e a coloquei no nosso cotidiano.

Novamente a ênfase nas questões sociais e a disciplina:

Ano a ano estamos evoluindo. Aqui damos ênfase a parte social e a disciplina. Por isso o projeto (...) está dando certo.

A própria professora se surpreende com o Projeto Dançar e a força com que conquista novos horizontes:

Na verdade, o Projeto Dançar me dá medo, pela força que tem. Onde passa, conquista mais amigos.

Neste próximo trecho do recorte (cf. Anexo I – 4) nos chama a atenção a comunidade sempre presente cobrando e apoiando as iniciativas do poder público; as reuniões sempre democráticas conforme a democracia deliberativa; o uso de materiais reciclados tanto no figurino e nos cenários e também como forma de recursos financeiros; a busca dos patrocinadores e a divulgação dos trabalhos em vários eventos.

Manchete:

Projeto Dançar fecha parceria com a Fesc.

Grifos:

Dois encontros, realizados na Fesc, foram feitos recentemente envolvendo pais, professores (grifo meu) e membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a qual o Projeto Dançar é vinculado. Depois de intensos debates (grifo meu), ficou acertada a parceria.

Deste encontro foi formada uma comissão de pais (grifo meu), que terá como função fiscalizar (grifo meu) as atividades desta parceria, bem como ajudar na arrecadação de fundos (...) além de, através de reuniões (grifo meu), bolar meios de gerar recursos financeiros para os grupos.

O Projeto Dançar cobrando o Poder Público e dizendo que ele pertence à comunidade, está evidente na fala abaixo. O governo é apenas um colaborador/apoiador, tudo isso é parte integrante da metodologia:

A Fundação Educacional São Carlos, bem como a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que mantém o Projeto Dançar, irá dar a parcela de contribuição, (grifo meu) reformando salas para que um maior número de jovens possam ser atendidos.

Paralelamente, atividades como arrecadação de jornais e outros materiais recicláveis estará acontecendo. Além de um trabalho feito no sentido de atrair patrocinadores para o Dançar.

O caráter cultural é algo que nos chamou a atenção, as viagens, sempre presentes na metodologia do Projeto Dançar é algo que a professora utiliza não só como integração do grupo, mas também como meio de incrementar suas práticas pedagógicas. Além de uma maneira didática de ensinar, também é motivador para os alunos que sempre saem em visitas aos pontos turísticos dos locais onde se apresentam, teatros, museus, locais históricos, etc. (cf. Anexos – I, II e III)

O próximo documento, um folder explicativo sobre os 15 anos do Projeto Dançar (cf. Anexo III – 3), foi entregue ao público que prestigiou as quatro noites de apresentações no teatro municipal (lotação esgotada) e que traz um resumo das nossas análises até então. Vemos ali as questões do patrocínio, da propaganda e marketing, da rede de comunicação que a professora estabelece com a administração. Sobressaem os trechos:

Agradecimentos Especiais:

Exmo Sr. Prefeito Municipal de São Carlos...

Ilma Sra. Vice Prefeita...

Ilmo Senhores e Senhoras:

Secretária, Diretora, Chefes, Auxiliares administrativos, Aos Funcionários da SMEC, do Teatro, de outras organizações e patrocinadores, etc.

Com a comunidade (cf. grifo):

Aos pais e responsáveis e alunos do Projeto Dançar (...)

As questões de profissionalização (cf. grifo):

*As alunas (...) que por anos foram alunas da professora e coreógrafa Carmelita, **hoje são bailarinas e professoras do Balé** (.....) (grifo meu)*

A comunidade trabalhando dia e noite e finais de semana :

Aos pais(...) que não mediram esforços trabalhando dia e noite e finais de semana tornaram possível a realização do espetáculo.

As voluntárias costureiras e bordadeiras, do Projeto Dançar que, não mediram esforços trabalhando dia e noite e finais de semana(...)

Uma parte do método e os agradecimentos aos monitores:

*Aos monitores, do Projeto Dançar, que de forma brilhante e **humilde** (grifo meu) foram indispensáveis na realização deste espetáculo.*

Também sobressai neste mesmo documento um resumo fotográfico da trajetória do Projeto Dançar, desde seu início em 1987 até os dias atuais. Essas fotos inseridas nesse documento mostram o crescimento do Projeto Dançar, tanto físico (número de participantes) como também em qualidade de ensino. Percebemos as fotos de seu início com um figurino que lembra muito equipes esportivas e apenas o Balé Clássico como modalidade (fotos 1987 e 1988) (cf. grifo no verso) e o número reduzido de alunos, além de uma postura “militarizada”. Posteriormente vemos fotos mais complexas com um número maior de alunos, um figurino mais especializado e colorido, posturas mais autônomas e criativas, expressões mais alegres, o cenário feito pelo próprio Projeto Dançar, sua participação em festividades cívicas (destaque para a foto do Projeto Dançar desfilando no dia 7 de setembro em plena avenida São Carlos e o orgulho de sair vestido com suas roupas e estilos de vida sem nenhuma vergonha), a dramaturgia o teatro enquanto outra área cultural sempre presente, a montagem dos cenários, figurinos, falas, etc. (cf. foto com o cenário de castelo).

Por fim, o próximo documento é uma encadernação sobre o Projeto Dançar (resumo feito pela professora e enviado ao Prefeito Municipal, reivindicando mais atenção ao Projeto Dançar – Cf. Anexo III – 2) traz mais alguns suportes que explicam a sua metodologia.

Observamos, após o item “apresentação” do referido documento, o processo de ensino e de aprendizagem na visão da professora e a utilização de mais um instrumento legal em sua fala (O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) caráter político de sua formação. Os trechos retirados do documento assim demonstram:

No Projeto Dançar há uma preocupação com a formação da criança, do adolescente e adulto que garante o artigo 227 da Constituição Federal e no artigo 71 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A família sempre presente no processo:

A integração da família com o Projeto.

As diferenças sociais:

Diminuir as diferenças sociais que existem dentro da sociedade.

A inclusão:

Destinar a dança à formação da criança, do adolescente e adulto dentro da modalidade desejada sem discriminação (ex: obesos, portadores de deficiências, negros e minorias) interagindo de forma adequada para cada indivíduo, possibilitando aos excluídos a integração com a sociedade.

A segurança em relação à ociosidade e as questões de risco social (drogas, prostituição, etc).

Preencher o tempo ocioso da criança e do adolescente, evitando com isso, que ele fique na rua, em contato com más companhias. Dando-lhes a oportunidade de conhecer os valores culturais, morais resgatando assim os seus direitos de cidadania.

7.4 – O conteúdo como algo que traz significado e sentido para a comunidade.

Os questionários aplicados junto aos alunos demonstram essa riqueza dos contrastes e a eficiência de todo o processo que vai mais além da dança, como conteúdo principal. De um total de 100 questionários aplicados 32 foram devolvidos. Os alunos responderam a apenas quatro perguntas gerais (cf. Apêndice III).

Dentre os dados mais significativos para este estudo foi o fascínio dos alunos pela dança e a oportunidade de poder tê-la em suas vidas de forma gratuita. Neste item o Balé Clássico foi a motivação para freqüentarem o Projeto Dançar e a descoberta da Dança de Rua foi a segunda opção mais apontada. Uma grande migração é verificada do Balé para a Dança de Rua, alguns alunos deixam claro em suas falas o porquê:

“Eu aprendi a dança de rua uma coisa que eu jamais pensei que eu conseguiria dançar, ah aprendi tudo que é de bom da dança”.

Falando sobre o Balé Clássico:

“Porque a amiga da minha mãe falou para ela que a filha dela fazia ballet e minha mãe falou que minha irmã gostaria de fazer ballet e elas levou até o projeto e eu vendo ela fazer (balé clássico) eu também quis fazer mais eu preferi a dança de rua porque eu não gosto de coisa muito leve igual o balé eu não tenho paciência foi assim que eu conheci o Projeto Dançar.”

“Porque eu via as apresentações de dança de rua, eu gostei muito e resolvi fazer”.

As análises desses dados também nos permitiram compreender a importância do lazer enquanto forma de prazer e de preenchimento do tempo disponível além das questões econômicas sempre presentes. Os espaços de lazer acima de tudo se tornaram um grande espaço de educação e de aprendizado e os conhecimentos diferenciados que antes pertenciam a poucos privilegiados como as artes plásticas, a dança, a música, a informática e a internet enquanto acesso instantâneo a um mundo de informações, as viagens, etc. hoje passam a fazer parte integrante dos currículos de todos.

O que antes era lazer para alguns hoje é lazer para todos, o mundo se globalizou e abriu o acesso de tudo para todos. O estudo do lazer, já que o sistema educacional não acompanhou essas rápidas mudanças, é a nosso ver, uma das mais importantes áreas de conhecimento a serem sistematizadas e investigadas.

O Projeto Dançar se tornou, para muitos dos seus participantes, a oportunidade de experimentar e conhecer uma linguagem cultural, a dança, que antes não lhes era acessível. A dança enquanto lazer atrai essa população e forma uma comunidade e a dança enquanto arte, educação e aprendizado, enquanto um projeto sócio-educacional institucionalizado participa desse processo de abertura e de acesso democrático. Nos dizeres de Heller (1977):

Todo fruidor de una obra de arte arrastra consigo, procedente de una vida cotidiana vivida y experimentada de un modo totalmente peculiar, un específico mundo sentimental, conocimientos específicos y, cosa importantísima, juicios e ideologías peculiares sobre la vida y la sociedad. P.203.

A liberdade de escolha, o direito de optar, a interação entre os homens, a comunicação, a estética, o prazer, o trabalho não alienado, o brincar, o jogo, a conversa, a paisagem, o belo, a contemplação, o silêncio, a música, a dança, a pintura, o estudo, o ensino, a aprendizagem e o **espaço da sociabilidade espontânea** como diz Gutierrez (2001) são processos ontológicos, portanto próprios do ser, que nos levam à expectativa do prazer.

Segundo Gutierrez (2001), o lazer é uma liberdade relativa de opção, pela percepção individual e subjetiva da expectativa do prazer e pela autonomia e responsabilidade do agente sujeito da ação social. Sendo assim, há de se pensar que essa manifestação espontânea ocorra com maior frequência em locais de informalidade, entendida aqui como, o local diferente daquele organizado formalmente, burocratizado, dentro de padrões de conduta, exigência, portanto fora dos limites da liberdade e da autonomia e da criatividade.

Do mesmo modo com que Habermas (2001a e b) expõe sua teoria da ação comunicativa, que se resume num horizonte de entendimentos compartilhados mediatizados pelo mundo da vida: trabalho, sociedade e personalidade, podemos entender que o lazer está contido nesse processo até porque, como já vimos é um espaço de sociabilidade espontânea, ou como diz Gutierrez (2001):

Esta é uma questão importante, para a ação comunicativa, em dois sentidos: primeiro porque apresenta como controlável, ou passível de desenvolvimento, a questão da maturidade moral que é imprescindível à tomada de decisões comunicativas por qualquer coletivo de pessoas e, segundo, porque esta evolução se dá num processo de sociabilização permanente, ou seja, por meio de interações sociais, o que recoloca novamente a importância da sociabilidade espontânea ou mais precisamente do mundo da vida. (p.90/91).

Assim, se direcionarmos a questão do lazer e suas atividades para, desde o início da vida (infância), e pensarmos no caráter intersubjetivo das relações entre sujeitos e da espontaneidade dessas interações em condições absolutas de liberdade, ou seja, a formação do indivíduo que se faz também ali nas atividades de lazer, por meio da ação comunicativa, mediatizadas pelo mundo da vida, entre subjetividades em formação, notaremos a real importância do lazer enquanto espaço de sociabilidade.

Gutierrez (2001) explica:

Pode-se perceber, então, uma dimensão essencial do lazer, no desenvolvimento pessoal, com implicações importantes para toda a organização social, percebida numa perspectiva de tempo, ou seja, o espaço do lúdico, da sociabilidade espontânea e natural entre as crianças e jovens assume papel crucial para a capacidade futura de encontrar soluções racionais, adequadas e, portanto verdadeiras nos mais diversos campos da atividade humana. (p.91).

Notamos que o objeto lazer vai muito além daquilo que apenas entendemos como diversão, brincadeira. Questões como: cidadania, educação, sociabilidade, disciplina, conhecimento de si, racismo, preconceitos, etc. são alguns dos fatores implícitos nas atividades de lazer.

Gutierrez (2001) vai mais além. Segundo ele, o lazer não pode ser percebido autonomamente com relação ao meio social e político, ao contrário devemos estar cientes de que ele surge de um meio conflituoso dependendo de cada conjuntura. Assim, ele pode desempenhar uma gama de funções que vão da recomposição conservadora da capacidade de trabalho até a subversão mais radical e violenta. Se colocássemos numa escala, o lazer estaria desde o relaxamento do trabalhador alienado, necessário para que continue trabalhando, até, por exemplo, a violência desenfreada dos campos de futebol.

Neste sentido, o autor defende o lazer sob uma perspectiva de integração entre a dimensão pessoal e uma prática política consciente e ética. Segundo ele, a interação entre o individual e o

social deve ocorrer neste espaço socializante de modo que a pessoa possa participar do processo discursivo, de determinação das normas gerais da coletividade, por meio de um aprendizado articulado entre o psicológico e a política, assim, ninguém será obrigado a se expor a violências, e nem o grupo será ameaçado pela excentricidade de cada um.

Já ouvimos discursos que colocam em voga se é pertinente falar de lazer num mundo onde pessoas passam fome, não trabalham, mas do mesmo modo sabemos que os governos dão ênfase em melhorar sempre educação, saúde e lazer. De outro modo, diríamos que a sociedade rica é aquela que tem as melhores condições de educação, saúde e lazer e as pobres, pobres em educação, saúde e lazer. No mesmo sentido de Gutierrez (2001) entendo a necessidade de melhorar a qualidade de vida por meio de políticas públicas articuladas com todas as áreas possíveis de articulação, num auxílio mútuo e constante cujo final será mais amplo do que a amplidão de cada um em si. No campo do lazer, já vimos que é um espaço importante para a formação intelectual e o amadurecimento social e político de qualquer cidadão. Não obstante isso, reconhecemos também a importância do lúdico na formação das crianças. Essa é uma dimensão fundamental para todas as demais atividades do homem em sociedade a atenção e o cuidado com este tipo de comprometimento deve estar presente em qualquer proposta pedagógica atualizada e séria. Conforme Gutierrez (2001), existe um vínculo fundamental entre lazer e educação que tanto pode limitar como melhorar o alcance dos investimentos em ambas as áreas. O lazer que, em suma, também está vinculado à busca do prazer, segundo o autor terá no prazer:

Uma dimensão emancipadora, ou revolucionária, se surgir integrado a um processo de amadurecimento dos juízos morais e aumento de conhecimento de mundo e de si próprio por parte do ator agente da ação social, num contexto de busca discursiva da construção de consensos entre subjetividades intactas, privilegiando valores originais do mundo da vida. Assim, pode ser classificado de substantivo como racionalidade para a tomada individual de decisões. (p.121).

Podemos observar abaixo as várias respostas extraídas do questionário (cf. Apêndice III) que confirmam as análises sobreditas e atestam a importância do lazer enquanto forma de prazer e os aspectos referentes às condições de vida fragilizadas economicamente e as conseqüentes dificuldades que acarretam para os alunos:

“Foi que minha amiga começou a fazer dança no projeto, e me falava de como era legal e divertido, e como todos os dias a tarde eu só fazia minha

lição e não tinha mais nada para fazer me interei e comecei a fazer dança também.”

“porque eu queria fazer balé e minha mãe não tinha condições de pagar uma escola”.

Para mim (o Projeto Dançar) significa algo que você aprende e se diverte ao mesmo tempo.

Eu fazia ginástica olímpica então descobri que havia dança no campo do Rui (como é conhecido o local onde hoje é a FESC e onde se desenvolve as atividades do Projeto Dançar) e fui para o projeto para aprender a dançar(....)

O Projeto Dançar é um lugar onde me distraio e me divirto.

Porque eu gosto de dançar muito.

Eu estava sem fazer nenhum esporte fora do horário da escola quando uma amiga minha me convidou para participar do projeto dançar(...)

Antes ficava em casa sem fazer nada, não sabia dançar, tinha vontade, mas, depois que entrei além de saber, a dança era um lazer para mim.

Um estilo de vida, um modo de se vestir, de andar, de participar, de reivindicar, de ser, o Projeto Dançar de modo geral, provocou influência nos alunos, de forma a mudar suas vidas, suas relações, assim temos respostas como, por exemplo:

Aprendo a conviver em grupo, com outras pessoas, não é só ganhar é mais participar, aprendo muitas coisas boas.

Minha vida mudou completamente, aprendi a conviver mais com dança, a viver, lhe dar (sic) com outras pessoas, conviver, aprendi muitas coisas boas...

Agora sou responsável.

Antes minha vida era ficar dormindo ou ficar brincando e quando fiquei sabendo do ProjetoDançar comecei a fazer balé.

Eu aprendi que não precisamos ter vergonha. Minha vida mudou(...) quis mais interesse na escola.

Perdi a timidez.

Eu aprendi a fazer as coisas em grupo e compartilhar com os outros.

Eu deixei de ficar na rua. Procurei a fazer coisas boas para mim, e que não iria me prejudicar.

Além de dançar aprendi também a conviver com pessoas diferentes e sem preconceitos.

A partir destas falas que envolvem atitudes, sentimentos, competências, habilidades, mudanças, etc., e com o auxílio dos estudos de Habermas (2001b) que define com muita propriedade essa dinâmica podemos compreender a socialização ocorrida nas práticas educacionais no Projeto Dançar. Diz o autor:

La socialización de los miembros de un mundo de la vida se encarga, finalmente, de que las nuevas situaciones que se producen en la dimensión del tiempo histórico queden conectadas con los estados del mundo ya existentes: asegura a las generaciones siguientes la adquisición de capacidades generalizadas de acción y se cuida de sintonizar las vidas individuales con las formas de vida colectivas. Las capacidades interactivas y los estilos personales de vida tienen su medida en la capacidad de las personas para responder autónomamente de sus acciones. (p.201).

O Projeto Dançar, como um mundo da vida, tinha como objetivos o desenvolvimento das capacidades, dos valores sociais, individuais, políticos, econômicos, etc., além da satisfação dos desejos e necessidades dos participantes. Tudo isso, vinculado ao mundo da vida de uma forma universal, portanto, pré-existente, proporcionava integração social diferenciada e autonomia aos alunos que era, conseqüentemente, refletida no seu modo de agir, de pensar, e de ser.

Leontiev (1960), comentando sobre as necessidades do homem, contribui para estas análises. Diz o autor:

Las necesidades del hombre subjetivamente se manifiestan como deseos y tendencias. Los deseos y tendencias, al mismo tiempo que señalan que ha aparecido o se ha satisfecho una necesidad, regulan la actividad del hombre, motivando la aparición, el crecimiento o la desaparición de esta necesidad.

La existencia de una necesidad y que ésta se manifieste en forma de deseo o de tendencia aún no es suficiente para que se realice una actividad. Para esto es indispensable que haya un objetivo que, respondiendo a la necesidad, sea el estímulo para actuar y le dé a la actuación una dirección concreta determinada, un fin. (p.345/346).

As fotos também trazem leituras que auxiliam esses entendimentos. São os testemunhos “vivos” daquilo que a professora me dizia nas entrevistas, daquilo que observava e presenciei durante estes anos.

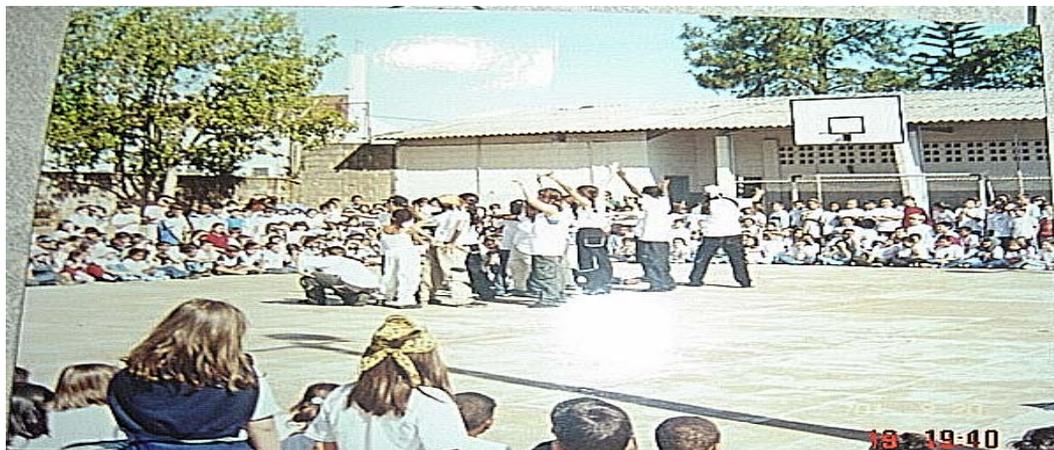
As fotos são textos que fornecem uma boa leitura para um pesquisador que pode encontrar nas entrelinhas das imagens todos os significados e sentidos daquele momento.

As fotos nº 15 e 16 a seguir trazem dois momentos distintos do Projeto Dançar, uma apresentação de final de ano no teatro, em um espaço fechado, com cenário, iluminação, espaço próprio para eventos (foto 15) e o oposto, uma apresentação numa escola da cidade, em um espaço aberto, adaptado, com o público sentado no chão, etc. (foto 16).

Foto 15 – Apresentação de fim de ano para toda a comunidade no Teatro Municipal de São Carlos. Para muitos foi a primeira vez que entraram num teatro. A professora explica sempre o que é uma coxia, como se utilizam as luzes, os cenários, etc. aproveita toda a ocasião para a educação de todos.



Foto 16 – O oposto, uma apresentação na quadra poli-esportiva em uma escola.



A leitura nos permite a verificação do convívio entre várias etnias e classes sociais, de crianças a adultos, meninos e meninas; as misturas de todas as categorias, do Balé Clássico até a Dança de Rua; o figurino feito com materiais reciclados pela comunidade, dos clássicos e suntuosos até o mais simples; a união do grupo; a propaganda e a divulgação dos trabalhos pelo próprio Projeto Dançar; a dança de rua criando estilos e um modo de viver (vemos na foto a menina de lenço na cabeça, as roupas largas, etc., são em geral usadas no dia-a-dia dos alunos - foto - 16; o mesmo acontece com o balé clássico, as meninas incorporam os estereótipos, por exemplo, o cabelo preso e um andar característico); o trabalho educacional, o saber se portar em público, o conhecer objetos culturais como as dependências de um teatro, o despertar do público para uma nova oportunidade de aprendizagem; o uso adaptado de qualquer espaço, a socialização, a disciplina, a responsabilidade, enfim, em uma análise mais profunda, o Projeto Dançar por meio da linguagem da dança atuava comunicativamente com a sociedade, principalmente, com crianças e jovens, geralmente seu maior público.

