

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
CAMPUS BAURU**

MARIANA RIBEIRO PRADO

**PROJETO DANÇA-CIDADÃ:
Uma articulação da Cia Estável de Dança de Bauru, poder público e
comunidade na promoção da arte-educação**

**Bauru
2014**

Mariana Ribeiro Prado

**PROJETO DANÇA-CIDADÃ:
Uma articulação da Cia Estável de Dança de Bauru, poder público e
comunidade na promoção da arte-educação**

Projeto Experimental desenvolvido por Mariana Ribeiro Prado, sob orientação da Professora Dra. Raquel Cabral, e apresentado ao Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, atendendo à Resolução 002/84, do Conselho Federal de Educação, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social – Relações Públicas.

**Bauru
2014**

Mariana Ribeiro Prado

PROJETO DANÇA-CIDADÃ:
Uma articulação da Cia Estável de Dança de Bauru, poder público e
comunidade na promoção da arte-educação

ORIENTAÇÃO

Profa. Dra. Raquel Cabral
Departamento de Comunicação Social – UNESP/ Bauru

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Roseane Andrelo
Departamento de Comunicação Social – UNESP/ Bauru

Prof. Dra. Sônia de Brito
Departamento de Comunicação Social – UNESP/ Bauru

*À minha Família,
que mesmo com a distância se faz
presente em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Lúcia, e ao meu pai Rogério, por sempre me incentivarem a ser uma pessoa melhor, a superar meus medos, e a batalhar pelos meus sonhos. Agradeço a eles pelo apoio e incentivo de sempre, e principalmente durante minha estada em Bauru. Agradeço ao Lucas, meu irmão mais velho, por sempre me instigar a crescer, por me mostrar outras formas de ver o mundo, e por despertar em mim a inquietude de um espírito questionador. Agradeço à minha irmã, Carolina, por estar sempre disposta a ajudar, por sua delicadeza, e por compartilhar comigo as confissões de irmãs e o amor à dança. A vocês, Carolina, Lucas, Papai e Mamãe agradeço por me mostrarem que não importa a onde estivermos, seja em Manaus (AM), em Alfenas (MG), em Bauru (SP), em Itabuna (BA), ou em qualquer lugar do mundo, estaremos juntos, compartilhando as quedas e o sucesso, as incertezas e a confiança. Obrigada por permanecermos juntos em meio à distância.

Agradeço aos amigos que a UNESP me apresentou. À família da República Babel, obrigada por compartilharmos os dotes culinários, as conversas sem hora pra acabar, as frases na parede, e a experiência única de trabalho em equipe, de pintar um apartamento inteiro, sem se sair dele. Agradeço também ao meu querido “pacote”, Déia e Mari, obrigada pelas diferenças e semelhanças que nos permitiram viver tantas histórias incríveis! Obrigada Thiago, por me ajudar a encontrar a poesia em meio aos momentos difíceis. Agradeço também aos meus colegas de sala, por compartilharmos momentos de aprendizagem e descobertas. Ao Rafael, por compartilharmos um laço único, de respeito e carinho. Obrigada pelos momentos de ajuda, de compreensão e por me ensinar sobre paciência e confiança. Obrigada!

Agradeço aos amigos que estiveram comigo antes e durante Bauru, e permanecem comigo neste momento de novos desafios. Obrigada por me incentivarem nos estudos, desejarem o meu crescimento profissional, mas também por me mostrarem a importância das boas risadas e dos momentos de festa. Vocês me ajudaram a deixar a rotina mais equilibrada.

À Prof. Dra. Raquel Cabral, por aceitar me orientar nesta empreitada, me mostrando o melhor caminho a seguir e sanando minhas dúvidas, e também às Professoras Doutoras Roseane Andrelo e Sônia de Brito por aceitarem participar

desde momento de crescimento em minha vida, o meu muito obrigada! Agradeço também, ao professor Sivaldo Camargo, não só pelas aulas de ballet clássico, mas também por compartilhar comigo seus projetos e suas experiências com Companhia Estável de Dança de Bauru.

Agradeço ainda, aos que influenciaram na minha vida acadêmica, profissional e pessoal, ao compartilharem comigo seus conhecimentos e permitirem que eu compartilhasse com vocês os meus; obrigada aos professores do curso de RP, aos membros da INCOP, aos membros do Projeto Perspectiva, à equipe do Sesc Bauru, e aos colegas de ballet da Divisão de Ensino às Artes e da Escola Sigma de Dança.

Mais do que um Trabalho de Conclusão de Curso, este projeto representa a vontade de compartilhar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, e de contribuir para transformação social. Obrigada a todos vocês por me apoiarem e me incentivarem durante a minha formação.

Mariana Ribeiro Prado.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Nos últimos anos, o conceito de arte-educação vem transformando substancialmente o ensino artístico-cultural no sistema educacional brasileiro, especialmente em relação à sensibilização para a formação da consciência crítica e prática da cidadania. Neste processo, as Relações Públicas Comunitárias e a Comunicação Pública se destacam no fomento às alianças entre governo e comunidade. Através de revisão bibliográfica e debate entre autores como Geertz, Santos, White, Freire, Araujo, Barbosa, Kunsch e Peruzzo. Além da análise de importantes materiais, documentos oficiais e projetos brasileiros envolvendo arte, cultura e educação, tais como o Relatório de Pesquisa-Ação 2013, o Plano Nacional de Cultura, o Plano Nacional de Educação e a Lei Municipal 6119 (que cria a Cia. Estável de Dança de Bauru); o presente trabalho busca explicitar esta afirmação, tomando como fator propulsor, a transformação social em busca de uma cidadania plena. Como resultado dos estudos aqui abordados, apresentamos um planejamento que contempla um projeto em arte-educação para a Companhia Estável de Dança e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru/SP.

PALAVRAS-CHAVE

Relações Públicas comunitárias; Comunicação Pública; Arte-educação; Cidadania.

ABSTRACT

In recent years, the concept of art education has been changing substantially the artistic and cultural education in the Brazilian educational system, particularly in relation to the formation of a critical awareness and practice of citizenship. In this process, the Community Public Relations and Public Communication excel in fostering alliances between government and community. Based on literature review and authors debates, such as Geertz, Santos, White, Freire, Araujo, Barbosa, Kunsch e Peruzzo. Besides the analysis of important materials, official documents and Brazilian projects involving art, culture and education, such as Relatório de Pesquisa-Ação 2013, o Plano Nacional de Cultura, o Plano Nacional de Educação e a Lei Municipal 6119; this paper seeks to explicit this affirmation, assuming the social transformation aiming a full citizenship, as a motivational factor. In this paper we also present a plan that includes a project in art education for the Companhia Estável de Dança and the public elementary schools in Bauru SP.

KEY-WORDS

Community Public Relations; Public Communication; Art education; Citizenship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais diferenças entre a educação com concepção bancária e educação com concepção libertária31

Quadro2 – Custos do Projeto Dança-Cidadã para organização e realização de oito espetáculos.....81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CULTURA, EXPRESSÕES ARTISTICO-CULTURAIS E EDUCAÇÃO	16
1.1 Conceituando Cultura	16
1.2 A Noção de cultura e as expressões artístico-culturais	23
1.3 Discutindo cultura no âmbito educacional: problematização, comunicação e sensibilização	25
1.4 Políticas atuais em educação e cultura no Brasil	32
2 ARTE-EDUCAÇÃO: formação artístico-cultural para o desenvolvimento da cidadania	37
2.1 Contextualização histórica da arte-educação no Brasil	38
2.2 O conceito de arte-educação e a teoria triangular	39
2.3 A arte-educação como estímulo à criticidade e a formação cidadã	42
2.4 Novos ambientes como fator de sensibilização no processo educacional	45
3 RELAÇÕES PÚBLICAS E O RELACIONAMENTO ENTRE GOVERNO E COMUNIDADE	48
3.1 Relações Públicas Comunitárias: um olhar cidadão	48
3.2 Cidadania à luz das Relações Públicas	50
3.3 Comunicação Pública: uma necessidade apresentada pela comunidade	52
3.4 As Relações Públicas em função da sensibilização cidadã	59
4 PLANEJAMENTO EM RELAÇÕES PÚBLICAS: UM PROJETO DE ARTICULAÇÃO ENTRE GOVERNO MUNICIPAL E COMUNIDADE	61
4.1 Planejamento em Relações Públicas: uma importante ferramenta para elaboração de estratégia	61
4.2 Planejamento para a Cia. Estável de Dança de Bauru: uma articulação entre o governo municipal e a comunidade	64
4.3 Projeto Dança-Cidadã	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86

APÊNDICE	89
Apêndice A – Entrevista com o Coordenador da Cia Estável de Dança de Bauru	89
Apêndice B – Programa de Ação para o Projeto Dança-Cidadã	96
 ANEXO	 99
Anexo A – Lei Municipal nº 5783	99
Anexo B – Lei Municipal nº5881	100
Anexo C – Lei Municipal nº6119	101
Anexo D – Lei Municipal nº6394	102

INTRODUÇÃO

Antes de dar início a contextualização teórica do presente trabalho, cabe ressaltar o envolvimento pessoal com a escolha do tema. A dança faz parte da minha formação desde 1999, quando ainda criança, comecei a fazer aulas de ballet clássico. Durante a graduação em Relações Públicas na Unesp, campus Bauru, procurei não me afastar desta arte, e ingressei no curso de Ballet Clássico do Teatro Municipal de Bauru, onde tive o prazer de conhecer o professor Sivaldo Camargo. Foi em contato com este professor que tomei conhecimento do processo de aprovação da Lei que criaria a Companhia Estável de Dança de Bauru. Desde o princípio me encantei pelo projeto, e apesar de não participar da Cia, sempre busquei acompanhar suas atividades. Com a chegada do trabalho de conclusão de curso, procurei desenvolver uma linha de pesquisa na qual eu conseguisse trabalhar tanto com a Cia Estável de Dança de Bauru, contribuindo para o seu desenvolvimento, quanto com as Relações Públicas, contribuindo com as pesquisas acadêmicas, e que estes dois temas conseguissem dialogar no âmbito da cidadania.

Historicamente a busca pela cidadania vem sendo tema de incansáveis reflexões, tanto no âmbito cultural, quanto na educação. Sabemos que tradicionalmente a noção de cidadania refere-se aos deveres e aos direitos nas relações entre Estado e indivíduo. Porém, o indivíduo só tem condições de exercer seu papel de cidadão a partir do momento em que toma consciência da sua relação com o Estado e com a sociedade, e passa a agir conforme seus deveres e exigir seus direitos. O indivíduo, ao tomar consciência de seu papel social, passa também a se perceber enquanto sujeito da ação, e assim, rompe com os muros da apatia e desinteresse diante da sua própria realidade e dos problemas sociais.

É nesse contexto que a educação emerge como um processo complexo de sensibilização e tomada de consciência em relação ao mundo que nos rodeia. Apesar da educação ser vista como chave para o desenvolvimento da consciência cidadã, nem sempre isso é realidade. Conforme veremos no decorrer do trabalho, a educação só torna-se propulsora da cidadania a partir do momento em que é desenvolvida como problematizadora e não como reprodutora da realidade.

Por outra parte, a dimensão cultural, onde coexiste uma diversidade de expressões artístico-culturais, também é concebida como um meio para o desenvolvimento da sensibilidade cidadã, pois é produto da vida humana. A partir do momento em que o homem toma conhecimento da sua cultura, e do que ela representa em sua vida, ele se torna um indivíduo mais sensível à realidade ao seu redor. Porém, como colaborar no desenvolvimento dessa percepção e sensibilidade?

Para começar a responder essa questão, a arte-educação surge como um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento da cidadania através da educação e das experiências culturais vividas que permitem ao indivíduo buscar meios expressivos que possam dar lugar à percepção de sua própria realidade e dos demais. Assim, inicia-se um processo de sensibilização que implica em formação relacionada aos conceitos que envolvem a cidadania e sua prática, onde o indivíduo adquire maturidade perceptiva para reconhecer o outro e a si mesmo como parte fundamental da sociedade e da realidade na qual é protagonista. Nesse sentido, a arte-educação busca relacionar, cada dia mais, cultura e educação, ao fazer com que a arte, não em sua forma tecnicista, mas em seu formato cultural e sensibilizador, faça parte do cenário escolar.

A partir do contexto apresentado, buscamos como objetivo geral deste trabalho, compreender como a arte-educação pode atuar como meio de sensibilização para a cidadania. Além disso, como objetivos específicos buscamos primeiramente refletir sobre a potencialização desse processo a partir da contribuição do conhecimento e de algumas técnicas das Relações Públicas ao atuarem como facilitadoras do relacionamento entre governo e comunidade. E, como segundo objetivo específico, elaborar um planejamento que contemple um projeto de arte-educação para a Companhia Estável de Dança e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo.

Para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos estabelecidos para este trabalho, dividimos o conteúdo a ser abordado em quatro capítulos, nos quais são apresentadas as discussões feitas a partir de revisão bibliográfica, pesquisa documental, além de entrevista em profundidade (pesquisa qualitativa).

O primeiro capítulo busca apresentar uma discussão teórico-bibliográfica sobre o conceito de cultura, onde adotamos para tal, autores como Geertz (1989), Santos (1983) e White (2009). Ao traçar um diálogo entre os autores, percebemos que eles se complementam e afirmam a importância do indivíduo conhecer e reconhecer sua cultura para se tornar sujeito de sua própria vida, e compreender a realidade que o cerca. Nesse sentido, os autores também apresentam a importância da arte como meio expressivo e sensibilizador da cultura humana. Para refletir sobre o conceito de sensibilização, adotamos como referência Nos Aldás (2010), e propusemos um diálogo com o conceito de problematização e educação libertária de Freire (1978). Através do pensamento de Freire (1978) justificamos a afirmação feita anteriormente, de que nem toda educação contribui para o alcance da cidadania. Segundo este autor, uma educação cidadã necessita propiciar ao educando oportunidades de expressão e de percepção sensível que o conecte com sua própria realidade e com o mundo.

Ainda no primeiro capítulo apresentamos uma pesquisa documental sobre as políticas atuais em Educação e Cultura no Brasil, com a intenção de demonstrar como esses dois conceitos se relacionam na prática. Os documentos analisados foram publicados pelos Ministérios da Cultura e da Educação e nos levam a reconhecer a valorização do diálogo entre cultura e educação no âmbito das políticas públicas.

O segundo capítulo se apresenta como continuidade do diálogo entre cultura e educação, mas a partir deste momento passamos a estudar este diálogo através do movimento de arte-educação. Nesse momento, refletimos por que a arte-educação apresenta-se como um caminho para a promoção da cidadania através de autores como Duarte Junior (1986), Read (2001) e Fusari e Ferraz (2001). Para compreendermos o movimento de arte-educação e sua complexidade, abordamos sua contextualização histórica, através de Biasoli (1999) e Araujo (2010), além de sua definição conceitual e da teoria triangular, adotando como referência Barbosa (1991).

Já no terceiro capítulo buscamos compreender as Relações Públicas pelo viés do relacionamento entre governo e comunidade. Neste sentido, trabalhamos com Kusch, M. (2012) no âmbito das Relações Públicas comunitárias a partir de um

olhar da comunicação sobre a realidade social. Por outra parte, também buscamos apresentar a Comunicação Pública através da perspectiva de Brandão (2006) e em diálogo com outros autores, buscando compreendê-la como uma necessidade apresentada pela comunidade. Nesse sentido, refletimos sobre a atuação das Relações Públicas comunitárias e da Comunicação Pública na gestão do relacionamento entre governo e comunidade, em busca de uma comunicação articulada. Para tanto, também apresentamos reflexões de Peruzzo (2004).

No quarto capítulo, ao unirmos os conceitos apresentados, elaboramos um planejamento estratégico que contempla um projeto de arte-educação para a Companhia Estável de Dança e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru/SP. O planejamento, com a criação do Projeto Dança-Cidadã, busca demonstrar uma atuação estratégica das Relações Públicas na gestão e articulação do diálogo entre governo e comunidade, bem como na elaboração de aspectos estratégicos de fomento a um projeto em arte-educação. Para elaboração do Projeto Dança-Cidadã buscamos apresentar o diálogo entre os conceitos apresentados no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Cabe ressaltar que as primeiras ideias para a construção do Projeto Dança-Cidadã partiram do coordenador da Cia, Sivaldo Camargo, que através de conversas informais e da entrevista em profundidade nos possibilitou a construção do mesmo.

Esperamos, como resultado, que o presente trabalho, e em especial o Projeto Dança-Cidadã aqui apresentado, seja um estímulo à formação cidadã através da articulação entre poder público e comunidade na promoção de um projeto de arte-educação, que busca desenvolver a percepção e sensibilidade humana em relação à sua realidade e ao mundo na busca por uma transformação social plena.

1 CULTURA, EXPRESSÕES ARTISTICO-CULTURAIS E EDUCAÇÃO

1.1 Conceituando Cultura

Neste capítulo vamos apresentar três conceituações da noção de cultura, enfatizando o conceito de cultura enquanto teia de significados (GEERTZ, 1989), e um panorama sobre a educação no Brasil no contexto contemporâneo. Nossa proposta é discutir como a união entre essas duas dimensões pode contribuir para uma formação cidadã de estudantes do ensino fundamental no nosso país.

Ao buscar um conceito básico para o termo “cultura” percebemos que esta não é uma tarefa simples. Na realidade, o conceito de cultura vem sendo discutido por diversos autores há muito tempo. A fim de compreendê-lo e sistematizá-lo, revisamos três antropólogos que se assemelham em suas abordagens: Geertz (1989), com sua obra *A Interpretação das Culturas*, Santos (1983) com *O que é Cultura* e White (2009) com a publicação mais recente dos três, *O Conceito de Cultura*.

Logo no início de sua obra, White (2009, p. 23) faz uma afirmação abrangente, porém objetiva sobre cultura: “não há homem sem cultura nem cultura sem homem”. Esta mesma afirmação aparece em determinado momento em Geertz (1989, p. 61): “Sem homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”. Nesse contexto, Santos (1983, p. 8) complementa essa reflexão ao relacionar cultura não apenas com o homem, enquanto indivíduo, mas sim, do homem em sociedade, em convivência com outros homens, redimensionando nossa noção de cultura no âmbito da convivência social: “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”.

Portanto, a primeira constatação possível de ser feita é que cultura é algo intrínseco ao homem, e que só a ele pertence, sendo ele indivíduo ou sociedade. Assim, ao contrário do que ocorre com os seres humanos, os animais também desenvolvem características sociáveis, como as formigas, as abelhas, ou os macacos, mas estas são determinadas biologicamente. Além de apresentarem

características biológicas, os seres humanos também apresentam determinadas características por meios suprabiológicos exteriores¹ (White, L.. 2009. p. 24).

Geertz (1989) destaca que a cultura humana é formada por experiências que são inerentes ao ser humano biológico e, ao mesmo tempo por conhecimentos que são produções, interações e práticas culturais. Por exemplo, a capacidade de nos locomovermos de forma ereta é inerente ao ser humano biológico, já nossa capacidade de dançar é cultural; ou também, a capacidade de nos alimentarmos é uma determinação biológica, mas a capacidade de escolhermos a maneira como vamos nos alimentar é cultural.

Antes de adentrarmos nos aspectos mais intrínsecos que permeiam a noção de cultura é preciso compreender algumas variações conceituais que alguns autores adotam.

Um dos principais autores que conceitua cultura é Geertz (1989). O autor chama a atenção para a pluralidade do termo *cultura* e ressalta que em decorrência deste ecletismo e diversidade conceitual, é necessário, sempre, escolher um ponto de vista ou perspectiva para que seja possível discutir a temática. Neste sentido, o autor inicia sua reflexão em torno da problemática contrapondo Kluckhohn (1962) dizendo que este pecou ao não escolher sua linha de pesquisa e defender, ao mesmo tempo, diversas conceituações para o termo.

(1) "o modo de vida global de um povo"; (2) "o legado social que o individuo adquire do seu grupo"; (3) "uma forma de pensar, sentir e acreditar"; (4) "uma abstração do comportamento"; (5) "uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente"; (6) "um celeiro de aprendizagem em comum"; (7) "um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes"; (8) "comportamento aprendido"; (9) "um mecanismo para regulamentação normativa do comportamento"; (10) "um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens"; (11) "um precipitado da história" (...) (KLUCKHOHN apud GEERTZ, 1989, p.14)

Para não cometermos o mesmo equívoco e procurando esclarecer o conceito de cultura, para melhor discuti-lo posteriormente, apontamos inicialmente a visão conceitual definida por Santos (1983), que defende a cultura como produto da vida humana,

¹ De acordo com White (2009) os meios suprabiológicos são justamente o que chamamos de "cultura". Ou seja, são os meios sociais e não biológicos.

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas ao conjunto de práticas e concepções, como por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como poderia se falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. (SANTOS, 1983, p. 44-45)

Já Geertz (1989) se mostra mais preocupado em interpretar os significados das ações sociais do homem, do que em definir regras que ditem seu funcionamento e a definam de forma constante e/ou generalizada.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 15)

Assim como Geertz, White (2009) também defende a existência de diversas definições para o termo cultura, mas do mesmo modo como Kluckhohn (1962), não escolhe uma linha teórico definida para seguir. A autora expõe o pensamento de vários antropólogos; entretanto, como introdução, aponta alguns conceitos importantes que dialogam tanto com Santos (1983) como com Geertz (1989). Para White (2009, p. 07): “[...] a cultura é realizada pela simbologização”. Nesse sentido, a autora explica que simbologização ou a capacidade de simbologizar é: “[...] é a capacidade de originar, definir e atribuir significados, de forma livre e arbitrária a coisas e acontecimentos no mundo externo, bem como de compreender esses significados. Eles não podem ser percebidos e avaliados com os sentidos”. (WHITE, 1972, p. 09)

Partindo dessa perspectiva e da leitura das colocações dos três autores citados, cultura pode ser entendida como os significados que os seres humanos dão às práticas e interações sociais e às interpretações destes significados, que só a eles pertencem. Porém, a complexidade da noção de *cultura* não nos permite

estudar apenas os conceitos apresentados por diferentes autores. Para compreendermos a profundidade deste termo e sua importância para o ser humano, é necessário ir além, estudando o contexto no qual estes conceitos foram elaborados e suas abrangências.

Segundo Santos (1983), o ser humano se espalhou pelo planeta Terra ocupando praticamente todo o seu território. Esta ocupação permitiu que grupos interagissem entre si, mas também permitiu o isolamento. Desta forma, cada comunidade ou povoado foi desenvolvendo características sociais distintas, que derivaram tanto dos fatores geográficos quanto históricos em que o grupo esteve envolvido e vivenciou.

O isolamento permitiu que cada grupo produzisse uma cultura distinta. Apesar desse fator, vários outros fizeram com que os povos interagissem. A produção de conhecimento, o desenvolvimento da técnica e de tecnologias do transporte e da comunicação foram elementos fundamentais para a interação entre comunidades e povos. Na história da humanidade, a expansão transoceânica se deu justamente pelo desenvolvimento da técnica marítima e da tecnologia para construção de meios de transporte marítimo. Em relação à expansão terrestre, cabe observar que também foi necessário o desenvolvimento de técnicas e tecnologias que permitiram o deslocamento pelo território, apesar das adversidades do relevo, clima, alimentação para longas jornadas etc.

Na interação entre povos que não se conheciam, o estranhamento em decorrência das diferenças culturais foi e até nossos dias atuais continua sendo um fenômeno complexo. No entanto, o encontro entre povos se constitui o motivo pelo qual, algumas discussões em torno à cultura foram defendidas, entre elas, a defesa em torno da hierarquização das distintas culturas. Durante o período das grandes navegações e “descoberta” de novos territórios pelos europeus foram elaborados dois pensamentos sobre a cultura, ambos com o objetivo de determinar uma cultura dominante.

Conforme explica Santos (1983), segundo essa teoria, uma das tipologias de hierarquização colocava todas as culturas em uma grande linha da evolução social “desde um estágio primordial onde se iniciaria a distinção da espécie humana de outras espécies animais até a civilização tal como conhecida na Europa Ocidental”

(SANTOS, 1983, p.14).Partindo dessa perspectiva teórica, se entendia que cada povo ou civilização representava um estágio evolutivo, e os europeus já haveriam passado por todos os estágios, sendo considerados os mais evoluídos.

Ainda segundo Santos (1983), outra tipologia de hierarquização estipulava um critério único e comparativo, o qual todas as culturas seriam julgadas, como por exemplo, a capacidade de manusear determinado elemento natural. De acordo com a nossa interpretação, poderíamos fazer então a seguinte comparação: em 1500, na descoberta do Brasil, os índios não faziam uso da madeira, enquanto os europeus construíam enormes caravelas. Com esse critério comparativo, a cultura europeia seria considerada superior a dos índios das Américas pelo manuseio de tal matéria-prima.

Ambas as linhas de pensamento vieram da Europa e traziam claramente o olhar europeísta sobre a cultura de outros povos. Para Geertz (1989, p. 25), a cultura só é interpretada fielmente quando o próprio nativo a interpreta, conforme explica: “Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura.)”. Partindo dessa reflexão, podemos entender uma tendência dominadora da cultura europeia sobre os demais povos do mundo conhecido. Nesse mesmo sentido, Santos (1983, p.15) enfatiza: “Verifica-se assim que a observação de culturas alheias se faz segundo pontos de vista definidos pela cultura do observador, ou seja, segundo essa visão, na avaliação de culturas e traços culturais tudo é relativo”.

Em decorrência desta questão, tais pensamentos foram fortemente criticados. Além da visão distorcida que a Europa apresentava, ainda há outro ponto crítico levantado por Santos (1983). Para o autor, não é possível julgar duas culturas distintas sobre o mesmo critério, já que cada cultura é única e possui suas próprias características e valores de criticidade. Conforme defende White (2009), existem outras formas de hierarquizar a variação cultural. A autora discute que a cultura já foi hierarquizada, tanto por referências geográfica/territorial, temporal, quanto por questões biológicas. Ainda em defesa da impossibilidade de hierarquizar as diferentes culturas, White (2009) enfatiza que cultura nada tem haver com questões biológicas. Segundo White (2009, p. 35):

[...] quando enfocamos as variações nas culturas, no tempo e no espaço, levar em consideração o organismo humano não só é desnecessário, é um obstáculo. *O homem físico é necessário para que a cultura exista, mas não para explicar as variações dela.* (WHITE, 2009, p.35).

A colocação de White (2009) é um combate direto ao preconceito biológico e racial. Através do argumento defendido pela autora seria impossível julgar qualquer etnia, por exemplo, como “inferior”. Porém, apesar de hoje termos esse conhecimento e consciência disseminados, o preconceito ainda está fortemente presente na nossa história e sociedade. Não podemos dizer que ele não mais exista, pois ainda está enraizado em todas as culturas. Entretanto, o que ocorre hoje é um exercício de reflexão contra o preconceito através de argumentos que são estimulados por vários segmentos da sociedade, pelo sistema educativo, meios de comunicação, família e que começam a transformar crenças e práticas culturais. No entanto, ainda estamos diante de um grande desafio no sentido de superar crenças que estão enraizadas historicamente em nossa cultura.

A interpretação dos significados das práticas sociais está diretamente ligada às suas variações. Dos três autores abordados neste trabalho, Geertz é o que mais trabalha a questão da interpretação dos significados, ressaltando constantemente o trabalho de etnografia² realizado pelo antropólogo e dando destaque à densidade da interpretação. A interpretação de uma cultura, na maioria das vezes, é feita por alguém (um antropólogo) que não está inserido naquela realidade e por isso, o autor faz a seguinte colocação para afirmar a dificuldade deste processo:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 20)

Outro ponto enfatizado por Geertz é a questão da densidade da interpretação dos significados. Para abordar tal assunto, o autor nos conta uma história que ilustra o conceito:

Há uma história indiana – pelo menos eu a ouvi como indiana – sobre um inglês a quem contaram que o mundo repousava sobre

² Etnografia [De *etn(o)*- + *-grafia*.] **S.f.** *Antrop.* **1.** A parte dos estudos antropológicos que corresponde à fase de elaboração dos dados obtidos em pesquisa de campo. **2.** O estudo descritivo de um ou de vários aspectos sociais ou culturais de um povo ou grupo social. [Cf. *etnologia* e *antropologia*.] (FERREIRA, 2009, p.843)

uma plataforma apoiada nas costas de um elefante, o qual, por sua vez, apoiava-se nas costas de uma tartaruga, e que indagou (talvez ele fosse um etnógrafo; é a forma como eles se comportam), e onde se apoia a tartaruga? Em outra tartaruga. E essa tartaruga? “Ah, Sahib; depois dessa são só tartarugas até o fim.” [...] A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. (GEERTZ, 1989, p.39)

Através desta história é possível compreender o que Geertz (1989) quer dizer quando trata a densidade da interpretação em relação ao estudo da cultura. Para o autor, não é possível investigar tão profundamente a teia que é a cultura, a ponto de perder a ligação com a realidade. Por outro lado, também não se pode ser tão superficial a ponto de não interpretá-la.

Sobre essa mesma questão, Santos (1983) apresenta o relativismo ao qual subordinamos a cultura. O autor nos mostra que não podemos trabalhar cultura apenas com um olhar de dentro para fora, mas sim, devemos saber interpretar também os processos históricos nos quais aquela cultura foi submetida.

Somando a densidade de Geertz e o relativismo de Santos, encontramos uma forma de interpretar a cultura que leva em consideração aspectos relevantes sobre essa discussão, e nos previne de cometermos equívocos preconceituosos sobre determinadas diversidades culturais. Considerando as lógicas apresentadas, uma interpretação cultural não deve ser profunda a ponto de perder a coerência, e nem tão pontual que não seja capaz de perceber o contexto.

É preciso esclarecer que a cultura não é sólida ou estática, mas sim dinâmica. Ao tratarmos a diversidade cultural, não estamos nos referindo apenas a povos diferentes; a cultura apresenta variações tanto em um mesmo grupo, quanto em grupos diferentes e ela mesma pode modificar-se. Para compreendermos melhor, cabe revisarmos o exemplo de White (2009) em relação aos índios americanos. Existem grupos indígenas nos Estados Unidos que até a atualidade permanecem com sua própria cultura originária, mas existem outros grupos que se apropriaram da cultura dos americanos e produziram uma nova cultura híbrida. O mesmo ocorre em diversas regiões do mundo, onde povos originários buscam manter sua cultura nativa mas que em decorrência do contato com outras culturas produzem uma hibridação cultural que transforma a práxis social.

Quando comparamos dois grupos distintos que estão em contato é perceptível verificar as mudanças culturais que cada um sofreu em decorrência desta relação. Porém, se quisermos analisar um grupo isolado, por exemplo, indígenas que vivem no interior da floresta amazônica e nunca tiveram contato nem com o homem branco nem com outros indígenas, seria difícil perceber suas mudanças culturais, pois elas aconteceriam lentamente, de forma gradual e sem uma referência externa.

Até o presente momento trabalhamos os aspectos culturais e a própria cultura como algo distante do narrador. A partir desta perspectiva, vamos nos aproximar mais dos aspectos estudados acrescentando informações condizentes à atualidade.

1.2 A Noção de cultura e as expressões artístico-culturais

Hoje em dia, ao falarmos sobre desenvolvimento tecnológico, não estamos mais nos referindo ao encontro de diferentes povos por meio de caravelas e longos meses ao mar. Em síntese, estamos nos referindo há segundos, ou até mesmo, a instantaneidade em que duas pessoas, que estão separadas por oceanos, conseguem se comunicar. Entendendo o contexto das novas tecnologias, e apresentando o presente como a era da comunicação, somos levados a refletir sobre o contato de diferentes culturas, e sobre as influências que estas sofrem entre si, muitas vezes, de forma instantânea.

Com o advento da globalização dos meios de transporte e comunicação, podemos afirmar que já não existem mais barreiras entre as culturas. Hoje, as diversas culturas do globo terrestre podem e estão em contato constante, influenciando e sendo influenciadas. Esta reflexão cabe no sentido defendido por Santos (1983, p. 26):

O esforço de entender as culturas, de localizar traços e características que as distingam, pode acabar levando a que se pense a cultura como algo acabado, fechado, estagnado. Como já disse antes, as culturas humanas são dinâmicas. De fato, a principal vantagem de estudá-las é por contribuírem para o entendimento dos processos de transformação por que passam as sociedades contemporâneas.

Os diversos conceitos apresentados para cultura e suas abrangências, nos possibilita compreender melhor sua complexidade e dinâmica. Permitindo-nos, assim, compreender também as transformações sociais e a forma como a cultura é interpretada pela sociedade, em geral, na atualidade.

De modo resumido, os antropólogos White, Santos e Geertz apresentam a noção de cultura como os significados daquilo que o ser humano produz, levando em consideração todos os aspectos da vida humana. Porém, a tendência atual, separa em diferentes categorias as ações sociais do ser humano, e adota políticas particulares para cada uma delas. Sobre essa reflexão, Santos (1983, p. 49) explica que:

Cultura com frequência é tratada como resíduo, um conjunto de sobras, resultado da separação de aspectos tratados como mais importantes na vida social. Assim, extrai-se das atividades diretamente ligadas ao conhecimento no sentido amplo as áreas de ciência, tecnologia, da educação, das comunicações, do sistema jurídico, do sistema político, às vezes a religião e os esportes. O que sobra é chamado de cultura. É como se fossem eliminados da preocupação com cultura todos os aspectos relevantes para a lógica do sistema produtivo. Sobram, por exemplo, a música, a pintura, a escultura, o artesanato, as manifestações folclóricas em geral, o teatro. Muitas vezes as políticas oficiais de cultura são especificamente voltadas para essas atividades, já que as outras áreas da vida social que nós estamos aqui considerando como parte da cultura desenvolvem-se políticas específicas.

A partir de abordagem de Santos (1983), percebemos claramente que a cultura é subdividida em categorias e hierarquizada conforme sua importância para a lógica do sistema produtivo em nossas sociedades atuais. Esta divisão desestabiliza a formação da teia a qual o próprio ser humano tece e está amarrado.

Atualmente, a música, a pintura, a escultura, as manifestações folclóricas, a dança, em resumo, a arte como um todo, é entendida de forma generalizada e fragmentada, sem relação com a cultura de forma integral. Essa visão faz com que a percepção em torno das expressões culturais seja igualmente fragmentada, fazendo com que a partir de uma perspectiva superficial seja vista como um conjunto de expressões meramente individualizadas sem qualquer relação com a essência e a integralidade dos indivíduos pertencentes a uma determinada cultura. Em defesa de seu conceito de teia, Geertz explica a necessidade de interpretar a cultura de forma

integral, como um todo, onde as expressões artístico-culturais nos levam a compreender a complexidade da teia cultural em que estamos envolvidos.

Para tomar nossas decisões, precisamos saber como nos sentimos a respeito das coisas; para saber como nos sentimos a respeito das coisas precisamos de imagens públicas de sentimentos que apenas o ritual, o mito e a arte podem fornecer (GEERTZ, 1989, p.96).

Podemos afirmar, portanto, que é necessário estabelecer uma nova interpretação do conceito de cultura nas nossas sociedades atuais, especialmente em relação à sua complexidade e necessidade no estabelecimento de um indivíduo pleno, produtor da sua própria cultura. Ao entendermos essa complexidade é então possível compreender as diferenças culturais, conviver e entender o papel do ser humano enquanto criador e criatura da cultura.

Em face desta discussão, cabe problematizar as pretensões e interesses políticos da atualidade que estabelecem políticas públicas em cultura fragmentando expressões artístico-culturais, como a música, dança, teatro, artes plásticas etc. Neste trabalho, entendemos como fundamental o debate em torno à cultura como integralizadora dessas expressões intrínsecas ao ser humano, social e político. É preciso valorizá-la e concebê-la a partir de uma dimensão própria, em pé de igualdade com a política, a economia, o esporte, a educação e a comunicação; já que todas essas dimensões formam a cultura de um povo.

Nesse sentido, o ritual, o mito e a arte são vistos como concepções e práticas sociais essenciais para o conhecimento da própria identidade de uma cultura, e a sua conservação mesmo diante das transformações culturais a que estão submetidos, sensibilizam seus indivíduos de modo a amparar suas próprias escolhas e a manutenção da vida em sociedade.

1.3 Discutindo cultura no âmbito educacional: problematização, comunicação e sensibilização

Para problematizar a importância da noção de cultura e sua complexidade no âmbito educacional, cabe pensar, entre outras reflexões, no ensino-aprendizagem das expressões artístico-culturais como meio para desenvolver

pensamento crítico a favor de uma transformação social das práticas sociais. Nesse sentido, Nos Aldás (2010), em seu artigo *Repensar e Reaprender a Comunicação para uma Cidadania Cosmopolita* trabalha a questão da sensibilização pelo viés da comunicação, das expressões artístico-culturais e da educação como ferramentas de transformação social.

Segundo a autora, as novas tecnologias do transporte e da comunicação aproximaram pessoas e quebraram barreiras culturais, promovendo uma maior interação entre culturas. Como consequência, as sociedades têm se tornado cada vez mais dinâmicas e suas interações mais complexas. De acordo com Nos Aldás (2010, p. 124-125), esta nova conjuntura da sociedade está:

[...] marcada por um ritmo vertiginoso de trabalho e um bombardeio constante de mensagens sobre acidentes, agressões, tragédias, ameaças de guerra ou terrorismo – levam o ser humano a buscar, em seus momentos de ócio, estímulos distanciados da densidade de explicações, da denúncia ou da culpabilidade. (...) o entretenimento transmite valores individualistas, consumistas e comumente bélicos, que influenciam no comportamento social.

Esta reflexão nos leva a perceber que o ser humano está submetido a um grande volume de informações com uma dinamicidade incalculável, que ao invés de levar à reflexão, produz um efeito contrário, levando ao desinteresse e à apatia, acentuando a indiferença em relação ao que se passa com o outro.

Esse panorama é muito conhecido no contexto atual em diversos setores da sociedade, em especial, no âmbito da educação. Desenvolver ferramentas que possibilitem a experiência da empatia e da aproximação aos problemas do mundo, fortalecendo um sentimento de coletividade e em contra ao individualismo são grandes desafios para educadores e comunicadores no cenário contemporâneo. Falar em cidadania implica, entre outras coisas, aproximar o indivíduo da realidade à sua volta, conectá-lo com os anseios, as problemáticas e as esperanças dos demais. Implica, ainda, em desenvolver mecanismos de empatia, do colocar-se no lugar do outro, experimentar suas vivências e pontos de vista. Ao mesmo tempo, também é encontrar canais de expressão que possam materializar suas próprias crenças, valores e expectativas e colocá-las em interação com os demais indivíduos. É nesse processo de interação que construímos nossas opiniões e fortalecemos ou desconstruímos nossos pré-conceitos.

É nesse sentido que falamos em transformação social a partir da própria cultura, das manifestações artístico-culturais, que nos permitem vivenciar essas práticas que nos aproximam do outro, revisam nossos valores e crenças sedimentados historicamente e nos permitem vislumbrar novas perspectivas de interação social e cidadania. Nesse contexto, Nos Aldás (2010) defende a importância da educomunicação na sensibilização sobre práticas sociais cidadãs. A autora desenha algumas propostas para uma transformação na forma de comunicar educação, conforme explica:

Proponho retomar sua aprendizagem sobre as possibilidades discursivas para uma educação com bases na memória, partindo do desafio da sensibilização, de maneira que possamos assentar novas bases discursivas para uma racionalidade comunicativa, intersubjetiva e intercultural, que persiga a transmissão de valores solidários para uma cidadania ativa. E que também persiga a recuperação da memória histórica e social para ir melhorando culturalmente e aprendendo, através das experiências e dos erros do passado. (NOS ALDÁS, 2010, p.118)

Nesta proposta, Nos Aldás entende a educação como ferramenta de transformação social, estabelecendo um diálogo sistemático com a cultura, onde se privilegia a interação indivíduo e expressões artístico-culturais a partir da comunicação. Isso significa destacar a importância do conhecimento contextual no qual determinada realidade está inserida para que assim seja possível alinhar cultura e educação, no sentido de estimular através de ritos e das artes, a sensibilização em torno as nossas escolhas enquanto cidadãos.

Para tanto, a autora destaca a noção de *sensibilização* como um passo que antecede e, ao mesmo tempo, inicia qualquer processo de educação. Sensibilizar para educar se torna uma premissa para a efetividade de ações educativas, e em especial, em relação à cultura. É preciso envolver o indivíduo não apenas a partir de uma racionalidade pragmática, mas fundamentalmente a partir de uma interação emocional em que determinados sentimentos otimizam o próprio processo educativo. A respeito da importância do despertar dos sentimentos, Nos Aldás (2010, p. 121) explica que:

Destaca-se aqui a importância do sentimento no processo de compreensão das circunstâncias abordadas, e de como para isso ajuda a transmissão das particularidades de cada realidade. Entretanto, esses sentimentos e emoções que permitem ativar a

compreensão e a memória, necessitam ir mais além da pena, da compaixão ou da raiva, se realmente pretendemos que sejam eficazes e duradouros.

A partir dessa reflexão, a autora defende o estímulo a determinados sentimentos para o desenvolvimento de uma transformação social efetiva, de uma cidadania ativa. Busca mostrar que reconhecendo seu papel social, o ser humano torna-se sujeito da ação e da sua própria história.

Por outro lado, encontramos em Paulo Freire, importante pedagogo brasileiro e internacionalmente conhecido, a defesa de concepções em torno à educação como ferramenta de transformação social. Através do seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1978), ele nos leva a perceber como o sistema educacional vigente influencia na construção do homem, e qual seria o processo necessário para que este realmente se tornasse um cidadão ativo e autônomo, consciente e autor da sua própria história.

Para compreendermos melhor a reflexão desenvolvida por Freire (1978) é necessário, primeiramente, apresentarmos sua visão de mundo. Para Freire (1978) a sociedade é dividida entre opressores e oprimidos, sendo os opressores compostos pela classe dominante e os oprimidos pela classe trabalhadora. A partir desta visão marxista, o autor fundamenta sua perspectiva teórica de que a educação é abordada através de uma concepção bancária, ou seja, de que a hierarquização das classes sociais é reproduzida na sala de aula; portanto, ela é utilizada como ferramenta de opressão.

Nesse sistema, o educador é apresentado como detentor de todo o conhecimento, enquanto os educandos nada sabem e estão nas salas de aula para absorver e serem preenchidos com o conhecimento. Segundo essa perspectiva, Freire (2002, p. 58) explica que:

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Como se observa nessa concepção, as relações entre educandos e educadores se dão de forma passiva e os educandos estão sempre na posição de ouvintes. Além disso, as narrações são apresentadas de forma concreta e imutáveis, ou seja, o conhecimento é sempre passado como absoluto, verdadeiro e incontestável. Esse formato educacional inibe o pensamento reflexivo e a criticidade, pois não permite contestação. Desta forma, os educandos tornam-se cada vez mais passivos diante de questões sociais e até individuais, abrindo espaço para a opressão e legitimando o *status quo*. A passividade acaba por ser uma característica intrínseca do educando que está sob a concepção “bancária”.

Ao não despertar o senso crítico nos educandos, esse modelo de educação colabora para manutenção do sistema vigente e da prática da dominação. Ele distancia o educando da realidade, extraíndo e eliminando o envolvimento emocional, tão necessário ao desenvolvimento do processo de empatia. Ao trazer esta discussão, Freire busca despertar o olhar crítico dos humanistas, que de forma alienada, seguem este sistema educacional. Nesse contexto, Freire (2002, p. 67), defende uma educação libertadora para a transformação social:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo.

Nesse sentido, Freire (2002) ressalta a importância da noção de *problematização* como ferramenta para transformar a forma de ver o mundo dos indivíduos. O questionamento dos fatos nos leva à tomada de consciência sobre o que eles realmente representam, permitindo que o indivíduo se insira no processo histórico como sujeito ativo e autônomo.

Do mesmo modo, Nos Aldás, apesar de não trabalhar com as mesmas nomenclaturas, reflete na mesma direção de Freire. A partir da noção de sensibilização, a autora busca defender a necessária vinculação do indivíduo com a realidade que o rodeia, a fim de permitir uma maior compreensão dos fatos, da sua própria história e de seu lugar no mundo, levando-o a desenvolver maior autonomia

no processo de decisão e escolhas. É nesse sentido que as concepções em relação à sensibilização de Nos Aldás (2010) e de problematização de Freire (2002) são fundamentais no âmbito deste trabalho, especialmente porque entendemos que o estímulo às políticas públicas em cultura também devem levar em consideração estas noções a fim de criar mecanismos que estimulem as manifestações artístico-culturais no âmbito educacional.

A educação para libertação propõe mudar a forma com a qual educador e educandos se relacionam. Na educação bancária, Freire (2002) aponta um relacionamento hierárquico e unilateral, enquanto na educação para libertação propõe um relacionamento em que o papel do educador e do educando não seja estático. Isso significa que tanto o educador, quanto o educando, devem assumir o papel de ensinar e de aprender simultaneamente, em uma relação horizontal e plurilateral, que incita a produção e o desenvolvimento de conhecimento.