Como pude observar ao longo destes anos, muitas dessas crianças e jovens, que outrora foram o público do Projeto Dançar, se tornaram posteriormente os protagonistas, então, houve uma ação comunicativa, porque a comunicação assim realizada se fez sob as bases das pretensões de validade de Habermas (2001a e b) e aquilo que viram e sentiram se tornou algo com significado e sentido.

Leontiev (1960) explica o porquê:

El interés es muy importante para aprender. Para aprender algo con éxito es fundamental que se tenga interés hacia aquello que se estudia. Lo que se estudia adquiere un sentido para el estudiante, si su contenido le interesa y responde a lo que desea conocer, lo cual depende de los motivos de su actividad. Esto significa que el aprendizaje debe estar relacionado con la actividad del escolar y con la actitud que tiene con respecto al mundo y a la sociedad. Si esto es así, los conocimientos que adquiere en la escuela se asimilarán profundamente, pero, en el caso contrario, la asimilación será solamente formal y lo aprendido significará una carga muerta que rápidamente se olvidará. (p.351).

Analogamente ao exposto, Habermas (2000) comentando sobre a ação comunicativa, viu a necessidade de ampliar o conceito de linguagem, da dimensão lógico-semântica para o *medium* que envolve cada participante da interação como integrante de uma comunidade de comunicação e, a partir disso, também, desenvolve as questões relativas ao significado e sentido. Diz o autor:

Certamente, também na ação comunicativa os contextos particulares do mundo da vida são tributários da função de abertura do mundo, própria a uma linguagem que, em cada caso, é compartilhada pelos membros. E o sistema lingüístico fixa ainda as condições da validade das manifestações geradas com sua ajuda. Mas, desta vez, a relação interna entre sentido e validade é simétrica: o sentido de uma manifestação não prejudica se as condições de validade e as correspondentes pretensões de validade se realizam ou não na práxis intramundana de apropriação do mundo. A práxis social é lingüisticamente constituída, mas mesmo a linguagem precisa se comprovar, por meio dessa práxis, naquilo que se encontra dentro do horizonte por ela aberto. Mas se a abertura do mundo e a práxis – que a põe à prova – se pressupõem reciprocamente, então as inovações criadoras de sentido estão de tal modo entrelaçadas com os processos de aprendizado, e ambos, por sua vez, de tal modo ancorados nas estruturas universais da ação orientada ao entendimento, que a reprodução de um mundo da vida sempre se efetua também graças à produtividade de seus membros. (p.465/466).

Nas fotos de números 17 a 31 a seguir, observamos a comunidade em geral (pais, alunos, professora, etc.) todos trabalhando em horários alternativos, em dias diferentes, finais de semana, cada qual com suas experiências de vida e profissional e, a sua contribuição incondicional para o sucesso do Projeto Dançar.

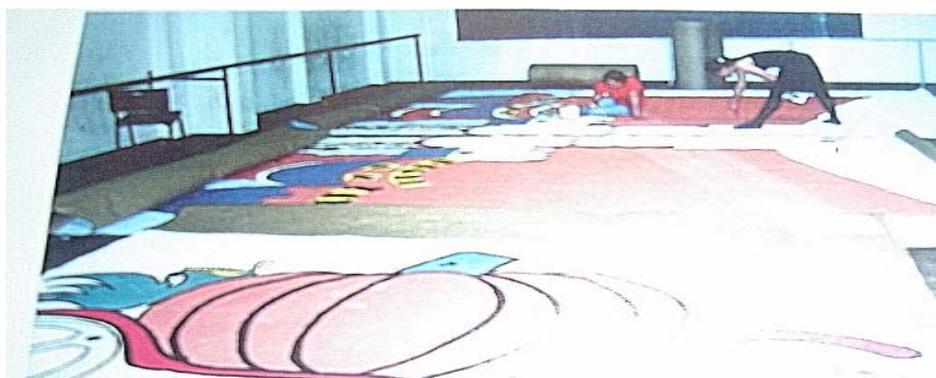
Nas primeiras fotos vemos a confecção de um cenário. O local é a sala de danças, é possível ver os espelhos e as traves. Vemos a concentração, o cuidado, o esforço de quem faz

com a responsabilidade de o fazer da melhor forma possível. Algumas alunas estão com a roupa própria do Balé Clássico. Acima de tudo percebe-se o prazer em estar ali, na maioria das fotos sempre se vê um sorriso, apesar do cansaço. A maioria dessas pessoas estava ali após o horário normal de trabalho em seu dia-a-dia.

Foto 17 - Uma das mães se dedicando na confecção de um cenário. O rolo de papel atrás foi doado por uma empresa da cidade.



Foto 18 - Juntou-se à mãe, uma das alunas.



Fotos 19 a 22 - Vemos a sala de aula totalmente tomada na fabricação do cenário. Nota-se as caixas de engraxate empilhadas no canto utilizadas nas aulas. O prazer, o sorriso e a seriedade com que trabalham era algo que contagiava a todos.



Foto 19



Foto 20

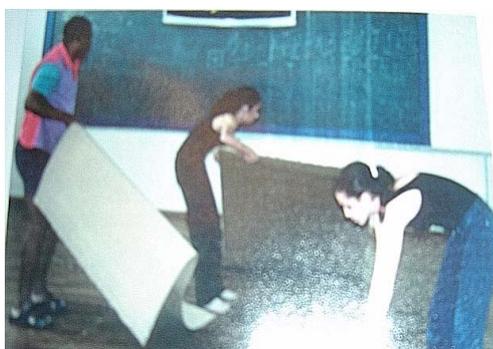


Foto 21



Foto 22

Nas próximas seqüências de fotos, vemos a comunidade fabricando os figurinos. Novamente homens, mulheres, crianças, jovens, em uma comunhão que me inspirou na produção do texto (cf. item 7.4). Sugiro a releitura daquele texto com o olhar nestas fotos.



Foto 23- Na casa de um dos participantes



Foto 24

Foto 25 e 26 – O corte e a costura um novo aprendizado, ao fundo os troféus na estante.



Foto 27 e 28 – As máquinas de costura trazidas até a sala de aula do Projeto Dançar



Foto 29 e 30 – Um trabalho artesanal, colagens, costuras, recortes, reciclagem e muita cor e brilho.



Foto 31 – O orgulho do produto final feito com carinho e muita determinação. Ao fundo vemos os quadros de fotos, lembranças das conquistas, dos que já passaram por ali, e do carinho ao Projeto Dançar.



O local aqui retratado é a ante-sala da qual nos referimos no item “caracterização do Projeto Dançar”, um espaço exíguo, mas o único com que o Projeto Dançar podia contar. Voltamos a chamar a atenção para os materiais, a maioria composto de recicláveis. A compenetração da mãe costurando; cortando; bordando, colando (fotos, 31, 30, 29, 28, 27, 26, 25, 24 e 23); o clima de festa, de conagraçamento, de êxtase; em cima da estante, os troféus dos sempre primeiros lugares (cf. fotos 26 e 27); as meninas de origem negra, os cabelos e demais enfeites que demonstram suas origens, etc.

Também observamos máquinas de costura. Uma mãe costureira trouxe suas máquinas para o local referido e ensinava a todos (cf. fotos 26, 28 e 29). Os espaços da ante-sala e da própria sala de dança se tornavam sempre num espaço de aprendizado: o corte e a costura, a fabricação de cenários, a pintura, a fabricação de modelos de roupas; a grafitegem, o artesanato, etc., dentre tantas outras, sempre com a coordenação precisa e disciplinada da professora e o diálogo como meio dessas interações.

Particpei de vários processos como este e do mesmo modo como se atua em uma democracia deliberativa, ou seja, com o direito e o respeito de argumentar e se chegar a um

consenso, tudo se encaminhava para a aprovação geral de todos. As reuniões expostas nestas fotos, assim como várias outras que ocorreram, eram sempre decididas deste modo, o que vai ao encontro de Habermas (2002) que afirma:

Por meio de argumentações, o caráter cooperativo das disputas em torno do melhor argumento se esclarece por uma finalidade relativa a uma função que é constitutiva para esses jogos de linguagem: os participantes querem se convencer mutuamente. Ao mesmo tempo que prosseguem o agir cotidiano comunicativo, se orientam, do nível reflexivo das exigências de validade tematizadas, para como adiante do objetivo do entendimento, porque um proponente só pode ganhar o jogo quando convence seus oponentes da correção de suas exigências de validade. (p.66).

O que vemos aqui, em resumo, é a comunidade administrando a educação de seus filhos, gerindo o processo juntamente com a colaboração do poder público. Freire (1997) já antecipava esta situação vivida no Projeto Dançar que em hipótese alguma tomava para si a total responsabilidade do processo e sim colaborava com o poder público e exigia deste sua parcela de responsabilidade:

Os grupos populares certamente têm o direito de organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para faze-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever. (p.78).

Outros recortes de jornais da época trazem casos específicos do sentido e do significado do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem e no caso deste estudo, o de um projeto sócio-educacional na vida de crianças e adolescentes que nos faz entender as falas, como já vimos, “a dança é minha vida”, o “Projeto Dançar é tudo pra mim”, etc.

O próximo recorte de jornal (cf. Anexo I – 7) demonstra a importância dos projetos sócio-educacionais na vida das pessoas. Vemos o sonho de querer fazer coisas como a dança, a influência das outras pessoas, da mídia, e a descoberta de poder realizar esse desejo. O Projeto

Dançar, no caso, foi o facilitador para esses alunos. O destaque maior refere-se ao jovem e ao menino.

O primeiro (o jovem) encontrou no Projeto Dançar a motivação para seguir com sua vida após um acidente de trânsito que o retirou da ginástica olímpica. O Projeto Dançar lhe deu uma formação profissional e ainda nos dias de hoje ele vive profissionalmente ministrando aulas de dança em outras instituições e como monitor no Projeto Dançar. Os trechos abaixo demonstram:

Ele resolveu fazer também Balé Clássico para poder melhorar o seu condicionamento.

O dançarino, que é de Araraquara e viaja quase todo dia para São Carlos, já está ajudando a professora Carmelita a dar aula para crianças do grupo de Dança de Rua infantil.

É bom estar ensinando, disse o aluno.

Roberto disse que teve que enfrentar um pouco de preconceito quando decidiu, há dois anos atrás, partir para o caminho da dança.

O segundo (o menino), como já me referi nas análises das fotos (cf. foto nº 6), ingressou no Projeto Dançar para as aulas de balé clássico e ambos, o jovem e o menino, sentiram as discriminações e os preconceitos de uma forma diferente, no caso, não em função de suas origens, mas em função da escolha de uma atividade que mundialmente ainda é reconhecida por ser feminina.

Diz o menino em resposta ao jornalista que o entrevistou:

Com 8 anos de idade, é um menino especial. Gosta de jogar futebol, basquete, mas se perguntar para ele qual é a atividade que ele mais gosta de fazer, ele responde prontamente: “dançar Balé”.

Mas a grande paixão do estudante da 2ª série é mesmo a dança clássica.

Ele ainda esconde de alguns amigos que gosta de Balé.

Neste sentido o Projeto Dançar, por intermédio da forte presença da professora, da sua metodologia e do conteúdo com significado e sentido conquistou uma maneira de exercer o processo de ensino e de aprendizagem que trabalha com o realce das diferenças, dos gêneros e das minorias. A ação comunicativa, o diálogo, a racionalidade e a posição

democrática com a prevalência eficiente dos argumentos em todo o processo educacional no Projeto Dançar, é a meu ver, a base para entendermos essa complexidade.

Por fim, destaco em minhas análises o item "serviços" do documento encadernação: um resumo do Projeto Dançar na visão da professora fundadora (cf. Anexo III – 2)

Vemos em destaque um pouco de sua didática e prática pedagógica, interessante é observar a quantidade de bairros periféricos que convergiam para o Projeto Dançar no centro da cidade. Segue o trecho referido:

Bairros: A maior parte dos alunos que freqüentam as aulas de dança no Campo do Rui (FESC) são do centro (Vila Nery), Astolfo Luis do Prado, Jardim Tangará, Santa Felícia, Jockey Club, Cidade Aracy, Jardim Cruzeiro do Sul, Azulville, Vila Monteiro, São Carlos I, a cidade de Ibaté/SP e Araraquara/SP.

A maioria dos bairros com exceção da Vila Nery pertencem à periferia do município e são considerados economicamente pobres, com pouca infra-estrutura e demais condições. A distância e as dificuldades financeiras ainda que consideradas como grandes barreiras não são os motivos para faltas, a presença nas aulas é sempre grande e freqüente.

8. Considerações finais

Este estudo surgiu da necessidade que tinha como coordenador de projetos sócio-educacionais e como pesquisador de encontrar meios ou metodologias eficazes que conseguissem estar o mais próximas possíveis da realidade das comunidades periféricas (classes populares) de modo que um projeto que assim se iniciasse no local, tivesse êxito e vida longa.

Descobri ao longo deste tempo como coordenador (e sempre que assim me refiro significa que também pertença, ou melhor, pertencia ao governo municipal), então sempre com o olhar da Administração pública para o povo, que não bastam os melhores materiais para a consecução de um projeto, que não basta pensar no que seria melhor para a comunidade e simplesmente implantar algo lá, que não basta ir até a comunidade e apenas com uma ou duas reuniões achar que conhece aquela realidade e implantar um projeto que não está nos anseios de todos dali, que não basta planejar ações e ter um quadro de profissionais grande o suficiente para levar a frente o projeto se ele, por melhor que esteja montado, não tenha significado e sentido à comunidade.

A partir deste estudo é possível retirar alguns fundamentos ou os principais resultados que sob minhas análises podem contribuir para uma orientação adequada quando se tem em conta essa gama de fatos que descrevi e senti acima, como coordenador dos projetos sócio-educacionais na Administração Pública. Resumidamente se baseiam:

- 1 - Os alunos se identificavam com o conteúdo do Projeto Dançar (a dança, antes da elite, agora lhes pertencia; a dança tinha significado e sentido);
- 2 - A comunidade fazia a gestão do Projeto Dançar e a Administração pública participava como colaborador;
- 3 - Os alunos eram motivados no processo de aprendizagem da dança (seguiam a metodologia da professora);
- 4 - Os alunos encontravam o prazer no que faziam, portanto, tinham o lazer fora do horário normal de suas atividades diárias;

5 - A ação comunicativa da professora superava a contradição entre educador e educando e fazia do diálogo claro, verdadeiro e justificável seu maior princípio na interação com todos, alunos, pais, etc.

Entendendo a metodologia como algo que está implícito nas questões relacionadas ao conhecimento do mundo da vida, ou seja, às influências advindas do mundo objetivo, subjetivo e social, que se faz nas interações entre eles e, que se conclui por meio das intersubjetividades dos homens. Vejo no Projeto Dançar a possibilidade de sustentar a tese de que seu sucesso como projeto sócio-educacional, deveu-se então, a dois requisitos básicos, duas hipóteses de pesquisa, que se vinculam ao meu referencial teórico e, portanto, sob o olhar dos autores estudados, não é necessariamente o único referencial que possa explicar esta posição, entendo que são sim, instrumentos que podem ser potencializados. Os requisitos e as hipóteses que levanto atuam eficazmente supostamente nesta ordem:

1 - A “forte e assídua” presença da professora, com dedicação exclusiva, com autonomia e liberdade de locomoção, totalmente engajada, que via o significado e o sentido em cada uma de suas ações, uma pessoa atualizada, politizada, que tinha o domínio do conteúdo curricular, que sentia prazer naquilo que exercia profissionalmente e principalmente porque usava **o diálogo**, o respeito e a humildade nas interações com todos.

2 – A existência de uma metodologia que tinha como base **a educação dialógica**, baseada em um conteúdo diferenciado que trazia motivações aos participantes (pais, alunos e professora) justamente, porque exerciam o direito de ensinar e de aprender em situações pedagógicas condizentes com a realidade em que viviam e, principalmente, porque lhes pertencia a gestão do Projeto Dançar, algo que lhes proporcionava um significado e sentido em suas vidas;

Diante deste quadro, creio que um projeto, seja ele qual for, deve ter uma metodologia embasada nos seguintes conceitos e ações que, por sua vez, se fundamentam nas análises feitas neste estudo e me levam a crer, seja um de muitos caminhos que provavelmente devam existir para uma administração atingir o objetivo de ter sucesso em projetos sócio-educacionais.

Estas sínteses ou conceitos básicos para o sucesso de um projeto sócio-educacional são sugestões que necessitam de um aprofundamento e uma sistematização, também são contribuições para futuras pesquisas e uma orientação para administrações preocupadas em obter êxito na implantação de projetos que tenham como características o desenvolvimento de processos educativos junto às classes populares em um espaço informal.

São condições básicas para a elaboração desta metodologia:

1 – A presença de alguém que saiba se comunicar com a comunidade pretendida: que conheça a sua realidade, que saiba suas necessidades, seus problemas e que saiba escutar, que adquira confiança e isso só se faz com o diálogo verdadeiro, baseados nos estudos de Habermas (2001a e b) e de Freire (1992, 1979) aqui expostos. É um processo moroso que exige visitas diárias e reuniões semanais conforme o modelo da democracia deliberativa, onde todos falam, argumentam, acordam, discordam e sempre deve estar baseado no sonho, não é proibido sonhar. A comunidade é quem decide o que quer, como quer e onde quer;

2 - Alguém que saiba se comunicar com o governo e que tenha autonomia administrativa (liberdade de locomoção principalmente) para levar em frente aquilo que foi deliberado no contato constante com a comunidade. Essa pessoa deve assim estar empossada, com liberdade e trazer resultados para a comunidade, isto é o mínimo para a relação de confiança que só assim vai se aprofundar e criar bases sólidas, só assim essa pessoa poderá fazer parte da comunidade e isto também é uma necessidade;

3 – A pessoa que fez o contato, que fala com a comunidade, com a Administração e com o projeto deve pertencer, no final de tudo, à comunidade, ela precisa se sentir alguém da comunidade e isto nos leva ao próximo item;

4 – A informalidade, não significa irracionalidade, nem intimidade excessiva, acima de tudo deve-se racionalmente atingir os objetivos propostos, com humildade e respeito à comunidade. Nunca seja formal no falar, mas nunca seja desrespeitoso no falar. Guarde o formalismo para o trato com a Administração;

5 – Essa mesma pessoa deverá estar em permanente contato com os três pólos da relação: comunidade, Administração e projeto;

6 – O projeto sempre será da comunidade;

7 – O governo nunca será o dono do projeto, inclusive no ato comunicativo, isto deve sempre estar presente, ele apenas é um apoiador, um patrocinador;

8 – O projeto deve ter uma metodologia que tenha como base um processo motivador sem o caráter competitivo, não poderá haver disputas, tudo deve ser de modo natural porque todos os participantes sempre conseguirão passar por aquela fase ou estágio;

9 – Seja qual for o conteúdo escolhido pela comunidade é preciso inserir na metodologia e deixar isso claro para todos que aquilo, além de ser um lazer, é um processo de ensino e de aprendizagem, assim, aos poucos pode-se ir introduzindo outros conteúdos. A base é a multidisciplinaridade. Quando a comunidade falar do projeto saberá distinguir a importância pedagógica envolvida e o lazer figurará como algo a mais, como algo que completa o processo educacional e traz prazer, o processo educativo, desta forma, ocorre com alegria;

10 – Propaganda, marketing e patrocínio, o projeto deverá sempre estar na mídia, isto o faz ser conhecido, realça a importância dele para a comunidade e para os patrocinadores. É necessário também, um contato íntimo e contínuo com empresas comerciais, industriais, instituições, privadas, públicas e governamentais da região que podem e devem patrocinar o projeto em parceria com o governo. Uniformes, materiais, visitas culturais, etc. são ações e objetos que podem e devem estar marcados com o logotipo de quem patrocina e apóia. Com isto, o projeto pode se auto-sustentar e se transformar em algo mais complexo;

11 – Profissionalização: todo o projeto sócio-educacional direcionado para as classes populares deve ter em conta a possibilidade de se ramificar, isto é preciso sempre estar presente, daí a importância da multidisciplinaridade, dos contatos com instituições comerciais ou industriais, públicas, privadas ou governamentais, da propaganda e do marketing, etc. são

derivações que, ainda que não almejadas pela comunidade lá no início do que queriam para o projeto, devem estar implícitas na metodologia. Assim, abre-se também, a possibilidade para a monitoria, os estágios e automaticamente um possível futuro de sobrevivência com aquilo que foi aprendido no projeto. Isto não significa que todos deverão ter um caráter profissional, não, se puder acontecer, melhor, mas não é necessário, deixa-se as aberturas para isso caso a comunidade pretenda ampliar, ou caso isto seja algo natural de seu desenvolvimento.

12 – A faixa etária. Todo o administrador deve conhecer profundamente a máquina administrativa, assim, é fundamental que ele esteja integrado com as demais secretarias do governo para ter a visão geral de todos os programas e projetos desenvolvidos. Esse conhecimento possibilitará o desenvolvimento dos projetos sócio-educacionais de forma que estes não colidam com as metodologias de outros projetos de outras secretarias, e possibilitará o desenvolvimento de atividades que explorem ou que dê continuidade às faixas etárias ainda não atendidas em outros projetos. Assim, quando se cria um projeto sócio-educacional, é preciso saber:

- 1 – Já existe na Administração um projeto que explore os mesmos conteúdos?
- 2 – Se houver, em que região ele está.
- 3 – A região suporta ou necessita de outro?
- 4 - Qual faixa etária ele atende? Se, por exemplo, o projeto é desenvolvido para crianças de sete a treze anos devemos ter as seguintes alternativas:
 - a) Criar um projeto que atenda as necessidades da comunidade até a profissionalização, portanto que matricule alunos dentre crianças, adolescentes e adultos ou,
 - b) Criar um projeto que atenda a faixa etária imediatamente superior ou inferior àquela do projeto já existente, ou seja, a partir de quatorze até os dezoito anos sem o caráter profissionalizante, e a partir dos quatro até os sete anos.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar o assunto sobre o desenvolvimento de projetos sócio-educacionais nas classes populares, nem tão pouco criar uma metodologia para este desiderato. A contribuição aqui exposta é o resultado da análise de três anos e meio de estudos de um projeto

sócio-educacional que sobrevive há dezessete anos na Administração Pública, portanto sujeito sempre às mudanças políticas, ao meu ver, as causadoras dos fechamentos e destruição dos projetos das administrações anteriores, e que na maioria das vezes deixam as comunidades desamparadas. Neste sentido, o Projeto Dançar conseguiu ultrapassar os mandos e desmandos políticos e que, por assim ser, foi o objeto de minha investigação e que trouxe orientações importantes e substanciosas para as políticas públicas e outras pesquisas que desejam sistematizar uma metodologia eficaz para os projetos sócio-educacionais.