Para melhor compreendermos as concepções em torno da educação bancária em relação à proposta educacional de libertação de Freire, propomos a análise do Quadro1:

BANCÁRIA	LIBERTAÇÃO
Serve à dominação	Serva à libertação
Educador -> educandos (contradição)	Educador <-> Educandos (superação da contradição)
Antidialógica	Dialógica
Assistencializa	Criticiza
Inibe a criatividade	Se funda na criatividade

Domestica a consciência	Estimula a reflexão
Ser humano desligado do mundo	Ser humano em suas relações com o mundo

Quadro 1 - Principais diferenças entre a educação com concepção bancária e educação com concepção libertária.

Como se observa, as ideias propostas por Freire para uma educação libertadora dialogam diretamente com os valores defendidos por uma concepção integralizadora de cultura, que levam à formação de cidadãos ativos na sociedade. É nessa medida que podemos inter-relacionar cultura e educação, no sentido de superar qualquer dicotomia relacionada e, efetivamente, desenvolver mecanismos para uma transformação social. Nessa perspectiva, Freire (2002, p. 71), traz em seu livro uma passagem que merece destaque e nos mostra as consequências da transformação educacional pautada pela noção de problematização no contexto da educação libertadora.

“A consciência e o mundo” diz Sartre, “se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”. Por isso é que, certa vez, num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?” [...] “Não!”, respondeu enfático, “faltaria quem dissesse *Isto é mundo*.” O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente implica o mundo da consciência.

Nesta passagem, o camponês nos diz com suas palavras e através do seu entendimento e reflexão sobre as coisas ao seu redor, o que é cultura. Como se observa, o saber e o entendimento do mundo passam por um processo de *problematização* que, segundo Freire, pode ser desenvolvido por qualquer indivíduo, não somente pelo intelectual ou pela academia. O saber é construído e vivenciado pelo sujeito. É nesse sentido que podemos ver a conexão entre *problematização* e *sensibilização*, quando este mesmo sujeito se sente envolvido e sensibilizado em um

contexto que diz respeito ao seu próprio entorno e encontra sentido nas suas próprias práticas sociais. Desse modo, cabe lembrar a reflexão de Geertz de que o ser humano é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu.

Nesse contexto, partindo das reflexões levantadas, propomos uma breve análise sobre as atuais políticas de educação e cultura no Brasil em face do entendimento em relação ao conceito de cultura abordado pelo sistema educacional.

1.4 Políticas atuais em educação e cultura no Brasil

Em 2013 o Ministério da Cultura em parceria com a Casa da Arte de Educar³ publicou o *Relatório 2013 Pesquisa-Ação: um plano articulado para Cultura e Educação*⁴, no qual apresenta o resultado dos dados reunidos na pesquisa-ação realizada no âmbito do Projeto “Um Plano Articulado para Cultura e Educação”. Além de trazer dados sobre como anda a educação no Brasil, o Relatório 2013 Pesquisa-Ação também apresenta algumas percepções da realidade que dialogam tanto com o objetivo como com as teorias abordadas neste trabalho.

E, em tempos recentes, de experiências e discussões sobre novas formas de participação política é fundamental considerar a apreciação estática, e de modo mais abrangente a cultura, como campo fértil para processos formativos propícios ao desenvolvimento da consciência crítica. (BRASIL, 2013, p. 06)

Como se observa essa reflexão dialoga com o pensamento de Nos Aldás (2010) no sentido de reconhecer a importância da consciência crítica para a promoção de novas formas de participação política. Do mesmo modo, também recorda a Freire (2002) quando destaca a cultura como campo fértil para processos formativos que levam ao desenvolvimento de consciência crítica. Assim, podemos

³Casa da Arte de Educar está localizada no Rio de Janeiro, recebe o título de Utilidade Pública Federal e faz parte da rede de Pontos de Cultura. A organização desenvolve projetos nas áreas de Educação e Cultura para crianças, jovens e adultos, que estão sendo replicados em muitos estados brasileiros. Para mais informações acesse <http://www.artedeeducar.org.br/>

⁴ BRASIL. Ministério da Cultura. Diretoria de Educação e Comunicação; Casa da Arte de Educar. **Relatório 2013 Pesquisa-Ação: um plano articulado para Cultura e Educação**. [S.l.] [s.n] 2013 Disponível em <http://www.artedeeducar.org.br/wp-content/uploads/pesquisa_acao_RELATORIO_FINAL_web.pdf> Acessado em 20 de maio de 2014.

entender que se trata de um material que traz o reconhecimento de uma realidade dinâmica e complexa no contexto brasileiro e que está aberto a novos modelos educativos que visem à transformação social.

Ainda sobre a articulação necessária entre cultura e educação, discutimos anteriormente, embasados por Nos Aldás (2010) sobre o início de um processo de transformação impulsionado por essa articulação que promove cidadania. Sendo assim, segundo Brasil (2013, p. 04) existe a percepção por parte dos poderes públicos no sentido de destacar essa questão: “A estreita relação entre educação e cultura nos processos de formação da cidadania ressalta o caráter indispensável das ações de integração das manifestações intelectuais e artísticas nas práticas pedagógicas de ensino formal e informal”.

Apesar de visualizarmos o interesse do governo federal brasileiro neste assunto, sabemos que esta ainda não é a realidade na maioria das escolas do país. Planejamento e prática ainda não estão diretamente relacionados em se tratando das políticas públicas nacionais. Brasil (2013, p. 14) nos alerta sobre os problemas de acesso à educação e à cultura e sobre as consequências na formação de cidadãos:

É necessário reconhecer que os problemas de acesso à educação e à cultura produzem impactos mútuos. Entre outros exemplos, as lacunas na formação artístico-cultural dos estudantes brasileiros deixam de construir grupos sociais atentos e críticos em relação às suas próprias identidades e ao que elas representam na disputa por participação política; isso sem falar dos efeitos dessa lacuna na produção e recepção das manifestações simbólicas.

A preocupação apresentada por Brasil (2013) dialoga diretamente com as reflexões levantadas neste trabalho, especialmente porque problematizamos a questão em torno da formação cultural no âmbito da educação formal e não formal. Essa perspectiva relacionada à formação artístico-cultural sensibiliza a todos nós, cidadãos, tornando-nos indivíduos ativos e autônomos, conscientes de nossa identidade e nosso lugar no mundo. Esse é o papel da arte e cultura, nos levar a experimentar outras vivências que nos aproximam de outras realidades e nos permitem compreender outros paradigmas e valores até então desconhecidos. Esta afirmação, antes apresentada como uma relação entre o pensamento de Nos Aldás, Freire e Geertz, agora é abordada no Relatório 2013 Pesquisa-Ação.

Tomando como base o Relatório 2013 Pesquisa-Ação, elaborado pelo Ministério da Cultura, e informações colhidas no site do Ministério da Cultura e no Ministério da Educação, é possível identificar alguns aspectos e reflexões em torno da visão e posicionamento adotados e partilhados em termos de políticas públicas pelos organismos públicos dedicados à temática.

Até 1996, o estudo de artes no âmbito da educação formal ainda não era considerado uma disciplina básica dos currículos de ensino fundamental e médio. A partir desta data, este passou a ser uma das diretrizes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na realidade, esta discussão já era debatida desde 1988 no I Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) onde foi elaborado um documento apresentado na V Conferência Brasileira de Educação (CBE). De fato, este foi um passo importante, pois permitiu que o ensino das artes nas redes de educação formal começasse a ser discutido. (BRASIL, 2013, p.05)

Após 1996 vieram outras iniciativas igualmente importantes até que o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado. A proposta foi formular um plano com um período de vigência de 2011 a 2020. O referido projeto de lei foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010. As metas e estratégias no PNE foram criadas pensando em todos os níveis, modalidades e etapas educacionais e também contempla estratégias específicas para inclusão de minorias. No documento estão previstas formas da sociedade cobrar e monitorar os objetivos propostos.

O Plano Nacional de Educação apresenta dez diretrizes e vinte metas, assim como as estratégias que devem ser seguidas para a concretização de cada uma delas. Um dos principais focos é o aumento do número de pessoas matriculadas em sistemas educacionais, seja pela universalização e ampliação do acesso e atendimento, pela expansão da oferta de matrículas gratuitas e até pela busca ativa de pessoas em idade escolar que não estejam matriculadas em instituições de ensino.

Partindo de uma perspectiva crítica, observa-se que o PNE tem como meta final apenas aumentar os índices educacionais de alfabetização de adultos, inclusão de minorias e melhora no rendimento escolar de crianças e jovens no Brasil,

elevando-se assim no ranking internacional. De fato, uma grande contradição em face de toda reflexão também partilhada e difundida no âmbito das políticas públicas em educação e cultura. Porém, existem metas que buscam a elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino em vista da diversificação de conteúdos curriculares, o que realmente aponta para uma preocupação em termos de conteúdos e em diretrizes que permitam que essas políticas sejam, de fato, implementadas no sistema educativo nacional.

Em relação às políticas públicas em Cultura, em dezembro de 2010 passou a vigorar a Lei 12.343, que institui o Plano Nacional de Cultura (PNC), que segundo Brasil ([2011?]) explica:

[...] tem por finalidade o planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo (até 2020) voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira. Diversidade que se expressa em práticas, serviços e bens artísticos e culturais determinantes para o exercício da cidadania, a expressão simbólica e o desenvolvimento socioeconômico do País.

O PNC foi criado a partir da participação da sociedade civil organizada por meio de fóruns, seminários e consultas públicas, que aconteceram em âmbito municipal, estadual e federal. Para este Plano também foram criados mecanismos de monitoramento que possibilitam a participação cidadã durante todo o tempo de execução. Foram desenhadas cinquenta e três (53) metas que se baseiam em três dimensões de cultura que se complementam: a cultura como expressão simbólica; como direito de cidadania e como potencial para o desenvolvimento econômico. Vale ressaltar que 15% dessas metas são voltadas para a educação.

Para melhor compreendermos essa questão, tanto o Plano Nacional de Cultura (PNC) quanto o Plano Nacional de Educação (PNE), se constituem “um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas públicas” (BRASIL, 2014).

Em dezembro de 2011, um ano após os Planos Nacionais de Cultura e Educação serem levados ao Congresso Nacional, os dois Ministérios firmaram um Acordo de Cooperação Técnica. Deste acordo foram elencadas cinco prioridades que acabam por interagir com os Planos Nacionais:

- Promover a escola pública como lugar de produção, circulação e fruição da cultura brasileira;
- Implementar plano de expansão do ensino de artes nas Redes de Ensino Técnico e Profissionalizante;
- Implementar plano de expansão para formação superior em artes e cultura;
- Certificação profissional de artistas e agentes culturais;
- Política de formação continuada para professores de artes;

Como se observa, ao menos em termos de políticas públicas no Brasil, há uma preocupação real com relação à articulação entre educação e cultura no sentido de fortalecer o ensino de artes no âmbito da educação formal. Porém, sabemos que ainda há um grande desafio, não somente no âmbito da implementação efetiva de políticas públicas, como na sensibilização de profissionais, agentes e cidadãos de diversos setores da sociedade no reconhecimento da importância da formação artístico-cultural no âmbito da formação plena e integral do indivíduo. A superação do modelo educacional bancário para um modelo libertador ainda é um desafio para educadores, comunicadores e agentes culturais. No entanto, cabe a todos nós buscarmos alternativas criativas e efetivas para implementar ações que colaborem para, e incentivem o ensino artístico-cultural no âmbito da educação formal e também não-formal. Como Freire (2002) defendia: a opressão não deve limitar o poder de articulação e a superação dos indivíduos. Não há opressão sem oprimidos, portanto, deve-se buscar a libertação.

A arte-educação é um movimento para o ensino de arte nas escolas, e um dos principais responsáveis pela formação artístico-cultural com uma perspectiva crítica para o desenvolvimento da cidadania. Neste sentido, cabe estudarmos mais a fundo este movimento e sua contribuição para sociedade.

2 ARTE-EDUCAÇÃO: formação artístico-cultural para o desenvolvimento da cidadania

Tendo em vista que o presente trabalho busca propor um projeto de arte-educação em dança para a Companhia Estável de Dança de Bauru, se faz necessário trazer a tona o conceito de arte-educação, dentro do contexto da dança enquanto arte.

Em seu livro *A Dança*, Mendes (1987, p.5), apresenta a dança como sendo “uma atividade que se desenvolve no espaço e num tempo determinado, cuja configuração é o ritmo”; mas ao trazer a tona o pensamento de Sanches, Mendes (1987, p.7) defende a dança enquanto arte:

Sanches também difundiu a dança como um conjunto organizado de movimentos ritmados do corpo sem nenhum aspecto utilitário, isto é, sem servir para finalidades de trabalho. Considerou-a, também, uma arte básica e prioritária em relação a todas as outras expressões de criatividade humana porque o bailarino usa o próprio corpo para elaborar o produto de sua criação. Nenhum elemento se interpõe entre o criador e a criação, contidos numa só pessoa.

Como se observa a dança é uma manifestação artística, na qual o homem se utiliza do próprio corpo para expressar sua criatividade e seus sentimentos. A conceituação de *arte* apresentada por Calabrese em seu livro *A linguagem da arte* (1987) nos possibilita reafirmar esta concepção. Para Calabrese (1987, p.13), a arte pode ser vista como “qualquer forma de atividade do homem enquanto testemunho ou exaltação de seu talento inventivo e de sua capacidade expressiva no campo estético”.

Mendes (1987) apresenta a história desta arte mundial e sua relação histórica/cultural com diversas sociedades. Com isso, cabe destacar que, conforme os conceitos de cultura apresentados no Capítulo 1 do presente trabalho, a arte integra a teia que forma a cultura humana, apesar de nos dias atuais, as políticas públicas a abordarem como sendo a própria e completa cultura.

2.1 Contextualização histórica da arte-educação no Brasil

A arte tem um relacionamento de longa data com a educação formal e informal brasileira. Segundo Biasoli (1999), esta relação teve início com a descoberta do Brasil, e com a chegada dos jesuítas para a catequização dos índios. Neste processo, os portugueses atraíam os índios, em especial as crianças, por meio da dança, do teatro, da música e da poesia, com o objetivo de transmitir valores, concepções de mundo e da cultura defendidos pela Igreja Católica.

Desde então a arte passou a estar presente no processo educacional da nação, porém esta relação se deu de diferentes formas no decorrer do tempo. O ensino da arte, muitas vezes, esteve baseado em interesses políticos e econômicos. Conforme explica Araujo (2010), é possível demonstrar com clareza esta relação através de seu estudo.

Além da chegada dos jesuítas e a relação com a arte durante o Brasil colônia, Araujo (2010) ressalta períodos importantes na contextualização histórica do ensino de artes no país. Para que possamos compreender este processo histórico, destacamos alguns destes. Em 1870, com a chegada da industrialização e a instauração da República, o país passou a privilegiar o ensino de arte como formação de mão de obra para atender a demanda industrial. Isso fez com que a arte passasse a ser valorizada pelo seu aspecto científico como ensino técnico e não pela sua dimensão artística e expressiva.

Apesar de não ter instaurado nenhuma mudança diretamente relacionada ao ensino de artes, a Semana de Arte Moderna de 1922 foi um marco na história da arte no Brasil. De acordo com Araujo (2010), este movimento representou a ruptura com ideais e reproduções das manifestações artísticas européias e o início da busca pela defesa de uma cultura artística originariamente brasileira.

Foi nos anos 1960 que se desencadeou um período de mudanças significativas dentro do ensino de artes no Brasil. Este processo perdurou até a consolidação do movimento de arte-educação. Até o seu surgimento, o ensino de artes no país enfrentou a ditadura militar, o processo de censura e suas dicotomias. Apesar da repressão que vários setores artísticos sofreram, durante a ditadura militar, o governo implementou uma reforma na educação brasileira, em que o

ensino de artes nas escolas se tornou obrigatório por lei. Biasoli (1999, p.73) discute este período:

É realmente uma situação irônica aquela em que se encontram a arte e seu ensino. De um lado, uma lei que obriga o ensino de arte nas escolas e, de outro, um país em regime ditatorial desde 1964, onde a censura reprime toda e qualquer atividade artística. Isto gera uma contradição: a utilização da arte como elemento de construção da consciência popular – até então desvalorizada como tal – é agora valorizada (mesmo que desviada de suas funções) e obrigada a colaborar com um sistema voltado à industrialização e à tecnologia que orientam o ensino e a própria arte para garantir a produção e o consumidor.

Apesar de o regime ditatorial ter sido relevante e ao mesmo tempo contraditório, conforme Biasoli (1999), para o ensino de arte no Brasil, foi após quase 32 anos que, segundo Araujo (2010), ele se consolidou. De acordo com Araujo (2010) em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que institui como obrigatório o ensino de artes na educação básica. O ensino de artes se refere tanto ao ensino e à aprendizagem, quanto à arte como manifestação humana. A partir deste momento o movimento de arte-educação ganhou força, adeptos e surtiu efeito no país.

Assim, na atualidade o conceito de arte-educação se disseminou e está presente no ensino de artes nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o Brasil. Com isso, cabe compreender o seu significado e como se aplica, para que possamos transpô-lo para a realidade e contexto do presente trabalho.

2.2 O conceito de arte-educação e a teoria triangular

Duarte Junior (1986) nos apresenta uma forma de compreender o que é o movimento de arte-educação e a necessidade de encarar a arte como forma de sensibilização dentro do ensino.

Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós. (DUARTE JUNIOR, 1986, p. 14)

O autor nos apresenta a arte não apenas como técnicas e seu ensino, mas como uma forma de sensibilização, assim como Geertz (1989) ao colocar o mito e a arte como formas de se sensibilizar e interpretar o mundo. Read (2001, p.63) vai ao encontro do pensamento de Duarte Junior (1986) ao defender o poder que a arte tem em desenvolver nos indivíduos uma percepção de mundo mais sensível promovendo uma sociedade consciente, participativa e mais humana:

[...] a arte, amplamente concebida, deveria ser a base fundamental da educação. Pois nenhuma outra disciplina é capaz de dar à criança não apenas uma consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento são correlatos e unificados, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza. (READ, 2001, p. 76)

Como podemos ver, Read (2001) coloca a arte como sendo imprescindível ao processo educacional. Nesse sentido, a arte e a educação se estabelecem em um processo dialético defendido por diversos autores. Para Read (2001, p. 59), os dois conceitos se fundem no seguinte sentido:

O que tenho em minha própria mente é uma fusão completa dos dois conceitos, de forma que, quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de auto-criação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano

Fusari e Ferraz (2001, p.19) compartilham do mesmo ponto de vista de Read e colocam de forma clara esta relação: “A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador”. Desse modo, podemos entender que é esta dialética entre arte e educação que levou a criação do movimento e do termo arte-educação, hoje amplamente aplicada no sistema educacional brasileiro.

Porém, podemos perceber que no ambiente pedagógico nenhuma outra disciplina apresenta uma nomenclatura que enfatize seu princípio educativo. A autora Ana Mae Barbosa (1991, p.6-7), uma das principais defensoras da arte-educação, apresenta sua reflexão sobre o assunto, conforme explica:

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-

educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers. Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam.

Conforme a autora explica, o nome “arte-educação” foi importante para consolidação e visibilidade do movimento que tem como objetivo valorizar o ensino de arte, colocando ele no mesmo patamar que outras disciplinas. Mas a partir do instante que o movimento ganhou relevância, se faz necessário trabalhar com propostas práticas para concretizar o ensino de arte, e é isso que Barbosa (2003) nos traz.

Partindo dessa reflexão, Ana Mae Barbosa (2003), no início dos anos 90, difundiu uma teoria para o ensino de arte, denominada: “Proposta Triangular”, na qual a arte é valorizada por si mesma, sem ser encarada como ferramenta para outra finalidade. A Proposta Triangular defende que para melhoria do ensino de artes, ele deve ser constituído por três partes: história da arte, análise de obras artísticas e o fazer artístico.

A Proposta Triangular permite um diálogo com os demais conteúdos presentes em um projeto pedagógico, possibilitando uma relação interdisciplinar. Nessa linha de pensamento, Fernandes (2005) ressalta a importância da arte-educação, em especial da história da arte no estudo da nossa própria história:

[...] o fenômeno artístico é observado como uma fonte privilegiada para a compreensão da história da humanidade, pois revela, de modo verdadeiro e imediato, os sentimentos latentes no espírito dos homens nas variadas épocas. Mais do que isso, a arte representa a formalização desses sentimentos. É a concretização, em linguagem plástica, da matéria ainda bruta na alma humana. Nesse sentido, é a arte uma expressão fundamental para o entendimento histórico: investigá-la significa percorrer os meandros da vida do homem nos diversos momentos da história universal. (2005, p.106)

Como observamos, através do pensamento de Fernandes (2005) é possível perceber a possibilidade de um projeto interdisciplinar no contexto da arte-educação.

Além disso, Fernandes nos leva a realizar uma releitura do conceito de arte-educação, abrangendo não apenas a linguagem plástica, mas também as demais manifestações artísticas, como a música, a dança e a poesia. Assim, podemos comprovar a importância do *fazer artístico* para a Proposta Triangular de ensino de artes, através da afirmação de Buoro (2003, p. 33):

Ao expressar-se por meio da Arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta. É nesse sentido que podemos vislumbrar toda a importância que a compreensão da Arte pode ter no ensino escolar.

Desse modo, o *fazer artístico* é importante não pela obra criada, mas sim pela expressividade intrínseca ao ato de criar (SOUSA, 2003). Com isso, a análise da obra de arte adquire nova dimensão a partir do momento em que ela está exposta em contato direto com o estudante, produzindo um encontro entre obra e apreciador, permitindo uma troca de sentimentos, experiência sensorial e percepções a respeito da mesma.

A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, pois é na interação da criança com seu meio que se inicia a aprendizagem. Essa arte tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e ela reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas. (ZANIN, 2004, p. 60)

Partindo dessa reflexão, podemos perceber que a Proposta Triangular de Barbosa (2003) nos permite um olhar multifacetado para o ensino de artes no Brasil. Como se observa, o ensino de artes, através da arte-educação, busca o desenvolvimento de uma sensibilidade e compreensão de mundo mais ampla e real, já que permite e possibilita a aprendizagem interdisciplinar. Neste sentido, podemos afirmar que a arte-educação é um estímulo à cidadania.