9. Referências Bibliográficas

AYUSTE, Ana G. **Participación, Acción Comunicativa y Educación de Personas Adultas**. Tese de doutorado apresentada ao programa de Filosofia y Ciências da Educação da Universidade de Barcelona/ES, no departamento de Teoria e História da Educação, biênio 1992 – 1994.

BARBIERI, Marisa R; CARVALHO, Célia P. de; UHLE, Águeda B. **Formação Continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, nº 36, p. 29-35, 1ª ed., 1995.

BASSO, Itacy S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES 44. O professor e o ensino: novos olhares, 1998.

BAUMAN, Zygmunt, 1925. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CARIDE GÓMEZ, José A. **Acción e Intervención Comunitarias**. In: Petrus, A. (coord.). Pedagogia Social. Barcelona: Edt. Ariel, 1998.

COHEN, Joshua. **Democracia y Libertad**. In: Elster, Jon (compilador). La Democracia Deliberativa. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

DA SILVA, José A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 1994.

DUARTE, Newton. **A individualidade para – si**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

ELSTER, Jon (compilador). **La Democracia Deliberativa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

FEARON, James D. **La deliberación como discusión**. In: Elster, Jon (compilador). La Democracia Deliberativa. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lúdia. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 7ª edição, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. 1921. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

GAMBETTA, Diego. **"Claro": Ensayo sobre el machismo discursivo**. In: Elster, Jon (compilador). *La Democracia Deliberativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

GUTIERREZ, Gustavo L. **Lazer e Prazer: questões metodológicas e alternativas políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HABERMAS, Jürgen, 1929. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa – Portugal: Edições 70 LTDA, 1993.

HABERMAS, Jürgen, 1929. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**, volume I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen, 1929. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. 1929 **Teoria de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social**, Vol.I. Madrid: Taurus, 2001a.

HABERMAS, Jürgen. 1929 **Teoria de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista**, Vol. II. Madrid: Taurus, 2001b.

HABERMAS, Jürgen, 1929. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Edicions 62 s/a, 1977.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e terra, 4ª ed., 1992.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N.; Rubinshtein S. L.; Smirnov, A. A.; Tieplov B. M. **Psicología**. Academia de Ciencias Pedagógicas de La R.S.S.F.R. Instituto de Investigación Científica. Traducción directa del ruso por el doctor: Florencio Villa Landa. México: Editorial Grijalbo, S.A., 1960.

LEONTIEV, Alex N. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil** In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LUDKE, Menga e André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACIEL, Maria I E., 1966. **A pesquisa-ação e Habermas: o novo paradigma**. Belo Horizonte: UMA, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - **Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

PÉRISSE, Paulo. **A democratização do ato de conhecer**. In: Pátio (revista pedagógica): Comunidades de aprendizagem. Porto Alegre/RS: ARTMED, ano VI, nº 24, novembro 2002/janeiro 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Tarso G U de. **Orçamento Participativo: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

TORRES, Rosa M. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. In: Pátio (revista pedagógica): Comunidades de aprendizagem. Porto Alegre/RS: ARTMED, ano VI, nº 24, novembro 2002/janeiro 2003.

WONG UM, Julio A. (2002). Capítulo I. **Visões Confortáveis e visões ultra-esticadas de comunidade**. In: Visões de Comunidade na Saúde: Comunalidade, Interexistência, e Experiência Poética. Tese de doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – Rio de Janeiro – 2002, p.28-47.

Apêndice – I

Protocolo de Observação (doc. 1);

Um dia de Observação (doc. 2).

PROTOCOLO DE PESQUISA (doc. 1)

DATA..... **INÍCIO - HORAS.....** **FIM- HORAS.....**

Local:.....

Identificação:.....

Questões norteadoras para as observações.

- 1 – A prática pedagógica desde o início até o momento da pesquisa, como faz;
- 2 – Como é o contato com a comunidade – comunicação no geral, a fala, a postura, o assunto, local, estratégias, meios, etc.
- 3 – Como é o contato com a administração – estratégias, fala, postura, local, assunto, meios, etc.
- 4 – Que outros contatos – com quem, por que, como faz;
- 5 – O dia-a-dia – como é, o que faz, como faz, por que faz;
- 6 – A infra-estrutura – o que utiliza, como utiliza, locais, adaptações, etc.

Um dia de anotação do diário de campo – observação (doc. 2)

Dia 19 de outubro de 2001, sexta-feira 08h00m.

Campus da FESC (sala de danças, espaço ao redor e sala da coordenação do Projeto Dançar)

Hoje ao passar pela sala do Projeto Dançar, como sempre faço, a esta hora da manhã já estava repleto de pessoas, todas esbaforidas e correndo muito. A Carmelita estava afundada num mar de pessoas, só vi sua cabeça. O som também está alto e todos estão fazendo suas coreografias para o final de ano. Não sei como ela consegue dar conta de tudo, todos querem falar com ela e ao mesmo tempo ela é quem cuida de tudo, o interessante é que sobra tempo para ela me dar um sorriso, ou me visitar como o faz quase todos os dias aqui na minha sala. Quando passei as mãos me cumprimentaram, algumas me falaram que estava indo tudo bem e que hoje a tarde iriam fazer algumas atividades de montagem de enfeites com materiais reciclados. Fizeram algumas piadinhas para mim e retruquei com outra e o clima ficou legal. Acho legal a confiança com que me recebem e me tratam.

São dez horas fui lá na sala ver como é que estava tudo, se estava faltando algo e encontrei uma sala repleta de figurinos, brilhos e enfeites, a Carmelita ensaiando, dando seus últimos retoques, com uma cara de cansaço, mas sempre que me vê faz um sorriso. Parou brevemente a aula para me receber (eu procuro atrapalhar o mínimo possível) e lhe disse que já havia conseguido algumas das tarefas que ela me incumbiu de fazer, e como sempre aproveitei esse contato para mostrar que estou ali para ajudar. Ela ficou feliz de saber que consegui as coisas que faltavam e me disse brevemente que a tarde estariam fazendo uns enfeites no espaço ao lado da arquibancada. Falei que ia lá ver e ela me disse que me chamaria quando tudo estivesse pronto.

Como já fez várias vezes me apresentou novamente aos alunos de forma formal e disse a eles que estava ali para ver a nova coreografia que eles estavam ensaiando. Liguei o som e fizeram uma apresentação para mim, fiquei ali o tempo todo e aplaudi, incentivando-os. A Carmelita me deu uma piscada de olho e entendi aquilo como uma forma a mais de ela requerer dos alunos a responsabilidade de fazer bem, usou minha pessoa como coordenador para motivá-los mais um pouco.

Agora a tarde 14h00m passei pelo Projeto e vi uma mesa adaptada do lado da arquibancada, feita com algumas tábuas e o Projeto mais lotado do que de manhã.

A Carmelita veio a minha sala e disse que os pais estavam lá me esperando para mostrar o que fizeram, quando cheguei lá, tinha um grande número de mães sentadas ao redor da mesa fazendo trabalhos de recorte, de colagem, etc. montavam uma pequena flor feita com tubos de pasta de dente e vários outros objetos. Alguns faziam no chão, outros lá na sala de dança, outros na antesala e um grupo ia em direção às árvores do estacionamento. Fiquei curioso com eles apanhando algumas sementes e a Carmelita me disse que era para enfeitar o figurino, falou que ia pintar a semente e colocar algum brilho e que seriam postas numas cestas imitando alimento e que ficaria muito legal. O que vi hoje foi um grande formigueiro, com uma rainha comandando e várias atribuições aos operários, cada um com sua tarefa e todos em comunhão conversando, opinando, dando novas idéias, um ajudando o outro, com sorrisos, brincadeiras, alguns de folga do trabalho, outros conseguiram uma hora disponível no trabalho, é o que eu chamo realmente de comunidade. Se vê o cansaço físico, mas isto não lhes é obstáculo, tudo o mais é prazer, crianças, jovens, adultos, a melhor idade (3ª idade), vejo ali várias crenças, raças, histórias de vida, costumes, saberes, tantas diferenças e ao mesmo tempo tanta harmonia, tanta solidariedade e humildade e um zum zum zum tão gostoso de se ouvir que dá vontade de me sentar no chão e ficar o dia todo ajudando. Estou curioso para ver a apresentação de fim de ano 18h 30m.

Apêndice – II

Protocolo de Entrevista (doc. 1);

Um dia de Entrevista (doc. 2).

PROTOCOLO DE PESQUISA – entrevista (doc. 1)

DATA..... **INÍCIO - HORAS.....** **FIM- HORAS.....**

Local:.....

Identificação:.....

Questões norteadoras para as entrevistas.

- 1 – Depoimentos (história de vida – influências);
- 2 – Histórico do projeto dançar;
- 3 – Que outros contatos – com quem, por que, como faz;
- 4 – O dia-a-dia – como é, o que faz, como faz, por que faz;

Um dia de entrevista informal com a professora (doc. 2)

24 de maio de 2004, segunda-feira 15 horas

Sala da coordenação

Hoje conversamos um bom tempo sobre vários assuntos falamos sobre a família (...) e novamente surgiram aspectos sobre sua descendência, os pais (professores) e as influências de em sua formação sobre o início do Projeto Dançar e como foi a passagem de outros professores que conseguiam seguir as diretrizes de um projeto feito para competições e ginástica e me falava das suas vontades e objetivos, disse-me que via o potencial de fazer com que a dança ficasse mais forte no Projeto e que aos poucos com jeitinho foi introduzindo aquilo que ela queria. Como ela já estava na dança antes do projeto e o nome do projeto era Dançar, com este mote deu início ao seu sonho. Por que a ginástica se o próprio nome era dançar? Disse ela. Foi um longo trabalho de conquistas, disse que ia se aprimorando no currículo e introduzindo no projeto. Ao mesmo tempo foi introduzindo mais e mais pessoas sem poder aquisitivo, crianças que não tinham dinheiro nem para comprar um tênis, faziam as vezes as aulas de pés descalços e aos poucos conseguiu espalhar o projeto que iniciou no bairro da Redenção e foi para o Santa Felícia também.

Disse-me que quando vai a São Paulo procura fazer contatos com empresas que fabricam materiais da dança, foi assim que conseguiu ganhar uma caixa de sapatilhas. Me disse que em outras vezes já fizera contato com esta empresa e que lá já sabiam que era a professora de um projeto para crianças de pouco poder aquisitivo, pois bem, neste nosso último evento de final de ano ela conseguiu ganhar uma caixa com sapatilhas com defeito, como doação e entregou aos alunos que não conseguem comprar.

Voltou ao assunto de levarmos para mais periferias o Projeto Dançar, disse que é lá que eles precisam desse conhecimento. “Se todos vem lá dos bairros para cá (no centro) porque não vamos lá, fica mais fácil para eles e assim expandimos os monitores que poderão dar as aulas”. Fiquei mais uma vez constrangido e mais uma vez lhe disse que se dependesse de mim faríamos assim, mas expliquei as dificuldades do governo (mais uma vez). Acho que está desabafando porque já estamos no último ano deste governo e ainda não conseguimos fazer isso. Ela entendeu, mas sempre que pode insiste nisso.

Como sempre o faz me trouxe alguns catálogos, folder, etc de alguns eventos que gostaria de participar, e comentou sobre cada um deles e suas importâncias, me falou de vários nomes de pessoas do mundo da dança das quais conhece e já tirou fotos juntos, que conhece cada um e seria importante o projeto estar lá porque eles também estariam e assim, poderiam trocar mais experiências, etc. Trouxe-me também um número de telefone da TV cultura com o nome da repórter e que ela queria fazer uma reportagem com o Projeto Dançar. Disse que ela já conhece essa repórter de outras vezes e que já havia falado com ela e que estaria me pedindo para fazer o contato. Vou ligar sim e quem sabe conseguimos algo bom. 16h30m.

Apêndice – III

Questionário (doc. 1);

Um questionário respondido (doc. 2).

QUESTIONÁRIO (doc. 1)

- 1 – Porque você veio para o Projeto Dançar?**
- 2 – O que você aprende ou aprendeu no Projeto Dançar além da dança?**
- 3 – O que significa o Projeto Dançar para você?**
- 4 – Fale tudo o que quiser sobre sua vida depois que descobriu o Projeto Dançar.**

Questionário respondido por um dos participantes do Projeto Dançar da mesma forma como escreveu (doc. 2).

1 – Por que você veio para o Projeto Dançar?

Foi que minha amiga começou a fazer dança no projeto, e me falava de como era legal e divertido e como todos os dias a tarde eu só fazia minha lição e não tinha mais nada para fazer me interessei e comecei a fazer dança também, e foi por isso que eu vim para o Projeto Dançar.

2 – O que você aprende ou aprendeu no Projeto Dançar além da dança?

Eu aprendi e aprendo que quando você gosta de uma coisa por exemplo a dança é só você se esforçar que você se sai bem, fiz novas amizades, competindo fui conhecer cidades que eu não conhecia como: São Paulo, São Pedro, Rio Claro e outras, etc.

3 – O que significa o Projeto Dançar para você?

O projeto significa para mim que é um lugar especial onde você aprende a dançar, a ser um pouco mais independente e o mais importante que os professores são seus amigos pra valer.

4 – Fale tudo o que quiser sobre sua vida depois que descobriu o Projeto Dançar.

Eu me desenvolvi em motivos de dança, sou menos vergonhosa, fiz novos amigos, etc. Mas eu como aluna sei que o projeto é um projeto para pessoas carentes e acho que ele deveria receber uma verba não muita mas que ajudassem um pouco mais, que os alunos tivessem uniformes e agasalhos, uma sala maior e pintada (não que ela não esteja em boas condições) mas para tantos alunos a sala as vezes se torna pequena e se ouvesse(sic) condições uma televisão e um vídeo para nós nos aperfersoarmos(sic) mais nos movimentos, assistindo a vídeos.

Anexo – I
Recortes de Jornais

Caderno **Cultura** mais

LAZER
VARIEDADES
TURISMO

Projeto Dançar apresenta hoje peça de teatro "Aladdin" no Caic



Foto: Hobby Cinefoto

O espetáculo "Aladdin", montado pelo Projeto Dançar, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, será apresentado hoje, dia 24, a partir das 15h, no Caic do bairro Cidade Aracy.

O objetivo é mostrar o trabalho desenvolvido este ano pelos cerca de 370 alunos do Projeto Dançar, crianças e jovens, que rezezam-se no espetáculo, que têm cerca de

hora e meia de duração.

O cenário de "Aladdin" é um mercado persa e foi produzido pela própria equipe do projeto com a ajuda dos

pais dos alunos. A música é típica árabe, adaptada para permitir as apresentações dos vários grupos de dança, compreendendo balé afro,

"baby class", balé clássico infantil e intermediário, e dança de rua iniciante, intermediário e adiantado.

As coreógrafas são das professoras Carmelita Campos (que orienta os alunos que

O OBJETIVO É MOSTRAR O TRABALHO DESENVOLVIDO ESTE ANO PELOS CERCA DE 370 ALUNOS DO PROJETO DANÇAR

atuam no campus da Fundação Educacional São Carlos, no centro da cidade) e Andréa de Mello Castanho (orientadora dos alunos que desenvolvem atividades

Grupos de dança de rua, adulto e infantil, durante apresentação do espetáculo "Aladin" no Teatro Municipal



no Ginásio de Santa Felícia). Os coordenadores do Projeto Dançar - Telma Olivieri, diretora do Departamento de Artes e Cultura, e Douglas de Campos, chefe da Divisão de Recreação e Esportes - lembram que a finalidade do Projeto Dançar é oferecer à comunidade a possibilidade de participar de atividades culturais, através da dança e da ginástica, além de contribuir para a inclusão social, preenchendo tempos ociosos.

D1 Primeira Página - São Carlos - SP - domingo, 23 de junho de 2002

Domínio mais

LAZER
VARIEDADES
TURISMO

Mais uma vez, São Carlos, em grande estilo, mostrou o trabalho realizado na área cultural. Piracicaba foi o palco no 10º Passo de Arte

Projeto Dançar/Conexão garante presença na final

Grupo adulto, com a coreografia Invadindo Espaços, estará em Santos disputando novamente o título nacional

MARCOS ESCRIVANI

Com a média de 8,3, o grupo adulto de dança de rua do Projeto Dançar/Conexão garantiu presença na final do 10º Passo de Arte, que acontece de 6 a 17 de julho, em Santos e reunirá cerca de 4 mil bailarinos, nos mais diversos estilos de dança.

A classificação são-carlense aconteceu no último dia 16, quando obteve excelente pontuação na seletiva piracicabana da competição. De caráter brasileiro, o Passo de Arte é um dos principais encontros de dança. "É uma grande festa", comentou a professora e coreógrafa Carmelita Campos, principal responsável por mais esta conquista são-carlense.

Em Piracicaba, 23 jovens, durante 10 minutos apresentaram a coreografia Invadindo Espaços, colagem de várias músicas e vários ritmos. "Eles se classificaram para a final e foram julgados por Ivonice Saité, Ismael Guiser e Armando Aurich, os maiores nomes referentes da dança no Brasil", comentou Carmelita, que fez questão de afirmar ainda o apoio recebido da Secretária Municipal de Educação e Cultura, Marina Palhares, do chefe da Divisão de Recreação e Esportes, Douglas Campos e da Fundação Educacional São Carlos. Vale ressaltar ainda, que foi no Coned que a secretária municipal comprometeu-se em ajudar o Projeto Dançar na seletiva piracicabana, realizando assim o sonho desses adolescentes.

Surpresa - Em Piracicaba,

O que é o Passo de Arte?

Seletivas - Visando selecionar os melhores trabalhos, o concurso tem duas seletivas distintas, uma para concorrentes de fora do estado de São Paulo,

Carmelita salientou que não sabia como o grupo iria se portar. Segundo ela, além da dificuldade de produzir um trabalho, a maioria dos grupos de dança de rua está copiando. "Nós somos autênticos e por isso diferencia dos demais", analisou.

Estar qualificado para Santos, na opinião de Carmelita é uma realização pessoal. "É um trabalho gratificante, pois além de tornarmos esses garotos competitivos, subimos no palco com humildade, mostrando o papel do educador, passando também a disciplina e o respeito ao adversário. O Projeto Dançar é diferente da realidade de outros grupos, pois trabalhamos com crianças e adolescentes, a maioria carente".

Que venha Santos - O 10º Passo de Arte é dividido em etapas. Além de Piracicaba, já foram realizadas seletivas em São Paulo, Presidente Prudente, Santo André e em Santos, onde acontece também a final. Lá, grupos de todo o Brasil estarão disputando importantes títulos nacionais e o Projeto Dançar/Conexão terá aproximadamente 20 adversários. "Daqui de São Carlos, na dança de rua, só iremos nós", orgulha-se a profissional, que esse ano pretende brigar pelo título. "Fizemos um trabalho de pesquisa e de raiz", explica, sem maiores comentários.

No litoral, Carmelita disse que, com humildade, o grupo vai de cabeça erguida, salientando que a princípio, pretende mostrar o trabalho sério que vem sendo realizado em São Carlos. "Neste festival, vamos mostrar no palco, um lugar sagrado, que temos competência, criatividade e talentosos bailarinos. Vamos para brigar pelo título", finalizou.

análise feita através de fita de vídeo que cada ano cresce mais, chegando a 100 fitas com aproximadamente 600 coreografias. E outra que acontece



Coreografias com alto grau de dificuldade: bailarinos de superam no palco e mostram a qualidade da dança de rua são-carlense

desde 1997 para os grupos do estado de São Paulo. Estas seletivas acontecem nos melhores teatros do estado, sendo realizadas nas principais cidades, isto permite que grupos de todo o estado participem de uma seletiva perto de sua sede.

Com isto a competição melhorou o nível das apresentações, sendo que em 2001 se apresentaram grupos de 82 municípios com aproximadamente 800 coreografias, sendo aprovadas somente 30% desde o total.

Uma estrutura profissional - A competição sempre primou por ter sua estrutura voltada para profissionais: grandes palcos, iluminação e sistemas de som equipados com o que há de mais moderno.

Além dos equipamentos fundamentais ao bom desempenho dos participantes, o Passo de Arte oferece a garantia de ser um evento organizado com ensaios programados e horários de espetáculos adequados aos bailarinos e ao público. Os maiores nomes da dança participam como convi-



Sincronismo: durante os treinos, bailarinos treinam a exaustão, com o objetivo de tentar a perfeição nos eventos culturais

dados nas aberturas e encerra-

mentos das notas competitivas.

O intercâmbio e a competição - A competição classifica seus participantes em estudantes e profissionais, dividindo-os em categorias específicas. Seus trabalhos são agrupados por modalidades e avaliados por uma comissão julgadora qualificada. A escolha dos membros dessa comissão e dos professores responsáveis pelos work-

shops que complementam a competição tem como critério a participação intensiva e efetiva destes profissionais no mundo da dança. São nomes que estão ativos nos palcos e nas salas de aulas, atuando, dirigindo ou coreografando.

Com isto, você pode ter sempre a certeza de resultados justos e um verdadeiro intercâmbio de ideias que acontece nos workshops ministrando por estes profissionais.

Trata-se enfim, de uma competição que valoriza e incentiva a troca de experiências, técnicas e informações entre convidados e participantes.

Um compromisso com a qualidade - Todo este cuidado fez do Passo de Arte, uma das maiores competições do país. Além do ineditismo dos seus prêmios em dinheiro (foi a primeira competição do país a distribuir prêmios em dinheiro - desde 1994), das condições de alojamentos gratuitos, do tratamento adequado dispensado a estudantes e profissionais, o evento tem como preocupação e compromisso com a qualidade.

O descobrimento de novos talentos e a abertura de mercado para estes bailarinos levou a direção artística do evento a criar em 1998, prêmios em dinheiro e medalhas de ouro, prata e bronze, para os bailarinos que disputam a modalidade de *gran pas de deux* avançado.

Bailarinos(as) revelados ainda jovens, participam para carreiras de sucesso. Hoje estão em algumas das principais cidades do Brasil, Europa e EUA, além de conquistarem os principais prêmios nos mais disputados concursos internacionais.