2.3 A arte-educação como estímulo à criticidade e a formação cidadã

Como é possível reconhecer, através da Teoria Triangular, a arte-educação propõe uma complexa forma de despertar a sensibilidade e o senso crítico nos

indivíduos, levando em consideração diversos fatores. No entanto, é importante ressaltar que a própria arte é um fator de sensibilização humana. Portanto, o que o movimento de arte-educação propõe é a disseminação dessa concepção nos centros educacionais. Sobre essa questão, Trojan (1998) apud Araujo (2010, p. 44) ressalta que:

[...] a arte, com a riqueza de sua simbologia, “possibilita ao ser humano uma forma de suspensão da realidade, a partir da qual retorna ao dia-a-dia transformado e enriquecido, ou seja, com a sua compreensão da realidade humana ampliada”. Isso “faz com que o indivíduo singular se identifique com a humanidade em geral” e possa se perceber, “particularmente mais humano, ao mesmo tempo em que compartilha esse significado e se sente parte da humanidade”.

Nessa mesma linha de pensamento e ainda com a intenção de demonstrar a relevância do ensino de artes, Martins (1998, p.8) reflete sobre o indivíduo e sua concepção de mundo, além da possibilidade de re-significação que o contato e estudo com a arte possibilitam, conforme aponta:

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de re-significar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Desvelar/ampliar, como termos interligados, são ações que se auto-impulsionam, como polos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer arte elaborando sempre novas relações com o já sabido.

Como vimos, tanto a reflexão apresentada por Trojan (1998) apud Araujo (2010), quanto à apresentada por Martins (1998) nos possibilita afirmar que o indivíduo ao re-significar o mundo, e criar sua própria percepção das situações em que está inserido, abandona o chamado *senso comum*. A partir daí, o indivíduo transforma sua forma de se relacionar em sociedade, passando a estabelecer uma consciência crítica sobre o mundo.

Nesse sentido, a partir das considerações apresentadas até o momento, é possível afirmar que a arte-educação juntamente com a proposta triangular, intensifica de forma educativa e reflexiva a influência da arte sobre o indivíduo, contribuindo assim para a formação de um ser humano sociável, crítico e consciente de sua cidadania.

O processo de aprendizagem de arte só se faz presente dentro das configurações do movimento de arte-educação, a partir do trabalho dos educadores,

das instituições e dos demais envolvidos na ação. Nesse sentido, Fusari e Ferraz (2001, p.24) ressaltam a importância do professor, da instituição e dos demais envolvidos no momento de formação dos alunos, para que o conhecimento seja compartilhado de forma a estimular o olhar crítico:

No contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de Arte, junto com os demais docentes através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos para que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar. Essa forma de pensar a educação escolar em Arte deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática, e deve garantir a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos.

Partindo desse pensamento, notamos a real importância dos atores educacionais envolvidos no ensino de arte e como eles fazem a diferença na formação dos indivíduos. Podemos reconhecer que o processo educativo de arte-educação influencia na transposição que o indivíduo realiza em relação às suas experiências nas diversas dimensões da vida, ou seja, a vivência educativa em artes produz atitudes cotidianas conscientes e vice-versa. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1999, p.55) defendem este mesmo pensamento:

Com efeito, é sempre em contínuo contato com as pessoas e as coisas que a criança aprimora seus pensamentos, suas descobertas e seu fazer em arte. Não se trata, então, de um processo isolado, mas de ações em reciprocidade, quando a criança internaliza os conhecimentos, vinculando-os às suas experiências de vida pessoal e cultural.

Conforme apresentado no 1º capítulo do presente trabalho, a arte é uma genuína manifestação cultural. Assim, também podemos reconhecer que a arte-educação possibilita que o indivíduo tenha contato direto e indireto com a cultura do seu povo e de outros povos. Este contato auxilia na compreensão da diversidade de manifestações culturais e artísticas, colaborando para a formação de um ser humano consciente de sua realidade e da complexidade global. Essa autodescoberta é que o faz um cidadão pleno.

Partindo dessa perspectiva, Fusari e Ferraz (2001, p.73) afirmam a importância do conhecimento da cultura local em um projeto pedagógico de ensino

de artes, pois compreendem que este é um quesito que colabora para a interação do aluno e para o real aproveitamento deste ensino.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte, o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística.

Como já afirmamos anteriormente, o trabalho do professor é crucial para que o processo educacional em artes seja contextual, integrativo e participativo, levando em consideração os princípios do movimento de arte-educação.

Desse modo, podemos afirmar que a arte-educação possibilita que o indivíduo se integre com a arte de forma interdisciplinar, estimulando sua sensibilidade e consciência cidadã. O contato com a arte possibilita que o cidadão compreenda seu lugar no mundo, reconheça sua própria identidade, compreenda seus direitos e responsabilidades, e saiba interpretar o mundo de uma forma sensível, integrada e participativa.

Ressaltamos aqui a importância do professor para o ensino da arte, enquanto potencializador da sensibilidade e da criatividade. Porém, outro fator de destaque é o ambiente em as atividades de ensino de arte são desenvolvidas e em como ocorre o processo de mediação entre a arte e o indivíduo.

2.4 Novos ambientes como fator de sensibilização no processo educacional

Barbosa (2009) apresenta a importância da mediação cultural para o desenvolvimento de um olhar sensível diante da realidade, além de ressaltar a importância do museu como um espaço de constituição da experiência cultural. Para Barbosa (2009, p. 13-14) os museus são importantes no processo de mediação para o ensino das artes, assim como, os laboratórios de química são para o ensino da Química.

Primeiramente, a mediação cultural consiste em uma forma de potencializar a experiência do público no encontro com a arte. Caillet (2009, p.74) afirma que a figura do mediador, surgiu da necessidade de possibilitar ao público o acesso a um maior número de obras de arte e de cultura. Para isso, a mediação cultural busca conduzir o público através de diálogos, que abordam tanto informações técnicas sobre a obra, seu contexto histórico, quanto sobre “temas transversais que auxiliam a qualificar e ampliar a leitura das obras” (Brant, 2014). O mediador cultural, através dos diálogos provocativos, auxilia o público a criar sua própria interpretação das obras, e também traz informações e reflexões críticas. O mediador cultural se diferencia do professor por não estabelecer um roteiro, permitir que diálogo seja conduzido pelo público, e ter o papel de conduzir o pensamento, estimulando o processo reflexivo. A mediação cultural é inspirada no processo da Educação Popular, que toma como base a vivência de cada indivíduo para a construção do conhecimento (Brant, 2014, p. 74).

Partindo dessas reflexões, faremos uma releitura da importância dos museus e ampliando também para os centros culturais e teatros, ambientes que, assim como os museus, transpiram arte e possibilitam o encontro direto com o mundo artístico. Estes ambientes, quando presentes no âmbito educacional, não atuam apenas como extensão do ensino de artes, mas sim, como parte integrante do processo de aprendizagem e de sensibilização de cada aluno. A esse respeito, Barbosa (2009, p.14) afirma:

Uma pesquisa, que ainda está para ser analisada, demonstra que o processo de mediação mais eficiente se dá nos lugares de arte, isto é, em museus e exposições. Crianças de sete ou oito anos quando desenhavam dentro de museus, depois de verem uma exposição, rompem com o esquema (linha de base abaixo e céu acima) mais frequentemente do que quando desenhavam na escola de volta dessa visita.

A proposta em relação aos “lugares de arte” implica em reconhecer a influência do local na formação do aluno. Como se observa, quando imerso em um ambiente artístico, o aluno transpõe com mais facilidade as barreiras entre o real e o abstrato, e assim, desenvolve novas habilidades através da acentuação de uma nova percepção sobre a realidade.

É através dessa reflexão, e de todo pensamento desenvolvido ao longo deste trabalho, que buscamos desenvolver um planejamento para a implantação de um projeto em arte-educação para a Companhia Estável de Dança de Bauru em parceria com as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru/SP.

Para que um projeto em arte-educação seja desenvolvido, a aproximação entre interesses comunitários e ações governamentais se faz necessária. Neste contexto, as Relações Públicas comunitárias e a Comunicação Pública, trabalham com a aproximação entre esses dois públicos, fomentando este relacionamento.

3 RELAÇÕES PÚBLICAS E O RELACIONAMENTO ENTRE GOVERNO E COMUNIDADE

Conforme apresentamos até este momento, as políticas públicas em arte-educação surgem a partir da aproximação dos interesses comunitários e das ações governamentais. Neste contexto cabe ressaltar a importância das Relações Públicas Comunitárias e da Comunicação Pública enquanto potencializadoras deste processo de relacionamento.

3.1 Relações Públicas Comunitárias: um olhar cidadão

As Relações Públicas Comunitárias passaram a ganhar forma na década de 1980 com o IX Congresso da União Cristã de Comunicação Social, “que incluiu em seu programa um painel sobre relações públicas a serviço dos interesses populares” (KUNSCH, W., 2007, p.107). A partir desse momento, a temática começou a ser discutida por acadêmicos e teóricos ganhando o formato de artigos, dissertações e prática profissional.

Apesar de apresentarmos que as Relações Públicas comunitárias tiveram um marco propulsor na década de 1980, Kunsch, M. (2001) apud Kunsch W. (2007) relembra que esta temática já havia sido pensada anteriormente por alguns autores, como Edward Bernays (1920), que apontava a sociedade democrática como base das relações públicas corretas e eficientes. Também cita a Harwood Childs (1940), que enfatizava a importância do bom relacionamento entre as organizações e a sociedade; além do brasileiro Cândido Teobaldo de Sousa (1970), que colocava em discussão o relacionamento entre o público e o privado.

É possível perceber que a preocupação com o equilíbrio do relacionamento na sociedade e com a democracia sempre existiu nas Relações Públicas, porém, ganhou relevância nacional a partir de 1980. Neste período, a necessidade de uma comunicação específica voltada para a comunidade não florescia apenas para as Relações Públicas. A sociedade, no geral, começava a se preocupar com a democracia, influenciando os diversos campos do conhecimento, assim como a comunicação. Kunsch, W. (2007, p. 110) afirma:

Os indivíduos tornavam-se mais conscientes de seus direitos e deveres no processo de edificação de uma sociedade mais justa. E as organizações, por sua vez, começavam a se sentir incentivadas a exercer novos papéis na construção da cidadania, passando a se preocupar de forma crescente com programas sociais.

Partindo dessa perspectiva, quando as Relações Públicas surgiram eram utilizadas apenas pela classe hegemônica dominante para a manutenção da estrutura política e econômica. Para a comunicação comunitária, as Relações Públicas passam a ser uma ferramenta a favor da manutenção da democracia e da cidadania. Conforme Kunsh M. (2007), não se trata de uma divisão maniqueísta, na mão e na contra mão, mas sim, uma forma de garantir que tanto a classe hegemônica quanto as classes subalternas tenham acesso às Relações Públicas e seus métodos de trabalho.

Kunsch, M. (2012) ressalta que as Relações Públicas comunitárias são inerentes à comunidade, portanto explica que:

O conceito de relações públicas comunitárias diz respeito com propriedade apenas ao trabalho realizado diretamente com a comunidade, dentro dela e em função dela, por profissionais que se integram nos grupos ou por profissionais orgânicos surgidos nos próprios grupos.

Como se observa, não se podem fazer Relações Públicas comunitárias sem se conhecer a comunidade, sua realidade e sem estar inserido nela. Este é um processo realizado de dentro para fora, que parte de dentro da comunidade, para que tanto o relacionamento interno quanto externo aconteça de forma eficaz. Dessa forma, contribui para que as diversas formas de expressão de uma comunidade sejam percebidas pelos seus diversos públicos. Com isso, o trabalho das Relações Públicas comunitárias acontece *com* a comunidade e não *para* ela.

Nesse sentido, as Relações Públicas comunitárias vêm ao encontro do pensamento de Paulo Freire e dos princípios da educação libertadora, ou seja, colocando o ser humano como sujeito da ação e não apenas como um reflexo da alienação a qual está exposto. Esse novo enfoque das Relações Públicas atua *na* e *para* a transformação do ser humano, desenvolvendo sua consciência crítica e dando oportunidade para que se expresse.

O diálogo entre Paulo Freire (2002) e Relações Públicas comunitárias é constante durante todo o estudo teórico e também na prática. Vale ressaltar que

assim como a educação libertadora pregada pelo pedagogo, o profissional que atua nesse âmbito das Relações Públicas não tem o papel de transmitir conhecimento, mas sim, de se tornar integrante do grupo onde o trabalho está sendo desenvolvido. Sobre essa questão, Kunsch, W. (2007) apud Queiroz (1980) complementa dizendo que o profissional deve ser integrante não como um ser de *contato*, e sim, como o próprio nome já aponta, como um ser de *relacionamento*.

Ao estudarmos os conceitos de Relações Públicas comunitárias é possível estabelecer um diálogo com os conceitos de educação e cultura apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Educação e cultura caminham juntas na construção da cidadania plena. Desse modo, as Relações Públicas comunitárias aparecem como mais um mecanismo para que esse objetivo seja alcançado.

Partindo dessa reflexão, podemos perceber a importância do conceito de cidadania tanto para as Relações Públicas comunitárias, quanto para a discussão sobre cultura e educação proposta no capítulo anterior. Portanto vamos nos aprofundar neste âmbito para que possamos compreender com clareza o que é cidadania, e como as Relações Públicas, a educação e a cultura podem colaborar para que ela seja exercida plenamente.

3.2 Cidadania à luz das Relações Públicas

Educação, cultura e Relações Públicas comunitárias estabelecem um diálogo constante em busca da cidadania. Para avançarmos na discussão e clarearmos os estudos feitos até aqui, vamos primeiramente discutir a noção de *cidadania* e a sua importância e integralidade na sociedade contemporânea. Para isso, pretendemos expor o porquê da cidadania ser a propulsora do presente trabalho.

Para apoiar nossa reflexão, Kunsch, M. (2007, p. 63) apresenta um conceito simples e funcional sobre o que é cidadania, conforme assegura:

Em princípio, cidadania refere-se aos direitos e às obrigações nas relações entre Estado e cidadão. Falar em cidadania implica recorrer a aspectos ligados à justiça, direitos, inclusão social, vida digna para as pessoas, respeito aos outros, coletividade e causa pública no

âmbito de um Estado-nação. Cidadania pressupõe, conforme um dos autores clássicos que primeiro realizaram estudos sobre o tema, Tomas H. Marshall (1967), conquistas e usos dos direitos civis (“liberdade pessoal, liberdade de expressão, pensamento e crença, o direito de propriedade e de firmar contratos válidos e o direito à justiça”), políticos (“como o do voto e do acesso ao cargo público”) e sociais (“que vão desde o direito de participar plenamente de herança social e de viver a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”).

A partir da conceituação apresentada por Kunsch M. (2007), podemos dizer que cidadania é exercida a partir do momento em que o ser humano toma conhecimento de seus direitos e obrigações em relação ao Estado e à sociedade como um todo. É neste ponto em que encontramos o primeiro impasse, pois grande parte da população está sujeita a uma educação alienante que a torna alheia aos seus direitos e, muitas vezes, alheia até de suas obrigações.

Como apresentado anteriormente, para Paulo Freire (1978), a alienação do ser humano é consequência da educação bancária praticada pelo sistema tradicional de educação, o qual está exposto. Além disso, Freire também acredita que a educação bancária é uma ferramenta utilizada pela classe dominante para manutenção do *status quo*. Partindo dessa reflexão crítica, Peruzzo (2007) defende que a cidadania só é possível a partir da igualdade e da liberdade, portanto pressupõe uma educação inclusiva, crítica e de qualidade.

Diante desse cenário, Peruzzo (2007, p. 46) apresenta uma visão crítica sobre cidadania:

Cidadania é desenvolvimento social com Igualdade. Assim sendo, a riqueza socialmente produzida, as descobertas científicas e tecnológicas, as artes, a educação, os lazeres, e todas as demais benesses geradas no processo histórico deveriam ser desfrutadas com igualdade e liberdade para realização plena da cidadania. No entanto, na prática, o que há é extrema desigualdade dentro dos países e entre as nações. Enfim, uns são mais cidadãos que outros, sendo estes a maioria. A situação desigual e de injustiça social é consequência do modelo de desenvolvimento adotado e das estratégias implementadas para concretizá-lo.

Partindo dessa perspectiva, a desigualdade social é um dos principais impasses para concretização da cidadania. Esta desigualdade é consequência de um sistema social, econômico e político estabelecido por um processo histórico da sociedade. Para Milton Santos, geógrafo e cientista social, para que a cidadania alcançasse a plenitude seria necessário recriar a globalização e as formas de

interação entre os homens em sociedade. Nesse sentido, Santos (2002, p. 141-2) apud Kunsch, M. (2007, p. 68) defende seu ponto de vista a respeito da globalização autoritária:

“A vontade dessa globalização perversa a que estamos assistindo é reduzir o papel do cidadão. É transformar todo mundo em consumidor, usuário e, se possível, coisa, para mais facilmente se inclinar diante de soluções anti-humanas”. Ele propõe “a recriação da cidadania mediante uma outra globalização, horizontalizada e não verticalizada como a atual, na qual a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para emoção – que é o que une os homens”.

Partindo desse pensamento, podemos entender que os estudos e reflexões sobre cidadania nos permitem perceber que para o alcance de sua plenitude a sociedade precisa passar por transformações substanciais que a levem a estabelecer novos parâmetros e valores. Nesse contexto, conforme explica Freire (1978), a educação pode ser utilizada como ferramenta de transformação social quando é capaz de levar a sociedade ao desenvolvimento desses novos valores em prol de uma cidadania integral. Por outra parte, de acordo com Peruzzo (2007), as Relações Públicas comunitárias também são um método de trabalho eficaz para a transformação social.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta tais conceitos para refletir sobre uma real transformação social em busca da cidadania. Para tanto, também se faz necessário enfocar outra temática relacionada com a questão da cidadania e promoção de novos valores. A comunicação pública nos ajuda a perceber como a comunicação entre Estado e comunidade colabora para que este processo de transformação social aconteça.

3.3 Comunicação Pública: uma necessidade apresentada pela comunidade

Assim como as Relações Públicas comunitárias, outra vertente da comunicação atua em prol do fortalecimento da cidadania e do relacionamento entre Estado e Comunidade. Esta é a chamada comunicação pública. Tanto as Relações Públicas comunitárias, quanto a Comunicação Pública começaram a ser discutidas em um período recente.

No Brasil, as reflexões sobre comunicação pública advêm do período pós-ditadura militar com a redemocratização do país. A partir desse momento, os órgãos públicos e a sociedade voltaram a se preocupar com o relacionamento entre ambos e com os recentes direitos de liberdade de expressão e acesso à informação.

Nesse contexto, a comunicação pública emerge do interesse do cidadão em se comunicar, em obter informação de qualidade e de compreender os processos governamentais e institucionais com a maior clareza possível. Vivenciamos hoje a sociedade da informação, caracterizada pela forma com que a informação chega até um receptor e a sua velocidade. A busca por agilidade, acesso à informação em tempo real e qualidade dessa informação exige dos meios de comunicação e do próprio Estado um esforço maior na manutenção da transparência em tudo que se refere ao interesse público. Esta nova forma de vivenciar a comunicação e a informação é possível graças ao desenvolvimento das tecnologias. O avanço tecnológico permitiu uma mudança na forma com a qual as organizações se relacionam com o Estado, com outras instituições, com a mídia formadora de opinião, e também com os cidadãos. Camargos (2004, p. 148) explicita esta relação de interesse do cidadão para com o Estado ao afirmar que:

Se há mais interesse do cidadão, aumenta a responsabilidade de quem lida com a comunicação governamental. A tendência é que a população mais atenta exija cada vez mais qualidade, completude e transparência na informação a ela oferecida. Neste ponto do raciocínio, a palavra informação passa a merecer um adjetivo: qualificada. No cenário que apresentamos e vivemos no Brasil de hoje, é de se esperar um aumento gradativo de demanda por essa informação qualificada.

Desse modo, apesar de Camargos (2004) colocar a responsabilidade para quem lida com a comunicação governamental, podemos fazer uma releitura a partir do seu ponto de vista, dizendo que este não é um desafio e uma responsabilidade apenas de quem lida com a comunicação governamental; mas sim de todos aqueles que trabalham com a comunicação, e neste contexto, de quem lida com a comunicação pública em sua forma mais abrangente.

Por essa razão, como se observa, a noção de *comunicação pública* é complexa, e por isso, muito discutida no meio acadêmico. Diversos autores defendem linhas de pesquisa distintas a respeito desta temática. A princípio, cabe ressaltar que, apesar de existirem variadas linhas de pesquisa sobre esta frente da

comunicação, a comunicação pública está sempre voltada ao interesse público, pois: “comunicação pública é um conceito amplo, envolvendo toda a comunicação de interesse público, praticada não só por governos, como também por empresas, terceiro setor e sociedade em geral” (OLIVEIRA (2004, p.186) apud KUNSH M. (2012, p.20)).

Outro autor que discute a comunicação pública é o colombiano Juan Jamarillo López. Este autor defende que a “comunicação pública é eminentemente democrática pela profundidade de sua natureza e por vocação” (LÓPEZ (2011, p.64-65) apud KUNSCH M. (2012 p.18)).

Kunsch M. (2012), após estudo de variados autores que também discutem esta temática internacionalmente, compila algumas variações que a comunicação pública pode ter:

A comunicação pública configura um conceito complexo que permite extrair múltiplas abordagens teóricas e reflexões sobre sua prática nas diferentes perspectivas do campo comunicacional. Ela implica várias vertentes e significações, podendo-se entendê-la, basicamente, segundo estas quatro concepções básicas: comunicação estatal; comunicação da sociedade civil organizada que atua na esfera pública em defesa da coletividade; comunicação institucional dos órgãos públicos, para promoção de imagem, dos serviços e das realizações do governo; e comunicação política, com foco mais nos partidos políticos e nas eleições. (KUNSCH M., 2012, p. 17)

Como é possível observar, Kunsch M. (2012) apresenta quatro vertentes e significações para a comunicação pública. Destrinchando as vertentes apresentadas pela autora, pode-se afirmar que a comunicação estatal é aquela que comunica questões referentes ao Estado, às leis, às obrigações e aos direitos de cada cidadão. Podemos considerar que a comunicação da sociedade civil organizada faz referencia à comunicação no terceiro setor, onde ONGs e outras organizações da sociedade civil atuam em áreas onde o governo não se faz presente. A comunicação institucional atua na promoção de imagem, dos serviços e das realizações dos governos, assim como a comunicação institucional de uma instituição privada. E a comunicação política tem o foco nos partidos políticos, e na disputa eleitoral.

Outra autora, de importância nacional, que discute Comunicação Pública, é Brandão (2006). Para Brandão (2006), o conceito de Comunicação Pública ainda

está em processo de formação, e por isso, pode ser identificado em cinco áreas distintas, que variam de acordo com o país, e a atividade profissional desenvolvida.

De acordo com Brandão (2006) a Comunicação Pública pode ser entendida como: comunicação organizacional, comunicação científica, comunicação do Estado e/ou governamental, comunicação política e como estratégias de comunicação da sociedade civil organizada.

Segundo Brandão (2006) a Comunicação Organizacional entendida como Comunicação Pública diz respeito aos estudos e práticas profissionais no âmbito da comunicação interna e externa das instituições, sejam elas de caráter público, ou privado. A expressão *comunicação pública* é utilizada para falar sobre comunicação organizacional em alguns países, pois esta é “uma atividade voltada para a divulgação institucional no âmbito da opinião pública” (BRANDÃO, 2006, p.2).

Estabelecendo um paralelo com as quatro vertentes apresentadas por Kunsh M. (2012), podemos dizer que a comunicação organizacional de Brandão (2006), quando exercida em uma organização de caráter público, tem o mesmo significado que a comunicação institucional dos órgãos públicos de Kunsh M. (2012).

A Comunicação Científica entendida como Comunicação Pública (BRANDÃO, 2006), busca despertar o interesse da opinião pública para estudos e atividades da comunidade científica. Brandão (2006, p.4) nos explica como a comunicação científica influencia na percepção de mundo de cada indivíduo, e assim, contribui para a formação do senso crítico, ajudando a despertar um olhar cidadão sobre a sociedade.

No setor agrícola, transformou-se, em toda a América Latina, em uma área conhecida por Comunicação Rural que desenvolveu metodologias e estratégias apropriadas para o trabalho junto ao homem do campo e sua família. De maneira semelhante, na área de saúde pública foram construídas estratégias de aproximação e informação, sobretudo para as populações necessitadas. Para ambos os setores, o uso dos meios e de estratégias de comunicação foi determinante e esteve voltado para o aspecto pedagógico de informar para a cidadania, para a melhoria das condições de vida dessas populações. A identidade com o “interesse público” desta comunicação construída por determinados setores do Estado explica sua identificação com os princípios da Comunicação Pública.

A comunicação pública, como um todo, diz respeito ao fornecimento de informação, com o objetivo de influenciar na mudança de hábito da sociedade e subsidiando as tomadas de decisões políticas.

Os profissionais que atuam no âmbito da comunicação pública, entendida como comunicação científica “abarcam a noção de compromisso público e de prestação de contas à população” (Brandão, 2006, p.5).

Assim como Kunsch M. (2012), Brandão (2006) também identifica a comunicação pública como comunicação estatal. Neste âmbito a comunicação pública é entendida como o fluxo de comunicação e informação, entre o Estado e o Governo e os seus cidadãos. (Brandão, 2006, p.5).

A Comunicação Estatal e/ou Governamental entendida como Comunicação Pública apresentada por Brandão (2006), não diz respeito apenas a instituições públicas municipais, estaduais e federais, mas também a organizações não governamentais, associações profissionais, comunitárias, além dos conselhos, agências reguladoras e empresas privadas que trabalham com serviços públicos.

Para Brandão (2006, p.6), a comunicação governamental é um instrumento que possui o poder de despertar o sentimento cívico nos cidadãos, e que ao informar, prestar contas, divulgar ações, motivar, educar, e estimular a participação, acaba por proteger e promover a cidadania.

A comunicação governamental pode ser entendida como Comunicação Pública, na medida em que ela é um instrumento de construção da agenda pública e direciona seu trabalho para a prestação de contas, o estímulo para o engajamento da população nas políticas adotadas, o reconhecimento das ações promovidas nos campos políticos, econômico e social, em suma provoca o debate público. Trata-se de uma forma legítima de um governo prestar contas e levar ao conhecimento da opinião pública os projetos, ações, atividades e políticas que realiza e que são de interesse público.

Brandão (2006) também aponta que a Comunicação Pública pode ser identificada como Comunicação Política, neste âmbito a autora se refere ao relacionamento mídia-política. Para Brandão (2006, p.7)

Pode-se identificar a área de Comunicação Política com Comunicação Pública a partir de dois enfoques. Em um deles, ela utiliza instrumentos e técnicas da comunicação para a expressão

pública de ideias, crenças e posicionamentos políticos, tanto dos governos quanto dos partidos. De outro, diz respeito às disputas perenes entre os proprietários de veículos e detentores das novas tecnologias de comunicações e o direito da sociedade a interferir e determinar conteúdos e o acesso a esses veículos e tecnologias, em seu próprio benefício e não em benefício das empresas.

Podemos perceber que Brandão (2006) demonstra preocupação com a complexa relação de poder da mídia e a falta de uma regulação eficaz e legítima do sistema midiático.

Kunsch M. (2012) ao identificar a comunicação política como uma das áreas da comunicação pública, reconhece esta como sendo a comunicação voltada para os partidos políticos e as disputas eleitorais. Sem abordar a mesma discussão de Brandão (2006) sobre o poder de informação e influência da mídia.

A quinta forma de identificar a Comunicação Pública apontada por Brandão (2006) é como Estratégia de Comunicação da sociedade civil organizada. Esta identidade também é reconhecida por *comunicação comunitária*, já trabalhada no presente contexto.

Para Brandão (2006), a comunicação pública como estratégia de comunicação da sociedade civil organizada surgiu num contexto de mudanças políticas, onde as comunidades, membros do Terceiro Setor e de movimentos populares passaram a pensar e colocar em prática estratégias de comunicação para o relacionamento entre estado, comunidade e os mais diversos públicos.

Brandão (2006, p.8) aponta que “Nesta acepção, entende-se a prática da comunicação a partir da consciência de que as responsabilidades públicas não são exclusivamente dos governos, mas de toda a sociedade”. Brandão (2006, p.9) também aponta como a comunicação pública entendida como comunicação comunitária se difere da comunicação mercadológica:

Este é um campo onde prevalecem as práticas comunitárias e provavelmente o lugar onde se alcançou a interdisciplinaridade dificilmente conseguida nos estudos ou na prática da comunicação no mercado. A partir desta perspectiva, o termo comunicação pública refere-se a uma prática realmente democrática e social da comunicação, sem compromissos com a indústria midiática e entrelaçada com o cotidiano das populações e suas práticas políticas (no sentido lato do termo). Este reposicionamento de posturas e propostas leva a Comunicação Pública a assumir reivindicações e

posições políticas bastante diversas daquelas defendidas historicamente pela área de Políticas de Comunicação.

Conforme apresentado anteriormente, a comunicação comunitária contribui para a construção do espaço público, a partir de uma perspectiva popular, e um olhar cidadão. Brandão (2006) reafirma os aspectos abordados anteriormente, e aqui apresentados através das reflexões de Kunsch M. (2012), Peruzzo (2007) entre outros.

Sem distinção, cada segmento apresentado na comunicação pública vem ganhando relevância na sociedade e contribui cada um em sua vertente para a formação de uma comunidade cada vez mais participativa e cidadã.

Brandão (2006, p.10) apresenta o panorama brasileiro para o conceito de comunicação pública:

É com este sentido de informação e construção de cidadania que no Brasil o termo Comunicação Pública vem se afirmando, ainda que o viés da Comunicação Governamental seja uma tendência mais forte para a identificação do conceito de Comunicação Pública, em detrimento de conceitos mais utilizados historicamente na área governamental, como comunicação política, publicidade governamental ou propaganda política.

Com isso, as Relações Públicas comunitárias e a Comunicação Pública abrem um caminho para o diálogo entre o governo e a comunidade, que contribui para a formação de uma comunidade cidadã, a partir do momento que esta necessidade de se comunicar e de obter informações de qualidade emerge da própria comunidade.

Desse modo, neste trabalho foram estudadas as Relações Públicas comunitárias e a comunicação pública, pois ambas dialogam entre si, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania plena. Cada uma permite que o caminho seja traçado dentro do seu contexto. Elas convergem em seus ideais e em suas formas de existir.

Sendo assim, cabe pensar de que maneira as Relações Públicas comunitárias e a comunicação pública atuam na prática em função da sensibilização cidadã, ponderando os interesses dos públicos envolvidos.

3.4 As Relações Públicas em função da sensibilização cidadã

Na prática profissional, as Relações Públicas comunitárias e a Comunicação Pública podem atuar diretamente nas comunidades, no governo e também com instituições que se relacionam com ambos. Sempre buscando cumprir com o seu papel de contribuir para a formação cidadã da sociedade.

Neste aspecto, cabe ressaltar que as Relações Públicas comunitárias e a comunicação pública, não trabalham apenas com a divulgação de informações, de acordo com Peruzzo (2004, p.77) o direito à comunicação vai além do acesso à informação,

Direito à comunicação não diz respeito apenas ao direito básico do cidadão em ter acesso à informação livre e abundante ao conhecimento produzido pela humanidade. Nem se cogita a possibilidade de restrições à liberdade de informação e de expressão. Porém, direito à comunicação na sociedade contemporânea inclui o direito ao acesso ao poder de comunicar, ou seja, que o cidadão e suas organizações coletivas possam ascender aos canais de informação e comunicação – rádio, televisão, Internet, jornal, alto-falantes, etc. – enquanto emissores de conteúdos, com liberdade e poder de decisão sobre o que é veiculado. Nessas condições o cidadão se torna sujeito, assume um papel ativo no processo de comunicação.

É neste sentido que apresentamos a comunicação em função da sensibilização cidadã, ou seja, a comunicação que não está a serviço apenas de órgãos governamentais ou instituições privadas. Mas sim, a comunicação que também se apresenta a serviço da comunidade, dando espaço para que as diversas manifestações populares se apresentem e se façam ser notadas, através do espaço nos meios de comunicação.

Peruzzo (2007, p. 56) mostra que a demanda por acesso ao “poder de comunicar” advém da comunidade, e

[...] significa o aumento e a diversificação de emissoras e mensagens. Nesse bojo, vem a oferta de conteúdos sintonizados com as mais diferentes questões da vida cotidiana do povo brasileiro, dos temas tratados por instituições legislativas representativas, dos princípios e das decisões no âmbito do Poder Judiciário Nacional, da difusão das descobertas científicas e tecnológica, da partilha das iniciativas educativas, culturais de auto-ajuda, de alternativas de geração de trabalho e renda desenvolvidas pela sociedade, de protagonismo juvenil, das mulheres, das “comunidades” etc. No conjunto, representam um avanço na busca do desenvolvimento integral da pessoa humana.

Segundo Peruzzo (2007, p. 57) este movimento comunitário contemporâneo que busca se comunicar, representa um papel histórico, onde a sociedade civil assume um papel de sujeito da ação, que não apenas espera que “o Estado atenda suas necessidades, mas que luta para democratizar a cidadania”.

Peruzzo (2007) ainda revela que a demanda pela participação social, cresceu juntamente com a atuação da comunicação comunitária. Apesar de não representar uma ruptura com a grande mídia, os meios de comunicação locais são uma demonstração da democratização do acesso à informação, e ao poder de comunicar. Estes meios de comunicação locais dão voz às comunidades e aos movimentos sociais que nela se manifestam.

Hoje o cerne das questões gira em torno da informação, educação, arte e cultura, com mais espaço para o entretenimento, prestação de serviços, participação plural de várias organizações (cada uma falando o que quer, embora respeitando os princípios éticos e normas de programação) e divulgação das manifestações culturais locais (PERUZZO, 1998, pg.152, *apud* PERUZZO, 2004, pg. 51).

As Relações Públicas comunitárias e comunicação contribuem cada uma de sua forma, para que a democratização da comunicação aconteça, ou seja, as Relações Públicas comunitárias, quando praticadas dentro da comunidade incitam a participação popular e democrática. Já a comunicação pública, contribui no fornecimento de informação e embasamento crítico da comunidade, através de uma comunicação que visa ao desenvolvimento social cidadão.

A atuação prática das Relações Públicas comunitárias e da comunicação pública colabora também para que o cenário da democratização seja propício, tanto no âmbito governamental e político, quanto no âmbito comunitário. Assim, estes dois campos de atuação do profissional de Relações Públicas, contribuem para o desenvolvimento cidadão dos indivíduos.

4 PLANEJAMENTO EM RELAÇÕES PÚBLICAS: UM PROJETO DE ARTICULAÇÃO ENTRE GOVERNO MUNICIPAL E COMUNIDADE

4.1 Planejamento em Relações Públicas: uma importante ferramenta para elaboração de estratégia

No capítulo anterior buscamos explicitar como as Relações Públicas comunitárias e a Comunicação Pública facilitam e fomentam o relacionamento entre governo e comunidade, e desta forma contribuem para o desenvolvimento da democracia e da cidadania. Já no presente capítulo, apresentaremos o processo de planejamento como atividade de Relações Públicas que busca formular uma estratégia de relacionamento entre governo e comunidade.

Kunsch, M. (2003) revela que, de acordo com diversas instituições regulamentadoras das Relações Públicas, tais como o Conselho Federal dos Profissionais de Relações Públicas (Conferp), e a Federación Interamericana de Asociaciones de Relaciones Públicas (Fiarp), o planejamento é uma das funções básicas das Relações Públicas e independente da área de abrangência da profissão, ele é imprescindível. A autora também enfatiza questões relevantes relacionadas ao planejamento, especialmente no que se refere a sua potencialidade para a projeção futura e o processo de construção lógica que apoia as decisões no presente para se alcançar objetivos futuros:

Essencialmente o planejamento é uma das funções administrativas, e das mais importantes, que permite estabelecer um curso de ações para atingir objetivos predeterminados, tendo em vista, sobretudo, a futuridade das decisões presentes, a fim de interferir na realidade para transformá-la. Ou seja, conforme Danilo Gandin (2000b, p. 34), “planejar é o processo de construir a realidade com características que se deseja para a mesma. É interferir na realidade para transformá-la numa direção claramente indicada.” (KUSNSCH, M., 2003, p. 207).

Como observamos o planejamento não é concebido apenas como uma ferramenta de transformação da realidade, mas sim, como o próprio processo de intervenção no presente, buscando uma transformação futura. Partindo dessa perspectiva, Kunsch, M. (2003) ainda ressalta a importância do planejamento para as Relações Públicas não apenas no âmbito da comunicação organizacional, mas também, nos seus mais diversos setores.

As atividades de relações públicas normalmente propiciam uma projeção institucional da organização, que, dependendo de como são executadas, poderá ser positiva ou negativa. Quando se planeja, as possibilidades de sucesso são bem maiores do que quando se fazem as coisas de forma aleatória. Por isso, um departamento de comunicação/relações públicas tem dupla responsabilidade: cuidar para que o conceito de sua organização não seja prejudicado; e, sempre, levar em conta que suas ações devem atender e respeitar os interesses dos públicos e da opinião pública (KUNSCH, M., 2003, p. 316).

O planejamento é uma forma de traçar e alcançar objetivos evitando imprevistos e prevendo soluções para as possíveis dificuldades. Não se resume a uma sequência de etapas operacionais; o processo de planejamento é um ato de inteligência complexo, que envolve questões administrativas, técnico-rationais, mas, sobretudo, questões políticas, pois a política é responsável por designar e efetivar as ações planejadas de forma sempre a respeitar os interesses dos públicos, da instituição e da opinião pública. (KUNSCH, M., 2003).

A importância do planejamento se encontra justamente na possibilidade de se alcançar o objetivo desejado evitando dificuldades em decorrência do imprevisto. José Maria Dias (1982) apud Kunsch, M. (2003, p. 216) revela cinco vantagens obtidas pelas organizações ao utilizarem o planejamento:

Propicia a coordenação de esforços e a maximização de recursos escassos; faz com que a organização tome consciência de sua razão de ser, por meio de uma sistematização estratégica de seu desempenho; permite aferir se está perseguindo os resultados propostos nos objetivos; aumenta o nível de interação entre pessoas que compõem a organização; e “amplia o horizonte dos dirigentes, orientando-os na prospecção do ambiente em que a organização irá operar, bem como lhes suscita novas ideias sobre oportunidades a serem exploradas” (1982, p.22).

Através das cinco vantagens reveladas por Dias (1982) apud Kunsch, M. (2003) podemos perceber que o planejamento é essencial para se alcançar os objetivos traçados dentro de uma organização, e provocar mudanças positivas em seu cenário. Porém, a importância do planejamento só se torna real a partir do momento que o mesmo é eficiente, eficaz e efetivo. De acordo com Kunsch, M. (2003), a eficiência está relacionada com os custos, ou seja, o trabalho deve ser bem-feito, com desenvolvimento competente, mas levando em consideração a redução de custos e o rendimento técnico. Ser eficaz diz respeito aos resultados, que devem ser alcançados através de escolhas viáveis e corretas, que envolvem

criatividade e conhecimento. Por outro lado, a efetividade faz menção ao tempo de alcance dos objetivos globais e a sua permanência no ambiente. Estes três quesitos são essenciais no desenvolvimento do planejamento e devem ser considerados em todas as etapas do mesmo.

É necessário destacar que o planejamento é constituído de etapas que auxiliam na sua construção. Essas etapas podem variar de acordo com e por quem está sendo desenvolvido. Kunsch, M. (2003, p.218-219) apresenta doze etapas que podem compor um processo de planejamento de qualquer área ou situação:

Identificação da realidade situacional; levantamento de informações; análise dos dados e construção de um diagnóstico; identificação dos públicos envolvidos; determinação de objetivos e metas; adoção de estratégias; previsão de formas alternativas de ação; estabelecimento de ações necessárias; definição de recursos a serem alocados; fixação de técnicas de controle; implantação do planejamento; avaliação dos resultados.

Ao desenvolver as etapas apresentadas, se estrutura o planejamento de forma a reconhecê-lo como um processo de construção que exige acompanhamento, flexibilidade e adequação diante de situações não desejadas, mas que possivelmente foram previstas. O planejamento não é estático e precisa estar sempre em diálogo com a realidade, levando em consideração seu objetivo e as etapas para alcançá-lo. Lembrando que em todas as etapas é necessário pensar constantemente na eficiência, na eficácia, e na efetividade das mesmas.

Para Kunsch, M. (2003) o planejamento em Relações Públicas pode ser desenvolvido em duas instâncias: uma leva em consideração a elaboração de um projeto global, pensando na organização como um todo; a outra considera a elaboração de um planejamento com projetos ou programas específicos, levando em consideração alguma atividade exclusiva. Ambos devem ser norteados pelas doze etapas do processo, e podem fazer uso de projetos, planos e programas.

Segundo Horácio M. de Carvalho (1979) apud Kunsch, M. (2003, p. 222) “o planejamento é um processo sistematizado, sendo o plano, o programa e o projeto [documentos desse processo]”. Estes documentos servem para condensar os pensamentos do planejamento, e permitem que o processo seja ordenado, de forma a facilitar a tomada de decisões.

Para que possamos utilizar destes instrumentos do planejamento corretamente, cabe fazer uma diferenciação entre eles, de acordo com Horácio M. de Carvalho (1979) apud Kunsch, M. (2003). O *plano* traz informações básicas que auxiliam nas tomadas de decisão, com caráter geral e abrangente. O *projeto* apresenta detalhes em relação às ações que devem ser tomadas para se alcançar o objetivo almejado, ou seja, o projeto é o resultado de todo o processo de planejamento. O *programa* diz respeito à logística das ações e atividades planejadas, está diretamente relacionado a calendários, prazos e cronogramas.

A partir da definição de planejamento, suas etapas e instrumentos, o presente trabalho pretende elaborar um planejamento, que contempla um projeto, para que a Companhia Estável de Dança de Bauru se apresente para as escolas municipais de Bauru, aliando assim, os conceitos abordados neste trabalho.

4.2 Planejamento para a Cia. Estável de Dança de Bauru: uma articulação entre o governo municipal e a comunidade

O Projeto Dança-Cidadã será elaborado a partir de um planejamento específico para a Companhia Estável de Dança, em conformidade com as etapas e os conceitos apontados por Kunsch, M. (2003), e aqui apresentados. As informações sobre a Companhia Estável de Dança de Bauru foram extraídas das Leis Municipais nº 5783, 5881, 6119, 6394, e da entrevista em profundidade semiestruturada realizada com o atual coordenador da Cia, Sivaldo Carmargo. Todos estes conteúdos encontram-se nos anexos deste trabalho.

A entrevista em profundidade semiestruturada realizada com o coordenador da Cia, Sivaldo Carmargo, através de entrevista pessoal utilizando gravador celular e transcrita após o término, foi utilizada para extrair maior número de informações sobre a Companhia, seu dia a dia, e seu histórico. Informações que não constam em nenhum outro documento oficial. Cabe salientar que a ideia inicial para construção do Projeto Dança-Cidadã partiu do próprio coordenador da Cia, que a compartilhou através de conversas informais, contribuindo assim, para a concretização do presente trabalho.

- Identificação da realidade situacional; levantamento de informações; análise dos dados e construção de um diagnóstico;

Em 2009, a Câmara Municipal de Bauru sancionou o Projeto de Lei nº 00132/2009 (Lei Municipal nº 5783) criando assim a Companhia Estável de Dança de Bauru (CEDAB). A princípio o projeto propunha que as bailarinas cumprissem 20 horas semanais, sendo 10 destinadas aos estudos práticos e teóricos da dança, e as outras 10 horas destinadas a ensinar dança para crianças de instituições públicas da cidade. Porém este projeto não vigorou e a Cia permaneceu no papel. Em 2011 a Lei Municipal nº 5783 teve sua segunda alteração e passou a vigorar em acordo com a Lei nº 6119, onde consta que as bailarinas não deveriam atuar como professoras, mas sim dedicar às 20 horas semanais aos estudos da dança e à participação de festivais e mostras de dança, seguindo assim, segundo Sivaldo Camargo, os moldes da Balda e Orquestra Municipais de Bauru. Em janeiro de 2012 ocorreu o primeiro processo seletivo da Companhia, que passou a desenvolver suas atividades na prática.

De acordo com o entrevistado, a CEDAB é coordenada pela Secretaria Municipal de Cultura, através da figura de um de seus Instrutores Artísticos, e formada por dezesseis bailarinas bolsistas. Desde a aprovação da Lei nº 6119, a CEDAB é coordenada por Sivaldo Camargo - instrutor artístico nomeado ao cargo através de uma portaria publicada no Diário Oficial da cidade. Atualmente o coordenador desempenha também o papel de único professor da Companhia. Já as dezesseis bailarinas foram selecionadas por meio de processos seletivos divulgados no Diário Oficial. As dezesseis vagas ofertadas pela Companhia ainda estão sendo preenchidas, contendo atualmente 11 bailarinas bolsistas, com idade entre 14 e 21 anos. As leis que estabelecem o funcionamento da Companhia afirmam que o tempo de permanência das bailarinas pode ser superior a quatro anos, contanto que sejam aprovadas em um novo processo seletivo. Quanto ao cargo de coordenação, as Leis não estabelecem o tempo de permanência no cargo.