O GRUPO

Alexandre N. Oliveira
Anderson L. Gava
Christopher Luciano
Caterine Molina
Claudiane de Oliveira
Deivid Luciano
Gabriel Escrivani
Gabriel Moreira
James Coleman
Lauciane Santos
Leandro Siqueira
Marina Alves
Mirella do Nascimento
Natalia de Moura
Phelip Mendes
Roberto Marcondes
Ricardo Bassi
Samantha Miranda
Talita Alves
Tatiane de Oliveira
Thiago dos Santos
Thiago Napoleão

Chegou a vez do grupo infantil brilhar. Campeão paulista

Conquista foi obtida durante o 12º Prodansp, semana passada, no Teatro Dias Gomes, na Capital Paulista

MARCOS ESCRIVANA

O Projeto Dançar/Conexão (grupo adulto) conquistou recentemente vaga na seletiva de Piracicaba do 10º Passo de Arte e no próximo dia 13, disputa o título nacional em Santos. Entretanto, provando que o título do grupo são-carlense não foi por acaso, chegou a vez do grupo infantil Projeto Dançar/Conexão mostrar a sua força e curtir o gênero eletrizante da dança de rua. Dezoito bailarinos com idade média de 13 anos conquistaram um feito inédito, ao sagrar-se campeões do 12º Prodansp e trazer para São Carlos, o título paulista de sua categoria.

O evento aconteceu no último final de semana, no Teatro Dias Gomes, em São Paulo. Estiveram no evento estadual cerca de 1000 bailarinos e 65 grupos diferentes. Em março, o infantil Projeto Dançar/Conexão já havia vencido a seletiva de Rio Claro.

Impacto - Contando com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que mantém o Projeto Dançar e da Fundação Educacional São Carlos, a professora e coreógrafa Carmelita Campos se mostrou, ao lado das pequenas bailarinas, entusiasmada. Afinal, a coreografia Impacto, surpreendeu até mesmo os juízes, considerados severos, que deram o primeiro lugar ao grupo são-carlense. "Não esperava,

sinceramente. Afinal o mundo mudou e estou acompanhando a evolução e a dança de rua está neste contexto. Apesar de ser de origem negra, estudei muito e a coloquei no nosso cotidiano. E hoje, há uma integração geral". A surpresa de Carmelita aumentou ainda mais, levando em consideração que, no ano passado disputando o Prodansp, o mesmo grupo ficou com a quarta colocação. "Houve rejeição e tentaram comparar o Projeto Dançar/Conexão com o grupo de Santos. Os jurados foram severos demais, mas reconhecemos a colocação, mudamos o trabalho e jogamos pesados. Até mesmo as crianças se conscientizaram da limpeza da coreografia, introduzindo mais força e mais técnica ao grupo", afirmou.

Melhor colocação - O pioneirismo no título paulista chega num momento especial para o grupo infantil do Projeto Dançar/Conexão, que em 2002 está completando cinco anos de existência. Do grupo original, formado por 12 garotas restam cinco (Julyenne, Roseane, Márcia, Adrieli e Aline Costa). Hoje, são 18, que procuram sempre melhorar tecnicamente.

"Ano a ano estamos evoluindo. Aqui damos ênfase a parte social e a disciplina". Por isso o projeto, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e da Fesc, está dando certo. "Prova disso é que na final deste Prodansp, fomos elogiados por todos. Até mesmo pelos adversários. Isso é gratificante".



Pose especial: em São Carlos, durante os treinos, campeãs posam para um registro especial

Experiência inédita - Neste domingo (7), no Teatro Municipal de Jai, o Projeto Dançar estará se apresentando ao público daquela cidade. Serão cerca de 60 bailarinos e nove coreografias, num espetáculo de 60 minutos.

O convite surgiu através da Secretaria de Cultura. "Fizemos em São Paulo uma apresentação na Semana da Consciência Negra (coreografia Odu) e os diretores jaienses ficaram impressionados. Agora, ele verão o espetáculo todo e terão mais motivos ainda para ficarem espantados", disse Carmelita. Pela primeira vez em sua história (15 anos), o Projeto Dançar é convidado para uma apre-

sentação especial única fora de São Carlos, onde os bailarinos serão os destaques. "É uma experiência inédita, mas uma sen-

sação gostosa. Na verdade, o Projeto Dançar me dá medo, pela força que tem. Onde passa, conquista mais amigos e os profes-

O GRUPO NOTA 10

- Julyenne Christyenne Escrivani
- Roseane Aline de Oliveira
- Adrieli Thaine Alves
- Márcia Pereira dos Santos
- Aline Isolli Costa
- Franciane Marcela Bertacini
- Michele Cristina Bertacini
- Aline dos Santos Soares
- Daniele Cristine Nogueira Lúcio
- Luíza Elena Casaburi
- Maira Viana Caetano
- Morena Panciarelli
- Tamara Caroline Fernandes
- Natália Rodrigues Augusto
- Tatiane Fernanda Milanez
- William Thomazo Vaz
- Renato Affini
- Raquel Silva Rossi

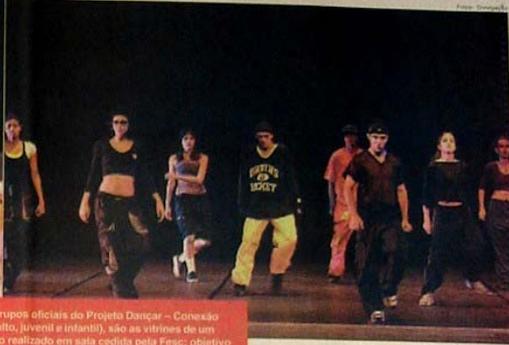
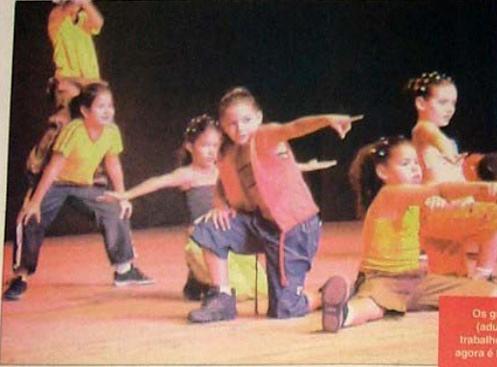


A coreografia Impacto, de Carmelita Campos, exige dos bailarinos: condicionamento físico é essencial



Adrenalina a mil: durante aproximadamente 10 minutos, o Projeto Dançar/Conexão Infantil mostra muita agilidade

Projeto Dançar fecha parceria com a Fesc



Os grupos oficiais do Projeto Dançar - Conexão (adulto, juvenil e infantil), são as vitrines de um trabalho realizado em sala cedida pela Fesc; objetivo agora é fazer com que eles voltem a brilhar nos palcos

A partir de agora, uma nova luz reacende para os jovens que sonham projetar-se através da dança

MARCOS ESCRIVANI

Uma boa notícia para os jovens que acreditam no futuro do Projeto Dançar. Esta semana, foi fechada uma parceria com a Fundação

Educacional São Carlos, cuja finalidade é fazer um convênio para arrecadar fundos e fazer com que este projeto, que reúne mais cerca de 500 jovens, volte a brilhar.

Dois encontros, realizados na Fesc, foram feitos recentemente envolvendo pais, professores e membros da Secretaria Municipal de Educação e Cultu-

ra, a qual o Projeto Dançar é vinculado. Depois de intensos debates, ficou acertada a parceria, que tem como finalidade, arrecadar recursos financeiros para o Projeto. Com isso, a partir de agora, uma nova luz reacende para os jovens, que sonham em projetar-se através da dança. Deste encontro, foi



formada uma comissão de pais, que terá como função fiscalizar as atividades desta parceria, bem como ajudar na arrecadação de fundos. Cada pai, por exemplo, fará uma contribuição mensal, além de, através de reuniões, bolar meios de gerar recursos financi-

ros para que os grupos de competição possam, como ocorria em anos anteriores, participar de eventos a nível estadual e nacional, fato que ainda não aconteceu este ano.

PARTICIPAÇÃO EFETIVA - A Fundação Educa-

cional São Carlos, bem como a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que mantém o Projeto Dançar, irá dar a parcela de contribuição, reformando salas para que um maior número de jovens possam ser atendidos.

Além disso, dezenas de pais estiveram presentes, garantindo a contribuição mensal que será depositada numa conta que será especialmente aberta e fiscalizada pelos pais. Paralelamente, atividades como arrecadação de jornais e outros materiais recicláveis estará acontecendo. Além de um trabalho feito no sentido de atrair patrocinadores para o Dançar, cujos integrantes sonham em brilhar novamente em palcos paulistas e brasileiros.

APRESENTAÇÕES - Enquanto falta recursos para que o Projeto Dançar se apresente fora de São Carlos, os grupos orientados pela coreógrafa Carmelita Campos se prepara para apresentações locais. Uma acontece hoje à tarde no Sesc/São Carlos, com o tema "Tenda dos Milagres".

Nos dias 12 e 14, os grupos Conexão juvenil e adulto, apresentam-se no intervalo do jogo que a Unicep/São Carlos estará fazendo pela seleção da Série A-2 de Basquete, respectivamente contra a Unip/Extra de Sorocaba e Atibaia. Ainda no dia 14, o grupo juvenil apresenta uma coreografia country no latão Clube São Carlos durante uma festa junina.

D1 Primeira Página - São Carlos - SP - domingo, 13 de julho de 2003

Domínio mais
LACES VAREZINHAS VAREZINHO

Cultura

Valeu a pena esperar. Os bailarinos do Projeto Dançar mostraram muita garra e determinação no Teatro Dias Gomes

Só deu Conexão no Festival de Inverno



Conexão Adulto



Conexão Juvenil



Conexão Infantil

Grupo adulto sagrou-se campeão brasileiro, juvenil e infantil ficaram entre os três primeiros colocados

MARCOS ESCRIVAN

Foi necessário esperar sete meses, mas julho, vai ficar marcado na lembrança dos 65 bailarinos que integram o Projeto Dançar, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. No último dia 6, eles estiveram em São Paulo participando no Teatro Dias Gomes, do Festival de Inverno, evento que reuniu mais de 500 grupos de dança de todo o Brasil.

Mostrando garra e determinação, os são-carlenses do Grupo Conexão, comandados pela coreógrafa Carmelita Campos, comandaram as atenções. O adulto sagrou-se campeão brasileiro de dança de rua com a coreografia "Invadindo Espaços". Os três jurados ele-

geram os são-carlenses com a nota máxima em coreografia e também o melhor grupo entre todos os participantes. "Não esperava", comentou Carmelita Campos. "É um grupo muito novo, estou surpresa, pois estamos apenas no início de um trabalho, mas foi um resultado merecido, pois desde a iniciação, eles se mostraram determinados e entraram com tudo no Projeto. Eles têm muita garra", emendou a coreógrafa.

Estiveram também no "Dias Gomes" os grupos juvenil e infantil do Conexão. O primeiro ficou com o 3º lugar na dança de rua, com a coreografia "Impacto" e o infantil, marcou presença de maneira significativa: vice-campeão na dança de rua com o "Hip Hop dos Baixinhos" e 3º lugar com o "Jeitinho Brasileiro".

RECOMPENSADA —

emoção não faltou para Carmelita Campos, que considera 2003 um ano difícil, uma vez que as oportunidades para mostrar seu trabalho, tem sido poucas, entretanto, ela viu em São Paulo todo o seu trabalho recompensado. "Foi o meu melhor presente de aniversário (ela completou mais um ano de vida no dia 8 de julho) e me considero como eles, com 15, 16 anos de idade", brincou.

Agora, Carmelita segue a rotina de treinos e pretende melhorar ainda mais. "Vou me dedicar, dar o máximo de mim. Quero o bem des-

ses jovens, quero vê-los entrosados e num meio harmonioso", afirmou.

SEGUNDO SEMESTRE — O segundo semestre promete ser mais agitado para os grupos oficiais do Projeto Dançar. "Em São Paulo, eles ficaram nervosos e ansiosos. É normal, mas para o segundo semestre, esses jovens vão estar mais equilibrados", acredita.

Carmelita está prometendo novidades e um dos seus objetivos é colocar os grupos em mais um evento de caráter nacional: o Festival de Campos do Jordão. Além desta competição, ela já prometeu que o Conexão adulto estará presente em todos os jogos que o Unicep, equipe de basquete, fizer fazendo em São Carlos durante o "Campeonato Paulista da 2ª Divisão". "Para ir a Campos do Jordão, vamos precisar da ajuda dos empresários. Com relação ao Unicep, eles, além de contribuírem para a conquista do título, dão a oportunidade desta garotada mostrar o seu valor".

AGRADECIMENTOS — Finalizando, Carmelita fez questão de agradecer aqueles que contribuíram para que o Projeto Dançar saísse vencedor no Festival de Inverno. "Contamos com a ajuda da Kalau's, da Nikket Escola de Natação, da Copacabana Laboratório de Manipulação, da Fesc e do Douglas Campos, chefe da Divisão de Recreação e Esportes. Eles nos ajudaram muito", disse. "Conseguimos trazer os títulos. Mas eles merecem comemorar também" (leia mais na página D7 desta edição)

“A dança é minha vida. Faço com vontade”

MARCOS ESPRIVANI

Dificuldades são muitas. As vezes falta dinheiro até para o passe, mas a vontade de treinar, não. Contudo nos treinos, acontecem, mas vale o sacrifício e tudo pela arte da dança. No palco, até mesmo um “escorregão” que resultou num desmaio e como consequência atendimento médico. Vale também a ansiedade pela expectativa de uma apresentação. Histórias que esses jovens bailarinos do Conexão adulto já passaram, mas vale tudo pela arte da dança.

Que o diga a bela Estefani Fraga Moreira, simpática e apenas 15 anos, 9 deles dedicados à dança, sempre no Projeto Dançar. Ela começou com 6 anos no Santa Felícia, parou por um tempo e retornou aos treinos com Carmelita Campos, na Fesc. “Madei, primeiro porque queria conhecer o trabalho, mas percebi que aqui a dedicação é maior e ela (Carmelita) exige mais da gente”. Com relação à dança, na sua humildade, a bailarina diz: “É minha vida, desde pequena. Faço com vontade o que gosto. E tudo para mim”.

Juliana Dadalto, treina há 1 ano e 3 meses no Projeto Dançar. Sua vida na dança é recente, mas agora marcante. Ela vibra com a conquista do título brasileiro. “Foi a primeira vez. Estava muito nervosa e com



Conexão Adulto

muita vontade. Apesar de tudo, senti a segurança dos mais experientes e eles passaram boas energias para mim. Sem contar que fiz o que sabia”. Juliana disse que dava para ver os jurados. “Foram seis longos minutos”, brincou. Viviane Macedo, sua amiga, que teve as mesmas sensações, disse entretanto, que deu para sentir a vitória. “O aplauso do público foi intenso e a vibração – também”. Marina Mastrantonio, uma das novatas emendou. “No final, a sensação de vitória foi grande. Não tenho palavras para ex-

placar”, resumiu. James Coleman, um dos mais experientes (dança desde 93), é o que tem uma história bem interessante, já que no ano passado, no Passo de Arte, em Santos, acordou dentro de uma ambulância. Durante a apresentação do Conexão tentou virar um mortal e caiu com o rosto no chão. Desmaiou. “Foi um acidente, mas não penso nisso nunca e toda vez que danço, me esqueço de tudo e não tenho receio de nada. Continuo fazendo mortal. Gabriel Esquivani, que

integra o grupo, tem o que comemorar também. Ele, ao lado da maioria do Conexão adulto, comemora o segundo título nacional e se diz recompensado. Praticando a dança há três anos, ele salientou que chegou aonde queria chegar. Agora, quer mais. “A dança é tudo para mim”, observou, salientando que lamenta apenas o preconceito de algumas pessoas. “Antes sentia na pele isso. Agora, passo por cima. Acredito que o preconceito vem das pessoas invejosas e daquelas que possuem pouca cultura”, disse.

As feras são-carlenses

- INFANTIL**
Coreógrafa: Jéssica Brasileiro (São João Live) – Carmelita Campos
Hip Hop dos baixinhos (dança de rua) – Carmelita Campos
- ADULTO - AMADOR**
Coreógrafos: Roberto Santos / Carmelita Campos
Coreógrafa: Inavádirio Espozas
- Alina Jargoli
Débora Favira
Fabriana Lavezo
- JUVENIL**
Coreógrafos: Carmelita Campos / Roberto Marcondes
Coreógrafa: Impacto
- Carina Ferreira Ribeiro
Thaísa Alves
Marina Mastrantonio
Roberto Marcondes
James Coleman
Gabriel Esquivani
Juliana Dadalto
Anderson Gava
Viviane Macedo
Phillip Mendes
Rayner Thiago
Erica Romano
Leandro Siqueira
Thiago Araújo
Samantha Miranda
Lucilene Araújo
Mariana Guimarães
Giselle Martins
Mônica Bisognera
Gabriela Martins
Micheli Bertacini
Francilene Bertacini
Márcia Henriques
Estefani Fraga
Tania Rangel
- Arinaldo Buzque
Alexandra Alvez
Adriana Frutusso
Carolina Semenzato
Carolina Veloso
Gabriela Mianez
Helena da Silva
Isaro Batta
Larissa Oliveira
Larissa Siqueira
Letícia Gigliotti
Márcia C. Pinheiro
Matheus Oliveira
Thiago Frutusso
- Juliyenne Christyenne Esquivani
Danielle Lucio
Willian Vaz
Márcia Santos
Mayara Castano
Tamara Fernandes
Adriela Alves
Morena Panciarelli

O que pensam os bailarinos

“A sensação de vitória embora inesperada foi algo surpreendente, uma vez que um elenco totalmente renovado demonstrou força suficiente para vencer. Graças a esta energia pisou no palco como nunca havia pisado antes. Tive vontade de detonar qualquer grupo que já estivesse se apresentado ou que viria apresentar. A garra e determinação era tanta que pela primeira vez na minha vida dentro do Conexão conseguí dançar dando o melhor de mim – obrigada Carmelita”, *(Gabriel Esquivani)*

“Foi uma sensação de vitória que teve um valor imenso grande, pois, além da felicidade dessa conquista, foi a garra que demonstrei no palco com muita empolgação e entusiasmo. Afinal foi a primeira vez que participei de tal experiência. A felicidade maior foi o reconhecimento das pessoas perante o grupo e a mim”, *(Carina Ferreira Ribeiro)*

“Sempre que danço e sei que estou competindo, procuro não pensar em termos de ganhar ou perder. Ao invés disso, procuro dançar sempre com muita garra e determinação. O resultado é sempre uma surpresa. As vezes sinto que não dei o melhor de mim e acabo vencendo. Outras vezes, apesar de sentir que nunca dancei tanto, não sou classificada. Mas sendo assim não deixo de perder a característica: danço apenas por que gosto e não porque sei!” *(James Coleman Alvez)*

“Ter dança e além de tudo ganhar, foi uma sensação inesquecível, porque desde pequena danço e nunca tinha participado de uma competição como essa. Na hora da conquista não sabia se ria ou chorava, fiquei sem rea-

ção”, *(Giselle Martins)*

“Bem! A sensação de vitória é a verdadeira conquista de muito esforço e trabalho pesado, que depois de muita dedicação o 1º lugar conquistado se torna realidade. Acho que merecíamos esta vitória, pois, eu e meus companheiros nos dedicamos demais. Parabéns!” *(Samantha Ap. Miranda)*

“Não pude estar presente, mas fiquei muito feliz com o resultado, pois, faço parte desse grupo. Os integrantes são muito esforçados, por isso mereceram a vitória. A sensação de ver que eles estão evoluindo é muito bom, pois, engajou atrás deles e cresço também”, *(Gabriel Moreira)*

“A sensação que tive de ganhar foi muito boa, pois foi minha primeira vez. Na hora da apresentação é muita adrenalina, e na hora das premiações foi uma expectativa muito grande porque havia muitos grupos competindo. Quando falou que ficamos em primeiro lugar eu não sabia dentro de mim, a felicidade era muito grande!” *(Anderson Gava)*

“O que sinto é muito bom, pois a melhor coisa que existe é ser premiado com o primeiro lugar e além de tudo dois destaques. Isso não deixa qualquer um feliz? Valeu resaltar que não é pelo fato que o grupo ganhou que ficamos contentes e eufóricos os demais. A humilhação de não ter”, *(Rayner Thiago)*

“Quando pisou no palco senti que não ia conseguir dar conta do recado, mas como sou osada senti que seria um importante desafio no qual teria que vencer, e venci! A vitória representou muitos valores, o principal a união aprendida pelo grupo que não só

me escolheu como me incentivou”, *(Tânia Vieira Rangel)*

“Bom, na hora da premiação uma expectativa muito grande, pois eu sabia que aquele evento receberia vários grupos de todo o Estado inclusive de outros, como Amazonas, Pará, Rio de Janeiro entre outros resumindo, um evento de nível nacional. Quando anunciaram o primeiro lugar para o Projeto Dançar, o coração foi a mil, adrenalina total. Bom como vim de um trágico acidente em Santos, estava ainda com um pouco de medo, mas consegui deixar ele enterrado no palco em São Paulo”, *(Thiago Araújo)*

“A sensação de vitória em minha opinião, não se deu somente pela conquista de uma premiação. A melhor vitória, manifestou-se pelo entusiasmo do público, e pela satisfação de saber que de algum modo conseguimos emocionar alguém. Não se trata apenas de jurados e troféus, mas de proporcionar prazer, ainda que por poucos momentos, a quem nos assiste. Isso é dançar”, *(Mariana Guimarães)*

“Como foi a primeira vez que eu me apresentei, a sensação foi maravilhosa quando o nome do grupo foi chamado, a adrenalina aumentou muito quando fiquei sabendo que tínhamos pegado o 1º lugar!” *(Juliana C. Dadalto)*

“Para mim, representa que o meu esforço, o esforço do grupo e a garra da Carmelita se harmonizaram e juntos que apesar das dificuldades temos condições de irmos muito longe, pois somos unidos”, *(Marina Mastrantonio)*

“Apesar de não ter dançado em São Paulo, eu me senti muito feliz

e realizada pela conquista do título no qual o grupo que faço parte conquistou. Sensação de missão cumprida!” *(Mayra Pereira)*

“Bom, a sensação de ser vitoriosa é muito boa, principalmente quando se conquistou em conjunto. Gostei muito de ter participado, espero que o sucesso não suba a cabeça de meus companheiros, assim como não subiu a minha. Estou muito feliz”, *(Estefane Santana Fraga)*

“Foi uma sensação muito boa, e uma energia muito forte que eu senti quando pisou no palco, a tal ponto de fazer com que o teatro ficasse pequeno com tal empolgação. Estou muito grato e principalmente feliz, graças a professora Carmelita conseguimos chegar ao título!” *(Phillip Kinsky Mendes)*

“Representou muito pra mim, porque foi a primeira vez que dancei em uma competição, e tive a sorte de ganhar direto na primeira. Foi o máximo. Estou sem palavras”, *(Gabriela Martins)*

“Eu senti uma energia muito forte, que comecei da professora Carmelita e foi contagiando o elemento, mais veio até o mais novo integrante do grupo. A sensação foi demais”, *(Leandro Siqueira)*

“A conquista do título foi fantástica e ainda não consigo acreditar que ganhamos. A dança é tudo pra mim, foi a primeira vez que pisou no palco, a emoção foi muito forte. O grupo merece pois, foi vivida a dedicação e a união aprendida. Parabéns Conexão. Ganhamos na dança”, *(Viviane Macedo)*



Roberto e Tadeu: sem preconceitos

Meninos superam preconceitos

Roberto César Marcondes, 23, viu na dança um auxílio para conseguir contornar um grave problema. Roberto era ginasta olímpico quando sofreu um acidente de moto. O acidente acabou machucando bastante a sua perna e ele resolveu utilizar a dança como fisioterapia.