As despesas da Companhia Estável de Dança de Bauru – decorrentes da Lei nº 5783 - são de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Bauru, especificamente da Secretaria Municipal de Cultura. As despesas referem-se ao pagamento das bolsas das bailarinas, salário do coordenador, compra de materiais

para aula, infraestrutura física para aulas, ensaios e apresentações, contratação de coreógrafos convidados, compra de figurino, entre outras. O pagamento do salário e da bolsa já é fixo para a Secretaria, mas todas as outras despesas devem ser submetidas ao processo de compras da Secretaria Municipal de Cultura, implicando em um processo lento e burocrático. De acordo com o Coordenador da Companhia, Sivaldo Camargo, este processo chega a demorar de três a cinco meses.

Além de estabelecer questões técnicas para o funcionamento da CEDAB, as Leis também abordam seus objetivos, enquanto projeto municipal.

- I – Despertar no adolescente e no jovem o gosto, sensibilidade e prática da dança;
- II – Democratizar o acesso ao ensino da dança na comunidade;
- III – Estimular a criatividade e o pensamento reflexivo;
- IV – Estimular a formação de grupos de dança no Município de Bauru;
- V – Promover a cidadania;
- VI – Estimular a socialização por meio do entendimento do ambiente em que vive;
- VII – Contribuir no processo de formação educacional dos adolescentes e jovens;
- VIII – Desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita;
- IX – Auxiliar os jovens e adolescentes a se profissionalizarem como bailarinos;
- X – Representar o Município de Bauru em Festivais e Mostras de dança: Estaduais, Nacionais e Internacionais;
- XI – Apresentar espetáculos de dança à comunidade.

(BAURU, 2011, Lei nº6119)

Segundo o entrevistado, a Companhia Estável de Dança de Bauru, além de seguir as Leis Municipais que vigoram o seu funcionamento, segue também um Regimento Interno, que traz cláusulas sobre o dia a dia de seu funcionamento, como as obrigações dos membros e penalidades. Este documento foi elaborado em conjunto pelo coordenador e bailarinas bolsistas, utilizando como base o Regimento Interno da Companhia Estável de Dança de Piracicaba.

As atividades da CEDAB são desenvolvidas no prédio do Teatro Municipal de Bauru, mesmo ambiente onde está alocada a Secretaria Municipal de Cultura, a Divisão de Ensino as Artes de Bauru, a Biblioteca Municipal Rodrigues de Abreu, entre outras organizações culturais da cidade. Neste prédio a CEDAB faz uso de uma sala equipada e preparada para aulas de dança (com barras, espelhos, equipamento de som, e tablado de madeira) e de uma sala para guardar os materiais das bailarinas (figurinos, e roupas de aula) e uso administrativo.

Desde o início de suas atividades, em 2012, a Companhia Estável de Dança de Bauru vem realizando ao menos dois espetáculos por ano, um em comemoração ao aniversário da Companhia, comemorado criteriosamente nos dias 31 de agosto e 1º de setembro, sempre com uma estreia, e o outro em celebração ao final do ano. Sendo assim, consta no portfolio da Companhia as coreografias *Nuit Verdi* (Coreógrafo Sérgio Bruno), *Sentir-se-a* (Coreógrafo Arilton Assunção), ambas em 2012, *Vejo Cores e Gestos* (Coreógrafo Arilton Assunção) em 2013, e neste ano, 2014, a coreografia *Frida* (Coreógrafo Arilton Assunção). De acordo com o coordenador, Sivaldo Camargo, esta é uma trajetória que demonstra o amadurecimento gradativo das bailarinas, que a cada ano recebem mais comentários positivos da imprensa, e cativam cada dia mais o interesse do público. O fato se comprova com a crescente participação da Companhia em diversos eventos, em 2012, a CEDAB apresentou-se na cidade de Lençóis Paulista (SP); já em 2013 foi convidada para participar de algumas mostras, como a da Associação de Dança de Bauru (ADAB); e em 2014, o crescimento foi ainda maior, a CEDAB foi convidada para se apresentar no Teatro Municipal de Jaú (SP), no 9º Dança Ourinhos na categoria semiprofissional, na abertura do Festival de Artes Cênicas de Bauru (FACE) e na comemoração dos 25 anos de criação do Museu Ferroviário de Bauru.

O histórico da Companhia Estável de Dança de Bauru e sua estrutura enquanto Lei Municipal demonstram que ao longo de seus três anos a Companhia vêm conseguindo contemplar seus objetivos. Mas, que por se tratar de uma Companhia ainda jovem, tem muito a construir para colaborar com o cenário cultural da cidade, enfatizando cada vez mais, a conquista de seus objetivos. É neste sentido, que o presente trabalho, busca elaborar o Projeto Dança-Cidadã de arte-educação para a Companhia Estável de Dança de Bauru.

- Identificação dos públicos envolvidos
 - Integrantes da companhia estável de dança (bailarinas e coordenador);
 - Secretário Municipal de Cultura;
 - Secretário Municipal de Educação;
 - Coordenadores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru;
 - Professores de Arte das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru;
 - Alunos do ensino fundamental e médio das escolas municipais de Bauru;
 - Profissionais e técnicos diversos contratados para execução de serviços específicos;
 - Pais dos alunos do ensino fundamental e médio de Bauru;
 - Demais funcionários das escolas municipais de Bauru;
 - Cidadãos de Bauru;
 - Mídia municipal, regional e nacional, mídia especializada;
- Determinação de objetivos e metas
 - Sensibilizar os alunos de Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Bauru para o ensino de Arte, buscando uma formação cidadã dos mesmos;
 - Aproximar e integrar iniciativas do governo municipal, no caso, a Companhia Estável de Dança, com a comunidade local;
 - Tornar público o trabalho desenvolvido pela Companhia Estável de Dança de Bauru;
 - Desenvolver um projeto de arte-educação entre a CEDAB e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru;
 - Estimular o interesse dos alunos pela Dança;
 - Formar público sensível à Dança no município de Bauru;
 - Divulgar o trabalho das Secretarias Municipais de Cultura e de Educação;
- Adoção de estratégias de
 - Articulação entre a CEDAB e a Secretaria Municipal de Cultura;

- Articulação entre as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação;
- Articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru;
- Formação de um Comitê de Execução com membros da Secretaria de Cultura, Secretaria de Educação, Companhia Estável de Dança de Bauru e Coordenadores e professores de arte das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru;
- Articulação com a imprensa local, regional, nacional e especializada;
- Previsão de formas alternativas de ação
 - Caso haja problemas com o financiamento do projeto por parte das Secretarias, a solução a ser dada é procurar realizar parcerias com outras instituições culturais do município ou região, tais como Sesc, Sesi e Oficinas Culturais.
- Estabelecimento de ações necessárias;
 - Formular o Projeto Dança-Cidadã;
 - Apresentar o Projeto Dança-Cidadã para a Secretaria Municipal de Cultura;
 - Apresentar o Projeto Dança-Cidadã para Secretaria Municipal de Educação e consolidar a parceria entre as Secretarias de Cultura e Educação através de um convênio;
 - Apresentar o Projeto para as Coordenações das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru e para os professores de Arte das mesmas;
 - Formar um Comitê de Execução com ao menos um representante de cada instituição participante e um profissional de Relações Públicas, para ser responsável pela execução das atividades estabelecidas pelo projeto;
 - Desenvolver um Planejamento Participativo com o Comitê de Execução para estabelecer a melhor forma de colocar o projeto em prática;

- Apresentar o Projeto Dança-Cidadã para imprensa e fazer o acompanhamento das mídias antes, durante e depois da execução do projeto (assessoria de imprensa).
- Definição de recursos a serem alocados;
 - Recursos Humanos
 - Profissional de Relações Públicas para compor o Comitê de Execução do Projeto Dança-Cidadã;
 - Agência de comunicação para desenvolvimento dos materiais de divulgação e mediação;
 - Ao menos um representante de cada órgão participante do projeto para compor o comitê do Projeto Dança-Cidadã;
 - Técnicos responsáveis pela logística da execução do projeto, tais como: técnicos de som, técnicos de iluminação e faxineiros;
 - Profissional especialista em arte/educação e no diálogo dança/educação para elaboração do conteúdo do material de mediação e para treinamento dos mediadores;
 - Professores de Arte;
 - Mediadores culturais responsáveis pelo diálogo com os alunos;
 - Recursos Materiais
 - Materiais de mediação e divulgação;
 - Transporte;
 - Teatro;
 - Equipamentos de som e iluminação;
 - Alimentação;
 - Recursos financeiros
 - Os recursos financeiros para arcar com os recursos humanos e materiais serão captados através de um convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação, que serão parceiras no desenvolvimento e no financiamento do Projeto.

- Quanto à verba destinada à contratação das pessoas que participaram do projeto, será realizado um estudo financeiro para averiguar a viabilidade;
- Fixação de técnicas de controle
 - Reuniões bimestrais com o Comitê de Execução;
 - Prestação de contas para todos os órgãos participantes e para comunidade em geral;
 - Pesquisa de opinião quantitativa com todos os públicos no decorrer das atividades;
- Implantação do planejamento;
 - O planejamento será implantado através da elaboração do Projeto Dança-Cidadã e do seu Programa de atividades.
- Avaliação dos resultados
 - Pesquisa de opinião quantitativa com todos os públicos;
 - Clipping;

4.3 Projeto Dança-Cidadã

Como se observa, apresentamos uma proposta de planejamento para a Companhia Estável de Dança de Bauru, e como concretização deste processo construtivo, propomos agora um Projeto, baseado no modelo de Kunsch, M. (2003, p. 376-377). O Projeto Cultural contempla algumas das mesmas etapas do planejamento, porém neste momento elas aparecem para contextualizar um processo mais detalhado e minucioso.

O PROJETO DANÇA-CIDADÃ

I. APRESENTAÇÃO

I.1 Descrição sumária dos objetivos e das características principais do projeto

- Sensibilizar os alunos de Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Bauru para o ensino de Arte, buscando uma formação cidadã dos mesmos;
- Aproximar e integrar iniciativas do governo municipal, no caso, a Companhia Estável de Dança, com a comunidade local;
- Tornar público o trabalho desenvolvido pela Companhia Estável de Dança de Bauru;
- Desenvolver a arte/educação no município de Bauru;
- Formação de público crítico para a Dança no município de Bauru;
- Estimular o interesse dos públicos pela Dança;
- Divulgar o trabalho das Secretarias Municipais de Cultura e de Educação;

I.II Indicação dos promotores ou responsáveis pela execução do projeto

A responsabilidade da execução do projeto ficará a cargo de um Comitê formado pelo coordenador da CEDAB, um representante da Secretaria Municipal de Cultura de Bauru, um representante da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, ao menos dois representantes das EMEFs de Bauru, e um profissional de Relações Públicas;

I.III Determinação de ações necessárias

- Apresentar o Projeto Dança-Cidadã para a Secretaria Municipal de Cultura;
- Apresentar o Projeto Dança-Cidadã para Secretaria Municipal de Educação e consolidação da parceria entre as Secretarias de Cultura e Educação através da formulação de um convênio;
- Apresentar o Projeto para as Coordenações das EMEFs de Bauru e para os professores de Arte;
- Nomear os representantes que farão parte do Comitê de Execução;
- Desenvolver um Planejamento Participativo entre o Comitê de Execução para estabelecer a melhor forma de colocar o projeto em prática;
- Elaborar um Programa de Ação;
- Executar as etapas do Programa;

- Apresentar o Projeto Dança-Cidadã para imprensa e fazer o acompanhamento das mídias antes, durante e depois da concretização do projeto (assessoria de imprensa).

I.IV Investimentos necessários

Será necessário investir em recursos humanos, tais como a contratação de profissionais especializados em comunicação e arte/educação, e técnicos; em recursos materiais, como nos materiais de divulgação e mediação; além de investir em recursos financeiros capazes de financiar o projeto.

I.V Resultados esperados

Alcançar todos os objetivos preestabelecidos de forma eficaz, efetiva e eficiente, demonstrando a importância das Relações Públicas durante todo o processo;

II. PÚBLICOS

II.I Características dos públicos a serem atingidos

- Secretários Municipais de Cultura e Educação: caracterizam-se por representarem a instância máxima de deliberações do Projeto e serem representantes do Governo;
- Coordenador da CEDAB: caracteriza-se como representante do Governo, pois é um funcionário da Secretaria Municipal de Cultura, e desempenha um papel de liderança e tomada de decisões que devem atender as necessidades da Secretaria; Apesar disso, também deve buscar atender aos interesses das bailarinas;
- Coordenadores das Escolas Municipais de Bauru e professores de Arte: assim como o coordenador da CEDAB, são representantes do Governo e respondem aos interesses da Secretaria Municipal de Educação. Apesar dos coordenadores possuírem um grau de deliberação restrito, este é maior que o dos professores de Arte. Ambos, mesmo representando os interesses do governo, devem fazer isso, considerando os

interesses e necessidades dos alunos (representam a comunidade);

- Bailarinas da CEDAB: apesar de integrarem o corpo da CEDAB não se caracterizam como representantes do Governo, mas sim da comunidade, pois não apresentam autonomia nas tomadas de decisão e também não possuem vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Cultura;
- Alunos das Escolas Municipais de Bauru: são a principal representação da comunidade dentro do Projeto, não respondem aos interesses do Governo. Apesar de, assim como as bailarinas, não possuírem grau de deliberação, possuem interesses próprios que podem ser defendidos pelos professores de Arte e pelos coordenadores das escolas.
- Profissionais e técnicos diversos contratados para execução do Projeto: não representam o Governo, e neste caso, também não representam a comunidade, estabelecem uma relação neutra por serem prestadores de serviços.
- Pais dos alunos das Escolas Municipais de Bauru: representam o interesse da comunidade, são diretamente influenciados pelos projetos que dizem respeito à educação de seus filhos.
- Funcionários e Professores das Escolas Municipais de Bauru: apesar de não participarem diretamente da elaboração e execução do Projeto, serão impactados pelas ações do Projeto;
- Cidadãos de Bauru: em longo prazo o Projeto pretende transformar gradativamente os alunos envolvidos no projeto, impactando assim em toda a sociedade. Além disso, o Projeto é financiado por verba pública, o que diz respeito a todos os cidadãos.
- Mídia municipal, regional e nacional e mídia especializada: o envolvimento do Projeto com a Mídia tem o objetivo de divulgar as ações executadas, bem como, prestar contas para a sociedade; A mídia caracteriza-se por ser formadora de opinião, podendo influenciar os cidadãos para o bem ou para o mal do Projeto;

II.II Políticas de Relações Públicas em relação aos públicos envolvidos

As Relações Públicas comunitárias, e a Comunicação Pública podem atuar neste cenário potencializando o relacionamento entre o Governo e a Comunidade, auxiliando na articulação de interesses e fomentando o Programa em sua elaboração e execução.

Serão formuladas políticas de divulgação massiva, para que todos os públicos tomem conhecimento do Projeto, bem como políticas para estimular a real participação de todos os envolvidos. Além disso, serão adotadas políticas de transparência, principalmente em relação à divulgação das verbas e das contratações; bem como elaboração de materiais de mediação para que haja não só divulgação como também compreensão, e reconhecimento da importância do projeto.

III. ESTRATÉGIA GERAL

Para que a execução do Projeto torne-se viável a principal estratégia a ser adotada é a de articulação entre os públicos para formação de parcerias e convênios:

- CEDAB e Secretaria Municipal de Cultural;
- Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação;
- Secretaria Municipal de Cultura e Escolas Municipais de Bauru (coordenadores e professores de arte);
- Escolas Municipais de Bauru (coordenadores e professores de Arte) e Alunos;

A partir das articulações feitas, é possível concretizar a parceria necessária entre as Secretarias Municipais, e estruturar os convênios para que a parceria seja normatizada, tanto política, quanto financeiramente.

IV. PROGRAMA DE ATIVIDADES

O Projeto Dança-Cidadã é um projeto de arte-educação para as Escolas Municipais de Bauru, desenvolvido pela Companhia Estável de Dança de Bauru, que

busca aproximar o relacionamento entre Governo e comunidade, além de promover um olhar sensível e cidadão aos alunos do ensino fundamental do município.

Para isso, o Projeto Dança-Cidadã propõe que a Companhia Estável de Dança se apresente especialmente para os alunos das Escolas Municipais do Ensino Fundamental, no Teatro Municipal “Celina Lourdes Alves Neves”. Em uma atividade que envolva além da apresentação coreográfica, um bate-papo com um mediador cultural, com as bailarinas, uma visita às salas de dança e espaços do Teatro, uma dinâmica para experienciar a dança e um material de mediação para ser trabalhado pelos professores de Arte. Buscando assim, estimular a sensibilidade e a cidadania nos alunos, tornando a arte, acessível a todos.

Para tornar o Dança-Cidadã viável, será necessário que a CEDAB apresente o projeto à Secretaria Municipal de Cultura, e que esta se articule com a Secretaria Municipal de Educação para uma parceria e um convênio tanto para execução, quanto para o financiamento do projeto.

Após consolidada a parceria entre as Secretarias, faz-se necessário estruturar uma atividade de sensibilização e engajamento direcionada aos coordenadores, professores e funcionários das EMEFs, para que o projeto seja valorizado e gere frutos dentro das próprias escolas. Neste sentido, os coordenadores, professores e funcionários de cada escola participariam de um dia de formação antes do início do ciclo de espetáculos, onde além de receberem informações detalhadas sobre o Dança-Cidadã em si, aprenderiam um pouco mais sobre arte-educação e cidadania e receberiam materiais de mediação para serem trabalhados dentro das Escolas, independente das disciplinas. Está seria uma forma de valorizar todos os atores escolares e reconhecer que sem o engajamento dos mesmos, a concretização do projeto seria inválida.

A partir dessas articulações, propõe-se a criação de um Comitê de Execução, formado por pelo menos um representante de cada uma dessas instituições mais um profissional de Relações Públicas para fazer as alterações necessárias no projeto e colocá-lo em prática.

Pensando na formação dos alunos, a proposta é que participem do Projeto Dança-Cidadãos, a princípio, alunos do 5º ano. Esta seleção foi feita buscando

contemplar os alunos que estão no meio do curso do Ensino Fundamental. A intensão do projeto é que a partir da sua consolidação seja possível aumentar o número de alunos atendidos por escola.

Apesar de ter a intenção de atender o maior número possível de alunos, o Projeto se tornaria inviável se planejasse receber todos os alunos das dezesseis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de Bauru. Isso porque estima-se média 9144 alunos matriculados, distribuídos nos nove anos do ensino fundamental.

Ao contemplar os alunos do 5º ano no Ensino Fundamental, o Projeto Dança-Cidadã receberá em média 1024 alunos por ano. A proposta é que a CEDAB se apresente oito vezes ao ano, com espetáculos realizados uma vez ao mês, para atender duas escolas. Assim, a CEDAB passará oito meses dedicados ao Projeto Dança-Cidadã, e quatro meses para dedicar-se a outros projetos.

A divulgação do Projeto Dança-Cidadã para os alunos será feita de diversas formas, como veiculação na imprensa escrita, internet, folheto informativo entregue nas escolas, mas terá como destaque na divulgação, e iniciando o processo de mediação, a presença das bailarinas nas escolas. Uma semana antes dos espetáculos, as bailarinas na CEDAB se dividiram em dois grupos e iram até as duas escolas contempladas do mês para convidar os alunos e contar um pouco de como serão as atividades no dia.

No dia do espetáculo os alunos serão levados até o Teatro Municipal “Celina Lourdes Alves Neves”, pelo transporte disponibilizado pelo projeto, e passaram um período no teatro (manhã ou tarde). Quando chegarem ao Teatro, os alunos assistiram ao espetáculo e logo após conversaram com um mediador, que instigará os alunos a refletirem sobre o espetáculo, e aguçarem seu lado crítico e curioso. Após este momento, eles poderão conversar com as bailarinas, para conhecer um pouco mais sobre a rotina, o processo dos ensaios e como elas encaram a dança. Haverá uma pausa para o lanche, também fornecido pelo Projeto, e então os alunos poderão conhecer o ambiente da companhia e do próprio teatro, com visitas pelo camarim, palco e salas de dança, após a visita às instalações, os alunos serão convidados a participar de uma dinâmica para experienciar a dança, todas as etapas serão monitoradas pelos mediadores contratados pelo Projeto e pelos Professores

que acompanham as turmas. Ao terminar o dia de visita, os professores receberão materiais de mediação para serem abordados também dentro da sala de aula, com conteúdos didáticos que complemente o ensino de Arte nas escolas.

Cabe ressaltar que o material de mediação, o treinamento dos mediadores e o engajamento dos coordenadores, professores e funcionários serão feitos por um profissional de arte/educação, com conhecimento em dança, contratado especificamente para desempenhar esta função.

O Projeto prevê seu início para Setembro de 2015, após a estreia do novo espetáculo da Companhia Estável de Dança de Bauru. As apresentações ocorrerão de Setembro a Junho, contando que em Dezembro e Janeiro não haverá apresentações em decorrência das férias escolares. A CEDAB terá o período de Julho a Setembro para montagem do novo espetáculo, e reestruturação para dar início a mais um ciclo de atividades. A proposta é que este seja um projeto contínuo, e anual, e que se torne atividade permanente da CEDAB e do calendário das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Podendo ser reestruturado sempre que houver necessidade para seu melhor funcionamento e conquista dos objetivos estabelecidos.

Conforme o programa de atividades aqui descrito foi elaborado um quadro para melhor visualização das ações. O quadro foi desenvolvido a partir de Kusnch, M. (2003, p.223) e encontra-se no Apêndice B, página 97 do presente trabalho.

V. DETERMINAÇÃO DOS RECURSOS NECESSÁRIOS

V.I Recursos humanos

- Próprios
 - Ao menos um representante de cada instituição participante do projeto para compor o Comitê de execução do Projeto Dança-Cidadã;
 - Técnicos em iluminação de palco e som, faxineiros;
- Terceirizados

- Equipe de comunicação para prestar serviços de assessoria de comunicação (relacionamento com a imprensa, comunicação interna, divulgação...);
- Especialistas em arte/educação e no diálogo dança/educação para elaboração do conteúdo do material de mediação em conjunto com as escolas;
- Profissionais para auxiliar na mediação e monitoramento dos alunos nos dias dos espetáculos;
- Profissional de Relações Públicas para compor o Comitê de execução;

V.II Recursos materiais

- Próprios
 - Teatro
 - Equipamento de som e iluminação
- Terceirizados
 - Materiais de mediação e divulgação
 - Transporte
 - Alimentação

V.III Recursos financeiros

- Os recursos financeiros para arcar com os recursos humanos e materiais serão captados através de um convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação, que serão parceiras no desenvolvimento e no financiamento do Projeto.
- Quanto à verba destinada à contratação das pessoas que participaram do projeto, será realizado um estudo financeiro para averiguar a viabilidade;

VI. CUSTOS

O custo do Projeto Dança-Cidadã será pensado para oito dias de atividades, contemplado assim os 1024 alunos (aproximadamente) do 5º ano, das dezesseis Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru.

Todos os valores aqui apresentados foram pesquisados no mercado e calculados de forma aproximada. O quadro2 corresponde a um ciclo do Projeto Dança-Cidadã, ou seja, organização e realização de oito espetáculos.

PROJETO DANÇA-CIDADÃ					
TABELA DE CUSTOS PARA ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DE OITO ESPETÁCULOS					
			Descrição	Preço Unitário R\$	Custo R\$
RECURSOS HUMANOS	PRÓPRIOS	Representantes das instituições envolvidas para compor o Comitê de Execução	5 pessoas	0	0
		Técnicos em iluminação de palco e som, faxineiros;	4 pessoas	0	0
	TERCEIRIZADOS	Agência de comunicação	Desenvolvimento do material gráfico e virtual de divulgação e mediação	15000	15000
		Especialistas em arte/educação	1 consultoria de um mês	2600	2600
		Mediadores	2 mediadores por espetáculo	50	800
		Relações Públicas	1 profissional para trabalhar durante todo o projeto	2200/mês	26400
MATERIAIS	PRÓPRIOS	Teatro Municipal	1 por dia de espetáculo	0	0
		Equipamento de som e iluminação	1 por dia de espetáculo	0	0
	TERCEIRIZADOS	Materiais de mediação e divulgação	Quantidade e formato a ser estipulado pelo comitê no início do Projeto	x	
		Transporte	2ônibus por dia de espetáculo	60	1920
		Alimentação	200 por dia de espetáculo	5	8000
TOTAL					54720

Quadro 2 - Custos para organização e realização de oito espetáculos (Fonte: autoria própria)

VII. CONCLUSÕES

VII.I Dados para avaliação do projeto

A eficácia, eficiência e efetividade do projeto serão analisados mensalmente a partir de pesquisas quantitativas realizadas com os alunos, professores, mediadores, monitores e bailarinas. Também como técnicas de controle do Projeto serão realizadas reuniões bimestrais com os membros do Comitê de Execução para avaliação financeira, e a partir desta será feita a prestação de contas para sociedade e para as Secretárias de Cultura e Educação – financiadoras do projeto.

VII.II Justificativa de suas vantagens e análise de sua contribuição para o desenvolvimento da CEDAB e do país

O Projeto é vantajoso por se utilizar da estrutura de um projeto já financiado pela Secretária de Cultura, como é o caso da Companhia Estável de Dança de Bauru. Além disso, para sua realização ele faz uso de um espaço já mantido pela Secretaria Municipal de Cultura como é o caso do Teatro Municipal de Bauru “Celina Lourdes Alves Neves”.

Além disso, o Projeto Dança-Cidadã propõe uma parceria entre as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação, fomentando o ensino de arte/educação na cidade e cumprindo metas dos Planos Nacionais de Cultura e de Educação que buscam um diálogo cada vez mais próximo entre estes dois segmentos. Bem como potencializa o alcance dos objetivos da própria Companhia Estável de Dança de Dança.

O Projeto em sua forma de elaboração e execução propõe um diálogo cada vez mais próximo entre comunidade e Governo, potencializado pelas Relações Públicas comunitárias e pela Comunicação Pública.

Os custos do Projeto Dança-Cidadã são claramente revertidos em benefícios para sociedade, através do cumprimento dos objetivos do Projeto, dos objetivos da CEDAB, bem como, dos objetivos dos Planos Nacionais de Cultura e Educação.

Este trabalho buscou através do desenvolvimento de um planejamento estratégico, apresentar um projeto para que a Companhia Estável de Dança de

Bauru se apresente para os alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru, promovendo assim, o ensino artístico-cultural e promovendo e ampliando o conceito de arte-educação nas escolas municipais. O Projeto Dança-Cidadã, aqui elaborado tem o intuito de conduzir e auxiliar na concretização de um projeto de arte-educação no município, podendo ser modificado de acordo com as necessidades e a realidade do momento de sua implantação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário social marcado por um ritmo vertiginoso de trabalho e informação, e onde o indivíduo se torna cada vez mais apático aos problemas sociais que o circunda, e assim, se distancia cada dia mais de desempenhar seu papel de cidadão; Nos Aldás (2010) abre nossos olhos para a necessidade da sensibilização no que se refere à realidade à sua volta e a se perceber como cidadão. A partir desta reflexão, o presente trabalho buscou entender como a partir do conceito de arte-educação, é possível trabalhar a percepção e sensibilização cidadã a partir de experiências reais que aproximam o indivíduo da realidade que o cerca e do mundo, contribuindo para uma sensibilidade e compreensão de seu lugar na sociedade. Nesse contexto, também discutimos sobre a contribuição das Relações Públicas comunitárias e Comunicação Pública na gestão do relacionamento entre governo e comunidade para a articulação desse processo.

Através do estudo teórico-bibliográfico buscamos demonstrar como Cultura e Educação vem se relacionando no cenário nacional e a importância no estabelecimento de um diálogo contínuo entre elas. O ensino da arte-educação, no âmbito da educação formal e informal, se apresentou como uma possibilidade para o desenvolvimento da cidadania. Neste contexto, foi possível perceber que a sensibilização em relação aos princípios e valores presentes na cultura, sua identidade e percepção crítica da realidade são fundamentais para que o ser humano se reconheça como ser sociável e busque compreender o mundo de forma crítica. Dessa forma, inicia-se um processo de desenvolvimento cidadão integral e participativo que gera transformação social.

A partir do estudo de documentos nacionais, como o Plano Nacional de Cultura e o Plano Nacional de Educação, entre outros, percebemos que no nosso país, tanto governo como comunidades, estão cada vez mais preocupados com a formação cidadã. Tais documentos trazem como pauta, a importância de criação de políticas públicas para o ensino artístico-cultural, fundamentado no conceito de arte-educação. Nesse sentido, ao propormos a elaboração de um projeto de arte-educação para Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru e Companhia Estável de Dança de Bauru, estamos dialogando com o cenário nacional no âmbito

local, além de potencializar o relacionamento entre governo municipal e comunidade para o desenvolvimento da cidadania no Município.

Com o desenvolvimento dos conceitos de Relações Públicas comunitárias e Comunicação pública, em diálogo com os outros conceitos trabalhados até aqui, percebemos como estas podem atuar em função da comunicação articulada fomentando a relação entre governo e comunidade e potencializando o desenvolvimento de projetos em arte-educação.

Como foi possível observar, neste trabalho buscamos compreender a arte-educação como meio de sensibilização para o desenvolvimento da cidadania. Por outra parte, também foi possível compreender através do diálogo entre os autores, a aliança entre a cultura e a educação como possibilidade de transformação social. E neste sentido, a arte-educação aponta um caminho para que esta interação aconteça no dia a dia escolar.

Neste cenário, conseguimos encontrar possibilidades de atuação para as Relações Públicas comunitárias e a Comunicação pública. Estas atuam potencializando o processo de implantação de projetos em arte-educação e desempenhando o papel de relacionamento entre governo e comunidade. Além disso, também conseguimos cumprir com os objetivos iniciais de elaboração de um planejamento que contempla um projeto de arte-educação para a Companhia Estável de Dança de e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru.

A construção do projeto como resultado do planejamento só se tornou viável a partir de toda discussão teórica e pesquisa documental aqui apresentada. Bem como, a partir da contribuição do coordenador da Cia Estável de Dança de Bauru, que compartilhou a primeira ideia para o projeto, e colaborou para a construção do mesmo.

Apesar de apresentarmos o Projeto Dança-Cidadã como resultado do estudo realizado, cabe salientar que não se trata de um projeto definitivo, mas sim da primeira etapa de uma construção complexa que pode passar por modificações caso venha ser implantado.

Além disso, é fundamental ressaltar que não concebemos este estudo e reflexão como algo concluído definitivamente. Entendemos que, apesar de encontrarmos algumas respostas para nossas inquietações iniciais, novas reflexões surgiram, especialmente sobre o diálogo entre comunicação, cultura e educação como meio para a transformação social e desenvolvimento da cidadania. Nesse

sentido, a partir da nossa perspectiva, é necessário esclarecer que futuras linhas de estudo se abrem na continuidade desta pesquisa, principalmente em relação às interfaces da comunicação, cultura e cidadania. Um tema urgente e desafiador ainda a ser explorado em profundidade no âmbito da comunicação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, T.C.B. **A Importância da Arte-Educação na Educação Infantil**. Rio Claro: [s.n.], 2010

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A.M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A.M. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R.G.(Orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BAURU. Educação. **Escolas Municipais de Educação entram em recesso e Emeeiis recebem alunos durante o período**. Disponível em <<http://www.bauru.sp.gov.br/Materia.aspx?idnews=16430>> Acesso em 30 Set 2014.

BAURU. Lei nº5783 de 06 de outubro de 2009. Cria a Companhia Estável de Dança e dá outras providências. Disponível em <<http://www.camarabauru.sp.gov.br/camver/leimun/05783.pdf>> Acesso em 22 Out 2014.

BAURU. Lei nº5881 de 08 de março de 2010. Altera a redação do artigo 3º da Lei Municipal nº5783, de 06 de outubro de 2009, que criou a Companhia Estável de Dança do Município de Bauru. Disponível em <<http://www.camarabauru.sp.gov.br/camver/leimun/05881.pdf>> Acesso em 22 Out 2014.

BAURU. Lei nº6119, de 21 de setembro de 2011. Altera as redações dos incisos I, IV, IX e X do artigo 2º, artigo 3º, incisos I e IV do artigo 4º, artigo 5º, incisos I e II do artigo 6º e alíneas “b” e “c” do artigo 7º, todos da Lei Municipal nº 5783, de 06 de outubro de 2009, que criou a Companhia Estável de Dança do Município de Bauru. Disponível em <<http://www.camarabauru.sp.gov.br/camver/leimun/2011/06119.pdf>>. Acesso em 22 Out 2014.

BAURU. Lei nº6394, de 25 de julho de 2013. Altera a Lei Municipal nº5.783, de 06 de outubro de 2009 que cria a Companhia Estável de Dança e dá outras providências. Disponível em <<http://www.camarabauru.sp.gov.br/camver/leimun/2013/06394.pdf>> Acesso em 22 Out 2014.

BIASOLI, C. L. A. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BRANDÃO, Elizabeth Pazito. **Usos e Significados do Conceito Comunicação Pública**. In: Atas do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1037-1.pdf>> Acesso em 11 ago. 2012.

BRANT, L. Cultura e Mercado. **Mediação Cultural**. Disponível em <<http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/mediacao-cultural/>> Acesso em 18 Jun 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Plano Nacional de Cultura reflete anseios de todo País, diz monitoramento**. Portal Brasil. 2014. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/01/plano-nacional-de-cultura-reflete-anseios-de-todo-pais-diz-monitoramento>> Acesso em 22 Mai. 2014.

BRASIL, Ministério da Cultura. Diretoria de Educação e Comunicação; Casa da Arte de Educar. **Relatório 2013 Pesquisa-Ação: um plano articulado para Cultura e Educação.** 2013. Disponível em < http://www.artedeeducar.org.br/wp-content/uploads/pesquisa_acao_RELATORIO_FINAL_web.pdf> Acessado em 20 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultural (PNC).** 2011. Disponível em < <http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc-> > Acessado em 20 mai. 2014.

BUORO, A. B. **O Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 2003

CAILLET, E. Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação. In: BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R.G.(Orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: UNESP, 2009.

CALABRESE, O. **A Linguagem da Arte.** Rio de Janeiro: Globo. 1987

CALDAS, G. Comunicação Pública e Ciência Cidadã. In: OLIVEIRA, M. J. da C. (Org.). **Comunicação Pública.** Campinas: Ed. Alínea, 2004. (Coleção Comunicação, Cultura e Cidadania).

CAMARGOS, M. L. O Comunicador Público: entre o mar e o rochedo. In: OLIVEIRA, M. J. da C. (Org.). **Comunicação Pública.** Campinas: Ed. Alínea, 2004. (Coleção Comunicação, Cultura e Cidadania).

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, 6ª ed., 2009, p. 18-78.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1986.

FERNANDES, C. S. **As contribuições de Jacob Burckhardt ao Manual de História da Arte de Franz Kugler (1848).** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 25, nº 49, p. 99 – 124 – 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n49/a06v2549.pdf>> - acesso em 18/06/2010>. Acesso em 20 mai 2014.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte.** – 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, A.B.H, **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa,** 4ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo:Cortez, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KUNSCH, M.M.K. Comunicação pública: direitos de cidadania, fundamentos e práticas. MATOS, H. (Org.). **Comunicação Pública: interlocução, interlocutores e perspectivas.** 21.ed. São Paulo: ECA, 2012.

KUNSCH, M.M.K. **Planejamento de Relações Públicas na comunicação integrada.** São Paulo: Summus, 2003.

KUNSCH, M.M.K. Planejamento e gestão estratégica das relações públicas comunitárias. In: KUNSCH, M.M.K; KUNSCH, W.L.K (Orgs.). **Relações Públicas Comunitárias: A**

Comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora. São Paulo: Summus, 2007.

KUNSCH, M.M.K. **Relações Públicas Comunitárias:** um desafio. Disponível em <http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/comunidade terceiro setor/0015.htm#_ftn9io> Acesso em 30 Jul 2014.

KUNSCH, W.L. Resgate histórico das relações públicas comunitárias no Brasil. In: KUNSCH, M.M.K; _____ (Orgs.). **Relações Públicas Comunitárias:** A Comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora. São Paulo: Summus, 2007.

KUNSCH, M.M.K. Sociedade civil, multicitadania e comunicação social. In: _____; KUNSCH, W.L.K (Orgs.). **Relações Públicas Comunitárias:** A Comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora. São Paulo: Summus, 2007.

MARTINS, M. C. **Didática do ensino de artes, a língua do mundo: poetisar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MENDES, M. G. **A Dança.** 2 ed. São Paulo: Ática. 1987.

NETO, M. M. M. Relações públicas na difusão da produção cultural. In: KUNSCH, M.M.K; KUNSCH, W.L.K (Orgs.). **Relações Públicas Comunitárias:** A Comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora. São Paulo: Summus, 2007.

NOS ALDÁS, E. Repensar e reaprender a comunicação para uma cidadania cosmopolita. In: JALAL, V. R. R. (Org.). **Estudos para a Paz.** Aracajú: Editora Criação, 2010. Pg. 113 – 128.

OLIVEIRA, M.J.da C. Relações Públicas e as questões sociais nos três setores da sociedade. In: KUNSCH, M.M.K; KUNSCH, W.L.K (Orgs.). **Relações Públicas Comunitárias:** A Comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora. São Paulo: Summus, 2007.

PAVANELLO, C. **Gestão Cultural para a Diversidade:** uma possibilidade para o Relações Públicas. Bauru, 2008. 143p. Projeto Experimental (Graduação em Relações Públicas).

PERUZZO, C. M. K. Direito à Comunicação Comunitária, participação Popular e Cidadania. In: OLIVEIRA, M. J. da C. (Org.). **Comunicação Pública.** Campinas: Ed. Alínea, 2004. (Coleção Comunicação, Cultura e Cidadania).

PERUZZO, C.M.K. Cidadania, comunicação e desenvolvimento social. In: KUNSCH, M.M.K; KUNSCH, W.L.K (Orgs.). **Relações Públicas Comunitárias:** A Comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora. São Paulo: Summus, 2007.

READ, H. **A educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, J. L. **O que é cultura?.** 5ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A.,1983. (Coleção Primeiros Passos).

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação.** 3º vol: Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget, 2003.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura.** Tradução: Teresa Dias Carneiro. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

ZANIN, V. P. M. **Arte e educação: um encontro possível.** Colloquium Humanarum - Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) Presidente Prudente, v.2, n.1, p. 57 - 66, jan./jun., 2004.

APÊNDICE

Apêndice A – Entrevista com o Coordenador da Cia Estável de Dança de Bauru

Transcrição da entrevista realizada no dia 10 de Outubro de 2014, com o coordenador da Cia Estável de Dança de Bauru, com o objetivo de obter informações sobre o histórico e o dia a dia da companhia. A entrevista foi realizada pessoalmente, gravada através de aparelho gravador e transcrita posteriormente.

Entrevistador: Mariana Ribeiro Prado (MP)

Entrevistado: Sivaldo Camargo – Coordenador da Companhia Estável de Dança de Bauru. (SC)

MP - Quando surgiu a ideia?

SC - A ideia surgiu a partir de 2009 com o propósito de se criar uma companhia em que as bailarinas trabalhassem também como professoras, dando aulas de ballet nos bairros. Mas logo essa ideia não deu certo, pois foi barrada pelo jurídico por que elas não tinham essa capacitação e a gente vendo do lado artístico, elas não iriam ser nem bailarinas, nem professoras, não iriam cumprir com essa função. A partir de 2010 ela foi reestruturada pelo mesmo molde da banda e da orquestra, em que são bailarinas bolsistas, cumprem 20 horas semanais para ensaios e aulas para formação.

MP - Quem foram os idealizadores?

SC - A ideia é muito antiga, não vou saber precisar quem começou ou como começou. Quando eu fui diretor de departamento nós tentamos viabilizar isso, até o Tuca de Souza que escreveu outro projeto e esteve a frente disso. Tinha a Karina também, que era professora aqui da divisão na época. Mas foi aproximadamente nessa época que incorporou a ideia, que vingou. Agora quando ela começou foi há muito tempo já.

MP - Quando a ideia se concretizou?

SC - Ela foi elaborada em 2010 e foi aprovada em 2011 pela câmara. Em 2011 ela foi aprova, e em janeiro de 2012 teve a primeira audição. Já começamos com a parte prática já.

MP - Como ocorreu o processo de concretização da CEDAB?

SC - Olha foi assim, em fevereiro de 2011 eu peguei o projeto todo, que era um projeto maior, varias questões do jurídico, pedindo documentos, e ai vai e volta, um calhamaço de papel. Eu peguei isso e reduzi, formatei no formato que é hoje. Junho ou Julho foi para câmara, setembro ou agosto foi aprovado pela câmara e outubro foi sancionado pelo prefeito.

MP - Como o regimento interno foi criado?

SC – Foi criado depois de selecionar as bailarinas. Então nós nos baseamos em alguns que já existiam, um deles foi o da companhia estável de dança de Piracicaba, que tem um trabalho um pouco semelhante com a gente. Então nós pegamos aquele regimento deles e fizemos uma adaptação para nossa realidade aqui.

MP - Quem criou o regimento interno?

SC – Eu, e as bailarinas participaram, foram feitas várias leituras, sugestões, questionamentos de coisas que existiam lá e que aqui não tinha necessidade. Então surgiu mais ou menos assim. E ele como é um regimento interno não é uma coisa fechada, blindada, então todo ano a gente discute o que pode ser mudado, o que funciona.

MP - Além do regimento interno existem outros documentos que norteiam a CEDAB?

SC - Olha internamente é o regimento interno, mas existe o projeto de lei. É uma lei que a gente tem que cumprir, e que tem os princípios básicos. Tem o valor da bolsa, o número de bailarinos que podem participar, a forma de contratação, e as horas aulas semanais que elas tem que cumprir. A lei ela é um documento e que não pode fugir, porque é uma lei. Mas ela da uma noção geral, um norte. E o regimento interno é assim, o nosso dia a dia, conforme nossa necessidade.

MP - A CEDAB possui missão, visão e valores definidos pela Lei ou pelo Regimento interno?

SC - A gente tem assim, uma missão que é formalizar, profissionalizar os bailarinos. Então uma das ideias é que entrem com 14, 15 anos e aí quando elas tiverem 17 anos, 18 anos, elas estão prontas para entrar numa companhia profissional, ou tentar o mercado profissional. Os valores, um é formar um público pra dança na cidade com apresentações de qualidade, nós temos a ideia de sempre fazer apresentações gratuitas. E de testar incentivando a dança entre os jovens.

MP - Qual a estrutura hierárquica da CEDAB?

SC – Tem a secretaria que é responsável pela manutenção, administração da Cia, é a Secretaria Municipal de Cultura. Então primeiro vem o Secretário de Cultura, depois, abaixo tem o diretor de departamento que é responsável por quatro divisões: divisões de ensino as artes, divisão operacional, divisão de bibliotecas e divisão de ação cultural, que são os eventos. Então é o secretário (Elson Reis), o diretor de departamento (Jair Maranconi). A princípio existia uma ideia de ligar a Cia à divisão de ensino as artes, mas hoje não. Por que o instrutor, eu sou o instrutor, sou lotado aqui na divisão de ensino as artes, mas do jeito que as coisas foram acontecendo, acabou ficando assim, tem o secretário, o diretor de departamento, e o coordenador. Então hoje funciona mais ou menos nessa estrutura hierárquica. A divisão de ensino funciona como suporte da Cia, elas estão juntas, mas não tem uma hierarquia, não tem interferência, nada em cima disso.

MP - Como foi definido o coordenador da CEDAB?

SC - Saiu uma portaria publicada no diário oficial me nomeando como coordenador da companhia, então eu estou nomeado como coordenador. O projeto não prevê mudança de coordenação, a única coisa que o projeto de lei prevê é que tem que ter um funcionário público que coordene a CEDAB.

MP - Qual a participação das bailarinas na tomada de decisões?

SC - É o que eu falei, no regimento interno a gente leu e foi discutindo junto, desde o primeiro ano a gente teve esse embarque. Em relação à coreografia, figurino, essas coisas, é assim, nós temos um nome, q a gente apresenta e é levantado um nome

de um coreógrafo, e aí, é bacana, existe um consenso de chamar tal pessoa. A partir disso nem eu e nem elas interferimos na criação ou no coreógrafo. Mas essas coisas é claro, são discutidas, o coreógrafo pergunta o que eu acho, mas isso, nem eu e nem elas, interferimos em nada. E como a gente tem uma proposta de trabalhar só com coreógrafos convidados, é isso.