Atualmente, Roberto participa dos grupos de dança de rua e de dança afro. Ele resolveu fazer também balé clássico para poder melhorar o seu condicionamento. O dançarino, que é de Araraquara e viaja quase todo dia para São Carlos, já está ajudando a professora Carmelita a dar aula para as crianças do grupo de dança de rua infantil. "É bom estar ensinando", disse Roberto.

O dançarino participou do grupo de dança de rua que venceu o Star Dance em Santos em 1997. "Nós também conseguimos a terceira colocação em um concurso no Programa Raul Gil. Isto deu bastante visibilidade para nós".

Roberto disse que teve que enfrentar um pouco de preconceito quando decidiu, há dois anos atrás, partir para o caminho da dança. Mas o preconceito durou pouco. "Quando as pessoas me

viram no Programa Raul Gil, deixaram de me olhar feio e passaram a me elogiar. Além disso, muitos amigos meus fazem dança de rua também", afirmou.

Dia 14 de maio, o grupo de dança de rua fará uma apresentação no Shopping Iguatemi em São Carlos onde será mostrada a coreografia que participará da seletiva do Star Dance em Araraquara.

Ibraim Tadeu Cordeiro da Silva, 8, é um menino especial. Gosta de jogar futebol, basquete, mas se perguntar para ele qual é a atividade que ele mais gosta de fazer, ele responde prontamente. "Dançar balé".

Além do balé, que ele pratica há um ano, Tadeu começou a fazer dança de rua este ano. Mas a grande paixão do estudante da 2ª série é mesmo a dança clássica.

Apesar de já dançar há um ano, ele ainda esconde de alguns amigos que gosta de balé. "Só dois amigos sabem que eu danço". Apesar do preconceito, Tadeu dá a volta por cima e disse que adora participar de espetáculos. "Eu já me apresentei no Teatro Municipal e não tenho medo. Gosto muito de dançar", afirma o menino.

Anexo – II
Documentos Administrativos

Documento 01

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

De: Paraty <diretoria@vparaty.com.br>
 Para: Secretaria Municipal de Educação <educacao@saocarlos.sp.gov.br>
 Enviada em: terça-feira, 1 de abril de 2003 18:48
 Assunto: Re: Secretaria Mun. Ed. Cultura São Carlos

Prof. Douglas
 Recebi seu e-mail.
 Com o intuito de sempre estar participando da vida da comunidade nas cidades que a PARATY presta serviço, apesar das dificuldades, principalmente em se tratando de dia de semana, vamos fazer a cessão gratuita do ônibus solicitado para a viagem a R. Claro. Necessito com urgência de Ofício Endereçado a Paraty, bem como que algum da Secretaria entre em contato com Izilda, Gerente Comercial para agendar a viagem.
 Sendo só com meus cumprimentos,
 MAURO

----- Original Message -----
 From: *[Redacted]*
 To: *[Redacted]*
 Sent: Tuesday, April 01, 2003 4:15 PM
 Subject: Secretaria Mun. Ed. Cultura São Carlos

Prezado Senhor Drº Mauro Artur Herszkowicz

O Projeto Dançar é um projeto extensionista que tem como objetivo proporcionar às classes populares do município de São Carlos/SP uma complementação do processo de Ensino e de Aprendizagem por meio da linguagem da Dança. O projeto vem cumprindo seus objetivos ao longo de 15 anos de existência, fator este que, além de garantir uma educação de qualidade às comunidades periféricas deste município também elevou o nome da região e trouxe divisas, pois dentre um dos aspectos de sua metodologia, existe a apresentação de grupos que visitam as cidades e regiões do Estado de São Paulo para demonstrar os trabalhos que são realizados no referido Projeto.

Isto fez com que o nome Projeto Dançar ecoasse fora das fronteiras deste município e região alcançando longínquos lugares e tomando-se um nome respeitado no mundo das artes, principalmente o da dança.

Agora fomos apresentados com um convite para participar de um dos grandes eventos da dança, que contará com a presença de diversos outros grupos do Brasil inteiro. O evento terá um grande número de presença, como já é costumeiro e elevará ainda mais o nome deste projeto.

Cientes da importância do convite e de poder demonstrar mais uma vez, nossos trabalhos para um público diversificado, aliado a possibilidade de um grande ganho de marketing para potenciais patrocinadores bem como a nossa falta de condições financeiras para o momento, vimos solicitar a possibilidade de patrocínio a V. senhoria, o qual poderá ser realizado com a cessão de apenas um ônibus para 40 lugares que levará o grupo para a cidade de Rio Claro onde será realizado o evento: IV Rio Claro Dança - XIII Prodansp (projeto Dança São Paulo) no dia 04 de abril no Centro Cultural Roberto Palmari, com saída parte da manhã e chegada a noite, saindo do campus da Fundação Educacional São Carlos- centro na rua São Sebastião 28, São Carlos.

O nome desta instituição estaria sendo enaltecido como a patrocinadora do projeto no referido evento ampliando sua região de abrangência e demonstrando sua ideologia em prol das comunidades carentes.

Com antecipados agradecimentos, aguardamos resposta e apresentamos nossos votos de estima e consideração.

prof. Drd. Douglas Ap. de Campos
 chefe da Div. de Rec. e Esportes/D.R.E
 Coordenador do Projeto Dançar- SMEC

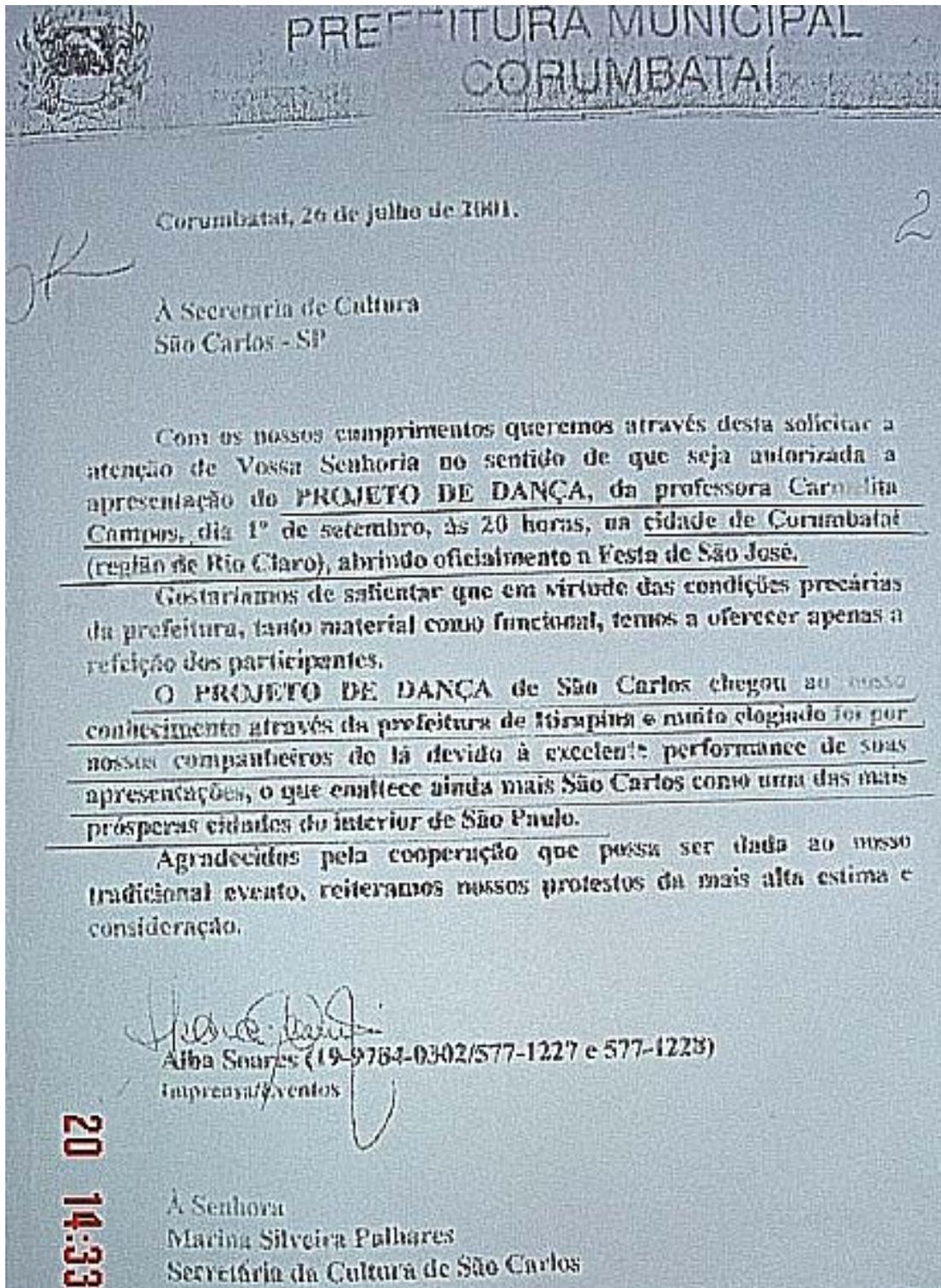
A Divisão de Recreação e Esportes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de São Carlos/SP

CONFIRME TODAS AS INFORMAÇÕES DO QUADRO ACIMA, EM CASO DE ERRO,
 IMPORTANTE: NÃO É PERMITIDO CADASTRAR EM MAIS DE UMA ESCOLA
 Outgoing mail is certified Virus Free (www.avg.com)
 Checked by AVG anti-virus system (http://www.avg.com)
 Version: 6.0.449 / Virus Database: 251 - Release Date: 27/01/03

CEP: _____
 LOGRADOURO: _____
 NUMERO: _____
 BAIRRO: _____

CIDADE: _____
 COMPLEMENTO: _____
 UF: _____

Documento 02



Documento 03

3



Prefeitura Municipal de São Carlos
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Ofício nº 717/02- SMEC São Carlos, 06 de junho de 2002.

Prezada Senhora,

Em atenção ao ofício de nº 156/02 datado de 24/05/02, vimos informar nossa presença no dia 07/07/02 às 20h00m, no evento "Julho Cultural".

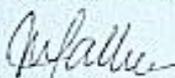
Ficamos honrados com o convite e esperamos contribuir com o sucesso do referido evento.

Local de embarque do grupo: Rua São Sebastião – nº 2828 – Vila Nery – Campus da Fundação Educacional São Carlos – FESC.

Nº de participantes : 058
Horário de embarque : 13h00m

Com antecipados agradecimentos apresentamos a V.Sa. nossos protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,


MARINA SILVEIRA PALHARES
Secretária Municipal de Educação e Cultura


DOUGLAS AP DE CAMPOS
Chefe de Divisão de Recreação e Esportes
Coordenador do Projeto Dançar

↓

19
1004
1004
1004

Sra.
Lucy Rossi Monari
D. Secretária de Cultura e Turismo
Prefeitura Municipal de Jahu/SP

* foi pelo correio

Documento 04

São Carlos, 7 de agosto de 2001.

Prezado Senhor;

O Projeto Dançar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, tem o prazer de convidar Vossa Senhoria para assistir a Companhia Afro com a coreografia "Odus" que estará abrindo o Festival de Dança em Campos do Jordão dia 16 de agosto às 20h no Auditório Cláudio Santoro, desde já gostaríamos de contar com a sua presença.

Atenciosamente;

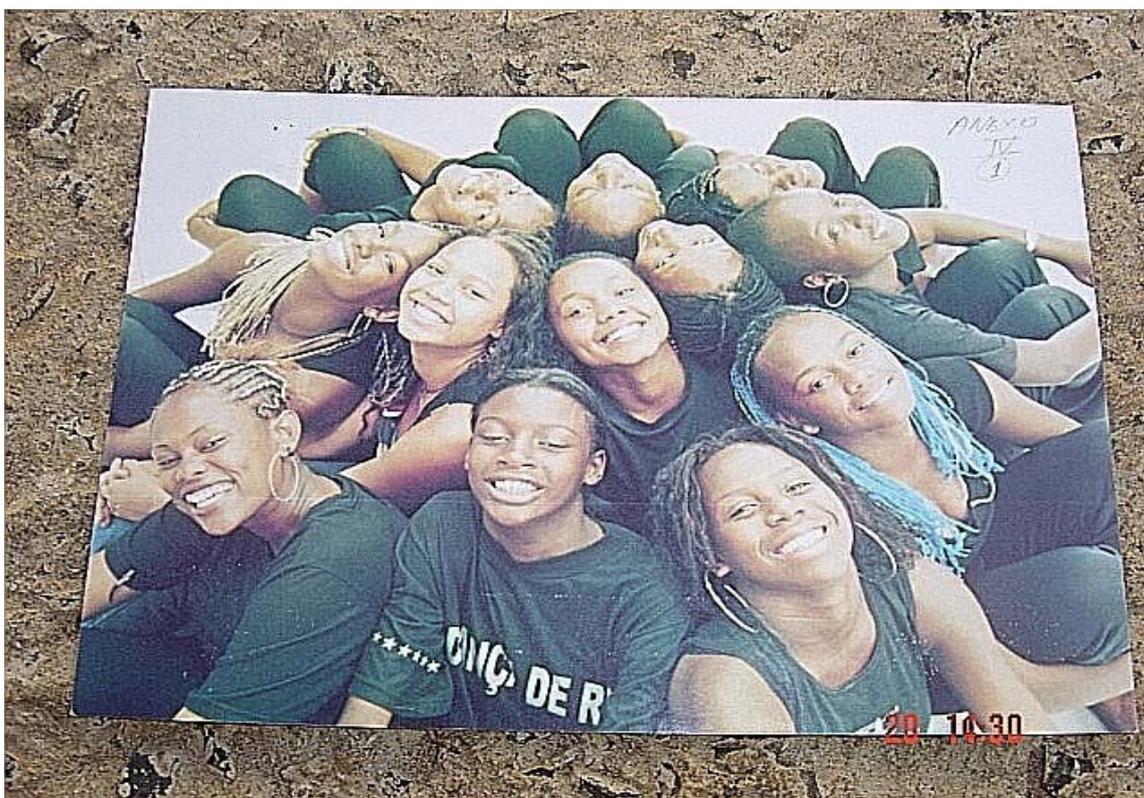


Carmelita Campos
Profa. Dança da SMEC



Ilmo Sr.
Douglas Aparecido de Campos
Chefe de divisão de Recreação e Esportes
São Carlos-SP

Anexo – III
Outros Documentos



Documento 01

Filhos da Bahia
A Bahia é a herança da mãe África.
Com suas danças, cores e ritmos resgata a própria identidade e liberdade de negros e mestiços

O espetáculo *Filhos da Bahia* é baseado na obra *Tenda dos Milhagres* de Jorge Amado, onde a personagem Pedro Arcanjo é fascinada pela Bahia, seu povo, pelo secretismo religioso e pelas mulheres que marcaram sua vida.

Elenco:	Thalita Alves Roseli Nery Martina Mastrantonio Andrezza Pereira Janaina Gargonha Flávia Abreu Cláudia Cândido	Tamara Fernandes Carina Ribeiro Daniele Lúcio Thiago Araújo Natália Nonato Tais Pereira Cristiane Menezes	Daina Pereira Míria Góes Márcia Santos Fabiana Lavezzo Rosiane Oliveira Mayara Caetano Roberto Marcondes
Crianças:	Chantala Donato Greyce Donato Amélia Soares	Helena Silva Ana Carolina Silva Alexandra Alves	Jennifer Cândido Carolina Veloso Cintia Bueno

Canto: Merucha Donato e Natália Donato
Direção Artística: Carmelita Campos

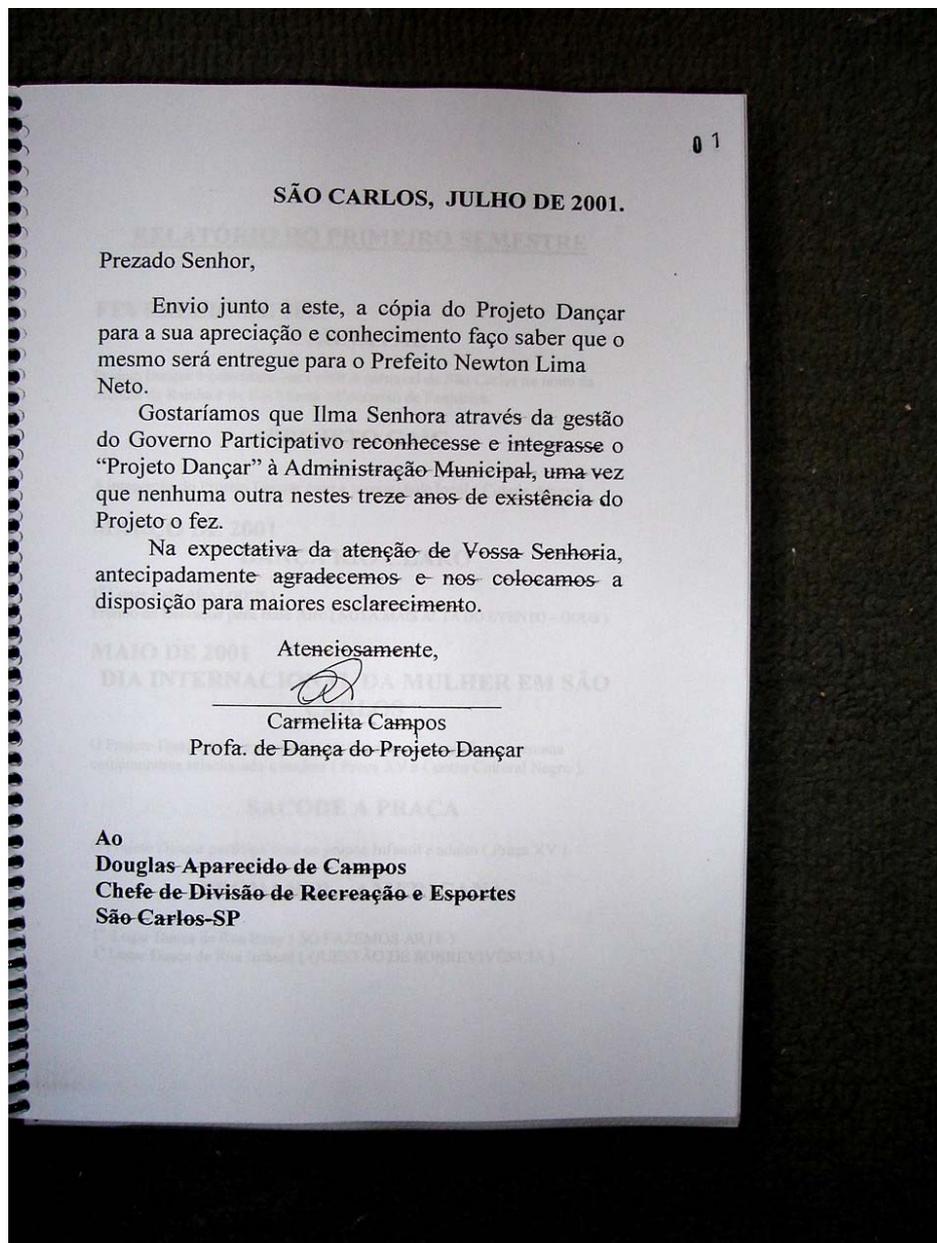
Realização: Projeto Dançar/ SMEC

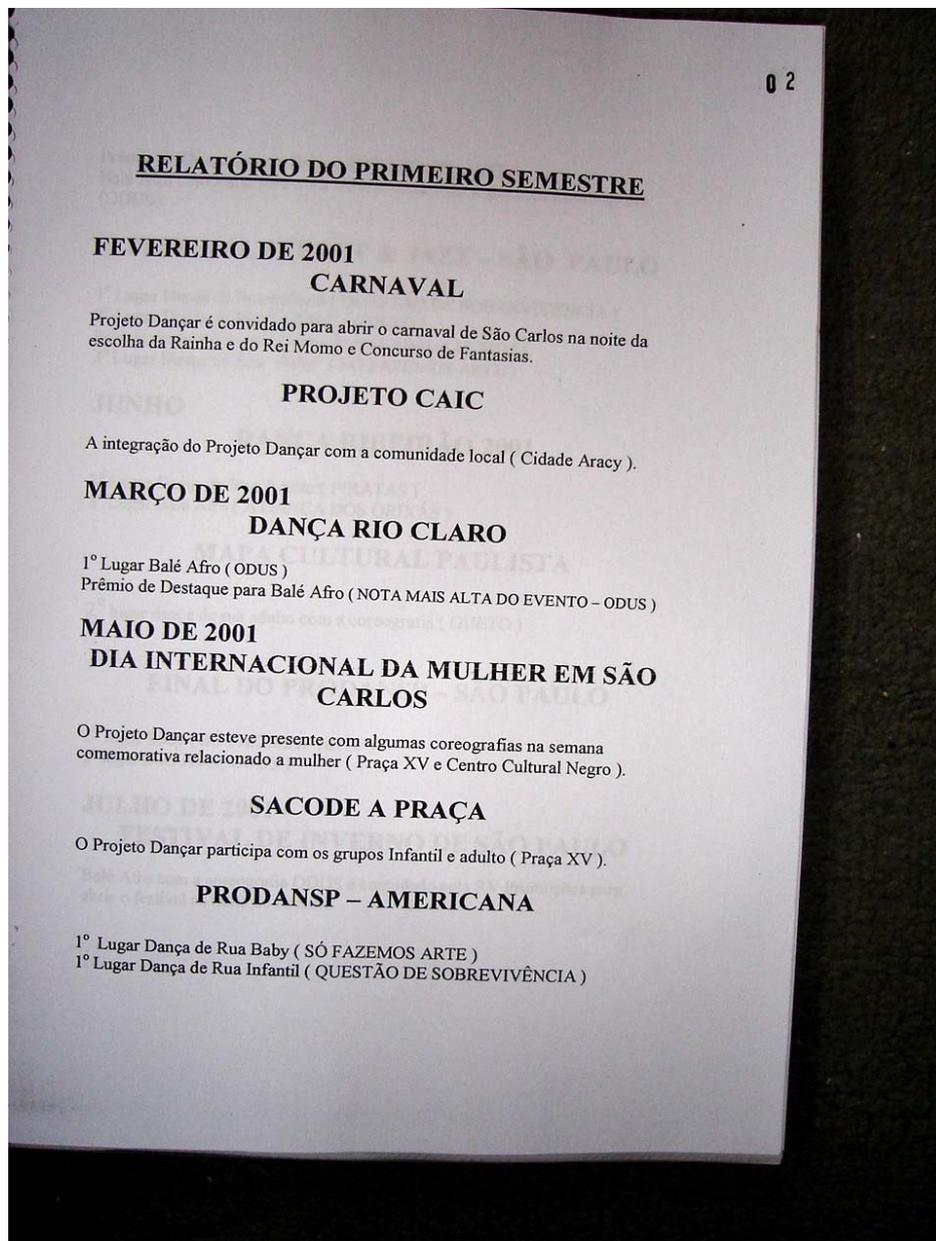


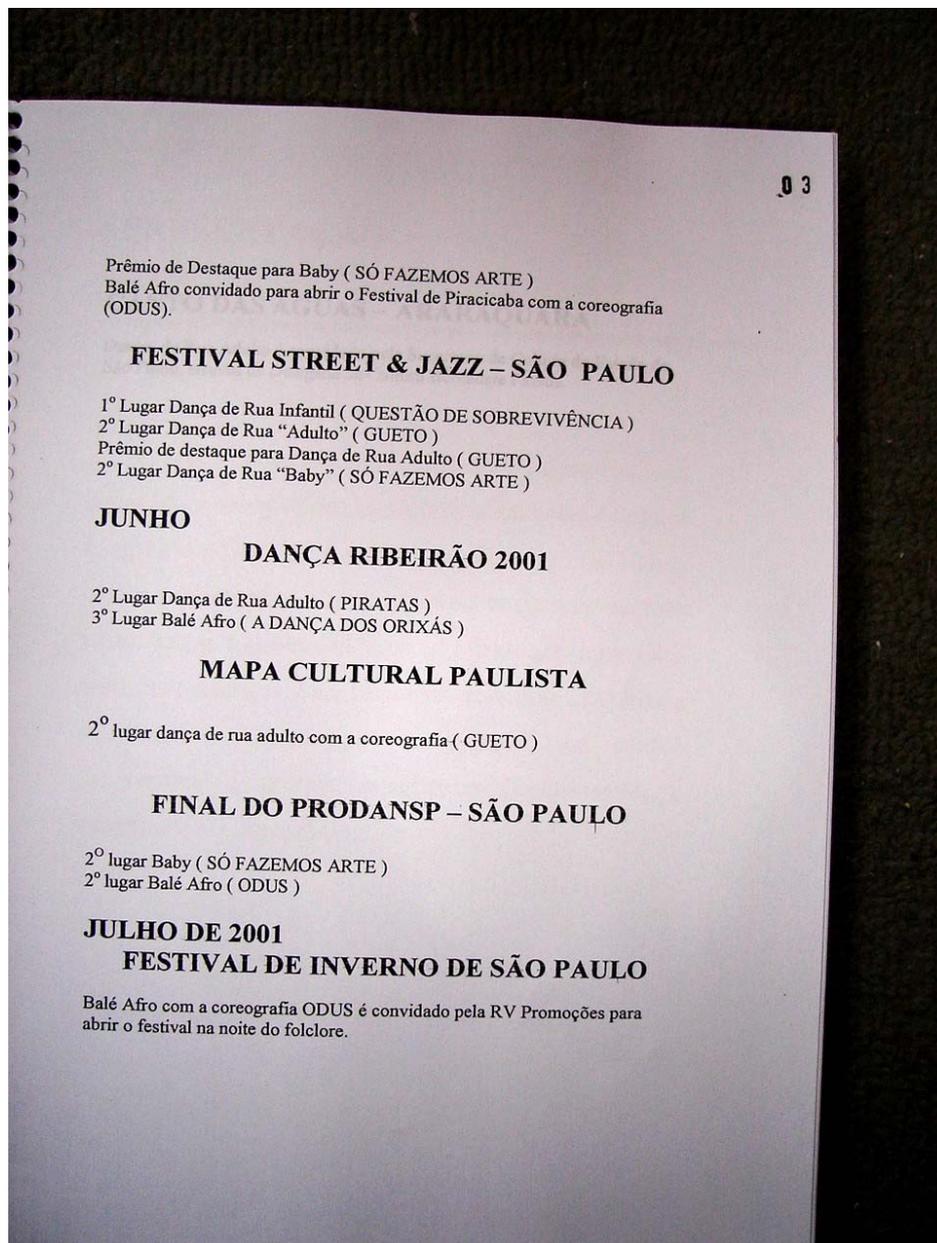
SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Departamento de Artes e Cultura

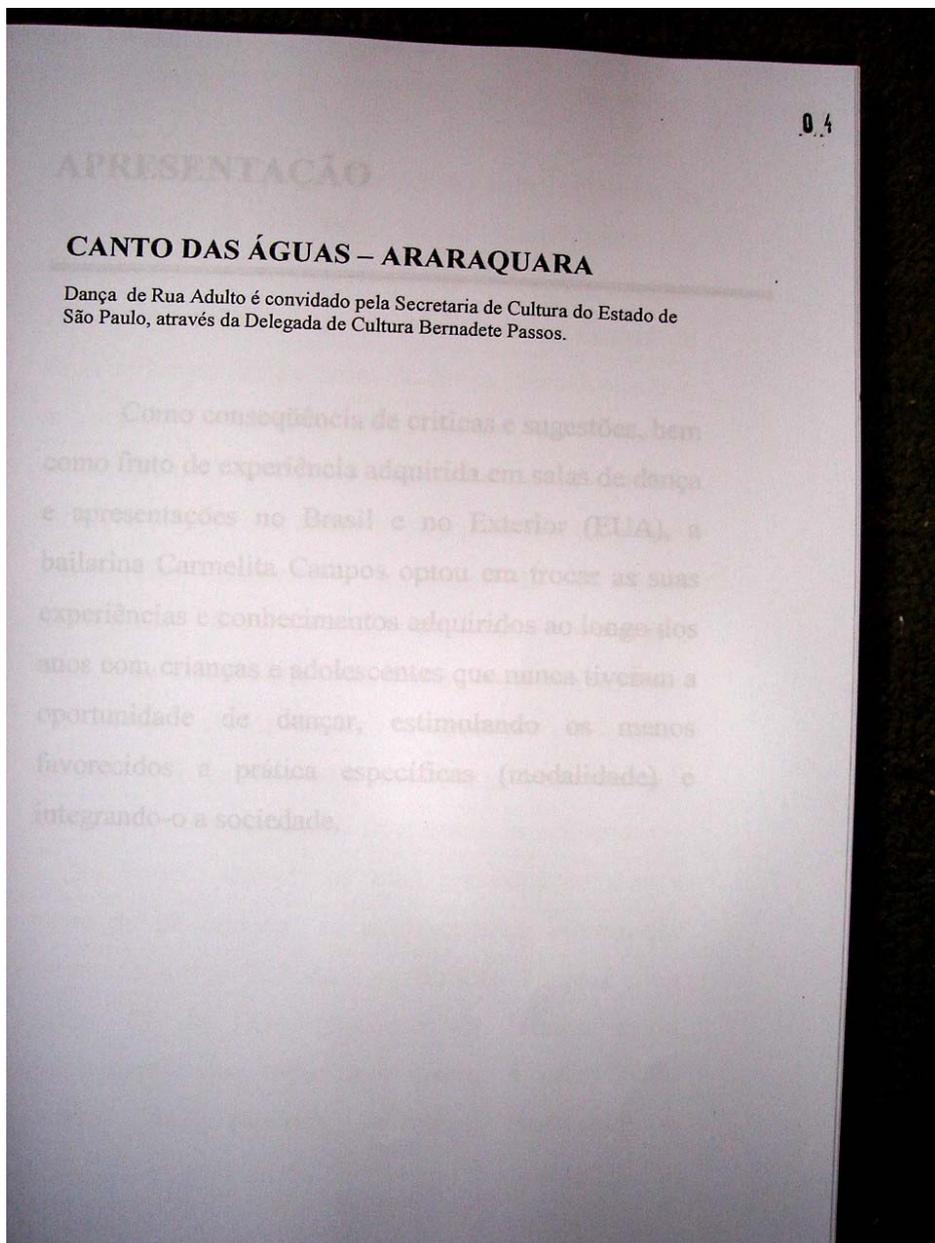


20 14:30

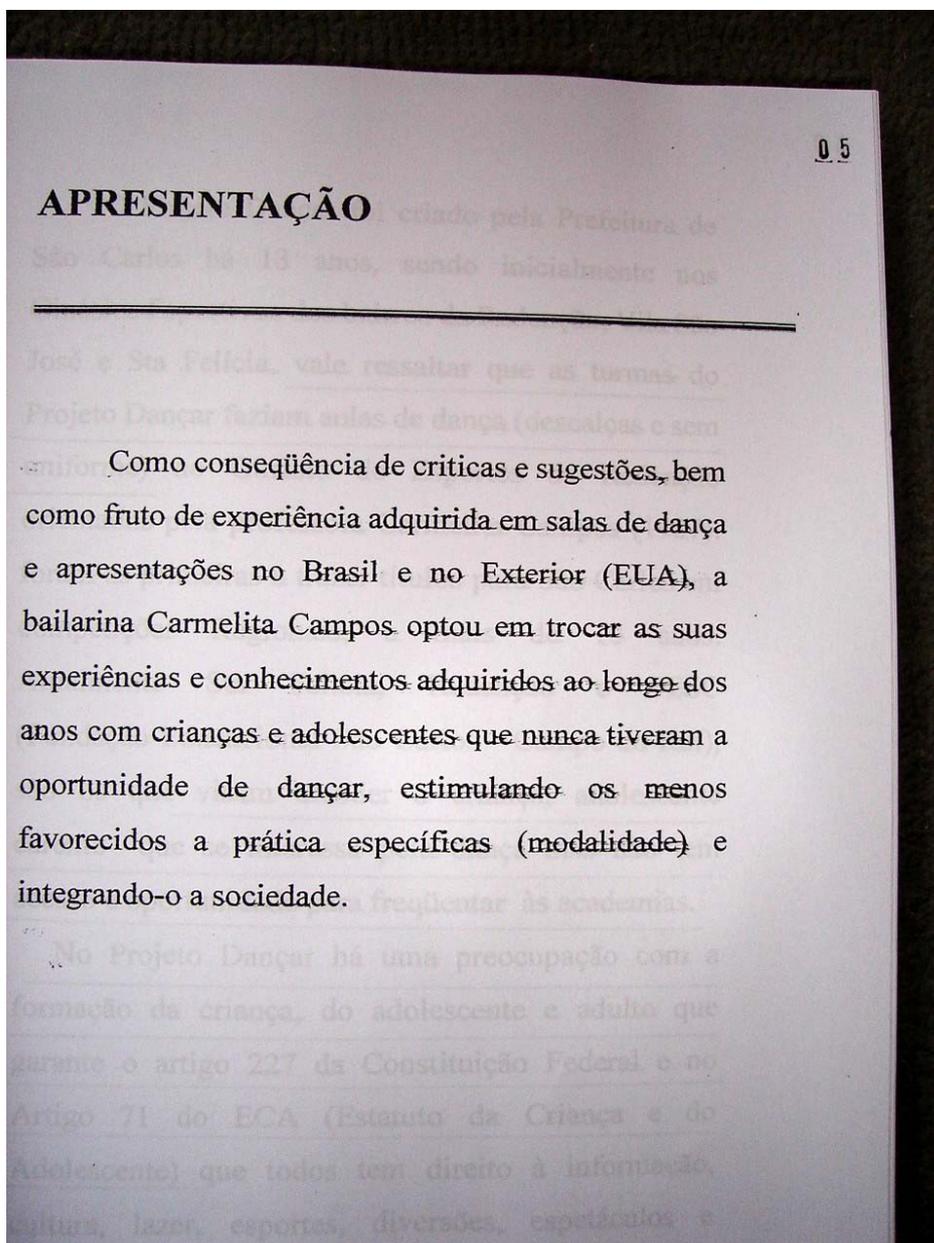
Documento 02 - Página 01

Documento 02 - Página 02

Documento 02 - Página 03

Documento 02 - Página 04

Documento 02 - Página 05



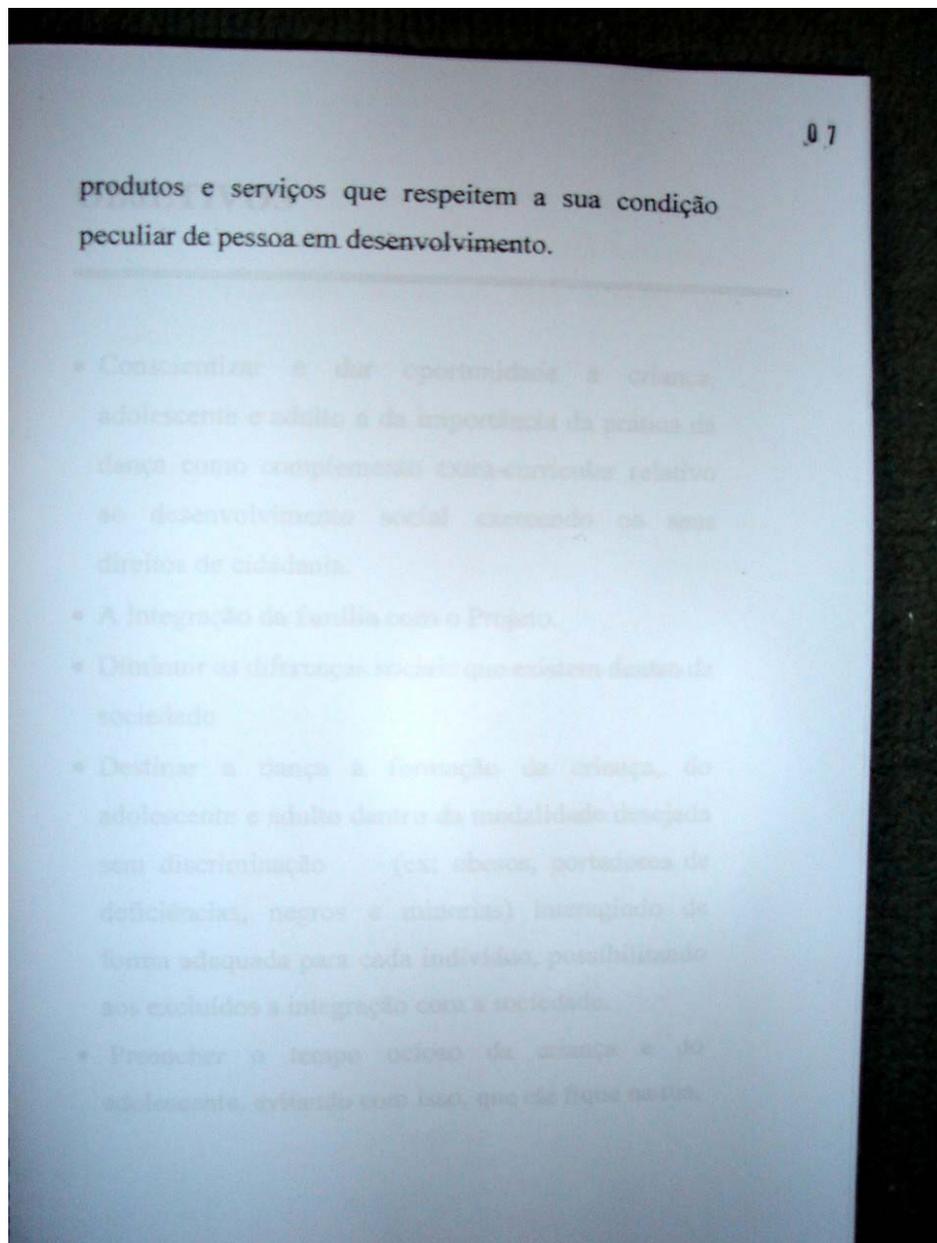
Documento 02 - Página 06

06

O Projeto Dançar foi criado pela Prefeitura de São Carlos há 13 anos, sendo inicialmente nos Ginásios Esportivos dos bairros da Redenção, Vila São José e Sta Felícia, vale ressaltar que as turmas do Projeto Dançar faziam aulas de dança (descalças e sem uniforme) no Ginásio de Esportes da Redenção orientados pela professora Carmelita Campos (1987), foram as primeiras a trazer títulos para São Carlos em competições Regionais, a mais de 10 anos. Atualmente Sta Felícia, Redenção e FESC (Fundação Educacional São Carlos - Campo do Rui), são os que visam atender a criança, adolescente carente que se interessa pela dança mas não tem acesso e oportunidade para freqüentar às academias.

No Projeto Dançar há uma preocupação com a formação da criança, do adolescente e adulto que garante o artigo 227 da Constituição Federal e no Artigo 71 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que todos tem direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e

Documento 02 - Página 07



Documento 02 - Página 08

08

OBJETIVOS

-
- Conscientizar e dar oportunidade a criança, adolescente e adulto a da importância da prática da dança como complemento extra-curricular relativo ao desenvolvimento social exercendo os seus direitos de cidadania.
 - A Integração da família com o Projeto.
 - Diminuir as diferenças sociais que existem dentro da sociedade.
 - Destinar a dança à formação da criança, do adolescente e adulto dentro da modalidade desejada sem discriminação (ex: obesos, portadores de deficiências, negros e minorias) interagindo de forma adequada para cada indivíduo, possibilitando aos excluídos a integração com a sociedade.
 - Preencher o tempo ocioso da criança e do adolescente, evitando com isso, que ele fique na rua,

Documento 02 - Página 09

09

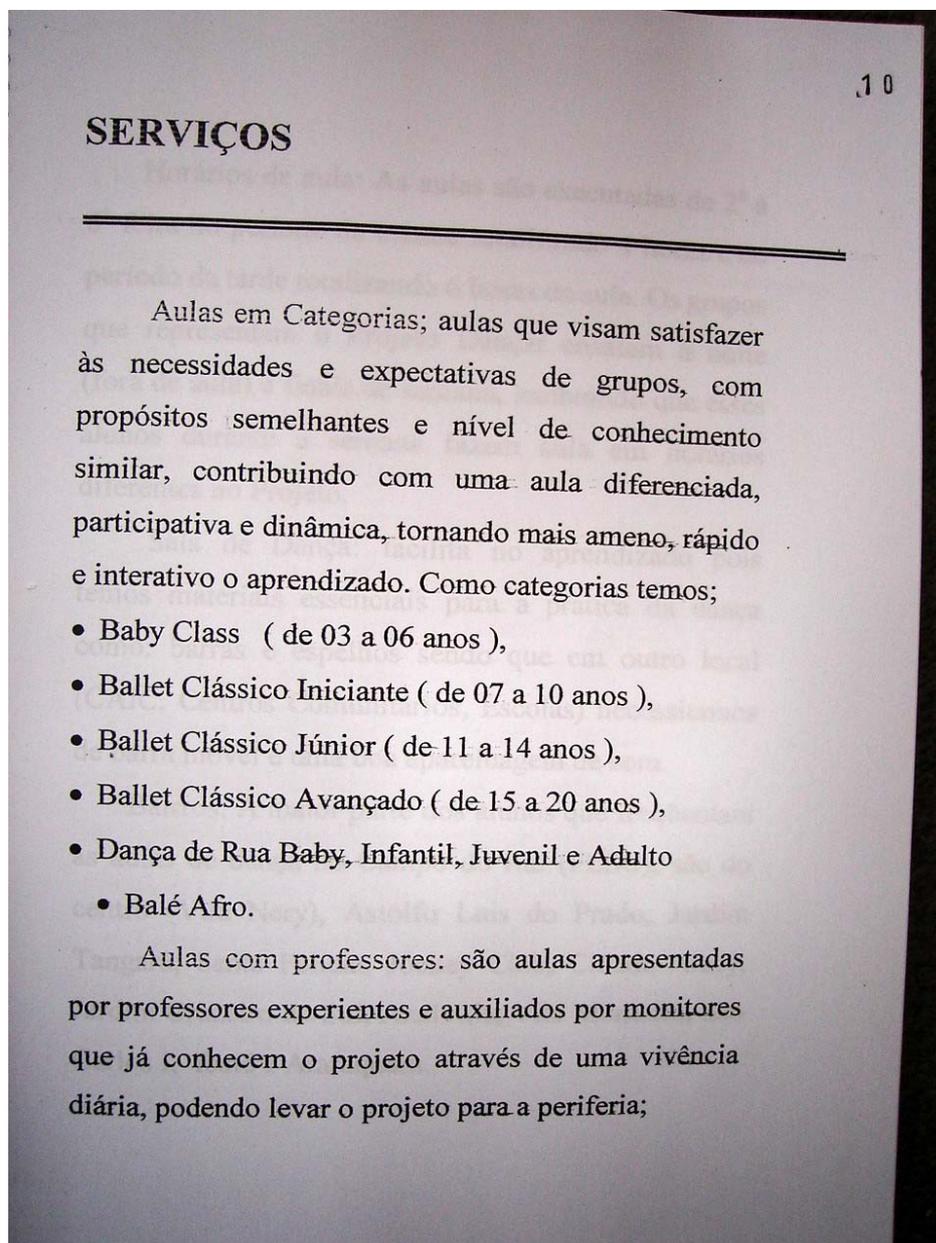
em contato com más companhias. Dando-lhes a oportunidade de conhecer os valores culturais, morais resgatando assim os seus direitos de cidadania.

As aulas em Categorias: aulas que visam satisfazer as necessidades e expectativas de grupos, com propósitos semelhantes e nível de conhecimento similar, contribuindo com uma aula diferenciada, participativa e dinâmica, tornando mais ameno, rápido e interativo o aprendizado. Como categorias temos:

- Baby Class (de 03 a 06 anos),
- Ballet Clássico Iniciante (de 07 a 10 anos),
- Ballet Clássico Júnior (de 11 a 14 anos),
- Ballet Clássico Avançado (de 15 a 20 anos),
- Dança de Rua Baby, Infantil, Juvenil e Adulto
- Balé Afro.

Aulas com professores: são aulas apresentadas por professores experientes e auxiliadas por monitores que já conheceram o projeto através de uma vivência diária, podendo levar o projeto para a periferia.

Documento 02 - Página 10



Documento 02 - Página 11

11

Horários de aula: As aulas são executadas de 2ª à 6ª feira no período da manhã totalizando 4 horas e no período da tarde totalizando 6 horas de aula. Os grupos que representam o Projeto Dançar ensaiam à noite (fora de aula) e finais de semana, lembrando que esses alunos durante a semana fazem aula em horários diferentes no Projeto.

Sala de Dança: facilita no aprendizado pois temos materiais essenciais para a prática da dança como: barras e espelhos sendo que em outro local (CAIC, Centros Comunitários, Escolas) necessitamos de barra móvel e uma boa aparelhagem de som.

Bairros: A maior parte dos alunos que freqüentam as aulas de dança no Campo do Rui (FESC), são do centro (Vila Nery), Astolfo Luis do Prado, Jardim Tangará, Santa Felícia, Jockey Club, Cidade Aracy, Jardim Cruzeiro do Sul, Azulville, Vila Monteiro, São Carlos I, Ibaté e Araraquara.

Documento 02 - Página 12

OFICINAS

- A Integração da família (comunidade) com o projeto.

Na procura de satisfazer as necessidades das crianças carentes, o Projeto Dançar em parcerias com os pais de alunos mais adiantados ou que passaram para uma outra turma mais velha, a doação de uniformes (Collant, meia e sapatilha), para as que estão iniciando no projeto.

- Oficina de Reciclagem: (tubo de pasta de dente, lacre de latas de refrigerantes, garrafa descartável, etc...), funciona para a confecção de arranjos, cenários e fantasias.

- Cenário: executado por grafiteiros (alunos do Projeto - grupo adulto) e voluntários (pais ligados de uma forma direta ou indireta ao Projeto Dançar).

Documento 02 - Página 13

13

Oficina de bordado de fantasias e Oficina de costura.

Como seqüência de resultados positivos e objetivo proposto e obtidos em aula, o Projeto Dançar se divide em 4 ramificações (4 grupos) mostrando o trabalho que é realizado na Prefeitura Municipal gratuitamente, servindo de exemplo para toda a região.

Estes grupos participam de eventos, competições e já obtiveram vários títulos regionais, nacionais e internacionais, para isto estes grupos necessitam de recursos para:

Taxas de inscrições

Alimentação

Transporte (ônibus)

Camisetas que identifiquem que os alunos são do projeto da Prefeitura Municipal de São Carlos (500)

Agasalhos (200)

Tênis preto (70) pares

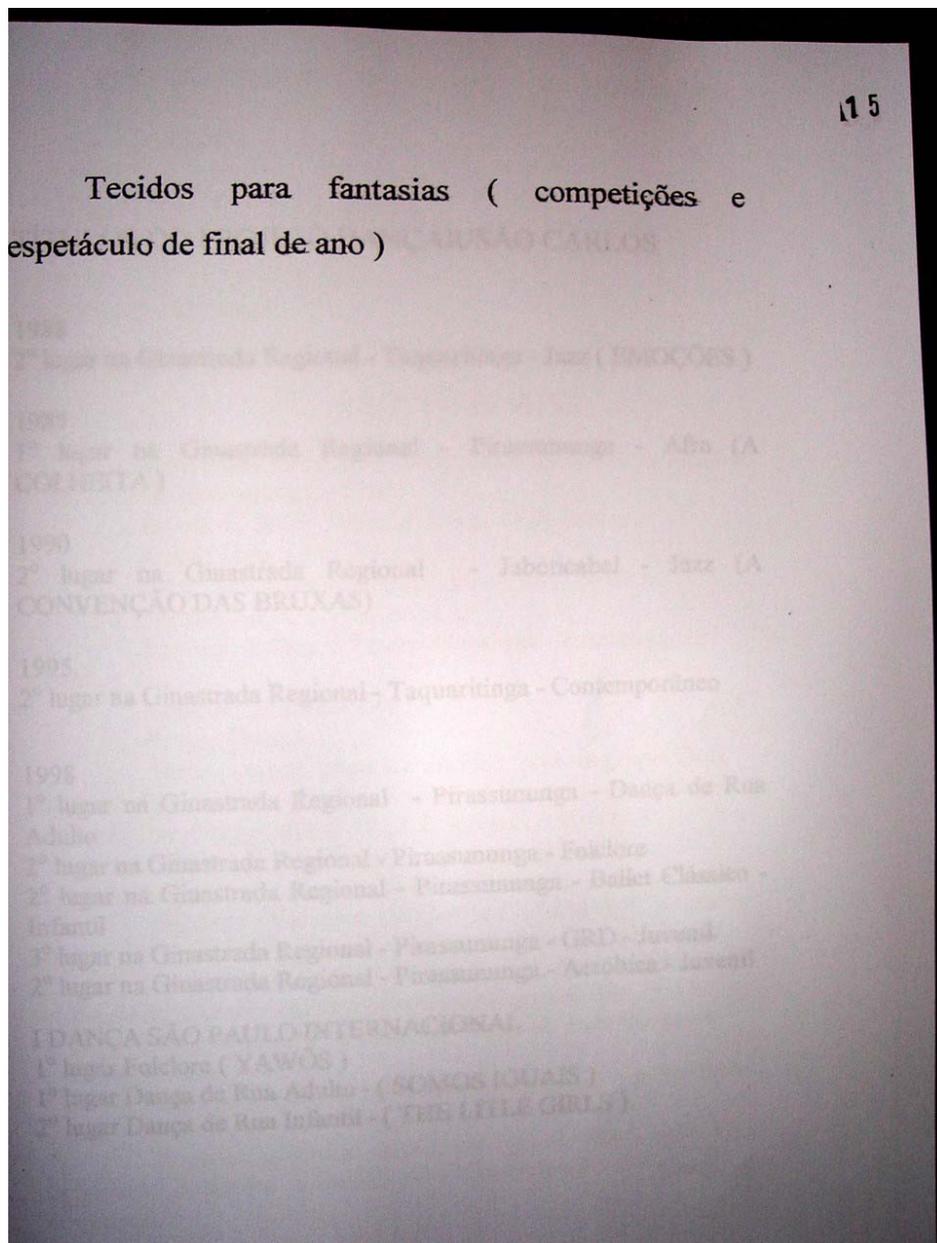
Collant (200)

Meias (200) pares

Documento 02 - Página 14

Sapatilhas (200) pares
Macacões (100)
Aparelho de som (com CD)
CDs
Microfone (sem fio)
Fitas de vídeo
Fitas cassete
Maquina fotográfica
Filmes para maquina fotográfica
Filmadora
Computador (com a impressora)
Mesa (p/ computador)
Disquete
Jato de Tinta
Armário (de aço com porta)
Papel sulfite
Livros (dança)
Cursos (passagem, hospedagem e alimentação
para a reciclagem do professor)

Documento 02 - Página 15



Documento 02 - Página 16

16

TÍTULOS DO PROJETO DANÇAR/SÃO CARLOS

1988

2º lugar na Ginastrada Regional - Taquaritinga - Jazz (EMOÇÕES)

1989

1º lugar na Ginastrada Regional - Pirassununga - Afro (A COLHEITA)

1990

2º lugar na Ginastrada Regional - Jaboticabal - Jazz (A CONVENÇÃO DAS BRUXAS)

1995

2º lugar na Ginastrada Regional - Taquaritinga - Contemporâneo

1998

1º lugar na Ginastrada Regional - Pirassununga - Dança de Rua Adulto

2º lugar na Ginastrada Regional - Pirassununga - Folclore

2º lugar na Ginastrada Regional - Pirassununga - Ballet Clássico - Infantil

3º lugar na Ginastrada Regional - Pirassununga - GRD - Juvenil

2º lugar na Ginastrada Regional - Pirassununga - Aeróbica - Juvenil

I DANÇA SÃO PAULO INTERNACIONAL

1º lugar Folclore (YAWÔS)

1º lugar Dança de Rua Adulto - (SOMOS IGUAIS)

2º lugar Dança de Rua Infantil - (THE LITTLE GIRLS)

CURRICULUM VITAE

CARMELITA CAMPOS

COMO BAILARINA

Iniciou seus estudos de Ballet Clássico no Conservatório Villa Lobos de Araraquara, 1970;

Escola de Ballet Dilma de Lima (São Carlos);

Escola Long Life (Raça S.P.);

Integrante do grupo Beth Ballet (São Carlos);

Festival SESC (São Carlos);

Festival de Dança Teatro Municipal de Araraquara

(1987);

Festival "Noite da Arte";

Renata Crespi;

Participou dos grandes eventos com o grupo Beth Ballet de São Carlos - premiação a nível Nacional em Joinville (1º lugar) na coreografia (1929), modalidade Jazz - coreógrafa Elizabeth de Oliveira Leite e (Efundula), modalidade Caráter - coreógrafo Edson Santos;

Encontro Nacional de Dança (ENDA S.P.), obteve sempre os primeiros lugares no Regional, Estadual e Nacional;

Ballet de repertório Quebra Nozes - Beth Ballet e co-produção da Companhia de Ballet Cisne Negro de São Paulo;

Integrante no grupo de bailarinas do Beth Ballet em

New York - USA;

Dançou na Universidade de Railey (Carolina do Norte -

- USA;

Recebeu grandes elogios na coreografia (1929), da grande bailarina e coreógrafa Patty Brown pelo seu desempenho;

Documento 02 - Página 18

18

Prestou audição em 1986 para integrar-se no melhor grupo profissional de jazz do País (Raça S.P.), mas optou por ficar no Interior, pois tinha seu projeto para desenvolver com crianças e adolescentes na área da dança onde até hoje se consagra pelos seus trabalhos;

Participou como ouvinte direta, onde foi apresentada e conheceu o elenco do Ballet do Senegal, quando este esteve em São Paulo para uma turnê;

Aula com Balé Folclórico da Bahia(2000 Joinville)

(Inglaterra), Pascal Galzer, Aurea Stars (Ballet Classico Internacional)

JAZZ:

Lenie Dale (USA), Roseli Bombassi (Raça), Walter Lacerda, Breno Mascarenhas, Elisabete de Oliveira Leite, Rosana Briguet, Rose Calheiros, Dani Henrique Carvalho, Mariza Tempesia, Miguel (Rose Ballet School), Ismael - Eason, Angela Markis (USA), Naorini Turner (USA), Karah Abbig (USA), Ronald Brown (USA)

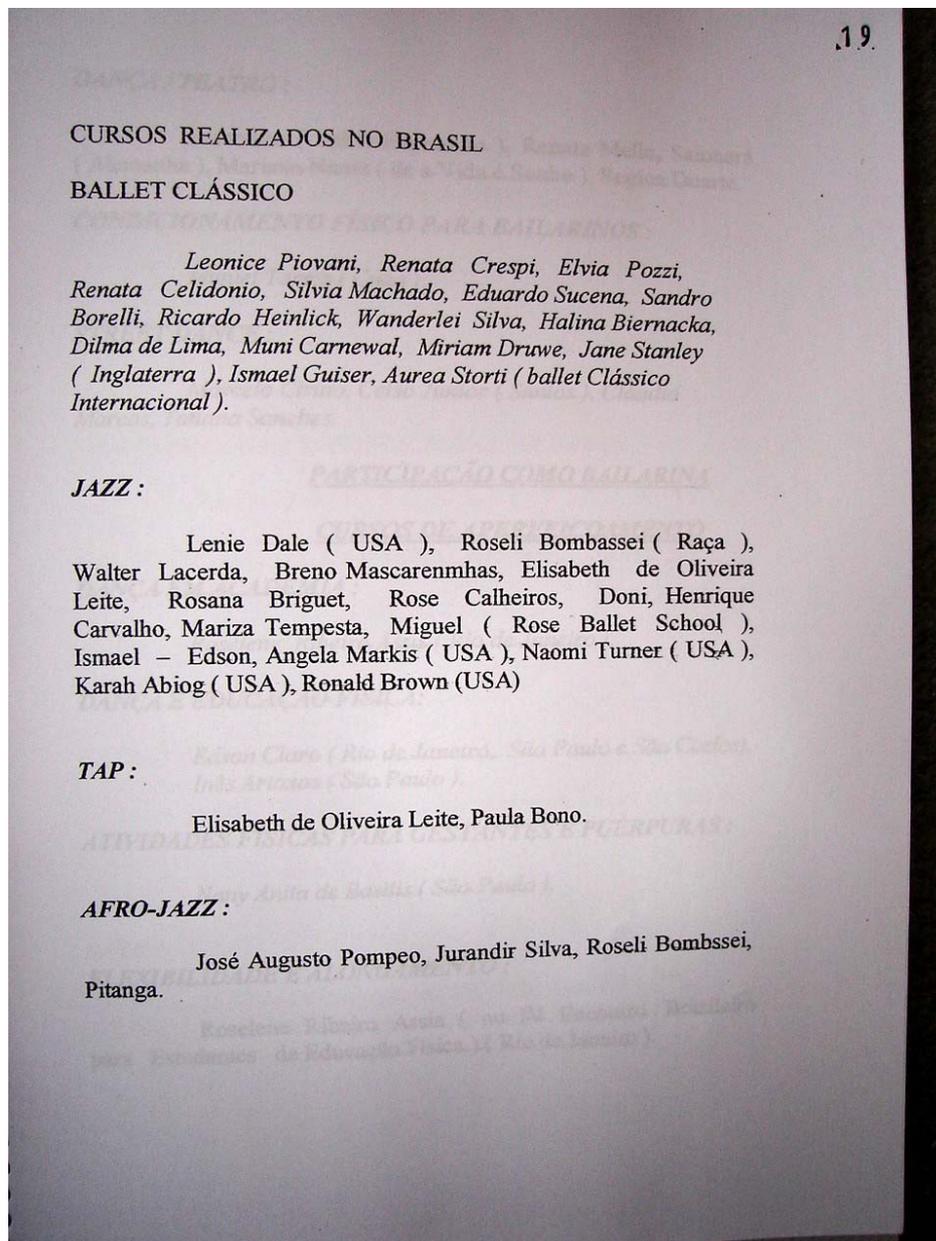
TAP:

Elisabete de Oliveira Leite, Paula Bono.

AFRO-JAZZ:

João Augusto Perapeço, Jurandir Silva, Roseli Bombassi, Pitanga

Documento 02 - Página 19



Documento 02 - Página 20

20

DANÇA / TEATRO :

Francisco (ballet Expressão), Renata Mello, Saionará (Alemanha), Mariana Nuniz (de a Vida é Sonho), Regina Duarte.

CONDICIONAMENTO FÍSICO PARA BAILARINOS :

Miguel Tomes (Cuba).

STREET DANCE :

Marcelo Cirino, Celso Junior (Santos), Cláudio Marcos, Tatiana Sanches.

PARTICIPAÇÃO COMO BAILARINA**CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO****DANÇA EM ACADEMIA :**

Roselene Ribeiro Assis (Rio de Janeiro).

DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA:

Edson Claro (Rio de Janeiro, São Paulo e São Carlos).
Inês Artochos (São Paulo).

ATIVIDADES FÍSICAS PARA GESTANTES E PUÉRPURAS :

Nany Anita de Basilis (São Paulo).

FLEXIBILIDADE E ALONGAMENTO :

Roselene Ribeiro Assis (no IV Encontro Brasileiro para Estudantes de Educação Física). (Rio de Janeiro).

Documento 02 - Página 21

2, 1

DANÇA AERÓBICA :

Guarulhos (1983).

**III E IV ENCONTRO BRASILEIRO CIENTIFICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA :**

Rio de Janeiro.

JAZZ GIMNASTICH :

Rio de Janeiro.

V E VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DANÇA :

Brasília (D.F.).

**V CONVENÇÃO INTERNACIONAL REEBOK UNIVERSIY /
FITNESS BRASIL :**

Santos (S.P.).

CURSOS REALIZADOS NO EXTERIOR**BALLET CLÁSSICO :**

VERNON, (*The Alvin Aiely American Dance Center –
New York – USA*).

JAZZ :

JEFF MANH, (*ator de All The Jazz*) e JOSÉ
WEIER, (*The Alvin Aiely American Dance Center – New York –
USA*).

Documento 02 - Página 22

22

TAP :

HERI LE TANG (A escola do ator Gregory Hinnes - USA).

AFRO :

LIGIA BARRETO (The Alvin Aiely American Dance Center - New York - USA).

**HONRA AO MÉRITO PÊLOS TRABALHOS
COREOGRAFADOS EM SÃO CARLOS E ARARAQUARA**

2º lugar na Ginastrada Regional (1987) - Jazz.

1º e 2º lugar na Ginastrada Regional (1989) - Jazz e Afro.

1º lugar na Ginastrada Estadual conquistado em Paraguaçu Paulista, levando este título inédito para a cidade de Araraquara - Coreografia "BUBALUS" - Afro.

2º lugar na Ginastrada Regional (1990) com a coreografia - Afro (A Colheita) São Carlos.

2º lugar na Ginastrada Regional (1990) - Batucada.

3º lugar na Ginastrada Regional (1991) - Jazz - Square Dance in the Hause.

3º lugar na Ginastrada Estadual (1991) - em Orlandia - S.P.

EM 1992 :

1º lugar na Ginastrada Regional - Jaboticabal - S.P. - (Infantil).

2º lugar na Ginastrada Regional - Jaboticabal - S.P. - (Infantil).

Documento 02 - Página 23

23

Adulto). 2º lugar na Ginastrada Regional – Jaboticabal – S.P. – (

1º lugar no ENDA (Encontro Nacional de Dança Juvenil) – Osasco S.P. – coreografia Afro (GRIOTS) – ENISACAR – Araraquara.

Trabalhou como professora e coreógrafa na escola Beth Ballet em São Carlos de 1987 à 1992.

Como coreógrafa do Beth Ballet – pontuação alta em nível de classificação da coreografia (BANHISTAS).

3º lugar no Encontro Nacional de Dança em São Paulo com a coreografia (JARDIM DE UM IMPÉRIO CHINÊS).

Coreografou para o grupo de cultura Afro-Brasileira de São Paulo (USP).

EM 1993 :

1º lugar na Ginastrada Regional em Araraquara – Infantil – coreografia (GRANDES GUERREIROS).

Classificação com a coreografia (BATUCADA) no ENDA.

Participação da aluna Patrícia Araújo Costa, revelação do ballet ENISACAR por ter sido escolhida e aprovada no grupo profissional ENDANÇA de Brasília D.F.

Realização da Escola de Ballet ENISACAR – Projeto Inverno – com a vinda do bailarino Vitório Casarin do ballet de Genebra – Suíça – para um curso de ballet Clássico no Teatro Municipal de Araraquara.

Em apresentações no Brasil, o maestro búlgaro (Chuchkov) convidou o ballet ENISACAR para apresentações na Itália em caráter Nacional.

EM 1994 :

Classifica a coreografia (GRANDES GUERREIROS) no ENDA (Encontro Nacional de Dança) em Ourinhos S.P.

Documento 02 - Página 24

24

*Realização do ballet ENISACAR e co-produção de :
Ponto de Apoio e Endart da 1ª JORNADA DE Dança de
Araraquara com o bailarino Vitório Casarin do ballet de Genebra
e Marcelo Beré (Técnicas Circenses) de Brasília D.F.*

EM 1995 :

*1º lugar na Ginastrada Regional com a coreografia
(A GRANDE VALSA) Ballet Clássico Juvenil.*

*2º lugar na Ginastrada Regional com a coreografia
(RENASCER).*

*O Ballet ENISACAR vai para Brasília D.F., no
Encontro Internacional de Dança, um dos maiores do Brasil e
convidado a permanecer em Brasília a convite da
coordenadora do evento Gisele Santoro pelas belíssimas
apresentações nas cidades satélites, com a cobertura da rede
globo local, onde divulgou o evento.*

*Realiza na própria escola (BALLETT ENISACAR) o
curso de ballet Clássico com Vitório Casarin que estava de
passagem pelo Brasil, com mais de 50 alunos (nível Infantil,
Intermediário e adiantado).*

*Faz no Teatro Municipal de Araraquara o
espetáculo (CINDERELA) considerado pela crítica e público o
melhor festival do ano.*

*Participa como convidado especial nos 300 anos de
ZUMBI em Araraquara com outros artistas, realização da
Delegacia da Cultura sob a orientação de Bernadete Passos.*

*O Ballet ENISACAR participa como convidado
(Afro), do Congresso Nacional Afro-Brasileiro e recebe
homenagem especial "ZUMBI 300 ANOS" do professor Eduardo
de Oliveira em São Paulo.*

EM 1996 :

*Medalha de Bronze no Seminário Internacional de
Brasília, passando por 03 exames onde a banca era composta por
15 jurados estrangeiros e 05 brasileiros.*

Documento 02 - Página 25

25

EM 1997 :

Repercussão do Ballet ENISACAR na rede Manchete, programa RAUL GIL no primeiro semestre, ficando em 3º lugar só perdendo para os dois grupos "profissionais", que estavam na praça a mais de 07 anos. O grupo CONEXÃO somente foi formado neste ano.

Classifica no Star Dance realizado em Araraquara, suas 03 coreografias (SOMOS IGUAIS, CAPOEIRA e LITTLE GIRLS).

Star Dance fase Nacional (Santos).

1º lugar Solo Capoeira (Luzinete Silva).

1º lugar Conexão Junior

1º lugar Conexão Adulto (Street Dance), competindo com vários grupos de diferentes Estados do Brasil e na terra do dança de rua, o que surpreendeu a todos que lá estavam.

No segundo semestre.

Ginastrada Regional : 1º lugar CONEXÃO (Street Dance).

1º lugar ballet Afro (Yawôs).

Ginastrada Estadual : 1º lugar ballet Afro (Yawôs).

Festival Nacional de Uberaba M.G. - 1º lugar

CONEXÃO (Street Dance).

1º lugar ballet

Afro (Yawôs).

O ballet ENISACAR além das viagens, esteve também presente no SHOW NOSSO, realizado na UNESP pelo professor Zé Pedro, em parceria com a Secretaria da Cultura, o ballet ENISACAR esteve presente em várias cidades vizinhas e nos projetos culturais.

EM 1998 :

FIDAN em Matão : 1º lugar CONEXÃO (Street Dance).
1º lugar melhor coreografia -

Somos Iguais (Street Dance).

Documento 02 - Página 26

26

1º lugar ballet Afro (Yawôs),
1º lugar de melhor pesquisa ballet Afro (Yawôs).

Star Dance classificatória realizado em Araraquara, 02 coreografias classificadas (Yawôs e Índio).

Star Dance fase Nacional : 2º lugar ballet Afro (YAWÔS).

1º lugar na Ginastrada Regional – Pirassununga – coreografia (Questão de Estilo) (modal. Street).

1º lugar na Ginastrada Regional – Pirassununga – coreografia (Broadway) (modal. Sapateado).

2º lugar na Ginastrada Regional – Pirassununga – coreografia (Dança Russa) (modal. Folclore).

2º lugar na Ginastrada Regional – Pirassununga – coreografia (Primavera) (modal. Clássico).

3º lugar na Ginastrada Regional – Pirassununga – coreografia (Jeito Brasileiro) (modal. GRD).

2º lugar na Ginastrada Regional – Pirassununga – coreografia (Jump) (modal. Aeróbica).

I DANÇA SÃO PAULO INTERNACIONAL (IBIRAPUERA).

1º lugar (Folclore) ballet Afro (YAWÔS).

1º lugar (Street) CONEXÃO (SOMOS IGUAIS).

2º lugar (Street Infantil) CONEXÃO JUNIOR (THE LITTLE GIRLS).

1999

STAR'S DANCE - SELETIVA - ARARAQUARA

3 Coreografias selecionadas para o Festival Nacional de Santos

PASSO DE ARTE - SANTOS

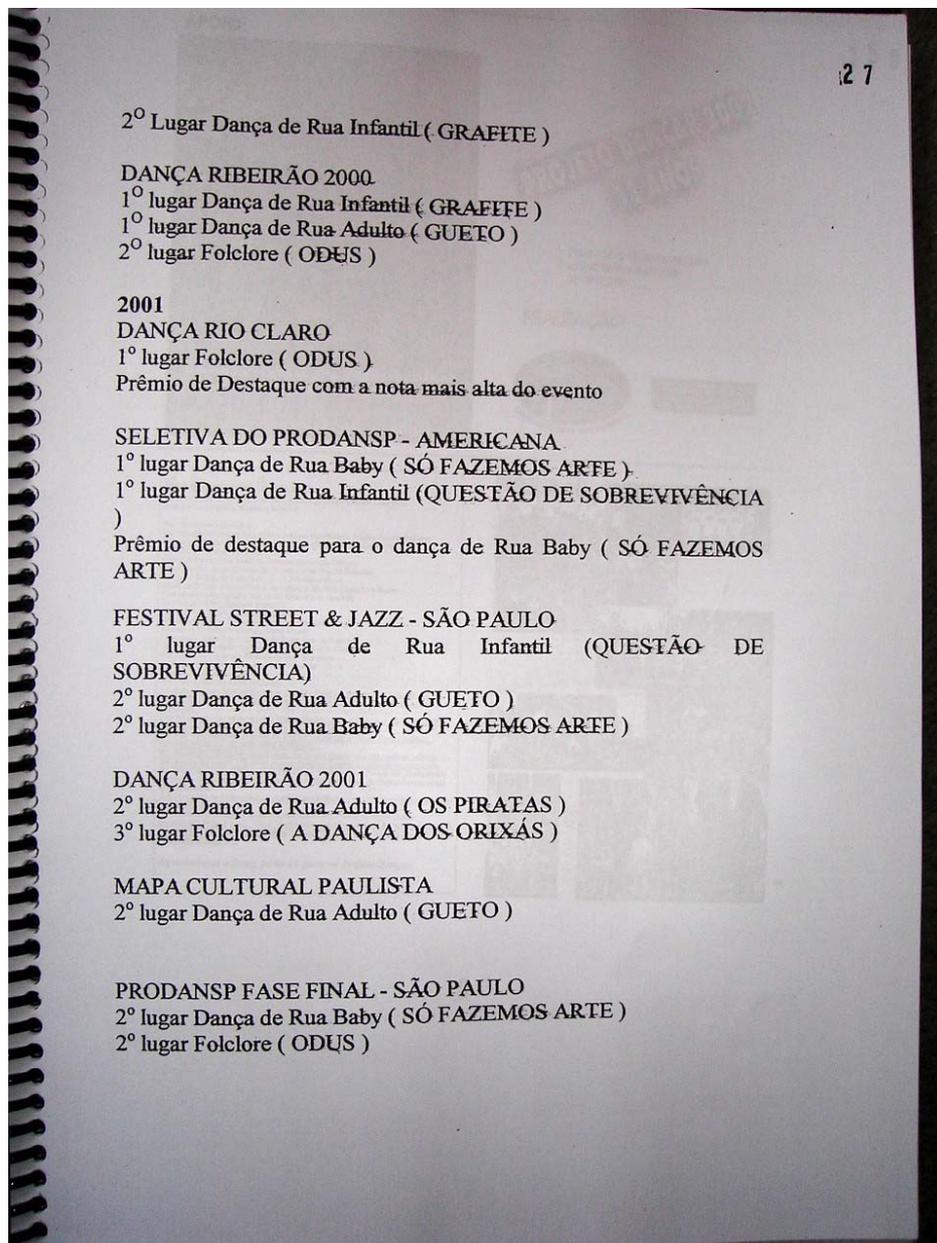
1º lugar balé Afro (ODÛS)

3º lugar Dança de Rua Infantil (GRAFFTE)

2000

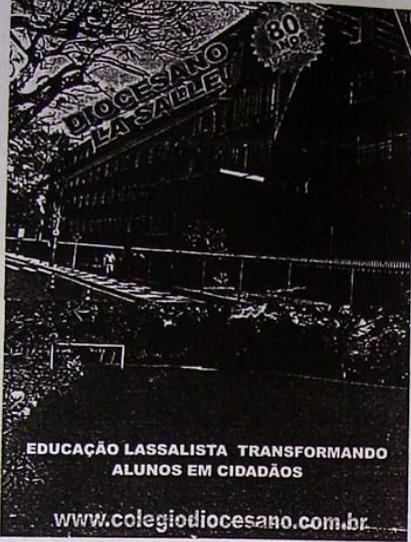
DANÇA RIO CLARO 2000

Documento 02 - Página 27



Documento 03 - Frente

APÓIO:

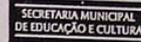


150

PROJETO DANÇAR 2002 15 ANOS

Data : 15 a 19 de novembro
Local: Teatro Municipal
horário: 20h

REALIZAÇÃO



Agradecimentos Especiais

Exmo Sr. Prefeito Municipal de São Carlos, o professor Newton Lima Neto
Ilma Sra Vice Prefeita, Roselene Mendes

Ilmo Senhores e Senhoras

Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a professora Marina Silveira Palhares
Diretora do Departamento de Educação, a professora Teresa Lucia Silva
Diretora de Cultura, Srs Telma Olivieri
Chefe de Recreação e Esportes, Douglas Aparecido Campos
Chefe da Divisão de Alimentação Escolar, Ana Cristina Bragatto
Chefe de Divisão de Transporte, Odair Adalberto Storer
Chefe de Divisão Suprimentos e Manutenção Escolar, Edson Luis Jardim
Coordenadora Pedagógica, Maria das Graças F. A. dos Reis
Diretora da FESC, Eliabete Martucci
Chefe Administrativa, Sonia Breganhollo
Chefe da Seção de Combate ao Racismo, Dra Keila Cândido
Secretário de Esportes e Laser, Gilson Musiz
Diretora do Teatro Municipal, Suelly Russo Pass de Barros
Auxiliar Administrativo do Teatro Municipal, Maria Alice Rizzo
Sra Elizabete Kiyomura, Diretora do Bale Expressão
Sr. Sergio Hirsh, Diretor da Academia Vibração
Aos Funcionários da SMEC
Aos funcionários do Teatro Municipal

Aos alunas Fabiana Ribeiro(Bilió), Ana Carolina Faustino, que por anos foram alunas da Professora e Coreógrafa Carmelita Campos, hoje são bailarinas e professoras do Bale Expressão.

Aos Professores que passaram pelo Projeto Dançar: Ariane R. Amaral, Mariza Ferrarini, Cristel Bandoni, Kássia Kepp, Cristina Marchioni, Sílvia Miron.

Aos Pais e Responsáveis e alunos do Projeto Dançar que de forma direta e indireta tornaram possível a realização deste espetáculo.

As voluntárias costureiras e bordadeiras, do Projeto Dançar, que não mediram esforços trabalhando dia e noite e finais de semana tomaram possível a realização do espetáculo.

A todos os nossos amigos professores da Dança, Coreógrafos e Companhias Profissionais da área que sempre olharam com bons olhos os Grupos Oficiais do Projeto Dançar, nosso agradecimentos.

Aos Monitores, do Projeto Dançar, que de forma brilhante e humilde foram indispensáveis na realização deste espetáculo.

Aos Professoras Carmelita Campos e André de Mello Castanho do Projeto Dançar
As empresas Faber Castelli, Conf. Vovô Lucia, Colégio Interativo, Frigorífico Cristo Rei, Telefônica de São Carlos, Telefônica de Ribeirão Preto, Telefônica de Descalvado e Colégio Diocesano La Salle.

Agradecemos a Deus, pelos 15 anos do Projeto Dançar.



Documento 03 - Verso

151

PROGRAMA

01 - Dança de Rua
 Coreógrafa: "Impacto"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Jolyenne Escrivani, Danyelle Lúcio, William Vaz, Aline Costa, Márcia Santos, Tatiane Milanez, Mayara Caccano, Tamara Fernandes, Franciane Bertacini, Adrieli Alves, Michele Bertacini, Luiza Casaburi, Morena Pasciarelli, Renato Afinski, Aline Soares, Natália Augusto, Rosiane Oliveira, Raquel Rossi, Mariana Santinon.

02 - Baby Clássico
 Coreógrafa: "Onde Esta Minha Boneca"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Giovana Sabino, Natália Costa, Laura Santa, Ana C. Bortolin, Laura B. Casarin, Leticia B. Casarin, Josimara Ferraz, Bruna Rosa, Ariana Rosa, Maria L. Jesus, Raiane Oliveira, Joana A. Gama, Isabela Costa, Jennifer Pinto, Bianca Martins, Amanda Sanches.

03 - Dança de Rua
 Coreógrafa: "Brincando na Rua"
 Coreógrafa: Andréa de Mello Castanho
 Elenco: Bruna Bonadio, Bruna Aguiar, Heloisa Martins, Juliana Ferreira, Mikaelly Souza, Myrelle Souza, Paula Ferreira, Regiane Alves, Célia Gerônimo, Daniele Mucheroni, Driele Araújo, Sabrina Costa, Sandra de Deus, Ana Luísa Scarpeta, Natália Chiarelli, Amabile Pinto, Ana Carolina Scarpeta, Ana Clara Delella, Denis Costa, Denise Mendonça, Douglas Silva, Jaqueline Chiarelli, Kellen Ferreira, Leticia Redivo, Luiz Otávio Marques, Mayara Diego, Michelle Ferreira, Nayara Silva, Renata Santos, Wilton Silva, Ana Carla Vieira, Bárbara Silva, Fátima Alves, Marcela Lopes, Regiane Silva.

04 - Baby Class
 Coreógrafa: "As Pequenas Bailarinas"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Renata Lavelli, Laura Casavarelo, Luma Gillen, Júlia Bustamante, Isabely Cardoso, Amanda Batista, Lorraine Colabelli, Lirian Araújo, Rafaela Lavelli, Bianca Rosa, Cecília Oliveira, Bruna Ferreira, Giovana Garbuio, Tainá Aragão, Natália Oliveira, Flávia Passarelli, Dara Silva.

05 - Dança de Rua Baby
 Coreógrafa: "Só Fazemos Arte"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Helena Silva, Gabriela Milanez, Leticia Gigliotti, Matheus Oliveira, Carolina Veloso, Alexandra Alves, Carolina Semenzato, Doris Delgado, Larissa Oliveira, Carla Da Silva.

06 - Moderno
 Coreógrafa: "Em Busca da Paz"
 Coreógrafa: Andréa de Mello Castanho
 Elenco: Célia Gerônimo, Daniele Mucheroni, Driele Araújo, Sabrina Costa, Sandra de Deus, Ana Carla Vieira, Bárbara Silva, Fátima Alves, Marcela Lopes, Regiane Silva.

14 - Estilo Livre
 Coreógrafa: "Malandro"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Suzana Ortega, Claudiane Oliveira, Tatiane Oliveira, Marina Alves, Helena Rios, Talita Alves, Roberto Marcondes.

15 - Balé Clássico
 Coreógrafa: "Amigas"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Stefany Rodrigues, Renata Lavelli, Beatriz Paula, Rebeca Oliveira, Vanessa Baffa, Acácia Almeida, Daniela Silva, Fabiana Lavezzo, Márcia Santos, Roseane Oliveira, Tamara Fernandes, Sathamara Santos, Mayara Silva.

16 - Estilo Livre
 Coreógrafa: "Bômiás"
 Coreógrafa: Andréa de Mello Castanho
 Elenco: Célia Gerônimo, Daniela Mucheroni, Driele Araújo, Sabrina Costa, Sandra de Deus, Ana Carla Vieira, Bárbara Silva, Fátima Alves, Marcela Lopes, Regiane Silva.

17 - Balé Clássico
 Coreógrafa: "Primavera"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Ana C. Casale, Carla Rompa, Débora Faxina, Eliana de Jesus, Heloisa, Wellicham, Jazaina Lavezzo, Mariana Milanez, Mônica Delgado, Natália Milanez, Pamela Rodrigues, Vanessa Gran Pedro.

18 - Baby Class
 Coreógrafa: "Momentos"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Alexandra Alves, Gabriela Milanez, Doris Delgado, Leticia Gigliotti, Maria C. Prado, Valeska, Adriana Frutuoso, Carolina Veloso, Carolina Semenzato, Larissa Oliveira, Larissa Baffa, Helena Fernandes.

19 - Contemporâneo
 Coreógrafa: "Lenda"
 Coreógrafa: Andréa de Mello Castanho
 Elenco: Natália Chiarelli, Ana C. Scarpeta, Amabile Pinto, Ana Clara Delella, Denis Costa, Denise Mendonça, Douglas Silva, Jaqueline Chiarelli, Kellen Ferreira, Leticia Redivo, Luiz Otávio Marques, Mayara Diego, Michelle Ferreira, Nayara Silva, Renata Santos, Wilton Silva.

20 - Balé Clássico
 Coreógrafa: "A Grande Valsa"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Fabiana Lavezzo, Regiane Cardoso, Aline Rytis, Tatiane Milanez, Carina Ribeiro, Claudiane Oliveira, Mariana Santinon, Roseane Oliveira, Márcia Santos, Tamara Fernandes, Suzana Ortega, Helena Rios, Tatiane Oliveira.

07 - Balé Clássico
 Coreógrafa: "Primeiras Passos"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Ana C.S. Silva, Andressa Serafin, Ana C.C. Nunes, Ariane Sanches, Ana P. Souza, Denysire Nascimento, Débora Romano, Hiamara Freitas, Kellen Pereira, Larissa Bergamaski, Mayara Silva, Nathalia Franco, Stefanie Bruna, Yumi Silva.

08 - Balé Clássico
 Coreógrafa: "Pequeno Estado"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Monique Marold, Gabriela Moraes, Daine Ferreira, Thaís Barbosa, Bruna Rodrigues, Giovana Antônio, Juliane Pinheiro, Maíra Andrade, Stefani Magrone, Luana Freitas, Hillary Sgalbe, Bruna Cardoso, Carolina Betuane, Maíra Pedroso, Heloisa Mendes, Monly Facto, Tamara Fernandes.

09 - Musical
 Coreógrafa: "Can Can"
 Coreógrafa: Andréa de Mello Castanho
 Elenco: Célia Gerônimo, Daniele Mucheroni, Driele Araújo, Sabrina Costa, Sandra de Deus, Ana Carla Vieira, Bárbara Silva, Fátima Silva, Marcela Lopes, Regiane Silva.

10 - Estilo Livre
 Coreógrafa: "Jéto Brasileiro"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Helena Silva, Gabriela Milanez, Leticia Gigliotti, Carolina Veloso, Alexandra Alves, Carolina Semenzato, Doris Delgado, Larissa Oliveira, Waleska Oliveira.

11 - Estilo Livre
 Coreógrafa: "Charleston"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Luana Rabelo, Tânciá Mascarenhas, Ana P. Souza, Rosiane Luna, Fabricia Oliveira, Ariane Valério, Joyce Costa, Lucimara Custódio, Franciane Rabelo, Júlia Giampá, Thaís Silva, Rosiane Oliveira, Izabeli Alves, Marcela Lopes, Suelten Baques.

12 - Jazz
 Coreógrafa: "Monan Rouge"
 Coreógrafa: Andréa de Mello Castanho
 Elenco: Célia Gerônimo, Daniele Mucheroni, Driele Araújo, Sabrina Costa, Sandra de Deus, Ana Carla Vieira, Bárbara Silva, Fátima Alves, Marcela Lopes, Regiane Silva.

13 - Dança de Rua Iniciante
 Coreógrafa: "Vamos Dançar"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Amilie Guillen, Mônica Delgado, Pamela Rodrigues, Caio Castilho, Daniela Silva, Danilo Silva, Rafael Ferreira, Paloma Salaino, Mariana Milanez, Ana P. Lima, Stefany Castilho, Aline Rodrigues, Natalia Milanez, Débora Faxina, Acácia Almeida, Tamires Batista, Franciele Souza, Renata Bosato, Matheus, Barbara Monteiro, William Vaz, Acácia Almeida.

21 - Estilo Livre
 Coreógrafa: "Bonecas"
 Coreógrafa: Andréa de Mello Castanho
 Elenco: Amanda Freitas, Ananda de Jesus, Leticia Oliveira, Tainá Cesarine, Bruna Bonadio, Bruna Aguiar, Heloisa Ferreira, Mikaelly Souza, Myrelly Souza, Paula N. Pereira, Regiane Silva, Daniele Mucheroni, Sabrina Costa.

22 - Dança Afro Brasileira
 Coreógrafa: "Ile"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Rosiane Oliveira, Tatiane Milanez, Luiza Casarin, Aline Costa, Renato Afinski, Natália Milanez, Julienne Escrivani, Adrieli Alves, Raquel Rossi, Marcia Santos, Fabiana Valtzer, Natália Augusto, Morena Pasciarelli, Danyelle Lúcio, Mayara Caccano, Tamara Fernandes, Aline Soares, Debora Faxina, Mônica Delgado.

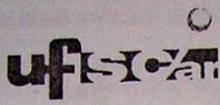
23 - Dança de Rua
 Coreógrafa: "Custo"
 Coreógrafa: Carmelita Campos
 Elenco: Alexandre Oliveira, Aline Souza, Anderson Gava, Andressa Nelly, Anne Lee, Alex Souza, Andressa Mayara, Caio Moreira, Catherine Molina, Claudia Batista, Claudiane Oliveira, Cristófer Luciano, Débora Gava, Daniele Vitor, Deivid Brito, Deivid Luciano, Erica Romano, Gabriel Escrivani, Gabriel Moreira, Gabriela Martins, Geisiane Prado, Giselle Martins, Isara Moreira, Israel Carlos, James Coleman, Juliana Daddato, Juliana Oliveira, Karizi Silva, Laiza Carvalho, Leandro Siqueira, Lucilene Rosa, Lauciane Santos, Mariana Vieira, Marina Alves, Marina Mustrantônio, Mayara Pereira, Mayori Santos, Mirella Nascimento, Mônica Botigliero, Mariana Fiverico, Manoelle Bedendo, Natália Moura, Natália Jaime, Osvaldo Vaz, Phelip Mendes, Priscilla Silva, Raynner Veigas, Ricardo Baasi, Roberto Marcondes, Rosimeire Gomes, Sarmente Priscilla, Sara Moreira, Samantha Miranda, Talita Alves, Thiago Guedes, Tatiane Oliveira, Viviane Macedo, William Vaz.



Grupo que iniciou na Redenção em 1987 com a Profª Carmelita Campos
 Projeto Dançar 1988
 Profª Carmelita Campos

Documento 04

152



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 260-8373 Telefax: (016) 260.8372 - Telex 162369 -
 SCUF - BR
 CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
 e.mail: deme@power.ufscar.br

Of. 01/2001

São Carlos, 14 de julho de 2001
 Ref. Solicitação de investigação e publicação de pesquisa para doutorado tendo como objeto o Projeto Dançar.

SENHORA SECRETÁRIA

Vimos à presença de V. Sa. a fim de solicitar autorização para a realização de pesquisa tendo como objeto o Projeto Dançar. Refere-se à tese de doutorado que será desenvolvida no programa em Educação na área de Metodologia de Ensino – na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Com antecipados agradecimentos, apresentamos nossos protestos de estima e de consideração.

Atenciosamente,

Profª Drª Rosely R. Mello
 Departamento de Metodologia de Ensino
 Universidade Federal de São Carlos

Douglas Ap. de Campos - orientando

Ilustríssima Secretária de Educação do Município

Profa Drª Marina S. Palhares

Nesta

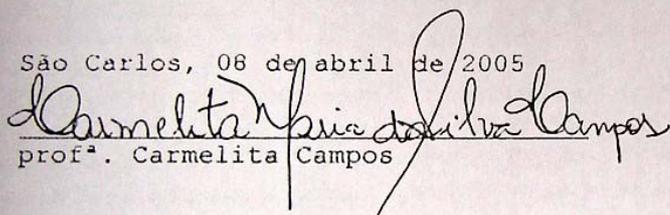
*De acordo. Solicito que os protestos sejam apresentados à esta secretaria e aos professores envolvidos.
 Palhares 14/07/2001*

Documento 06

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, Carmelita Campos, professora (funcionária pública), coreógrafa e coordenadora do Projeto Dançar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos/SP - SMEC, autorizo o professor Douglas Ap. de Campos, a publicar e utilizar em sua pesquisa de doutorado todos os documentos que se referem ao Projeto Dançar, recortes de jornais, fotos, folder e outros que entender necessário para a fundamentação de sua tese, inclusive a publicação de meu nome.

São Carlos, 08 de abril de 2005


prof.^a. Carmelita Campos