MP - Vocês fazem reuniões?

SC - As meninas assinam ponto, todos os dias elas assinam um livro ponto. A partir disso sim, questão de falta são discutidas. Tem que trazer atestado médico, mas às vezes a menina não foi ao médico, mas estava muito ruim, então vamos conversar e ponderar. E tudo é mais ou menos nesse sentido, dessa forma, no bom senso.

MP - Como é definida a questão financeira da CEDAB e de onde vem a verba?

SC - Então em relação a projetos de governo relacionados à questão financeira, nós não podemos participar, nem de Lei Roanet e nem PROAC. Porque nós somos uma companhia municipal, e aí é proibido, não pode. Como funciona aqui é assim, eles recebem uma verba como um projeto de lei. Quando a Lei foi sancionada já foi feita a reserva da verba dentro do orçamento da prefeitura. Então o pagamento delas (bailarinas) já parte daí. O processo de contratação de coreógrafo, figurino, materiais, isso é por meio de empenho realizado pela Secretaria de Cultura. Então é feito um empenho, três orçamentos de materiais, e isso entra no processo normal da prefeitura como todas as compras, todo o processo normal da prefeitura. A companhia que faz a pesquisa de três preços e passa para Secretaria de Cultura e o processo sai por ela. Não existe verba fixa, não existe dinheiro em caixa. Para você ter uma ideia de como funciona, esse ano, em janeiro eu entrei com projeto de compra de material para as bailarinas, sapatilhas, collants, e todo material. Em janeiro fiz os três orçamentos, todo processo, foi pedido urgência no processo, porque elas precisavam do material e não tinha como. Mas demorou cinco meses, isso porque foi urgente. O processo de contratação do Arilton (coreógrafo), para Frida (espetáculo de 2014), começou em março, ele foi receber no final de junho. Então é mais ou menos esse tempo, não é fácil.

MP - No seu ponto de vista, os objetivos da CEDAB estão sendo alcançados?

SC - Sim, você não cria nada assim, principalmente com dança num prazo curto, toda a questão é estabelecida num prazo médio e longo. Então nós estamos indo pro terceiro ano assim. Tivemos todo o elenco praticamente que entrou, tivemos só duas que entraram e não ficaram na Companhia. Todas as outras estão até hoje participando. E o crescimento técnico delas, é assim, bem visível. Isso não sou eu que estou falando, várias pessoas falam que elas evoluíram. E assim, primeiro ano como elas vieram cada uma de uma escola diferente, com uma formação. Então o primeiro ano foi dedicado a tentar dar uma forma na Companhia, todo mundo tendo a mesma estrutura de braço. Então foi um ano todo, só pra trabalhar a limpeza geral. Pra todo mundo falar a mesma língua. O primeiro ano foi só isso, aí tivemos os dois espetáculos, um clássico e um contemporâneo com dois coreógrafos. A estreia foi muito corrida, em abril foi a última audição, então contou maio, junho, julho e em agosto nós estreamos o espetáculo. No segundo ano a gente focou um pouco em cima disso, do trabalho. E esse ano, agora, assim a gente começou a ter um resultado, conseguiu montar o espetáculo Frida, que tem 50 minutos de duração. Pra uma companhia que não é profissional, segurar um trabalho de contemporâneo, um espetáculo denso, com uma expressividade e uma carga emocional, um personagem forte, foi um avanço legal.

O público é diversificado, começou assim, como são 11, antes eram 9, então se você colocar o pai a mãe e o irmão, de 11 da 36, 40 pessoas, só. E não é o caso. Então, assim, são estudantes, muitos estudantes. E o trabalho já está no seu terceiro ano. O público tá aumentando, isso é natural, não é assim ó, uma coisa maior, mas estão vindo pessoas com formação de opinião, assistindo. No Frida mesmo, nós tivemos a presença da Sonia, ela é uma maestrina, foi regente no coral Arte Viva na cidade, é referência no estado. Ela é uma autoridade na área de música, e ela veio no primeiro e no terceiro ano. No segundo ela estava fora quando a gente se apresentou. E ela escreveu uma carta na tribuna do leitor colocando justamente isso, que ela ficou surpresa com a evolução, e ela é uma pessoa que tem referência, dentro da cidade. Então acho que é assim, o público não se conquista de uma hora pra outra. Nós conseguimos, tanto no segundo ano, como no terceiro, uma produção, conseguimos outdoor, ano passado e esse ano, vários outdoors, muitas chamadas em rádio, conseguimos espaço no Jornal da Cidade, espaço comercial pra divulgação. Então foi feito uma produção.

MP - No seu ponto de vista, o que poderia melhorar na CEDAB?

Olha a ideia seria assim, a contratação de mais profissionais de dança, de ballet, abrir concurso, pra auxiliar mai. Ter uma autonomia maior, para ir mais para são Paulo, assistir mais espetáculos, acho que isso ajudaria bastante. Não autonomia muito financeira, mas, poder mais. Nós estamos limitados, a compra, contratação de coreógrafo, compra de materiais, entendeu, não existe verba para formação das bailarinas. É uma coisa assim que a gente tem que negociar e às vezes é difícil.

MP – Qual o histórico de apresentações?

Nuit Verdi (Coreógrafo Sérigo Bruno), Sentir-se-a (Coreógrafo Arilton Assunção), ambas em 2012, Vejo Cores e Gestos (Coreógrafo Arilton Assunção) em 2013, e neste ano, 2014, a coreografia Frida (Coreógrafo Arilton Assunção).

SC - Nós estreamos em 2012, no dia 31 de agosto, com a coreografia “Sentir-se-á”, um contemporâneo do Arilton Assunção, e “Nuit Verdi” do Sérigo Bruno, um clássico. Durante o primeiro semestre nós apresentamos muito pouco, estivemos em lençóis, poucas apresentações, porque era o primeiro ano de formação ainda. E nesse ano nós fizemos muitos workshops, foi um ano em que o Sesc trouxe bastante workshop de dança contemporânea, então todos que tiveram, nós participamos. A companhia foi, e foi um ano bem assim... apresentamos no final do ano, encerramos o ano, com o mesmo espetáculo, as mesmas coreografias. Começamos 2013 e foi resolvido em comum, chamar o Arilton de novo, mas com outra proposta. “Sentir-se-á”, tinha 20min. A nova coreografia, “Vejo Cores e Gestos”, que foi o segundo contemporâneo, já tinha 30min de duração. Tinha uma complexidade maior. E chamamos o Eduardo Bonnes para um clássico. Apresentamos em agosto, sempre 31 de agosto, e 1º de setembro, quando se comemora o aniversário da Companhia. E no segundo semestre fomos a algumas mostras, da ADAB (Associação de Dança de Bauru), dançamos em algumas apresentações e encerramos o ano de 2013 com os dois contemporâneos, “Sentir-se-á” e o “Vejo Cores e Gestos”, fechamos o ano. Começamos 2014 já com a proposta de “Frida”, um espetáculo de 50min, estreou agora, também dia 31 de agosto. Já apresentamos em Jaú, no Teatro Municipal, vamos nos apresentar no dia 13 de novembro em Ourinhos, no Teatro Municipal, 9º Mostra de Dança de Ourinhos. Isso pra gente é bem bacana, porque a Mostra em Ourinhos, é famosa, e

as apresentações são divididas em companhias profissionais, em semiprofissionais, em grupos amadores de academias. Então são três modelos. E grupos populares, de danças populares. São quatro companhias profissionais, quatro semiprofissionais, e aí os grupos amadores de academias. A gente está entre os grupos semiprofissionais. Vai ser em uma quinta feira, só nós. Não vai ter outro convidado, então isso vai ser bem bacana. Foi um reconhecimento muito grande, esse ano pra fechar.

APÊNDICE

Apêndice B – Programa de Ação para o Projeto Dança-Cidadã

Programa de Ação para o Projeto Dança-Cidadã desenvolvido a partir de Kunsch, M. (2003, p.223).

Programa de Ação							
Objetivo O quê?	Justificativa Por quê?	Estratégia Como?	Ações O que fazer?	Responsável Quem?	Data Quando?	Local Onde?	Recursos Por que meios?
Espectáculos da CEDAB para alunos do 2º, 5º e 9º ano das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru.	Para promover o ensino artístico-cultural no município de Bauru, estimulando a cidadania e o relacionamento entre Governo e comunidade.	Articulando a CEDAB e as Secretarias Municipais de Cultura e Educação, os coordenadores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru e os professores de Arte.	Firmar a parceria e o convênio entre as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação	Comitê de Execução formado por: Secretários Municipais de Cultura e de Educação, Coordenador da CEDAB, coordenadores das EMEFs e professores de Arte das EMEFs e um profissional de Relações Públicas.	Início de 2015	Local a ser definido pelo comitê	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura
Alunos do 2º, 5º e 9º ano das EMEFs de Bauru (3050 alunos aproximadamente)	As EMEFs de Bauru têm aproximadamente 9144 alunos matriculados. Um número inviável para uma Companhia Estável de Dança atender. A escolha desses anos foi pensando em atender os alunos que estão entrando no Ensino Fundamental, os que estão no meio do curso, e os que estão saindo para ingressar no Ensino Médio.	Através da articulação entre as Secretarias e os coordenadores e professores de Arte das EMEFs	Levar os alunos ao Teatro Municipal "Celina Lourdes Alves Neves" para que participem das atividades do Projeto	Comitê de Execução	A partir de Setembro de 2015	Teatro Municipal "Celina Lourdes Alves Neves"	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura
Duas escolas participaram das atividades por dia, sendo estas realizadas uma vez ao mês	Duas escolas para que o número de convidados seja suficiente para preencher os lugares do Teatro sem haver lotação. Uma vez ao mês para que as bailarinas tenham possibilidade de continuar com as rotinas de aulas e ensaios sem serem prejudicadas em sua formação.	Através de calendário desenvolvido pelo Comitê de Execução	Dividir as dezessets escolas em oito grupos e formular um calendário com os dias que cada escola participará das atividades	Comitê de Execução	Apartir de Setembro de 2015	Teatro Municipal "Celina Lourdes Alves Neves"	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura

Continua.

Bate-papo com mediador (dia da atividade)	Para estimular o senso crítico dos alunos, a reflexão e a criatividade.	Através da contratação de mediadores	Os mediadores serão treinados pelo profissional especializado em arte-educação e dança e no dia da atividade conduzirão um diálogo reflexivo com os alunos	Comitê de Execução e mediadores contratados	A partir de Setembro de 2015	Teatro Municipal "Celina Lourdes Alves Neves"	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura
Visita as instalações do Teatro Municipal e as salas de dança da CEDAB (dia da atividade)	Para que os alunos desmistifiquem o universo da dança e da arte vendo percebendo que ele é acessível a todos	Através da contratação de mediadores e monitores	Os mediadores, bem como os monitores serão responsáveis por conduzir essas visitas.	Comitê de Execução, mediadores e monitores contratados.	Apartir de Setembro de 2015	Teatro Municipal "Celina Lourdes Alves Neves"	Atividade praticamente sem custo por os mediadores já serão contratados para a atividade anterior
Divulgação do projeto nas EMEFs e Comunidade em geral	Para que tanto os alunos, pais e professores, quanto os cidadãos de Bauru tomem conhecimento da existência do Projeto, e passem a conhecer o trabalho da CEDAB.	Contratar uma agência de comunicação terceirizada para administrar a divulgação bem como criar as artes necessárias para o material	Através de material gráfico (folhetos, folders, outdoor), divulgação na imprensa (jornais, revistas, televisão local), e internet (site, redes sociais)	Comitê de Execução	Início de 2015	Local a ser definido pelo comitê	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura
Ação de engajamento junto aos alunos	Para que os alunos fiquem interessados em participar das atividades, tornando esse o mais proveitoso possível.	Fazer com que as bailarinas convidem os alunos pessoalmente e contem um pouco de como serão as atividades	Levar as bailarinas às escolas para convidar os alunos em sala de aula	Comitê de Execução e bailarinas da CEDAB	uma semana antes da atividade se realizar	EMEFs de Bauru	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura
Treinamento de mediadores e material de mediação para ser fornecido aos professores	Para que o Projeto cumpra com seus objetivos, entre eles o de estimular o senso crítico, o acesso a arte, e o olhar sensível e cidadão	Contratar profissional especializado no diálogo arte-educação e dança	Treinar os mediadores que vão trabalhar durante e os dias de atividade e formular o material de mediação que será entregue aos professores	Comitê de Execução e profissional especializado em arte-educação e dança	Data a ser definida pelo comitê	Local a ser definido pelo comitê	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura
Transportar os alunos e professores das EMEFs para o Teatro Municipal	Pois as atividades serão realizadas no Teatro Municipal, permitindo com que os alunos estimulem sua criatividade e rompam com as barreiras das salas de aula.	Através de contratação de ônibus	Contratar número de ônibus suficientes para levar e buscar os alunos e professores das escolas para o Teatro Municipal	Comitê de Execução	Data a ser definida pelo comitê	Local a ser definido pelo comitê	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura

Continua.

Fornecer alimentação para os alunos e professores durante o dia da atividade	Pois a previsão é que as atividades durem um período (manhã ou tarde) e eles precisarão se alimentar	Através da compra de lanches	Comprar número de lanches suficientes para fornecer as escolas no dia da atividade	Comitê de Execução	Dia das atividades	Teatro Municipal "Celina Lourdes Alves Neves"	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura
Pesquisa de opinião quantitativa	Para ter um feedback do que os alunos e professores estão achando da experiência	Através do Profissional de Relações Públicas, elaborar uma pesquisa quantitativa.	Aplicar a pesquisa quantitativa a todos os participantes das atividades	Comitê de Execução, em especial o Relações Públicas.	Dia das atividades	Teatro Municipal "Celina Lourdes Alves Neves"	Financiamento através de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura

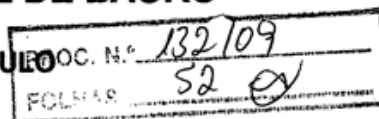
ANEXO

Anexo A – Lei Municipal nº 5783



PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU

ESTADO DE SÃO PAULO

**LEI Nº 5783, DE 06 DE OUTUBRO DE 2009**

P. 7543/06

Cria a Companhia Estável de Dança e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BAURU, nos termos do art. 51 da Lei Orgânica do Município de Bauru, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte lei:

Art. 1º - Fica criada no Município de Bauru, a Companhia Estável de Dança do Município de Bauru com a finalidade de desenvolver, difundir e dar suporte ao estudo da dança, buscando o desenvolvimento integral dos adolescentes e jovens de nossa comunidade.

Art. 2º - São objetivos da Companhia Estável de Dança:

- I - Despertar no adolescente e no jovem a sensibilidade pela dança;
- II - Democratizar o acesso ao ensino da dança na comunidade;
- III - Estimular a criatividade e o pensamento reflexivo;
- IV - Estimular a formação de grupos de dança com adolescentes e jovens estudantes do Município de Bauru;
- V - Promover a cidadania;
- VI - Estimular a socialização através do entendimento do meio em que vive;
- VII - Contribuir no processo de formação educacional dos adolescentes e jovens;
- VIII - Desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita;
- IX - Facilitar aos adolescentes e jovens que reeduquem sua postura e superem sua timidez;
- X - Representar o Município de Bauru em Festivais e Mostras;
- XI - Apresentar espetáculos de dança à comunidade.

Art. 3º - A Companhia Estável de Dança do Município de Bauru será coordenada pela Secretaria Municipal de Cultura.

Art. 4º - Cabe a Secretaria Municipal de Cultura:

- I - Definir os estilos de dança da Companhia;
- II - Dar suporte de infraestrutura física às aulas de dança da Companhia;
- III - Dar suporte à pesquisa, aprendizagem prática e teórica e ensaios dos bailarinos;
- IV - Dar suporte de transporte às apresentações em festivais.

Parágrafo Único - Vetado

Art. 5º - A jornada de atividades dos bailarinos bolsistas da Companhia Estável de Dança será de 20 horas semanais, sendo:

- a) Dez horas dedicadas às pesquisas, estudos práticos e teóricos e ensaios em locais estabelecidos pela Secretaria Municipal de Cultura.
- b) Dez horas dedicadas ao ensino da dança em locais adequados às modalidades de dança da Companhia e estabelecidos pela Secretaria Municipal de Cultura.

Art. 6º - Os requisitos para os bailarinos bolsistas integrarem a Companhia Estável de Dança são:

- I - ter idade igual ou superior a dezesseis anos.
- II - ter experiência comprovada, através de declaração de escola de dança de no mínimo 8 anos na prática da dança.
- III - Ser aprovado em processo seletivo;
- IV - Estar apto a integrar a companhia através da apresentação de atestado médico.

ANEXO

Anexo B – Lei Municipal nº5881

PROC. N.º 13/10
FOLHAS 22

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU**

ESTADO DE SÃO PAULO

LEI Nº 5.881, DE 08 DE MARÇO DE 2010.

P. 43.312/09 - Ap. 7.543/06 (capa)

Altera a redação do artigo 3º da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, que criou a Companhia Estável de Dança do Município de Bauru.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BAURU, nos termos do art. 51 da Lei Orgânica do Município, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte lei.

Art. 1º O artigo 3º da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º A Companhia Estável de Dança do Município de Bauru será coordenada pela Secretaria Municipal de Cultura e formada por dez bailarinos bolsistas.” (NR)

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Bauru, 08 de março de 2010.

Rodrigo Agostinho
RODRIGO ANTONIO DE AGOSTINHO MENDONÇA
PREFEITO MUNICIPAL

Luz Nunes Pegoraro
LUZ NUNES PEGORARO
SECRETÁRIO DOS NEGÓCIOS JURÍDICOS

Pedro Romualdo de Oliveira
PEDRO ROMUALDO DE OLIVEIRA
SECRETÁRIO DE CULTURA

Projeto de iniciativa do
PODER EXECUTIVO

Registrada no Departamento de Comunicação e Documentação da Prefeitura, na mesma data

Andréa Maria Liberato
ANDRÉA MARIA LIBERATO
RESPONDENDO PELO DEPARTAMENTO
DE COMUNICAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

ANEXO

Anexo C – Lei Municipal nº6119



PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU

ESTADO DE SÃO PAULO

PROC. Nº	1160/11
FOLHAS	28

P. 43.312/09-ap. 7.543/06 (capa)

LEI Nº 6.119, DE 21 DE SETEMBRO DE 2.011

Altera as redações dos incisos I, IV, IX e X do artigo 2º, artigo 3º, incisos I e IV do artigo 4º, artigo 5º, incisos I e II do artigo 6º e alíneas "b" e "c" do artigo 7º, todos da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, que criou a Companhia Estável de Dança do Município de Bauru.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BAURU, nos termos do art. 51 da Lei Orgânica do Município de Bauru, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte lei:

Art. 1º Os incisos I, IV, IX e X do artigo 2º, da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, passam a vigorar com as seguintes redações, mantendo-se a redação dos demais incisos:

"Art. 2º São objetivos da Companhia Estável de Dança:

- I- Despertar no adolescente e no jovem o gosto, sensibilidade e prática da dança; (NR)
- (...)
- IV - Estimular a formação de grupos de dança no Município de Bauru; (NR)
- (...)
- IX- Auxiliar os jovens e adolescentes a se profissionalizarem como bailarinos; (NR)
- X- Representar o Município de Bauru em Festivais e Mostras de dança estaduais, nacionais e internacionais;" (NR).

Art. 2º O artigo 3º, da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º A Companhia Estável de Dança do Município de Bauru será coordenada pela Secretaria Municipal de Cultura, através de seus Instrutores Artísticos, e formada por dezesseis bailarinos bolsistas." (NR)

Art. 3º Os incisos I e IV do artigo 4º, da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, passam a vigorar com as seguintes redações, mantendo-se a redação dos demais incisos:

"Art. 4º Cabe a Secretaria Municipal de Cultura:

- I – Definir a metodologia e a linha coreográfica da Companhia; (NR)
- (...)
- IV – Dar suporte logístico para as apresentações da Companhia Estável de Dança". (NR)

Art. 4º O artigo 5º, da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 5º A jornada de atividades dos bailarinos bolsistas da Companhia Estável de Dança será de 20 horas semanais, sendo:

- a) Dez horas dedicadas às aulas práticas de dança nas modalidades estabelecidas pela Secretaria Municipal de Cultura. (NR).
- b) Dez horas dedicadas aos ensinos, pesquisas e apresentações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Cultura" (NR).

ANEXO

Anexo D – Lei Municipal nº6394



PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU

ESTADO DE SÃO PAULO

 PROC. Nº 133/13
 FOLHAS 26

P. 3.617/13

LEI Nº 6.394, DE 25 DE JULHO DE 2.013

Altera a Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009 que cria a Companhia Estável de Dança e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BAURU, nos termos do art. 51 da Lei Orgânica do Município de Bauru faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte lei:

- Art. 1º Altera o caput do art. 9º da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, com a seguinte redação:
- “Art. 9º O valor da remuneração dos bailarinos bolsistas será de R\$ 4,62 (quatro reais e sessenta e dois centavos) por hora.” (NR)
- Art. 2º Acrescenta o parágrafo único ao art. 9º da Lei Municipal nº 5.783, de 06 de outubro de 2.009, com a seguinte redação:
- “Parágrafo único. O valor da hora mencionado no caput deste artigo, será reajustada na mesma época e com o mesmo índice aplicado à grade salarial dos servidores da Prefeitura Municipal de Bauru.” (NR)
- Art. 3º As despesas decorrentes desta Lei serão suportadas pela Prefeitura Municipal de Bauru, especificamente pela Secretaria Municipal de Cultura.
- Art. 4º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Bauru, 25 de julho de 2.013.

Rodrigo Antônio de Agostinho Mendonça
 RODRIGO ANTONIO DE AGOSTINHO MENDONÇA
 PREFEITO MUNICIPAL

Maurício Pontes Porto
 MAURÍCIO PONTES PORTO
 SECRETÁRIO DOS NEGÓCIOS JURÍDICOS

Richard Vendramini
 RICHARD VENDRAMINI
 SECRETÁRIO DA ADMINISTRAÇÃO

 Projeto de iniciativa do
 PODER EXECUTIVO

Registrada no Departamento de Comunicação e Documentação da Prefeitura, na mesma data.

Daniilo Altafim Pinheiro
 DANILLO ALTAFIM PINHEIRO
 RESPONDENDO PELO DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO