



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA DE MORAES

**“EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PRÁTICAS
ANTROPOFÁGICAS NA AMPLIAÇÃO DO
REPERTÓRIO ARTÍSTICO-CULTURAL DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA (UECE)”**

**CAMPINAS
2015**

ANA CRISTINA DE MORAES

**“EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PRÁTICAS
ANTROPOFÁGICAS NA AMPLIAÇÃO DO
REPERTÓRIO ARTÍSTICO-CULTURAL DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA (UECE)”**

Orientador(a): Prof. Dr. ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DEFENDIDA PELA ALUNA ANA CRISTINA DE MORAES E ORIENTADA PELO PROFESSOR ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA

CAMPINAS
2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FUNCAP

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M791e Moraes, Ana Cristina, 1975-
Educação estética em práticas antropofágicas na ampliação do repertório artístico-cultural de estudantes de pedagogia (UECE) / Ana Cristina de Moraes. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Rogério Adolfo de Moura.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação estética. 2. Repertório. 3. Pedagogia. 4. Antropofagia. 5. Formação docente. I. Moura, Rogério Adolfo, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Aesthetic education in anthropophagic practices in expanding the artistic-cultural repertoire of pedagogy students (UECE)

Palavras-chave em inglês:

Aesthetic Education

Repertoire

Pedagogy

Anthropophagy

Teacher training

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Rogério Adolfo de Moura [Orientador]

Jacques Therrien

Marcos Ferreira Santos

Ana Angélica Medeiros Albano

Lilian Freitas Vilela

Data de defesa: 16-11-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PRÁTICAS
ANTROPOFÁGICAS NA AMPLIAÇÃO DO
REPERTÓRIO ARTÍSTICO-CULTURAL DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA (UECE)**

Autora: Ana Cristina de Moraes

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura (orientador)

Prof. PHD Jacques Therrien

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos

Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano

Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Julgadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2015

DEDICATÓRIA [A TÍTULO DE]

Pra começo de conversa, um relato inquietante

- “Meu amigo disse que iria explodir todas as escolas” [menino de 06 anos – estudante do 1º ano do ensino fundamental de escola privada – expondo e concordando com a opinião de um amigo de sua sala de aula]

- “Escolas deveriam não existir porque são muito chatas” [o mesmo menino, expondo a própria opinião]

- “Não preciso de escola, já sei de tudo” [ainda este menino, valorizando os próprios saberes, que não devem ser poucos]

O que fazer com essas preocupantes “verdades” ditas por uma criança de seis anos a respeito de sua escola? O que há com certas instituições educativas que a tornam chatas para muitas crianças? A que perfis de professores essas crianças estão tendo acesso? O que a Educação da sensibilidade e a ampliação da criatividade tem de relação com tudo isso? Em que, finalmente, a educação estética de futuros pedagogos pode contribuir para a transformação radical da opinião das crianças acerca da escola?

É, principalmente, para futuros pedagogos que escrevo e dedico este trabalho. Fundamentalmente, porém, é por causa das crianças que busco tornar as discussões que há nele, instigantes, viáveis e urgentes. Pensando no “efeito dominó”, tenho a compreensão de que, futuros pedagogos em uma formação inicial universitária, se bem assistidos em seu processo formativo, podem contribuir consideravelmente no convite de crianças ao envolvimento em aprendizagens escolares significativas. Precisa entrar em cena, nesse âmbito, uma proposta de Educação Estética desses pedagogos.

Em vez de nos concentrarmos (apenas) em relatos como os de violência, muitas vezes brutais, macabros e, cotidianamente televisionados, preocupemo-nos com relatos, como o acima exposto, que são inquietantes para todos aqueles que levam a Educação a sério e nela acreditam como caminho viável e necessário para o saudável desenvolvimento físico e mental das nossas crianças.

*Com muita imaginação
Feito jeito de criança
Sonho com Universidade
Permeada de esperança
Um legado educativo
Para deixar de herança.*

*Mesmo com desconfiança
Da governança da hora
Busco com muita ação
Viver o sonho de outrora
Espalhar sabedoria
Pelo território afora.*

*Mas o certo é que agora
Só resta ao professor
Muita garra, afeto, luta
Sensibilidade à flor
Bela, de mandacaru
Ao sertão lhe dá uma cor.*



Figura 1 - Poema (cordel) de Ana Cristina de Moraes e gravura de André Dias Araújo. Todos os quadros seguintes, similares a este, são de mesmas autorias.

AGRADECIMENTOS

Nesses quase quatro anos de trajeto formativo, tempo longo e de árdua tarefa de leituras, escritas, aulas e pesquisas empíricas, tenho muito a agradecer, pois sem afetos, apoios e interações diversas, seria bem mais difícil traçar este caminho de aprendizagens e produções acadêmicas e estético-artísticas. Assim, começo a agradecer concomitantemente, a Deus, pela existência de minha família, e a esta, que é alicerce primordial em minha vida.

Ao Bernardo Benício, meu filho amado, sempre companheiro de estrada. Andarilho como a mãe. Fortaleza, sua cidade de nascimento e também uma característica de sua personalidade. Presença inspiradora para mim.

Ao Iranilson Sousa, marido-namorado-amigo, que desde o início acreditou e apoiou minha decisão de desbravar caminhos rumo ao encontro de formações instigantes. E ainda me ensinou a lidar com os desafios da convivência conjunta, com amor.

Ao querido orientador Rogério Moura, por quem tenho profunda estima, pela sua afetuosidade e sua disposição no estímulo e apoio na realização de toda esta pesquisa. E pelos constantes questionamentos, opiniões e atitudes que me trouxeram estranhamentos e desestabilizações necessários para me tirar das zonas de conforto – acadêmico, profissional, pessoal.

Aos (às) Estudantes de Pedagogia da UECE/FACEDI, pessoas possuidoras de abertura e generosidade essenciais à constituição das reflexões presentes neste trabalho.

Aos professores do colegiado de Pedagogia, especialmente as companheiras Ana Luisa Diógenes e Maria Zenilda Costa, colaboradoras diretas e constantes desta pesquisa, bem como das ações arte-educativas na universidade.

Ao professor Vianney Mesquita, profissional que muito admiro e respeito. Seu competente rigor e sua crítica apurada me fez dar um salto qualitativo na produção acadêmica.

Aos amigos(as) Mirtiel Frankson, Camila Viana, Emerson Sousa, André Dias, pelas colaborações na leitura do trabalho, nos constantes diálogos sobre formação docente, nas colaborações nos momentos da pesquisa empírica, nas elaborações artísticas e nos registros fotográficos.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa IARTEH/UECE, onde tanto trocamos ideias, refletindo coletivamente a respeito desta e das pesquisas dos colegas do Grupo. Além de criarmos juntos momentos de estudos teóricos e vivências estéticas interessantes.

Aos amigos(as) que fiz em Campinas – Fernanda Lemos, Márcia Furlan, Wanderley Moreira, Dona Mercês, Maria, que me ajudaram a tornar a estadia em Campinas mais colorida e menos solitária. Também agradeço pelo imenso apoio e amizade de Carla Vanessa e Juliete Gomes.

Às queridas professoras do Grupo de Pesquisa LABORARTE/FE-UNICAMP – Nana Albano, Márcia Strazzacappa e Nana Ayoub - e também aos colegas de curso com quem mobilizei saberes, aprendizagens e afetos com criativas vivências nos encontros do Grupo.

A todos os professores da UNICAMP que tive a oportunidade de ser aluna – René Trentin, Carmen Lúcia, Inês Rosa, Silvio Gallo, Ana Maria Fonseca e Helena Sampaio. Aprendizagens significativas.

Aos professores componentes da banca de qualificação e também de defesa final da tese – Mirian Celeste, Nana Albano, Lilian Vilela, Jacques Therrien e Marcos Ferreira – pelas preciosas contribuições dadas com rigor e delicadeza.

A FUNCAP-CE, que garantiu apoio financeiro para realização desta pesquisa em outro Estado e Região do Brasil, mesmo com minha insistência contra os entraves burocráticos para a conquista deste direito do docente de estudar, ampliando assim seus horizontes de formação.

A todos os estudantes, professores(as) e funcionários(as) da UECE que, de diversos modos, me inspiraram e me motivaram para a busca de realização de uma pesquisa rigorosa, crítica e criativa. Princípios em que acredito e que quero aprofundar em minhas intervenções acadêmico-profissionais.

“Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza
Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível

Nem tudo foi concebido
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é, por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo”

(Ivan Lins)

“(…) E, aquele
Que não morou nunca em seus próprios abismos
Nem andou em promiscuidade com os seus fantasmas
Não foi marcado. Não será exposto
Às fraquezas, ao desalento, ao amor, ao poema.”

(Manoel de Barros)

Resumo

Investiga sobre processos de educação estética e os acessos a saberes culturais variados, oferecidos pela Universidade e que possibilitem tal educação. As reflexões são guiadas pela perspectiva de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE – Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI – e permeadas pela ideia de que ações pedagógicas antropofágicas (culturalmente falando) tendem a favorecer a ampliação do repertório artístico-cultural desses estudantes e, por conseguinte, a desencadear processos de educação estética; sendo essa ação pedagógica antropofágica dotada de caráter educativo que possibilita o acesso a produtos culturais, informações, experiências estéticas, mobilizando saberes variados e estimulando as pessoas a aprofundarem esses saberes através de estudos teórico-práticos, tendo em vista a dilatação de sua formação pessoal e profissional. A pesquisa possui uma abordagem teórico-metodológica quali-quantitativa (Flick, 2009 e Bardin, 2011) envolvendo procedimentos como discussões em grupo, elaboração de perfil artístico-cultural dos estudantes, observação assistemática e análise documental. Autores como Suassuna (2009; 1996); Schiller (2011; 2009); Duarte Junior (2011; 2010; 2000); Marcuse (2013; 1978); Tardif (2007), dentre outros, constituem referências importantes no estudo. Em meio a tantos achados significativos, a pesquisa inferiu que a educação estética de estudantes de Pedagogia exige ações antropofágico-culturais no âmbito da formação inicial que mobilize integradamente ações de ensino, pesquisa e extensão. Além de uma oferta contínua de políticas públicas de cultura que transcenda os limites da universidade, e permeie o acesso cotidiano desses estudantes a vivências estéticas significativas e a produtos culturais, capazes de ensejar a dilatação da sensibilidade e a ampliação de saberes deles. O estudo constatou que não há uma só proposta de educação estética na universidade. E que as ações estético-formativas atingem as pessoas de modo não linear e variado, dadas as diversidades subjetivas. Essa educação é um processo, por vezes, difícil e lento. As observações feitas e algumas falas dos estudantes também explicitam que ações estético-artísticas podem ser muito relevantes, mesmo que, algumas vezes, contingenciais e difusas, por fomentar aprendizagens significativas. Sendo que essas aprendizagens e o acesso às artes, de algum modo, precisam estar embasadas no conhecimento de técnicas que as constituem. De modo geral, as análises consolidam a percepção da necessidade da universidade – enquanto pólo cultural fundamental para os estudantes – ampliar seus horizontes no referente à mobilização de múltiplos saberes capazes de contribuir na composição do repertório desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Estética, Repertório, Pedagogia, Antropofagia Cultural, Formação Docente

Abstract

Investigates aesthetic education processes and access to diverse cultural knowledge, offered by the University and to enable such education. The reflections are guided by the prospect of Pedagogy students from the State University of Ceará - UECE - Faculty of Education Itapipoca - FACEDI - and permeated by the idea that anthropophagic pedagogical actions (culturally speaking) tend to favor the expansion of artistic and cultural repertoire of those students and, therefore, the trigger aesthetic education process. And this anthropophagic pedagogical action endowed with educational character and provides access to cultural products, information, aesthetic experiences, mobilizing diverse knowledge and encouraging people to deepen this knowledge through theoretical and practical studies, with a view to expansion of his personal training and professional. The survey has a theoretical and methodological approach qualitative and quantitative (Flick, 2009 and Bardin, 2011) involving procedures such as group discussions, preparation of artistic and cultural profile of students, systematic observation and document analysis. Authors like Suassuna (2009; 1996); Schiller (2011; 2009); Duarte Junior (2011; 2010; 2000); Marcuse (2013; 1978); Tardif (2007), among others, are important references in the study. Among so many significant findings, research inferred that the aesthetic education of Education requires students anthropophagic-cultural activities in initial training to mobilize an integrated educational activities, research and extension. In addition to a continual supply of public cultural policies that transcend the boundaries of the university, and permeate the daily access of students to significant aesthetic experiences and cultural products, which can give rise to dilatation of sensitivity and expand their knowledge. The study found that there is not a proposal for aesthetic education in college. And the aesthetic-training activities reach people nonlinear and varied as they have the subjective differences. This education is a process, sometimes difficult and slow. The comments made and some speeches of the students also explain that aesthetic-artistic actions can be very relevant even point and diffuse that by foment meaningful learning. And these learning and access to the arts in some way, need to be informed in the knowledge of techniques that constitute them. Overall, the analyzes consolidate the perceived need of the university - as a key cultural center for students - expand your horizons with regard to mobilization of multiple knowledge able to contribute in the composition of repertoire this students.

Key words: Aesthetic Education, Repertoire, Pedagogy, Cultural Anthropophagy, Teacher Training

LISTA DE SIGLAS

AARTI – Associação de Artes Cênicas de Itapipoca

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCS – Centro de Ciências da Saúde (Fortaleza)

CCT – Centro de Ciências e Tecnologia (Fortaleza)

CECITEC – Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Tauá-Ce)

CED – Centro de Educação (Fortaleza)

CENTEC – Centro de Ensino Tecnológico

CESA – Centro de Estudos Sociais Aplicados (Fortaleza)

CH – Centro de Humanidades (Fortaleza)

EdUECE – Editora da Universidade Estadual do Ceará

DBAE – *Discipline Based Art Education*

FACEDI – Faculdade de Educação de Itapipoca

FAEC – Faculdade de Educação de Crateús

FAFIDAM – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Limoeiro)

FATEC – Faculdade de Tecnologia Centec (estadual)

FAVET – Faculdade de Veterinária (Fortaleza)

FECLESC – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Quixadá)

FECLI – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu

IARTEH – Investigação em Arte, Ensino e História (Grupo de Pesquisa – PPGE/UECE)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Ceará

ISBC (UECE) – Instituto Superior de Ciências Biomédicas

LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Arte, corpo e Educação (UNICAMP)

LUTEMOS – Laboratório Universitário de Educação Popular, Trabalho e Movimentos Sociais

NACE – Núcleo de Artes Cênicas (FACEDI/UECE)

OLHO – Laboratório de Estudos Áudio Visuais (UNICAMP)

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCCV – Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SINDUECE – Sindicato dos Docentes da UECE

SINDIUVA – Sindicato dos Docentes da UVA

SINDURCA – Sindicato dos Docentes da URCA

TJA – Teatro José de Alencar

TU – Teatro Universitário (Grupo da FACEDI/UECE)

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sumário

PRÓLOGO	15
INTRODUÇÃO	20
▪ Reflexões sobre a pesquisa e seu desenrolar	29
▪ Sobre aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.....	32
▪ Singularidades: uma trajetória de auto(formação) estético-artística	34
▪ Da infância na escola e na família às vivências no meio universitário	36
▪ Aprendizagens e “ensinagens” significativas na UECE: (auto)formação estética no calor da ação profissional	48
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE SABERES CULTURAIS NA UNIVERSIDADE: PISTAS PARA REFLEXÕES	56
1.1. Estética, educação e experiência estéticas: dimensões conceituais	56
1.2. Cultura, educação estética e saberes docentes na formação de pedagogos: arte-educação como caminho	63
1.3. O pedagogo na perspectiva do <i>artista-pedagogo e político</i> – articulando educação, corpo e arte	78
1.4. A (necessária) ampliação do repertório de saberes culturais na formação do pedagogo em práticas antropofágicas – demandas às políticas de cultura	85
CAPÍTULO 2 – O ESTADO DO CEARÁ, SEU CONTEXTO GERAL E SUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS	97
2.1. Ceará: belezas, fragilidades e peculiaridades de um Estado do Nordeste brasileiro	97
2.2. A UECE no contexto de exercício do Ensino Superior público estadual cearense	108
2.2.1. FACEDI: retrato em 3x4	113
2.3. Intenções de educação estética nos Cursos de Pedagogia (da UECE) sob a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais	121
CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA UECE/FACEDI: IMPRESSÕES, RELATOS, ANÁLISES DE REALIDADES EM MOVIMENTO	128
3.1. Rotas percorridas	128
3.2. Formação artístico-cultural de estudantes de Pedagogia da UECE/FACEDI: destrinchando os achados de um perfil em descrições analíticas	135
3.3 Discussões em grupo: um olhar analítico sobre as falas dos estudantes	162
3.3.1 O contexto de realização das discussões em grupo de estudantes – descrições e impressões	162

3.3.2 As falas dos estudantes – uma análise geral	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
EPÍLOGO	200
BIBLIOGRAFIA	207
ANEXOS	214

PRÓLOGO - Diálogo entre a Arte e o Educador¹

ARTE: Faz muito tempo que venho te observando, senhor Educador. Vejo que estás me rondando insistentemente. O que queres de mim, afinal? Tomar-me como tua esposa? Convidar-me para um passeio? Tratar de negócios artístico-pedagógicos? Estou curiosa. Ouvi, inclusive, algumas pessoas te intitulado de “arte-educador”! O que isto significa? Quero entender.

EDUCADOR: Para mim, seria uma honra desposar-te, caríssima Arte! [o Educador embaralhou-se um pouco e ficou encabulado, com as maçãs do rosto vermelhinhas]. Bem, na verdade, desejo intensamente que criemos parceria e diálogo entre nós para que minhas ações pedagógicas possam ser desenvolvidas de modo a possibilitar a educação estética² das pessoas, especialmente porque tua forma inventiva de estar no mundo e de instigar a percepção e a potência imaginativa delas muito favorece tal educação.

ARTE: Então tu acreditas que tenho todo esse poder de criar, além de a mim mesma, um processo de transformação estética nos outros?

EDUCADOR: Tua criatividade é tanta! Teu poder de sedução é tão grandioso! E ainda duvidas disso, nobre Arte?

ARTE: Sabes, Educador, a cada dia que passa, sinto-me mais decepcionada, pois parte da humanidade vem me transfigurando ao ponto de me diminuir, reduzindo-me a um produto vendável, reproduzível e, o pior, muitas vezes medíocre. Estou sendo, em parte, transformada em lixo cultural, extremamente poluente e maléfico à saúde mental e física das pessoas. Às vezes, nem consigo mais me reconhecer e me chamar de Arte! Bem que poderias me ajudar criando um projeto para minha divulgação e para a apropriação de concepções e de elaborações mais interessantes, densas. Não quero que minha imagem se reduza, por exemplo, a um “*funk* da bundinha” ou a uma produção vazia de sentido a que muitos pseudo-artistas buscam, errônea e facilmente me enquadrar na categoria “contemporânea”³. Até parece que eu posso ser “tudo”,

¹ O diálogo que compõe este prólogo faz parte do livro “Pedagogia Antropofágica – Diálogos”, que publiquei em 2015, pela EdUECE.

² Educação estética é aqui tomada como um processo de estímulo e aperfeiçoamento dos sentidos humanos, tendo em vista a dilatação da criatividade e da percepção para uma atuação mais atenta, crítica e transformadora do/no mundo.

³ Obviamente a arte contemporânea possui uma elaboração interessantíssima, diversificada e instigante, mas há os que a reduzem a uma produção medíocre e é desta produção a que estou me referindo. A Arte contemporânea emerge na segunda metade do século XX como tentativa de ruptura com a arte moderna, e suas produções se caracterizam pela liberdade criadora do artista, diversificação de materiais e mistura de linguagens artísticas numa mesma criação. Além disso, a contemporaneidade vem impondo à sua produção artística a lógica mercadológica da reprodutibilidade num processo de massificação cultural. Assim, a multifacetada relação entre economia e cultura chega a envolver e, de certo modo, a aprisionar a produção artística no mundo contemporâneo. Para uma visão crítica a esse respeito ver Adorno (2002).

basta ser intitulada, equivocadamente, de “arte contemporânea”! Definitivamente, nego-me a ser esse “nada” em nome de uma contemporaneidade mal compreendida! Por favor, Educador, ajuda-me a sair dessa condição absurda a que parte da humanidade está me submetendo! Estimula teus alunos a fazer, aprofundadamente, pesquisas “em arte e sobre arte” - “em mim e sobre mim”; ajuda-os a experimentar minhas linguagens, ou ao menos uma delas; convida-os a assistir e também a elaborar meus espetáculos, quando eu me transfigurar em dança, em música, em teatro, em obras visuais, em literatura. Sou tão diversificada, posso estimular tantos sentidos!

EDUCADOR: Mas é por isso que de ti me aproximo, cara amiga! Tomo a liberdade de te chamar de amiga, pois é assim que já me sinto em relação a ti, estimada Arte. Concordo com tudo o que tu falaste e ofereço-te meus sinceros pesares por toda essa mediocridade e superficialidade a que certas pessoas vêm hoje te submetendo. Como Educador, tenho um plano pedagógico a desenvolver, mas preciso de tua parceria para a realização dele. Topas, pois, ser minha parceira?

ARTE: Ai que ansiedade! Estou fervilhando de curiosidade para saber que plano é esse! Conta, conta, conta!

EDUCADOR: Primeiro, responde ao meu convite: topas ou não ser minha parceira?

ARTE: Sim, sim, sim! Mil vezes sim! [Longa pausa. A Arte espera para ouvir qual o plano do Educador] Então, qual o plano? Não me mates com toda essa pausa dramática!

EDUCADOR: Calma, estou pensando em como te explicar. É mais ou menos o seguinte: após diversas leituras que fiz de um filósofo chamado Schiller, em que ele propõe a criação de um estado estético para a humanidade, fiquei matutando sobre como começar a implementar esta ideia, que achei tão interessante para a educação das pessoas e para nosso enriquecimento cultural. Ele aponta um caminho que é o da aprendizagem a partir de ti, nobre senhora, no sentido de que as pessoas te experimentem em forma de apreciações ou de criações. Esse caminho, para Schiller, conduz a um processo de sensibilização, de dilatação da percepção humana, que rumo para a formação de um caráter nobre, onde ética e estética se integram. Compreendes?

ARTE: Que ideia preciosa! Mas isso é muito romântico! Onde veremos uma “humanidade” assim constituída? Nesta humanidade “contemporânea”, corroída por valores individualistas, consumistas, cheios de superficialidades? Esse Schiller era um grande sonhador... E tu também, com esse plano de transpor as ideias dele para os dias atuais!

EDUCADOR: Deixa-me continuar. Preciso te convencer de que este plano é viável, além de interessante. Saibas que nesse ideal de estado estético homogêneo e hegemônico o próprio Schiller não acreditava⁴, pois ele dizia que esse estado estético pleno só existia mesmo como ideal, nos corações dos educadores mais nobres; efetivamente, esse tal estado se exercia em alguns poucos espaços, grupos ou indivíduos.

ARTE: Continue, continue. Estou gostando das tuas vibrantes elucubrações. Até me lembrou a “ispilicute” Emília, do Sítio do Pica-pau Amarelo!⁵ Rárárárá! [A Arte se diverte com o trejeito falante do Educador].

EDUCADOR: Estou tão empolgado com tua presença. Deixe-me, então, continuar com minha breve palestra. Para Schiller, entretanto, o estado estético precisava ser estimulado e ampliado, como algo que contamina e se dissemina culturalmente. Do mesmo modo que a cultura da violência e da “estética da morte” vem se disseminando nos dias atuais através dos meios de comunicação, de práticas socioculturais, de ausências de políticas governamentais, não é mesmo? Acredito que meu trabalho como “arte-educador”, fortemente aliado com teu poder de sedução, de chamamento à criação e à aprendizagem, poderá garantir a ampliação de um estado estético na sociedade, tomando a ti como base.

ARTE: Estás quase a me convencer, caríssimo Educador, quer dizer, “Arte-educador” – logo, quero que me expliques esta nomenclatura; mas, voltando ao plano: em que eu poderia contribuir ativamente – sendo um mero “instrumento” de estímulo à aprendizagem? Sendo apenas um belo “enfeite” que alegra os eventos acadêmicos nas escolas e universidades em que tu lecionas? Disto já estou saturada!

EDUCADOR: Não, não, não. Longe de mim esta “utilização” de ti. Por favor, não me interpretes tão mal! Como eu poderia te reduzir a um mero objeto para favorecer o ensino? Não te vejo como um lápis, ou como uma lousa! Ou tecnologia educacional qualquer. A ideia que tenho de tua contribuição é a de que enriqueces a formação das pessoas como um processo em si, ou seja, um movimento de ensino-aprendizagem que, por meio do teu campo de saberes, aciona aprendizagens corporais, cognitivas e psíquicas nos seus diversos sentidos (visão, audição, tato etc.), e também na dimensão imaginativa, onírica, numa elaboração contínua e criativa de conhecimentos. Sendo que tal elaboração pode também gerar produtos artísticos

⁴Schiller diz a respeito do Estado Estético, em sua Carta XXVII: “Existe, entretanto, tal Estado da bela aparência, e onde encontrá-lo? Como carência, ele existe em todas as almas de disposição refinada; quanto aos fatos, iremos encontrá-lo, assim como a pura igreja e a pura república, somente em alguns poucos círculos eleitos, onde não é parva imitação de costumes alheios, mas a natureza bela e própria que governa o comportamento, onde o homem enfrenta as mais intrincadas situações com simplicidade audaz e inocência tranqüila, não necessitando ofender a liberdade alheia para afirmar a sua, nem desprezar a dignidade para mostrar graça” (SCHILLER, 2011, p. 136).

⁵ Emília, consagrada personagem de Monteiro Lobato, escritor brasileiro. O adjetivo “ispilicute” é um termo muito usado no linguajar cearense e é descrito por Gadelha (1999, p. 72) como advindo do inglês “She’s pretty cute”, para designar uma pessoa “[...], pimentinha. Normalmente utilizado para crianças”.

como uma peça teatral, uma música, um poema, uma dança ou uma pintura. Pode ainda possibilitar a abertura de canais de aprendizagens de conhecimentos os mais diversificados possíveis, pois a dimensão perceptiva estará mais dilatada. Este processo formativo diz respeito ao que Schiller chama de *impulso lúdico*, constituído de uma relação de equilíbrio entre o *impulso formal* (manifestado na forma) e o *sensível* (manifestado na vida/natureza). Nessa relação, intenta-se a criação de uma *forma viva*, gerando, com isso, esse terceiro impulso, o *lúdico*, que se manifesta na liberdade criadora e que tem como objeto a beleza.

ARTE: [...].

EDUCADOR: O que foi, Arte? Por que estás tão pensativa?

ARTE: Teu arsenal explicativo me deixou num nível de racionalização tão grande! Acho que isso pode, de certo, modo, danificar meu potencial intuitivo, imaginativo, e diminuir minha potência lúdica. Vamos logo tentar finalizar esta conversa, meu amigo, pois minha razão é muito prática. E sou muito sensível. Estou sentindo um impulso enorme de criar. Um *impulso lúdico*⁶ me vem à tona com este papo de plano pedagógico.

EDUCADOR: Desculpa-me por isso, amiga. Realmente não foi a minha intenção interferir negativamente em teus *impulsos lúdicos*. É bem verdade que, nós, arte-educadores, racionalizamos bastante e sentimos uma necessidade pedagógica de sistematizar ideias e manifestá-las em planos de ação educativa. Diferentemente de ti, que precisa de um pouco mais de desprendimento de toda essa estruturação acadêmica para criar.

ARTE: “*””#%●@6”-!*●∞&...” [...]. Ai, ai, vamos, continua com suas racionalizações, caro “Arte-educador”, elas estão interessantes, mas preciso que conclua, pois meu processo criativo está aflorando e preciso materializar isso em uma música, que já está rondando em minha imaginação e melodiando em meus ouvidos. Satisfaz minha tão inquieta curiosidade: diz-me, quem és, “Arte-educador”?

EDUCADOR: Prezo muito tua inquietude e curiosidade, cara amiga. Tentarei ser breve para não ser o responsável pela morte do teu processo criativo, pois meu papel é primordialmente o contrário disso. Inspiro-me na ideia do Schiller, aquele filósofo de que te falei. Ele fala do “Artista-pedagogo e político”, um indivíduo que cuida tanto da objetividade quanto da subjetividade das pessoas, visando à formação do caráter nobre. Esse “Artista-pedagogo e

⁶ *Impulso lúdico*, em Schiller, refere-se, *grosso modo*, à ação recíproca entre dois impulsos humanos: o formal (racional) e o sensível (natural) que, ao se inter-relacionarem, originam o impulso lúdico (ou estético). Este, por sua vez, manifesta a *forma viva* no entrelaçamento entre o impulso sensível (materializado na vida) e o formal (materializado na forma), ou seja, a manifestação da beleza criada pelas ações integradas entre a razão e a sensibilidade humanas (SCHILLER, 2011, p. 70-73).

político” é o agente que educa, via processos arte-educativos, ou seja, por meio dos dispositivos artísticos – experimentações/produções, apreciações e análises de obras – a formação integral dos seres humanos vai se exercendo em um processo complexo e que requer densidade e continuidade.

[A Arte, já está bastante inquieta, desejosa de criar, mas o Educador continua, empolgadíssimo:]

EDUCADOR: Este agente persuade o estudante pelo desenvolvimento do gosto, predispondo-o positivamente ao exercício desse gosto nas ações, com liberdade consciente e espontaneidade da ação moral, mas também ele próprio necessita desta aprendizagem continuamente, pois ele precisa estar nutrido de teus saberes, com amplo repertório e com diversas experimentações que devem ficar cravadas na “carne” da memória corporal deste. Esse educador precisa criar em si uma disposição cultural “devoradora”, antropofágica. Teus saberes artísticos devem ser, efetivamente, aprendidos por aquele que educa – pelo “Artista-pedagogo e político”, pois, como ele vai conseguir “ensinar” algo que não possui em si, aprendido? Então, minha cara, é dentro dessa paisagem “conceitual” que me situo como Arte-educador. Ao mesmo tempo em que te produzo, te dissemino e te estímulo entre meus alunos.

ARTE: Tarefa muito nobre a tua, querido Arte-educador. Também o seu plano pedagógico é de grande relevância. Caminhemos, pois nossa tarefa de criação de um estado estético é muito árdua e requer que sejamos incansáveis e ao mesmo tempo muito criativos para sermos instigantes, sedutores. Temos que assumir a aura de um “Don Juan” que seduz e inebria com sua paixão pela vida e pelas pessoas, só que com nossa capacidade de gerar processos educativos que estimulem a imaginação e a autonomia de ser e de pensar dos educandos.

EDUCADOR: Isso mesmo, Arte! Tocaste num ponto-chave de nossa proposta de educação estética: realmente temos que possibilitar a formação de pessoas singulares, guiados pelo princípio da autonomia e da criatividade.

ARTE: Claro! [...]. Sinto muito, meu caro amigo, mas tenho uma necessidade vital e incontável de criar. Marquemos outras conversas tão agradáveis e criativas quanto esta. Nossa parceria precisa mesmo de um grande arsenal propositivo e, fundamentalmente, de uma razão prática para realmente fazermos funcionar a engrenagem do tão sonhado – por Schiller – estado estético. Agora, adeus!

EDUCADOR: Até breve, digníssima Arte! O prazer foi todo meu!

ARTE: “*””#%●@6”-#!●∞&.. “*””#%●@6”-#!●∞&.. “*””#%●@6”-#!●∞&...”.

[A Arte se recolhe num canto, em seu processo criativo, desenvolvendo uma música que tem referências de matrizes africanas]

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado, intitulada *Educação estética em práticas antropofágicas na ampliação do repertório artístico-cultural de estudantes de Pedagogia (UECE)*, discorre sobre processos de educação estética e os acessos a saberes culturais variados, oferecidos pela Universidade, que possibilitem essa educação. As reflexões são guiadas pela perspectiva de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE – Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI – e permeadas pela ideia de que ações pedagógicas antropofágicas tendem a favorecer a ampliação do repertório artístico-cultural desses estudantes e, por conseguinte, a desencadear processos de educação estética. Por ação pedagógica antropofágica denomino todas as ações de caráter educativo que possibilitam o acesso a informações, produtos culturais, experiências estéticas, mobilizando saberes variados e estimulando as pessoas a aprofundarem esses saberes mediante estudos teórico-práticos, tendo em vista a dilatação de sua formação pessoal e profissional.

A pesquisa é fruto de reflexões que entrelaçam história de vida (acerca de minhas experiências estéticas desde a infância), as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre suas formações e as intervenções como professora (e arte-educadora⁷) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE – ao longo de mais de dez anos.

Durante esse tempo de atuação na UECE, observo a emergência de uma educação estética via processos arte-educativos no âmbito da formação inicial de pedagogos, que lhes garanta (antropofagicamente⁸) acessos aos produtos culturais diversos, possibilitando uma apropriação cultural e ampliando, assim, seu repertório de saberes. Antropofagia é aqui trabalhada na perspectiva da “Antropofagia Cultural”, disseminada por Oswald de Andrade (1924; 1928) ao se referir à necessidade das pessoas nutrirem-se com elementos culturais variados e criarem substancialmente cultura e arte brasileiras. E uma Pedagogia Antropofágica segue esse caminho no direcionamento das pessoas para a apropriação e elaboração de saberes. Isso atribui ao estudo lugar de grande relevância nos debates e nas atuais proposições voltadas à

⁷ Sendo a figura da arte-educadora compreendida aqui como a pessoa que tanto cria artisticamente como é mediadora cultural e de processos de ensino de uma ou mais linguagem artística.

⁸ Essa perspectiva está descrita e aprofundada no decorrer do texto.

formação inicial desses profissionais. A emergência da referida educação estética precisaria ocorrer tanto pela busca de um perfil profissional em que a sensibilidade, a criatividade e o acesso aos produtos culturais por parte dos estudantes se ampliem, tendo em vista sua atuação pedagógica junto a vários sujeitos, como também por determinações legais⁹ a exigirem que o futuro pedagogo atue fundamentado em saberes estéticos, artístico-culturais.

Tratar de educação estética e de experiências estéticas na Universidade (particularmente por meio da arte) se faz imperativo e é fonte de crescentes debates nos últimos anos, pela emergência de um projeto pedagógico que mobilize os diversos sentidos humanos em detrimento da hipervalorização da dimensão racional – valorização incompatível com a elaboração de um projeto educativo que envolva o exercício de uma formação integral. Além de tudo isso, vê-se o quanto as linguagens artísticas ainda são marginalizadas, senão esquecidas de muitos currículos escolares e de formação de professores, o que representa perda significativa nos processos formativos dessas pessoas, já que as artes possuem saberes tão mobilizadores dessa perspectiva integral de educação.

A educação estética é apreendida aqui como a educação das sensibilidades humanas – no plural, dada a diversidade de modos de ser dos sujeitos – voltando-se para a dilatação da percepção por meio de todos os sentidos – visão, audição, tato, paladar, olfato – bem como para a ampliação da criatividade e da expressividade humanas. E o acesso aos produtos culturais diversos, incluindo-se aí as artes, se exerce como campo de conhecimento que tem esse poder de contribuir para a educação dos sentidos – leia-se educação estética – rumo à formação ética como estética comportamental (MORAES, 2006): há, nessa direção, intensiva defesa da “decência e boniteza de mãos dadas”, ressaltando as palavras de Freire (2006, p. 32).

⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior e Para a Formação Continuada (2015); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (2000). Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei nº 5.692, as artes se inserem no currículo escolar de modo obrigatório. Era organizada em forma de ‘atividade educativa’ chamada ‘educação artística’. Com a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), sua obrigatoriedade se mantém em todos os níveis da Educação Básica, sendo reconhecida como área de conhecimento, podendo ser oferecida como disciplina ou de outras formas, dependendo do projeto político-pedagógico da escola, já que as instituições educativas possuem a autonomia relativa para elaborar tal projeto.

Ainda em relação à ideia de educação estética, parto da concepção de Schiller¹⁰ (2011) como educação dos sentidos na busca do aperfeiçoamento das diversas formas de atuação humanas – político-social (ética), artística, espiritual etc. Schiller dá ênfase à sensibilidade e à intuição, sendo estas interligadas à razão e voltadas para a percepção e a criação da beleza¹¹.

Num sentido aproximado, abraço a defesa da *educação pela arte*, defendida por Herbert Edward Read (2001), ao reforçar o pensamento de Platão (2001), de que “a arte deve ser a base da educação”¹². As reflexões em curso estão guiadas por essas asserções na consolidação de um projeto educativo que possibilite aberturas a uma formação integral. Para Read (2001), a educação possui duas funções básicas: estimular as potencialidades (inatas) das pessoas e nelas instituir a cultura vigente da qual faz parte. Nesse fenômeno educativo, a educação estética, como educação dos sentimentos, é fundamental para o autor. De acordo com Read (2001, p. 12), o objetivo da educação é a *formação de artistas*, ou seja, “pessoas sensíveis e eficientes nos vários modos de expressão”.

Nessa mesma direção, Duarte-Junior (2010; 2011) defende uma “educação (do) sensível”, uma educação dos sentidos humanos como necessidade formativa no mundo atual e que se manifesta num “[...] esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida”. (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 30-31).

Assim, seria fundamental que a Universidade, como instituição legitimada para tal empreendimento educativo, assumisse a efetivação de saberes que abranjam a educação da sensibilidade, onde os campos das artes e das experimentações estéticas tenham seu espaço de relevância e de possibilidades para o desenvolvimento de um ensino rigoroso, crítico, ético e integral; apesar de se ter claro o fato de que não é somente no âmbito das instituições formais de ensino que esta formação acontece, mas também em todos os espaços possíveis de comunicação e de sociabilidade.

¹⁰ Considero fundamental o conhecimento das fontes filosóficas primordiais, ou seja, a busca pelos que se anteciparam aos teóricos, que hoje, muitas vezes, reproduzem o que, há muito, já foi dito. E Schiller (1759-1805) é um precursor nas proposições e reflexões sobre educação estética, apesar de ter sido um tanto negligenciado e esquecido por muitos que hoje discutem esse tema.

¹¹ Para uma concepção de beleza em Schiller, tem-se que ele a situa no campo da Moral, pois propõe a criação de uma estética comportamental. A beleza é tomada como forma de razão prática e também como liberdade no fenômeno.

¹² Observe-se que, desde a Antiguidade, a Arte era defendida como elemento básico para todo o processo educativo. Mais recentemente, nos anos de 1940, Herbert Read reforça essa defesa, apontando caminhos para a efetivação de uma educação pela arte no âmbito da educação formal.

É importante realçar a grandeza do exercício do intercâmbio cultural e educacional, porquanto essa prática possibilita a abertura da percepção sobre variadas culturas, bem como amplia o repertório das pessoas e a intenção de crescimento cultural. Tende-se a fazer emergir, com isso, processos de educação estética. Foi também com esta vontade de ultrapassar os limites geográficos do Estado do Ceará que busquei um Programa de Pós-Graduação em outra Região e Estado do Brasil, pretendendo imergir em um meio cultural diferenciado, interagir com outras pessoas, saindo um pouco de um ambiente já conhecido por mim, o que por vezes pode ensejar vícios e acomodações do modo de ver e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas. Venho, há certo tempo, desbravando o Brasil, viajando por diversos Estados e conhecendo cidades e seu povo, por encontrar no meu País fontes riquíssimas de saberes que me nutrem antropofagicamente, dada sua diversidade cultural, a beleza de seus povos [no plural, pela própria diversidade de culturas que as pessoas vivenciam]. E essa imersão é algo essencial à formação dos educadores, pois o mergulho em distintas realidades e a vivência de novas experimentações possibilita a incorporação de saberes (que podem se tornar significativos). E é Ariano Suassuna¹³ (2008) a fortalecer em mim a perspectiva de valorização e paixão (sem alienação ou fechamento a outras culturas) pela cultura brasileira. Também é ele quem me instiga a assumir uma atitude de busca antropofágica, mergulhando nessa cultura, percebendo-me sendo constituída por ela e também fundamentando e constituindo minhas práticas educativas.

Nesta investigação, o estudo de Ariano Suassuna (1996) é de fundamental relevância ainda para uma contextualização histórica dos conceitos de estética, beleza e arte. Suassuna foi importante dramaturgo, escritor (poeta e romancista) brasileiro, além de ex-professor de Filosofia/Estética (na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE). De suas experiências, como professor de Estética, decidiu sistematizar os saberes deste campo em uma obra intitulada *Iniciação à Estética*, sendo esta a

¹³ Ariano Suassuna (1927-2014), um ícone na criação e na difusão da cultura popular do Nordeste brasileiro, defendeu contundentemente o conhecimento e a valorização de saberes artístico-culturais tradicionais como forma de fortalecer um sentimento de pertença e identificação com a cultura nacional, particularmente a nordestina. Tal defesa se dá em detrimento de processos invasivos de uma cultura estrangeira de massa, que, para ele é, em grande medida, mediocrizante e, conseqüentemente, alienante. Suassuna fundou o Movimento Armorial, com o objetivo de instituir uma arte erudita (em suas diversas linguagens), por meio dos elementos da cultura popular. Seu legado merece ser conhecido e incorporado ao repertório de saberes dos pedagogos (e de todos os educadores brasileiros) em razão da grandeza e criticidade referentes à cultura e à arte do País.

publicação que tomo aqui como referência principal para compreender e expressar os referidos conceitos, desenvolvidos por diversos filósofos ao longo do tempo.

Outra referência importante para o estudo é Marcuse (2013; 1978), rebento da Escola de Frankfurt, que realça a dimensão estética do ser humano, sendo que esta perpassa todas as suas ações na realidade em que ele está imerso. Com suporte em uma crítica ao marxismo, que, segundo ele, se apropria da arte como instrumento a serviço da luta política e por isso a limita, Marcuse assinala que: “O potencial político da arte baseia-se apenas na sua própria dimensão estética”. (P. 11). Nessa direção, compreendo que, ao analisar as ações artístico-pedagógicas da UECE, mais particularmente da FACEDI, que em boa medida possuem intensa veia político-militante na qual a arte se manifesta como necessidade de estetização das lutas, dos momentos de mobilizações e greves – é fundamental examinar essa manifestação sob as lentes críticas de Herbert Marcuse.

No âmbito do espaço universitário, entendo que a educação estética voltada para a formação de professores precisa atravessar os saberes dos diversos componentes curriculares de um curso de Pedagogia, pois ela pode produzir um tipo de saber formador de atitudes permeadas pela sensibilidade, não só para a arte, mas também para as diversas formas de atuação – participação social, visão crítica e criativa sobre a realidade, trato inter e intrapessoal, desenvolvimento das percepções visual, auditiva, tátil etc., considerando-se, ainda, o fato de que o pedagogo lida, no âmbito de sua formação inicial, com um currículo generalista e polivalente.

A respeito da formação do pedagogo, Libâneo (2001; 2012; 2005) aponta os domínios de seu campo de atuação, bem como as competências e os saberes necessários ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. O autor citado é, por conseguinte, importante referência neste experimento acadêmico.

No que tange à formação docente, essa categoria dinâmica, multirreferencial e, ao mesmo tempo, heterônoma e autônoma, inicia-se da concepção de autores como Zeichner (2008), que integra a necessidade da militância política à atitude reflexiva, além de defender a proposta de que os professores precisam ter visão complexa sobre a realidade e amplo repertório de saberes. O posicionamento crítico de Zeichner aproxima-se bastante das análises e das intervenções políticas e pedagógicas que alguns professores e estudantes da UECE tentam exercer.

No texto em desenvolvimento, aclamo, ainda, a perspectiva defendida por Tardif (2007, p.60), reafirmando que esta proposta investigativa enseja conhecer a produção de saberes e a formação inicial de futuros pedagogos, que poderão ministrar artes, compreendendo que aqui o saber é dotado de “[...] um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Com efeito, é essencial analisar as possibilidades da profissionalização docente dos referidos pedagogos, principalmente porque estes, em maioria, não possuem formação acadêmica específica em artes. Tardif desenvolveu uma concepção de saber docente fundamentado em pesquisas junto a professores e percebeu que a própria ideação de saber destes é bastante complexa e diversificada. Tardif (2007) defende a ideia de que os saberes possuem caráter aberto, múltiplo e originado de fontes também múltiplas: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (2007, p. 36). Para ele, todos os saberes são “costurados” pela experiência. Assim, a experiência no âmbito da formação inicial universitária faz com que os educadores mobilizem saberes apreendidos cotidianamente e ao longo da sua trajetória.

Também fundamentam esses estudos as propostas de *profissional reflexivo*, de Schön (2000; 1997) e de Nóvoa (1992), na medida em que foi possível articular e/ou confrontar postulados desses autores com o estudo empírico, que se guiou por discussões em grupo, observação participante, bem como análise documental previamente definida. A ideia de reflexividade está aqui na própria investigação, onde estudantes em formação inicial exercitam esta dimensão formativa docente no decorrer das discussões em grupo, analisando e refletindo coletivamente sobre o curso de Pedagogia, além de avaliar a própria atuação como estudante e aprendiz.

Como **categorias de análises** para o corrente estudo, foram reunidas as seguintes: educação estética, formação de pedagogos, pedagogia (antropofágica), saberes estético-artísticos, repertório cultural, universidade. Essas categorias permeiam todo o trabalho e emergiram com a produção de dados, juntamente com os estudos teóricos realizados.

Desde a perspectiva exposta acerca da educação estética de pedagogos, defini o **problema** de pesquisa em decurso de investigação.

- ✓ Quais as percepções dos estudantes de Pedagogia da UECE/FACEDI a respeito dos processos de educação estética por via dos acessos a saberes e produtos culturais vivenciados – antropofagicamente – na Universidade, que possibilitem essa educação?

Elaborei ainda algumas perguntas complementares a esse problema, conforme estão na sequência.

1 Quais os significados atribuídos pelos estudantes ao campo das experimentações estéticas e aos acessos às produções artístico-culturais na Universidade?

2 Que espaços e estratégias os cursos de Pedagogia da UECE constituem para experimentações estéticas e para a produção de saberes artístico-culturais aos estudantes de Pedagogia nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão?

3 Que possibilidades e desafios podem ser vislumbrados na UECE/FACEDI na direção de uma Pedagogia Antropofágica no âmbito da formação inicial de pedagogos, tendo em vista as ações de ensino, pesquisa e extensão?

As perguntas de pesquisa ora anunciadas se baseiam no fato de que os estudantes, em sua formação inicial no âmbito universitário, precisam articular e sistematizar saberes múltiplos e advindos de fontes diversas, como a própria história de vida, o currículo do curso, o contexto sociocultural, as experiências acadêmicas cotidianas etc. (TARDIF, 2007), sendo que esses saberes muitas vezes não são adquiridos somente por meio de conhecimentos disciplinares (no âmbito do ensino), mas precisam também ser apreendidos na contextura das extensões, das pesquisas acadêmicas e das ações de educação não formal.

Defini, pois, como **objetivo geral** desta pesquisa, analisar as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre os processos de educação estética por eles vivenciados na Universidade e como se configuram os acessos a produtos e saberes artístico-culturais fomentados pela UECE e mobilizados antropofagicamente, que favoreçam tal educação.

Como **objetivos específicos**, aponte o que vem.

1 Perceber os significados atribuídos pelos estudantes ao campo das experimentações estéticas, acessos culturais, estudos e produções artísticas no curso de Pedagogia, bem como ao próprio processo formativo, que eles desenvolvem.

2 Verificar quais os espaços e as estratégias de efetivação das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia que envolvam uma educação estética e artística de estudantes, bem como lhes garantam o acesso a produtos culturais variados no exercício do tripé universitário.

3 Analisar possibilidades e desafios de uma Pedagogia Antropofágica no âmbito da formação inicial de pedagogos, tendo em vista as ações de ensino, pesquisa e extensão efetivadas na UECE/FACEDI.

Na realização desta pesquisa, diversas situações – institucionais, políticas, burocráticas e pedagógicas – me inquietaram e me suscitaram questionamentos que dizem respeito ao problema inicial de pesquisa. São eles: há, no âmbito das políticas de educação superior, perspectivas de implementação de projetos ou iniciativas de investimento financeiro e de criação de ações de fomento à pesquisa, à extensão e ao ensino que viabilizem um projeto formativo de educação estética de pedagogos? Há, concretamente, intenções de ampliação de políticas culturais de governo para o Estado do Ceará que poderiam se refletir na formação estético-cultural de pedagogos?

Suponho, de saída, que um projeto de educação estética inicial de pedagogos precisa garantir um repertório artístico-cultural amplo aos estudantes universitários, bem como valorizar os repertórios pessoais prévios ao ingresso na Universidade, com o intuito de que estes desenvolvam, progressivamente, aprendizagens significativas que fundamentem suas ações, como futuros docentes. Tal ampliação de repertório, que tanto envolve a vivência de experiências concretas como de fundamentação teórico-filosófica, contribui para alimentar o que Schiller (2011) denomina de impulso lúdico ou impulso criativo¹⁴.

Ao observar a realidade do Estado cearense, vê-se que há uma necessidade latente de criação e ampliação de políticas culturais como fomento à formação de artistas, de arte-educadores e de incentivo à disseminação das artes, seja por meio de editais mais amplos, do estabelecimento de outros equipamentos culturais, seja ainda pelo crescimento das práticas de festivais, exposições e espetáculos artísticos diversos naquele Estado. Tudo isso poderia resultar em maior democratização da cultura local com toda a sua potência formativa e enobrecedora. As políticas culturais referidas precisariam, em boa medida, estar atreladas às políticas educacionais, porquanto estas se complementam nos processos estético-formativos.

¹⁴ *Impulso lúdico*, conceito explicado na nota de rodapé 05, página 04 deste trabalho.

Cabe indagar: qual o traço de originalidade deste trabalho? Qual a sua novidade? Percebi que o assunto em foco ainda é pouco explorado¹⁵ e que não há referências por mim conhecidas sobre *Educação estética em práticas antropofágicas na ampliação do repertório artístico-cultural de estudantes de Pedagogia na UECE*. Com isso, distingo ser este um estudo emergente, que poderá fundamentar diversas práticas e reflexões em futuro não muito remoto. Além disso, o olhar dos estudantes sobre a própria educação estética é de grande relevância para que tanto eles próprios, assim como os professores formadores da Universidade, percebam os limites e as grandezas de trabalhos pedagógicos na instituição.

A necessidade da formação de pedagogos no campo de conhecimento estético tendo a arte como fundamento – enfocando a sua produção, análise e apreciação (BARBOSA, 2003; 2008) – é premente no atual momento sócio-histórico, dadas a atuação polivalente destes na educação básica, bem como a oferta obrigatória do ensino de artes no currículo escolar. Pesquisar sobre o tema em destaque é de grande relevância social e profissional, por possibilitar, tanto aos educadores quanto à sociedade, a reflexão e a apropriação dos saberes estéticos e artísticos como campo de conhecimento essencial para a formação humana e social.

O interesse pessoal por esse tema dá-se em virtude da minha atuação no âmbito da formação de pedagogos, pela necessidade gritante de apreender elementos e saberes curriculares estimulantes da sensibilidade e da criatividade de futuros pedagogos que se podem exercer na Universidade, pois não basta criticá-los quando estão em seus espaços de atuação, sendo preciso antecipar-se e interferir qualitativamente em sua formação inicial. Entendo que a intenção de conhecer e aprofundar um assunto e aperfeiçoar-se numa determinada prática é algo constituído ao longo das experiências profissionais e pessoais cotidianas. Já desde os tempos de estudante no Curso de Graduação em Serviço Social, me vejo e me faço arte-educadora (seja na produção e exibição de peças teatrais, seja ministrando cursos e oficinas dessas expressões artísticas). E o trabalho

¹⁵ Principalmente nesta última década é que os estudos do tema educação estética de pedagogos ou, mais especificamente, o tema da arte na Pedagogia no Brasil se intensifica. Antes disso, tivemos as contribuições de Mariazinha Fusari, por exemplo, uma precursora da luta pela defesa do aprofundamento da arte nos cursos de Pedagogia, como demanda concreta de saber.

docente na UECE só reforça este fato, pois exerço, atualmente, o papel de multiplicadora dessa modalidade das artes cênicas¹⁶.

A necessidade de ensejar a visibilidade do olhar dos estudantes de Pedagogia da UECE é urgente nesse momento investigativo, pois eles, que vivenciam saberes e atividades estético-formativas, podem expressar discursivamente o alcance desses saberes. Assim, a investigação, sendo permeada pela opinião dos estudantes do curso, permite analisar mais diretamente a maneira como eles percebem a existência ou não de uma educação estética e que sentido eles atribuem a isso. Assim, tenho clara a noção de que é essencial que o futuro professor seja capaz de “[...] refletir sobre seu processo de formação para, assim, criar bases sólidas no sentido de compreender sua prática”. (RIBEIRO & GUEDES, 2007, P. 108).

Esta pesquisa pretende, pois, contribuir significativamente para a compreensão, a reflexão crítica e a proposição de elementos fundamentais à formação inicial dos pedagogos que ministrarão disciplinas em artes, além, é claro, de sua necessária educação estética e artística.

Com base em toda a discussão anunciada, apresento e defendo a seguinte **tese** no decorrer deste trabalho.

- ✓ A educação estética de estudantes de Pedagogia pode ser guiada por uma proposta pedagógica antropofágica no âmbito da formação inicial que abranja integradamente ações de ensino, pesquisa e extensão, além de uma oferta contínua de políticas públicas de cultura que transcenda os limites da universidade, e permeie o acesso cotidiano desses estudantes a vivências estéticas significativas e a produtos culturais, capazes de ensejar a dilatação da sensibilidade e a ampliação de saberes deles.

- Reflexões sobre a pesquisa e seu desenrolar

O ato de realizar uma pesquisa é, em si, um ato antropofágico, pois, desde uma “comilança” de elementos teóricos e empíricos, novas reflexões e saberes teórico-práticos são constituídos. E é dessa “comilança” que os campos de saberes são tecidos, assim como a metáfora de uma colcha de retalhos, que de cada pedaço de tecido, unido artesanalmente a outro, vai compondo um novo objeto – a colcha.

¹⁶ Desde 2006, coordeno o projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas da FACEDI – NACE – que tem como objetivo valorizar e aprimorar o potencial artístico-educativo das pessoas, por meio da pesquisa em arte e da realização de atividades cênicas articuladas com o núcleo temático curricular de Arte-Educação do curso de Pedagogia da FACEDI.

Nestes estudos e pesquisa, entretanto, percebi algo sob o que me vejo, de certa forma, prisioneira: buscar ou “comer” demais – saberes, valores, teorias,... – pode ensejar angústia e “obesidade”, às vezes até paralisante, porque informação sobeja sufoca e não produz, necessariamente, conhecimento e sapiência. Senti na pele o que muitos outros já disseram a esse respeito. Bondía (2002, p. 21), por exemplo, adverte para a noção de que excesso de informação não é sinônimo de experiência: “É mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase uma anti experiência”. Com isso, desenvolver uma tese, muitas vezes, impõe ao pesquisador essa atitude antiexperencial, no sentido de ter que assimilar um mundo de informações ao ponto de reduzir o tempo e a quantidade de experiências vividas; apesar de que, contraditoriamente, fazer pesquisa é também um tipo de experiência, mesmo que de caráter mais reflexivo e discursivo.

Senti também, em meio a tudo isso, que o esvaziamento é necessário, a fim de arejar os sentidos. Resta-me exercitar, por vezes, a capacidade de esvaziar: - Ana, pára! Desliga um pouco tua “bateria”! Respira!

[

Como compor uma tese? Que ideias apreender como relevante em sua constituição? [Afinal [] O que é uma tese?

A percepção da necessária pausa na escrita – e no desenrolar da vida. [] – esta foi a sacada que teve Safo¹⁷ em seus poemas e(m) fragmentos – a primeira poetisa que se registra. Como é contemporânea esta mulher da Antiguidade! Em seus escritos, há janelas que arejam suas ideias, seus sentimentos. E é com essa atmosfera arejada que tentei compor este texto de tese.

E qual o momento da pausa no processo de elaboração de uma tese? Há espaços para pausas nesse caminho? Se, para o corpo, há uma necessidade vital de ócio, o que estou fazendo com meu corpo – esse corpo-feminino-educador-pesquisador? Por que não cultivo tempos ociosos, desprendidos e prazerosos para ele? Uma exigência de

¹⁷ Safo, poetisa que viveu de 625 a 570 a.C. Nasceu em Lesbos, ilha grega. É tida como a primeira escritora registrada pela literatura ocidental. Dos seus poemas, muitos deles banidos e destruídos na Idade Média em razão do conteúdo de cunho erótico, restaram diversos fragmentos. Utilizando-se de colchetes, Safo realça as pausas, as respirações, as sensações na composição e na declamação de seus poemas.

produtividade acadêmica ou uma culpa em nome da cultura laboral, incorporada em mim pelas imposições da *sociedade do trabalho*?

Se, por um lado, sinto uma necessidade existencial e profissional de escrever, tanto literária quanto academicamente, de outra parte, noto que me acostumei a me ver inserida na lógica produtivista da comunidade acadêmica, que em boa medida é massacrante, do ponto de vista da saúde e da liberdade do professor. Espaços para a pausa, nessa lógica, são minguados.

Sem querer asseverar que a “não-pausa” seja um momento de todo negativo, ao contrário, pode ser até muito criativo, mas [] a “não pausa” tende a produzir estas pausas, [] em forma de esquecimento ou de ato falho; espécie de cansaço do corpo inteiro; um problema, situado no campo da saúde física e mental, que também pode interferir negativamente na criatividade do pesquisador e que, por vezes, me perpassa. É algo como o que enuncia este poema:

SEM NADA¹⁸

O silêncio.

A pausa.

[...]

O ssssssssom.

A vozzzzzzzzz.

A palavra.

A comunicação. Da ideia.

Maldita.

Que ideia?

A ação.

Desproteção.

Vazio.

[]

Neste trabalho, tento esboçar, pois, um ensaio estético, onde demando configurar o texto numa linguagem ao mesmo tempo literária e acadêmica [pensei agora: por que

¹⁸ Poema publicado em meu 2º livro de poemas *Botão de Flor e Certos Cactos*, pela EdUECE, 2015.

essa dicotomia ainda existe, afinal?]. Felizmente, alguns pesquisadores também procuram variadas formas de comunicação na academia – escrita poética, audiovisual, *performances* etc., o que é algo de muita relevância para a educação estética universitária, em decorrência da diversidade de linguagens para o estímulo dos sentidos.

- Sobre aspectos teórico-metodológicos da pesquisa¹⁹

Este estudo acadêmico é do tipo qualitativo, fundamentado principalmente por Flick (2009) e Bardin (2011), mas também traz elementos de pesquisa quantitativa de maneira combinada com os dados qualitativos (FLICK, 2009, p 39-40), principalmente no referente aos dados do levantamento do perfil artístico-cultural dos estudantes, que, muitas vezes, se interligam com dados das falas das discussões em grupo.

Acredito ser esse estalão de pesquisa o que possui mais relação e integração com a busca de respostas para o problema investigativo de que cuido, pois, para conhecer os modos e os significados da educação estético-artística na formação de estudantes de Pedagogia, exercidos e proclamados pelos próprios sujeitos da busca, é indispensável um estudo quali-quantitativo capaz de apreender, com suporte nos discursos, práticas e delineamento de um perfil, as percepções destes.

Os **sujeitos da pesquisa** são estudantes de Pedagogia da FACEDI/UECE.

Para boa parte da produção qualitativa dos dados, optei pelas **discussões em grupo**²⁰, inspirada em Flick (2009). O universo de sujeitos envolvidos nas discussões em grupo totalizou 52 participantes, divididos em três turmas. Foram fomentados momentos de debate em sala de aula (de 2012 a 2014), com apoio em um roteiro de questões vinculado ao problema desta pesquisa com estudantes, a respeito das possíveis experiências formativas estético-artísticas vivenciadas no curso de Pedagogia da FACEDI. Escolhi este dispositivo de pesquisa porque, guiada e em consonância com o pensamento de Flick (2009, p.182), “[...] a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento”. Com essa dinâmica de produção de dados exposta, reafirmo o pensamento de Tardif, que apreende

¹⁹ O detalhamento desses aspectos teórico-metodológicos está no capítulo 3 deste trabalho.

²⁰ Tentando diferenciar a proposta de Grupo Focal e da Discussão em Grupo com base em Flick (2009, p. 181-189), vê-se que esta é uma diferença sutil, pelo fato de o Grupo Focal ser uma extensão da Discussão em Grupo; entretanto, o primeiro dá ênfase às interações dos sujeitos para a produção de dados; a segunda realça mais o processo de discussão coletiva que conduz ou influencia na produção de dados (opiniões dos sujeitos).

o saber como elaboração coletiva, sendo que esta é “[...] oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais”. (2007, p. 196-197).

Para a produção do perfil artístico-cultural, por via de um levantamento qualitativo, 143 estudantes colaboraram respondendo ao questionário solicitado.

A **observação assistemática participante** foi outra opção metodológica, que visa a possibilitar a apreensão de variados aspectos da realidade que transcendem as informações constantes nas falas dos sujeitos e nos documentos institucionais. A observação torna-se participativa quando o pesquisador se disfarça ou faz parte ou mesmo pede para se inserir em um grupo com o objetivo de investigá-lo: “Na observação participante, o pesquisador assume no grupo dois papéis: o de estranho ao grupo (observador) e o de participante (membro aceito pelo grupo)”. (DENKER & VIÁ, 2001, p. 147). Aqui, a escolha pela perspectiva assistemática se deu pelo fato de eu estar afastada para cursar o doutorado em outro Estado e por não poder acompanhar cotidiana e sistematicamente a dinâmica institucional.

Desde a primeira imersão no campo de pesquisa, em 2012, para fins de investigação empírica, registrei em um **diário** todas as impressões, questionamentos, dados gerais de observação e reflexões pertinentes ao tema. Esses registros foram essenciais para o desenvolvimento desta tese, sendo que todas as informações e ideias contidas no diário de campo estão diluídas no decorrer do escrito.

Na perspectiva de realizar uma **análise documental**, foi feito um estudo minucioso das proposições dos atuais projetos político-pedagógicos – PPP – dos sete cursos de Pedagogia da UECE (que foram instituídos desde 2008, mas elaborados coletivamente, de 2003 até o ano citado) no referente à educação estética dos pedagogos, visando a perceber os modos de configuração desta proposta formativa. Tal exame documental serviu como suporte essencial para as análises empíricas sobre a percepção dos estudantes acerca do que efetivamente é exercido na formação inicial desses profissionais, em detrimento das proposições iniciais dos referidos PPPs.

No âmbito das análises dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UECE, foram apropriados os estudos de autores que refletem sobre as atuais propostas e configurações curriculares (LOPES & MACEDO, 2011; SILVA, 2007; FREIRE, 1996), sendo cruciais no exame detido deste tema.

Poéticas literárias como uma das formas de composição deste trabalho. Utilizo-me da escrita com diálogos literários no prólogo e no epílogo deste trabalho, inspirada em Leopardi (1992), Platão (2001) e Walbruni (2005; 2007), com o intuito de

desenvolver a estetização da escrita. Além dos diálogos, elaborei alguns poemas que se situam no decorrer do texto. A mim interessa que dimensão do produto estético esteja nas produções textuais acadêmicas e também nos modos de se apropriar dos objetos de pesquisa. Muito já se fez teoricamente sobre estética e arte, mas, onde está a produção estética e artística na academia, além cursos específicos em artes? Se as Ciências Humanas têm tanto interesse assim em pensar/teorizar a arte e a estética – como observam nos últimos anos, numa produção teórica crescente – onde está a razão prática destes campos de saber que é, *a priori*, o fator primordial de existência de tais sendas do conhecimento? É, pois, na direção de valorizar elaborações estéticas no âmbito da produção acadêmica que dou visibilidade a esse tipo de escrita nesta pesquisa.

- Singularidades: uma trajetória de auto(formação) estético-artística

Por situar-me como sujeito que também constitui o campo de investigação em foco, discorro sobre instantes de minha trajetória de educação estética por via de experiências artísticas desde a infância até minha atuação acadêmico-profissional no âmbito do ensino superior, particularmente na Universidade Estadual do Ceará – UECE (Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI), *locus* desta pesquisa. Escrevo esse texto na primeira pessoa do singular, deixando mais nítido o caminho que percorri e que me fez criar identificações com o tema em estudo.

Tendo claro que minhas aprendizagens, em boa medida, se deram por conta dos acessos a variados saberes culturais que tive ao longo da vida, faço o registro de algumas lembranças, permeada pela percepção de que as aprendizagens de meus alunos também exigem o nutrir-se cotidianamente desses saberes.

Com um olhar muito particular, infantil até – já que muitas lembranças cravadas na memória foram produzidas na infância, e com um modo próprio de percepção do mundo – tento estabelecer imagens de fatos ocorridos nessas “esquinas”, que fizeram parte de meu processo estético-educativo; sendo que esse processo traz a forte marca das buscas e nutrições antropofágicas, imerso em meu desejo de aprender, de ampliar os horizontes, de crescer. Essa nutrição, no entanto, é também guiada por oportunidades, escolhas e situações inusitadas que foram se delineando em minha trajetória.

A ideia de auto(formação) expressa é aqui narrada na perspectiva de uma abordagem experiencial, onde, com arrimo em uma (auto)biografia educativa, “[...] o

sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade”. (SOUZA, 2008, p. 90). Com isso, no decorrer do texto, teço algumas reflexões sobre minha atuação acadêmica, profissional e pessoal, as quais foram surgindo concomitantemente a minha prática cotidiana, como condição elementar da própria atuação, ou seja, um processo reflexivo que se deu na prática e sobre a prática (SCHÖN, 2000).

Muitas vezes “a gente estuda aquilo que nos falta”. Esta fala, da professora Carmem Lúcia Soares, em meio às discussões numa das aulas da disciplina “Imagens, corpo e educação” (2012.1) na UNICAMP, fez-me refletir por um bom tempo sobre o porquê de eu escolher estudar educação estética e, olhando retrospectivamente minha trajetória de vida, vi que essa frase tem muito sentido e se relaciona com minha experiência. Faltaram-me, em certa medida, estímulos familiares e escolares que me garantissem experimentações estéticas mais densas em minha formação. Hoje busco aperfeiçoar essa dimensão estética, investindo nesse campo de saber, seja com estudos teóricos, seja com apreciações de obras diversas, seja ainda com experimentações em teatro ou no trabalho pedagógico em arte-educação na Universidade. E foi com esteio nisso que esta ideia de pesquisa se desenvolveu num contínuo construto de sentido para minha vida e para a formação de professores em que estou envolvida, tendo a prerrogativa da educação estética como alicerce. O poema a seguir trata isso. Ele foi por mim produzido com substrato nas reflexões surgidas na disciplina há pouco referida.

AUSÊNCIAS

Um valor ao que lhe falta

O carente atribui

Um sentido na busca

Menos pelo que intui.

Quer a mais, o complemento

Incompletude, sempre, uma lacuna

Olhar pedinte, fraco servo do acaso

A contemplar o nada sobre a móvel duna.

O pouco que lhe pertence
 De muito apego já desgasta
 Clemente custo de cuidar a isso
 Por tanto esforço, viver não basta²¹.

- Da infância na escola e na família às vivências no meio universitário

Ao tentar recobrar da memória vivências envolvendo experiências estéticas e artes na infância, vejo o quanto é difícil, e até um pouco frustrante, a falta de imagens que remetam a isso de modo significativo. É como se fosse a prova concreta da precariedade de meu acesso a uma educação estética por meio de experiências artísticas. No primeiro momento, entretanto, remeto-me aos disquinhos de vinil que eu ganhava de meus pais e ouvia diariamente, e “viajava” nas histórias infantis – a mais marcante e que até hoje eu a conto integralmente é “Era uma vez uma batatinha” (da Coleção Disquinho) – e também acompanhava com meu cantar as músicas de clássicos como os vinis do “Palhaço Carequinha” e de “Os Trapalhões”. Lembro-me ainda do quanto eu desejava fazer *ballet* clássico, por influências midiáticas ou por ver outras coleguinhas fazendo, porém, nunca tendo realizado este desejo pelo fato de ser pago (e caro, para os padrões financeiros de minha família na época) e também por não ser uma necessidade de primeira ordem, na concepção familiar. Assim, carreguei essa ausência por muito tempo, junto com o fato de que eu era muito tímida e, por exemplo, nas festinhas de criança que eu frequentava, nem tinha coragem de dançar e chegava até mesmo a achar bobo aquilo tudo. Como eu iria e queria dançar *ballet* com esse pensamento? Hoje vejo nisso um contrassenso. Talvez o desejo de fazer *ballet* fosse um impulso consumista que me invadia naquela época. Em um *click* da memória, veio-me ainda a imagem marcante de um poema da Cecília Meireles (“A bailarina”) que eu lia bastante na infância e creio que ele também colaborou para instigar meu desejo de menina: “[...] Esta menina tão pequenina/ quer ser bailarina/ mas depois esquece todas as danças/ e

²¹ Este poema está no livro *Botão de flor e certos cactos*, 2015, publicado pela EdUece.

também quer dormir como as outras crianças” – um poema que alimentou muito meu imaginário infantil.

Em meu tempo de criança (mais precisamente nos anos 1980), era muito comum ter representantes de editoras nas ruas, vendendo coleções de livros, enciclopédias, dicionários etc., de porta em porta. Meus pais compraram, para mim e meus três irmãos, algumas dessas coleções – capa dura – tanto para pesquisas escolares como para leituras cotidianas. Encantei-me com uma coleção de literatura infantil, de autores diversos e com ilustrações coloridas! Passava boa parte do dia a folhear e a ler os textos escritos e as imagens. Além desse “tesouro” de capa dura, lembro-me de que aprendi a gostar muito de ler com os livrinhos de bolso que meu pai sempre trazia de viagem e que eram de histórias de faroeste (ou *bang bang*), que inspiraram séries e filmes como “Os imperdoáveis” (1992), de Clint Eastwood, dentre tantos outros. Esses livros narravam histórias por demais violentas, envolvendo vinganças, trapaças e romances. Eram, no entanto, para mim muito envolventes, além de que eram os livros a que eu tinha acesso dentro de casa. É claro que eu também lia muitos gibis – como os da “Turma da Mônica” – e que também adorava, mas ler os livrinhos de faroeste era como ler hoje os contos brutais de Rubem Fonseca. Foram, pois, essas referências literárias iniciais, trazidas por meu pai, que me fizeram aprender a gostar de ler.

Na escola, precisamente no Ensino Fundamental (ingressei na escola com seis anos, na chamada à época “alfabetização”), até ensaiei participar de festas juninas e desfiles cíveis e de “rainha do milho”, mas, em razão da minha retração e timidez, fruto de uma educação moral e religiosa muito intensa, esse empreendimento não me era muito prazeroso; ao contrário, sentia-me insegura e incomodada com o fato de estar tão exposta, apesar de, contraditoriamente, achar muito bonito aquilo tudo e querer estar lá no lugar de quem se apresentava. Só algum tempo depois, já pré-adolescente, participava desses eventos com maior prazer e motivação.

Sobre experiências estéticas na escola, vivenciei algumas aulas de Artes (5º ano), nas quais eram priorizados o trabalho manual – pintura em cerâmica – e a escrita de textos literários. Gostava muito de fazer trabalhos manuais, pois percebia minha criatividade sendo estimulada, em movimento. E ver um trabalho finalizado e poder levá-lo pra casa era muito gratificante, pois intimamente eu queria que meus pais vissem

um resultado belo daquilo que eu gostava de fazer e que eu achava que para eles parecia não ser tão significativo.

Em relação à escrita literária, lembro-me de que o professor de Artes (que era o mesmo de Redação) pediu certa vez que elaborássemos uma história, com enredo e ilustrações em forma de livro, todo original. Dividi esse trabalho com meu irmão – que na época estudava na mesma sala. Foi mais uma experiência frustrante, pois o professor estabeleceu prazo de entrega e exigia um bom trabalho. Sentindo-me pressionada, não conseguia elaborar nada, nem meu irmão. Então tivemos a ideia de reproduzir à mão uma história infantil que tínhamos em casa (daquela coleção de capa dura referida), com algumas alterações. O professor, ao corrigir, percebeu o terrível plágio e nos deu uma nota bem baixa (acho que um 6,5). Fiquei envergonhada com esse desempenho, mas tentei esquecer, apesar de passar um bom tempo sem conseguir encará-lo novamente. Contraditoriamente, sempre gostei de ler e de escrever e não entendo por que não consegui desenvolver esse trabalho a não ser pela via da falta de orientação e de estímulo do professor que, no dia da entrega das notas dos trabalhos, exerceu ainda a prática de exaltar os que tiraram nota máxima, para aumentar ainda mais minha angústia.

No contexto escolar, à época em que eu fazia o Ensino Fundamental e Médio, nos anos 1980 e princípio dos de 1990, não era conferida ênfase ao ensino de artes; ao contrário, era pouco significativo esse campo de conhecimento. Tanto é que tenho rasas lembranças ou aprendizagens significativas. Havia, porém, os momentos de eventos festivos e datas comemorativas, como as festas juninas, dia das mães e dos pais, páscoa, independência do Brasil, quando desfilávamos nas ruas – disso eu recordo gostar muito, apesar de serem eventos *clichês*, até hoje. Em uma das escolas onde estudei, havia diariamente o hasteamento da bandeira e o canto do hino nacional, atividade um tanto maçante, mas às vezes eu gostava desse ritual, em respeito e valorização ao País. Tinha um espírito cívico intenso na adolescência.

Fora da escola, tive algumas experiências estéticas, principalmente em meus períodos de férias que passava em Pernambuco, tanto no interior do Estado como no Recife, minha terra natal. Períodos de carnaval, São João e festas natalinas no Recife e em Olinda são muito intensos e sempre gostei desses momentos tão coloridos e dançantes. Dançava muito em meio às multidões, já que ficava quase anônima no meio

da massa, podia me liberar das amarras morais e dos problemas de timidez. Na adolescência, essas referências pernambucanas me influenciaram muito na produção de artesanato e na atração por máscaras de tipos diversos. Comecei a fazer também, influenciada pela minha avó e tias, peças em tecidos coloridos (que, no Recife chamam de ‘putucas’ e em Fortaleza chamam de ‘fuxicos’), além de roupinhas para bonecas e bijouterias. Bem mais tarde, aprendi a bordar e produzi muitas peças que considerei belas. O enxoval do Bernardo, meu filho, foi bordado por mim, o que muito me orgulha. Também produzi (mais recentemente) alguns estandartes, sob influência dos grupos de maracatus de Pernambuco, com cetim e bordado com lantejoulas para doar ao Grupo de Teatro de Rua “Flor do Sol” (Icapuí-CE), para o movimento docente e estudantil “Em defesa da UECE”, para a Banda de Lata da FACEDI, e que foram muito expostos nas apresentações e mobilizações coletivas. Vejo, nesse trajeto, muitas referências culturais do Nordeste do Brasil inspirando minhas produções, manifestando o que disse a respeito dos ensinamentos de Suassuna (2008) sobre a identificação e a valorização de nossos elementos culturais.

Encontrava-me nessas produções, pois não precisava me expor. Minha exposição se dava pela peça elaborada. O silêncio e o recato eram necessários para essa elaboração. Talvez por isso eu gostasse tanto de fazer trabalhos manuais, pois me preservava. Essa lembrança do gosto pelo trabalho manual e pelo fazer arte de modo mais introspectivo fez-me refletir sobre minhas escolhas em relação ao teatro, linguagem artística com a qual mais me identifico e exerço até hoje. Primeiramente, envolvi-me com teatro de bonecos, pois acreditava que essa modalidade teatral continuaria a me preservar, a me esconder, já que eu ficava atrás da cortina e ‘era o boneco quem iria atuar’! Quando era estudante do Curso de Serviço Social na UECE – com início em 1994 – comecei a fazer oficinas de teatro de bonecos e me encantei com essa possibilidade de criar bonecos (o trabalho manual mais uma vez), criar enredos para a história a ser encenada e pôr o boneco em cena. Depois que fui me apropriando desse saber, passei a trabalhar com o teatro de bonecos em meio às atividades do movimento estudantil, fazendo passagens em sala com diversos colegas que compuseram, junto comigo, duas gestões do centro acadêmico. Após essas aprendizagens, fui realizando oficinas formativas entre os estudantes e em atuações profissionais como estagiária de Serviço Social. Na Universidade, também vivenciei a aprendizagem de produzir máscaras de gesso, o que me direcionou a ministrar uma

oficina de caráter mais profissional numa importante livraria de Fortaleza, em meados dos anos 1990, bem como em oficinas de formação de professores e de terapeutas comunitários em organizações não governamentais – ONGs.

As formações em teatro – de palco, de rua e do oprimido – foram se dando principalmente por vontade de transgredir a mim mesma, pois eu sentia intensa necessidade de romper com minhas retrações e inibições e acreditava firmemente que o teatro me possibilitaria isso, o que em parte foi verdade. Essas aprendizagens realizadas em cursos livres coincidiram com meu período de atuação na UECE que se estende até hoje.

Marcante nesse processo, e que destaco, foi a experiência formativa em Teatro do Oprimido oferecida pelo Centro do Teatro do Oprimido, sediado no Rio de Janeiro, e que realizou suas ações de modo descentralizado, indo para diversas cidades do País, para realizar um trabalho de multiplicação dessa modalidade teatral. No Ceará, formou-se uma turma de multiplicadores em que eu e outra professora da UECE nos inserimos para participar. Após um curso de 80 horas, dividido em duas etapas, produzimos peças de Teatro do Oprimido para exibição pública e também realizamos, então como ministrantes, oficinas e cursos formativos na UECE e em outros espaços socioeducativos, como, por exemplo, o Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil (em 2008). Produzimos duas peças dessa modalidade teatral que resultaram em diversas sessões de teatro-fórum em variados lugares, como a I Mostra de Arte Contemporânea em Itapipoca-CE e o I Festival de Teatro do Oprimido em Fortaleza-CE (ambos em 2008).



Figura 2 - Curso de Teatro do Oprimido ministrado por mim e outra professora da FACEDI. Elaboramos duas cenas de Teatro Fórum que foram apresentadas no I Encontro de Teatro do Oprimido de Fortaleza-CE (2008)

No decorrer de 2012, participei de um curso livre de teatro em Campinas – SP, no Barracão Teatro que, ao final da formação (em dezembro/2012), resultou numa peça teatral exibida por três noites seguidas em espetáculo público, tendo o espaço lotado todas as noites. O Curso Livre foi um achado para mim, tanto em relação aos vínculos pessoais que fiz, pois não conhecia quase ninguém na cidade no período de realização do Doutorado, quanto no que concerne à experiência de formação teatral, pois vim também para Campinas com a intenção de buscar essa formação. Com outras nove pessoas que fizeram o Curso Livre do Barracão, dei continuidade aos trabalhos teatrais, com a criação da Companhia de Araki, em que permaneci durante o ano de 2013, participando de ensaios, oficinas de formação e escrevendo projeto em edital para circulação do nosso espetáculo. Ainda em 2013, fiz um dos “cursos de fevereiro” no LUME, a “Oficina-montagem abre-alas” e finalizamos com um belo cortejo nas ruas de Barão Geraldo (bairro em que morava e que é sede do LUME), numa sexta-feira, abrindo o carnaval daquele ano. Esta foi uma atividade muito intensa, tanto física (após oito dias de curso, fiquei com os joelhos inflamados, com dificuldades para me locomover, porém mais condicionada e centrada para as cenas) como artisticamente,

onde adquiri outros saberes teatrais, no sentido da composição de um cortejo, da elaboração de figurino e maquiagem, da ampliação de meu repertório de exercícios e jogos teatrais, da percepção de que o condicionamento e a ação física são essenciais a uma produção teatral etc. Neste ano (09/15) facilitei uma oficina denominada “cortejo brincante” no evento nacional IX Ciência em Cena ocorrido em Itapipoca-CE e que foi baseada nos saberes vivenciados nesta formação que tive no LUME. O resultado da oficina foi maravilhoso, apresentamos uma peça ao final do evento e o encerramos com uma grande ciranda. O resultado desta intervenção repercutiu bastante pelo encantamento da cena elaborada, bem como pelo envolvimento e alegria dos participantes.





Figura 3 - Culminância da Oficina "Cortejo Brincante". Espetáculo: "O cometa carrapeta" apresentado em 06/09/15 no evento IX Ciência em Cena (FACEDI/UECE), 2015. Facilitei esta oficina inspirada na formação que tive com o Grupo LUME de Teatro/Campinas-SP.

O fato de eu coordenar o Núcleo de Artes Cênicas – NACE – da FACEDI/UECE me fez sentir a necessidade de aprofundamentos, pois minha formação em teatro se baseava em oficinas diversas e em curso livre que frequentei no Teatro José de Alencar – TJA – em 2010 (Fortaleza), mas não pude concluir a elaboração do espetáculo final. No curso do Barracão Teatro citado, encontrei pessoas mais maduras (no TJA havia muitos adolescentes, não me identifiquei muito com o grupo) e também tive a oportunidade de ter uma direção, já que nossas peças no NACE são dirigidas coletivamente. Achei muito importante essa experiência, entendo que avancei bastante em meio a tantas aprendizagens significativas. Faço, pois, cursos livres e oficinas de teatro desde 2005 e até tentei cursar uma graduação em Artes Cênicas no IFCE em 2007.2, onde consegui fazer um semestre, mas depois tive que abandonar em razão das aulas serem (todos os dias) na Capital e meu trabalho ser em Itapipoca-CE, não dando para conciliar as duas coisas naquele momento.

No decorrer de minha formação universitária nos cursos de mestrado e doutorado em Educação (UFC e UNICAMP, respectivamente), também experienciei alguns momentos de formação estético-artística em meio às aulas e ao desenvolvimento da minha pesquisa de campo. Para esta (no mestrado – 2001-2002), trabalhei com a abordagem *sociopoética*²², um referencial teórico-metodológico que, dentre outros princípios, valoriza a criação artística dos sujeitos de pesquisa como elemento essencial à produção de dados, além de acreditar numa perspectiva coletiva na realização desse processo, tomando o grupo pesquisador (formado pelo pesquisador-proponente e sujeitos do campo de pesquisa) como dispositivo. Assim, com essa abordagem, percebi o quanto uma elaboração artística é, ao mesmo tempo, um saber e também um instrumento tradutor de variados saberes, se tomada como ponte para a explicação/análise de um dado assunto.

No âmbito do ensino, cito uma experiência marcante da disciplina Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, mediante a qual me lembro vivamente da produção coletiva da “colcha de retalhos”. Esta se configurou como uma forma de avaliação final da disciplina, quando cada estudante recebia um pedaço de tecido quadrado e nele teria que elaborar criativamente uma imagem, que expressasse algo sobre os saberes desenvolvidos na disciplina. Numa aula seguinte, todos teriam que expor a produção e falar no que tinham refletido para compor a peça. Na sequência, uma das estudantes que havia trazido uma máquina de costura portátil ia costurando as peças, formando uma grande colcha que ficou bem bonita. Considerei este momento muito interessante, metafórico, poético, já que fortalecia em mim a beleza de uma elaboração coletiva na criação e apreensão de saberes. Tal experiência, para mim marcante, foi também para muitos de meus alunos, pois levei esta ideia como exercício para diversas disciplinas que ministrei.

²² A esse respeito, ver: GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Salvador-BA: UFBA, 1999.



Figura 4 - Colcha de retalhos produzida pelos estudantes de Pedagogia/FACEDI, na disciplina Arte-educação (2011.2)

Ao final do mestrado em 2002, por conta da defesa da dissertação, convidei o Grupo de Teatro de Rua Flor do Sol (Icapuí-CE) para expressar, por meio de espetáculo teatral, algumas discussões tidas pelo Grupo Pesquisador no decorrer do estudo²³. Diversos integrantes do Grupo Flor do Sol também participaram do Grupo Pesquisador.

Em 2012, com o ingresso na UNICAMP para o curso de Doutorado – no Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (LABORARTE) – vivenciei algumas experimentações estético-artísticas em sala de aula, também significativas, pois, a cada encontro, os professores coordenadores do Grupo iniciavam ou finalizavam as discussões e apresentações de trabalhos com vivências diversas de que todos participavam – ciranda, música, dança pessoal, alongamentos, expressão teatral etc.

Algumas disciplinas também foram significativas nesse processo formativo e citarei as experiências que acionaram em mim mais intensivamente elementos estéticos: uma delas foi *Imagem, corpo e educação*, ministrada pela professora Carmem Lúcia

²³ O título da referida dissertação de mestrado é: “Os desejos de participação no processo do Orçamento Participativo em Icapuí-Ce: um olhar sociopoético” (2002).

Soares. Mesmo sendo uma disciplina eminentemente discursiva – em formato de aula-conferência – foi fundamental para minha reflexão sobre o tema em estudo. Além disso, a Professora trabalhou, em toda a disciplina²⁴, com imagens sobre o corpo ao longo da história, mostrando um rico acervo de obras de arte – reprodução de quadros mostrados em *slides*. O trabalho com imagens foi muito significativo, por instigar a reflexão, na perspectiva apontada em Herbert Read (2001, p. 55): “[...] na medida em que a *forma* do pensamento deve receber material genuíno com o qual possa trabalhar, mais e mais imagens devem ser utilizadas em nosso processo de pensar”. (P. 55).

Outra disciplina significativa para minha educação estética foi *Histórias de iniciação na arte*, ministrada pela professora Ana Angélica Albano. Nela fizemos estudos e debates sobre diversas biografias de artistas, buscando responder a questões como: o que o motivou a se tornar artista? Que estímulos ou dispositivos foram acionados ao longo de sua vida para tanto? Além disso, tivemos que elaborar um texto para apresentar aos colegas, fazendo relação de alguma biografia de artista escolhido com a nossa vida e escolhas – artísticas, de pesquisa, de vida etc. Pincei Graciliano Ramos para expor a biografia, pois o Escritor, sendo do Nordeste (Alagoas) e havendo residido em Pernambuco, tem muita relação com a minha trajetória de vida. Discorro sobre esta identificação no texto que fiz, intitulado “Infância, infâncias” em que busco articular a infância de Graciliano com a de meus entes familiares.

Participar destas e de outras disciplinas (como o Seminário Avançado I: *Leituras transversais de Michel Foucault: A coragem da verdade*, com o professor Silvio Gallo; o Seminário Avançado II: *Ensino Superior como campo do conhecimento e campo político*, com as professoras Ana Maria F. Almeida e Helena M. Sampaio, *Filosofia da Educação*, com o Prof. René Trentin; *Currículo, cotidiano escolar e formação de professores*, com a professora Maria Inês P. Rosa), foram de significativa importância, tanto para perceber e apreender as diversas abordagens teóricas trazidas por parte de

²⁴ A intenção da disciplina, expressa em sua ementa, foi [...] analisar o caráter histórico das transformações do corpo em objeto de conhecimento, realçando assim, antigos/modernos problemas e cuidados de si, tais como: juventude e beleza, hábitos higiênicos, exercícios físicos e saúde, modificações corporais entre outros. A constatação de que gestos, expressões, hábitos de se alimentar, de amar, práticas de higiene, modos de divertir-se, praticar exercícios físicos, potencializar e agenciar forças físicas que mudam com as épocas e com a sociedade nas quais são engendradas, dão ao corpo uma historicidade que testemunha as muitas e múltiplas transformações, e que se revela como lugar da memória individual e social.

cada professor, como também para vivenciar perspectivas metodológicas distintas em cada disciplina cursada, o que me fez ampliar o repertório didático e teórico.

Em 2013.2, tive ainda importante experiência formativa no Programa de Estágio Docente – PED – na disciplina Estágio Supervisionado, ministrada por meu orientador, Rogério Moura, e que, além das atividades concernentes às práticas de estágio – apoio aos estudantes e acompanhamento das práticas, elaboração de relatórios de observação, subsídio às aulas teórico-práticas etc. – elaborei ainda dois textos reflexivos referentes às minhas experiências na citada disciplina. Um deles intitula-se “Dimensões formativas do estágio supervisionado: uma experiência” em que faço uma descrição refletida sobre minhas práticas de estágio como estudante de graduação e, posteriormente, na qualidade de professora de Estágio; o outro texto, intitulado “Experiências estético-formativas no Programa de Estágio Docente – PED – da disciplina Estágio Supervisionado II (UNICAMP)”, é onde faço uma análise das atividades realizadas na disciplina e que foram permeadas pelo fomento à experimentação estética, guiada pela perspectiva das *aulas-oficina* (MOURA, 2010). Além dessa produção textual, contribuí para sistematizar um levantamento feito sobre a situação dos estágios na UNICAMP. Com base em questionários respondidos pelos professores-supervisores, estruturei os dados em gráficos e desenvolvi uma análise destes para apresentação no colegiado do Curso de Pedagogia da Instituição.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, desde 2012.1, me possibilitou aprofundar reflexões e leituras, as relacionando a esta pesquisa, além de exercitar o olhar crítico-comparativo acerca dos currículos de formação de pedagogos da UNICAMP e da UECE, o que me trouxe diversos elementos para análises.

Em 2014.1, inseri-me no Grupo de Pesquisa sobre Ensino, Arte e História (IARTEH), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e coordenado pelo professor Albio Sales. O Grupo tem reuniões sistemáticas quinzenais e desenvolve diversos estudos, discussões e experimentações estéticas, envolvendo as pesquisas dos integrantes. Além da participação nesse Grupo, me inseri na disciplina *Teorias e abordagens investigativas sobre formação, didática e trabalho docente*, também do PPGE/UECE, e que subsidiou as reflexões sobre saberes e formação docente posta nos limites desta pesquisa. Esta disciplina foi ministrada pelos professores: Jacques Therrien, Socorro Lucena e Marina Maciel.

No âmbito da UECE, como professora, comecei a pensar a algum tempo em formas de atuação teatral e em aulas-oficina, tanto na própria sala de aula, no âmbito do exercício das diversas disciplinas, como em forma de projeto de extensão e de pesquisa universitária. Foi quando eu e outra professora criamos o de Artes Cênicas da FACEDI – NACE (desde 2006). Junto a isso, comecei a desenvolver uma pesquisa nas escolas de Itapipoca-CE sobre as realidades do ensino de artes, juntamente com três bolsistas (de 2007 a 2009). É sobre essa e outras realizações profissionais no campo da promoção da formação de pedagogos e de experiências estéticas que discorro mais detidamente a seguir.

- Aprendizagens e “ensinagens” significativas na UECE: (auto)formação estética no calor da ação profissional.

*Desde que eu conheci
A jovem senhora UECE
Apego ao saber eu tive
Dos que o coração aquece
Estudante atuante
Vivência que não esquece.*

*Curiosidade cresce
E sobre a “verdade” tive
Aluna aplicada era
Parecia detetive
Pois até tentei saber
Como à margem se vive.*

*Sempre a buscar me ative
Nu’a vontade agressora
Foi esse grande sentir
Que me fez ser professora
Mesmo com a realidade
Injusta e opressora.*



Atuo na UECE como professora desde 2001 (entre contratos como substituta e, atualmente, como efetiva), o que me trouxe muitas aprendizagens significativas e engrandecimento profissional. Faço parte do Colegiado do Curso de Pedagogia da FACEDI/UECE e, ao longo de minha trajetória nessa Instituição, ministrei disciplinas do Setor de Estudos “Fundamentos Históricos, Legais e Normativos da Educação” (no qual estou lotada), tendo já atuado nas disciplinas História da Educação I e II, História do Ceará, Introdução à Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Política e Planejamento Educacional. Além dessas, ministrei as disciplinas Didática, Estágio Supervisionado e Ensino de História e Geografia do setor de Estudos “Teoria e

Prática da Educação”. De 2010 a 2011, ministrei as disciplinas “Educação e Diversidade” e “Arte-Educação”, do Setor de Estudos “Tópicos Especiais em Educação”, ante as demandas da Instituição por professores que sejam lotados nessa área, mas principalmente por uma vontade minha de ministrá-las.

Por uma identificação com o tema Arte-Educação, busco aprofundar-me nos estudos e pesquisas teórico-práticas sobre o assunto. Um marco importantíssimo nessa busca foi a participação em um curso de especialização em “Metodologia do Ensino de Artes” (2007). Fiz este curso na UECE e nele havia uma diversidade de pessoas que buscavam uma formação teórico-prática e experiências estéticas. Professores e artistas de variadas linguagens compunham o grupo de estudantes de tal curso. Apesar de essa formação não garantir aprofundamento em nenhuma linguagem artística específica, pudemos minimamente refletir e experimentar modos de trabalhar com arte nas atuações pedagógico-profissionais, bem como vivenciar momentos de produção artística. A atuação docente no âmbito dessas disciplinas por mim ministradas e desses cursos de que participei me possibilitou o acesso a diversas leituras e experiências significativas, o que ensejou crescimento profissional e também pessoal, pois as relações sociais constituídas com os estudantes e colegas de trabalho ao longo de todo esse tempo representaram um campo fértil de criação de saberes, permeado por desafios, alegrias e tensões.

Em meio a tudo isso, desenvolvi, nos últimos anos, uma série de atividades acadêmico-profissionais no que se refere a formação continuada, produção científica, técnica e artístico-cultural (minha e dos estudantes). Com a apresentação dessas atividades, suscito algumas considerações pertinentes, enfocando as aprendizagens, ganhos, desafios e dificuldades por mim vivenciados no âmbito do exercício profissional.

Como pessoa interessada e preocupada com a educação estética dos alunos, e também minha, realizei pelo NACE constantes atividades de capacitação, produção artística e exibição de peças teatrais e de narração de histórias. Esse trabalho de coordenação era dividido com outra professora da Faculdade, que se volta mais diretamente para a narração de histórias, ficando sob minha coordenação as atividades formativas em teatro, promoção de mostras e eventos artísticos, articulação de facilitadores para ministrar oficinas, compra e elaboração de materiais (adereços,

pesquisas de textos). Tal atividade extensionista mobiliza tanto pessoas da Faculdade – dentre alunos e professores – como estudantes das escolas locais, proporcionando maior vivacidade no cotidiano formativo da universidade.

Em 2011, as atividades de extensão foram financiadas pela CAPES, com suporte no Projeto Novos Talentos, num edital em que o grupo foi selecionado (com vigência em todo o ano citado). O Projeto Novos Talentos envolveu professores e alunos dos três cursos da FACEDI (Pedagogia, Biologia e Química) e a comunidade regional do litoral oeste, pois nossa Faculdade constitui um pólo de formação de professores que privilegia vários municípios, com uma rica diversidade cultural, incluindo escola indígena, organizações dos movimentos sociais, comunidades quilombolas e outras representações de instituições socioeducativas.

Em relação às atividades de pesquisa, desenvolvi, de 2007 a 2009, juntamente com dois bolsistas, o estudo intitulado “Relações transversais entre o movimento artístico e as escolas de Itapipoca-CE na trajetória de institucionalização da arte-educação: a perspectiva das redes de movimentos”; e de 2009 a 2010, a pesquisa “Saberes docentes mobilizados no ensino de artes de Itapipoca-CE”. Essas experiências de pesquisa possibilitaram o conhecimento da realidade de um município cearense acerca da promoção e da valorização do ensino de artes no Estado do Ceará e esse conhecimento também me permitiu direcionar o trabalho acadêmico nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, percebendo as necessárias articulações entre eles.

De 2005 a 2008, participei da coordenação da elaboração do novo projeto político-pedagógico – PPP - do Curso de Pedagogia da FACEDI/UECE²⁵. A elaboração do novo PPP foi uma atividade desafiante e, por vezes, conflituosa, pois queríamos propiciar um processo o mais contextualizado e participativo possível e, numa cultura permeada pela lógica antidemocrática e heterônoma, não é fácil trazer os sujeitos que compõem a comunidade universitária a se envolverem numa elaboração como essa. Foram quase quatro anos na tentativa de agregar as pessoas, em meio a duas greves. Apesar de algumas dificuldades, vejo que, mesmo com nossas limitações, conseguimos realizar diversos encontros de trabalho para a elaboração de tal projeto. Ele foi implantado no segundo semestre de 2008. Nessas elaborações, busquei instigar

²⁵ Esse processo de elaboração do novo PPP da pedagogia da FACEDI se iniciou desde finais de 2003 e se estendeu até 2008. Atualmente, 2014, o documento está passando por alterações.

reflexões sobre uma necessária proposição de educação estética com suporte em elementos arte-educativos e isso foi beneficiado no novo documento, tanto como disciplina obrigatória (Arte-Educação) como mediante atividades complementares e projetos de extensão e pesquisa.

No biênio 2008-2009, destaco um momento importante de minha atuação acadêmico-profissional, que ocorreu junto ao Sindicato dos Docentes da UECE – SINDUECE – onde assumi o cargo de secretária geral. A experiência de estar num lugar de direção sindical foi por demais desafiante, principalmente pelos confrontos que vão se estabelecendo entre a categoria e o Governo estadual. No exercício da militância político-representativa, pude também experimentar algumas ações políticas de caráter estético que exigiam muita criatividade e capacidade de encantar e de envolver elementos próprios de uma prática artística; por exemplo, na organização de assembleias gerais, de passeatas, de greves, em que tínhamos que elaborar vídeos, cartazes, materiais diversos que tivessem o poder de chamar a atenção da mídia e dos próprios professores e estudantes sobre nossas reivindicações.

De 2009 a 2011, assumi a Coordenação do Curso de Pedagogia da FACEDI, o que representou para mim mais um grande desafio em meio às dificuldades estruturais que a UECE oferecia como a falta de professores efetivos e de uma estrutura física adequada para o pleno exercício das ações pedagógicas. Apesar disso, percebi que a atuação como coordenadora me proporcionou muitos saberes no que se refere ao conhecimento do funcionamento administrativo da UECE e da dimensão política e pedagógica que um trabalho de gestão desencadeia. Vi com isso que o trabalho docente é uma atividade complexa, a envolver diversas dimensões mediadas e costuradas pela experiência cotidiana (TARDIF, 2007, p.21): “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes profissionais”.

Em maio de 2009, publiquei meu primeiro livro de poemas, intitulado *(F)Ponte de Desejos*. Essa experiência me instigou a dar continuidade à escrita poética, bem como a querer divulgar uma produção de teor mais subjetivo e artístico, também no meio acadêmico, dada a repercussão positiva que este livro teve entre alunos, professores e outras pessoas de lugares diversos. Após essa publicação, ganhei prêmios

de poesias, tendo alguns poemas publicados em mais dois livros (coletâneas) e em uma revista literária. Minha segunda publicação de livro de poemas, é *Botão de Flor e Certos Cactos*, lançado pela EdUECE em 2015.

Em 2010, organizei com outros três colegas de trabalho o primeiro livro da Coleção EducAções – *Vozes da FACEDI: reflexões, experiências e perspectivas em educação*, que representou um projeto coletivo de pessoas que compuseram e ainda compõem a história da FACEDI e que refletem propositivamente sobre o seu trabalho na referida Instituição. O livro é, para nós, um marco inicial de produção acadêmica conjunta e retrata a preocupação que temos em registrar e divulgar nossas ações político-pedagógicas. O capítulo que escrevi no referido livro intitula-se “A defesa do ensino de artes a partir das articulações entre o movimento de artistas e arte-educadores (representado pela AARTI) e as instituições educativas de Itapipoca-CE: a perspectiva das redes de movimentos”, e foi a sistematização da pesquisa referida anteriormente. Lançamos ainda, pela EdUECE, o segundo livro da Coleção EducAções, de autoria coletiva e do qual também fui organizadora, intitulado *Políticas educacionais: práticas e proposições* (2014). Este, por sua vez, teve abrangência maior no referente à diversidade de autores, que eram vinculados a várias universidades do País. Este livro se subdividiu em três eixos: educação estética, formação e trabalho docente e políticas e avaliação educacional.

Tenho a compreensão de que todo docente precisa sentir-se e vivenciar continuamente a experiência de ser também discente, para referir-me às ideias de Paulo Freire (1996), no sentido da dimensão investigativa e crítica que ele precisa assumir, na elaboração de saberes essenciais para suas ações pedagógicas:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (...) Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p.23-24).

Na trajetória acadêmico-profissional-artística ora descrita, vivenciei muito intensamente algumas ações docentes no âmbito da gestão, do ensino, da pesquisa e da

extensão²⁶ e percebi que essas quatro instâncias são complementares entre si e bastante enriquecedoras em matéria de conhecimentos e experiências. Considero, pois, que tanto a UECE contribui para meu crescimento pessoal e profissional como eu concorro para o enriquecimento da FACEDI/UECE no âmbito das ações acadêmico-científicas e artístico-pedagógicas. Observando toda essa trajetória de apropriação de saberes estéticos, descobri que passei a atribuir importância e situei como necessária uma educação estética baseada em minhas experiências; pela experimentação estética, vi ampliada minha sensibilidade e, conseqüentemente, minha percepção sobre o mundo. Nessa direção, alimento estudos e intervenções educativas, criando possibilidades aos educandos, tanto de vivenciar como de refletir sobre experiências estéticas, sendo guiada, particularmente pelo caminho das artes.

*O fato é que agora
Na UECE trabalho
Faço votos que consiga
Reforçar o assoalho
Do chão da academia
Com saberes que embaralho.*

*Excluindo o rebotalho
De discussões e atos
Incluindo experimentos
Concretos e abstratos
Com esmero e dinamismo
Arte e educação são fatos.*

*Nesse grande aparato
Ao saber darei acesso
Com satisfação riréi
Ao ver o nosso progresso
Ação criativa emana
Cada vez mais o sucesso.*



Para melhor apresentação e sistematização das reflexões e elaborações teóricas feitas, estruturei o trabalho em capítulos que são descritos a seguir – sendo o capítulo 1 a própria introdução da tese.

O **Capítulo 1** aponta algumas reflexões que permitem perceber e situar as intenções de educação estética no âmbito do processo formativo na Universidade. Traz ainda distintas concepções sobre estética, educação e experiências estéticas, bem como beleza, arte e arte-educação como conceitos filosóficos que perpassam o estudo. Além

²⁶ Dentre essas atividades, relaciono: orientações de bolsistas de monitoria e de pesquisa; de variadas monografias de graduação e de especialização; participações em bancas avaliadoras diversas; organizações de eventos etc.

disso, tece considerações sobre a interface corpo-arte-educação, enfocando a manifestação desta tríade na formação de professores, visando a situar o contexto teórico mais amplo e também o foco nas escolhas teóricas em que este estudo se alicerça.

O **Capítulo 2** situa o Estado do Ceará, suas três universidades públicas estaduais e, mais detidamente a UECE, com foco na FACEDI, que foi o espaço de realização da pesquisa empírica de modo mais intensivo. Também reflete sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UECE, ressaltando suas intenções no âmbito da educação estética de pedagogos, particularmente por via da arte.

O **Capítulo 3** delinea o processo constitutivo dessa investigação e também concentra os dados da pesquisa empírica (apesar de que eles estão espalhados em todo o trabalho), acompanhados de uma série de reflexões analíticas sobre estes. Em meio aos dados, há as falas selecionadas produzidas com esteio nas discussões em grupo, bem como no perfil artístico-cultural dos estudantes de Pedagogia da FACEDI/UECE.

Seguem-se com as Considerações Finais, que tecem conclusões gerais sobre todo o aparato de saberes teórico-empíricos elaborados com base nesta investigação.

No início e no final do trabalho, há um prólogo e um epílogo em formato de diálogo literário. Em cada abertura de capítulo há também outros versos de cordel compostos por mim, acompanhados de gravuras que os ilustram, feitas pelo artista cearense André Dias²⁷. A intenção dessa escrita poética é expressar partes das discussões teóricas e práticas de cada um desses capítulos com uma estética que se diferencia de um texto acadêmico comumente elaborado.

Dessa forma, este trabalho constitui-se como um material reflexivo, lúdico, poético, (in)formativo, sem negligenciar, obviamente, o rigor e a consistência analítica.

PÉS-QUIS-AR²⁸

Pés-quis-ando

Pés que querem andar

²⁷ André Dias Araújo é desenhista, artista visual cearense, e parceiro em diversos trabalhos.

²⁸ Poema de minha autoria que está publicado no livro “Botão de Flor e Certos Cactos” (2015), elaborado no período de minha pesquisa de mestrado (UFC), concluído em 2002.

Pés que zanzam

Que pés andam?

Por onde?

Que pé sabe?

A que pé?

Por onde anda pesquisando?

- Por onde quis.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE SABERES CULTURAIS NA UNIVERSIDADE: PISTAS PARA REFLEXÕES

*Ouçam todos, minha gente
Prestem bastante atenção
Pois hoje quero falar
Coisas sobre educação
Negócio tão fabuloso
Que amplia nossa visão.*

*Tema pra reflexão
Algo de muita importância
Estética e cultura
Saberes de relevância
Prove deles, saboreie
Que vai dar muita sustância.*

*Arte deve ter constância
Num projeto educativo
Pois quem dela se apodera
Fica forte, inventivo
Mente e corpo alimenta
De impulso criativo.*



1.1 Estética, educação e experiência estéticas: dimensões conceituais

Neste tópico, procuro sintetizar algumas das principais concepções de filósofos e educadores a respeito de estética, beleza, arte, educação e experiência estéticas, conceitos-chave deste trabalho investigativo. Explorar sobre tais conceitos torna-se um imperativo ante a variedade de seus significados, bem como a tentativa de apreensão de alguns deles para fundamentar este trabalho. A escolha destas concepções e autores partiu de indicações diversas (de meu orientador, de amigos e também de uma busca pessoal). Mesmo sabendo que há outras opções dentre os variados modos de concebê-las, fez-se necessário delimitar, mediante um recorte, as concepções citadas. A leitura de algumas delas possibilita a visão que dirijo à educação estética de pedagogos.

Sistematizei essas concepções em quadros que, tanto podem se tornar um material interessante para reflexões de aulas, como também possibilitam uma visualização de parte do aparato conceitual elaborado por esses filósofos. Apesar da explanação de autores diversos, esse estudo está guiado primordialmente pelas concepções de Schiller, Read, Duarte-Junior, Suassuna e Marcuse no referente à educação estética.

As proposições de Schiller – filósofo alemão do século XVIII – sobre educação estética constituem base primordial para todas as proposições feitas posteriormente por outros autores. Nos limites deste estudo, são levadas em consideração as noções schillerianas de *artista-pedagogo e político, educação estética e impulsos lúdicos*. O artista-pedagogo e político, sendo um mediador da educação estética das pessoas, teria a atribuição de colaborar com a formação delas, tendo em vista a criação de estímulos que potencializem os impulsos lúdicos ou impulsos estéticos, que dão sentido às formas, ou, para utilizar os termos schillerianos, criam “forma viva” com a integração entre o impulso sensível (vida) e o impulso formal (forma) - (SCHILLER, 2011).

O sentido de tomar as ideias de Schiller como referência justifica-se no fato de que, para mim, o pensamento contemporâneo, ao tratar das políticas educacionais, ainda é bastante “moderno”, no sentido estrutural e idealista: seus elaboradores desenvolvem tais políticas com apoio em programas, com seus objetivos e metas, no sentido de ideais educativos a serem atingidos. A perspectiva schilleriana constitui uma referência importante para fundamentar as proposições de educação estética no âmbito desses programas. Suas ideias são ainda bastante atuais, salvo as devidas atualizações ao contexto sócio-histórico dos dias de hoje.

Herbert Read, ao defender a tese de Platão de que *a arte deve ser a base da educação*, aponta uma importante perspectiva de projeto educativo, sendo que a ideia de educação trazida por Read diz que ela visa a desenvolver singularidades e, juntamente um processo de consciência social, “[...] a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social”. (2001, p. 06). E ele diz ainda: “Será minha intenção mostrar que a função mais importante da educação diz respeito a essa ‘orientação’ psicológica, e que, por esse motivo, a educação da sensibilidade estética é de fundamental importância” (2001, p. 08). Read, ao aclamar a educação integral como essencial à formação das pessoas, elege a educação estética como proposta imprescindível: “O caminho para a harmonia racional, para a postura física e a integração social, é o mesmo caminho – o caminho da educação estética” (IDEM, p. 315). E é este caminho em que também acredito e reflito, nos limites desta pesquisa.

Muito próximo das perspectivas de Schiller e Read expostas acima, Duarte-Junior (2010) reforça a necessidade da educação dos sentidos, da educação estética na

formação dos educadores, sendo esta permeada por experiências concretas que estimulem esses sentidos humanos nas interações com a realidade natural e cultural. Para ele, é preciso que educadores refinem sua sensibilidade para também possibilitarem processos educativos de bases estéticas, que fomentem o aperfeiçoamento da sensibilidade dos educandos:

Se a sociedade de nossos dias trabalha célere no sentido da anestesia geral, de modo que nos quedemos insensíveis em face da brutalidade de um mundo regido mais e mais pela competição predadora e a ela nos dediquemos com afinco, nosso papel de educadores consiste em contrapor a tal estado de coisas o encantamento com as mais singelas maravilhas de que dispomos em torno a nós, refinando a sensibilidade fundamental de que nosso corpo é dotado. É preciso alcançar o sentido dos sentidos. (2010, p. 31).

Herbert Marcuse, por sua vez, estabelece uma contraposição à onda de marxistas que fazem "uso" da arte como ornamento das lutas políticas - algo que é muito típico nos movimentos estudantil e docente de universidades; que também é algo importante, mas que não pode se reduzir a isto. Há, certamente, uma necessidade de estetizar as lutas, uma busca pelo embelezamento aparente e pelo prazer, na criação de uma mística do movimento social. A subordinação de elaborações artísticas aos movimentos políticos, entretanto, é que não deveria ocorrer, pois “O potencial político da arte baseia-se apenas na sua própria dimensão estética” (MARCUSE, 2013, p. 11), ou seja, a arte é revolucionária por si mesma, independentemente de sua apropriação a favor de uma luta política. Para Marcuse, a arte se mostra sob outra forma que não a exigida, necessariamente, pelo princípio da objetividade materialista: “A lógica interna da obra de arte termina na emergência de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes”. (2013, p. 17). E acrescenta:

Sob a lei da forma estética, a realidade existente é necessariamente *sublimada*: o conteúdo imediato é estilizado, os “dados” são reformulados e reordenados de acordo com as exigências da forma artística, a qual requer que mesmo a representação da morte e da destruição invoque a necessidade arraigada na nova consciência personificada na obra de arte. (IDEM, p. 17).

Marcuse traz uma concepção de formação estética como,

[...] o resultado da transformação de um dado conteúdo (facto atual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance, etc. A obra é assim do processo constante da realidade e assume um significado e verdade próprios. A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa, portanto a realidade, ao mesmo tempo em que a denuncia. (2013, p. 18).

Esse autor defende a ideia de que a função crítica da arte, bem como seu potencial de contribuição para a luta política, reside em sua forma estética. Mesmo se desviando do caráter imediatista da luta de classes, a forma estética constituinte da arte possui uma verdade autônoma em relação ao “dado”, à realidade concreta. Essa verdade não é uma “falsa consciência”, mas uma “contra-consciência”, que produz, segundo ele, “a negação da atitude realístico-conformista” (IDEM, p. 19). Nessa perspectiva, “forma estética, autonomia e verdade encontram-se interligadas”. (IDEM, p. 19).

Já as ideias de Ariano Suassuna (2008, 1996) são apreendidas aqui por dois caminhos: o da valorização, incorporação e difusão da cultura brasileira como perspectiva formativa dos educadores, na direção do fortalecimento do sentimento de pertença e de autoestima cultural; e o da necessária explanação de conceitos filosóficos do campo da Estética.

Para a elaboração da trajetória histórica dos conceitos inventariados no quadro 01 em anexo, tomo por base principal (em meio à contribuição de outros autores) o estudo de Suassuna, particularmente, de sua obra *Iniciação à estética* (1996). Suassuna discorre sobre a contribuição de cada filósofo esteta ao longo do tempo, assinalando principalmente concepções a respeito de estética, beleza e arte.

De origem etimológica grega clássica (*aisthesis*), o termo *estética* diz respeito ao conhecimento sensível, exercido pelos sentidos e sensações humanas. Primordialmente, estética tanto era algo pertinente aos sentidos como também atinente ao belo.

Sistematizada como campo filosófico, a estética foi assim pensada primordial e apuradamente por Baumgarten. Posteriormente, ela foi adquirindo novas perspectivas, como exposto no quadro referido (anexo 01).

A estética nasce como tentativa de fundamentar criticamente tudo aquilo que, num primeiro momento, aparece como acidental e irracional, elevando-o a um estatuto normativo. [...] Baumgarten foi um dos pioneiros desta nova universalidade crítico-reflexiva. [...] começa por mostrar que, para além da verdade filosófica e da verdade matemática, também existe uma verdade que é histórica, retórica e poética. É a “verdade estética”, ou seja, a verdade na medida em que pode ser conhecida de maneira sensível. (CARCHIA & D’ANGELO, 2009, p. 109-110).

Como se vê no quadro conceitual exposto em anexo, esta concepção possui diversas tendências e se transforma historicamente. Estética está, nesse trajeto histórico, muito vinculada à noção de beleza, principalmente ao belo na arte.

A ideia de beleza hoje – agregada ao campo da estética e da arte – é bastante refutada, pelo fato de que essa noção foi marcada, desde seus primórdios, por meio de referenciais dominantes, elitistas e ocidentais (gregos, inicialmente). Em razão do atual contexto de ênfase à diversidade cultural e étnica das sociedades, a histórica noção de beleza como, por exemplo, um todo padronizado, harmônico e dotado de proporcionalidade (concepção aristotélica) perde seu sentido. A certa falência deste conceito hoje abre espaço para amplo conjunto de imagens de configurações de belezas, vinculadas às singularidades culturais, e isso se reflete nas produções artísticas, nos processos educativos, nas distintas expressões de vida.

A abertura ao campo de conhecimento estético é algo de grande relevância para os processos de educação estética, pois tanto valoriza a diversidade de saberes – artísticos, étnicos, políticos – como possibilita a quebra de padrões estéticos historicamente instituídos, como a ideia de que não era belo, por exemplo, um elemento de cultura que não fosse guiado pelos parâmetros grego-ocidentais.

Desenvolver processos de estetização das realidades e também de si mesmo faz parte da própria natureza humana, sendo a dimensão estética uma das dimensões do ser humano fundamental, por atribuir significado à sua intervenção no mundo. É fato que já entre os ditos pré-históricos a estetização na representação da realidade era algo muito corriqueiro, como assinala Bayer (1965, p. 17): “*Claro esta que hay una estilización en el arte prehistorico, pero esta estilización seguramente se presenta, si no como un mejoramiento, al menos como una búsqueda de tipo estético*”.

Autores contemporâneos, como Welsch (1995), tratam de uma estetização da vida, seja em sua dimensão superficial cotidiana – prazer, diversão, embelezamento – seja numa dimensão mais aprofundada – no que Welsch chama de processo de estetização dos sujeitos rumo à elaboração do *homo aestheticus*, o que não deixa de lado a possibilidade disso se tornar fator de alienação, num dado contexto sociocultural, como ele alerta: “[...] temo que esta estética da existência em grande parte seja apenas uma apreciação, dependente do espírito do tempo, de auto-estilização estética, e que os sujeitos de fato antes estejam acomodados e se conformem à estetização objetiva como bonecas decorativas”. (1995, p. 10-11). Mesmo com esta preocupação, o autor sinaliza que a contemporaneidade também tenta exercer a valorização das singularidades, sob uma condição: “Se nós, finalmente, olharmos para as implicações sociais e políticas de uma cultura estetizada e, portanto, para as diferenças e para o desenvolvimento de uma cultura do ponto cego, então encontram-se aqui também chances de atualidade do estético”. (1995, p. 19).

Em seu olhar, Schiller (2009) também inventariou, já no século XVIII, essa estetização como algo essencial à vida pessoal e social. Ele não preconizava, entretanto, uma sociedade estética de modo padronizado, homogeneizante, mas que valorizasse as singularidades dos sujeitos, com vistas ao aperfeiçoamento de sua autonomia, liberdade e criatividade por via de processos estético-educativos. Essa perspectiva de pensamento fez com que suas ideias transgredissem os parâmetros do pensamento moderno de sua época. Além de afirmar que uma estetização sociocultural requer uma integração com a dimensão ético-política, ou seja, na formação do sujeito nobre, educado, essa dimensão é imprescindível.

Pensar sobre várias noções de educação estética, experiência e experiência estética²⁹ constitui algo de fundamental importância para quem exerce ações pedagógicas no âmbito da formação de professores, pois, com base nelas, podem ser delineadas propostas que se coadunam com intenções concretas de uma Pedagogia que integre dimensões teóricas e práticas num mesmo processo educativo, visando a atribuir um sentido estético a todo esse processo, envolvendo unidade, consciência, autonomia e busca de aperfeiçoamento (o que chama de beleza).

²⁹ Ver síntese de concepções variadas sobre educação estética, experiência e experiência estética nos quadros 02 e 03 em anexo.

Dado que uma proposta de educação estética exige, *a priori*, experiências vivenciadas por parte de cada educando e educador, a valorização de experiências estéticas precisa ser assegurada, sob pena de se ficar limitado ao campo do mero discurso e das teorizações.

Experiências estéticas podem nos desestabilizar pelo contato com algo estranho; uma novidade que tende a possibilitar transformação e ampliação de nosso olhar sobre o mundo, bem como da consciência do nosso sentir-se nele. E é esta desestabilização que tem grande potência para produzir aprendizagens significativas, de caráter cognitivo, sensitivo. Bem assim, expressam duas estudantes da FACEDI, ao se referirem a uma peça teatral apresentada num “Intervalo com Arte” da Faculdade:

[...] acho que uma turma do Liceu que fez uma apresentação, onde todos estavam de preto e, no final, eles tiravam a roupa e ficavam, as mulheres com roupas íntimas mesmo e os homens também. E a maioria do pessoal, não todos, começaram a rir, aí eu fiquei assim, com vergonha, depois, no final, não sei se foi o Gerson [diretor da peça] que falou, que não sabiam respeitar a arte, não estavam entendendo. Isso aí me tocou muito e eu não esqueci [...] (RO, estudante do 8º período, 26/06/12).

[...] esse momento serviu como uma forma de educação. Eu estava presente e a forma como alguns agiram frente aos artistas foi assim ridícula porque você, como expectador tem que também se por no lugar do artista, então estar ali representando, primeiramente isso, que deve haver essa separação, principalmente porque alguns alunos aqui da FACEDI estavam participando da peça, então tem que haver essa distinção entre o personagem e o artista. E eu acredito que após a apresentação ficou um debate entre os alunos, por semanas. E o que nós percebemos foi realmente que o que foi colocado no auditório que é você respeitar, saber apreciar e principalmente saber compreender o conteúdo que está sendo passado, porque ali a questão da nudez não era algo figurativo, tinha um significado, tinha todo um contexto na peça [...] (JU, estudante do 8º período, 26/06/12).

Na perspectiva da desestabilização e do fomento ao estranhamento como elemento que mobiliza processos educativos, acredito que esta apresentação cênica de dança teve grande êxito, pois, como as estudantes reforçaram, houve diversas discussões em sala por conta de polêmicas geradas com esta peça.

Tendo claro que todo processo educativo é voltado a uma sensibilização, pode-se dizer que ele possui uma dimensão estética, independentemente de ser por via da arte ou não. Por ser dotado de significados e intencionalidade, um processo educativo tende

a carregar consigo algum tipo de ideia, materializada em ações pedagógicas. No caso de apresentações artísticas ocorridas na Faculdade, vê-se, pelos depoimentos de estudantes, o quanto elas reverberam também em reflexões nas salas de aula, reforçando aí os significados e intenções das referidas intervenções estéticas.

Para se compreender o sentido da aprendizagem estética, é preciso atentar-se e dar tempo à contemplação de si e do mundo. Por esse motivo, é que possibilitar momentos de experimentações estéticas por via da apreciação, criação e reflexão é fundamental à educação estética. A aprendizagem estética requer disposição e coragem do estudante, num permitir-se contínuo, uma atitude de abertura antropofágica a novos saberes. Essa abertura é também constituída pelos estímulos pedagógicos que este estudante recebe. Processos de imersão cultural precisariam se tornar uma realidade constante nesse caminho formativo de elaboração de seu repertório. E a FACEDI/UECE parece contribuir nessa direção, mesmo que, algumas vezes, em momentos ocasionais.

1.2 Cultura, educação estética e saberes docentes na formação de pedagogos na UECE/FACEDI: Arte-Educação como caminho

Ao tratar de formação de pedagogos, algumas inquietações permeiam minhas reflexões: que tipo de formação precisa ser vislumbrada na universidade, como forma de possibilitar uma educação estética de futuros pedagogos? Que saberes – prático-experienciais e teórico-epistemológicos – precisam ser priorizados nesse projeto formativo e que vislumbre a ampliação do repertório cultural de estudantes de Pedagogia? Como viabilizar essa formação na perspectiva de uma Pedagogia Antropofágica, em que os educandos, ao mesmo tempo, se apropriem de elementos culturais variados e os processem na constituição de saberes densos e significativos à sua formação?

Compreendo que um intento de educação estética na formação de pedagogos tanto requer o aperfeiçoamento dos sentidos e da percepção humana, como um esforço de educação do olhar crítico, reflexivo e propositivo sobre a realidade. Além disso, ela pede, por princípio, a apropriação de saberes variados, com o intuito de que estes sejam “comidos” como alimentos essenciais à composição do repertório cultural dos estudantes, em formação inicial. Sobre isso, o depoimento a seguir expõe a ânsia

“devoradora” por saberes, de um, dentre tantos outros estudantes que participam de ações artístico-culturais na FACEDI:

Durante meu percurso na faculdade eu participei de uma série de atividades artísticas. Oficinas propiciadas pela senhora, aulas de arte-educação, apreciação de algumas apresentações do NACE que, posteriormente, eu também participei do NACE por algum tempo. Além das oficinas que a professora C# ministra, de contação de histórias e também houve um projeto de arte, o “Novos Talentos (financiado pela CAPES)” que teve aqui na Faculdade, que a princípio eu comecei realizando duas atividades que era o subprojeto “Saltimbancos” [de teatro] e o “Fanzine”. Ai depois, conforme as atividades foram se intensificando, acabei por optar pelo fanzine, por me identificar mais com essa atividade. Participei também, tanto apreciando como participando do é,... [pausa reflexiva], o “minuto com arte”, não, “Intervalo com Arte”, também participamos de atividades nos eventos [acadêmicos] que propiciamos, que eu participei da organização, de minicursos e oficinas que tratavam de arte, principalmente a da professora M#, a da senhora também. E foi isso a minha experiência. (EV, 7º período, 27/06/12).

É com base nesse repertório cultural que os processos criativos vão se desenvolvendo, ressaltando-se ainda que cultura é movimento, é exercício cotidiano de práticas coletivas em que as pessoas tecem significados sobre o vivenciado, atribuindo sentido às próprias vidas. Segundo Ostrower (2009, p. 13), cultura refere-se à “[...] formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas [...]”. Complementarmente, para Coelho (2012, p. 115), a noção de cultura configura-se hoje como

[...] atividades determinadas do ser humano que, no entanto, não se restringem às tradicionais (literatura, pintura, cinema – em suma, as que se apresentam sob uma forma estética), mas se abrem para uma rede de significações ou linguagens incluindo tanto a cultura popular (carnaval) como a publicidade, a moda, o comportamento (ou a atitude), a festa, o consumo, o estar junto etc.

Desse modo, saberes estéticos do cotidiano tendem a ser refletidos e exercidos também nas formações docentes (COSTA, 2010), sendo eles múltiplos e manifestados de forma difusa, precisamente por serem expressões de nossa cultura multirreferencial.

Para a conquista da perspectiva ora explanada, cabe à Universidade o desafio da elaboração de um projeto político-pedagógico que possibilite tal formação, além, é claro, da garantia de todas as condições estruturais dessa instituição educativa, para que

ela seja capaz de viabilizar uma educação superior de qualidade e com autonomia – administrativa, político-pedagógica etc.

No atual contexto de crise e desmonte da universidade pública que, segundo Chauí (2003, p. 07), segue a lógica de uma organização social, gerida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, a ordem é fazer crescer a carga horária de trabalho, aumentar a quantidade de publicações, diminuir os tempos de formação – em cursos de graduação, mestrado e doutorado. Em tal contexto, questiona-se sobre o tipo de formação docente realizada. A esse respeito, Chauí tece críticas importantes (2003, p. 07):

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Na perspectiva, pois, da defesa de uma formação universitária presencial, crítica, diversificada e criativa, contrapondo-se à lógica há pouco exposta, compreendo que um projeto de educação estética precisa ser realizado, sendo que ela necessita de contatos entre pessoas, experimentações concretas, vivenciadas cotidianamente pelos estudantes junto com professores universitários. Estimula, assim, a dilatação dos sentidos mediante a mobilização do corpo inteiro – audição, tato, visão, imaginação, afeto etc. – na intenção de propiciar aprendizagens que fiquem cravadas na memória corporal dos envolvidos. O corpo inteiro não pode ser negligenciado em detrimento de um exclusivo saber racional num processo de formação docente.

A graduação em Pedagogia no Brasil como curso de formação superior teve, de 2012 a 2015, sensível aumento no número de cursos. Se, em 2012, havia 1557 cursos de Pedagogia no Brasil, atualmente (2015), há 1.703, segundo levantamento feito pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia³⁰ – GPAP – com base no site do Ministério da Educação³¹ (ver quadro 08 em anexo). Particularmente, no Estado do Ceará, há 35 cursos de Pedagogia oferecidos por universidades federais, estaduais e municipais,

³⁰ Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP – que desenvolve estudos sobre arte na Pedagogia desde 2012. O Grupo é coordenado pelas professoras Mirian Celeste Martins e Lúcia Maria Lombardi.

³¹ <http://emec.mec.gov.br/>

sendo 19 deles a distância, superando a quantidade dos cursos presenciais, que somam 16. Essa realidade de ascensão dos cursos a distância não é aspecto favorável a um projeto de educação estética mais complexa, que requer a presencialidade, ou seja, o corpo inteiro do estudante em interação com os outros e com materiais diversos. Como este estudante irá vivenciar uma experiência estética em teatro, dança, música ou artes visuais estando apenas na frente de uma tela de computador – no caso de um curso a distância? Que aprendizagens sensoriais, afetivas e corporais significativas ficarão cravadas em sua memória corporal? Se esse futuro pedagogo está se formando para exercer um trabalho pedagógico presencial, principalmente junto a crianças, não é discrepante que sua aprendizagem seja a distância? Nessa direção, realço a importância dos cursos presenciais para o fomento das experiências estéticas.

As aprendizagens por via das artes e que possibilitam a educação estética requerem uma razão prática, vivida, experimentada por parte de cada aprendiz, pois ele precisará deste saber prático-experiencial para trabalhar com seus alunos, instigando à criatividade e à capacidade imaginativa destes ao lidar com distintas situações e materiais. A fala a seguir do estudante mostra que esses futuros pedagogos estão, sim, sendo contratados para ministrar artes nas escolas, até mesmo em turmas de Ensino Fundamental II (nono ano), que, *a priori*, já não constitui campo de atuação de um pedagogo. É pela grande demanda por professores de artes, entretanto, que essas escolas vem admitindo profissionais desta área, como exprime este estudante:

Em relação à Faculdade, dentro do curso, eu já participei de alguns eventos de arte, como a oficina de brinquedos de sucata e a disciplina de arte-educação e, atualmente, eu leciono arte-educação no ensino fundamental I, segundo ano e no ensino fundamental II, nono ano [sic!]³². (RA, 7º período, 28/06/12).

Pensar na formação docente de pedagogos é perceber ainda que nela há uma peculiaridade concernente à formação em outras licenciaturas, no referente à polivalência, requerendo uma formação abrangente, pois “O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, [...] tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”. (LIBÂNEO, 2001, p.163).

³² Note-se que este estudante de Pedagogia alega lecionar artes no Ensino Fundamental II – nível de ensino que não condiz com o campo de atuação do pedagogo, que se inscreve até o Ensino Fundamental I.

No âmbito da transmissão e assimilação de saberes na escola – séries iniciais – a atuação polivalente exige desse profissional um domínio múltiplo, que abrange saberes em Matemática, Ciências Naturais, Português, História, Geografia e Artes, impondo a ele um grande desafio na produção e mobilização desses saberes, pois, sem o competente domínio dos saberes que ensina, bem como dos métodos e dos procedimentos de ensino, “[...] não é possível a existência de aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio”. (LIBÂNEO, 2001, p.174).

Libâneo (2001; 2002; 2005) traz contribuições analíticas fundamentais acerca do campo da Pedagogia como ciência e do pedagogo como um profissional que produz e exerce saberes teórico-investigativos e técnicos no âmbito educacional:

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela [...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2001, p.158).

A discussão sobre quem é e qual a especificidade do trabalho do pedagogo é polêmica e carece de mais estudos numa perspectiva problematizadora (FREIRE, 1996), para que tanto o debate como as possibilidades de avanço da profissionalização deste se ampliem. Com efeito, a priorização do campo de conhecimento das artes e sua apropriação por parte dos pedagogos é defendida no âmbito das relações de poder (SILVA, 2007) para a composição do currículo do curso de Pedagogia, tornando-se elemento básico que permeie toda a política de valorização deste terreno do saber e, com isso, possibilite uma realidade de educação integral – lúdica, estética, científica etc., a qual os diversos sentidos humanos se conectem.

As instituições formadoras de professores precisam direcionar esforços para garantir uma educação estética de professores, aprofundando saberes sobre este campo de conhecimento, bem como ampliando também a oferta de cursos de licenciaturas em várias linguagens artísticas, para aumentar o número de professores de artes – em teatro, dança, música e artes visuais – nas escolas.

Mais especificamente, ao tratar de formação de pedagogos, defendo a noção de que os currículos de formação destes precisam estar guiados pela proposição da “educação pela arte” (READ, 2001), no sentido da apreensão dos saberes artísticos como elementos imprescindíveis ao seu desenvolvimento estético – sensível, criativo, perceptivo. Parto, pois, da ideia de que os pedagogos precisam exercer uma percepção

sensível sobre as coisas e se apropriar de saberes em artes, via experimentações estéticas e produções artísticas, sob pena de exercerem suas atividades docentes no nível da superficialidade e da improvisação neste campo de conhecimento nas várias etapas da Educação Básica, porquanto os pedagogos poderão atuar no âmbito da polivalência, tendo que ministrar competentemente os diversos componentes curriculares e, dentre eles, o ensino de artes (LIBÂNEO, 2001).

A fala a seguir exalta o trabalho da UECE/FACEDI no referente à educação estética dos estudantes, que tende a contribuir significativamente com a apreensão de saberes em artes de futuros pedagogos:

Acredito que no nosso currículo, somos até privilegiados, pois, além das disciplinas como Arte-Educação, participamos de eventos como “Cantos e Contos ao redor do fogo” que nos mostram a importância da arte nordestina. Privilegiados, pois na nossa região temos cursos de graduação que a meu ver, não são tão ricos em relação a debates, projetos de iniciação científica e logicamente de artes. Eu pelo menos nunca ouvi falar em quaisquer outros movimentos artísticos universitários fora os da UECE\FACEDI [...] ela é um referencial na região. (PE, estudante do 7º período, 27/06/12).

Convive-se em todo o Brasil com um grande dilema: obrigatoriedade legal na oferta do ensino de artes *versus* escassez de profissionais habilitados para a área: “a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade”. (BARBOSA, 2003, p.15). Em 2008, por exemplo, foi promulgada a Lei nº 11.789, que institui a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, instituindo o ano de 2011 como data-limite para a inclusão deste saber em todas as escolas públicas e particulares do País, apesar de não especificar se em todas as etapas.

O enunciado do Artigo 26 da atual LDB (nº 9.394/96), infelizmente, por não amarrar a possibilidade de ampliação e aprofundamento do ensino de artes nas escolas em todas as etapas e anos de ensino, deixa-as livres para legitimar a falta de prioridade sobre esse campo de conhecimento na escola. E, ante essa falta de prioridade, cabe questionar sobre o lugar das artes no currículo escolar, bem como no currículo do curso de Pedagogia: “[...] de onde vem o poder de consagrar [...]”? Quem atribui importância ou “reputação” a elas? (BOURDIEU, 2006, p. 23-25).

Parece claro o fato de que qualquer organização curricular é permeada de relações de poder na definição de seus saberes. E o que faz as *reputações* é, segundo o referido autor, “... o campo da produção como sistema das relações objetivas entre

esses agentes ou instituições e espaço das lutas pelo monopólio do poder de consagração em que, continuamente, se engendram o valor das obras e a crença neste valor”. (BOURDIEU, p. 25). As relações de poder que permeiam a elaboração curricular nas escolas e nas universidades, geralmente, impõem ao saber artístico um lugar de pouco destaque ou de desprestígio (em detrimento de outros saberes, como as Ciências Exatas, por exemplo), salvo em momentos contingenciais, como datas comemorativas ou alguns eventos institucionais como forma de “enfeitar” ou “alegrar” o evento: “Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos”. (SILVA, 2007, p.149). Problematicar sobre quais os lugares e os sentidos da formação estética e artística na Universidade é refletir sobre a relevância destes campos de conhecimento no currículo e também perceber as relações de poder que permeiam suas afirmações ou negações nessa instituição educativa.

O novo currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (2008) – FACEDI/UECE – a título de exemplo, instituiu o campo da Arte-Educação como uma das temáticas de articulação curricular³³ e também como disciplina obrigatória (antes não existia nem como disciplina optativa) por se perceber a necessidade da formação de pedagogos³⁴ neste campo de conhecimento ante as crescentes demandas escolares, bem como pela compreensão de que é essencial dar uma atenção e um aprofundamento maiores à formação destes profissionais que favoreçam a compreensão, por parte deles, da importância das artes como área de

³³ As temáticas de articulação constituem grandes temas definidos mediante um planejamento participativo na elaboração do projeto político-pedagógico da FACEDI e são as seguintes: Arte-Educação, Educação Especial, Política Educacional, Trabalho e Movimentos Sociais, Educação Ambiental, Alfabetização e Letramento. Essas Temáticas devem perpassar o currículo de modo transversal, sendo contempladas tanto em disciplinas obrigatórias como em diversas atividades acadêmicas – pesquisas, extensões, seminários, ações interdisciplinares etc. Os cursos de Pedagogia da FECLESC (Quixadá) e da FAEC (Crateús) também envolvem temáticas de articulação.

³⁴ Segundo dados de pesquisa – feita de 2007 a 2009 nas escolas locais – ao se analisar o perfil dos dez professores consultados, vê-se que a maioria deles – oito – tem a Pedagogia como formação básica. Apenas dois ainda não têm graduação. Sete deles possuem cinco anos ou menos de atuação na área de ensino de Artes e três possuem nove anos ou mais de atuação nesta área, sendo que alguns já possuíam experiências como artistas, principalmente nas modalidades de dança e teatro. Três dos professores indagados exercem a polivalência, ministrando outras disciplinas ou assumindo coordenação pedagógica além do ensino de Artes. Dentre os dez professores citados, apenas um possui formação específica em Artes, tendo feito um Curso de Especialização em Arte-Educação. Esses dados expõem a necessidade de um maior aprofundamento em Artes por parte de pedagogos.

conhecimento e para a educação da sensibilidade de seus educandos e de si mesmos³⁵. Essa reflexão foi feita inicialmente no momento do diagnóstico dos problemas e potencialidades da FACEDI, realizada em decorrência da elaboração do projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia (de 2003 a 2008). Ao preparar o novo currículo da Pedagogia, foi estimulado o debate coletivo para que ele representasse os anseios da comunidade, no sentido de se propor uma formação profissional crítica e contextualizada, com base na perspectiva das teorias curriculares críticas e pós-críticas (SILVA, 2007).

Como instituição que tem a grande responsabilidade de contribuir na formação de educadores, havia a preocupação e a reflexão sobre o nível de rigor e de consistência dos saberes em Arte-Educação que estão sendo efetivados nas escolas de Itapipoca e em que sentido o Curso de Pedagogia da FACEDI poderia contribuir para a ampliação desses saberes.

Ao se referir, por exemplo, às práticas extensionistas da FACEDI na atualidade (ano-base 2014)³⁶, observa-se significativo teor político-ideológico imbricado em tais práticas, tanto por causa do direcionamento e das tendências político-pedagógicas de professores e de estudantes que delas fazem parte, como também pela necessidade de forças e ideias criativas nas reivindicações de políticas educacionais de Ensino Superior público estadual. Sendo tarefa árdua e também relevante, entretanto, é preciso ter cuidado ao lidar com a relação entre arte e militância política, pois, muitas vezes, se percebe a subordinação da primeira em relação a esta. É aí estabelecida uma relação na qual a atuação política é “mais importante” e “mais formativa” do que a atuação artística, o que representa grande equívoco do ponto de vista da compreensão do que seja arte, com seu campo de conhecimento próprio e que também possui intensa dimensão política, tanto nos processos – algumas vezes coletivos – de sua produção, como na presença transgressora, livre e mobilizadora que uma obra artística tende a ensejar.

Nessa perspectiva, realço a visão de Marcuse (2013), ao defender o argumento de que a função crítica da arte, bem como seu potencial de contribuição para a luta política, reside em sua forma estética. Mesmo desviando-se do caráter imediato da luta

³⁵ Diversas ações arte-educativas estão sendo realizadas na UECE e, particularmente, na FACEDI, possibilitam a apropriação de saberes em Artes por parte dos estudantes e professores de Pedagogia. Sobre elas, ver tópico 3.2.1 FACEDI: retrato em 3x4.

³⁶ Vide quadro de projetos de extensão, em anexo, aprovados e em exercício no ano de 2014 na FACEDI.

de classes, a forma estética constituinte da arte possui uma verdade autônoma em relação ao “dado”, à realidade concreta. Tal verdade não é uma “falsa consciência”, mas uma “contraconsciência”, que produz, segundo ele, “a negação da atitude realístico-conformista”. (MARCUSE, 2013, p. 19). Nessa perspectiva, “forma estética, autonomia e verdade encontram-se interligadas”. (IDEM, p. 19). Sintetizando, para Marcuse, “A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo”. (2013, p. 36). Daí a potência educativa que a arte traz em si.

Com tudo isso, reforço a noção de que o professor precisa, sim, possuir educação (estética, ética, política, sexual etc.) – e a busca por essa educação tem que ser contínua – para que tenha condições de exercer processos educativos mais consistentes, o que poderá ensejar um efeito multiplicador, atingindo seus educandos com um interessante trabalho estético-educativo. Um professor ou, mais particularmente, um pedagogo, é protagonista do processo educativo da sociedade. Justifica-se aí a necessidade de esse profissional ter um nível elevado de educação estética. As crianças merecem isso. Crianças precisam e gostam de adultos/professores interessantes, criativos, que conseguem dialogar com elas, brincar, ralar (no sentido de uma referência de autoridade), dar carinho e atenção.

As intenções de educação estética numa instituição precisam se sustentar na premissa de que o ser humano, como ser complexo, requer uma proposta educativa que estimule seus vários sentidos, abrindo-os à aprendizagem, seja por meio da cognição, seja por via psicomotora, seja ainda pela sua capacidade de apreender o mundo pelas múltiplas sensações proporcionadas pelo corpo em interação com o meio ambiente. Para tanto, é preciso haver interlocutores, dialogar com pares, alimentar as forças reflexivas e proativas, que direcionem as propostas de educação estética.

Nessa direção, a imersão cultural é algo essencial ao mergulho em um dado campo de saberes (culturais), propício ao aperfeiçoamento estético, tendo-se em vista que imersão pressupõe: continuidade das ações formativas; densidade dos saberes apreendidos; experimentação estética; interlocuções (diálogos); reflexividade; produção, apreciação e análise de produtos artísticos.

Sobre a educação estética, é importante ressaltar que não há possibilidade de homogeneização, pois existem as singularidades das pessoas, constituídas com base em suas histórias de vida e repertórios pessoais (suas imersões culturais), bem como de

aspectos biofisiológicos e de personalidade, uma vez que o exercício dos sentidos humanos requer, por exemplo, que os órgãos dos sentidos (ao menos alguns deles) estejam em funcionamento. Nesse complexo caminho formativo, é fundamental se ter a percepção das conexões entre os saberes da história de vida dos futuros pedagogos, as experiências estéticas cotidianas, os diversos elementos de seu contexto sociocultural nos processos criativos que vão se constituindo, não de modo linear e estável, mas de modo, muitas vezes, imprescindível e desordenado.

Diversas ações formativas são descontínuas, provisórias, considerando-se como exemplo a UECE/FACEDI (ver tópico 2.2.1 FACEDI: retrato em 3x4). Mesmo assim, elas também podem ser marcantes e significativas; daí a importância de serem bem pensadas, elaboradas com rigor, tendo-se claro o que se quer atingir, que tipo de perfil estético a instituição educativa quer edificar com tal formação. Seria importante ressaltar que qualquer ação educativa institucional seja dotada de intencionalidade clara e consciente, pois esta é uma grande justificativa da razão de existência de uma escola ou de uma universidade.

A experimentação estética, seja no contexto da apreciação, seja no da produção, é elementar em qualquer processo de educação estética. O acesso a tais experiências precisaria ser ampliado, no caso específico da Universidade, com o intuito de que uma cultura estética se exerça no construto da formação inicial de pedagogos. Com isso, aprendizagens estéticas podem se constituir de modo descontínuo, não linear, de formas múltiplas e em espaços diversos na Universidade. Ao assistir a um filme e discuti-lo em sala de aula, ao organizar e participar de um evento cultural-acadêmico, ao produzir recursos didáticos, ao envolver-se com projetos extensionistas etc., tanto alunos quanto professores fortalecem um universo coletivo de experimentações mobilizadoras de sentidos, que tendem a dar vazão a uma “cultura estética” (SCHILLER, 2009) na Universidade.

Nesse universo de experimentações, em meio ao exercício de formação de professores, ampliam-se as possibilidades da disseminação de saberes estéticos, fazendo repercutir tais saberes também nas escolas, podendo atingir positivamente o processo educativo das crianças. Essa repercussão já é algo concreto: diversos alunos relatam em sala de aula, em conversas informais ou ainda virtuais, que trabalham nas escolas e nas comunidades locais com ações artísticas (de teatro, de brinquedos artesanais, de contagem de histórias etc.) com seus próprios alunos de Educação Infantil e do Ensino

Fundamental. Também relatam que organizam e ministram oficinas artísticas com grupos de educadores e ainda promovem narrações de histórias, produzem fanzines, recursos didáticos, brinquedos de sucata, dentre outras ações com diversificadas linguagens artísticas, como mostram os depoimentos dos estudantes no tópico 3.3., bem como neste depoimento:

[...] a arte vai nos permitir criar, inventar, principalmente quando a gente for lecionar, [...] pra você trabalhar em sala de aula é muito importante essa formação que a gente tem aqui, porque a gente vai aprender a questão de contar uma história, como trabalhar, criar, juntamente com os alunos outras formas de arte, com eles procurar desenvolver uma aula diferente, embora a gente saiba que é complicado, quando chega na realidade, mas, não que seja todo dia, mas de vez em quando, no decorrer do ano letivo, você trazer pros seus alunos uma atividade de arte diferente. (AM, 9º período, 10/04/14).

Essas iniciativas tendem a propiciar interessante perfil de pedagogo ou de “artista-pedagogo e político”, para utilizar a tão apropriada expressão cunhada por Schiller (2011) para caracterizar o pedagogo que mobiliza saberes estéticos por meio da arte, e articula ações para a efetivação de uma educação estética tangível.

Ao situar a Arte-Educação no campo de saberes da Pedagogia, cabe frisar que não é uma formação “puramente” artística que interessa ao pedagogo, mas uma fundamentação no âmbito de uma cultura estético-artística geral, bem como saberes artísticos (técnicos, históricos, estilísticos) que o direcionem nos processos de ensino de artes e de outros conhecimentos, desde um acervo teórico-metodológico de bases artísticas e criativas, visando ao aperfeiçoamento de uma atitude consciente perante o mundo e a si mesmo: “Na arte-educação, o que se busca é despertar a consciência dos indivíduos para o valor que a arte possui em si própria, de par com a consciência dessa dimensão humana tão misteriosa e rica, o sentimento, de onde, em última análise, brota o sentido da vida”. (DUARTE JUNIOR, 1995, p.146).

Junte-se a isso a ideia de que a arte não é o principal “centro” de um processo de educação estética, apesar de ser apreendida como elemento fundamental, dada sua “natureza” criativa, diversificada e estimulante dos vários sentidos humanos. No currículo do curso de Pedagogia, muitos outros aspectos podem favorecer a educação estética, além da arte; ações de mobilizações políticas, experiências coletivas diversas podem, sim, impulsionar a dilatação da dimensão sensível das pessoas, além de proporcionarem experiências estéticas significativas. Para tanto, vislumbro um caminho

interessante, que é o de enfatizar as atividades complementares e as temáticas de articulação no currículo, com a intenção de mobilizar outros modos de ação pedagógica no âmbito da formação inicial de pedagogos. Além disso, articular ações de extensão, ensino e pesquisa também é demanda curricular para a garantia de uma formação cultural mais abrangente para o pedagogo.

Fundamentalmente, há duas vertentes para se compreender o campo da Arte-Educação: uma delas refere-se à educação artística, que se direciona para o ensino da produção de uma dada linguagem das artes – perspectiva essencialista; outra refere-se à educação pela arte, que se volta para o ensino-aprendizagem de vários campos de conhecimento, tendo como elemento mobilizador as artes – perspectiva contextualista. Ambas as perspectivas são percebidas nos contextos de formação de pedagogos na FACEDI/UECE, mas, há uma prevalência da segunda, quando, por exemplo, se vivencia o “uso” de práticas de percussão num ato de mobilização política, ou quando se discute – dentro de algum programa de disciplina – um tema histórico ou educativo tendo como suporte um filme, um livro de literatura, uma pintura etc. Além desses fatos, constata-se que vários estudantes se referem às artes com esta perspectiva, como no depoimento a seguir:

[...] acho muito importante essa formação de arte, principalmente quem pretende lecionar em educação infantil, que se utiliza muito da arte, tanto em contação de história como música, pecinha teatral, que se utiliza muito da arte. É importante a arte pro professor que vai lecionar. (TA, estudante, 3º período, 10/04/14).

A respeito das tendências contextualista e essencialista, Ana Mae Barbosa esclarece que, a primeira

[...] enfatiza as conseqüências e instrumentais da arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdos nas necessidades da criança. [...] um programa de arte-educação segundo os contextualistas, só pode ser estabelecido depois de determinadas as características das crianças sobre as quais este irá funcionar e as necessidades da sociedade em que elas vivem. (1985, p. 54).

Já a perspectiva essencialista, “[...] considera principalmente a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação porque a arte é importante em si mesma para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza [...]”. (IDEM, p. 56). Barbosa reitera ainda a noção de que:

[...] a ideia de que as maiores contribuições da arte são aquelas que só a arte pode fornecer e qualquer programa de arte-educação que use a

arte como instrumento para alcançar outros fins está diluindo a experiência artística e, em certo sentido, roubando da criança o que a arte pode lhe oferecer. (IDEM, p. 57).

Difusora da proposta triangular para o ensino de artes no Brasil, inspirada no movimento da DBAE³⁷, bem como por outras referências elaboradas ao longo do tempo, Ana Mae Barbosa assinala diversas mudanças no ensino de artes na atualidade, dentre elas: o maior compromisso com a cultura e com a história; a ênfase na inter-relação fazer-apreciar/analisar-contextualizar as obras de arte; a influência positiva no desenvolvimento cultural dos estudantes; o compromisso com a diversidade cultural, dentre outras (2003, p. 17-22). A proposta triangular incorpora e dá fundamento teórico-metodológico ao Parâmetro Curricular Nacional – PCN – de artes (BRASIL, 2000), que pode vir a ser uma das fontes (não a única) de produção de saberes dos pedagogos que ministram artes, pois esta é uma referência básica nacional, mas que precisa vir acompanhada de uma política de formação docente consistente. Barbosa (2003) aponta para a necessidade de uma formação, tanto estética como técnica, dos professores, como forma de fazer avançar o ensino de artes nas escolas. Esse avanço refere-se à própria valorização deste campo de conhecimento como algo essencial na formação das pessoas. Essa autora defende a chamada Nova Arte-Educação, que diz respeito à sua proposta de promover o ensino de artes com base na ação integrada entre produção artística, apreciação e contextualização das múltiplas manifestações artísticas.

Ao se referir ao termo Arte-Educação, Coelho (2012, p. 66) a concebe como “[...] a ciência do ensino da arte”, e ressalta que esta “disciplina ou campo educacional” não tem ainda hoje uma definição bem elaborada, o que abre margens para nomenclaturas e concepções diversas, onde tanto pode ser tida como “educação para a arte” quanto “educação através da arte” – sendo estas duas filosofias predominantes neste campo (IDEM, p. 67). “Educação para a arte” refere-se a processos de ensino voltados à produção artística; “Educação através da arte” abrange processos educativos, de vários campos de saber, que se exercem envolvendo linguagens artísticas diversas. A “Educação através da arte” é, segundo Coelho (2012, p. 67): “[...] centrada na criança ou no estudante (e que no ensino superior tem por foco programas de formação de

³⁷ Nos anos de 1980, um movimento estadunidense (por meio do *Getty Education Institute*) instituiu a Arte-Educação como disciplina, ficando conhecida como *Discipline Based Art Education* (DBAE). A DBAE é, para seus precursores, constituída de saberes diversos a serem acionados articuladamente entre si: a produção artística, a história da arte, a crítica da arte e a estética.

professores). Os programas de arte-educação centrados na criança não menosprezam as artes mas encaram-nas em sua relação com a criança e no conjunto do currículo escolar”. É, pois, esta concepção de Arte-Educação que mais se aproxima das atuais proposições para a formação de pedagogos.

Sendo o termo “arte-educação” fruto de uma elaboração histórica, Heloisa Ferraz & Maria Fusari (2010) esclarecem tal elaboração, diferenciando-a de mais duas dicções importantes: “educação pela arte” e “educação artística”.

Numa ordem cronológica, as autoras principiam com “educação pela arte”, que se refere a um “[...] movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo [...] Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence” (2010, p. 17). Esse movimento partiu das ideias de Read (desde a década de 1940), difundindo-se no Brasil posteriormente. Em linhas gerais, ele se caracteriza “[...] pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo”. (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 19).

A “Educação Artística” foi instituída nos currículos das escolas com a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71) na intenção de melhorar o ensino de artes nas escolas, preocupando-se com uma dimensão técnica “[...] com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos”. (IDEM, p. 17-18). As autoras tecem críticas a respeito dessa tendência ou momento da educação em artes no Brasil: “[...] nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas [...]”. (IDEM, p. 19).

Finalmente, a “Arte-Educação” definida pelas autoras diz respeito a um movimento que emergiu no Brasil no final dos anos 1970. Guiado pelas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte e preocupa-se com a formação e a articulação política dos professores para a atuação nesta área de conhecimento, no sentido de fortalecer este setor nas escolas. Assim, Ferraz & Fusari (2010, p. 19) enfatizam:

[...] a arte-educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade.

Nessa direção, opto pela nomenclatura “Arte-Educação” ao discutir educação estética, por considerar esta nomeação mais abrangente quando se fala de formação de professores. Tanto há aí um caráter de sentido pedagógico quanto político. Ao mesmo tempo em que é possível abranger os saberes artísticos (linguagens diversas, suas técnicas de produção, suas histórias, seus estilos) também há a possibilidade de referir aos contextos sócio-históricos em que se inserem os processos educativos e a própria elaboração artística.

Ao pensar no campo da Arte-Educação como elemento que contribui na formação inicial de pedagogos, atribuo grande relevância ao seu potencial mobilizador no referente a uma formação integral destes, pois, historicamente, a ênfase concedida aos currículos universitários (licenciaturas) é a de uma perspectiva fragmentada e centrada na dimensão excessivamente teórica e racionalista. Junte-se a esse fato a ideia de que há hoje exigências legais expressadas na obrigatoriedade do ensino de arte na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, cabendo ao pedagogo a atuação neste campo de conhecimento. Com isso, cria-se um imperativo do campo de conhecimento da Arte-Educação nos PPPs de curso de Pedagogia.

A defesa de uma educação estética e da arte na Pedagogia é uma luta histórica, desenvolvida tanto por pedagogos quanto por professores das várias linguagens artísticas que atuam nos cursos de Pedagogia. De acordo com Martins & Lombardi (2015), pode-se dizer que uma pioneira nessa luta foi Mariazinha Fusari (da Faculdade de Educação da USP), desde os anos 1980. Com esta bandeira levantada, seguiram-se movimentos e eventos de defesa e fortalecimento da arte na Pedagogia. Dentre eles, destacam-se: a Semana de Arte e Ensino em 1980 (idealizada por Ana Mae Barbosa), a criação da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, em 1987, e diversos documentos reivindicativos e registros de discussões coletivas, como assinalam Martins & Lombardi (2015, p. 24):

Congressos, movimentos e educadores se uniram e oficializaram suas esperanças e lutas em documentos importantes como as conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; o Manifesto de Diamantina em 1985; a Carta de São João Del-Rei em 1986; o Manifesto dos arte-educadores do Estado de São Paulo em 1987. Documentos que testemunham a luta pela inclusão da arte nos processos educativos desde a infância. Neles, Mariazinha era a portavoza da necessidade da implantação de uma disciplina de Fundamentos da arte-educação nos cursos de Pedagogia.

Esses documentos e lutas colaboraram, decisivamente, tanto para o amadurecimento do tema expresso em legislações educacionais – como a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006), como também buscaram fortalecer a importância da arte nos currículos de formação de pedagogos. Isso representa um grande salto para a qualificação das discussões e práticas no campo da Pedagogia no referente às artes, mesmo sabendo-se que há ainda muitas ações e lutas a serem feitas, principalmente a respeito da formação dos professores e das condições estruturais adequadas ao exercício do ensino de artes nas instituições educativas.

Nessa direção, à universidade é requerida a elaboração de proposições pedagógicas que permitam o desenvolvimento da sensibilidade (ou da educação estética) das pessoas.

[...] uma das funções básicas de uma universidade [...], que forma centenas de professores e professoras, é abrir os olhos de seus alunos e ativar sua sensibilidade, de modo que eles possam apreciar o que vêem. Pois o que eles apreciam *vendo* [...] é arte. Uma das qualidades da apreciação é ser contagiosa, e em todos os lugares deveríamos tentar difundir a consciência da vividez desse hábito da apreciação que é a arte. (READ, 2001, p. 292-293).

É preciso, pois, pensar uma “alfabetização estética” do pedagogo, em que ele apreenda elementos que lhe possibilitem elaborar e repensar a si mesmo e as próprias intervenções pedagógicas com autonomia e criatividade.

1.3 O pedagogo na perspectiva do *artista-pedagogo e político* – articulando educação, corpo e arte

As reflexões ora expressas guardam sintonia com a ideia de Schiller, quando fala do *artista-pedagogo e político*, expressão que designa o educador que cuida de sua matéria, o homem, tanto objetiva como subjetivamente, via processos educativos com a intenção de promover uma educação estética, tendo em vista a formação do caráter.

[...] o artista pedagogo e político, que faz do homem ao mesmo tempo seu material e sua tarefa. Aqui o fim retoma a matéria e é somente porque o todo serve às partes que as partes devem submeter-se ao

todo. O respeito que o artista do belo parece demonstrar para com sua matéria é muito diverso daquele com que o artista político deve aproximar-se da sua, cuidando de sua especificidade e personalidade não apenas subjetivamente, para um efeito ilusório sobre os sentidos, mas objetivamente e para a essência interna. (SCHILLER, 2011, p. 30-31).

Schiller enfatiza a sensibilidade e a intuição, sendo estas interligadas à razão e voltadas para a percepção e a criação da beleza. Para ele, a educação do sentimento é uma necessidade urgente, não apenas por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar por si mesma o aperfeiçoamento do saber, numa imbricada relação entre razão e sentidos. Segundo ele, com a sensibilidade, pode-se atingir um progresso social ético, tendo por base a liberdade e a consciência, constituindo, assim, uma sociedade com alicerces eticamente fortalecidos.

O homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio. (...) É preciso, portanto, encontrar *totalidade* de caráter no povo, caso este deva ser capaz e digno de trocar o estado da privação pelo Estado da liberdade. (SCHILLER, 2011, p. 31).

O *artista-pedagogo e político* deverá, então, criar e mediar formas de aprendizagens, geradores de criatividade e de autonomia do pensar e do agir, pois, sem processos criativos a vida humana e a cultura não tem sentido e não se dinamizam, pois as transformações socioculturais se efetivam fundamentalmente via processos criativos.

Sendo que, para se desencadear esses processos, tanto um ambiente estimulante quanto o exercício da liberdade para que as pessoas pensem e ajam com autonomia, são essenciais (GOLEMAN; KAUFMAN; RAY, 1992). Complementar a essas ideias, aclamo o olhar de Ostrower (2009, p. 05), que traz reflexões pertinentes a respeito do criar como ação de formar, considerando-se que a criatividade é “[...] um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Para ela, a criatividade exprime a percepção consciente, sendo que esta se integra com a dimensão sensível e cultural para basear os comportamentos criativos do homem (IDEM, p. 11).

Acredito ser esta uma perspectiva essencial para as proposições a respeito da formação do pedagogo. Sendo esse *artista-pedagogo e político* o agente que educa, via

processos arte-educativos, ou seja, por meio dos saberes que mobilizam as sensações, a percepção e a criatividade, o pedagogo poderá contribuir na formação integral dos seres humanos que se exercerá em um processo complexo, requerendo densidade e continuidade nas ações pedagógicas.

Numa atualização do termo, denominaria este agente de arte-educador, aquele que faz e que ensina arte, proporcionando experiências estéticas e viabilizando processos educativos, tendo em vista a educação integral das pessoas: “[...] a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social”. (p. 06) (READ, 2001, p. 06).

Nessa direção, o arte-educador ou *artista-pedagogo e político* tenderá a persuadir o estudante pelo desenvolvimento de uma disposição ao refinamento, ao aperfeiçoamento da percepção, impulsionando-o positivamente ao exercício desse refinamento nas ações, com liberdade consciente e espontaneidade da ação moral. Esse próprio arte-educador necessita, entretanto, desta aprendizagem continuamente, pois ele precisa estar nutrido dos saberes estéticos, com amplo repertório e com diversas experimentações que devem ficar cravadas na “carne” da memória corporal deste.

Schiller trata, pois, de uma educação estética para a composição de comportamentos ou formação das pessoas, por isso ele é tão importante ao campo educacional e por isso também ele é tão atual. As realidades socioculturais reclamam, cotidianamente, intervenções pedagógicas que fortaleçam o caráter e as intervenções criativas e proativas das pessoas, sendo que isso precisa ser estimulado desde a primeira infância, tarefa esta destinada ao pedagogo no âmbito da educação formal, na fase de vida referida.

Esse pedagogo necessitará, para tanto, criar em si uma disposição cultural “devoradora”, antropofágica. Os saberes estéticos precisam ser, efetivamente, aprendidos por aquele que educa – pelo *artista-pedagogo e político*, pois, como ele vai conseguir “ensinar” algo que não possui em si, aprendido? Assim, esse sujeito, ao mesmo tempo em que produz saberes estéticos, os dissemina e os estimula entre seus alunos.

A noção de Arte-Educador em curso atribui ao pedagogo o papel de mediador de aprendizagens e, por conseguinte, de exercer mediações culturais junto aos seus alunos.

O pedagogo como mediador de aprendizagens é aquele que exerce a “práxis de mediação” nos processos de ensino e aprendizagem fundada na sensibilidade para percepção do diferente e do novo constituinte da identidade do sujeito aprendiz e dos seus saberes em expansão (THERRIEN, 2007); sendo ele também, por conseguinte, um mediador cultural, para referir-se a Martins (2014) e para situar a perspectiva de formação de pedagogo em foco neste estudo.

No referente às mediações culturais proporcionadas pelo arte-educador, tem-se, segundo Martins (2014, p. 226), que seu objetivo é:

[...] possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro.

E complementa: “mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias...” (IDEM, p. 226).

Cada experiência estética é singular, sendo que o professor como mediador cultural e de aprendizagens não institui essa experiência na pessoa, mas pode trazer elementos para isso. O mediador aí é visto como alguém que possibilita diálogos entre variados saberes culturais e sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem (MARTINS, 2012).

Tratar de educação estética por via das artes torna intrínsecas a reflexão e a percepção da presença do corpo nas ações educativas; um corpo que precisa ser mobilizado, caso se queira que haja, efetivamente, experiências estéticas. Nessa direção, a dimensão estésica torna-se inseparável da dimensão estética, constituindo-se, assim, elementos de um mesmo processo. Duarte-Junior (2010, p. 26) realça essa dimensão primordial da educação estética – a estésica – enfatizando que, no mundo atual, estamos “[...] descuidando-nos de nosso corpo e de sua educação, na acepção mais ampla de

estesia, deixando de lado o desenvolvimento da sensibilidade mais básica de que somos dotados: aquela proveniente de nossos sentidos – o tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição”.

Para uma concepção de corpo, Soares (2004, p. 109) assim se expressa:

[corpo] é inscrição que se move a cada gesto aprendido e internalizado, revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social.

Tal corpo, marcado por signos culturalmente elaborados, faz-se constantemente, transforma-se a cada interferência, a toda nova aprendizagem, sendo dotado de sentido e intencionalidade em seus gestos e em seu modo de estar no mundo; aprendizagens que se exercem via processos educativos, sendo esses processos marcados pela multiplicidade de formas de exercício e de saberes.

Para Merleau-Ponty (2006, p. 202), o corpo é “[...] o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos”. Esse filósofo aponta a intencionalidade operante e espontânea no corpo, que antecede a atividade reflexiva, e que, ao mesmo tempo, constitui em torno de si, desde sua atuação, um mundo cultural:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. (IDEM, p. 203).

A função do corpo, em todos esses planos é, para Merleau-Ponty, a de emprestar para os movimentos espontâneos “um pouco de ação renovável e de existência independente”. (IDEM, p. 203).

A linguagem manifestada pelo corpo e aprendida culturalmente pode compor, de modo denso e enriquecedor, o arsenal de saberes que um educador tende a proporcionar com seu trabalho pedagógico. Para tanto, é fundamental que ele possua ou adquira um estado de consciência de si, que envolve a consciência corporal, apreendendo aqui a ideia de corpo como complexa composição que reúne não só o corpo físico, aparente, mas também o corpo ético-político, sociocultural, sinestésico, espiritual etc. É ao corpo integral que me refiro. E o que pode esse corpo? Que referências, a que enquadramentos ou estímulos ele teve acesso para constituir o seu então modo de ser, sendo esse modo de ser incessante? Que elementos peculiares esse corpo possui e que o transcreve como educador? E, finalmente, o que esse educador pode ensinar com sua presença, seu impulso vital, seu *élan*?

Considero ser algo fundamental na ação desse sujeito a capacidade de experimentação, que se dá contingencialmente, tanto por parte do próprio educador quanto do educando em mútuas interações. A experimentação possui grande relevância para a criação. No âmbito da educação estética, a experiência é algo indispensável para a constituição de saberes e a aprendizagem dos signos artísticos que, com os constantes processos de apreciação e fruição, dá-se a chamada experiência estética, uma apreensão dos símbolos das obras, representando “[...] sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais”. (DUARTE-JR, 2010, p. 43).

Nos processos de ensino-aprendizagem, no espaço da sala de aula, por exemplo, essa experimentação pode se referir tanto a processos discursivos acionados desde temas ou abordagens metodológicas da aula em meio aos diálogos entre professor e aluno, como aprendizagens recíprocas entre esses sujeitos no que diz respeito a atitudes, valores, formas de ser e de fazer etc., aprendizagens próprias das interferências da imagem-presença do educador.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2004, P. 110).

Ao educador é exigido muito esforço de trabalho intelectual, motivacional, físico; sendo que alguns elementos constituem a composição dele. Como aspectos que

considero mais relevantes nesse processo formativo, situo: enriquecimento cultural, no sentido de que o educador precisa se alimentar de referências culturais diversas para ampliar seu repertório de saberes e possuir mais elementos para o exercício dos processos educativos; condição biofisiológica, pois ele precisa sentir-se saudável, física e mentalmente; desenvolvimento sócio-relacional, no que se refere ao cultivo de uma rede de relacionamentos, bem como ao desenvolvimento de ações coletivas, tendo-se em vista uma proposta estético-educativa comum; percepção imagética, pois ele precisa ver-se lúcida e positivamente no que se chama de consciência corporal na conformação de uma autoimagem afirmativa que o impulse a realizações de ações permeadas pela esperança de que as mudanças são possíveis com sua intervenção baseada em processos educativos (FREIRE, 2006). Na trajetória pessoal e profissional, percebi esses aspectos em conjunto, sendo eles essenciais à minha formação. E é essa percepção que me faz acreditar que eles podem também contribuir com a formação de futuros pedagogos.

Interessante é o depoimento abaixo, por apontar aspectos que dizem respeito ao que um trabalho artístico-pedagógico pode interferir concretamente na percepção corporal, na expressividade e na criatividade dos estudantes.

[...] eu tinha muito problema em conseguir me orientar em relação ao meu corpo, então o movimento [artístico] favoreceu para que eu tivesse outra postura em relação a mim com o ambiente. Ajudou com que eu conseguisse me expressar um pouco melhor e contribuiu pra que eu pudesse ver, por exemplo, as crianças de forma mais dinâmica do que antes, porque antes eu acreditava que só podia se dar o processo de ensino-aprendizagem a partir de atividades formais e sistematizadas, e aí com o decorrer do curso [de Pedagogia] eu fui percebendo que essas atividades não precisam, necessariamente, serem atividades formais, como atividades de exercício e que a gente pode alcançar o desenvolvimento da criança utilizando outras práticas. (EV, 9º período, 10/04/13).

Assim, esse educador possui ao seu redor vários elementos que podem ensejar vontade de potência, tanto em si mesmo, como no outro – o educando. Por sua vez, esses elementos, por sua natureza, capazes de acionar coisas, de dar movimento, seriam danosos se exercessem influências negativas sobre tal corpo, como, por exemplo, a desmotivação, seja por fatores ligados à desvalorização social da imagem da profissão e de si como profissional, seja por defasagem salarial ou ainda pela pobreza política e cultural de seu contexto de atuação, o que, de certa forma, deteriora o corpo-educador.

O cuidado com o outro requer o cuidado de si. E os processos educativos são também uma prática de cuidado, de atenção, de estímulos. O corpo-educador precisa exercer tudo isso, mas, primeiramente, precisa vivenciar tais práticas. Afinal, o que pode fazer um corpo-educador cansado, doente, desmotivado, se sua potência está minada? Para Duarte Junior, a respeito de tal estado doentio de um educador,

[...] parece fermentar uma ácida crise existencial, que diz respeito ao sentido da própria vida, pois um corpo mais e mais restrito e debilitado implica um menor e menos qualificado raio de ação sobre o mundo. Incapacitado para muitas atividades corriqueiras, o indivíduo vê ampliado o seu sentimento de inadequação à existência, ainda que não consiga explicitá-lo para si mesmo. (2010, p. 103).

O artista-pedagogo e político, esse educador que poderá acionar o estado estético, por intermédio da arte, pode assumir a função de criar espaços e formas de aprendizagens, geradores de criatividade e de autonomia do pensar e do agir, pois, sem processos criativos, a vida humana e a cultura não têm sentido e não se dinamizam, sendo que as transformações socioculturais só se efetivam via processos criativos. Como, porém, esse corpo-educador irá desencadear todo esse processo? Que elementos, além de sua imagem-presença, ele pode criar para acionar aprendizagens?

O trabalho do arte-educador, inicialmente, pode encontrar corpos de educandos muito fechados, mecanizados, e suas primeiras ações precisam se dar no sentido de se desmecanizar esses corpos para neles possibilitar um esvaziamento a favor da criatividade e da transgressão, características próprias de um processo de educação estética. Cabe enfatizar o fato de que os educandos trazem de sua trajetória de vida um repertório amplo de saberes, e a valorização desse repertório nos processos de ensino-aprendizagem é uma peça-chave no trabalho de estímulo e de potencialização da criatividade e do desejo de aprender, criar e agir autonomamente por parte destes.

1.4 A (necessária) ampliação do repertório de saberes culturais na formação do pedagogo em práticas antropofágicas – demandas às políticas de cultura

“Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender. Viver ultrapassa qualquer entendimento”. O pensamento de Clarice Lispector sintoniza-se com a noção de Pedagogia Antropofágica

aqui desenvolvida como uma metáfora que desvela dimensões pouco exploradas nos processos de aprendizagem. Experienciar o novo, conhecer, viver, consciente e densamente. Um alimentar-se permanente das coisas do mundo, criando outros saberes com origem numa nutrição cultural ampla.

O caráter antropofágico da proposta pedagógica em foco diz respeito à capacidade “devoradora” de tudo o que causa estranhamento ao sujeito aprendiz, ou seja, do que para ele é novo, desconhecido, e que vai sendo desbravado, engolido, proporcionando olhares diferenciados e inspiradores para a constituição de saberes teóricos e práticos (BARCELOS & SILVA, 2008). Essa ação educativa antropofágica desencadeia processos criativos, dado o acesso a distintos saberes que instigam os “devoradores” a pensar, a movimentar-se, a pesquisar, a intervir no mundo, a sentir-se e a ser. Assim, possibilitar a estudantes de Pedagogia um maior acesso aos bens culturais e a experiências estéticas por meio de várias linguagens artísticas torna-se, pois, um imperativo nas ações pedagógicas de formação inicial universitária, sendo necessário que a universidade seja pensada e vivenciada como pólo cultural imprescindível a essa formação.

Num olhar antropológico, tem-se que uma prática antropofágica diz respeito, primordialmente, à ação humana de alimentar-se de outro homem, seja por uma necessidade fisiológica de saciar a fome³⁸, seja por atos ritualísticos espirituais ou de guerras. A esse respeito, o antropólogo Darcy Ribeiro discorre baseado nos estudos em comunidades nativas do Brasil³⁹.

No início dos anos 1920, o Movimento Modernista brasileiro⁴⁰ atribuiu à antropofagia uma dimensão cultural no sentido do alimentar-se de elementos artístico-

³⁸ O ato de um humano comer outro para saciar a fome ou por questões psicopatológicas é mais referendado como canibalismo e não como antropofagia, para diversos estudiosos.

³⁹ Ver RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁴⁰ Oswald de Andrade, um precursor da defesa dessa antropofagia cultural no Brasil no período referenciado, prescreve, irreverentemente, em seus célebres Manifestos – o da Poesia Pau-Brasil (1924) e o Antropófago (1928) – proposições para a criação de uma cultura brasileira liberta das amarras de tantas imposições europeias, não no sentido de negá-la, mas no de devorá-la, fortalecendo mais ainda a rica e diversa cultura nacional, fundamentada nas matrizes indígena, africana e europeia. O sentido das intenções do movimento antropofágico do País à época reflete um forte desejo de aprofundamento de identidades nacionais constituídas pelos processos de hibridação cultural (CANCLINI, 2008) desde o processo de colonização.

culturais de variados povos para enriquecer-se e ampliar a própria produção artística; um “alimentar-se” continuamente do outro, transformando a energia desse alimento em algo singular, referendando as peculiaridades da cultura local.

Com essa perspectiva, apreendo e defendo a prática antropofágica como forma de ampliação do repertório de saberes necessários à atuação profissional do pedagogo. No exercício dessa prática, é fundamental que o pedagogo exerça, concomitantemente, o estudo teórico, as experimentações práticas, a aprendizagem com arrimo em fatos da própria história de vida, bem como aprofunde os saberes disciplinares e profissionais. Esses elementos componentes dos saberes docentes são elencados e discutidos por Tardif (2007).

A educação estética de um professor que ministra artes é perpassada pelas experiências da história de vida, dos estudos acadêmicos, das práticas profissionais/docentes. Nesse processo educativo, há um fazer-se professor no decorrer dos saberes vividos e incorporados. E foi imersa nesse universo de experimentações e aprendizagens significativas que fui me compondo como docente (professora, arte-educadora).

Com a clareza de que esse conjunto de saberes é alimento essencial à sua qualificação profissional, o pedagogo aprende a exercitar uma prática antropofágica, buscando continuamente, experimentando, fruindo e criando saberes culturais diversos que tenderão a dilatar seus processos de ensino-aprendizagem de modo mais criativo, dinâmico e interdisciplinar, pois terá mais fundamentos para trabalhar atuando como “mediador” de aprendizagens (THERRIEN, 2007).

Junte-se a isso o fato do acesso a bens culturais e, por conseguinte, a democratização da cultura, ser um direito de todos assegurado por lei⁴¹. Assim, tem-se que o acesso a tais bens não diz respeito apenas aos pedagogos, mas a todas as pessoas.

A democratização da cultura tem como precondição a idéia de que os bens culturais (no sentido restrito de obras de arte e de pensamento [...]) são **direito**⁴² de todos e não privilégio de alguns. Democracia cultural significa direito de acesso e de fruição das obras culturais, direito à informação e à formação culturais, direito à produção cultural. (CHAUÍ, 1995, p. 330).

⁴¹ O Direito à cultura é assegurado pela Constituição Federal (1988), principalmente nos Artigos 215 e 216.

⁴² Grifo da autora.

Alguns autores discorrem, especificamente, sobre a necessária ampliação do repertório cultural (de saberes) dos professores para lhes garantir um olhar e uma atuação mais abrangentes e com maiores possibilidades de situar-se crítica e criativamente no mundo. Dentre esses autores, referencio Zeichner (2008), Schiller (2011) e Duarte-Junior (2010).

Zeichner, ao vincular a necessidade da luta por justiça social à atitude reflexiva, bem como a proposta de que os professores precisam ter um olhar complexo sobre a realidade e amplo repertório de saberes, reforça,

A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis conseqüências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (2008, p. 546).

Com isso, Zeichner aponta para uma perspectiva em que o professor precisa aperfeiçoar o seu olhar crítico e sua postura interventiva sobre o mundo, aliando as suas ações pedagógicas variados saberes culturais – seus e de seus alunos – a um ideal político-militante na defesa dos direitos sociais. Tal perspectiva situa-se numa lógica de ação pedagógica reflexiva e crítica, imprescindível a esse mediador que anseia por ver suas possibilidades formativas e de ações pedagógicas cotidianas ampliadas e enriquecidas com um repertório de saberes arejado, dinâmico e atualizado. Estar atento aos movimentos do mundo, com uma atitude devoradora, antropofágica, é, pois, o que – com outras palavras – propõe esse autor.

Percebo que, em boa medida, há uma constante intenção tanto de gerar (mesmo que algumas vezes circunstancialmente) processos de educação estética, como de educação política nas ações pedagógicas de alguns professores da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE – *locus* de minha atuação profissional e de desenvolvimento da pesquisa de campo deste estudo; bem assim como em certos contextos de universidades brasileiras. Essa realidade aproxima-se bastante da perspectiva defendida por Zeichner, de exercer uma cultura de reflexividade, vislumbrando-se a intervenção e a análise de um contexto sociopolítico mais amplo. Nessa direção, estudantes da referida Universidade se inquietam em questionar: como viabilizar uma educação estética mobilizada por ações de extensão e de pesquisa?⁴³ A indagação desses estudantes reflete uma angústia generalizada permeando seus discursos, junto com uma percepção de que a política educacional para o Ensino Superior público está em condição lastimável em algumas instituições, com forte descaso em relação a investimentos básicos – em recursos humanos e em infra estrutura mínima – para a garantia de uma educação superior de qualidade no País e, mais particularmente, no Estado do Ceará.

Assim, tenho claro o fato de que um projeto de educação estética no âmbito da formação universitária (inicial) requer, além de professores que desencadeiem processos instigantes e mobilizadores da sensibilidade de seus educandos, um apoio institucional e investimentos financeiros em políticas educacionais capazes de ensejar condições para a viabilização de ações pedagógicas diversificadas a eles.

No almejado projeto de educação estética das pessoas, Schiller reforça a busca essencial de saberes diversos para a ampliação do seu repertório cultural:

Quanto mais facetada se cultiva a receptividade, quanto mais móvel é, quanto mais superfície oferece aos fenômenos, tanto mais mundo o homem capta, tanto mais disposições ele desenvolve em si; quanto mais força e profundidade ganha sua personalidade, quanto mais liberdade ganha sua razão, tanto mais mundo o homem concebe, tanto mais forma cria fora de si. Sua cultura consistirá, pois, no seguinte; primeiro: proporcionar à faculdade receptiva os mais multifacetados contatos com o mundo e elevar ao máximo a passividade do sentimento; segundo: conquistar para a faculdade determinante a máxima independência com relação à receptiva e ativar ao extremo a atividade da razão. Quando as duas qualidades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e

⁴³ Tal questionamento foi manifestado nas discussões em grupo que fiz em turmas do curso de Pedagogia durante a pesquisa de doutorado (desde 2012).

liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão. (2011, p. 64).

Schiller exalta a necessária força de equilíbrio que precisa haver entre o impulso racional e o sensível do ser humano. É necessário, pois, que o repertório cultural das pessoas seja ampliado para garantir a formação equilibrada entre esses impulsos. Para tanto, a receptividade dos conhecimentos do mundo precisa estar em estado ativo e isso requer autonomia para a busca de saberes e para a intervenção concreta no mundo.

Na mesma direção – a da intenção de possibilitar uma educação estética – Duarte-Junior reitera a ideia de que o sentido dessa educação estética precisa ser criado com suporte em vivências concretas. Tais vivências ou experiências

[...] não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo a teatro, seja freqüentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos [...]. (2010, p. 30).

Além disso, o autor citado discorre sobre a necessidade de os professores formadores desenvolverem a própria sensibilidade, a própria educação estética, continuamente, com o intuito de eles conseguirem conduzir a contento outros processos formativos: “[...] na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo”. (DUARTE-JUNIOR, 2010, p. 31). Será, pois, este educador sensível que poderá desencadear, efetivamente, ações estético-pedagógicas. Afinal, só se pode oferecer o que se possui. Como um professor poderá exigir fineza no trato com o outro e nobreza de caráter se também ele não tiver incorporado isso nem exercer esse perfil? Como esse professor irá, por exemplo, expor aos estudantes um amplo repertório de estilos musicais ou experimentar tendências de dança, se ele mesmo não conheceu experiencialmente essas linguagens artísticas ou mesmo nunca fez uma pesquisa para tentar, minimamente, conhecer a história, as técnicas ou os artistas que exercem tais linguagens?

Por perceber que práticas concretas tendem a acionar os diversos sentidos humanos é que defendo recorrentemente atividades extensionistas, assim como aulas diversificadas como componentes curriculares essenciais à valorização dos saberes de experiência na educação estética de pedagogos – num formato de aulas-oficina, que apreende uma perspectiva que alia, concomitantemente, saberes teóricos e práticos, ou seja, os estudantes são conduzidos no decorrer de todo o semestre tanto a desenvolverem estudos teóricos, como a se envolverem nas discussões de aula e também nas atividades artístico-pedagógicas exercidas em sala de aula, como uma produção plástica coletiva, um exercício que envolve música e movimento, a leitura de um texto literário etc., sempre articuladas com os temas pertinentes a cada disciplina. Larrosa Bondía propõe, nessa mesma direção, que a educação seja pensada “[...] a partir do par *experiência/sentido*” (2002, p. 20). E reitera que a experiência se constitui como algo que atravessa, que toca as pessoas, sendo que ela requer:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (P. 24).

Bondía discorre ainda sobre o sujeito da experiência como um sujeito “exposto”, ou seja, aquele ser receptivo, disponível, aberto ao que irá lhe atingir, lhe tocar, atribuindo sentido a tais experiências. Segundo ele, há um componente fundamental da experiência, que é a capacidade desta de “formar e transformar as pessoas”: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (IDEM, p. 25-26). Em suma, o saber de experiência se dá “na relação entre o conhecimento e a vida humana”. (P. 26). O saber da experiência para ele constitui-se com os sentidos atribuídos pelo sujeito da experiência ao fato experimentado. Nesse sentido, toda experiência é singular.

Não seria pista para uma educação estética o que Bondía propõe ao valorizar o saber experiencial? Em suas ideias ora transcritas, o autor revela intenções de dilatação dos sentidos mediante ações concretas, dotadas de sentido para as pessoas, sendo nessa

perspectiva que apreendo um projeto de educação estética, ou seja, um processo de amplificação dos sentidos humanos, tendo em vista uma educação integral das pessoas mediada por experiências estéticas, pois estas acionam e mobilizam constantemente a cognição, “[...] pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção”. (MEIRA, 2009, p. 32).

As experiências estéticas tendem a possibilitar saltos de aprendizagem e a sensação de amplificação do olhar; algumas vezes, por exemplo, sempre que faço uma viagem para um lugar nunca por mim visitado, ou tenho uma experiência singular, como ir a um museu com obras espetaculares, que enchem os olhos, ou ainda quando assisto a um filme ou a uma peça de teatro que me toca, tenho a sensação de que minha experiência vital foi, em alguma medida, suspensa, mobilizada, transformada. Isso se dá porque elementos novos invadiram meu campo de percepção, como instrumentos desafiadores que enriquecem meu repertório de saberes e ensinam novos modos de pensar e agir. Nesse sentido, vejo o quanto se fazem necessários os estímulos à percepção humana, pois isso pode produzir pessoas mais criativas e ricas culturalmente, já que elas terão em seu domínio saberes diversos para mobilizar e elaborar outros saberes. Com isso, tem-se que a procura de um objeto estético é, ao mesmo tempo, a busca por um aspecto transformacional.

No caso da formação de pedagogos, diversas proposições a respeito da educação estética já estão postas, estando algumas em exercício. Dentre essas proposições, cito as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), que prescrevem elementos de caráter estético para compor os currículos de cursos (artigo 3º e artigo 6º). Com suporte nessas Diretrizes, cada curso de Pedagogia do País precisa compor seu currículo, criando ao menos alguns elementos que proporcionem uma base estética a futuros pedagogos (por meio de disciplinas obrigatórias, atividades complementares etc.).

Há também a atual LDB (1996), que propõe formação integral das pessoas, bem

como prescreve a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica⁴⁴, constituindo, assim, um importante caminho para desencadear processos de educação estética, já que as artes têm essa grande potencialidade para ensejar essa educação. Nesse direcionamento, vejo o quanto o curso de Pedagogia tem importância no referente à formação, particularmente à educação estética de pedagogos. O trabalho pedagógico desse profissional, estando embasado em saberes estéticos (particularmente vinculados a alguma linguagem artística), tende a se refletir no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais da Educação Básica, por exemplo, de modo significativo, ao propiciar processos educativos mais diversificados e envolventes. Em relatos feitos por estudantes de Pedagogia da FACEDI/UECE nas discussões em grupo, há afirmações de que diversas práticas pedagógicas desses estudantes, já como professores das escolas locais, se espelharam em práticas artísticas aprendidas na citada Universidade, em suas formações iniciais.

A Pedagogia, sendo pensada como Ciência da Educação e o pedagogo como profissional que pode atuar exercendo processos educativos (LIBÂNEO, 2002), é um campo de conhecimento teórico-prático que possui um universo múltiplo de saberes e, dentre esses, está o estético. Libâneo reforça a ideia de que a Pedagogia, ao mobilizar processos educativos, diz respeito a uma “[...] prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados”. (2002, p. 65). Ela precisa ter uma intenção humanizadora e crítica, porquanto

[...] a Pedagogia lida com o fenômeno educativo como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com o projeto de gestão social e política da sociedade. (IDEM, p. 66).

⁴⁴ O curso de pedagogia FACEDI/UECE, como uma das principais instituições responsáveis pela formação docente na microrregião de Itapipoca, não tem condições, até o momento de suprir as demandas escolares por professores de Arte-Educação, a área com maior carência de profissionais licenciados. Dados da CREDE 2 referentes à Autorizações Temporárias para professores ministrarem disciplinas de outras áreas de conhecimento em todas as cidades da Microrregião (2015) mostram isso: Arte-Educação = 502; Matemática = 294; Inglês = 283; Geografia = 222; Português = 175 [só para citar as áreas com maiores demandas em 2015]. Somente no município de Itapipoca, esses números somam: Arte-Educação = 90; Matemática = 72; Inglês = 63; Geografia = 41; Português = 31 (dados somente de Itapipoca).

Na perspectiva de formação crítica, reflexiva e humanizadora explicitada há pouco, compreendo que Zeichner (2008) e Pimenta (1997) convergem rumo aos apontamentos de Libâneo. Tal perspectiva aproxima-se bastante do que acredito como uma proposta coerente e ampla de formação de pedagogo que tenta dar conta das necessidades interventivas e analíticas da realidade sociocultural, político-econômica e educacional contemporânea.

Neste estudo trato principalmente de formação inicial pelo fato de atuar mais diretamente na formação de pedagogos nesta instância – apesar de considerar que a formação contínua seja fundamental ao aperfeiçoamento do pedagogo, pois os saberes são mutantes e complexos, requerendo atualizações e aprofundamentos constantes, sob pena de este profissional não desenvolver suas atividades docentes com um nível de qualidade capaz de garantir a efetivação de sua práxis.

Principiar por uma formação inicial integral do pedagogo é querer ver efetivado nele um processo de educação mais amplo. Afinal, no seio de uma proposta educacional meramente racionalista (ainda tão predominante nas diversas instituições educativas), como fica o corpo integral desse futuro pedagogo com todos os sentidos que ele possui? Será que nossa educação universitária não está atrofiando tais sentidos? Com que bases teórico-práticas esse pedagogo atrofiado atuará no cuidado e na educação de bebês, de crianças e até mesmo de jovens e adultos? Sentar-se ao chão junto com as crianças pequenas e sujar as mãos com materiais de texturas diferentes (argila, tinta, massa de modelar etc.) é uma prática constante e confortável para esses (futuros) pedagogos – nos estágios, nas suas ações pedagógicas cotidianas⁴⁵? Essas e tantas outras indagações me acompanham há certo tempo na trajetória de atuação como professora do curso de Pedagogia, manifestando-se como inquietações que considero necessárias para começar a criar propostas curriculares que abranjam uma formação mais complexa, envolvendo uma perspectiva teórico-prática desencadeadora da educação estética dos futuros pedagogos.

Ao defender uma elaboração antropofágica do repertório de saberes na formação de pedagogos como um caminho fértil na educação estética, exponho, ao mesmo tempo,

⁴⁵ No decorrer de minhas ações docentes na UECE (por mais de dez anos), tenho observado, por vezes, alguns estudantes que não gostam ou não querem se submeter a certas atitudes próprias do trabalho pedagógico com crianças, como sentar no chão (nas atividades de estágio), por exemplo, o que pode interferir negativamente nas interações com as crianças e, em vez de criarem uma empatia com estas, tendem a produzir antipatia!

uma percepção baseada tanto na própria experiência profissional como em observações de percursos formativos de alguns estudantes: quanto mais um estudante se manifesta de modo curioso, envolvido, crítico, estudioso/pesquisador, mais sua desenvoltura e seu repertório cultural e científico vão se mostrando ampliados. Quanto mais experiências concretas – de ensino, de pesquisa e de extensão – ele vivencia, mais ele tende a se mostrar disposto e aberto ao aprendizado e às intervenções socioeducativas que lhe surgem.

A Pedagogia Antropofágica é uma formulação essencial ao processo de educação estética de pedagogos, sendo ela uma composição permanente, que não pode se dar circunstancialmente apenas no âmbito da formação inicial. O período de formação profissional num curso de graduação/licenciatura de nível superior, entretanto, precisa se tornar algo significativo como uma etapa de estímulos à busca autônoma de saberes, por parte deste futuro pedagogo. Nessa direção, a Universidade – e, conseqüentemente, suas respectivas instâncias financiadora e gestora - precisariam ampliar esforços no que diz respeito à atenção conferida à necessária ampliação do corpo de professores e de sua formação, bem como a infra-estrutura da Instituição, pois isso traria mais possibilidades de criação de ações pedagógicas que envolvam um projeto de educação estética. Tal atenção à política educacional torna-se um imperativo no atual contexto, se se quer, realmente, exercer um processo de formação significativa de pedagogos.

A Universidade constitui espaço privilegiado de apreensão e produção de saberes, seja pela via da pesquisa, do ensino ou da extensão. Essa instituição educativa precisa assumir esse papel de modo mais enérgico, sem negligenciar nenhum dos componentes do tripé universitário, complementares entre si nos processos formativos.

Pelo fato de os saberes docentes serem múltiplos (TARDIF, 2007), a formação inicial de pedagogos exige ações formativas também múltiplas, ou seja, que envolvam aspectos teóricos e práticos, aliando ainda aos saberes que compõem a trajetória de vida dos estudantes e dos professores, bem como aos saberes que se situam no contexto histórico atual em que se exerce esta formação.

Buscando sugerir ações que possam contribuir para a ampliação do repertório cultural de futuros pedagogos, guiada por percepções e experiências vivenciadas na universidade, aponto o seguinte: proporcionar estímulos diversos de aprendizagem, no

sentido de o estudante se sentir instigado a pesquisar, a experimentar saberes práticos, a se perceber como criador de ideias e de ações concretas (atividades de extensão, de monitoria e de pesquisa são bastante promissoras para isto); possibilitar o acesso aos saberes culturais e a indicações diversas para a busca individual dos estudantes, por meio, por exemplo, de aulas de campo, viagens, visitas a espaços culturais, a exposições, a espetáculos, além de contínuas indicações de livros, *sites* e filmes interessantes; favorecer a formação contínua dos professores universitários (estímulos da própria Universidade, viabilizados por uma política educacional), com as condições reais para tanto (disposição de parte da carga horária do mesmo para isso); criar condições adequadas – de recursos humanos e de infraestrutura da Universidade – para que esta consiga um ambiente possível de efetivação de um projeto de educação com bases estéticas; valorizar e ampliar as ações pedagógicas que já existem na Universidade que vislumbram tal projeto educativo. Estas são apenas algumas, dentre tantas sugestões possíveis, das rotas que a Universidade pode tomar rumo à concreta realização de uma educação estética no âmbito da formação inicial de pedagogos, exigindo-se aí uma razão prática em meio a um esforço coletivo na sua implementação.

CAPÍTULO 2 – O ESTADO DO CEARÁ, SEU CONTEXTO GERAL E SUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS

*É sobre o belo Nordeste
Que causos quero contar
É mais particularmente
Sobre o nosso Ceará.
Quem conhece logo o aclama
E quem não, só quer ir lá.*

*Universidade já!
É de muita qualidade
Exigimos, proclamamos
Pelas ruas da cidade
Com educação e cultura
Viva a sensibilidade!*

*É tanta perversidade
Na Terra de luz e luta
Pouco comprometimento
Arte, ensino e até conduta
Dos governos do Ceará
Não educam quem labuta.*



2.1 Ceará: belezas, fragilidades e peculiaridades de um Estado do Nordeste brasileiro

O Ceará é, sim, constituído de belas praias. Mas não só. Também não é só de seca e chão rachado que é composta sua paisagem interiorana; além de que o perfil de seu povo não é somente de pessoas pobres e analfabetas⁴⁶. Foram comentários, porém, desse tipo, generalistas, que cheguei a ouvir em sala de aula na UNICAMP e em outros espaços de sociabilidade no Estado de São Paulo. E creio que isto decorra de profundos desconhecimentos – e, por vezes, até de preconceitos alimentados historicamente – em relação à Região Nordeste e, particularmente, ao Estado do Ceará; desconhecimento esse que envolve tanto aspectos geográficos e climáticos, quanto socioculturais, políticos, econômicos e educacionais. É, pois, com o intuito de expor um olhar mais aproximado sobre o Estado cearense que desenvolvo este tópico. Uma visão que parte de minha imersão no Ceará desde tenra infância, pois, apesar de ter nascido em Recife-PE, sinto-me naturalizada cearense e envolvida por fortes identificações culturais

⁴⁶ Ouvi ainda: “as pessoas de Pernambuco falam muito rápido”. Do mesmo modo, cheguei a ouvir de colegas cearenses, comentários generalizantes sobre o Estado de São Paulo: “cuidado com os neonazistas em SP, eles odeiam os nordestinos!”; “As pessoas são muito estressadas”, etc. Enfim, a xenofobia se exerce em diversas partes do Brasil e do mundo e de variados modos.

também com esta cearensidade. Componho-me, assim, uma “pernambucense”, numa interessante mistura de culturas presentes no Nordeste, tão ricas de peculiaridades – sejam elas naturais/ambientais, artísticas, religiosas, políticas etc.

Focalizo, para este estudo, principalmente, algumas dimensões socioculturais e educacionais cearenses, por serem campos de saber mais diretamente vinculados ao tema desta pesquisa.

E o Ceará? Como o percebo?

Sei o quanto é difícil apresentar esta realidade com certo distanciamento, estando tão imersa nela. Mesmo tendo o cuidado de desenvolver uma visão crítica sobre tal implicação, reconheço também que não é possível o alcance da neutralidade científica, pois cada pesquisador está envolto em seu objeto de estudo desde sua escolha pelo recorte temático feito. Então, ao menos acredito ser importante revelar esta implicação e os riscos de possíveis distorções ou interpretações apaixonadas que ela me impõe como pesquisadora. E estes riscos, em geral, estão postos. Resta-me aprender a lidar com eles de modo mais crítico e criativo.

Com uma população de 8.842.791 habitantes (senso IBGE/2014)⁴⁷, o Ceará, assim como no restante do País, possui em seu povo traços de uma miscigenação que envolveu as matrizes africana, indígena e branca europeia, apesar de que há, segundo historiadores (FARIAS, 2009; HOLANDA, 2009), traços predominantes da cultura e do biotipo indígena na composição do povo cearense, se comparados com outros estados do Nordeste e de outras regiões do País.

O Estado se localiza entre o oceano Atlântico (ao Norte), o Estado de Pernambuco (ao Sul), os Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte (ao Leste) e o Estado do Piauí (ao Oeste), ocupando uma área total de 148.825,6 km². Pelos seus 573 km de costa marítima, o Ceará é bastante propagandeado pelas suas belas praias, além da cultura pesqueira decorrente de sua localização litorânea. Esse Estado, no entanto, também possui diversas regiões serranas (Maciço de Baturité, Serra da Meruoca, Serra da Ibiapaba, Chapada do Araripe, dentre outras), que apresentam clima frio em alguns meses e vasta diversidade da fauna e da flora.

⁴⁷ População estimada (Dados IBGE, Ver: www.ibge.gov.br).

Predominantemente semiárido, com variações periódicas, o clima no Estado torna-se mais difícil e penoso em áreas do sertão central, quando passam boa parte do ano sem chuva e, conseqüentemente, se tornando mais precário do ponto de vista da produção agrícola e do acesso à água.

O Ceará, também referido como “Terra da Luz”, não (somente) porque tem abundância de energia solar, mas porque foi o primeiro Estado do Brasil a abolir a escravidão, em 25 de março de 1884. Um dos principais mártires na luta pela abolição no Ceará foi Francisco José do Nascimento (ou o Chico da Matilde), que foi apelidado de “Dragão do Mar”, por ter liderado o movimento de proibição de entrada e da comercialização de escravos já desde agosto de 1881 (mesmo ele sendo mercador de escravos, foi convencido a aderir à causa dos abolicionistas que, claro, também respondiam a interesses econômicos dos latifundiários: estava sendo muito custoso manter escravos no Ceará, dadas as constantes estiagens, desfavoráveis ao plantio).

O Centro Cultural Dragão do Mar que completou 15 anos em 2014 e é conhecido pela promoção de eventos e produções culturais e artísticas do Estado, presta uma homenagem a esta figura cearense na composição de seu nome.

Primeiramente chamado de “Siará”, o nome do Estado tem um significado original que remete à cultura indígena, matriz cultural muito presente na formação do povo cearense. Assim como boa parte dos nomes das cidades cearenses, que tem origem tupi-guarani. O termo Ceará tem vários significados e o mais conhecido se refere ao *canto da jandaia*. Ceará é nome composto de *cemo* - cantar forte, clamar, e *ara* - pequena arara ou periquito (em língua indígena). Há ainda explicações de que esse nome proviria de *Siriará*, fazendo alusão aos siris e caranguejos do litoral cearense. Noutra direção, Gadelha, em seu *Dicionário de Cearês* (1999, p. 38) sugere: “Dizem que a palavra Ceará vem de Saara, referência ao famoso deserto”.

O povo do referido Estado se antecipou em alguns aspectos históricos como a já citada abolição da escravidão. Além deste fato, um movimento modernista eferveceu em Fortaleza há três décadas antes da Semana de Arte Moderna, de São Paulo. Este

movimento cearense, conhecido pelo nome de *Padaria Espiritual*⁴⁸, apesar de não ter ganhado visão pública nacional, por não estar dentro do até então consagrado “eixo Rio-São Paulo”, foi de grande importância para o desenvolvimento artístico e cultural do Ceará e do País, trazendo em suas veias uma energia pulsante embasada em irreverência, crítica social, sarcasmo e muita criatividade. Tal movimento era formado principalmente por jovens escritores – poetas, jornalistas, cronistas – mas também, posteriormente, por músicos e pintores, que em 1892 passaram a se reunir e a criar diversas produções literárias, além de fundarem o jornal *O Pão*, que teve 36 números elaborados, estendendo-se até 1896. O movimento tinha forte tendência nacionalista, tecendo críticas contundentes aos estrangeirismos tão presentes na provinciana Fortaleza de então, além de críticas à sociedade burguesa emergente, e também buscou consolidar o realismo e o simbolismo no Ceará:

Enquanto outras agremiações como o Centro Literário e a Academia Cearense procuravam disseminar a ideologia do progresso, seja relacionada ao regime republicano ou ao conhecimento científico-tecnológico, a *Padaria Espiritual* optou por interpretar a realidade nacional de acordo com a realidade popular que compunha a nação brasileira. Em geral, a *Padaria* elegera os modos de vida dos habitantes dos sertões e vilarejos como definidores do caráter nacional. (CARDOSO, 2006, p. 23).

Como consequência da movimentação da *Padaria Espiritual*, o Ceará inaugura, em 1894, a Academia Cearense de Letras – ACL – que também antecedeu em três anos a Academia Brasileira de Letras (Guia Turístico e Cultural do Estado do Ceará, 2006) e o Centro Literário que foram inicialmente formados por diversos integrantes da *Padaria*.

Lembre-se ainda o fato de Rachel de Queiroz, escritora cearense, ter sido a primeira mulher na história do País a assumir uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Mais uma vez o Ceará se antecipa com sua veia transgressora.

Com tudo isso, vê-se o quanto grupos e personalidades cearenses diversos possuíam ações culturais criativas e de vanguarda, mesmo que não adquirindo, necessariamente, projeção nacional, seja pelas precariedades dos meios de propagação coletiva, seja por causa de sua imagem subordinada e inferiorizada em relação a outros estados do País à época. Junte-se a isso a falta de sentimento de pertença e de autovalorização que boa parcela do povo

⁴⁸ A respeito do termo *Padaria Espiritual*, Cardoso (2006, p.32) explica: “[...] a idéia do ‘pão do espírito’ teria um papel quase pedagógico de ensinar aos leitores a não serem tomados pela falsa realização material causada pela febre de consumir produtos industrializados”. Os *padeiros* eram responsáveis por uma produção transgressora, de crítica social e de ênfase da cultura nacional-popular.

cearense tinha (e vejo que ainda tem), sendo isto uma elaboração histórica no referente a uma falta de cuidado e de preservação da sua memória e de todo o seu patrimônio cultural – material e imaterial – em nome de uma sedenta modernização, que passa por cima da história como um trator, esmagando uma grande riqueza do povo: sua memória e sua identidade. Sobre isso, Carvalho (2013, p. 65) realça certa atitude iconoclasta de gestores do Estado, numa destruição do patrimônio “[...] em nome de uma modernização sem planejamento”.

Constituído por 184 municípios, o Ceará é um Estado havido atualmente como o décimo terceiro Estado mais rico do País, sendo o terceiro mais rico do Nordeste; entretanto carece de muita priorização político-administrativa e de investimentos econômicos no âmbito das políticas sociais – como educação básica e superior, saúde e cultura. A título de ilustração dessa falta de priorização em educação, tem-se que, para a construção do *Acquário Ceará* (que, em 2015, ainda se encontra em fase de *construção*), o Governo do Estado investiu um montante equivalente ao que foi investido em educação superior, nas três universidades estaduais juntas, em 2012:

[...] para o Acquário o governo tinha orçado um gasto de R\$ 238.742.200,00 (duzentos e trinta e oito milhões, setecentos e quarenta e dois mil e duzentos reais), valor praticamente o mesmo gasto em 2012 com as três universidades estaduais (UECE, UVA e URCA), já que nesse período o gasto delas atingiu o montante de R\$ 273.811.493,54, ou seja, para apenas uma grande obra, o governo do Estado alocou quase a mesma quantidade de recursos para as Universidades. Ressalta-se ainda que essa obra do Acquário esteja em início, portanto pode haver modificações no valor anteriormente mencionado. (VENÂNCIO, 2014, p. 205).

Nas diversas mobilizações de professores e de estudantes que estão ocorrendo no Ceará, desde 2011, manifestantes se utilizam da letra da música do Fagner, cantor cearense, para denunciar os absurdos da priorização do *Acquário* em detrimento da educação pública estadual: “Quem dera ser um peixe, para em teu límpido aquário mergulhar [...]”. Há, inclusive, movimentos de crítica a esse empreendimento: “Quem dera ser um peixe” e “Acquário não”, que se opõem a tal obra, por causa dos impactos ambientais causados, pela falta de licitação e transparência no seu encaminhamento, pela expulsão dos moradores da praia sem o devido respeito a elas, dentre outros motivos⁴⁹.

⁴⁹ A esse respeito, acessar: <http://acquarionao.wordpress.com/porquequestionamos/>

Percebo o Ceará como um lugar de profundos contrastes sócio-econômicos, em grande medida, produzidos pelas decisões político-administrativas que, historicamente, privilegiam os interesses das elites econômicas locais e, mesmo com as constantes reivindicações dos grupos e categorias profissionais organizados, não prioriza, a contento, as políticas sociais. Isso, muitas vezes, impede a ampliação de ações que apoiem o crescimento cultural e educacional do povo, no âmbito do pleno acesso à educação e à cultura – o que representa um direito relegado ao segundo plano. Como, pois estimular e efetivar processos estético-educativos sem esforços públicos, massivos, direcionados a isso? É claro que há diversas intervenções criativas de artistas e de educadores que, felizmente, garantem a realização desses processos ao menos em alguns lugares e grupos específicos. É preciso, entretanto, muito mais investimento e atenção contínuos para a viabilização de tais políticas.

Apesar de tudo isso, o Ceará possui dezenas de equipamentos culturais (concentrados, principalmente, na capital do Estado), como museus, praças, bibliotecas públicas, espaços e centros culturais, destacando-se aí o Centro Cultural Dragão do Mar⁵⁰ em Fortaleza, o maior centro cultural da América Latina. Tais equipamentos, entretanto, precisam ser mais bem aproveitados no referente a ações pedagógicas e culturais voltadas para os educadores, com o intuito de que se tornem multiplicadores e divulgadores das diversas manifestações artístico-culturais locais; além, é claro, de ampliar o fomento às produções artísticas (por meio de editais mais democráticos e abrangentes) utilizando-se desses equipamentos e criando outros.

Vejo essa reduzida atenção às políticas culturais como uma grande lacuna que cria uma demanda cada vez mais significativa: a necessária formação cultural e estética das pessoas e, mais especificamente, de educadores. A estes é exigido (inclusive no âmbito legal) que dominem saberes culturais e artísticos para atuarem nas escolas e nas universidades. Cabe questionar, contudo: com que base formativa esses professores estão respondendo às citadas exigências? O que, efetivamente lhes é oferecido, no âmbito da educação informal, bem como da formação inicial e continuada para suprir tal demanda? As políticas culturais⁵¹ e

⁵⁰ O Centro Dragão do Mar abriga, em sua estrutura, “[...] o Memorial da Cultura Cearense e o Museu de Arte Contemporânea. Nos espaços multifuncionais desse Dragão há mais opções para o público: o Anfiteatro Sérgio Mota, a Praça Verde Historiador Raimundo Girão, o Planetário Rubens de Azevedo, o Espaço Mix, o Teatro Dragão do Mar, Salas de Cinema, auditório, ateliê e salas de aula, livraria, café, e loja de artesanato” (Guia Turístico e Cultural do Ceará, 2006, p. 45).

⁵¹ Por política cultural apreende-se aqui a noção descrita por Coelho (2012, p. 313) como: “[...] programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários com o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas”. Tal programa visa “[...] promover a produção, a distribuição e o uso da cultura; a

educacionais estão dando a devida atenção à formação artístico-cultural de professores no Estado do Ceará?

Compreendo que as políticas de cultura precisam criar ações atreladas às de educação, pois esta constitui um dos componentes de formação cultural das pessoas. Nessa direção, fragmentar o olhar sobre estes setores das políticas sociais torna-se um grande equívoco. É bastante perceptível a necessidade de integração entre as políticas culturais com as educacionais, quando, por exemplo, o curso de Pedagogia em foco exerce seu trabalho pedagógico junto a estudantes universitários que chegam com uma bagagem cultural ainda bastante incipiente, por falta de estímulos e de acessos a bens culturais diversos em sua vida pregressa à universidade, como revela o depoimento desse estudante: “Sempre gostei de tudo o que envolve as artes, mas não tive oportunidade de trabalhar com nada artístico-cultural. Já na Faculdade pude participar de duas apresentações artísticas, nas quais adorei fazer”. (J. T.).

No âmbito do ensino superior, há uma realidade recente de ampliação da quantidade de cursos de graduação em artes (licenciaturas) no Estado. De acordo com matéria do jornal cearense *O Povo* (de 09/04/13), no Estado há 14 cursos de variadas linguagens artísticas entre licenciaturas e bacharelados, distribuídos em seis universidades localizadas em três cidades. O curso de Música da UECE é o mais antigo deles. Na UECE, há ainda o curso de Artes Visuais, oferecido a distância⁵².

Informalmente, há alguns grupos, artistas e arte-educadores exercendo seus trabalhos e que, de certo modo, mesmo que indiretamente, contribuem com tal formação, tanto mediante a socialização de suas criações artísticas, como da promoção de oficinas e cursos de diferentes linguagens, apesar de serem práticas ainda em número reduzido, dado a grande demanda por formação continuada.

Ao tentar expor a rica diversidade contribuinte dos processos estético-formativos e da produção artístico-cultural do Estado, penso sempre no risco que corro ao, muito provavelmente, cometer injustiças deixando muitos deles relegados ao esquecimento. Cabe

preservação e divulgação do patrimônio histórico e o ordenamento do aparelho burocrático por elas responsável”.

⁵² Os outros cursos são: Teatro (IFCE - Fortaleza, UFC - Fortaleza, URCA - Crato); Educação Musical (UFC - Fortaleza, Juazeiro do Norte, Sobral); Cinema e Audiovisual (UFC - Fortaleza); Artes Visuais (IFCE - Fortaleza, URCA - Crato); Dança - licenciatura e bacharelado (UFC - Fortaleza); Jogos Digitais (FIC - Fortaleza). Há ainda outros projetos de abertura de novos cursos de artes em andamento no Estado (como o do IFCE - Itapipoca - já aprovado e em fase de implantação), o que é algo fundamental para minimizar a grande demanda por formação de professores na área de artes em suas diversas linguagens.

aqui referenciar, entretanto, ao menos alguns destes, que considero mais icônicos: a já citada *Padaria Espiritual* (1892-1896); o chamado *Pessoal do Ceará* (um grupo formado por artistas e intelectuais, em meados dos anos 1960, que, com seus talentos, tiveram seus nomes projetados nacionalmente como Fagner, Belquior, Ednardo, Amelinha, Rodger Rogério, Teti, Petrúcio Maia, Jorge Melo, dentre outros)⁵³; o *Movimento Cabaçal* (desde 2001)⁵⁴ que, inspirado nas bandas cabaçais – tal como os *Irmãos Aniceto* (Crato-CE) – utiliza-se de instrumentos dessas bandas⁵⁵, aliando-os a sons e instrumentos do *pop rock* contemporâneo, numa composição híbrida, visando tanto a valorizar a “tradição” na cultura popular, como compor uma nova música, originando: “[...] formações híbridas de idéias, valores e manifestações culturais. O hibridismo presente na proposta das bandas [...] representa uma nova lógica cultural de tradução, onde a tradução e a tradição são combinadas de diversas formas. (COSTA, 2007, p. 01). Esse movimento foi responsável pela organização e produção de três eventos culturais na cidade de Fortaleza nos anos de 2002 a 2004 e que envolviam, além dos *shows* das bandas, debates sobre esse movimento artístico e suas pretensões, oficinas de música, feira de artesanato, além de apresentações de grupos de reisado, de dança do coco e de teatro de rua. A característica principal do *Movimento Cabaçal* foi a de trazer elementos da cultura popular do Ceará para compor suas criações. Importante é referendar também o *Festival de Música na Ibiapaba* (desde 2004), que já está em sua décima primeira edição e constitui um rico espaço formativo (oferecendo cursos de instrumentos, canto/voz, *performance* cênica etc. durante uma semana nos meses de julho) e de exibição de espetáculos musicais anualmente.

Diversos grupos de dança popular, de coco, reisado, quadrilhas juninas, como o Mira Ira, de tradições folclóricas (IFCE - Fortaleza) etc. persistem na luta pela preservação da memória cearense. Na dança contemporânea, destacam-se os Grupos Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente - EDISCA (Fortaleza), Companhia de Dança Ballet Baião (que também possui um Ponto de Cultura em Itapipoca e organiza anualmente mostras internacionais de artes – como a “Mostra de *Performances* Intenções” e as Bienais

⁵³ Da projeção de alguns dos integrantes do *Pessoal do Ceará* se desencadeou o movimento *Massafeira*, que fora liderado pelo cantor Ednardo e reuniu diversos artistas da música em um evento que durou quatro dias em Fortaleza (março/1979). Após esse evento, o *Massafeira* se transformou num álbum duplo de músicas lançado pela gravadora CBS, no ano de 1980. Numa aventura sem precedentes, cerca de oitenta artistas seguiram de ônibus para o Rio de Janeiro para gravar o disco (CARVALHO, 2013, p. 68-69).

⁵⁴ Dentre as bandas que compuseram este Movimento, destacam-se: D. Zefinha (Itapipoca), Dr. Raiz (Juazeiro do Norte), Jumentaparida (Fortaleza) e Soulzé (Fortaleza).

⁵⁵ Os instrumentos são o pífano, a zabumba, as sanfonas e as alfaias.

internacionais de Dança ocorridas no Ceará), o Tablado (Fortaleza), para citar apenas alguns que, além de rica produção artística, desenvolvem projetos educativos com esta linguagem.

No teatro, a Casa da Comédia Cearense, o Teatro José de Alencar, Teatro das Marias (Fortaleza), a Casa de Teatro D. Zefinha (Itapipoca), A Casa Grande (Nova Olinda), o Coletivo As Travestidas, dentre outros, também exercem formações artísticas importantes por meio de apreciações de espetáculos e de cursos de artes cênicas e também alguns cursos técnicos variados – em audiovisual, música etc.. Por muito tempo (desde 1960), o Curso de Arte Dramática da UFC, que configurou-se em projeto de extensão e hoje se transformou na licenciatura em Teatro (a partir de 2009) desta Academia, foi responsável pela formação de grande quantidade de artistas, que muitas vezes também atuavam como professores de artes nas escolas, dada a escassez de licenciaturas nesta área.

No campo das artes visuais, há uma produção interessante, destacando-se artistas como Chico da Silva, Estrigas, Aldemir Martins, Antonio Bandeira, Raimundo Cela, dentre tantos outros grandes artistas plásticos de destaque nacional e internacional. Como instituição que agrega todos eles, foi criada, em 1944, a Sociedade Cearense de Artes Plásticas – SCAP – entidade organizativa e difusora da arte plástica do Ceará. Em Fortaleza também funcionou a Casa Raimundo Cela, um espaço cultural de exposições de obras de artes visuais e de formação artística (que oferecia cursos), além da exibição de espetáculos cênicos variados. Esse espaço funcionou de 1975 a 1989.

Atualmente, numa perspectiva bastante mercadológica, diversos grupos de forró, como produto de consumo turístico e também de lazer de muitos cearenses, compõem o cenário mais cotidiano. Além dos badalados *shows* de humor que, após a leva de humoristas cearenses consagrados como Chico Anysio, Renato Aragão, Tom Cavalcante e Falcão, diversos outros atores comediantes conseguiram adentrar o universo televisivo, mesmo não possuindo, a meu ver, um nível de qualidade dramatúrgica interessante. O que se tem hoje na mídia televisiva é um humor pastelão, que mostra um cearense estereotipado, tido como um bobo, patético e com baixo nível cultural – sendo que estes são apenas alguns dos humoristas do Estado que conseguiram se projetar nacionalmente, mas que não é representativo da totalidade de tantos bons atores do Ceará e que, infelizmente, não possuem tanta visibilidade midiática.

De modo geral, o livre acesso à arte e à cultura, bem assim a descentralização dos equipamentos culturais, precisam ser ampliados, tanto para a periferia da Capital, como para as diversas cidades do Estado. A democratização do acesso a bens culturais ainda é bastante reduzida em diversos municípios do Ceará. Como exemplo disso, há os dados do perfil sociocultural dos estudantes da FACEDI/UECE (ver tópico 3.2), onde os estudantes revelam o quanto os municípios da Microrregião de Itapipoca⁵⁶ carecem de espaços e de políticas culturais que garantam o acesso e o apoio à produção e também à formação artístico-cultural de seus moradores. Há, ainda – e também esta é a opinião de outros pesquisadores (COSTA, 2007) – uma visão provinciana no tratamento concedido às políticas sociais no Ceará, particularmente, às políticas educacionais e culturais, ou seja, elas ainda não são apreendidas como prioritárias no processo de engrandecimento da cultura do povo cearense, não são divisadas como elemento básico de elaboração societária e fortalecimento do sentimento de pertença e de autovalorização.

Dados oficiais do Governo do Estado⁵⁷ apontam índices que expõem algumas realidades passíveis de análises, no âmbito das políticas culturais e educacionais. No referente à cultura, se tem, no Ceará:

Meios de comunicação social: 148 emissoras de rádio, 12 emissoras de TV;
Patrimônio histórico - Tombamento Federal: 22; Tombamento Estadual: 41;
Tombamento Municipal em Fortaleza: 15; Patrimônio cultural imaterial: 57;
Padroeiro: São José; Equipamentos culturais: 192 bibliotecas, 73 teatros, 103 museus, 33 arquivos e 79 centros culturais.

Pelos números apontados, parece razoável a quantidade de equipamentos culturais no Estado, entretanto, são poucos, se revelada a grande quantidade de patrimônio material e imaterial que precisa ser restaurado e tombado, bem como a necessidade de ampliação de bibliotecas, por exemplo – se temos 184 municípios, o número de bibliotecas apresentado corresponde a uma média de apenas uma por município (sabendo-se que em alguns deles, não há nenhuma biblioteca). A exemplo de Itapipoca, a alguns anos a biblioteca municipal fechou para reforma e, até agora, não reabriu.

No âmbito da política educacional, tais números se mostram do seguinte modo:

⁵⁶ A Microrregião de Itapipoca é composta pelos municípios que circundam a referida cidade. São eles: Miraima, Tururu, São Luis do Curu, Trairi, Amontada, Itapajé e Uruburetama.

⁵⁷ www.ceara.gov.br/ceara-em-numeros

Escolas de ensino fundamental (2010): 7.431; Escolas de ensino médio (2010): 850; Escolas de jovens e adultos (2010): 2.585; Escolas de ensino profissional (2010): 58; Instituições de ensino superior (2009): 51; Matrículas do ensino fundamental (2010):1.481.737; Matrículas do ensino médio (2010): 386.158; Matrículas jovens e adultos (2010): 183; Taxa de escolarização líquida no ensino fundamental (2010): 91,6; Taxa de escolarização líquida no ensino médio (2010): 51,9.

A educação no Ceará, em todos os seus níveis e etapas de ensino, mereceria um capítulo à parte, entretanto, nos limites deste estudo, será especificado o ensino superior público estadual, desenvolvido no tópico a seguir.

Ao expor todo esse cenário de históricas elaborações estético-formativas, artístico-culturais e educacionais no Ceará, questiono: em que medida as proposições para uma educação estética de pedagogos pode ser viabilizada? Com que tipo de apoios institucionais e financeiros? Os gestores de equipamentos culturais estão refletindo sobre a necessidade de ações efetivas e contínuas que envolvam um programa de formação de pedagogos (e de educadores em geral), no que diz respeito ao enriquecimento de seu repertório cultural? O que, concreta e cotidianamente, é oferecido para viabilizar a ampliação do repertório cultural desses pedagogos? Que tipo de formação os gestores públicos almejam para seus professores? Estes e tantos outros pontos perpassam minhas reflexões ao perceber o atual cenário sociocultural, político-econômico do Estado do Ceará. No âmbito da UECE, a ênfase à educação estética de futuros pedagogos é ainda um tanto incipiente e focalizada em algumas ações contingentes ou em lugares específicos, como, por exemplo, na FACEDI/UECE – mesmo que em meio às adversidades de constante falta de professores e de infraestrutura adequada. Nesse contexto, pensar em implementar uma Pedagogia Antropofágica seria um ideal distante da realidade desta universidade, salvo pela existência de iniciativas de professores sensíveis às demandas estético-formativas.

A rica diversidade cultural do Ceará, do Nordeste (e do Brasil de modo geral) é muito propícia e instigante para o desenvolvimento de propostas estético-artísticas. Principalmente se acompanhada de saberes técnicos que viabilizem produções artísticas mais elaboradas. Nessa direção, reforçar as especificidades regionais (particularmente do Ceará) pode constituir um elemento potente e bastante peculiar no processo formativo dos pedagogos.

2.2 A UECE no contexto de exercício do Ensino Superior público estadual cearense

No Estado do Ceará, há três universidades públicas estaduais que são a Universidade Estadual do Ceará - UECE, a Universidade Regional do Cariri – URCA e a Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Elas representam importantes instituições de formação de profissionais e tem, dentre outras intenções, a de promover a descentralização de suas unidades de ensino, atingindo estudantes tanto da Capital como do restante do Estado, o que também diz respeito à democratização do Ensino Superior público.

A UVA foi criada em 1968 e possui unidades acadêmicas e administrativas distribuídas em quatro *campi*, localizados na cidade de Sobral (ao noroeste do Estado). O *campus* Betânia concentra o maior número de cursos de graduação e é a sede da Administração Superior da UVA. Os demais são: o *Campus* Junco, o Derby e o Cidaó. Possui 19 cursos de graduação e três mestrados (sendo um profissional – Saúde da Família – e dois acadêmicos – Zootecnia e Geografia).

A URCA é a mais recente instituição de Ensino Superior público estadual, tendo sido criada em 1986. Situada na Microrregião do Cariri, ao sul do Estado, possui seis *campi*, sendo três no Município do Crato (Pimenta, São Miguel e São Francisco), dois no Município de Juazeiro do Norte (Crajuubar e Pirajá) e um em Santana do Cariri. Possui, ao todo, 16 cursos de graduação, bem como três programas especiais de formação de professores, seis cursos sequenciais, dois mestrados acadêmicos – Bioprospecção Molecular e Enfermagem, um mestrado profissionalizante – Ensino de Física, dentre outros cursos de pós-graduação (*lato sensu*).

A UECE, que é a maior universidade estadual do Ceará em números e em abrangência territorial, foi criada em 1975 e, a partir daí, se estruturou segundo dados da Reitoria desta universidade (www.uece.br, 2014):

- 11 *campi* (25 de Março, Fátima, Itaperi, Limoeiro do Norte, Quixadá, Iguatu, Itapipoca, Crateús, Tauá, Pacoti e Guaiuba)
- 13 unidades intermediárias (CESA, CCS, CCT, CH, CED, FAVET, ISCB, FAFIDAM, FECLESC, FECLI, FACEDI, FAEC, CECITEC)
- 06 pró-reitorias
- 03 cursos técnicos de nível médio
- 77 cursos de graduação
- 57 cursos de pós-graduação *lato sensu*

- 35 cursos de pós-graduação *stricto sensu*
- 22.098 alunos matriculados (graduação e pós-graduação)
- 1.078 servidores docentes
- 358 servidores técnico-administrativos (chegaram a 970, em 1992)
- 502 terceirizados⁵⁸.

Dentre os principais *campi* em matéria de quantidade de cursos, história e abrangência formativa, destacam-se os que se distribuem no mapa seguinte, estando situados em distintas regiões do Estado. A UECE, por ser muito fragmentada, em todo o Estado, é também muito diversificada, tendo cada Faculdade peculiaridades - seja pelas precariedades, seja pelos aspectos interessantes que, em grande medida, foram fruto de pressões coletivas.



Figura 4: Mapa das Unidades da UECE distribuídas no território cearense

⁵⁸ Dados mais recentes (2015) fornecidos pelo SINDUECE apontam que hoje são 1.044 professores e 350 trabalhadores técnico-administrativos, para atender 11.037 alunos de graduação na capital e 4.279 alunos no interior, 2.917 alunos de cursos a distância, 266 alunos de cursos especiais de formação (formação de professor, serviço social do campo, educação do campo e intercultural indígena). A soma desses números indica um contingente de 18.499 alunos de graduação.

Pioneira na interiorização do ensino superior no Estado do Ceará, a UECE é de grande relevância no referente à formação de professores, pois os 31 cursos oferecidos nas seis unidades de ensino fora de Fortaleza são de licenciatura.

Atualmente (dados de 2013), a UECE encontra-se com um déficit de 163 professores efetivos, com necessidades emergenciais de novo concurso⁵⁹. Além disso, há um déficit de 107 servidores técnico-administrativos, também havendo urgência de contratações. Tal carência de recursos humanos vem, em grande medida, impedindo a ampliação de uma política educacional mais ampla para o ensino superior nesta Universidade, pois, por vezes, inviabiliza a criação de projetos extensionistas, bem como de grupos de pesquisa, de laboratórios, de ações de intercâmbio internacional e, claro, a oferta do próprio ensino de disciplinas obrigatórias e optativas, regularmente e em maior número, em decorrência da constante falta de professores.

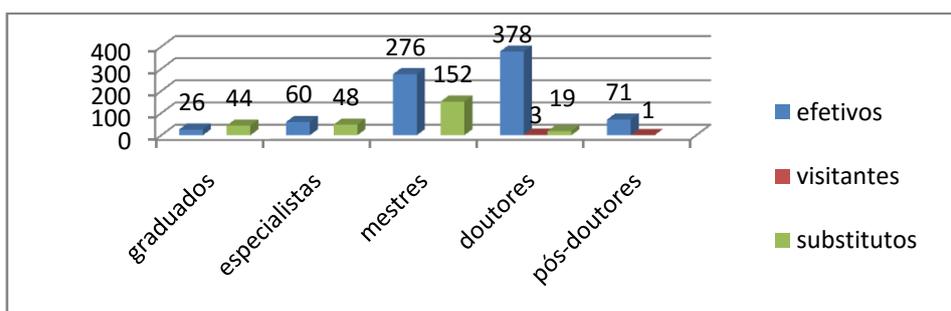


Figura 5: Nível de Formação dos Professores da UECE. Fonte: www.uece.br / ano-base 2013

Além das demandas por bens humanos, a UECE requer a ampliação da política de assistência ao estudante – aumento do número de bolsas, criação de mais restaurantes universitários nos diversos *campi*, reformas e ampliação dos acervos das bibliotecas, aquisição de mais ônibus, criação de cursos – bacharelados e licenciaturas – em todos os *campi*.

Nesse contexto de precariedades e certo descaso governamental em relação ao ensino superior público estadual, questiona-se: como iremos desencadear uma expansão da política educacional deste nível de ensino no Ceará sem um efetivo investimento nas universidades? Há interesses em garantir essa ampliação por parte do governo? Até que ponto as

⁵⁹ Em 2015 foi aberto um edital com 99 vagas para professores efetivos na UECE.

representações governamentais desconhecem suas negligências em relação ao Ensino Superior público estadual? Quais as reais intenções com tal negligência?

Em meio a toda essa problemática, entidades representativas dos movimentos docente, discente e técnico-administrativo, periodicamente, organizam ações reivindicativas, greves e cobranças junto ao Governo, para suprir as diversas carências historicamente presentes na Universidade e garantir condições razoáveis de formação profissional aos estudantes⁶⁰.

Em contraposição a tudo isso, a intenção da atual gestão da UECE (www.uece.br) em relação às unidades de fora da Capital é a de gerar a “Transformação das Unidades do Interior em Centros de Excelência para a Formação de Professores (expandindo a oferta de Licenciaturas, em articulação com as carências detectadas pela SEDUC e de modo complementar à oferta das demais IES, [...])”.

Na UECE há, hoje, segundo dados de matrículas na graduação referentes ao ano de 2015, 18.499 estudantes em todos os *campi* (www.uece.br). Destes, 64,25% tem idade entre 15 a 24 anos e as demais faixas etárias totalizam 35,75%. Destes, mais da metade advém do ensino público – 51,98% - e 48,02% do ensino básico privado. 65,57% utilizam transporte público e 34,43% usam outros tipos de transporte para se deslocar até a Universidade. Em relação à renda familiar, 60,24% desses estudantes têm renda mensal familiar de até três salários mínimos (sendo que, desse total, 15,91% tal renda é inferior a um salário mínimo, totalizando 1628 estudantes) e 39,76% outros valores, o que denuncia um perfil de precariedade econômica da maioria dos estudantes. Além disso, a maioria dos estudantes declara trabalhar para contribuir com a renda familiar, representando 56,41%, sendo que 43,59% declaram não trabalhar. Esse perfil aponta um quadro socioeconômico dos estudantes que exige a imediata ampliação da assistência estudantil como política de Estado, sendo isso o que a Reitoria e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis expôs no Seminário sobre a UECE, realizado nos dias 17 e 18 de fevereiro de 2014⁶¹, que teve a intenção de abrir uma negociação

⁶⁰ No dia 17/09/14, a UECE retomou, em Assembléia, a greve geral que foi suspensa em 16/01 desse ano, por não terem suas demandas reivindicadas sido atendidas, por parte do governo estadual.

⁶¹ Este Seminário foi fruto de uma greve da UECE – iniciada em 18/09/13 (desencadeada na FACEDI e estendida a todos os *Campi*) e suspensa em 16/01/14. A proposta deste evento se estendeu para as 03 universidades. Assim, os Seminários ocorreram na Uva (Sobral) nos dias 04 e 05/02/14, na Urca (Crato) nos dias 10 e 11/02/14 e na Uece nos dias 17 e 18/02/14, sempre com a presença do Governador do Estado, representações estatais - das Secretarias de Ciência e Tecnologia, Secretaria de Planejamento dentre outras. A intenção do evento era a de expor as situações atuais de cada Universidade citada e propor e implementar uma política de apoio ao ensino superior público estadual que garantisse seu funcionamento e melhor desenvolvimento.

com o Governo estadual a fim de viabilizar a ampliação dos investimentos para a referida instituição.

Dentre os diversos grupos de pesquisa existentes na UECE, menciono os que se vinculam mais diretamente às temáticas estética, educação estética e arte: “Investigação em Arte, Ensino e História” – IARTEH (CED – Fortaleza); “Trabalho, Educação, Estética e Sociedade” (FECLESC – Quixadá); “Literatura de Massa: os romances sentimentais e o imaginário feminino” (CH – Fortaleza). Há outros grupos que tratam de cultura, que é um tema afim ao que está em análise. Não serão citados aqui, entretanto, para não ampliar ou generalizar demais o foco da discussão (<http://www.propgpq.uece.br>).

A respeito dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela UECE (ano/base 2014), expõem-se no quadro a seguir (www.uece.br):

Graduação		
Regime	Local	Quantidade
Presencial	Capital do Estado (Fortaleza)	24
Presencial	Faculdades interioranas	31
À Distância ⁶²	Capital e cidades interioranas	35
Total		90
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>		
Modalidade	Quantidade	
Doutorado Próprio	7	
Doutorados em Rede ou Associação	3	
Mestrados Acadêmicos	17	
Mestrados Profissionais	8	
Total	34	
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>		
Especializações	80	

Na UECE, de modo geral, vislumbro, como potencialidades de ações de fomento à educação estética: o trabalho das Pró-Reitorias de Extensão, a de Assuntos Estudantis e a de Graduação, a existência da EdUece (Editora), a Câmara de Arte e Cultura – ARTECULT (criada em 2013), vinculada à Administração Superior⁶³, os grupos de pesquisa que envolvem

⁶² Sendo que 13 desses cursos à distância são oferecidos pela UAB (MEC), em 19 pólos espalhados pelo Estado.

⁶³ A Câmara de Arte e Cultura – ARTECULT – da UECE, objetiva estabelecer e acompanhar a execução de uma política de arte, cultura, livro e leitura da UECE, bem como mapear, acompanhar e estimular a formação de grupos artísticos e culturais, além de apoiar, propor e estimular o desenvolvimento de ações artísticas e

os temas estética, educação, cultura e arte, além de eventos contingenciais que proporcionam momentos de experiências estéticas e educação artística como: a Semana Universitária da UECE (anual), o “Contos e Cantos ao Redor do Fogo” da FACEDI (anual), os cursos de licenciatura em Música e em artes visuais (este em Orós-CE, à distância⁶⁴). Juntem-se a isso os vários projetos de extensão em artes, como apresentados no quadro de projetos de extensão da PROEX – 2014 (em anexo). Em Fortaleza (*Campus* central – Itaperi), ocorrem ainda projetos extensionistas em artes como o Cinemaginário, com mostras de cinema gratuitas; e o Projeto de Introdução à Teoria e Prática Instrumental de Violão e Flauta, que oferece cursos para estudantes de áreas diversas, também gratuitos. Assinala-se ainda a existência da orquestra sinfônica e Transversal da UECE, bem como o Grupo de choro e o Grupo doce de flautas, o Grupo de danças antigas. Mais recentemente (2015), foi institucionalizado pela PROEX o Projeto de iniciação artística “Oficina de artes do espetáculo”, vinculado ao Grupo PesquisAtores de teatro, situado no *Campus* central (Itaperi) da UECE e foi criado e composto por estudantes de variados cursos de graduação, já desde 2014.

2.2.1 FACEDI: retrato em 3x4

A metáfora do retrato em 3x4 da FACEDI servirá para apresentá-la brevemente em suas dimensões histórica, estrutural e também as atividades e projetos existentes na atualidade. O retrato é em 3x4 porque, apesar de sua trajetória de mais de 30 anos ter “muita história pra contar”, irei apenas apontar alguns aspectos, dados os limites de espaço deste trabalho.

Data de 1983 a criação, na Sede do Município de Itapipoca⁶⁵, da Faculdade de Educação, tendo inicialmente apenas um curso, o de Pedagogia, vinculado à Universidade Estadual do Ceará - UECE, graças ao esforço coletivo da sociedade local e de representações políticas na reivindicação por ensino superior na Microrregião de Itapipoca. Em sua gênese, especialmente nos cinco primeiros anos de funcionamento, o curso de Pedagogia vivenciou a

culturais. Tem como principal missão reconhecer, incentivar e desenvolver a vida artística e cultural de pessoas vinculadas a UECE em diálogo com a sociedade cearense.

⁶⁴ Este curso de Artes Visuais possui regime semi-presencial tendo cada disciplina uma carga horária dividida em: três fins de semana para encontros presenciais, desenvolvimento de estudos e discussões online e também aulas práticas e avaliações. Os encontros presenciais ocorrem num espaço cultural vinculado à prefeitura de Orós-CE.

⁶⁵ Itapipoca é um município situado a 135 Km de Fortaleza e possui 116.065 habitantes (IBGE, 2010). É conhecida como a “cidade dos três climas” por estar localizada em serras, litoral e sertão. Sua denominação é originária do tupi-guarani *Itá* (pedra, rocha), *pi* (pele, couro, revestimento) e *poca* (arrebentar, estourar). Essa junção gerou a significação: pedra arrebentada/lascada ou rocha estourada.

possibilidade de fechar as portas, em razão de uma crise por que passava o Estado do Ceará e, conseqüentemente, a Universidade Estadual do Ceará. Apesar disso, entretanto, esse curso foi, finalmente, reconhecido junto ao Conselho Nacional de Educação no ano de 1988.

Inicialmente, a FACEDI funcionava nas dependências de um colégio estadual de Itapipoca. Recebeu, entretanto, sua nova sede em 31 de agosto de 1995. Foram 12 anos sem sede e em meio a condições estruturais precárias (na referida escola, havia poucas salas disponíveis para o curso e faltavam equipamentos de ensino). Em meio a tudo isso, a atuação do movimento estudantil junto com a iniciativa de algumas representações políticas do Estado e do Município na defesa da construção da sede própria da FACEDI foi essencial para impulsionar a valorização da UECE fora de Fortaleza.

Durante quase doze anos, a luta pela construção do prédio da Faculdade de Educação de Itapipoca se constituiu como a principal bandeira da luta dos estudantes, o mais sonhado dentre todos os chavões. Sonho conseguido pela garra e resistência de muitos que por aqui passaram e que nas ruas, nos gabinetes, nos meios de comunicação, não mediram esforços para a concretização deste momento (NASCIMENTO, 1998, p.65).

Com isso, percebe-se que a história da FACEDI, desde a origem, é bastante marcada por um espírito reivindicativo, bem como por tensões entre interesses de grupos diferenciados, apesar de que isso não expressa algo negativo; ao contrário, é o que assegura a potência necessária à criação de um clima acadêmico, enriquecido pela elaboração de saberes, por diálogos e pela atuação dos movimentos sociais, mais particularmente o estudantil e o docente.

Além dessa trajetória político-reivindicativa, a FACEDI é historicamente marcada pela presença constante de estudantes interessados em fazer artes e mobilizar ações culturais. Já desde os primeiros anos de funcionamento, a Faculdade constituiu um grande celeiro de artistas e arte-educadores, inclusive com conquistas de bolsas de iniciação artística e de extensão; e isso vem se disseminando cada vez mais nos últimos anos. Dos primeiros alunos artistas da FACEDI, diversos deles hoje compõem importantes grupos artísticos, como a banda Dona Zefinha e a Companhia de Dança Balé Baião, bem como fazem parte da Associação de Artes Cênicas de Itapipoca – AARTI – importante parceira nas ações arte-educativas da Faculdade em foco (SOUZA, 2010).

Em 2015.1, o número de matriculados na FACEDI, em cada curso, bem como o total de professores e de funcionários, correspondem ao especificado no quadro a seguir.

FACEDI – Número de alunos matriculados, de professores e de funcionários – 2015.1		
Categoria	Curso⁶⁶	Quantidade
Estudantes	Pedagogia	466
	Química	274
	Biologia	282
Professores	Pedagogia	20
	Química	09
	Biologia	11
Funcionários	Faculdade	14 (sete deles terceirizados)

A estrutura física da FACEDI está assim composta: 12 salas de aulas; uma sala polivalente, um laboratório de pesquisa em Química, um laboratório didático de Química, um laboratório de Biologia, um laboratório de Prática de Ensino – LAPEN (de todos os cursos), um laboratório de Informática, um laboratório de Trabalho, Educação Popular e Movimentos Sociais – LUTEMOS – situado na mesma sala do Núcleo de Artes Cênicas – NACE, uma sala de professores, um espaço de fotocópias, a sala da Direção, a sala da Secretaria, a sala das Coordenações, a sala do Controle Acadêmico, o Centro Acadêmico de Pedagogia, o Centro Acadêmico das Ciências (Biologia e Química), um auditório, a biblioteca, a copa, uma cantina, o almoxarifado, a portaria e sete banheiros.

A FACEDI possui uma peculiaridade, se comparada a outras faculdades de Educação da UECE, que é o seu importante esforço em desenvolver atividades extensionistas que envolvem saberes artísticos, o que representa um interessante trabalho no campo da educação estética, tanto de estudantes como de professores. Tais atividades são expressas a seguir.

O “Contos e Cantos ao Redor do Fogo” é um evento anual que já está em seu sétimo ano consecutivo de realização (desde 2009). Ocorre geralmente no mês de junho, coincidindo com os festejos juninos, em uma noite festiva dentro da FACEDI. Toda uma ambientação temática⁶⁷ é criada, uma grande fogueira é acesa e o evento ocorre no entorno dela. Este evento está instituído no calendário anual da Universidade e tem o objetivo de valorizar e divulgar elementos artístico-culturais de cunho popular local e nacional e conta com ampla

⁶⁶ Há o 4º curso de licenciatura na FACEDI, o de Ciências Sociais, que foi aprovado e, em 2015, está em fase de implantação, não tendo ainda estudantes matriculados.

⁶⁷ A cada ano, uma temática específica é elencada para que as apresentações artísticas a ela se direcionem. Em 2015, a temática definida pelos organizadores foi os 100 anos de Itapipoca.

presença de participantes (da Faculdade e da comunidade local), tanto para apreciar o evento como para se apresentar artisticamente⁶⁸.

O “Intervalo com Arte” é uma atividade criada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia desde os primeiros anos de funcionamento deste curso e ocorre das 20h10min às 20h30min – tempo de intervalo das aulas noturnas – no auditório ou no pátio da Faculdade. Estudantes, professores ou grupos externos, que produzem arte ou expõem algum vídeo, divulgam e convidam todas as turmas para este momento de apreciação. Alguns “Intervalos com Arte” são bem participativos e marcantes. Na fala dos estudantes por conta das discussões em grupo, há diversas referências a este evento (ver tópico 5.3), a exemplo do depoimento que segue e que o aclama como possibilidade fundamental para ampliação dos acessos culturais:

[...] a respeito da questão cultural dentro da FACEDI, uma das primeiras coisas que eu lembro é a questão do “Intervalo com Arte”. Acho que foi um dos momentos em que eu pude me inserir mais dentro desse contexto artístico-cultural, porque nossa cidade é uma cidade que não oferece muitas opções em relação a isso. (SI, 3º período, 08/04/13).

O “Núcleo de Artes Cênicas” – NACE – é um projeto de extensão⁶⁹ que germinou em 2006 por iniciativa, minha, junto com outra professora e alguns estudantes desta Faculdade sensíveis à promoção e ao fortalecimento das artes cênicas na Universidade. Inicialmente chamado de Núcleo de Teatro da FACEDI – NTF – esse projeto de extensão precisou transformar sua nomenclatura e sua área de abrangência, em razão da diversidade de manifestações artísticas dos sujeitos que compõem a instituição e que foram se agregando ao Núcleo. Das atividades deste Núcleo foram criados dois grupos: “Palavra Encantada” (2008), de contadores de histórias e “TU – Teatro Universitário” (2011)⁷⁰. Sobre o Grupo “Palavra Encantada”:

O Grupo constituiu-se em 2008, a partir de uma oficina de contação e da apresentação no I Festival de Arte e Cultura da FACEDI. Entretanto, foi denominado e publicizado oficialmente em 2010, no II Cantos e Contos ao redor do fogo. Posteriormente, em 2011, o projeto foi encaminhado à

⁶⁸ A respeito do VII Cantos e Cantos ao Redor do Fogo (2015), ver:

<http://www.uece.br/facedi/index.php/noticias/43478-a-alegria-no-vii-cantos-e-contos-ao-redor-do-fogo>

⁶⁹ Resolução Nº 3217- Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

⁷⁰ Para uma análise descritiva detalhada a respeito da trajetória de produção e formação teatral do Grupo Tu, ver artigo de minha autoria intitulado “Teatro universitário: potencialidades e desafios na educação estética de pedagogos”, apresentado no XXIV CONFAEB (2014) ocorrido em Ponta Grossa -PR. Link de acesso ao artigo: <http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Teatro/9/1.pdf>

PROEX, quando contou com a aprovação e inclusão de bolsistas. Prossegue o seu trabalho com a participação de bolsistas, ex-alunas e professoras da rede pública de ensino (Depoimento de professora da FACEDI, coordenadora do Grupo Palavra Encantada).

Há uma crescente ação multiplicadora em meio a essas ações artístico-pedagógicas; alguns pedagogos formados na FACEDI atuam hoje ministrando oficinas e cursos com base nas experiências em arte tidas na Faculdade, seja junto às capacitações de outros professores nas redes de ensino, seja ainda junto às crianças nas escolas.



Figura 6 - Grupo TU de Teatro Universitário em apresentação da peça: "Brincando com Veríssimo" (2011.2)



Figura 7 - 1. Oficina de percussão; 2. Oficina sobre africanidade; 3. Apresentação de dança sobre africanidade (2011)

Outro trabalho extensionista que envolve saberes artísticos é o “Coral En-cantando a FACEDI”, que envolve professores e estudantes dos três cursos da Faculdade em atividades de canto coral. Ele está institucionalizado desde 2009.

O “Laboratório Universitário de Educação Popular, Trabalho e Movimentos Sociais” - LUTEMOS – desenvolve, além de estudos e pesquisas, atividades de extensão, como o “Cine itinerante: leitura do mundo por meio do cinema”; a “Radio Lutemos: comunicação livre, formação cultural e artística de estudantes da Educação Básica e da universidade”; a “Banda de *rock* Lutemos: formação musical, cultura popular, consciência política juvenil”; a “Banda de lata: o som em defesa da expansão da universidade pública e gratuita”. Nas ações do Lutemos, há uma forte tendência de articular atividades artísticas com formação e militância política, o que é interessante, desde que não subordine e reduza a arte a tal militância. Esta é uma consideração que faço a alguns integrantes do Lutemos, com suporte em observações das ações e discurso deles. Arte é tratada como recurso utilitário para mobilizações e não como campo de conhecimento dotado de potência política e criativa própria.

Outra iniciativa da FACEDI que contribui para a educação estética dos estudantes por meio de oficinas e atividades em sala de aula é a produção literária em forma de fanzines.

Mais recentemente (2015), lancei junto com pessoas de Itapipoca e de Fortaleza o Coletivo LiterAto⁷¹, que iniciou sua intervenção na FACEDI com a instalação “Poemas no Pé de Pau”, em que são selecionados alguns poemas – principalmente de autores cearenses – sendo que esses poemas são plastificados e amarrados nas árvores da Faculdade, para leitura e apreciação de todos. O Coletivo LiterAto, em 2015, também recolheu diversos livros de autores cearenses para compor uma seção específica de literatura cearense na Biblioteca da Faculdade.

Vale lembrar, ainda, o evento intitulado “Festival Natalino” (desde 2010) que ocorre em dezembro, finalizando o ano letivo e fazendo referência ao Natal. Este festival reúne diversas apresentações artísticas, também produzidas por estudantes e professores da Faculdade, contando ainda com artistas e grupos da comunidade local convidados.

Por conta da última greve da UECE, mais uma vez desencadeada por estudantes e professores da FACEDI⁷² – de 18/09/13 a 16/01/14 – diversas oficinas artísticas foram realizadas como atividades de mobilização e formação política, no espaço que seria da Faculdade de Tecnologia CENTEC – FATEC, ocupado pelos estudantes (um prédio estadual em construção) para que o Governo do Estado cedesse esse espaço para ampliar a própria FACEDI⁷³. Cito algumas dessas atividades: ensaios abertos da Banda de Lata O Som da Luta

⁷¹ O Coletivo LiterAto foi formado em 2015 por artistas e arte-educadores interessados em disseminar a produção literária do Ceará através de intervenções performáticas, teatrais, poéticas em diversos espaços socioeducativos. Como ações iniciais, elaboramos duas instalações: uma intitulada “Poemas no pé de pau”, em que penduramos periodicamente diversos poemas, principalmente de autores cearenses para apreciação do público; a outra foi o “espaço de musicalização da FACEDI”, em que elaboramos diversos instrumentos percussivos para que as pessoas que passam pela Faculdade experimentem tocar, criar ritmos, desenvolver sua percepção musical. Em fase de pesquisa para produção de peça teatral, o Coletivo LiterAto terá intervenções periódicas com as citadas instalações artísticas, performances, recitais poéticos e peças teatrais. Transitando, pois, entre as linguagens cênicas e literárias, com base na produção cearense, o Coletivo intenta, com tudo isso, valorizar e divulgar a produção cultural do Estado do Ceará. Através da construção de uma rede de parcerias, o Coletivo irá também dialogar com diversas pessoas interessadas em ampliar as ações artístico-culturais, bem como irá concorrer a editais de financiamento de seus trabalhos artísticos.

⁷² Historicamente, as últimas mobilizações e greves têm sido desencadeadas pelas discussões e reivindicações da comunidade que compõe a FACEDI. Tais reivindicações dizem respeito, principalmente, a concursos públicos para professores efetivos, a reforma e ampliação da estrutura física da Universidade, a reajustes salariais para os professores e ampliação da política de assistência estudantil.

⁷³ O Governo Estadual não cedeu o prédio solicitado pela UECE/FACEDI, entretanto, em negociações com o Governo Federal, repassou-o para a implantação do IFCE na cidade.

e do Coral Encantando a FACEDI; oficina de criação de bonecos para o ato; oficina de preparação de faixas e cartazes; Oficina Ocupe com Arte, onde diversos alunos fizeram obras como pinturas, poesias, cordéis; oficina de pintura de mandalas; Oficina de narração de histórias; exibição e discussão de filmes; aulas de violão, pandeiro, teclado e canto coral; oficina de grafite em que os muros da Faculdade foram grafitados; oficina de produção de fanzines. Segundo relatos dos estudantes (ver tópico 3.2) nestes momentos de oficinas e articulações para as mobilizações políticas, houve uma grandeza formativa importante, tanto para a vida de cada um como para sua atuação profissional, tendo as diversas linguagens artísticas como eixo articulador desta formação.

Na FACEDI há ainda mais dois projetos de extensão vinculados aos cursos de Química – “Tubo de ensaio: divulgando a Química através da arte-educação” – e de Biologia – “Atividades lúdico-pedagógicas como estratégias de educação em saúde para pacientes renais submetidos a hemodiálise”.

Em 2015, dada a existência do Grupo teatral “Tubo de Ensaio” vinculado ao curso de Química, a FACEDI sediou o “IX Ciência em Cena”, evento internacional reunindo grupos artísticos universitários que retratam temas referentes às Ciências em suas produções cênicas. Este é um evento curioso, participativo e envolvente, por proporcionar uma proposta de educação estética por via das artes cênicas à formação de licenciados em Química. Contribuí com este evento ministrando uma Oficina de Cortejo e sua culminância foi um belo espetáculo que encerrou o evento. Saberes significativos que outros cursos de licenciatura poderiam observar e apreender como interessante e criativo caminho para proporcionar ações integradas entre ciência e arte nas formações docentes.

A Faculdade realizou ainda o “VII Contos e Cantos ao Redor do Fogo” que, mais uma vez, trouxe em sua programação, variadas manifestações da cultura popular do Nordeste, como a literatura de cordel, o reisado, cantos e danças de referências africanas e indígenas, matrizes que também constituíram a cultura local. O tema deste evento em 2015 fez menção aos 100 anos de Itapipoca. É importante frisar que o “Cantos e Contos...” foi o evento mais citado pelos estudantes, o que remete à percepção de que ele é muito significativo na vivência universitária desses estudantes.



Figura 6 - VII Cantos e Contos ao Redor do Fogo (2015)

Em meio a todas essas iniciativas arte-educativas ocorridas na FACEDI, mesmo com tantas adversidades expressas na falta de recursos financeiros e de parceria local manifestada, por exemplo, na ausência de uma secretaria de cultura do Município de Itapipoca, o que representa um desinteresse explícito por esse setor, da parte de alguns gestores públicos locais. Em abril de 2015, foi criado mais um grupo envolvendo artistas e promotores de cultura para reivindicar e garantir a implantação dessa secretaria. Esses sujeitos estão se reunindo e criando estratégias para reivindicar isso e, como representante da FACEDI, estou participando deste grupo reivindicativo.

2.3 Intenções de educação estética nos Cursos de Pedagogia (da UECE) sob a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais⁷⁴

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, instituídas em 2006, os projetos político-pedagógicos – PPP – de todos os cursos do País foram orientados a passar por algumas reformulações, a fim de se adequarem às novas exigências de formação dos pedagogos. Elas apontam alguns poucos elementos norteadores,

⁷⁴ Este tópico é a síntese da discussão de um capítulo de livro, de minha autoria, intitulado “Educação estético-artística nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UECE”, publicado em 2014 (MORAES, Ana Cristina; XEREZ, A. Solange Pinheiro; LIMA, D. Cassiano (ogs.). *Políticas Educacionais: práticas e proposições*. Fortaleza: EdUECE, 2014).

porém, imprescindíveis à implementação de um projeto permeado por intenções claras de uma educação estética dos pedagogos.

Essas Diretrizes, ao proporem saberes que privilegiam a educação estética, particularmente por intermédio da arte, expressam um grande avanço no que diz respeito a uma possível valorização deste campo de saber. Junte-se a isso a intenção da atual LDB (1996), que traz a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica, como continuidade do referido campo de conhecimento no currículo escolar desde a LDB de 1961. Apesar de uma investida legal, é sabido que a existência da Lei constitui mera letra morta, se tais proposições não se efetivarem no contexto dos cotidianos institucionais. Para tanto, é necessário que haja profissionais com um nível de formação capaz de abranger uma educação estética e artística no âmbito escolar, bem como um investimento financeiro e material, aliado a um contexto político-pedagógico favorável a tal efetivação.

No Artigo 3º, esse documento aponta como informações e habilidades a serem apreendidas pelo estudante de Pedagogia, em sua formação inicial, saberes que envolvem, dentre outros elementos, a sensibilidade afetiva e estética:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASÍLIA/CNE, 2006, p. 01).

O Art. 6º, inciso I, tratando do que precisa conter no Núcleo de Estudos Básicos de cada currículo de curso, traz o seguinte, a respeito de uma base estética na formação do pedagogo:

- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; [...]
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...].

Tais proposições abrangem uma série de saberes que fazem parte de um projeto de educação estética, entendendo-a aqui como um processo educativo que visa a aperfeiçoar a dimensão humana referente ao sensível a partir da relação estabelecida entre o homem “[...] com o ambiente, com a realidade, com os fatos diários, sustentada pela sensibilidade, que

possibilita a leitura polissêmica do mundo, bem diversa da habitual e cotidianamente realizada pelo indivíduo”. (AMORIM, 2007, p.77).

Os PPP dos cursos de Pedagogia da UECE possuem, de modo geral, algumas prescrições interessantes e articuladas com as exigências legais e com os interesses de cada Faculdade, porquanto se buscou exercer o princípio da autonomia nos processos de reflexão e elaboração desses PPP. Na análise dos PPPs em foco, foi levada em consideração a relação indissociável entre corpo, arte, educação e cultura, ao buscar perceber as prescrições referentes à educação estética presentes nesses documentos curriculares.

De modo geral, todos os PPP dos 07 cursos de Pedagogia da UECE preconizam a ação integrada entre os variados componentes curriculares, como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além da perspectiva interdisciplinar tão em voga nos discursos e proposições curriculares de muitas instituições educativas. No que foi constatado, ao menos no âmbito de atuação na FACEDI – Itapipoca – tal integração e interdisciplinaridade são possíveis. Não é trabalho simples, dada a diversidade de interesses e perspectivas dos sujeitos que compõem o curso, bem assim de persistentes problemas infraestruturais, como a constante falta de professores, de espaços físicos e de recursos materiais, o que algumas vezes impede a ampliação dessas ações.

A respeito do perfil de formação dos professores que ministram as disciplinas de arte-educação e temas afins, percebe-se, pelo exposto no quadro 05 em anexo, que não há professor com formação específica em alguma licenciatura em artes – salvo em cursos livres de variadas linguagens artísticas – o que em parte revela uma tendência nacional que também se manifesta nas escolas de educação básica: a da presença de muitos pedagogos atuando com este campo de conhecimento e, por conseguinte, a grande demanda por docentes com formação específica em artes.

No quadro 06 em anexo, há uma síntese dos diversos componentes curriculares (disciplinas – obrigatórias e optativas) que envolvem o campo da arte-educação nos sete cursos presenciais de Pedagogia da UECE.

Um aspecto relevante presente nas proposições curriculares em foco é a instituição das temáticas de articulação, que constituem grandes temas. De acordo com esses PPP, tais temáticas devem perpassar o currículo de modo transversal, sendo contempladas tanto em disciplinas obrigatórias como em diversas atividades acadêmicas – pesquisas, extensões,

seminários, cursos extracurriculares, monitoria etc., componentes potencializadores de ações pedagógicas interdisciplinares. Ao elencar temáticas articuladoras, o currículo de Pedagogia tende a abrir espaço para o exercício das atividades complementares, ampliando o leque de ofertas de componentes curriculares para os estudantes. No que concerne a essas atividades complementares vinculadas aos cursos de Pedagogia, atualmente oferecidas e que são essenciais como ações pedagógicas, muitas delas possuem perspectivas de educação estética, que transcendem o âmbito disciplinar, podendo se configurar em atividades de extensão, eventos acadêmico-culturais diversos e práticas de pesquisa e de estágio docente. A FACEDI está quantitativamente à frente em relação à oferta de possibilidades arte-educativas. No quadro de projetos extensionistas aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX (2014), somente esta Faculdade solicitou e foi contemplada, para o ano de 2014, 26 bolsas de extensão, sendo 18 delas destinadas a seis projetos arte-educativos vinculados ao curso de Pedagogia (ver quadro em anexo).

Na análise do quadro de projetos de extensão da UECE/PROEX 2014 (anexo 04), é perceptível o destaque que a FACEDI atualmente possui em relação aos outros Centros e Faculdades, tanto no aspecto quantitativo quanto na priorização da temática de articulação arte-educação. A repercussão que as ações formativas geram é materializada e vislumbrada, por exemplo, nos eventos acadêmicos, culturais e políticos da Universidade, onde vários estudantes da FACEDI participam com muita criatividade e elaborações artísticas.

Como forma de destacar as ações extensionistas beneficiadas com bolsas em 2014, faço um recorte do quadro geral da PROEX (em anexo), realçando apenas os projetos arte-educativos⁷⁵ da UECE e seus respectivos centros ou faculdades:

⁷⁵ Para melhor delimitação deste estudo, analiso apenas as ações arte-educativas na UECE. Entretanto, a compreensão de educação estética defendida aqui não se limita ao campo da experimentação artística. Se fossem levadas em conta outras dimensões de fomento a uma educação estética, poderiam ser elencadas também ações pedagógicas que a Universidade desenvolve, nos campos da consciência ambiental e política, por exemplo.

A modalidade de bolsas extensionistas de “iniciação artística” exposta no quadro 04 em anexo vincula-se, principalmente, ao curso de Música da UECE, sendo que todos esses projetos se exercem no *Campus* Central, em Fortaleza. Cabe notar, entretanto, que parte considerável dos projetos de extensão constitui ações pedagógicas em artes, e que também são projetos de “iniciação artística”. Essa diferenciação entre os tipos de bolsa parece ser, tão somente, por conta da legitimação do campo de saber artístico específico em música, fortalecendo seu destaque em relação aos outros cursos, que não são de alguma linguagem artística. Em diversas ementas da disciplina de Arte-educação, pelo exposto no quadro 07 (em anexo), observa-se a presença de termos como dimensões místicas e terapêuticas da arte nos processos educativos, o que soa um tanto estranho, ao se considerar uma ideia de arte como expressão de um tipo de saber que não é, necessariamente, transcendente ou dotado de funções terapêuticas. Concepções, um tanto confusas, denotam certa esquizofrenia na composição de algumas dessas ementas, talvez por falta de conhecimento sobre o campo das artes, por parte de elaboradores – sem querer me esquivar, logicamente, da responsabilidade por esses possíveis lapsos, pois também fui uma das elaboradoras de ementas do PPP da FACEDI. Além disso, percebe-se que, de modo geral, as ementas apresentam grande diversificação de propostas, mesmo aquelas que possuem a mesma nomenclatura. Algumas delas trazem a perspectiva de fortalecimento da integração entre teoria e prática, ao propor experimentações artísticas e lúdicas, aliadas a reflexões teórico-conceituais.

É fácil observar, que algumas ementas apontam certo problema conceitual quando, por exemplo, trazem os termos “poesia e ficção” para, talvez, se referir aos estilos “poesia e prosa”; ou ainda quando citam a expressão vaga “literatura geral” para se referir a literatura mundial ou estrangeira, em detrimento da “literatura brasileira”. Tais confusões pedem uma rigorosa revisão dos textos desse ementário, com uma reflexão mais atenta sobre cada tema disciplinar e os termos utilizados. Já a ementa de Arte e educação da FAFIDAM, abrange uma dimensão teórico-prática mais definida. Esta ementa prescreve tanto um estudo teórico e histórico sobre estética e arte-educação como aprendizagens práticas de canto coral e teatro, e trata, até mesmo, de uma perspectiva mística e terapêutica da arte (como dito), o que é alvo de algumas críticas sobre essa crença de que a arte é algo mágico-religioso e curativo-terapêutico. De qualquer modo, essa proposta se fundamenta na Perspectiva Triangular para o Ensino de Artes, disseminada no Brasil por Ana Mae Barbosa (2003; 2008), que envolve apreciação, análise e produção de obras artísticas.

O curioso é que, na ementa da disciplina Estágio em arte e educação, há o seguinte texto: “*Laboratório de criação artística*⁷⁶ - Realização de exercícios de criação artística, segundo suas diversas formas (artes plásticas, música, dança e teatro) e sua tripla dimensão: produção, apreciação e desenvolvimento do senso crítico”. (UECE/FAFIDAM, 2008, p. 27). O conteúdo desta ementa foge um pouco da proposição convencional de uma disciplina de estágio. Em vez de se constituir como conjunto de intervenções de ensino de Artes em salas de aula na educação básica, ela se volta para experimentações artísticas dos graduandos de Pedagogia. Qual o sentido dessa proposta? Ela sugere que a formação inicial dos alunos, até o momento dos estágios, ainda não proporcionou a estes uma apreensão de saberes teórico-práticos capazes de fazê-los intervir nos contextos educativos para ministrar artes.

De modo geral, ao consultar alguns projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia de várias universidades do Brasil (como, por exemplo, a UNICAMP), percebi que na maioria deles há uma oferta bastante reduzida de componentes curriculares que envolva o tema da arte-educação na formação do pedagogo, o que representa uma lacuna do ponto de vista das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), que solicitam saberes estéticos (e artísticos) no conjunto a ser apreendido por estes profissionais. O curso de Pedagogia da UNICAMP, a título de exemplo comparativo, possui três disciplinas obrigatórias – Educação, corpo e arte [ementa: Esta disciplina, de caráter teórico-prático, visa introduzir os(as) alunos(as) às diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional]; Seminário educação, cultura e artes [ementa: Abordagem de temas que articulem a Arte, em suas diferentes linguagens (dança, música, teatro e artes visuais) e a Educação como produções culturais]. Há ainda uma interessante disciplina eletiva intitulada Educação estética, cultural e política [ementa: Estudo do viver cultural e social como expressões e linguagens da arte e da ciência].

Como uma experiência diferenciada dos exemplos citados, pode-se referir à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM- RS) que, em seu PPP do Curso de Pedagogia apresenta sete disciplinas obrigatórias no campo arte-educativo. São elas: Literatura infantil (3º semestre); Artes visuais e educação (4º sem.); Artes visuais (5º sem.); Educação musical (6º sem.); Jogo teatral e educação (6º sem.); Jogo teatral (7º sem.); Educação musical para a infância (7º sem.). Este curso de Pedagogia aponta interessante perspectiva de educação estética de Pedagogos por via dos saberes artísticos em disciplinas obrigatórias, o que amarra a efetivação dessa perspectiva no campo disciplinar (ensino). Esse PPP também mostra as

⁷⁶ Grifo contido no referido PPP.

variadas possibilidades que um curso de Pedagogia pode desenvolver no referente à educação estética. No caso da FACEDI/UECE, como contraponto, há apenas uma disciplina obrigatória – arte-educação – entretanto, há variadas opções de projetos de extensão sendo realizados no campo de saber artístico, fazendo valer a temática de articulação “arte-educação” que precisa permear as ações pedagógicas deste PPP. Isso reforça as propostas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006).

CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA UECE/FACEDI: IMPRESSÕES, RELATOS, ANÁLISES DE REALIDADES EM MOVIMENTO

*Na UECE tem ação
De ciência, de pesquisa
De ensino e de extensão
Cada dia mais precisa
Em sua defesa tem
Gente que se mobiliza.*

*É pouco o que preconiza
Esta Universidade
Diante dos desafios
De nossa sociedade
Juventude à procura
De estudo, dignidade.*

*Mas o que é bem verdade
É o que ela nos ensina
A UECE muito aprende
Que crescer é sua sina.
Ela só quer bem saber
De ampliar sua retina.*



3.1 Rotas percorridas

Explicito a dimensão qualitativa desse estudo que abrange todos os dados oriundos das discussões em grupo, das observações e dos documentos em análise, relacionados e estruturados de maneira combinada com os dados quantitativos, principalmente no referente aos dados do levantamento do perfil artístico-cultural dos estudantes. Como fundamento teórico-metodológico, apoio-me em Flick (2009) e Bardin (2011). Apreendo, pois, uma abordagem mista de pesquisa quali-quantitativa, considerando-se que essas abordagens, “[...] interessam-se por uma combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa, o que deverá pôr fim às guerras de paradigmas de tempos mais remotos” (FLICK, 2009, p. 40).

No âmbito da pesquisa de campo, de caráter qualitativo, incorporo a perspectiva de Flick (2009, p. 25), que entende e defende a ideia de que os métodos qualitativos levam em consideração

[...] a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa⁷⁷. Estudantes do curso de Pedagogia da FACEDI formam o conjunto de sujeitos que compuseram esta investigação.

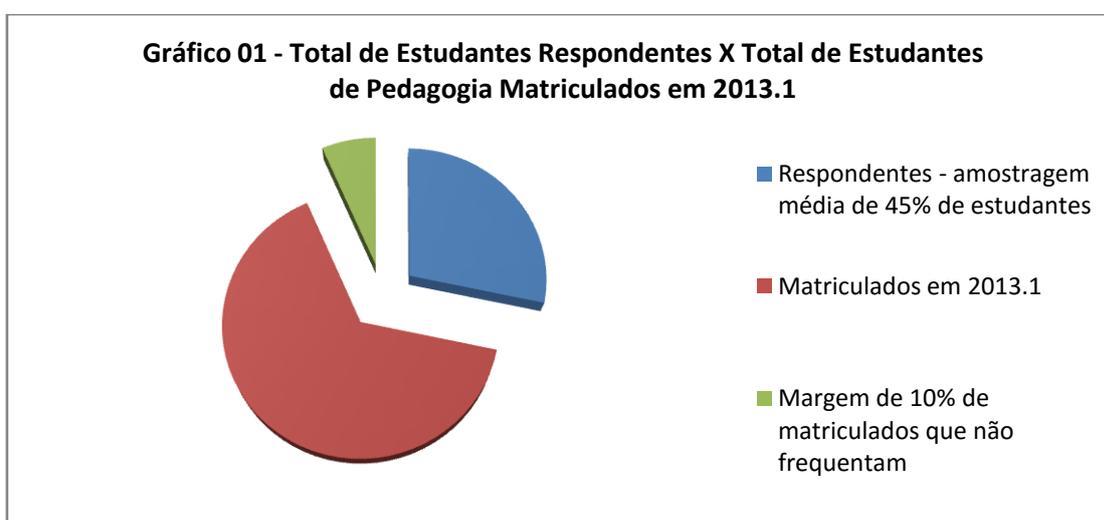
Com isso, considerei bastante promissor realizar discussões em grupo com esses estudantes, até mesmo porque tanto esses sujeitos quanto a técnica coletiva de produção de dados se sintonizou mais com o problema de pesquisa que queria investigar.

Para o delineamento do perfil artístico-cultural dos estudantes de Pedagogia foi entregue um questionário a cada estudante presente nas salas de aula (processo realizado em três dias seguidos). Na realização do levantamento desse perfil, tive que pedir o apoio de dois ex-alunos para me assessorarem como “bolsistas temporários” nos três dias em que estava em estudo de campo (08, 09 e 10 de abril de 2013). Então, enquanto eu estava em uma sala de aula realizando as discussões em grupo, esses dois bolsistas fizeram passagem em sala explicando minha intenção de pesquisa e pedindo a colaboração dos alunos para responderem ao questionário. De 338 alunos matriculados (semestre 2013.1), 147 responderam ao questionário solicitado, sendo que 06 destes responderam via *e-mail*, a pedido dos próprios respondentes. Este número representou um percentual de 47% de estudantes, uma mostra considerável de quase metade de matriculados no curso, considerando-se aí uma média de 10% de alunos que se matriculam, mas não frequentam (Gráfico 01 - anexo). Com esta amostragem, pude produzir importantes dados – quantitativa e qualitativamente – tanto para delinear um perfil artístico-cultural dos estudantes referidos, como para apreender suas percepções a respeito de uma educação estética proporcionada (ou não) pela UECE/FACEDI. Assim, este perfil mapeia, de modo mais amplo, o conjunto de dados produzidos por estudantes da Faculdade, sendo que parte deles, também participou das discussões em grupo, que gerou dados mais discursivos, apresentados e analisados no tópico 5.3 a seguir.

O universo de sujeitos envolvidos nas discussões em grupo, entretanto, totalizou 52 participantes, divididos nas três turmas citadas (ver quadro a seguir). Esses dois processos de produção de dados junto aos referidos sujeitos são detalhados nos tópicos seguintes do presente capítulo.

⁷⁷ No decorrer da pesquisa de campo, ao sentir a necessidade de obter mais informações sobre o currículo de curso e sobre questões institucionais, consegui entrevistar quatro docentes, duas professoras da FACEDI, uma da FECLSC e um coordenador do curso de Pedagogia da FAFIDAM. Do resultado dessas entrevistas, muitas informações importantes foram dadas e aproveitei a contribuição deles como informantes da pesquisa, mas não como sujeitos centrais do estudo.

Discussões em Grupo com três turmas do curso de Pedagogia		
Turma	Ano/semestre	Quantidade de estudantes presentes
7º Período	Junho/2012 e Abril/2013	13
8º Período	Junho/2012	09
3º Período	Abril/2013 e Maio/2014	30
Total de estudantes envolvidos nas discussões em grupo – soma dos três		52
Perfil artístico-cultural dos estudantes de Pedagogia da FACEDI		
Total de respondentes	Porcentagem em relação ao total de matriculados em 2013.1 (338 alunos)	
143	45%	



Compreendo que esta investigação envolveu uma amostragem rigorosa dos sujeitos que fazem parte da instituição analisada, por representar uma parte significativa e representativa do universo total dos estudantes do curso de Pedagogia da FACEDI/UECE.

Observação assistemática participante. A partir de contatos diretos com o campo de pesquisa – a UECE/FACEDI – pude obter informações diversas sobre a percepção dos estudantes a respeito de processos de educação estética, por ele vivenciados e dos acessos a produtos culturais oferecidos pela Universidade, que possibilitem tal educação no âmbito da formação inicial. Nessa tentativa de adquirir respostas *in loco* para o problema de pesquisa anunciado, fiz diversas observações na condição de membro participante da instituição, por ser professora-pesquisadora e também por ter sido professora de alguns dos estudantes que compuseram os grupos de discussão nesse trabalho investigativo.

Pelo fato de fazer parte da instituição analisada – como professora – e, por estar afastada para cursar o doutorado, escolhi a observação assistemática, já que não foi possível

cursar doutorado em Campinas-SP e, ao mesmo tempo, fazer uma observação cotidiana, mais sistemática, no campo de pesquisa, apesar de que, em diversos momentos, vinha participando de eventos institucionais – reuniões de colegiado, encontros acadêmico-científicos e culturais etc., além das discussões em grupo com estudantes, embasadas na perspectiva de imersão, descrita por Flick: “As principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação”. (2009, p. 207). As observações servem como importante suporte para subsidiar as análises no campo de pesquisa. Entendo que estas podem detectar elementos das práticas pedagógicas universitárias, não presentes nos discursos ou não percebidos de modo consciente pelos estudantes: “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 1994, p. 59-60).

Diário de campo. Desde os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, em 2012.2, fui compondo o diário de pesquisa, esse “amigo silencioso”, onde, nele, diariamente, “[...] podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (NETO, 1994, p. 63). Todos os elementos citados e contidos no diário de campo estão diluídos no decorrer do presente relatório de pesquisa, mostrando, assim, a relevância deste instrumento de produção de dados. Nessa direção, tem-se que:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação (IDEM, 1994, p. 63-64).

Discussão em grupo. A discussão em grupo apresentada por Flick (2009) coaduna-se muito bem com a perspectiva investigativa aqui delineada, pois tanto faz parte da abordagem qualitativa, quanto permite a produção de dados de modo mais coletivo, criando interfaces entre as opiniões, alimentando, assim, importantes debates que incentivam o exercício de práticas reflexivas na formação inicial de estudantes de Pedagogia. As discussões em grupo tem como princípio valorizar os debates e as construções discursivas que se desencadeiam a

partir desses debates, como bem traduz Flick (2009, p. 182): “[...] a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento”.

Na defesa da proposta, Flick (2009, p. 182) ressalta que as discussões em grupo

[...] correspondem à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana. Outra característica das discussões de grupo é que as correções por parte do grupo – no que diz respeito a opiniões que não estejam corretas, que não sejam socialmente compartilhadas ou que sejam radicais – são disponibilizadas como um meio de validar enunciados e pontos de vista. O grupo transforma-se em uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais de forma mais apropriada.

Os três grupos de discussão formados por estudantes da FACEDI são considerados “grupos naturais”, em detrimento dos “artificiais” (*Idem*, p. 183), pois os mesmos já existem cotidianamente, não sendo necessários serem compostos especificamente para fins de estudo de campo. Outra característica dos grupos investigados é que os mesmos são “homogêneos”, no sentido de serem compostos apenas por estudantes, de uma mesma Faculdade e curso sendo, pois, passíveis de comparações entre eles.

Um roteiro semi estruturado para tais discussões em grupo foi criado e guiado pela pergunta de partida desta pesquisa, enfocando as impressões e os saberes apreendidos pelos estudantes com origem nas intenções de uma educação estética no curso de Pedagogia.

Como moderadora, num primeiro momento, considerei-me bastante direcionadora do processo de discussões. Percebi, com isso, que havia intervenções excessivas de minha parte e isso tendenciava tanto para a inibição de alguns estudantes, quanto para a produção de respostas de acordo com a linha de pensamento que eu desenvolvia. Numa segunda rodada de discussões, em semestre posterior (em 2013), políciei-me bem mais e tentei lançar questões, deixando os sujeitos falarem livremente, sem tantas intervenções e direcionamentos, o que possibilitou até mesmo mais diálogos e debates entre eles.

No momento da discussão em grupo, sugeri passar o gravador de mão em mão, em cada rodada de perguntas. Todos estavam sentados em círculo. Num primeiro momento, presenciei alguns silêncios, em que as pessoas apenas passavam o gravador, mas não se pronunciavam, em certa resistência inicial. Percebi ainda algumas falas que se repetiam, reforçando o que o colega dizia anteriormente; mas, também houveram falas significativas que foram enriquecendo a conversa. No decorrer da discussão, algumas pessoas foram

ficando mais à vontade, talvez por irem compreendendo a dinâmica da produção de dados da pesquisa.

Análise documental. Com a finalidade de conhecer as propostas curriculares dos sete cursos presenciais de Pedagogia da UECE, fiz um estudo dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP – para situar o contexto pedagógico em que se construíram as percepções dos estudantes a respeito dos saberes estéticos prescritos e exercidos no curso. A análise desses documentos resultou na elaboração de um capítulo de livro publicado (MORAES, 2014) e que constitui referência importante para a compreensão do contexto das propostas curriculares para formação de pedagogos na UECE e que constituem saberes que embasam as análises nesta pesquisa. Além disso, fiz um levantamento analítico de legislações educacionais específicas⁷⁸, que fazem referências a educação estética, cultura, artes e formação docente, na intenção de situar legalmente as discussões sobre o tema e a situação do que vem ou não sendo oferecido.

O processo de sistematizações e análises dos dados. Fundamentada em Bardin (2011) e em Flick (2009), orientei a sistematização e as análises dos dados na perspectiva da “análise de conteúdos”, que diz respeito a um conjunto de técnicas para a análise detalhada dos conteúdos presentes nos dados empíricos, que implica “[...] um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*” (BARDIN, 2011, p. 33). A autora esclarece que: “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos)” (*Idem*, p. 41). O foco aqui recai sobre a análise dos significados, a partir de temas elencados que emergiram dos próprios dados. Nessa direção, selecionei partes das falas que considere mais relevantes para a solução da questão de pesquisa.

Seguindo o roteiro sugerido por Flick (2009, p. 291-292) analisei ainda o contexto situacional da coleta de dados, com base em questões do tipo: “Como foi elaborado o material? Quem participou desse processo? [...] etc.” (*Idem*, p. 292). Fiz isso com o intuito de situar os processos de produção de dados e os sujeitos neles envolvidos, deixando claro o contexto sócio-histórico de realização do estudo.

Partindo de uma “descrição analítica” que “[...] *funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (BARDIN, 2011, p. 41),

⁷⁸ Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Pedagogia (2006), dentre outras.

estruturei todos os dados produzidos pelas discussões em grupo e transcritos integralmente, tendo em vista o desenvolvimento das etapas para a análise de conteúdo.

Para a sistematização dos dados do perfil artístico-cultural dos estudantes, transcrevi todas as respostas presentes nos 143 questionários entregues. Em seguida, agrupei esses dados por blocos de questões para visualizá-los conjuntamente e elaborar gráficos que os ilustrassem. Nessa sistematização, foram confeccionados 44 gráficos que apresentam a totalidade das respostas objetivas (quantificadas).

As discussões em grupo foram todas registradas em gravador e transcritas integralmente por mim logo em seguida, para que eu conseguisse lembrar e situar claramente todo o momento vivenciado nas salas de aula investigadas. Um dispendioso processo de transcrição de falas foi feito, pois quis ter todo esse material em mãos para favorecer as análises e apresentações do mesmo. Isso facilitou muito o processo de decomposição dos dados, para a realização da “codificação”, “categorização” e “inferência” dos mesmos (BARDIN, 2011).

No referente a codificação dos dados, tomo a expressão e a perspectiva da “codificação aberta”, para descrever a direção tomada nesse estudo. A codificação aberta tem como principal objetivo “[...] fragmentar e compreender um texto, e associar e elaborar categorias, colocando-as em uma ordem de um curso de tempo” (FLICK, 2009, p. 280), com a finalidade de “[...] expressar dados e fenômenos na forma de conceitos” (*Idem*, p. 277). O autor citado sugere que o pesquisador parta de perguntas básicas feitas aos dados brutos, no decorrer da codificação (*idem*, p. 180):

1. O quê? (qual é a questão aqui? Que fenômeno é mencionado?);
2. Quem? (que pessoas, atores estão envolvidos? Que papéis eles desempenham?);
3. Como? (quais aspectos do fenômeno são mencionados? Ou não são mencionados?);
4. Quando? Por quanto tempo? Onde? (tempo, curso e localização);
5. Quanto? Com que força? (aspectos relacionados à intensidade);
6. Por quê? (Quais os motivos que foram apresentados ou que podem ser reconstruídos?);
7. Para quê? (Com que intenção, com que objetivo?);
8. Por meio de quê? (meios, táticas e estratégias para atingir-se o objetivo).

Com a codificação, foram se delineando unidades temáticas, onde agrupei os dados das falas de estudantes, no que Bardin chama de “núcleos de sentido” (2009, p. 135). Assim, “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a

comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

No que diz respeito à inferência dos dados produzidos, foi feita com base em todos esses dados devidamente selecionados e sistematizados, realizando-se induções “a partir dos fatos” (BARDIN, 2011, p. 168).

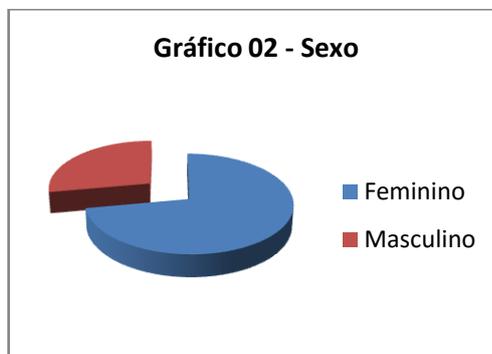
3.2 Formação artístico-cultural de estudantes de Pedagogia da UECE/FACEDI: destrinchando os achados de um perfil em descrições analíticas

No decorrer das pesquisas de campo, de 2012 a 2014, fui sentindo a necessidade de elaborar um perfil artístico-cultural dos estudantes do curso de Pedagogia da UECE/FACEDI que me fizesse ampliar conhecimentos sobre eles, visando a responder a algumas inquietações tanto como professora quanto como pesquisadora: que saberes compõem o repertório cultural desses jovens estudantes? Que elementos desse repertório poderiam contribuir ou não para sua formação docente? Quais as lacunas artístico-culturais que os estudantes de Pedagogia percebem em sua formação inicial? Para tanto, elaborei um instrumental em forma de questionário (em anexo) para que a maior quantidade possível de estudantes respondesse.

Em consonância com a assertiva de que “[...] o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares” (CARRANO, 2013, p. 183), a feitura deste perfil artístico-cultural justifica-se, pois na relevância do mesmo para guiar os docentes universitários em suas intervenções pedagógicas sob a luz do conhecimento dos sujeitos que serão favorecidos com essas intervenções. Nessa direção, refletir sobre aspectos que perpassam as vivências e identificações da juventude hoje é tarefa essencial também no estudo sobre formação inicial de pedagogos: “Estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos” (IDEM, p. 185).

O curso de Pedagogia da FACEDI, por estar em unidade fora de Fortaleza, e por ser um curso apenas noturno nesta Faculdade (outros dois são diurnos – Biologia e Química – e há, ainda, o recém inaugurado curso noturno – licenciatura em Ciências Sociais), possui uma presença razoável de estudantes do sexo masculino, se comparada com outras localidades,

porém, o cenário majoritário da presença feminina segue uma tendência histórica nacional, onde se observa que o campo da Pedagogia é, até hoje, eminentemente feminino. Assim, dentro do universo de respondentes, 106 são mulheres e 41 são homens.



De acordo com dados parciais do Censo da Educação Superior de 2012 (*site* www.noticias.terra.com), Pedagogia é o 3º curso mais popular em procura (602.998 matriculados) e é o que registra mais estudantes do sexo feminino, representando 92,25% do número total de matrículas no País.

A idade dos estudantes, tanto de homens quanto de mulheres, também acompanha uma tendência nacional de situá-los majoritariamente numa faixa etária de 17 a 25 anos. Apesar disso, verifica-se que há mais mulheres com idades acima disso, chegando até a idade declarada de 41 anos (Gráficos 03 e 04⁷⁹). Dados do Censo do Ensino Superior (MEC, 2010) revelam a tendência de que as mulheres lideram tanto no quesito de possuir mais anos de estudo, como no de representar 57% de matrículas nas universidades. Além disso, de acordo com este mesmo Censo, elas são maioria também no número de estudantes universitárias que concluem suas graduações, representando 60% do total de estudantes.

Em sua maioria jovem, o conjunto de estudantes da UECE/FACEDI reflete um retrato da juventude brasileira, que tanto carecem de políticas sociais específicas quanto representa uma população significativa.

Dados apontados por Moura (2006, p. 23) sinalizam que:

[...] jovens entre 15 e 24 anos representam 34.000.000 de pessoas, ou 20% da população do país. Destes, 17.000.000 estavam fora da escola e só 42% chegavam ao nível médio. Os jovens entre 15 e 18 anos somam 31%, ou 10.727.038, sendo que os que têm 18 e 19 anos somam 7.222.250, ou 21,4%. Aludindo à PNAD do IBGE, o estudo aponta que 21% apenas estudam, 5% estudam e procuram emprego, 19% estudam e trabalham, 35% apenas

⁷⁹ Os gráficos referidos entre parênteses estão em anexo.

trabalham e 6% não estudam e procuram emprego e 14% não estudam, não trabalham e nem procuram emprego.

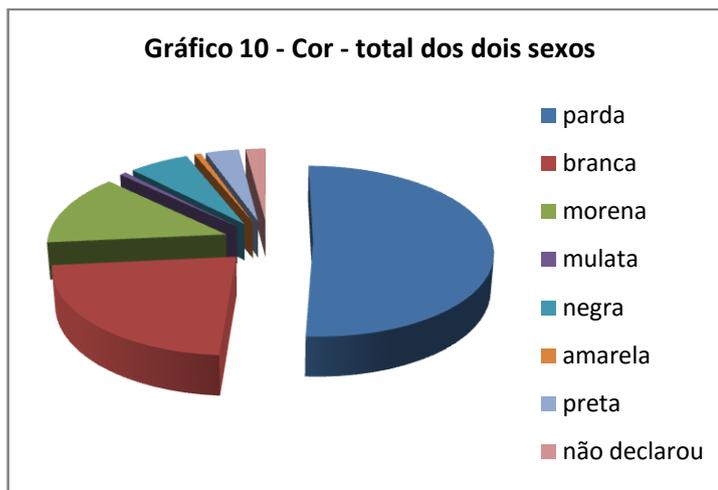
Alguns anos depois, o retrato desta juventude no Brasil não mudou significativamente, pois, segundo dados do IBGE (2010), esta mesma faixa etária quantifica hoje 34.236.054 pessoas.

De acordo com o IBGE/PNAD (2009) a quantidade mais recente de universitários no Brasil soma cerca de 19% da população, representando ainda uma taxa reduzida, se comparada com outros países, como aponta Cibele Yahn Andrade (2012, p. 18): “Quando comparamos a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, vemos que o acesso ao ensino superior, em 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coréia do Sul”.

A respeito do estado civil, a maioria total dos estudantes se declara solteira, sendo que, dentre as mulheres, 82 se dizem solteiras e entre elas se expressa um índice maior de estudantes casadas (20) e divorciadas (três). Dentre os homens este dado – divorciado – não aparece, apenas a declaração de 39 solteiros e dois casados (Gráficos 05, 06 e 07).

Ao serem indagados sobre sua cor, deixei livre a nomenclatura para que eles se definissem nesse aspecto. A maioria, dentre homens e mulheres, se declara parda (16 homens; 59 mulheres). Em segundo lugar, há a declaração da cor branca (13 homens; 20 mulheres) e em terceiro, a cor morena (sete homens; 13 mulheres)⁸⁰. As outras nomenclaturas atribuídas pelos próprios estudantes foram mulata, negra, amarela, preta e não declarou. Esses dados mostram a predominância da cor parda dentre os estudantes, que também segue uma tendência nacional no sentido da diversidade de percepções a respeito de sua própria cor da pele (Gráficos 08, 09). Tais dados declarados pelos estudantes, entretanto, se contrapõem à tendência nacional, em que aparece a declaração da cor branca como majoritária (47,7%), a cor parda com 43,1% de declarantes, a cor preta com 7,6%, a amarela com 1,1% e a indígena com 0,4% (IBGE, 2010). Essa contraposição pode ter ocorrido em virtude da localização dos referidos estudantes no contexto nacional, onde se situam no Ceará, Estado do Nordeste, numa cidade litorânea – Itapipoca – marcada pela grande presença mestiça, abrangendo remanescentes indígenas, quilombolas e brancos.

⁸⁰ Esses números totalizam, dentre homens e mulheres juntos: 75 declarantes pardos, 33 brancos e 20 morenos. As outras nomenclaturas, juntas, totalizam 19 declarantes – 09 negros, 05 pretos, 01 mulato, 01 amarelo e 03 não declararam.

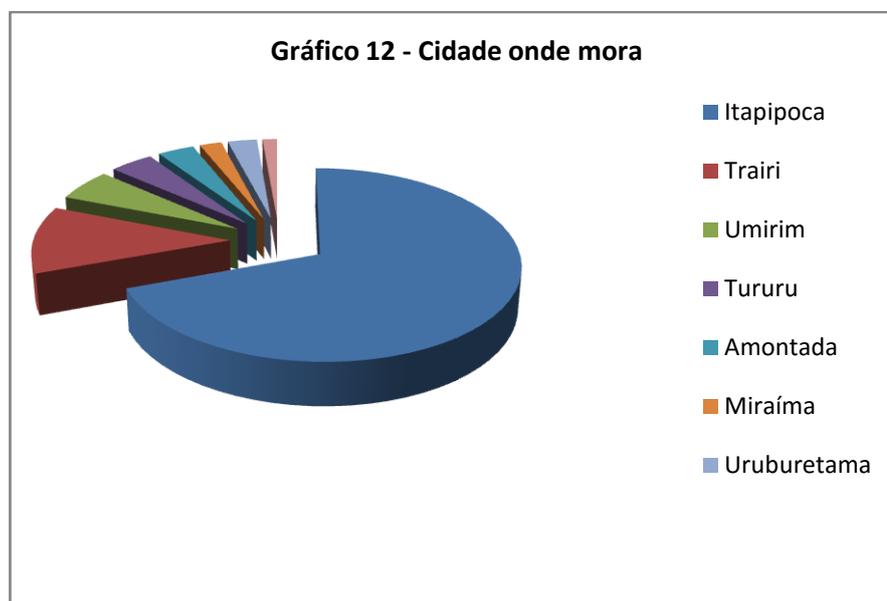


Para Ristoff (2013) o *campus* [espaço universitário] brasileiro ainda é predominantemente branco, apesar do avanço com as políticas públicas de inclusão, que culminou com a recente promulgação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece uma reserva de, no mínimo 50% de vagas das instituições federais de ensino superior para estudantes advindos de escolas públicas (tendo cursado o ensino médio integralmente no sistema público de ensino). A esse respeito, comenta Ristoff: “Com 43% de participação na sociedade brasileira, os pardos não possuem um único curso de graduação em que sua representação seja igual ou superior à da sociedade” (2013, p.11). No plano nacional, o curso de Pedagogia totalizou, em 2009, 58% de matriculados que se declararam brancos (IDEM, p.10).

Quando perguntados sobre o fato de possuírem alguma necessidade especial (pessoas com deficiências), apenas duas mulheres se declararam com deficiência visual, o que demonstra, possivelmente, pouco conhecimento da maioria dos estudantes a respeito do que seja deficiência, pois um alto nível de miopia, ou uma capacidade reduzida de audição ou de atenção, por exemplo, são deficiências um tanto comuns, no entanto, alguns estudantes não se reconhecem com tais problemas (Gráfico 11).

A maioria dos estudantes (102) reside em Itapipoca, Cidade Sede da UECE/FACEDI, sendo que 45 deles moram em outras cidades circunvizinhas – Trairi, Umirim, Tururu, Amontada, Miraíma, Uruburetama e São Luis do Curu. Com um percentual de cerca de 30% de declarantes que residem em outras cidades, é importante levar em consideração as justificativas que alguns deles apresentam a respeito de certas ausências a eventos artístico-culturais que a Faculdade oferece, onde, muitas vezes, terminam tarde e não tem transporte de volta para a cidade onde residem. Ou, ainda, alegam que preferem economizar um dinheiro de transporte (quando não é o transporte da Prefeitura) quando a atividade não possui um caráter

obrigatório ou não contará como frequência e nota para as disciplinas. Esta afirmação também aparece nas falas dos estudantes no momento das discussões em grupo de sala de aula.



Essa questão do transporte para a ida à Faculdade diariamente representa, para muitos estudantes, um problema, pois, pelo que eles alegam, algumas vezes a Prefeitura de sua cidade não fornece o ônibus escolar (quando há feriado na cidade ou quando o transporte é destinado para outra finalidade em um dado período). Assim, vê-se que não há uma priorização ou atenção maior para os estudantes universitários, o que por vezes compromete sua participação nas aulas cotidianamente. Quando isso acontece, alguns estudantes fretam um carro particular e precisam pagar por isso, o que muitas vezes sai caro demais para quem já não tem tantos recursos financeiros. Dos declarantes, 79 vão de motocicleta para a Faculdade, 20 de ônibus (escolar), 20 de bicicleta, sete de carro (próprio ou carona), três de “pau-de-arara”⁸¹, dois de Van e cinco a pé (Gráfico 14).

Perguntados com quem moram, os respondentes afirmaram, em maioria (110), morar com parentes, sejam eles pais, avôs, tios, primos etc. Alguns desses estudantes advêm de famílias residentes nos distritos mais afastados da Sede do Município e por isso recorrem a outros familiares para terem onde ficar durante a semana na Sede municipal, podendo, assim, frequentar a Faculdade. Um fato curioso é que, dentre as mulheres, quatro alegaram morar sozinhas com o filho, sendo que esta tendência não aparece nas declarações dos homens, o que traz um recorte de gênero para este perfil, em que são principalmente as mulheres que acabam assumindo a guarda e o cuidado dos filhos em caso de separações do casal. Há ainda

⁸¹ Caminhão com carroceria adaptada para o transporte de pessoas.

uma pequena parcela que declarou morar com cônjuge (20), e alguns desses estudantes casados possuem um ou mais filhos; outros dois disseram morar com namorado(a), quatro com amigos e seis dizem morar sozinhos.



Outro curioso aspecto que surgiu com este levantamento de perfil sociocultural dos estudantes é a respeito do grau de escolaridade dos pais destes, pois, mais uma vez, os dados apontam para aspectos que envolvem questões de gênero. Nas declarações, as mães, de modo geral, possuem maiores níveis de escolarização, incluindo o ensino superior; elas estudam mais e apresentam menos índices de analfabetismo em relação aos pais. Talvez pelo fato de que, historicamente, aos homens dessa Microrregião (diria até das regiões interioranas do País), acompanhando uma tendência histórico-social, foi destinado o trabalho na agricultura, o que não demandava educação escolar. Às mulheres, em razão de poucas oportunidades de trabalho e de uma também histórica destinação de tarefas específicas como educar e cuidar de crianças destinava-se uma escolarização que poderia garantir a formação de professoras no magistério de nível médio e, mais recentemente (a partir da LDB 9.394/96), em nível superior. Nesse contexto, os dados do perfil de estudantes de Pedagogia da FACEDI/UECE revelam, mais claramente, tais diferenças: número de analfabetos - 19 pais e seis mães; número de alfabetizados (que sabem ler, escrever e contar) - cinco pais cinco mães; não concluíram o ensino fundamental - 55 pais e 57 mães; os que concluíram o ensino fundamental - 23 pais e 27 mães; que possuem ensino médio incompleto - um pai e três mães; que concluíram o ensino médio - 19 pais e 27 mães; que não concluíram o ensino superior - dois pais e uma mãe; que concluíram o ensino superior - dois pais e nove mães; que possuem pós-graduação - três mães e nenhum pai (Gráficos 16 e 17).

Há uma relação interessante a respeito do perfil de escolarização e de origem social dos pais e dos filhos, e quanto mais escolarizados são os pais, mais crianças e jovens também se direcionam para maiores níveis de ensino:

[...] a origem social e a situação econômica da família do estudante são sem dúvida um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos.

Um importante fenômeno a ser destacado, a partir da análise dos dados, é que uma boa parcela dos pertencentes aos cursos com maior proporção de trabalhadores e com pais de baixa escolaridade faz parte da *primeira geração de universitários nas suas famílias* (no caso dos estudantes de Pedagogia, por exemplo, essa parcela representa 97%). Este é um indicador de um fato social muito relevante: o do aumento do número de jovens filhos de pais sem escolaridade que ingressam na universidade. (RISTOFF, 2013, p. 18).

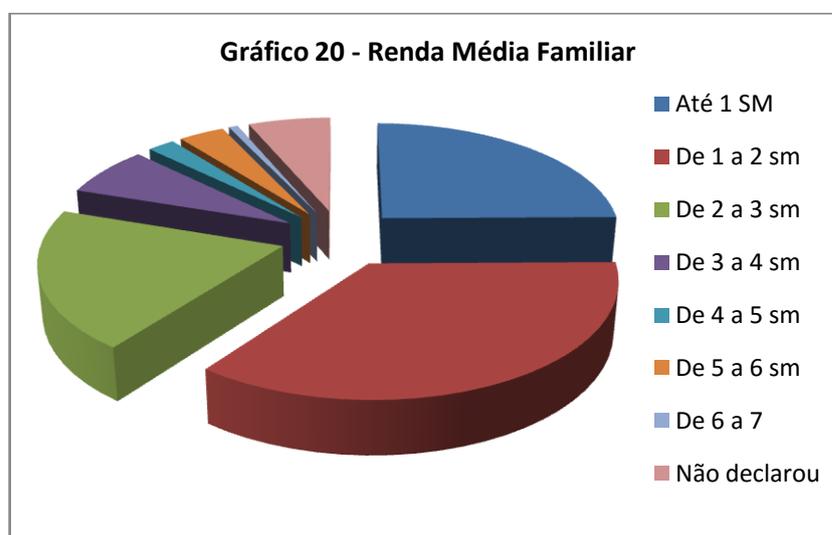
Em relação às ocupações em atividades remuneradas, há uma média de 50% de estudantes que disseram trabalhar e 50% que não. Dentre os que trabalham 22 deles atuam em comércios, 19 em escolas, 11 em administração pública, dois em empresas privadas, dois na área de saúde, dois em casa de família, um em uma fazenda e um em um escritório de advocacia (Gráfico 19).



No Brasil, há grande negligência do poder público e órgãos responsáveis pelas políticas sociais de juventude. No referente ao acesso ao trabalho, essa assertiva se confirma. De acordo com estudos feitos por Moura (2006, p. 324-325),

[...] ações de formação para o trabalho não apresentam organicidade quando consideradas para os jovens em situação de risco situados na faixa de 15 a 20 anos, os quais muitas vezes recebem proteção social quando já estão “chancelados” como adolescentes e jovens “em situação de conflito com a lei”.

No que tange à renda média familiar desses estudantes, a maioria, 113 deles, possui até três salários-mínimos – SM (sendo 35 destes de zero a um SM; 50 possuem de um a dois SM e 28 possuem de dois a três SM⁸²). Esta é uma realidade difícil economicamente e que tende a ensejar precariedades materiais e de qualidade de vida para parcela considerável dos estudantes, o que pode comprometer o desenvolvimento formativo destes. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, a renda média do brasileiro na Região Nordeste é de perto de R\$ 806,00, sendo considerado o menor dentre as regiões do País. No que diz respeito ao perfil econômico de estudantes de graduação por curso, os dados do MEC/INEP (2010) apontam que a renda média familiar varia gritantemente em relação a cursos historicamente “elitizados”, como o de Medicina, se comparado com o de Pedagogia, pois 69,8% dos estudantes de Medicina possuem renda mensal de mais de dez salários-mínimos, enquanto os de Pedagogia, somente 5,1% estão dentro desta faixa de renda, mas estes se sobressaem quando a renda é de até três salários mínimos, somando 59,9%. Opostamente, “estudantes de Medicina somam apenas 6,2% dentre os que possuem renda familiar de até três salários-mínimos”. (RISTOFF, 2013, p.30). Essa discrepância faz reforçar a asserção de que: “[...] há uma correlação forte entre os níveis de renda dos estudantes e os cursos que procuram, evitam ou freqüentam”. (RISTOFF, 2013, p.13).

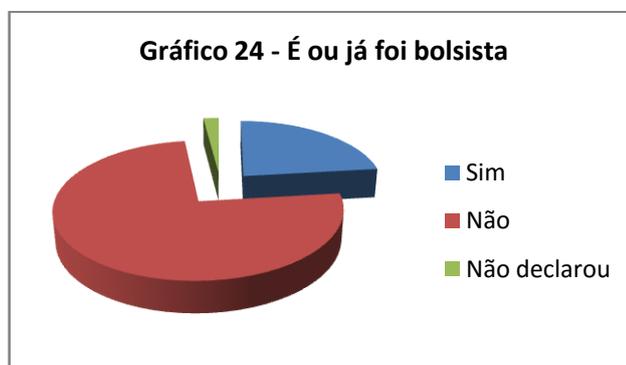


No referente às motivações para a escolha do curso de Pedagogia, observa-se uma diversidade bem significativa no que se refere: ao gosto e identificação com a área educacional (43 respondentes), a querer atuar na educação e ser professor (17), a gostar de crianças e do campo da educação infantil (dez). Há também situações preocupantes, porém,

⁸² Outras declarações a respeito da renda média familiar: De 03 a 04 sm: 10 / De 04 a 05 sm: 03 / De 05 a 06 sm: 05 / De 06 a 07 sm: 01 / Não declarou: 09

como a escolha do estudante ter sido dada por falta de opções de outros cursos na cidade e na Microrregião (25), e ainda pelo fato de o estudante só poder estudar à noite e só ser ofertado este curso de graduação noturno na UECE/FACEDI, dados estes que se conectam com o da falta de opções de outros cursos na cidade. Dentre outras respostas a esse respeito, há: porque era mais fácil/ mais possibilidade de passar no vestibular (seis); por gostar de ler e por ter mais opções de trabalho (cinco); por indicação ou influência de parentes e/ou amigos (cinco); por curiosidade (quatro); por vontade de cursar ensino superior (três); por ser gratuito (três); por ser mais próximo da residência (dois); por um desejo de transformação social (um). (Gráfico 23).

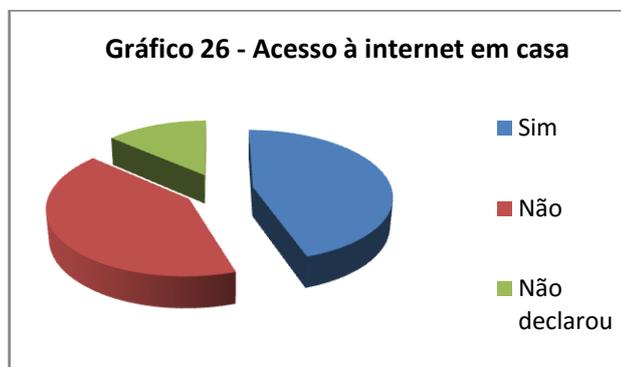
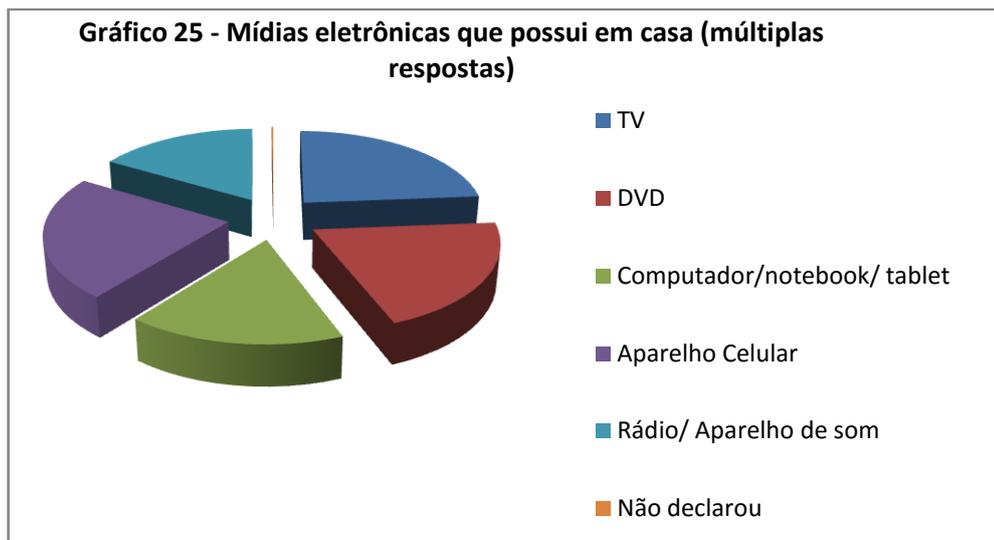
Quanto aos estudantes que foram ou não bolsistas, um dado gritante são as poucas oportunidades de bolsas na Universidade, pois apenas 34 dos respondentes alegaram possuir ou já ter possuído bolsa (nove de pesquisa, oito de monitoria, 12 de extensão, cinco de trabalho-aprendiz); 110 declarantes nunca tiveram acesso a bolsas na FACEDI/UECE, fato denunciador de que a política de formação e de assistência estudantil nesse campo está muito precária, carecendo de maior atenção e investimento no sentido da ampliação do número de bolsas.



Em 2013, de acordo com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, a UECE, no âmbito de sua política de apoio estudantil para todos os *campi*, ofereceu apenas 262 bolsas de assistência (considerando o total de 18.138 alunos matriculados – 2013) para estudantes de baixíssima renda, o que abrangeu apenas 4,2% de pessoas nesta situação. Em 2014, apenas para me referir às bolsas de extensão, foram oferecidas 60 bolsas de iniciação artística, 200 bolsas de projetos de extensão diversos, incluídos os que envolvem arte-educação. Neste ano, felizmente, houve aumento considerável no número de bolsas, bem como no seu valor, o que foi em boa medida fruto da histórica luta dos estudantes.

O relatório da PRAE (2013) aponta em grande medida muitas precariedades e também muitas proposições para que o Governo estadual amplie a política de assistência estudantil, aumentando o número de bolsas, construindo mais residências estudantis e restaurantes universitários, como forma de garantia da permanência do estudante na Universidade, bem como da qualidade de vida desse estudante.

No perfil sociocultural realizado na FACEDI, percebi que não dava para desvincular as informações sobre o capital cultural dos estudantes dos haveres econômicos, pois o acesso a bens materiais e financeiros é também necessário para a aquisição do capital cultural. Assim, fiz um levantamento acerca dos bens que envolvem mídias eletrônicas, pois estes são um portal essencial para a aquisição de tais bens culturais. Dentre os recursos materiais mais adquiridos eis, em respostas múltiplas: a TV (144); o telefone celular (139); o DVD (124); os computadores/*notebook/tablet* (100); o rádio/aparelho de som (99). Tais dados foram solicitados também com a intenção de saber se os estudantes têm acesso diário à informação e à comunicação, principalmente por via da *internet* ou se assistem a filmes ou ouvem músicas constantemente, por exemplos, pois isso tenderia a ampliar seus repertórios culturais, alimentando-os cotidianamente. Desses declarantes, apenas cerca de 50% têm acesso à *internet* diariamente em casa (66 disseram que têm acesso à *internet* em casa e 61 não). Isso contrasta com o acesso a outras mídias eletrônicas, que é relativamente grande. Apesar deste dado, mesmo não tendo acesso à *internet* em suas residências, a maioria dos respondentes afirma acessá-la constantemente (102 acessam, 11 não acessam e 34 não declararam), seja no laboratório de informática da Faculdade, seja em *lan houses* ou em casa de amigos. Nesses acessos, os *sites* mais visitados, segundo eles, são os educativos/informativos/jornalísticos (100), as redes sociais/*blogs/e-mails* (82) e os institucionais/concursos (20). Outros *sites* visitados são bem diversificados e totalizam 47 declarações (Gráficos 25, 26, 27 e 28).



Os dados acima demonstram que os jovens em estudo possuem acessos restritos em relação às tecnologias de informação como, por exemplo, o uso livre da *internet*. Carrano (2013, p. 196) aponta que essas restrições se devem às desigualdades regionais e intrarregionais que muitas vezes impedem os referidos acessos:

As dificuldades regionais e intrarregionais que se verificam nas estruturas básicas da vida material também se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola, aos aparelhos de cultura e lazer e aos meios de informação, especialmente no difícil acesso dos jovens mais empobrecidos a computadores e a *internet*. Isso é algo que se configura como a face contemporânea da histórica exclusão dos pobres aos benefícios científicos e tecnológicos nas sociedades dos modos de produção capitalista, particularmente quando se consideram aqueles situados na periferia do sistema.

Em relação às atividades culturais de preferência, os estudantes declaram assistir a filmes/TV/ cinema (102) e ouvir músicas (108) como as opções mais citadas, talvez por serem

mais acessíveis no âmbito da acessibilidade via mídias eletrônicas e da cultura de massa⁸³. Além dessas opções, 82 declaram ler livros científicos e literários como atividade cultural e 78 dizem ir à igrejas/eventos religiosos. A opção de acessar a internet também foi bem citada (68). Dentre os que assistem ou fazem alguma atividade artística, somam-se 17. Outras opções como ler jornais/revistas, ir a *shows*, assistir/praticar esportes, ir a festas etc. somam 31 respondentes (Gráfico 29).

Ao serem indagados sobre os espaços culturais que conhecem e/ou frequentam na cidade onde moram, 40 estudantes alegam não conhecer nenhum, representando cerca de 30% de respondentes, o que considero número alto de desconhecimento sobre os equipamentos culturais de cada cidade, apesar de que há poucos espaços dessa natureza nas cidades da Microrregião de Itapipoca, carecendo, pois, de políticas culturais sérias que invistam na criação e na dinamização de espaços e projetos de cultura. Definitivamente, a integração entre políticas de educação e de cultura precisa ser encarada como elemento de primeira ordem de necessidade e posta como política pública, em que:

[...] as políticas culturais e a gestão cultural deveriam começar a levar seriamente em consideração, por tudo isso, os espaços de interseção que são derivados desses encontros: a função educacional das artes e da cultura; o encontro necessário entre criadores, gestores, atores, educadores, mestres e professores, e, em geral, a relação entre cultura, comunicação e educação (RIBUGENT, 2011, p. 45).

De qualquer modo, alguns espaços culturais foram citados pelos estudantes: igrejas (25), projetos municipais como centros sociais, feiras artesanais etc. (23), teatro/ Anfiteatro/ Casa de Teatro D. Zefinha (22), o Galpão da Cena, de dança (17), dentre outros espaços menos citados (Gráfico 30).

Dentre os tipos de leituras mais frequentes feitas pelos estudantes, as de cunho educacional/científico prevalecem, somando-se 92 declarantes. Literatura – romance/ficção/infantil – tem 53 leitores. A leitura de revistas/gibis/jornais somam 22

⁸³ Cultura de massa diz respeito ao conjunto de valores, atitudes, bens culturais – materiais e imateriais – tidos como preferidos e incorporados pela maioria das pessoas. Geralmente, ela é difundida pelos meios de comunicação massivos, como a televisão e, hoje, a *internet*. Imposta pela indústria cultural, a cultura de massa é mais uma invenção do sistema capitalista como forma de gerar consumismo e coisificação da arte e de outros elementos culturais: “Massificar é, assim, banalizar a expressão artística e intelectual. Em lugar de difundir e divulgar a cultura, despertando interesse por ela, a indústria cultural realiza a vulgarização das artes e dos conhecimentos” (CHAUÍ, 1995, p. 330).

declarantes. Leituras de caráter religioso e espiritual como a da Bíblia, por exemplo, correspondem a 20 pessoas. Leituras diversificadas são feitas por 19 declarantes (Gráfico 31).

E quanto tempo por dia se dedica à leitura? Essa pergunta é, para mim – uma professora de ensino superior que atua com formação inicial – fundamental, pois com ela é possível perceber o quanto os estudantes se dedicam ou não às leituras e, conseqüentemente, o quanto investem na autoformação. A maioria estuda, no máximo, até três horas por dia (68 respondentes estudam até duas h/dia, 23 de duas a três h/dia e 14 de 20min a 01h/dia) o que, a *priori*, parece pouco, ante a necessidade de apreensão de saberes necessários à prática docente desses futuros pedagogos (Gráfico 32).

Ao refletir sobre educação estética de pedagogos, percebi que seria de fundamental importância conhecer parte do repertório dos estudantes em formação inicial: que saberes artístico-culturais eles possuem e exercem? Quais seus gostos artísticos? Há uma homogeneidade nesse perfil em relação ao gosto? A Universidade contribui na composição dessas escolhas artístico-culturais? Tendo em vista tais questionamentos, apurei os dados e observei a grande heterogeneidade de gostos no referente à apreciação musical, teatral, audiovisual etc. Apesar de que há tendências majoritárias nas preferências dos estudantes que me remeteram à ideia de que muitas dessas opções são guiadas pelos produtos oferecidos por uma cultura massificada por via dos grandes meios de comunicação, como a televisão e o rádio.

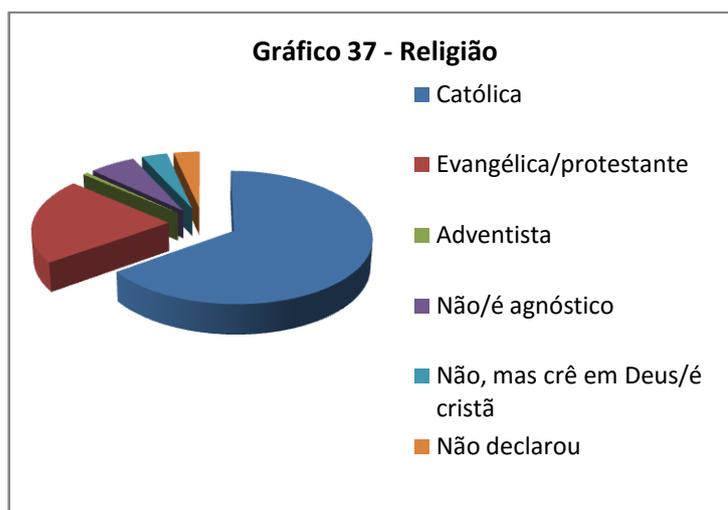
Dentre as opções relacionadas a tipos de filmes, os mais citados são romances, comédia, épico/histórico/clássico e os baseados em fatos reais/de cunho social (59, 53, 32 e 23 respondentes, respectivamente). Sobre tipos de músicas de preferência, foram apontados majoritariamente MPB/Nacional (45), gospel/religiosa (40), forró (38) e sertanejo (28). Dentre outras opções, *rock* (23), romântica (20), pagode/samba (19) etc. Neste item – música – houve uma fragmentação muito grande nas escolhas dos estudantes, o que anuncia uma diversificação do gosto musical destes. Um dado curioso – porém, de certo modo consonante com o indicador acerca do envolvimento de muitos estudantes com religiões cristãs (maioria católica, seguida de protestante) – foi a opção por músicas gospel, além da MPB e do forró, expressões culturais marcantes no plano nacional e, especificamente regional, já que o Nordeste e, particularmente, o Ceará são grandes espaços de produção deste estilo musical – o forró (Gráficos 33 e 34).

Ao serem indagados sobre a frequência a *shows* teatrais e/ou musicais, observei um baixo índice quantitativo e isso se dá tanto pela escassez de espaços culturais na cidade e de oferta diversificada de *shows*, como, possivelmente, também pela falta de busca de alguns estudantes a tais eventos culturais. Os eventos musicais (*rock*, sertanejo e orquestra) foram os mais apontados (30 respondentes); a frequência a teatro (teatro universitário e a Casa de Teatro D. Zefinha) correspondem a 22 respostas; eventos de caráter religioso/gospel (15); *shows* de forró (11); *shows* diversos (quatro). Dentre os que nunca foram a *shows* ou não declararam, somam-se 67, índice que considero significativo para um grupo de universitários, que precisariam estar estimulando e enriquecendo seu repertório cultural (Gráfico 35). Cabe destacar a noção de que tais respostas refletem nitidamente o contexto de poucas oportunidades e de acesso a bens culturais bastante restritos na Microrregião em foco, onde, muitas vezes, a UECE/FACEDI assume, mesmo que circunstancialmente, um lugar interessante de promoção de eventos culturais – como espetáculos artísticos, palestras, encontros científicos e culturais diversos. Nesse sentido, vivenciamos um grande dilema no contexto local e problematizamos: se os espaços públicos da cidade não oferecem outras possibilidades de formação cultural dos jovens universitários, como podemos exigir tanto destes? E se a UECE/FACEDI precisa proporcionar uma formação de qualidade aos seus estudantes, ela deve assumir o papel de ampliação da oferta de eventos culturais, além do ensino, da pesquisa e da extensão – se o próprio Governo estadual não oferece condições efetivas – de infraestrutura e de recursos humanos – para tais eventos?

No que diz respeito a programas de TV a que assistem frequentemente, os jornais lideram com 83 declarantes; as novelas/seriados seguem em 2º, com 48 respondentes; programas familiares/educativos/documentários correspondem a 35 respondentes, dentre outros menos citados (Gráfico 36). Interessante é notar que muitos estudantes estão buscando informações pelos telejornais, o que é muito significativo e necessário, podendo dotar esses estudantes de um fundamento a mais para o desenvolvimento da formação crítica destes.

Dados referentes à orientação religiosa, de certo modo, me surpreenderam pela ausência declarada de outras religiões além das cristãs. Numa região como o Nordeste, em que, por exemplo, religiões afro-brasileiras são muito presentes, nenhum dos estudantes terem se referido a elas soa um tanto estranho. Nesse contexto, o Brasil é, entretanto, ainda hoje, o

maior país católico⁸⁴. Também há a possibilidade de ninguém ter declarado possuir alguma religião afro-brasileira por conta de preconceitos que ainda circulam em torno destas, apesar de todas as defesas em nome da diversidade cultural. Do total de declarantes, 95 deles se dizem católicos; 31 se dizem evangélicos/protestantes; nove não possuem religião ou são agnósticos. Cinco declarantes não possuem religião, mas dizem crer em Deus. Tais dados acompanham a tendência nacional de orientações religiosas.



Quando perguntados sobre a prática contínua de esportes, um dado gritante revela que a maioria não alimenta tal hábito: 83 estudantes declararam não praticar nenhum tipo de esporte; 53 relataram praticar de vez em quando esportes diversos, distribuídos entre caminhada, corrida, ciclismo, futebol, futsal, vôlei, *handball*, karatê, atletismo e *moto cross*. 13 pessoas não declararam (Gráfico 38). A UECE/FACEDI, infelizmente não oferece a opção de práticas de esportes, não possui espaço apropriado para tais atividades, nem estímulos para esta prática. Esta é mais uma política educacional que precisa ser criada e estimulada entre estudantes e professores na Universidade, pois a educação física constitui parte essencial da educação integral dos seres humanos e não pode ser negligenciada na formação de futuros professores.

Outro dado alarmante surgiu em relação ao nível de participação dos estudantes em algum grupo organizado: 95 deles disseram não participar de nenhum tipo de grupo organizado. Os 52 restantes distribuem-se entre envolvimento em associação comunitária (dez); grupos religiosos (dez); artísticos (nove); partidos políticos (cinco); diversos/outros

⁸⁴ De acordo com o censo do IBGE de 2010, o catolicismo no Brasil vem sofrendo queda no número de adeptos, apesar de ainda ser majoritário. Atualmente são 64,6% de fiéis na igreja católica, enquanto que, em 30 anos, os evangélicos passaram de 3% para 22,2%. Os dados do censo também apontam um aumento crescente dos que se dizem sem religião, que atualmente representa 8% da população.

(sete); sindicatos (dois); não declarou (nove). (Gráfico 39). Esse pouco envolvimento dos jovens estudantes universitários parece requerer um despertar na formação política e cultural destes e, então, cabe problematizar: como atuam esses jovens em suas realidades sócio-históricas? Quais suas implicações políticas com a comunidade de que faz parte? A Universidade é um espaço educativo em que há grande potência para tal empreendimento formativo. Seria importante esta instituição refletir mais sobre este assunto, com uma dimensão propositiva, aliando-se a vários movimentos sociais – discente, docente etc.

Os estudantes foram indagados ainda sobre suas preferências dentre várias linguagens artísticas. Uma diversidade grande de opções se revelou (em meio a respostas múltiplas), em que a preferência pela música lidera (90 declarantes); cinema/vídeo (63); literatura (58); dança (54); teatro (51); artesanato (41); artes plásticas (12); não declarou (16); não tem preferência nenhuma (um). Este item possibilitou múltiplas respostas por parte dos estudantes (Gráfico 40). A preferência pela música revela que sua acessibilidade pelas mídias massivas – rádio, TV e hoje, *internet* e telefone celular – tende a democratizar estilos musicais e também a favorecer a instituição de um gosto musical massificado e, muitas vezes, mediocrizante. Diante deste fato cultural, que é também político-pedagógico, pergunto: que atribuições poderiam ter a Universidade? Seria apenas reproduzir a mediocridade, a pobreza/lixo cultural dita "artística" que já está tão presente diariamente na mídia, em todos os meios de comunicação? Se a função da Universidade for esta, ela tem razão de existência? Não seria uma função redundante, desnecessária? De outro modo, penso que a Universidade precisa se opor radicalmente a esta tendência de empobrecimento do repertório artístico-cultural dos estudantes. Isso, para mim, é dizer que os estudantes não têm capacidade de assimilar produções artísticas bem elaboradas. A decadência formativa já está sendo exercida no mundo, de modo massivo, e a Universidade bem que poderia assumir uma "função" diferencial. Importante é realçar ainda o fato de que toda escolha artística é também uma opção política e pedagógica. É preciso refletir sobre isso coletivamente. O político na arte passa por aí, independentemente da obra artística se referir tematicamente a um fato político ou não.

Relativamente à experimentação artística, a maioria dos alunos (98) alega não ter vivenciado nenhuma, o que reforça ainda mais a importância de a Universidade investir esforços na tentativa de possibilitar essa experiência, seja no âmbito da apreciação, da produção ou da análise de obras artísticas, ampliando o repertório cultural dos estudantes.

Dentre os que tiveram ou tem vivências artísticas, destacam-se, respectivamente: o teatro (15); a dança (12); a disciplina de arte-educação e vivências na FACEDI (oito); NACE (dois); outros (artesanato, artes visuais, contagem de histórias (três); não declarou (quatro). Interessante é o fato de que alguns estudantes dizem nunca terem vivenciado algo artisticamente até ingressarem na FACEDI, que proporcionou esta possibilidade de experimentação, por oferecer projetos de extensão e também a disciplina Arte-educação, no curso de Pedagogia (Gráfico 41). A UECE, em grande medida, representa um dos principais espaços (às vezes até o único) de formação cultural de alguns estudantes, seja pela existência de poucos espaços socioculturais na cidade, seja pela pouca busca destes por tal formação.

Na sequência das questões, indaguei sobre as manifestações artísticas de que participou – apreciando, ou executando como artista – e um dado curioso que surgiu foi que antes do ingresso na FACEDI/UECE, alguns estudantes até participavam mais de grupos artísticos, mas tiveram que deixar de lado para se dedicar aos estudos de graduação, já que eles consomem boa parte do tempo. Assim, 48 disseram já ter feito ou apreciado teatro (na escola, na igreja); 44 de dança; 30 de música; 22 assistiram/assistem a filmes; 11 participaram de festivais juninos/quadrilhas; quatro participaram de outras vivências. 16 pessoas não declararam e 28 não participaram de manifestações artísticas, o que é um número relativamente alto, considerando que a arte deveria ser um saber mais democratizado e acessível para toda a população das cidades (Gráfico 42).

Por intermédio de questões abertas, na segunda parte do questionário, indaguei aos estudantes, mais especificamente, sobre uma auto percepção acerca de sua formação artístico-cultural e em que isso poderia interferir no processo de atuação docente. Deixei aqui assinalados a diversidade de dados flutuando no texto, com a intenção de valorizar a multiplicidade de falas presentes nas contribuições dos estudantes, entrelaçando-as com minhas análises. Assim, exponho e analiso várias respostas, para que se tenha um retrato de opiniões capazes de revelar os sentidos dos estímulos estéticos que a UECE/FACEDI vem proporcionando ou não a esses estudantes em formação inicial.

Iniciei perguntando sobre sua formação artístico-cultural antes de ingressar na FACEDI/UECE. Diversos estudantes alegam que, ao ingressar na UECE sua relação com a arte acabou, pois teve que se afastar do grupo de que participava para se dedicar aos estudos, o que, de certo modo, é muito negativo para a formação cultural destes, pois tanto os afastou do que gostavam de fazer, como de certa forma encaram a vida acadêmica como algo que

consome todo o tempo e energia ao ponto de não poder fazer outra atividade. Há ainda um grupo de respondentes que diz que não mudou muito suas atribuições e que não se envolve nas ações artístico-educativas da Faculdade: “A meu ver, ‘mudou’, porque hoje eu trabalho o dia inteiro e a noite que eu participava de grupo, não participo mais porque agora estudo à noite”. (J.A.); “Mudou, sim. Deixei de lado muitas práticas artísticas para me dedicar mais a academia”. (R.A.); “Sim. Eu adorava participar desses movimentos, dançava quadrilha e outras danças. Me sentia livre. Hoje vivo mais presa à Pedagogia”. (A.A.); “Sim, pois parei para me dedicar aos estudos”. (S.K.); “Eu participava de um projeto onde víamos muitos tipos de artes, dança, teatro, mudou porque me dedico no momento só aos estudos e o curso acabou” (R.F.); “Não mudou nada, pois infelizmente não posso fazer parte do grupo teatral da Faculdade porque trabalho” (A.C.); “[Antes] Participava mais de manifestações culturais. Hoje, dentro da Universidade não participo de nada, devido o tempo que é incompatível” (M.N.); “Não, infelizmente não tenho tempo de participar das formações culturais da Faculdade”. (C.K.). Em geral, as ações formativas dos projetos de extensão da FACEDI que envolvem artes ocorrem à tarde, e os eventos artístico-culturais à noite. Com isso, quem precisa trabalhar durante o dia, fica inviabilizado de se envolver em tais ações.

Algumas falas acima expressas, estabelecem um contraponto entre sua vida antes e depois do ingresso na Faculdade, apontando esta como certa barreira no seu desenvolvimento artístico-cultural. Alguns termos por eles utilizados são icônicos nessa sensação de perda, como: “não participo mais”, “deixei de lado”, “adorava participar”, “me sentia livre”, “presa”, “não tenho tempo”. Com tudo isso, considero relevantes os estímulos e as ações artístico-pedagógicas dentro da universidade com a perspectiva de se levar em conta alguns interesses culturais dos estudantes. Mas, há aí um desafio considerável que é o fato de muitos estudantes terem que trabalhar e, assim, não poderem realizar outras atividades de seu interesse. Evidencia-se aí um problema sócio-educativo em que a política educacional não garante condições favoráveis para a maioria dos estudantes estudarem a contento – como oferta ampla de bolsas de estudo, monitoria e extensão – para que os mesmos possam se dedicar plenamente à vida acadêmica e ampliar suas aprendizagens culturais de caráter científico, pedagógico e artístico dentro da universidade.

Além disso, o fator (falta de) tempo, de acordo com as falas acima, parece representar um aspecto muito negativo e que impede o envolvimento dos jovens nas ações artístico-culturais da cidade e da própria Faculdade. Essa negatividade se manifesta nos discursos que

se apropriam de termos como prisão, choque de horários entre as atividades de seu grupo artístico e o curso – que são à noite. Cabe questionar, entretanto, até que ponto essa suposta falta de tempo não poderia ser também falta de priorização das ações artístico-culturais por parte de certos estudantes (como revelam alguns relatos expostos nas discussões em grupo – no tópico seguinte).

Outros alunos, por sua vez, afirmaram não ter havido tantas mudanças culturais após seu ingresso na Universidade: “Acredito que não mudou, pois sempre estive atento às formas de expressões culturais que ambas as partes expressam”. (F.A.); “Não mudou muito, pois as manifestações culturais sempre estiveram presentes na minha vida”. (S.J.); “Era pequena e depois do ingresso na FACEDI não teve grandes mudanças”. (L.A.); “Não mudou muita coisa, apenas passei a conhecer e participei de algumas manifestações artísticas”. (N.M.); “(Antes e depois) Não mudou muito. Mas pude conhecer mais sobre a cultura (teatro, contação de histórias, etc.)” (L.C.). Nas duas falas anteriores, apesar dos sujeitos afirmarem que não mudou muita coisa, sinalizam pequenas aprendizagens artístico-culturais proporcionadas pela FACEDI; “Quando saí de Fortaleza reduziu as oportunidades [esta aluna morava na capital e se mudou para Itapipoca]. Não mudou nada com o ingresso na UECE” (F.G.); “Não mudou, pois há pouca divulgação sobre os eventos artísticos que acontecem [na Facedi] e ocorrem poucos” (A.B.). Alguns respondentes revelam as poucas alterações em seu repertório cultural com o ingresso na Faculdade. Apesar disso, observam-se pequenas fagulhas de saberes com que eles afirmam se envolver com certo conhecimento de alguma linguagem artística e de participação em mobilizações políticas. Com essas falas, parece ser gritante a demanda por maiores estímulos e acessos a manifestações artístico-culturais, sejam elas voltadas para a apreciação ou produção.

Dentre as respostas, também há as que revelam mudanças significativas após o ingresso na FACEDI/UECE, compondo um conjunto de elementos necessários às reflexões e práticas referentes à formação de pedagogos na Universidade. Importante notar nas falas a seguir que possibilitar o acesso a alguma manifestação artística na universidade parece ser um aspecto decisivo na formação desses jovens: “Era bem superficial. Mudou o olhar investigativo: com relação à formação artística, só por meio de alguns minicursos, apresentações artísticas, minha formação artística melhorou”. (J. R.); “A mudança foi na forma de pensar, onde estou criando um lado mais crítico”. (T.P.); “Mudou sim. Estou mais criativa e me interessei mais pela cultura”. (N.I.); “Os confrontos dos conhecimentos

adquiridos no curso com as concepções antes existentes acrescentaram muito nas minhas visões e pensamentos. Mas sinto necessidade de ver movimentos culturais se efetivarem na FACEDI”. (G.B.). A necessidade da continuidade das ações artístico-culturais foi um aspecto de grande relevância apontado por este estudante e que vem me fazendo refletir para tentar agir de modo diferente, melhorado, executando ações extensionistas continuadas, mais consistentes de média e de longa duração. Seguem-se outras falas significativas: “Depois que entrei na UECE participei do NACE e isso me fez gostar de artes, hoje procuro assistir peças teatrais e dança”. (E.C.); “Quase inexistente [antes], mas já mudou bastante, pois participei de algumas mostras na FACEDI” (F.F.); “Antes era escassa, hoje mudou, pois passei a apreciar manifestações artísticas e culturais” (J.P.); “Foi uma iniciação que eu conduzi pelo prazer de conhecer a música, quando me inscrevi no curso, eu encarei esse curso como *um lazer formativo*”⁸⁵ (N.D.); “Bom, antes meu conhecimento era mínimo, depois do ingresso na Faculdade percebo que meu gosto artístico desabrochou. Vi de perto a possibilidade real de se viver o ensino de modo artístico e com alegria” (M.T.). Acerca deste desejo de alegria na Universidade cabe aqui me reportar à “alegria cultural” apontada por Snyders (1995), tão necessária para alimentar o espírito universitário e o vigor dos estudantes na busca pelo aprendizado: “Alegria de progredir, de sentir que se está progredindo, de se superar, de compreender melhor, de alcançar realizações cada vez mais difíceis, cada vez mais pessoais” (SNYDERS, 1995, p. 25). Nesse sentido, as ações pedagógicas que envolvem artes podem ser fundamentais no referido processo, pelo fato delas mobilizarem as múltiplas dimensões humanas, algo tão essencial ao ser humano. A ampliação do pensamento crítico e dos conhecimentos, o desafio de se fazer criativo, o desabrochar do gosto artístico, o prazer da relação com alguma linguagem artística são aspectos significativos referendados pelos estudantes, com o ingresso na FACEDI.

Já os depoimentos a seguir, realçam o que mudou ou não culturalmente, a partir do ingresso na FACEDI/UECE: “Quando ingressei não tinha muito conhecimento, mas após o curso de teatro comecei a apreciar, pois antes eu assisti a algumas peças de teatro na Faculdade, mas não compreendia bem, mas que mudou com o curso”. (A.V.); “Melhorou bastante, pois graças a minha interação com o NACE, pude participar de várias apresentações artísticas”. (A.V.); “Bem, só se restringia a igreja ou a escola, agora gosto de participar de tudo o que tiver ao meu alcance”. (M.C.); “Era mais ligada a igreja, mas com o ingresso na

⁸⁵ Grifo meu. O estudante aponta o termo *lazer formativo* ao referir-se a sua inserção no curso de Pedagogia, buscando nele certa “alegria cultural”, para citar a concepção de Snyders (1995).

Faculdade o tempo foi se limitando e me afastei um pouco”. (F.V.). Estes dois depoimentos referenciam a igreja e a escola como uns dos poucos espaços de exercício de ações culturais antes do ingresso na FACEDI. Esse dado também está presente no perfil artístico-cultural. Estudantes expõem constantemente suas vontades de participar e de vivenciar experiências estéticas, o que me faz querer ampliar cada vez mais essas iniciativas na Universidade: “Era fraca, mas agora mudou. Antes eu gostava. Hoje, além de gostar, quero sempre participar”. (L.F.); “De onde vim, as coisas são mais difíceis, pois venho do interior e lá não se tem muito a demonstração ou interesse por esta área, no entanto, aqui pelo pouco tempo de convivência, já tive pelo menos uma experiência”. (M.C.); “Mudou bastante. Hoje eu participo do coral, vejo vídeos de músicas na *internet*, vejo a arte hoje de uma forma diferente, como um processo inclusive de formação”. (I.L.). Só por estas falas, se percebe o quão relevante é garantir o acesso a atividades artístico-culturais, por ensejar estranhamentos, descobertas e, principalmente, estimular o gosto pela arte e o desejo de experimentá-la. Em direção aproximada, o refinamento dos sentidos e do gosto também é citado: “Foi muito aprimorada. Pude ampliar e refinar o gosto artístico e, além disso, me fazer artista às vezes, através da literatura”. (N.I.); “Mudou muito, passei a tocar muito [instrumento musical] na minha vida acadêmica”. (J.A.); “Depois que entrei na universidade é diferente, pois passo a enxergar a arte como algo tipo científico, que pode ser estudado”. (R.R.); “Após ingressar se abriu um leque de oportunidades para desenvolver meu lado artístico”. (E.S.); “Olha, eu acredito que foi satisfatória, na verdade excelente! Houve várias atividades artísticas, no [evento] Cantos e Contos ao Redor do Fogo, Natal da Facedi, na Semana da FACEDI, nos cursos de extensão, no Projeto Novos Talentos (CAPES), Fanzines e a Contação de histórias”. (E.M.); “[Antes] Não tive oportunidades. O ingresso na Faculdade permitiu o contato com a música, teatro, apresentações artísticas, filmes com teor artístico”. (A.T.); “Agora eu aprecio mais o que é da minha cultura, antes não gostava”. (E. V.); “Antes me interessava pela música, mas agora estou aprendendo novas técnicas”. (G.F.); “Sim, me tornei uma pessoa com ideias minhas, consegui agir e falar meus ideais e objetivos”. (H.M.); “Conheci um pouco mais sobre o nosso Estado. Acho que antes eu era uma alienada”. (T.C.); “Aprendi muito com o que realizei cantando e mudou porque ao ingressar no coral vou melhorar muito mais”. (V.L.); “Com o ingresso na FACEDI, tive vontade de ingressar no teatro” (G.A.); “[Antes] Meio sem um roteiro. As coisas soltas no ar. E com a entrada na UECE, tudo teve sentido, cada movimento, o que era prática, se tornou também teórico”. (O.S.); “Com o ingresso na UECE pude perceber a riqueza que há em uma contação de história”. (J.M.); “Sim. Sinto-me mais crítica e

com mais interesse nas manifestações”. (E.T.); “Sim. Tento ligar a opinião de alguns autores pedagogos a autores do ensino da dança”. (R.L.); “Mudou sim. Antes não tinha o olhar que tenho hoje. Antes não via o sentimento na arte. Hoje sou bem diferente”. (L.L.). Algumas respostas ficam abertas e passíveis de interpretações variadas. Sobre o incentivo dos professores universitários para envolverem-se em atividades artístico-culturais, um dos respondentes diz: “[...] na escola partia de nós e na UECE/FACEDI pude ver incentivo dos professores em relação a isso”. (P.R.).

Dentre os declarantes da questão acima, 30 deles relataram não poder avaliar a própria formação artístico-cultural ainda, por estar iniciando o curso agora (2013.1). Além disso, 22 estudantes não declararam nada a esse respeito. Elementos relacionados à apreensão de saberes teóricos e práticos, ao desenvolvimento do gosto, ao envolvimento nas manifestações artísticas, à motivação para ampliar a busca por novos conhecimentos artísticos, à dilatação da percepção estética etc. foram aspectos muito referendados nas respostas dos estudantes, o que explicita a grande relevância de uma formação estética na Universidade. Comprovei o auto-reconhecimento de certa conquista de autonomia do olhar e também da aprendizagem da percepção sobre a cultura local, certo sentimento de pertença, que antes passava despercebida por alguns estudantes. Além disso, dentre as declarações, há a percepção do campo de conhecimento artístico como “algo tipo científico, que pode ser estudado”. Há aí uma mudança do *status* da arte, transcendendo para outro espaço ou função, além do lazer e da diversão. Eles realçam ainda os incentivos dados pelos professores no referente ao envolvimento dos estudantes em momentos de aprendizagens dentro da universidade.

Visando a perceber que eventos realizados na FACEDI durante o ano letivo foram mais significativos para os estudantes, foram apontados, numa sequência de importância, respectivamente: “Contos e Cantos ao Redor do Fogo” (55 respondentes), Grupo TU de Teatro/NACE (19), Intervalos com Arte (16), Semana da FACEDI (10), Coral (08), dentre outras ações menos citadas. O “Contos e Cantos ao Redor do Fogo”, bastante citado na preferência dos estudantes, é um evento já instituído no calendário anual da UECE e ocorre todo mês de junho, na FACEDI, já estando em sua sétima versão (2015). Ele mobiliza tanto professores como alunos na organização, mas também na elaboração de produções artísticas em diversas linguagens para apresentação na noite do evento. A participação da comunidade local é significativa, num encontro que valoriza saberes diversos da cultura popular por meio

da música, das lendas, dos contos e dos causos, da dança, do teatro e da energia brincante muito peculiar ao povo cearense.

Os dados martelam constantemente sobre uma indagação que faço sobre eles: que arte esses jovens se referem? Pistas importantes parecem se exaltar como aquela arte que envolve saberes culturais do Ceará (e do Brasil de modo geral) produzidas por estudantes e professores da Faculdade, além da arte de caráter mais midiático, massificada, propagandeada em rádio e TV, posto que esta é mais acessível, num contexto de massificação cultural.

Ao serem indagados sobre a importância do curso de Pedagogia para sua formação cultural, muitos dos estudantes destacaram afirmativamente tal importância, ressaltando o desenvolvimento do olhar crítico, bem como a ampliação de seu repertório de saberes diversos e, especificamente, artístico, mediante as apreciações e momentos formativos para produção artística. Também há, nos discursos, uma forte tendência a quererem apreender o saber artístico como instrumento didático, ou recurso que facilite, alegre e dinamize as aulas. Há ainda interessantes afirmações de alguns estudantes a respeito da valorização da cultura local cearense e itapipoquense, estimulada pelas ações pedagógicas e artísticas da FACEDI. A dimensão da interatividade no âmbito das relações interpessoais, a rica troca de experiências e as aprendizagens alicerçadas com e sobre artes também foram referendadas nos depoimentos: “Sim, porque só foi a partir dele que percebi a importância de apreciar e valorizar nossa cultura”. (M.F.); “Extremamente importante. O curso possibilita-nos a aproximação com um universo cultural diverso e enriquece nosso saber”. (M.S.); “É necessário que o professor faça a aula dinâmica e criativa e sem dúvida a FACEDI nos auxilia bastante”. (J.M.); “Sim, o curso me permite ter uma visão mais crítica a respeito de tudo e nos mostra o lado artístico da vida”. (M.L.); “Sim, porque através do curso podemos conhecer um pouco mais sobre a cultura a qual estamos inseridos”. (E.T.); “Sim, o curso de Pedagogia contribui para sua formação social e intelectual, o arte-educador necessita desta formação”. (R.L.).

Nos depoimentos que seguem, há alusões à polivalência e à formação cultural geral, bem como as especificidades no âmbito do curso de Pedagogia: “[...] na Faculdade aprendemos muito, mas não é o suficiente para dizermos que temos uma formação cultural geral. O geral fica por nossa conta”. (J.T.); “[...] nossa formação é muito ampla. Proporciona sempre transformações em todos que participam”. (J.A.); “Sim, pelo fato de aprimorar mais conhecimentos sobre a educação de crianças”. (P.R.); “O curso nos dá conhecimentos bem específicos para a construção do profissional-educador. Além de despertar o anseio e a prática

de pesquisa científica”. (G.B.); “Sim, pelo grande esclarecimento das questões sociais e abrir os olhos pra realidade”. (L.S.); “Sim, porque adquirir conhecimentos para lidar com pessoas transformando sua compreensão crítica de sociedade”. (J.W.); “Sim, pois abrange todos os temas e culturas que envolvem nossa sociedade”. (F. A.); “Sim, pois nos insere neste contexto, nos abre a criticidade artística”. (P.M.); “Sim, porque me possibilitou contato com várias manifestações culturais que antes eu não tinha contato”. (T.M.); “Sim, porque foi neste curso que encontrei a possibilidade de ver o ensino de arte como forma de crescimento pessoal, acadêmico e humano”. (M.T.); “Sim, porque através dele eu obtenho muito conhecimento e aprendo a didática certa para desenvolver um ensino-aprendizagem de qualidade e adequado para cada disciplina etc.” (M.F.); “Sim, pois com o que estou aprendendo eu vou poder trabalhar em sala com os meus alunos, levar o teatro para a educação infantil é muito importante, pois através disso, elas passarão a valorizar as artes”. (A.V.); “Sim, porque depois de ingressar neste curso, aprendi a ver as coisas com olhos críticos”. (F.R.); “Sim, já que mostra a arte como importante na vida das pessoas”. (K.C.); “Sim, pude me tornar mais crítica, mais coerente e mais sensível artisticamente”. (N.I.); “Sim, pois está sempre em questão que a educação e a cultura estão estritamente ligados”. (M.C.); “Sim, o próprio estudo dos autores nos faz ter um conhecimento mais amplo de diversas culturas”. (I.L.); “[...] desenvolvo meu lado artístico participando dos grupos que existem na FACEDI”. (R.R.); “Considero este curso como um dos que mais envolve cultura e sociedade no modo mais geral. (L.C.); “Sim, quando ficava em casa sem fazer nada eu sentia falta de algo que me desafiasse ao máximo, pois a vida no interior não me chama muita atenção”. (N.R.); “Durante o curso percebi que fui mudando as representações que possuía e fui conhecendo coisas que não conhecia como o fanzine, novas formas de teatro e contação de histórias”. (E.M.); “Sim, algumas disciplinas induzem a este contato e pelo senso crítico passamos a ver o que nos cerca com olhar investigativo”. (A.T.); “Sim, o curso abrange diversas áreas da educação, e a arte faz parte, é uma preparação para o pedagogo que vai trabalhar esta área nas escolas”. (J.S.); “Sempre acontecem eventos culturais, que nos deixa mais sensíveis a gostar mais de diversos tipos de cultura”. (F.J.); “Sim, pois ele me permite conhecer novas culturas, histórias do mundo, essencial para minha formação”. (A.C.); “É extremamente importante, pois fornece oportunidades para desenvolver atividades artísticas, como o coral”. (A.B.). Neste conjunto de depoimentos, há presença marcante da perspectiva da apropriação de saberes artísticos, como recursos didáticos essenciais ao trabalho dos (futuros) pedagogos. A perspectiva instrumental do “uso” da arte se exalta nos dados como

um elemento relevante para entendermos um dos sentidos atribuído por estudantes acerca da presença do saber artístico num curso de Pedagogia. Além disso, algumas falas exaltam o curso e a FACEDI como espaço que trouxe enriquecimento pessoal e formação cultural geral, possibilitando ainda novos desafios e experiências significativas, numa cidade interiorana que oferece poucas oportunidades para isso.

Perguntei ainda se, para eles, o professor precisa de uma formação artística. Também a maioria dos respondentes disse que sim e trouxe considerações muito pertinentes em relação a este quesito. O fato de o pedagogo ter ou não uma base artística para atuar como professor da área de artes nas escolas ou assumir-se como arte-educador é um tema polêmico e em plena discussão nos meios acadêmicos; há os que defendam esta base formativa, pois é, em geral, o pedagogo quem atua neste campo de saber na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – e neste grupo me situo; e há os que reforçam que quem tem que exercer o ensino de artes nas escolas são pessoas habilitadas em cursos de graduação das linguagens artísticas específicas – dança, teatro, música e artes visuais. No âmbito das políticas educacionais, como garantir essa plena oferta de professores com licenciatura em artes, em todo o Estado do Ceará (e no Brasil), se ainda não há uma política abrangente de formação em nível superior para suprir todas as demandas? Importante ressaltar ainda que no trabalho com educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental há especificidades que o professor precisa apreender, principalmente no referente aos saberes próprios ao trabalho com crianças pequenas. E essas especificidades são estudadas e experimentadas no curso de Pedagogia.

Ao defender o argumento de que cabe, sim, ao pedagogo, a apropriação de saberes artísticos, quero precisamente reforçar que ele não tem de se tornar um artista, mas ampliar seu repertório cultural e entender que elementos teóricos e práticos que envolvem artes fazem parte do conjunto de saberes curriculares que a escola precisa mobilizar, considerando ainda que os saberes artísticos são elaborações criadas e acumuladas ao longo da história da humanidade e que precisam ter tanta visibilidade e valorização quanto o saber matemático, por exemplo. Ao pedagogo cabe uma preocupação com um fazer-se arte-educador e não necessariamente artista, *a priori*. Claro que não podemos negar a existência de profissionais de áreas diversas que já possuem uma trajetória formativa como artista e essa condição não pode ser arrancada de alguém porque se tornou professor, ou médico, ou vendedor. E também não é possível dizer que um pedagogo que atue com saberes artísticos na escola seja considerado um artista. Há especificidades para alguém ser considerado artista, sendo uma

delas a capacidade de criação original de uma obra artística, além da projeção sociocultural de sua obra. O fato de o professor mobilizar saberes artísticos na escola, ensinar a história da arte, estimular a apreciação e a produção de obras, não o torna um artista, mas, se poderia dizer, que o torna um arte-educador, aquele profissional que alia os saberes de várias linguagens artísticas ao seu trabalho pedagógico, tanto voltado para o ensino destas próprias linguagens, como para o ensino de outros campos disciplinares.

As respostas a seguir apontam, mais uma vez, em boa medida, um caráter instrumental à necessidade de o pedagogo se apropriar de saberes artísticos, no sentido de ter ferramentas a mais para dinamizar, alegrar e favorecer os aprendizados nas aulas. De outro modo, alguns estudantes realçam a importância da formação artística como algo imprescindível à educação estética de si e do outro, além de se constituir como um alimento para a alma e para a vida. Esta dualidade da apreensão do campo da arte no âmbito do curso de Pedagogia se manifesta também nos dados produzidos com suporte nas discussões em grupo (ver tópico 4.2): “Com certeza, pois precisam aprender a diversificar suas aulas para que não sejam monótonas, assim gerando o desinteresse dos alunos”. (N.M.); “Sim, porque muitas vezes isso é cobrado dele principalmente o [professor] da educação infantil”. (T.M.); “Sim, porque o professor precisa ter ao seu alcance alguns elementos da cultura e desses criar seu próprio método e oportunidades de levar o seu aluno a usar sua inteligência e imaginação além de estimulá-lo a ter ideias e iniciativas criativas”. (M.T.); “Sim se ele quiser desenvolver um ensino com mais ludicidade e arte”. (M.F.); “Sim, porque a arte nos aproxima de mundos paralelos, nos permite ver além do dito”. (M.S.); “Não necessariamente, mas tendo alguma, às vezes sabe incrementar melhor a aula” (F.V.); “Sim, porque hoje, como professora de educação infantil, tenho necessidade de saber músicas, danças etc.” (C.A.); “Sim, como ele vai atuar no ensino de artes se ele não tem formação?” (M.N.); “Sim, para que as aulas possam se tornar atrativas”. (J.M.); “Sim, a arte trabalha, desenvolve a sensibilidade do corpo e da alma”. (R.L.); “Sim, porque na sala de aula precisa de dinâmicas e todo educador tem de ser artista, cantar, gesticular”. (N.F.); “Sim, importante ter certo domínio musical, teatral”. (J.R.); “Não necessariamente, mas seria interessante poder contar com esta ferramenta a mais”. (J.T.); “Sim, principalmente porque lida com crianças”. (D.S.); “Sim, porque também pode ser usado para modificar a dinâmica das aulas, usufruindo de diferentes métodos”. (J.A.); “Sim, porque será uma oportunidade de distração” [sic!]. (A.B.); “É muito importante para o pedagogo ter uma formação artística, pois isso desperta a sensibilidade, a atenção, dentre outros”. (E.C.); “Sim, porque o profissional da educação precisa estar preparado para lidar com as diversas

manifestações culturais. Para isso precisa de uma base artística”. (S.J.); “Sim, porque muitas vezes a arte facilita o aprendizado”. (J.R.); “Acredito que sim. É importante mediar experiências com os alunos das mais variadas maneiras”. (M.A.). Nos dois depoimentos acima, destaca-se, a exaltação da figura do professor como mediador de aprendizagens (THERIEN, 2007) e também como mediador cultural (MARTINS, 2014).

Como fundamento essencial ao trabalho docente, a apreensão de saberes artísticos e o desenvolvimento de uma educação estética junto aos pedagogos, os estudantes defendem: “Necessita, porque é através da arte que nós podemos socializar muitos outros conhecimentos”. (M.A.); “Sim, porque torna-se mais sensível e adquire percepção mais refinada”. (N.R.); “O próprio campo educacional nos pede isso. A arte e a música se fazem cada vez mais presentes nas escolas”. (I.L.); “Sim. Porque tornariam mais interativas e agradáveis as aulas”. (J.T.); “[...] precisamos de tudo o que alimente os sentidos humanos. Não só professores, mas alunos, diretores, jardineiros, motoristas,...” (N.E.); “Sim, a arte é necessária a todas as formações profissionais, libera a sensibilidade e equilibra o ser”. (F.G.); “A arte mostra a sensibilidade do ser, amplia conhecimentos socioculturais”. (L.C.);

Dentre os respondentes da questão acima, dez deles dizem não ser necessário que o pedagogo obtenha formação artística, apesar de não terem justificado por quê. Após isso, indaguei sobre como cada estudante vê seu perfil artístico-cultural hoje. Dentre as respostas, 36 afirmam ser básico, precisando melhorar; 24 dizem ser ruim, estático, pobre ou fraco; 23 acham que é principiante, sem muitas bases; 21 afirmam ser bom, interessante ou rico; oito dizem não ter nenhum perfil e 29 estudantes não declaram nada a esse respeito (Gráfico 43).

Quando perguntados sobre se considera seu perfil artístico-cultural interessante para trabalhar com o ensino de artes nas escolas, 36 responderam que consideram esse perfil básico/ precisa melhorar; 24 deles afirmaram ser ruim/ estático/ pobre/ fraco; 23 disseram ser principiante/ sem muitas bases/ adormecido; 21 relataram ser bom/ interessante/ rico; seis inferiram ser crítico/curioso/ dinâmico; 08 deles alegaram não ter nenhuma formação e 29 não declararam nada acerca disso (Gráfico 44).

O universo de dados produzidos no levantamento do Perfil Sociocultural dos Estudantes de Pedagogia da UECE/FACEDI possibilitou ampliar a percepção sobre os gostos, interesses e opiniões destes sobre o curso de Pedagogia, bem como um exercício de autoavaliação e de apreensão de seu repertório artístico-cultural. Além disso, tais dados aqui

analisados revelam a concepção que permeia todo esse estudo: a de que trazer a fala dos sujeitos da investigação à tona pode possibilitar uma análise dos significados da educação estética na Universidade de modo polifônico, abrangendo diversas visões, impressões, sensações e vozes desses sujeitos.

Seria importante realçar também a compreensão que tenho de que a educação estético-artística na formação de pedagogos não diz respeito a uma formação “puramente” artística, enfocando a aprendizagem para a produção e a experimentação artísticas, mas a necessidade da apreensão de maior fundamentação no âmbito de uma cultura estética geral, bem como de saberes que o direcionem nos processos de ensino de artes e também de outros conhecimentos, desde um acervo teórico-metodológico de bases artísticas e criativas. Esses elementos são, pois, perpassados pela relevância da arte-educação no currículo dos cursos de Pedagogia.

3.3 Discussões em grupo: um olhar analítico sobre as falas dos estudantes

3.3.1 O contexto de realização das discussões em grupo de estudantes – descrições e impressões

“Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim, de sentir, de entrar em contato... Ou toca ou não toca” (Clarice Lispector). Estes versos de Clarice apontam uma interessante tradução de como eu percebi a dinâmica das discussões em grupo, essa proposta metodológica que produziu aproximações de mim em relação aos estudantes e deles entre si, envoltos em instigados diálogos em que um ia trazendo elementos de seu discurso para o discurso do outro, numa teia de relações em que uma percepção tocava outra, parafraseando a própria Clarice.

As discussões em grupo foram realizadas de junho de 2012 a maio de 2014 em três turmas do curso de Pedagogia da UECE/FACEDI. Em cada turma havia, respectivamente: 13 no 7º período (junho/2012 e abril/2013); nove no 8º período (junho/12); e 30 no 3º período (abril/2013 e maio/2014). Para cada encontro nas turmas, solicitei previamente a liberação de quatro horas/aula (um turno/noite) para algum professor das referidas turmas, no que fui atendida prontamente. Tal inserção no programa/horário das disciplinas pode ter sido facilitado pelo fato de eu fazer parte do corpo docente da Faculdade, o que foi algo de grande relevância para o andamento da pesquisa.

De modo geral, senti muito envolvimento dos estudantes nessas discussões. Considerei muito importantes os diálogos, pois uma fala gerava e complementava outra, num tom de conversa mesmo. Uma lógica antropofágica permeou os momentos das discussões, em que cada respondente ia se “nutrindo” da opinião do outro para elaborar suas próprias ideias expressas. Em alguns momentos eles criaram um clima de calorosas discussões em defesa de seus pontos de vista. Tal constatação condiz com o que enuncia Flick (2009) a respeito da proposta metodológica de “discussões em grupo” sob a qual me apoio para o desenvolvimento desta pesquisa empírica: “[...] a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento” (*IDEM*, p.182). Tais discussões possibilitam a percepção dos processos de produção das opiniões expressadas e compartilhadas cotidianamente. Além disso, Flick ressalta que, no decorrer das discussões,

[...] as correções por parte do grupo – no que diz respeito a opiniões que não estejam corretas, que não sejam socialmente compartilhadas ou que sejam radicais – são disponibilizadas como um meio de validar enunciados e pontos de vista. O grupo transforma-se em uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais de forma mais apropriada. (2009, p.182).

Percebi grandes embates de ideias diversas entre os estudantes, o que produziu certos atritos, mas que foram sendo transformados em trocas de saberes no decorrer das discussões. Considerei essas permutas essenciais à formação cultural e profissional dos estudantes, pois muitos elementos relacionados ao gosto, aos tipos e aos acessos a bens culturais, por exemplo, foram questionados e tidos como cultura de massa e de qualidade duvidosa, o que possibilitou reflexões e discursos interessantes no grupo.

As discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e eliminadas no intercâmbio social. Em uma discussão em grupo, a coleta de dados verbais pode ser feita em seu contexto. Os enunciados e as manifestações de opinião são elaborados no contexto de um grupo, sendo que estes podem ser comentados, passando a ser objeto de um processo mais ou menos dinâmico de discussão. (FLICK, 2009, p.186-187).

Foi com a intenção de possibilitar o debate e suscitar reflexões e críticas sobre educação estética de pedagogos na UECE/FACEDI que optei por esta abordagem metodológica de pesquisa. Ela produziu uma quantidade considerável de falas significativas dos estudantes e que é alvo de análises nas linhas que se seguem.

Para o desenvolvimento das análises, usei diversas falas com base em tópicos de acordo com aproximações temáticas, o que facilita a visualização e a leitura desse exame. Tais tópicos são: arte como campo de saber formativo; arte como recurso didático; formas de envolvimento de alguns estudantes em experimentações estéticas envolvendo artes; precariedades da UECE na viabilização de ações pedagógicas; quase ausência de espaços culturais na cidade; a UECE/FACEDI como um dos principais espaços culturais para os estudantes (senão o único); (auto)crítica dos estudantes sobre suas atitudes acadêmicas; acesso a bens culturais; referências nordestinas nos acessos e escolhas artísticas dos estudantes; cultura de massa e processos de identificação cultural; relação entre educação estético-artística e educação política.

3.3.2 As falas dos estudantes – uma análise geral

As falas transcritas a seguir revelam diversos anseios, clamores, gritos dos estudantes, sufocados pelo histórico descaso que o Governo do Ceará submete suas universidades públicas; mas também expõem as belezas, as aprendizagens e as possibilidades que eles percebem no referente aos seus processos de formação profissional no âmbito do curso de Pedagogia da FACEDI/UECE. Tais percepções são aqui consideradas ricos elementos passíveis de análises, bem como são reconhecidos seus potenciais propositivos e críticos.

Alguns estudantes mostram-se apáticos em relação às perspectivas políticas que sua intervenção ante os problemas da Faculdade (falta de concurso para professores, ou mesmo descompromisso de alguns deles) e também de sua atuação como estudante (no movimento estudantil, nas ações artísticas, no próprio desempenho como acadêmico e como docente).

A situação de precariedade e crise (no referente à atuação política estudantil, gerencial, infra-estrutural) é gritante na Universidade, particularmente referindo-se à UECE, e isso se reflete decisivamente nos ânimos dos estudantes. Nesse sentido, não há como não analisar a formação dos pedagogos e os sentidos de uma educação estética nessa formação inserida num âmbito intensivamente perpassado por esta situação conjuntural de crise.

Observei ainda que o repertório cultural (um tanto precário) interfere decisivamente no seu desempenho como estudante universitário, pois os acessos a bens culturais (espaços formativos de educação, casas de espetáculos, bibliotecas, *internet* e tantos outros equipamentos culturais) são muito restritos na Microrregião onde a UECE/FACEDI está situada. Em adição, pelos discursos, é perceptível o fato de que muitos estudantes ainda não

se apropriaram do espaço acadêmico como um equipamento cultural capaz de ampliar seu repertório, o que se manifesta na apatia referida há pouco, expressos na falta de ânimo para reivindicar seus direitos ou de exercer seus deveres, ou ainda de participar mais do cotidiano da Faculdade e envolver-se no espírito universitário. Alguns discursos revelam que vários estudantes não participam mais do cotidiano universitário por terem de trabalhar o dia inteiro ou ainda por morarem em outra cidade e sem transporte para virem gratuitamente, a não ser no ônibus, à noite, para a aula.

Em relação aos sentidos atribuídos pelos estudantes à educação estética com apoio em vivências artísticas, notei uma predominância da lógica instrumental do aprender arte para exercê-la como recurso didático, um recurso que ‘ajude’ o futuro pedagogo a realizar seu trabalho docente de modo a edificar aulas mais ‘interessantes e divertidas’. Além disso, alguns discursos realçam a necessidade da continuidade das ações formativas, evitando que a arte na Universidade se limite às ações formativas circunstanciais ou ainda seja vista como objeto que ‘alegra eventos’. Apesar de que, na FACEDI/UECE, está sendo gerada uma cultura de produções artísticas, ou seja, há diversos momentos formativos prévios aos eventos em que estudantes e professores criam e ensaiam espetáculos artísticos.

Alguns estudantes valorizam a UECE/FACEDI como um dos – senão o único – espaços de ampliação de seu repertório cultural/artístico, além de a reconhecerem como talvez a única Universidade na microrregião que tenha uma efervescência cultural maior, pois, já que a cidade quase não oferece espaços ou eventos culturais, na Faculdade eles vivenciam alguns momentos formativos nessa direção, seja apreciando/fruindo ou produzindo arte.

No decorrer das discussões em grupo, vi que esta pesquisa conseguiu acionar reflexões importantes para mobilizar um olhar crítico sobre o próprio processo formativo de alguns estudantes, como indica o depoimento a seguir:

[...] respondendo a todas essas questões é que estou parando pra avaliar tudo o que adquiri aqui na FACEDI. Eu conseguia perceber isso na minha prática docente, conseguia perceber que a arte contribuía com os meus alunos, mas é importante isso, essa auto-avaliação. E isso eu só vim fazer agora [...] você, a princípio não percebe essa ação da arte, você só percebe quando questionado, quando reflete mesmo sobre essas atividades. (JU, 8º período, 26/06/12).

Com isso, verifica-se a importância de uma pesquisa agindo como um recurso de percepção sobre si, o que constitui um exercício de grande relevância para a formação dos

estudantes à medida que estes potencializam “[...] a análise sobre si mesmo, sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional”. (NOGUEIRA, et al. 2008, p. 192). Sendo que essa formação pode ser aprofundada pelas práticas reflexivas desencadeadas por instrumentais variados, como memoriais, diários ou biografias educativas, estimulando a reflexividade sobre as próprias práticas profissionais e possibilitando aos estudantes o exercício do “[...] papel de ator e autor de sua própria história”. (SOUZA, 2008, p. 90). Diversos autores, como Lüdke (2001) e André (2001), preocupam-se e discutem sobre esta necessária relação entre formação, pesquisa e reflexividade, o que representa algo de muita valia para o aprimoramento da formação profissional dos docentes.

Assim, realçar a voz dos estudantes e favorecer sua reflexividade mediados por um processo de pesquisa foi a intenção primordial deste tópico. Nessa direção, selecionei diversas falas que se entrecruzam com as análises na sequência desenvolvidas.

▪ **Arte como campo de saber formativo**

Em certos depoimentos, pude observar o reconhecimento, por parte de alguns estudantes, de que uma educação estética por via da arte ou de experiências estéticas pode ser fundamental para a composição de um perfil mais amplo e qualificado do pedagogo. Mesmo sendo oferecido de modo contingencial e, por vezes, descontínuo, as ações estético-artísticas na universidade possuem grande relevância para diversos estudantes. O depoimento a seguir realça o quanto algumas iniciativas artísticas na Faculdade podem contribuir para os *insights* criativos dos estudantes, mesmo se envolvendo tão somente como apreciadores:

[...] embora eu não tenha participado de forma ativa dos movimentos artísticos aqui da FACEDI, eu sempre estou assistindo. E o resultado, o impacto que essas apresentações despertam em mim contribui na minha escrita. Eu gostava de escrever, mas sempre achava que não era interessante ou algo do tipo. E a partir das apresentações aqui da FACEDI, de repente, uma peça teatral, me fazia escrever um texto. Uma música, uma coreografia, então essa questão da sensibilidade veio a contribuir mais na minha produção textual e, claro, também, mudou meus gostos musicais, teatro, tudo isso eu vim a desenvolver a partir do curso de Pedagogia e também você passa a ter outra visão de mundo a partir da arte, você começa a observar as coisas com outros olhos, bem mais sensíveis, bem mais atentos a cada detalhe, pois sabe que cada detalhe é fundamental. (JU, 8º período, 26/06/12).

A disciplina de arte-educação também foi tomada como elemento significativo tanto na apropriação de saberes práticos vivenciados como nas aprendizagens tidas em momentos de apreciações e análises artísticas, nas falas a seguir:

[...] na disciplina arte-educação, foram momentos únicos, que era como se a disciplina fosse uma caixa de surpresas, sempre tinha uma coisa diferente pra gente fazer, a pintura, o próprio amigo secreto, que a gente tinha que confeccionar [o presente]. [...]. Só pra comentar algumas, mas todas elas sempre mexem com você, quando é no teatro, as apresentações teatrais também, você se sente tocado, você se sente sensibilizado e tem a possibilidade de poder estar ali assistindo o seu colega e aplaudindo e observando, “nossa, como ele tem talento, como ele tem qualidade”, você tem essa oportunidade de apreciar. Então assim, são momentos vários e momentos únicos e que eles vão gerando outros aprendizados. (AR, 8º período, 26/06/12).

A formação em Pedagogia, para mim, foi de fundamental importância para esse aguçamento de criatividade. Aqui na FACEDI, nós temos a oportunidade de ampliar nossas ideias; parece que quando chegamos aqui, os professores abrem nossas cabeças. [...] Todos esses profissionais contribuem de maneira essencial para nossa formação, pois ampliam nossas noções e percepções a respeito da arte de modo geral e, mais do que isso, mostram o quanto a mesma traz “vida” para nosso cotidiano. (PE, 9º período, 26/06/12).

A reverência à arte é aqui exaltada, por possibilitar a esta estudante a ampliação do olhar a partir de algumas iniciativas da Faculdade:

[...] foi muito importante e mudou muito a minha visão com relação a algumas coisas, inclusive aumentou o meu respeito com relação à arte. Não interessa pra mim se ela fez aquilo ali com um pedaço de carvão ou se ela usou a tinta mais nobre do mundo. Pra mim, se é arte, eu procuro entender e respeitar. Eu já tinha um respeito pela arte antes, mas dentro da Faculdade isso aumentou na minha vida. (EL, 9º período, 10/04/13).

Esses depoimentos destacam o reconhecimento de alguns estudantes sobre o próprio desenvolvimento da sensibilidade e da percepção desde o trabalho formativo da UECE/FACEDI e a repercussão disso na atuação docente dos sujeitos como pedagogos. Outro destaque se referiu à disciplina Arte-educação com suas ações pedagógicas diversificadas, como se fosse uma “caixa de surpresas”; ações que ensejaram estranhamento e mobilizaram saberes e o potencial criativo dos envolvidos; ações potencializadoras da vida, como ressaltado em outra fala. Além disso, o corpo foi referenciado sendo acionado por tais ações. A reverência perante a arte, que antes não havia, foi mais uma consideração feita a respeito da dimensão formativa da arte na Pedagogia.

▪ **Arte como recurso didático**

Há intensa concepção da arte como instrumento didático no campo da Pedagogia, talvez como consequência de um tratamento dado historicamente a esta seara de conhecimento. A esse respeito, Rabêllo (2012 p. 45) ressalta:

Na formação do educador, o jogo e a arte são vistos muitas vezes apenas como recursos didáticos a serviço de outros conteúdos, os conteúdos disciplinares considerados sérios e verdadeiros. Como se a arte e o jogo não tivessem conteúdo próprio, como se não pudessem ser objeto de estudo e como se a dimensão lúdica e estética não fosse importante para o ser verdadeiramente humano.

Essa concepção utilitária em que se “usa” alguma produção artística para fins didáticos de outros campos de conhecimento é bastante manifestada nas falas dos estudantes do referido Curso:

Enquanto professora já pude utilizar diversos métodos que trabalhasse a questão da arte e você percebe que há um envolvimento maior por parte dos alunos quando você trabalha uma música em sala de aula, quando você leva uma pintura pra ser analisada, quando você exhibe um filme e vai esmiuçar o filme, quando de repente leva um pedacinho duma peça teatral. Então a dimensão que isso ganha em sala de aula é muito grande. (JU, 8º período, 26/06/12).

Nestes depoimentos que seguem, é ressaltada a especificidade da infância que requer uma abordagem pedagógica própria, tendo-se a arte como aliada: “[...] o modo como você aborda a criança é completamente diferente de um adulto. E a gente tem que estar imbuído disso, da arte, pra poder prender a atenção da criança para o que a gente quer fazer”. (FR, 9º período, 10/04/13); “[...] é fundamental hoje em dia na sala de aula você ter algum tipo de formação artística para melhor lidar com essas atividades lúdicas com as crianças”. (PE, 9º período, 10/04/13). Há, nas falas, um constante reclame por uma formação que abranja a dimensão lúdica das pessoas. Dimensão esta que acompanha toda a trajetória de vida das pessoas e não só a fase da infância, sendo que a ludicidade é algo intrínseco ao jogo. Huizinga (1971) atribui ao jogo função essencial na vida humana (e também de outras espécies animais) como materialização dessa dimensão lúdica. Ele faz referência ao *Homo ludens* como mais uma designação ao ser humano – para além do *Homo sapiens* e do *Homo faber*. Nesse contexto, propostas pedagógicas de formação de pedagogos precisariam levar em consideração esta dimensão, fazendo valer os clamores e percepções dos estudantes.

Possibilitar algumas aulas diferentes, dinâmicas, divertidas é o que anseiam diversos estudantes, numa crença de que as artes constituem um suporte ou uma “metodologia” para o ensino de outros conteúdos:

[...] é muito importante a formação em artes pro pedagogo porque assim eu acho que até ajuda quando, por exemplo, você vai dar uma aula, você pode tornar a aula mais dinâmica, como ela tava dizendo, que ao usar música ela contextualiza com o que ela está ensinando. Eu acho que é muito importante a arte em tudo. (CI, 3º período, 09/04/13).

[...] acho que o pedagogo deveria sim, ter mais essa base de artes já que se tem já uma ampla área de conhecimentos do pedagogo, porque não implantar mais essa área, porque é uma metodologia diferente. Já que a gente vai trabalhar com crianças, uma dinâmica com música, com a arte, porque uma criança não começa do nada já a desenhar. Uma metodologia já é mostrar aqueles desenhos, aquelas, figuras, interagindo com a aprendizagem tanto da língua quanto da escrita. Então a música é uma forma de produzir o conhecimento já desde as bases iniciais com as crianças, porque a arte não vai ser apenas a música, vai partir também do desenho, da criatividade, de tratar a formação daquela criança, ensinando a dança, porque a dança vai proporcionar também um desenvolvimento melhor tanto de si, como do físico da criança, o desenvolvimento dela vai partir do professor a sua metodologia de ensino, de como ele vai levar essa parte artística para aquela criança. Então, uma forma de brincadeira, é mais também nessas séries iniciais é muito bom tratar sempre como brincadeira, ir acostumando com o ambiente, levando o conhecimento para ela em forma de brincadeira, uma metodologia, eu acho, lúdica. Seria bom para as crianças. (AL, 3º período, 09/04/13).

Diversas falas de estudantes encerram, mais uma vez, certa necessidade do “jogo” como um apelo à dimensão lúdica nas ações pedagógicas. O jogo possui, para Huizinga (1971, p. 05), um caráter profundamente estético manifestado na intensidade de sensações por quem dele usufrui: “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo”. Assim, o jogo exerce poderes sobre as pessoas, mobilizando-as, estimulando seus sentidos e fazendo-as interagir com os outros e com as realidades ao seu redor, dotando de significados suas existências.

Há ainda quem aprenda “a função” das artes como um recurso que contribua para “improvisar” uma aula ou tirar o professor de uma “saia justa”. Perante esses termos, cabe questionar: de que arte esses estudantes se referem? O que é arte para os mesmos? Para eles, o campo artístico não possui saber próprio e significativo, sendo ele um mero instrumento “salva-vidas”? Até que ponto os discursos sobre artes na FACEDI vem também contribuindo

para a elaboração da ideia de que a arte é instrumento didático? Visões clichês como as que seguem, não são tão difíceis de ouvir na Faculdade, inclusive por parte de alguns professores:

[...] não é o que dizem, que o professor é um ator dentro da sala de aula? Com a arte, embora o professor não tenha uma base boa dentro da sala de aula, mas com a arte dá até pra ele improvisar e tornar uma aula apreciada pelos alunos. (DE, 9º período, 10/04/14).

[...] eu ainda sinto falta de como usar em certas ocasiões, porque eu acredito que arte, tanto na escola quanto em qualquer ambiente que você esteja, às vezes te faz se sair da ‘saia justa’ no meio de uma, sei lá de uma discussão particular, sabe? Então assim, a arte pra mim influencia em tudo na vida. (EL, 9º período, 10/04/14).

Como se pode verificar nesses relatos, a perspectiva instrumental da “utilização” da arte é muito serva na concepção de vários estudantes de Pedagogia. Essa ideia de apropriar-se da arte como recurso didático, para facilitar ou dinamizar alegremente o ensino de alguma disciplina, responde a uma lógica chamada de “contextualista” para o ensino de artes, contrapondo-se à razão “essencialista” – que considera a arte como campo de conhecimento formador em si mesmo – configurando aí um dilema histórico nesta área de ensino (FERRAZ & FUSARI, 2010; BARBOSA, 1985).

▪ **Formas de envolvimento de alguns estudantes em experimentações estéticas envolvendo artes na FACEDI/UECE**

De modo geral, quase todos os respondentes dos grupos de discussão já se envolveram com experimentações estéticas (por via da arte) na Faculdade, apreciando apresentações artísticas, eventos culturais como o “Contos e Cantos ao Redor do Fogo”, ou mesmo como produtor de arte, ou ainda em trabalhos das disciplinas diversas do curso de Pedagogia. A seguir, tem apenas alguns relatos ilustrativos a esse respeito que considero mais expressivos: [...] na formação docente aqui na FACEDI eu tive contato com a arte nas disciplinas. (JU, 8º período, 26/06/12). Outros reforçam:

[...] algumas disciplinas ofereceram esse aporte artístico, como por exemplo, na Pesquisa Educacional, se eu não me engano, com a professora F#, a gente teve a possibilidade de apresentar um seminário que era sobre “As mulheres [ao longo da história]”, e a gente escolheu algumas e tivemos que representá-las. Então a gente veio a caráter de cada uma delas. Depois na disciplina Psicologia da Aprendizagem, com o professor X# a gente foi tratar sobre inteligências múltiplas, então a gente veio a caráter, tentando representar cada uma das inteligências. E, também na disciplina de História do Ceará [ministrada por mim], que a gente tentou representar “A fome” [Romance de

Rodolfo Teófilo]. E, fora isso, os vários momentos experienciados, vivenciados aqui na disciplina de arte-educação [também ministrada por mim] e também nesses outros momentos “Contos e Cantos...” que eu apresentei um poema e,... acho que é isso. Ah, também tive a oportunidade de participar de uma oficina que foi presidida por você [oficina de arte-educação, num Encontro de Pedagogia na FACEDI, em 2011]. (AR, 8º período, 26/06/12).

[...] praticamente em todas as disciplinas a gente teve esse contato com a arte. De alguma forma a gente teve. Tiveram os momentos de “Intervalo com Arte” que a gente ia fazer apreciação das apresentações. Participei do minicurso que trabalhou com fantoche, contação de história, literatura de cordel, dança, alguns movimentos de dança. E também outro que a gente sempre participa do Natal da FACEDI, de apresentações artísticas tanto dos alunos quanto de pessoas que vem de fora pra apresentar aqui. (SA, 8º período, 26/06/12).

Alguns estudantes revelam que experiências estéticas por via da arte, por vezes, ocorrem no desenrolar das disciplinas, o que representa algo significativo e faz valer a lógica do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FACEDI (2008), que elencou a arte-educação como uma das temáticas de articulação curricular, sendo que essas temáticas precisam atravessar os diversos componentes curriculares. Alguns professores que, mesmo pontualmente, abraçam esta temática em suas disciplinas estão sendo reconhecidos pelos estudantes por este feito. Outros depoimentos anunciam ainda a diversidade de eventos, tempos e lugares em que esta temática vem sendo desenvolvida, sendo que alguns dos respondentes também afirmam ter feito parte da programação, apresentando-se como artistas ou ainda como alunos de oficinas e cursos:

Na verdade, foram tantos, que até me falha a memória agora. Mas, acho que o primeiro foi um minicurso de teatro que eu fiz [...]. Teve outro minicurso de contação de história que eu participei, inclusive eu participei de um projeto de extensão relacionado à contação de histórias, fui bolsista por seis meses, coordenado pela professora C#. Também teve as vivências da disciplina de Arte-educação, teve a de Pesquisa Educacional também que foi ali no auditório, uma peça de teatro. Participei do “Contos e Cantos...”, apresentei lá dois números e é isso aí. (OT, 8º período, 26/06/12).

Já participei e ainda participo do Canto Coral como integrante. Também já participei, é, como se diz, de seminários, fazendo interpretações e também no “Cantos e Contos...” vim representando Maria Bonita ano passado, 2011 e esse ano interpretei Luiz Gonzaga, com toda a sua figura, caracterizada. E também participei do casamento matuto [da quadrilha] sendo delegado e

agora mesmo estou participando do minicurso, oficina “*Performances Poéticas*”. Que mais? Ah, também gosto muito de apreciar as coisas artísticas que tem aqui na FACEDI. (TE, 8º período, 26/06/12).

Eu participei de algumas oficinas de arte, de minicurso, de “Intervalo com Arte” e assisti algumas apresentações e hoje eu trabalho com arte-educação e vejo que me ajudou muito e também as aulas da professora [eu] e, é isso. (LU, 8º período, 26/06/12).

Durante o curso participei de várias atividades; na maioria das vezes como espectadora, pois devido a distância entre minha casa e o *Campi* não teria como me locomover: pois moro na cidade vizinha. Todavia na medida do possível, participei ativamente de minicursos e oficinas relacionadas a contação de histórias principalmente. [...]. (PE, 7º período, 27/06/12).

Alguns estudantes dizem ter participado como “ouvintes” de cursos e mini cursos que envolviam artes na FACEDI; entretanto, cabe traduzir esse termo como “participante” e não como mero ouvinte, supondo-se que algumas formações em arte e sobre arte envolvem experimentações estéticas de caráter prático:

Eu nunca participei de nenhuma atividade artística na Faculdade, a não ser como ouvinte dos cursos e mini cursos. (RA, 7º período, 27/06/12).

Eu participei como ouvinte de quando tinha o “Intervalo com Arte”, na verdade eu gostava muito e o “Cantos e Contos...” e também fiz o curso de teatro. (EL, 27/06/12).

Eu participei do curso de teatro. O “Cantos e Contos...” passado, eu participei junto com a SO fazendo uma apresentação, esse ano de novo, como sempre, aí to participando também da bolsa de iniciação artística com a professora M# e juntamente com o Coral, que a bolsa é desenvolvida junto com o Coral. [...] disciplinas que trabalham um pouco com arte, teve a disciplina de ensino de matemática, querendo ou não, a gente desenvolveu um trabalho que puxou da arte, que a gente teve que criar um jogo, teve que confeccionar. O professor L# também sempre procurou trazer algum trabalho no ensino de português, as disciplinas pedem pra gente puxar um pouco pra arte, trabalhar com ela. (AM, 7º período, 27/06/12).

O depoimento acima é mais um que enfatiza as ações artísticas no âmbito das disciplinas; estudantes parecem dar muita importância a essas iniciativas pedagógicas na sala de aula, pois, frequentemente, fazem referência a elas.

No depoimento que segue realça-se a dimensão da contextualização temática das elaborações artísticas ocorridas na FACEDI e a valorização disto por parte do estudante. Além disso, mais uma vez expõe algumas práticas envolvendo arte no exercício das disciplinas:

Eu já participei de algumas atividades artísticas na Faculdade, aqui na FACEDI, como ouvinte de algumas, principalmente do “Intervalo com Arte”, participei também do “Contos e Cantos...” com a AM, já que ela me apontou (risos), onde a gente, assim, não sei se era tipo uma contação de história, mas realmente valorizava a questão, como eu posso dizer, uma arte bem nordestina, bem cearense, onde o linguajar era o principal e as histórias do dia a dia de duas comadres “fuxiqueiras” (fofoqueiras). Então, também participei do curso de teatro e também com o professor L# na disciplina de Arte-educação, ele também estimulou muito a gente, assim, vamos dizer, muito, mas algumas coisas não deram pra gente ir intensamente, mas ele fez com que a gente buscasse também desenvolver esse nosso lado artístico e eu acho assim, que eu, como é que posso dizer, acho que é de grande importância realmente para o pedagogo a formação artística. (SO, 7º período, 27/06/12).

Boa parte das ações estético-pedagógicas ocorridas na FACEDI envolve elementos da cultura popular que se manifestam no Nordeste e no Brasil de modo geral. Essas ações tendem a proporcionar vivências e saberes que potencializam o sentimento de valorização e de pertença cultural, algo tão ensinado por Suassuna (2008) e que também muito acredito como caminho relevante num projeto de educação estética de pedagogos.

É significativo o número de estudantes que, de algum modo, já se envolveu com atividades artísticas em sala de aula e em atividades extra sala – nos projetos de extensão e de pesquisa. Como apontado por eles, diversos professores exercem atividades pedagógicas no curso de Pedagogia da FACEDI com o acesso a bens artístico-culturais. E essa característica precisa ser exaltada pelo próprio professor universitário quando, por exemplo, ele propõe trabalhar em sua disciplina com uma obra literária ou um filme, é fundamental que ele situe o contexto de criação, bem como a biografia do próprio autor da obra, com o intuito de valorizar tal campo de saber e de instigar os estudantes a desenvolver mais pesquisas em artes para a ampliação de seu repertório cultural e de sua formação estética.

▪ **Precariedades da UECE na viabilização de ações pedagógicas**

Um grande problema da UECE denunciado pelos estudantes diz respeito à realidade gritante que eles enfrentam em relação à constante falta de professores, por ausência do Estado na promoção de concursos para professores efetivos. Além disso, eles denunciam a falta de compromisso – assiduidade – de alguns professores em exercício, o que pode prejudicar seu processo formativo: [...] acho que o problema maior que a gente tem aqui é a falta de professores. Porque eu penso assim, que se a gente não tem professor nem pra dar aula, um projeto de extensão é que fica difícil mesmo. (CI, 3º período, 09/04/13). Nessa direção, há outros depoimentos:

[...] eu também vou criticar não só nós alunos que temos já um grau elevado de desinteresse, já por falta de tempo, da pessoa viver cansada e também em relação dessas faltas de professores, a gente vê que é prejudicado porque alguns professores que a gente tem, que a gente vê que é capacitado, que transmite, em pouco tempo um amplo conhecimento pra gente, mas que esses professores hoje, estão dando muito pouca aula. Vem três aulas num semestre. A gente passa, já vi que a gente tem duas aulas e passa uma disciplina. De quatro créditos a gente tem duas aulas. Então, que conhecimento é que a gente vai levar dessa disciplina? (AL, 3º período, 09/04/13).

Só em relação à estrutura mesmo, a sala aqui tem muito calor e mal dá pra respirar. E a água. Falando da estrutura da UECE. Eu acho que as salas não são climatizadas, prejudicam a gente. [...] Se o governo olhasse um pouquinho pra gente e tivesse misericórdia [riso], porque condição ele tem de investir e de dar uma qualidade melhor do que o que eles já dão. Eles dão só o mínimo, o mínimo do mínimo. (JO, 3º período, 09/04/13).

O estudante a seguir expõe suas “angústias-denúncias” em relação ao que considera problemático, pedagogicamente falando, numa disciplina. E anuncia propostas como a diversificação de atividades e experimentações estéticas por via das artes. Daí a necessidade dos alunos serem mais ouvidos pelos professores; muitas vezes, eles poderiam ser importantes parceiros num trabalho acadêmico colaborativo, trazendo ideias e exercendo sua autonomia no pensar e agir:

[...] muitas vezes o professor pede um seminário e a gente se detém a fazer só aquilo, quando a gente poderia fazer inúmeras coisas, criar, representar, fazer um poema, fazer uma paródia, mas a gente se limita muito [...] tenho essa observação sobre mim que a minha criatividade precisa fluir muito

ainda [...] baseado também na disciplina arte-educação, vários trabalhos que você pode realizar, não necessariamente só um trabalho escrito ou, sendo escrito, mas não necessariamente só daquela forma, pode ter outras maneiras, outras formas, mas, muitas vezes o professor se fecha, está muito centrado naquilo, só está muito é,... acomodado, impregnado, muito arraigado daquilo, então só tem aquela concepção e não muda. (AR, 8º período, 26/06/12).

De modo geral, dentre outras “denúncias-anúncios”, os estudantes destacam: o desinteresse de muitos estudantes em sua formação; a estrutura física da Faculdade que, por vezes, atrapalha seu processo formativo; a pouca criatividade de alguns professores para desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula menos repetitivas e maçantes. Tais destaques precisam ser levados em consideração, caso se queira realmente um avanço na formação profissional de pedagogos no Estado do Ceará. Para tanto, é necessário tanto um investimento significativo na abertura de concurso imediato para professor efetivo, como em infra-estrutura da Universidade, além, é claro, de maior disposição e formação contínua dos professores universitários em exercício. Este é, pois, um esforço coletivo e multilateral, para que se possa garantir outra configuração acadêmica à UECE.

▪ **A (quase) ausência de espaços culturais na cidade**

Outro fator que representa grande empecilho ao processo formativo dos estudantes é a condição precária de muitas cidades cearenses, particularmente as do entorno da UECE/FACEDI, na Microrregião de Itapipoca. As políticas sociais, especialmente a educacional e a cultural deixam muito a desejar, pois parece não haver uma visão ou um interesse maior dos gestores públicos acerca disso.

Cabe realçar, entretanto, as contínuas ações culturais promovidas por grupos artísticos da Microrregião de Itapipoca, por exemplo, a Companhia Balé Baião de Dança Contemporânea e o grupo ceno-musical Dona Zefinha que, além de acumularem vasta produção cultural em seu repertório artístico autoral – que abrange criação de espetáculos, CDs, DVDs, vídeos e publicações escritas, desenvolvem, a cerca de vinte anos, ações pedagógicas de formação artística, bem como são grandes responsáveis pela produção de festivais e mostras de artes – circo, música, dança e teatro – na referida Microrregião e em todo o Estado do Ceará.

Atualmente, esses dois grupos possuem espaços culturais próprios – como a Casa de Teatro Dona Zefinha e o Ponto de Cultura Galpão da Cena – sediados em Itapipoca e mantidos por premiações de editais (federais ou estaduais). São essas iniciativas que, em boa medida, compõem o cenário artístico contemporâneo de Itapipoca além, é claro, das ações extensionistas da FACEDI/UECE, tão referendadas pelos estudantes em seus depoimentos.

Noutro ângulo, percebe-se que a quase ausência de investimentos nas ações culturais por parte do poder público acarreta sérios danos à formação estética e educacional de modo geral, pois cria lacunas no universo de conhecimentos dos moradores dessas cidades. Estes ficam sem escolhas, pois não têm por que fazerem opção; não há ofertas culturais diversificadas a não ser as que martelam cotidianamente os sentidos das pessoas e que são oferecidas pelas grandes mídias, principalmente a televisiva, e também pelas igrejas. Instaura-se aí certo vazio que impede a dilatação das experiências estéticas que poderiam aperfeiçoar a percepção e a criatividade das pessoas:

Essa questão da cultura é muito complicada. Você falou dos nossos colegas, da gente, mas eu penso: ‘que espaço cultural tem no meu município? Que espaço cultural tem na minha comunidade?’ Quando perguntou naquele questionário [do perfil artístico-cultural dos estudantes] eu só coloquei igreja. Só vou à igreja. Muito já foi falado na questão cultural do aluno, mas não é oferecido pra gente. Na FACEDI é que a gente vê mais vezes sobre isso, no mais,... Quando você falou eu pensei logo no meu município, na minha comunidade, que não existe espaço cultural. (MS, 9º período, 10/04/13).

A partir do momento que a gente entra na FACEDI, eu diria, porque digamos que é o campo que a gente tem de verdade de nível de Faculdade, a gente começa a ter, a fazer um *link* com essa parte [do acesso a bens culturais] que a gente não tem em outros espaços. Então, a partir de momentos aqui dentro da FACEDI é que foi possível a gente perceber que existiam coisas lá fora e que existiam pessoas que trabalhavam com esse tipo de manifestação. Assim como tem a Casa [de teatro] D. Zefinha que toda vez que eu sei que tem espetáculo é por meio de pessoas daqui da FACEDI. Então, de qualquer forma, mesmo que seja de uma maneira ainda insipiente eu acho que a FACEDI tem contribuído muito aqui no município de Itapipoca com relação a essa parte artístico-cultural. (SI, 3º período, 08/04/13).

Ressalte-se ainda, nos relatos, a observação de que, com muitas ausências de políticas culturais nas cidades que entornam a UECE/FACEDI, é a própria Faculdade que constitui um dos raros espaços de promoção artístico-cultural para esses estudantes, o que é um dado importantíssimo para propiciar reflexões sobre o papel da FACEDI na área cultural e educacional.

Com tudo isso, questiono: Como a UECE/FACEDI percebe este seu papel? O que ela pode fazer para ampliar o campo de saber estético-artístico? Como esta instituição está situada no âmbito das políticas culturais na Microrregião de Itapipoca, porquanto ela é apreendida pelos estudantes como um dos principais equipamentos culturais deste lugar? Essas indagações precisam permear os debates e as proposições da Universidade para que se fortaleçam as iniciativas artístico-culturais com o intuito de dar a elas maior densidade formativa e, é claro, garantir o acesso contínuo a bens culturais.

▪ **A UECE/FACEDI como um dos principais espaços culturais para os estudantes (senão o único)**

Dados os elementos do contexto cultural/educacional exposto no item anterior, à UECE/FACEDI caberia um lugar de grande relevância como um dos principais espaços culturais, segundo alguns estudantes: [...] eu não sei dizer o que seria de mim sem esse curso de Pedagogia, porque depois que eu entrei aqui minha criatividade fluiu muito [...] tudo eu pego como exemplo, tanto pra minha vida como pra minha prática docente. (ER, 8º período, 26/06/12). Dessa nutrição de saberes construídos na Faculdade, o estudante acima afirma seu potencial antropofágico de transformar-se a partir de suas aprendizagens no âmbito da formação inicial. Seguem outros depoimentos, na mesma direção:

Todas as iniciativas voltadas pra arte aqui na FACEDI são fundamentais, principalmente, acredito que é assim, aqui em Itapipoca tem diversos artistas e esses artistas ganharam uma maior visibilidade a partir daqui da FACEDI. Antes você não ouvia falar de grupos de música, de teatro, o espaço que foi dado a esses grupos foi a FACEDI, e o interessante é que os alunos divulgam mesmo e não tem como ser diferente, há toda uma divulgação e você passa a ter uma maior valorização pela arte local que você muitas vezes procura referências artísticas distantes que são fundamentais também, mas que você deve observar o que está próximo da sua região. Até mesmo pra que você possa apreciar. Eu acredito que esse espaço quem está dando é a FACEDI e não somente a abertura pra esses grupos de artistas como também para os alunos. Acredito que diversos alunos foram descobrir a arte a partir do curso de Pedagogia e acredito que até mesmo tenham vários, que tem diversos talentos e que ainda não se manifestaram ou até mesmo não deram conta que os possui. Acho que a importância 'tá' nisso. [...] O interessante é que a FACEDI incentiva os alunos a participarem principalmente por conta das atividades complementares e a participação dos alunos sempre resulta em certificados, então, acho que esse é um grande incentivo do curso. (JU, 8º período, 26/06/12).

Nós somos bastante estimulados a apreciar e principalmente a participar de eventos artísticos; temos a oportunidade de frequentar eventos que valorizam nossa formação. Com os fanzines, teatro universitário, entre outros. Todas

essas iniciativas são mesmo admiráveis, pois dão “vida” e ritmo para nossa vida acadêmica além de serem maravilhosas. Eu adoro. (PE, 7º período, 27/06/12).

Deixei o depoimento acima transcrito na íntegra por considerá-lo muito revelador da percepção do estudante a respeito das ações, do papel e das propostas estéticas que a FACEDI tenta desenvolver. Um dos diferenciais dessas propostas é a visibilidade dada às manifestações culturais do Nordeste, como ressaltado neste e em outros depoimentos. Acredito que isso tende a criar um sentimento de pertença cultural essencial aos processos de identificação e valorização dos estudantes em relação à própria cultura. Assim como Suassuna (2008), acredito em processos educativos tendo a cultura popular brasileira imbricada em ações pedagógicas que efetivem essa valorização e identificação cultural, pois esse sentimento potencializa a vitalidade das pessoas, necessária ao fortalecimento e à difusão cultural.

[...] eu considero que foi muito importante a minha formação em arte porque eu venho de uma, eu tenho uma origem que, assim, não possibilita muitos meios artísticos para que eu participasse de outras atividades artísticas, normalmente, o que a gente vê, de onde eu vim, são mais coisas que a gente vê mesmo pela televisão, aí quando eu vim pra Faculdade e comecei a me deparar com essas atividades com relação à ludicidade, ao teatro, isso foi importante [...] o que contribui realmente são as atividades extracurriculares que são desenvolvidas aqui, porque aqui há uma emergência muito grande de atividades artísticas e você pode perceber isso só pelo número de grupos artísticos que tem aqui, que não se restringe ao nosso curso, porque tem o [grupo teatral] “Tubo de ensaio” da Química também, não é? E me parece que isso é uma coisa que é consequência da região, porque você percebe que aqui na cidade existem inúmeros grupos artísticos que parece que adentram na Faculdade e aqui criam novas ramificações. (EV, 7º período, 27/06/12).

[...] eu gostava também muito da hora do “Intervalo com Arte”, e me veio a observação, que esse momento com arte se estendesse não só naquele intervalo, e que também a população de Itapipoca conhecesse a FACEDI na arte também, [...] Ninguém sabe o quanto de cultura tem aqui dentro, ninguém conhece, então, eu faço essa observação, que deveria não só nós pedagogos na nossa formação, mas que essa formação aqui dentro, partisse lá pra fora, pra todo mundo conhecer que aqui não se forma só professores, se forma também tanto na música quanto na arte de interpretar, então eu acho que Itapipoca está precisando conhecer a FACEDI não só como Faculdade de Educação. (CL, 3º período, 08/04/13).

Sem dúvida, de todas as outras faculdades que existem no município, o currículo da FACEDI é mais rico, [...] o nosso currículo é maravilhoso, apesar de todas as dificuldades, eu acho que professores têm, sim, tentado colocar em prática, trazer esse mundo das artes pra gente, pra dentro da UECE, pra dentro da FACEDI, porque sem dúvida o nosso currículo é o mais rico do Município. (CI, 3º período, 08/04/13).

Há um claro reconhecimento, por parte dos estudantes, da FACEDI como difusora da cultura local e promotora de momentos formativos por via de produções e de apreciações artísticas. Segundo eles, a Instituição valoriza a cultura do Nordeste e do Ceará em meio às ações pedagógicas da Universidade; para os respondentes, há o estímulo à produção criativa destes, bem como um desejo dos estudantes de mostrar o que é feito na FACEDI para toda a população – uma explícita valorização desse trabalho pedagógico e do currículo do curso de Pedagogia por parte dos alunos. Percebe-se que o referido curso faz valer a temática de articulação Arte-educação proposta em seu PPP, o que é algo precioso do ponto de vista do exercício curricular que, de algum modo, valoriza uma perspectiva de educação estética de seus estudantes.

▪ **(Auto)crítica dos estudantes sobre atitudes acadêmicas**

Neste conjunto de respostas, diversos estudantes também fazem autocríticas em relação ao desempenho como acadêmicos, manifestando uma consciência de que sua atitude de autonomia e compromisso com a própria formação estética, política e profissional é fundamental para o sucesso de um projeto formativo do curso de Pedagogia:

[...] eu acredito que na FACEDI há certo espaço pra arte. [...] o que alguns alunos não fazem é participar, porque, por exemplo, temos o “Cantos e Contos ao Redor do Fogo”, temos a contação de histórias,... e às vezes não é nem porque não queiramos participar, às vezes também é a questão do tempo, você trabalha no período da manhã, da tarde e à noite só tem mesmo as disciplinas do currículo e o que poderia facilitar seria terem mais disciplinas no currículo voltadas para a arte, porque temos apenas uma no currículo. Tem o coral, tem o “intervalo com arte”. Então falta mesmo a questão dos alunos abrirem os olhos pra esses movimentos e participarem. (JU, 8º período, 26/06/12).

[...] tem muita gente que gosta da arte, gosta de participar dentro da FACEDI utilizando a arte e acho que tem alguns descasos [...]. Vamos supor, está tendo uma apresentação de arte, [os alunos] já acham que aquilo não é importante para a formação deles. Acham que é uma besteira e saem. Eu não sei se é o fato de não entender a arte que está sendo apresentada ali ou já é um preconceito com a arte. (DE, 8º período, 26/06/12).

Em relação à estética, eu também acho que foi uma formação boa, mas não foi como deveria ser porque eu deveria ter me engajado mais nesses grupos de teatro, enfim, essas manifestações artísticas e, por conta de, não sei, de tempo, eu não me envolvi tanto. [...] o erro foi meu, porque existem espaços aqui em que são trabalhadas artes fora do currículo, como atividades extracurriculares. Quanto à arte nas disciplinas, alguns professores trabalham mais outros menos, mas eu acho que foi uma falha, aí no caso foi eu porque

existem os espaços aqui na Faculdade. Só não fiz me engajar. (RO, 8º período, 26/06/12).

[...] a gente vem a muitos anos só criticando, a UECE deveria oferecer isso, a UECE deveria oferecer aquilo, mas quando oferece, muitos deixam de participar, como o LUTEMOS, muitos alunos deixam de participar, eu mesma nunca participei e a gente critica, critica que não tem isso, que não oferece aquilo, mas os que tem a gente não procura se engajar. (LA, 9º período, 10/04/13).

O depoimento abaixo reforça a falta de um esforço para a busca pessoal de saberes por parte dos estudantes. Para que as aprendizagens se ampliem e haja uma construção antropofágica do conhecimento, é fundamental que esses estudantes compreendam que eles precisam fazer despertar sua autonomia para a construção dos conhecimentos. Esse é um grande desafio que observo, como docente, em relação a alguns alunos; há certo comodismo, certa preguiça acadêmica, o que pode até mesmo barrar alguns processos de ensino-aprendizagem, pois o professor, sozinho, não dá conta de ensinar aprendizagem nos sujeitos que não são receptivos e atentos aos novos saberes:

[...] pelo que eu vejo dos outros estudantes, acho que eles esperam demais dos professores. Eles esperam que sejam oferecidas atividades lúdicas, atividades relacionadas à arte, eles esperam demais. Eu pelo menos, não vejo, eu não passo pelo corredor da FACEDI e vejo um colega lendo. Ou ouvindo ou falando de alguma música que tenha alguma relevância. Uma música assim, que tenha conteúdo. Eu não vejo que isso parte dos alunos, eu acho que eles esperam que os professores tragam e por melhor que o curso seja a gente não deve esperar, a gente deve procurar. (PE, 9º período, 10/04/13).

Eu acho que está faltando mais mobilização dos estudantes, a questão de Centro Acadêmico – CA, a questão de luta mesmo. Eu acho que a Faculdade perdeu um pouco desse espírito de luta, de correr atrás. [...] os alunos estão mais preocupados em se formar, em sair logo da Faculdade, em ficar livres. (MA, 3º período, 09/04/13).

Diversas críticas se referiram especificamente aos alunos que só criticam a Faculdade e que não se envolvem em atividades artístico-culturais e políticas, não desenvolvendo tanto a autonomia intelectual.

Além de tudo isso, foi apontada como crítica a falta do espírito de luta de muitos, o que enfraquece a capacidade reivindicativa destes, no sentido de ampliar suas conquistas de políticas estudantis.

De modo geral, entretanto, os estudantes se referem à FACEDI como instituição que oferece alguns momentos ou elementos significativos que certos estudantes precisariam

aproveitar melhor, envolvendo-se neles e vivenciando intensamente as experiências acadêmicas.

▪ **Acesso a bens culturais**

Mais uma vez, a FACEDI aparece aqui como promotora de momentos de apreciação artística, como algo essencial ao acesso a bens artístico-culturais dos estudantes. Observa-se, com isso, a necessidade de se investir no trabalho de formação de plateia e no incentivo à participação em atividades culturais dentro da Universidade. Empecilhos à participação como a distância da residência até a Faculdade, as ações culturais descontínuas dentro da Faculdade, a quase inexistência de espaços culturais na cidade – salas de cinema, teatros, etc. – são alguns problemas apontados pelos estudantes:

[...] concordo com a PE que está um pouco parado [a movimentação artística na FACEDI], no início a gente via muito, o ‘Intervalo com Arte’, o ‘Cine’, agora eu quase nunca participei, dessas atividades por também ser do Trairi, eu não ia me destacar de lá até aqui, é uma viagem cansativa que só, a gente chega muito tarde em casa pra vir pra cá, ver alguma apresentação, assistir a algum filme, não que eu não ache importante, mas a viagem em si é cansativa, então eu e os outros também acabavam não se deslocando para participar. Me arrependo em parte, por não ter participado, porque isso sempre contribui para nossa formação, mas pensando na viagem é cansativa [riso]. (LA, 9º período, 10/04/13).

[...] eu nunca conversei com nenhum colega meu sobre uma peça teatral que foi ontem, que foi ótima, nem ontem eu fui ao cinema e assisti a um filme, porque não existe. No Trairi não existe cinema [risos], não existe teatro, então [...] desde sempre eu fui a igreja, católica, e vou, a gente vai muito à igreja e é presente, tanto na minha vida, como eu percebo também, na vida de meus colegas. Já faltei algumas aulas devido a eventos religiosos que eu tive que ir. (LA, 9º período, 10/04/13).

Eu não sou muito ligada em música. Ouço o que os outros ouvem. Eu gosto muito de filmes, mas não gosto dos que são os mais assistidos, eu gosto de filmes que não são tão [falei: ‘massivos’]. É. Eu acho que são mais inquietantes, acho que eles trazem idéias mais, que me deixam desequilibradas, vamos dizer assim. Que é meu grande *hobby*, que é assistir filmes também. Eu tenho tantos filmes, tantos filmes que não estão cabendo mais lá em casa. Eu gosto de livros. Eu gosto muito de livros de filosofia, mas atualmente os livros que venho lendo são os de formação de professores. Mas livros de literatura, eu confesso que eu não tenho lido, nem em poesia, esse tipo de leitura. Minhas leituras são muito acadêmicas (EV, 9º período, 10/04/13).

[...] a respeito da questão cultural dentro da FACEDI, uma das primeiras coisas que eu lembro é a questão do “Intervalo com Arte”. Acho que foi um dos momentos em que eu pude me inserir mais dentro desse contexto

artístico-cultural, porque nossa cidade não oferece muitas opções em relação a isso. (SI, 9º período, 10/04/13).

Pelas falas, é notório haver certa busca pessoal por produtos artísticos que não estão apenas no circuito midiático, o que é muito interessante do ponto de vista da conquista da autonomia de alguns estudantes; por outro lado, a falta de acesso em quantidade e em diversidade de linguagens artísticas limita esse acesso a bens culturais e pode contribuir para certa alienação, como a frequência a igrejas não só por crença religiosa, mas também por falta de opções de outros espaços culturais, como exposto em um depoimento acima.

Os estudantes fazem ainda referências às leituras de obras literárias, o que é algo interessante do ponto de vista da formação estética, bem como criticam a falta de salas de cinema (e teatro) na Microrregião, intensificando a compra de DVDs pirata como saída possível para garantir o acesso à sétima arte.

▪ **Referências nordestinas nos acessos e escolhas artísticas dos estudantes**

Os depoimentos a seguir realçam o valor que alguns estudantes atribuem à cultura do Nordeste e também a repercussão disso em suas histórias de vida e em suas ações pedagógicas como professores na Educação Básica. Ariano Suassuna (2005), como grande expoente da cultura brasileira e, principalmente, nordestina representa uma referência fundamental no desenvolvimento desse sentimento de pertença dos estudantes com sua própria cultura⁸⁶.

Em relação ao “Cantos e Contos ao Redor do Fogo”, eu acredito que é muito importante a gente também ver a arte da nossa terra, porque o “Cantos e Contos...” é isso, né, é você ver a arte da nossa terra, no caso, o Nordeste. [...] o primeiro “Cantos e Contos ao Redor do Fogo” que participei. Era meu primeiro ano na Universidade, fiquei maravilhada com o evento, pois me remeteu a minha infância; quando criança morava em um sítio, na serra...em tempos de festa junina meu Avô (hoje falecido), costumava fazer grandes fogueiras no dia de cada santo. Nossa família ficava reunida, ouvindo suas histórias ao redor da fogueira, sob a luz da lua. Surpreendi-me ao ver o evento, todos aqueles professores, tão “estudados” mestres e doutores compartilhando da simplicidade, ouvindo causos e sentados em banquinhos, lembrei de meu avô e do quanto o que ele fazia era lindo e rico culturalmente... até hoje me emociono, no “Cantos e Contos”, evento em que está presente a nossa essência nordestina, o nosso jeito de ser, o bom humor do cearense e principalmente os nossos costumes, o nosso jeito de levar a vida, abordados de maneira simples e inteligente. (PE, 9º período, 26/06/12).

⁸⁶ A respeito da defesa da cultura brasileira por parte de Suassuna, ver entrevista com ele na *Revista Fórum*/2005 (www.revistaforum.com.br/blog/2014/07). Tal entrevista intitula a matéria: “Só nos dão o osso”, feita por Renato Rovai e Felipe Mazzoni.

[...] principalmente em duas escolas que eu fiz meu estudo [como bolsista de pesquisa] e era principalmente trabalhando assim a questão da música na escola, porque a música hoje não está sendo utilizada de uma forma educativa, mas sim só como forma de passatempo, tem música no início da escola, no início da chegada, no final e, em algumas escolas que eu fui tinha a questão do intervalo com música. E aí o que analisei é que os alunos padronizavam as músicas que passam no recreio e que as músicas eram muito as da atualidade. Eles queriam ouvir *funk*, queriam ouvir sertanejo, era balada, e como eu estava trabalhando essa questão cultural, artística mesmo, eu trabalhei mais em cima do Luis Gonzaga, da formação da música dele. Porque tem muita coisa pra se trabalhar em questão cultural e artística, principalmente no Nordeste, porque aqui a gente tem uma diversidade de questões artísticas. E eu trabalhei dando principalmente orientações para professores com relação a como é que o professor poderia trabalhar essa questão da música na escola, a formação sociocultural. [...] os alunos não se interessavam por essa questão sociocultural, mas sim por uma coisa mais midiática, moderna, e que não tem tanta influência na educação, principalmente a música de *funk*, nada contra, mas não tem um senso educativo. (MA, 3º período, 08/04/13).

O evento “Cantos e Contos ao Redor do Fogo”, realizado anualmente desde 2010, é bastante citado pelos respondentes como importante momento formativo e de valorização da cultura nordestina, o que é algo muito significativo por criar um sentimento de pertença dos estudantes em relação a riqueza cultural da Região Nordeste do País em que eles, em sua maioria, nasceram, residem e irão atuar como pedagogos.

▪ **Cultura de massa e processos de identificação cultural**

Este ponto foi o mais polêmico nas discussões em grupo, pois ensejou conversas acirradas sobre os gostos musicais, bem como acerca da cultura de massa, polêmicas em torno da qualidade das músicas em variados estilos – *funk*, *forró*, *rock*, etc. Acredito que a perspectiva metodológica – de discussão em grupo – tenha favorecido bastante este levantamento de críticas e expressões de opiniões sobre os próprios gostos artísticos e formação estética dos estudantes:

[...] o *forró*, não é só a letra, também tem a ver com o ritmo, que a gente gosta de dançar, então tem a ver com o ritmo. E com relação ao *forró*, se a gente gosta do Luis Gonzaga a gente tem que gostar de *forró* porque o Luis Gonzaga foi quem começou. (LI, 3º período, 08/04/13).

Não é questão se é baião ou se é *forró*, entendeu? Não é a questão do ritmo. A discussão aqui é o que? São as questões contemporâneas que as pessoas tratam e trazem pro *forró*, ou seja, eles estão colocando coisas que nem deveriam trazer pro ritmo cultural [várias falas ao mesmo tempo] Tudo bem, tudo bem, isso é formação cultural. Tudo bem, isso é uma cultura, é nossa

cultura, mas acontece que hoje as pessoas estão se desviando, entendeu? As pessoas estão desviando [mais interferências coletivas]. Não, espera aí, deixa eu falar. Essa é a minha opinião. Eu respeito a opinião de vocês, mas minha crítica aqui não é com relação ao ritmo, entendeu? A minha crítica é com a letra da música, o que as pessoas estão trazendo. E isso, eles mostram a realidade que é hoje, é verdade, eles mostram que é isso, entendeu? (MA, 3º período, 08/04/13).

Tem músicas, que pelo amor de Deus, forró gente, forró é inviável! Porque tem forró que é a coisa mais linda, que você ouve. Eu ouço cada uma que, puxa vida, porque é que cada um não faz música assim? Mas não, banalizam o corpo da mulher, banaliza o ser humano, instiga ao álcool, estimula a prostituição e é mais uma identidade, que a gente já está tão alienado! Eu vi, eu tento gostar, pelo *youtube*, todo tipo de vídeo eu to querendo ver, eu vi que tem hoje, se vocês observarem na televisão hoje o que eles estão buscando, o Roberto Carlos já fez *funk*, agora o Caetano Veloso fez um *funk*. Quer dizer, estão trazendo a periferia, coisas que estão na moda. *Funk* hoje está na moda. Tem muito *funk*, olha, MC Marcinho, amo MC Marcinho. Ele tem uma letra bonita. Mas já tem outros que não, banalizam demais. Então assim, é o popular que está chegando, porque eles estão vendo que o popular está vendendo demais [Falei: ‘Tá virando cultura de massa, né’]. Tá virando cultura de massa. Só que as pessoas não vêem as letras, que estão falando. O ritmo é lindo, eu to falando da letra, porque sinceramente, a pessoa chegar pra mim e me chamar de cachorra! [risos]. Tá entendendo? [alguém falou algo que gerou muitos risos] Eu não entendi o que você falou pra mim. Eu queria que você falasse [Uma estudante responde: ‘Eu falei que depende da hora’ [mais risos]]. (CL, 3º período, 08/04/13).

O problema é que vocês estão sendo preconceituosos. [euforia no grupo] Deixa eu falar, deixa eu terminar de falar. O problema, olha a questão da professora, a nossa formação cultural. A gente vive num Estado, numa Região, que a nossa formação cultural é o forró. E outra coisa, não é só o forró. [...] É uma coisa que hoje em dia todo mundo gosta, que todo mundo quer. E quando digo todo mundo eu estou generalizando, como a professora disse, virou cultura de massa, porque é uma coisa que “sai muito” [que é muito consumida]. Eu só tô falando porque eu achei o seguinte, que vocês puxaram muito pro lado do forró e do *funk*, mas em todo canto tá faltando letra. A gente não tem mais um Renato Russo, não tem mais um Legião Urbana [no *rock*]. É difícil a gente pegar uma música com letra hoje. Não é como antigamente que as revoluções estavam à flor da pele, que tudo era emoção [...]. Então, eu só queria me expressar nisso que a professora levou em questão, que foi a nossa formação cultural. E a nossa formação cultural, felizmente ou infelizmente, é o forró e está aí pra esse lado. Como você diz, tem músicas do forró que são lindas, mas tem outras que não são. Agora eu acho realmente que vai ter essa questão de gosto e do momento da pessoa. Tem gente que quer curtir e gosta de curtir isso. (LI, 3º período, 08/04/13).

Geralmente a mídia influi muito na formação das pessoas, por exemplo, como ela disse, o Roberto Carlos fez *funk*. Quem foi algum dia que imaginou o Roberto Carlos fazendo *funk*? Por que? Porque está vendendo. Então, o que é que acontece, vai muito de acordo com o que a mídia tá expondo. Hoje

o forró está muito forte e o *funk* está muito forte. Tanto é que a gente vê muitas músicas de forró em muitas novelas da Globo, o que a gente não tinha. Nem Luis Gonzaga, que é o rei, a gente não tinha, o Luis Gonzaga em praticamente nenhuma novela da Globo. Só se fossem novelas que tratassem mais da Região Nordeste. Hoje em dia, não, a gente já tem. Aí, o que é que acontece, realmente, a mídia está explorando muito isso. A mídia é formadora sim, de opiniões. Com certeza. (CI, 3º período, 08/04/13).

Cabe destacar o olhar lúcido e crítico de alguns estudantes a respeito das imposições da indústria cultural, que massifica uma produção artística, muitas vezes medíocre e que banaliza a vida, insulta a mulher, instiga ao consumo de álcool e à violência – simbólica e física. Nesta discussão, verifica-se, por vezes, um diálogo quase confuso, que ora critica o forró, ora o abraça como sendo uma preferência musical. Tal confusão reflete a diversidade de opções musicais hoje oferecidas, bem como a rapidez com que elas são consumidas e descartadas para dar lugar a outra, uma nova opção, que está “nas paradas de sucesso”. É claro que esta juventude que compõe o corpo de estudantes da FACEDI não está fora dessa dinâmica de produção e consumo artístico. Ela corresponde a um perfil de consumo que é geral, no atual contexto de globalização; entretanto, alguns deles exaltam a sua aversão a certas produções musicais que estão sendo intensamente veiculadas, numa tentativa de se diferenciarem e, talvez, não serem tomados como alienados.

▪ **Relação entre educação estético-artística e educação política**

Ao discutir sobre as relações entre educação estética e educação política, diversas considerações importantes foram feitas pelos estudantes, principalmente ao associarem o tema de pesquisa em foco com as últimas mobilizações e greve da UECE a partir do final de 2013 (de outubro/2013 a janeiro/2014). Em geral, quase todos os que se referiram aos processos de mobilização da Universidade reforçaram a importância destes como momentos de formação política e artística, além de conquistas para a política educacional de ensino superior no Estado do Ceará: “[...] a greve teve fundamental importância [...], pois alguns desenvolveram a pessoa crítica que existe dentro deles, atuando e mobilizando-se a favor de melhorias na estrutura e no ensino dessas universidades”. (MM); “[...] Trouxe mais bolsas de estudantes com melhores saldos, uma atenção meio que forçada para o então governador, mesmo não querendo nos ajudar, fez seu dever, ou melhor, uma parte, nos dando mais um curso [o de Ciências Sociais]”. (GM); “[...] foi um processo de mobilização bastante surpreendente, [...]

uma participação muito ativa e forte. Percebi que alunos e professores não estavam com medo de batalharem pelas conquistas desejadas (mas sempre ficavam alguns de fora)". (AC); "[...] um marco na história da FACEDI/UECE. Pois há um período de tomada de consciência de toda a comunidade universitária que estava sufocada pela precarização e dá origem a um movimento que foi marcado pelo aspecto político-artístico". (NI).

Esta nomenclatura – “político-artístico” – dada pelo estudante, revela o caráter das últimas mobilizações e greve de professores e estudantes da UECE, marcadas pela presença de elementos artísticos como a Banda de Lata da Faculdade, as músicas temáticas criadas como “gritos de guerra” nas mobilizações; a ornamentação das passeatas com faixas, estandartes, camisas, etc. ; “A greve foi necessária para escancarar os problemas existentes dentro da UECE. Problemas esses que vinham se arrastando pelos semestres”. (NI); “[...] aqui na FACEDI a integração dos três cursos, juntos, lutando todos pelo mesmo objetivo e no geral as conquistas dessa luta”. (NI); “A greve foi um ato importante, apesar de se lamentar ter que se mobilizar para ganhar algo que deveria ser nosso por direito, que também acaba vindo a tornar mais demorado o curso [...]”. (NI); “[...] um momento onde se aprendeu coisas muito importantes, inclusive a lutar por objetivos coletivos”. (NI). Sentimentos paradoxais rondam os discursos dos estudantes; ao mesmo tempo que as mobilizações trazem aprendizagens e conquistas de direitos, há também perdas acadêmicas como o atraso na conclusão do curso. Seguem outras opiniões relevantes:

[...] foi um momento de intensa produção de conhecimentos e formação política. [...] possibilitou aos estudantes que participaram, um intenso debate sobre temas recorrentes em nossa Faculdade como a falta de professores. Foi um momento bastante rico, que fez reviver o espírito revolucionário dos alunos da FACEDI, que parecia estar adormecido a algum tempo. (GK).

[...] Na FACEDI, pude perceber uma vontade enorme dos universitários em reivindicar a efetivação de docentes. Não participei ativamente do movimento, mas acompanhei pelas redes sociais e pela mídia, a mobilização da FACEDI, foi um importante marco nas lutas desta instituição de ensino, onde professores e alunos se reuniram para uma só voz gritar que a FACEDI estava fechando as portas, e isto não pode ocorrer, e ela precisava de socorro. (FC).

[...] A greve foi ruim até o ponto em que perdemos o semestre, pois atrapalhou muito, principalmente para os que estavam prestes a concluir o curso. E a greve foi boa a partir do momento em que conseguimos muitos projetos e bolsas, foi boa também porque a falta de professores era enorme e se não fôssemos à luta, talvez estivéssemos sem professor. (MN).

[...] conseguimos muito como: a expansão da FACEDI (triplicação da sua atual estrutura, assim como reforma, climatização das salas). E, futuramente,

novos cursos. Também os dez milhões [de Reais] em assistência estudantil etc. enfim, a greve foi necessária para lutarmos por melhorias, ou seja, sempre que se faz greve é para trazer benefícios não só para os atuais alunos, mas também como a todos os que, futuramente, farão parte dessa Faculdade. E, se necessário, sempre estaremos dispostos a lutar por nossa Faculdade. (AA).

Nestes discursos, expõe-se certa consciência política da necessidade das mobilizações e greve, apesar de produzir danos acadêmicos, como o atraso no andamento do curso, referido anteriormente. Revela-se ainda a não participação direta de alguns estudantes no cotidiano das mobilizações, apesar do “apoio moral” dado aos participantes e do acompanhamento das notícias via meios de comunicação diversos.

Ao serem indagados sobre quais os elementos formativos que eles tiraram desses momentos de mobilizações e greve, eles responderam: “[...] aprendi que é lutando que conseguimos alcançar algo”. (MN); “O movimento contribui para a união dos alunos que fazem parte dos três cursos [...] onde houve uma socialização de conhecimentos, onde os alunos sentaram para debater o que é melhor pra FACEDI”. (FC); “Adquirimos conhecimento em diversas áreas, inclusive na busca pelos nossos direitos”. (NI); “Foram vários os momentos, debates, discussões, reflexões. Todo esse período foi muito importante para mim, pois vivenciei algo muito novo – oficina de percussão, grafite, grupos de estudos e de formação política”. (NI); “[...] não ter medo de procurar ir em busca de novas conquistas favoráveis ao desenvolvimento da FACEDI”. (AC); “[...] nos possibilitou uma formação política, através dos momentos de debates, palestras, assembléias e cursos que foram oferecidos durante a ocupação do prédio da FATEC. Pudemos perceber que através da mobilização e da luta organizada de todos é possível conquistar nossos objetivos e direitos negados pelo Estado”. (GK); “[...] trouxe palestrantes, mini-cursos importantes para nossa ampliação de conhecimento, mesmo não participando de todos os eventos, pude acompanhar pelas redes sociais e jornais”. (GM). Afirmaram ainda:

Tivemos, além do processo de integração de grupos, formação política, de movimentos de luta e artístico, pois nesse período, criamos a Banda de Lata da FACEDI – O Som da Luta – que contribuiu bastante para fazer as mobilizações, divulgação e até mesmo de chamar a atenção da população. Aprendemos a trabalhar em grupo, a respeitar as diferenças e limites de cada um. Outro ponto importante à cooperação de grupos, pois não estávamos sós, tivemos diversas participações, tanto de outras universidades, como da escola do campo. Pessoalmente você se transforma, nós adquirimos outras experiências de vida, valores humanos e sociais. (AA).

Apesar de ser um movimento que era pra ter total paralisação, houve bastantes palestras para o aprendizado dos que estavam participando, que garantiram formação moral e principalmente que, lutando todos juntos por uma causa, não pudemos conseguir tudo, mas [conseguimos] metade do que queríamos, que a união faz a força. (NI).

Perguntei ainda se houve aspectos que possibilitaram uma educação estética dos estudantes e que aspectos eram esses. Eis as respostas: “[...] teve muitas discussões, palestras, cursos, oficinas, as quais possibilitaram ao educando desenvolver sua criatividade, percepção, sensibilidade e criticidade da realidade que estava acontecendo. (MN); [...] oficinas de grafite, músicas e *performances* de peças teatrais. (NI); “Desenvolvimento artístico dentro do processo de greve foi importante para sensibilização dos estudantes”. (NI); “[...] discussões, momentos de formação política”. (NI); “[...] assembléias, palestras, cursos e apresentações artísticas foram bastante interessantes. Durante as assembléias e votações, os alunos participaram expressando suas opiniões”. (GK); “[...] nos minicursos e assembléias foi possível uma parte dos alunos mostrando seu potencial de voz em relação aos acontecimentos da FACEDI, que mostraram interesse por melhorias do nosso ambiente. Os pontos mais vistos foram a criatividade e a criticidade”. (GM); “[...] encontros na praça da Matriz de Itapipoca, trouxeram vários espetáculos culturais, cursos, palestras, Banda de Lata, entre outros”. (MM); “[...] a Banda de Lata, a preparação para os movimentos, com oficinas de pintura de faixas, confecção das latas, bonecos, dentre outras. Os aspectos são vários, tanto artísticos quanto sociais, experiências que levamos com a gente”. (AA); “Houve, pois todos juntaram-se em uma causa só onde fizeram movimentos, cartazes, teatro e muitos eventos que despertou a criatividade de muitos”. (NI); “As mobilizações pediam dos estudantes organização, promovendo-se assim a criação de bandas de lata, apresentações artísticas e palestras educativas com o intuito de formação para a luta”. (NI); “Houve um processo muito importante de construção de conhecimentos, onde foi possível despertar o “espírito” crítico, diante do quadro em que se encontrava a FACEDI, mas não ficou só na FACEDI, esta crítica foi feita para o Ceará, Brasil e todo o globo terrestre”. (FC). Expõem ainda:

[...] eles procuravam fazer da greve e dos momentos em que estavam juntos, tanto na concentração, quanto nas passeatas a cara que a FACEDI tem: a cara da alegria e da união. Como exemplo, podemos citar o grupo de lata e alguns momentos de teatro e música, e ainda toda a parte de ornamentação do local em que se encontravam. (MC).

Os alunos e professores se organizavam muito bem, tanto nas palestras, como nos movimentos realizados na praça central de Itapipoca e na ocupação do prédio da FATEC, além da criação e participação da Banda de Lata. Mas claro que foi difícil a realização desse movimento da greve, porque apesar do desejo e da força de boa parte dos alunos e professores, tiveram também alguns que não participaram, e que de certa forma tentavam desmotivar esse processo de mobilização. (AC).

Observei que alguns discursos possuíam a mesma perspectiva: a de produção artística para alimentar as mobilizações, ou seja, mais uma vez a dimensão instrumental da arte se exalta. No movimento estudantil e docente da UECE é bastante sensível, para mim, a percepção desta subordinação da arte em relação à ação político-militante. Contrapondo-se a essa lógica, comungo, pois, com o olhar de Marcuse (2013), quando acentua que a arte possui em si forte potencial político, pela sua dimensão transgressora, criativa e mobilizadora (2013), ou seja, a arte possui saberes próprios, que também possibilitam a formação crítica, o olhar apurado e sensível sobre a realidade. Tais saberes, situados no campo estético, interferem na transformação e ampliação da percepção, da autonomia e da criatividade das pessoas, o que tende a torná-las bem mais conscientes de sua atuação no mundo. Isto é, também, formação política. Nessa direção, Marcuse procede a uma crítica à apreensão da arte pela teoria marxista – base ideológica de ações políticas dos grupos em estudo – que a reconhece pelo seu potencial de transformação social; certa perspectiva instrumental de “uso” da arte e uma negação de que tal produção transcende a luta política classista. Ela – a arte – é revolucionária por si mesma, independentemente de sua apropriação a favor de uma luta política. Segundo ele, “[...] esta concepção puramente ideológica da arte começa a ser posta em causa cada vez com mais frequência. Parece adequada à arte enquanto arte uma verdade, uma experiência, uma necessidade que não é a *práxis* transformada, mas pertence essencialmente à revolução”. (2013, p. 13).

Indaguei-os, para finalizar a roda da discussão nesse dia, sobre o que achavam dos diversos projetos de extensão da FACEDI que foram aprovados (2014) e que se apropriam da arte como campo de saber formativo. Um aspecto curioso é que, em 2014, a FACEDI teve o maior número de projetos extensionistas em arte (oito), se comparada com as outras Faculdades da UECE, o que é algo importante para possibilitar a ampliação dos processos de educação estética dos estudantes envolvidos: “[...] esses projetos e bolsas foram de total importância, porque ajudam muito para com os alunos, em suas idas e vindas e permanência na universidade”. (MN); “Hoje, na nossa profissão, buscamos transmitir o conhecimento de

diversas maneiras. Então, por que não também através da arte? Eu costumo dizer que as várias formas de arte embelezam e transformam momentos... Em alegria, paz e reflexão”. (MC); “É importante, pois o pedagogo vai trabalhar com crianças e a formação em artes vai contribuir pra que ocorra um melhor processo de ensino-aprendizagem”. (FC); “Acho muito importante, inclusive para o nosso curso, que para por-mos a pedagogia em prática é preciso criatividade, imaginação e conhecimento, além de formar o indivíduo para a vida”. (NI); “A arte desenvolve elementos de consciência crítica em relação ao mundo. Ela se fez necessário para concretizar a greve, tanto foi que dela nasceu a Banda de Lata”. (NI); “Estes projetos mostram o quanto este aspecto político-artístico marcou o período de greve na FACEDI-UECE. Estes projetos são um legado deste período”. (NI); “[...] bastante significativo e importante no processo de aprendizagem a apropriação da arte como processo formativo do indivíduo, pois incentiva a criatividade, sensibilidade e o prazer que se vivencia e se desenvolve com a arte”. (AC); “[...] possibilitará aos bolsistas um conhecimento mais profundo sobre a arte, podendo levar estes conhecimentos adquiridos na universidade para sua atuação e sala de aula ou em outras instituições”. (GK); “[...] despertou mais ainda os verdadeiros artistas que temos em nossa Faculdade. E o interesse que eles tem em artes, música, teatro, entre outras. Merecem todos parabéns!” (GM); “[...] os projetos que se apropriam da arte despertam curiosidade e ajuda mais os educandos a se envolverem com os conteúdos de cada disciplina e a se desenvolverem. Perdendo medo e vergonha. Criando mais atitudes”. (NI); “[...] a arte contém sensibilidade, dá prazer em participar de atividade que, além de formativa não se torna fatigante”. (NI); “[...] a arte deve estar presente em todo ambiente educativo. Na universidade, a presença de momentos artísticos promove um aprendizado dinâmico e criativo”. (NI); “Eu participo da Rádio Lutemos, e esses projetos são muito importantes para nossa formação e [...] para o crescimento da nossa Faculdade. Eu gostei do projeto e estou participando ativamente, pois tudo o que venha a somar com nossa formação é bem vindo”. (AA).

Nesta sala onde foi feita a discussão em grupo, havia alguns bolsistas e, obviamente, isso pode ter interferido nas respostas positivas a respeito do atual programa de bolsas da UECE. Também é importante reconhecer, entretanto, que, neste ano (2014), houve um considerável avanço neste programa: o valor das bolsas estudantis foi reajustado de R\$ 200,00 para R\$ 400,00. E o número total de bolsas também foi ampliado. Em todo caso é fundamental reconhecer e valorizar as opiniões dos estudantes, tão lúcidas e tão fundamentadas nas próprias vivências universitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Compreender a produção de saberes estéticos e artísticos dos futuros pedagogos é hoje essencial para o aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UECE/FACEDI, que tem a Arte-Educação como eixo temático articulador da formação docente. Nessa direção, o estudo possibilitou-me o alcance de algumas respostas para o problema de pesquisa previamente lançado, que indagava sobre as *percepções dos estudantes de Pedagogia da UECE/FACEDI a respeito dos processos de educação estética por via dos acessos a saberes e produtos culturais vivenciados – antropofagicamente – na Universidade, que possibilitem essa educação.*

Permeada pela noção de uma Pedagogia Antropofágica, a pesquisa constatou que a variedade de ações pedagógicas envolvendo saberes artístico-culturais, disponibilizados para os estudantes, pode proporcionar aprendizagens significativas a eles, tanto por garantir maiores acessos a elementos culturais variados, como por fazer com que eles apreendam saberes técnicos e estéticos que tendem a enriquecer seu repertório cultural e também pedagógico. Tendo como suporte as ideias de Suassuna (2009), percebi como grande potência

formativa a perspectiva da apreensão de manifestações culturais nacionais como fundamento para os processos de ensino-aprendizagem de futuros pedagogos. Como observado em diversos depoimentos, por exemplo, ao se referirem ao evento anual “Contos e Cantos ao Redor do Fogo” – que em larga medida mobiliza elementos culturais, particularmente do Nordeste do Brasil, estudantes o aclamam como um acontecimento bastante significativo em suas formações profissionais e pessoais.

Com base nos dados produzidos e analisados, encontrei achados significativos reveladores de que uma educação estética de estudantes de Pedagogia requer (anterior e concomitantemente ao seu ingresso na universidade) uma política cultural mais ampla, que transcenda o âmbito da formação universitária e que enseje uma bagagem de repertório cultural destes num processo histórico prévio a seu ingresso na Universidade, levando-se em consideração o fato de que toda etapa de formação inicial é continuidade de outra(s), ou seja, a formação universitária não é o começo de tudo, mas continuidade de toda uma trajetória de vida singular, com seu conjunto de experiências, de cada estudante e cada professor que a constituem (SOUZA, 2008). Bem assim foi o que constatei ao analisar também minha trajetória de vida e formação profissional.

A Universidade, entretanto, precisaria contribuir mais para a ampliação de tal repertório cultural, possibilitando o acesso a saberes diversos que se tornem algo extraordinário na vida pessoal e profissional de futuros pedagogos; saberes significativos e geradores de estranhamento, de criatividade e de experiências estéticas. Nessa direção, acredito ser essencial propor políticas públicas de fomento à cultura (sendo também esta atitude propositiva um papel atribuído à Universidade), pois, como exercer processos de educação estética em meio à conjuntura de precariedades vivenciada pelo Estado do Ceará e pela UECE, hoje?

Ao analisar os contextos de formação inicial de pedagogos na UECE, inferi que a educação estética pode ser realizada de variados modos, bem como em distintos lugares e intensidades, de forma contingente ou contínua, sendo importante ter um ambiente estimulante, referências culturais variadas, professores universitários que busquem uma formação estética instigante etc., em meio a um processo que cunhei de “Pedagogia Antropofágica”.

Muitos desafios para a educação estética na Microrregião de Itapipoca (e em todo o Estado) se explicitaram no decorrer dessas análises, como o gritante descaso do Poder Público em relação ao Ensino Superior estadual, a quase ausência de políticas culturais no âmbito da existência de equipamentos (espaços culturais) e de acesso a formação (em cursos e experimentações estéticas) e também de apreciação de bens culturais (materiais e imateriais). Tais ausências se refletem na superficialidade do repertório cultural dos estudantes de Pedagogia que, por sua vez, interfere na formação de futuros pedagogos, tendo a Universidade como um dos poucos espaços que poderia suprir tal demanda formativa, ao tentar ampliar esse repertório. Esse desenvolvimento cultural pode ficar comprometido, limitando-se, muitas vezes, às imposições da cultura de massa, em grande medida mediocrizantes, como mostram alguns depoimentos de estudantes.

Apesar das lacunas expressas nas políticas culturais, processos estéticos podem ser desencadeados também empregando iniciativas criativas de alguns professores formadores e dos próprios estudantes. Em verdade isso ocorre em variados eventos – acadêmicos, políticos, festivais artísticos etc. – o que representa um feito inspirador para que as instâncias estaduais de governo percebam que há muitas iniciativas e também demandas nos setores educativos e culturais, e que elas precisam de apoio financeiro e institucional para se expandirem. A figura do *artista-pedagogo e político* delineado por Schiller (2011) aparece nessas iniciativas, sendo ele um articulador ou mediador essencial na promoção cultural.

Vemos, com efeito, que mesmo ante a atual situação de carências vivenciada pela UECE, expressões artísticas e processos de educação estética ocorrem nesta Universidade, particularmente na FACEDI, tanto em eventos formativos ou mesmo festivos e políticos. O atrelamento da arte às ações políticas é muito visível e, por suceder significativamente, este fato precisa ser considerado nas análises.

Com origem em recentes observações participantes na Universidade, percebi que alguns grupos de extensão, estudos e pesquisas, que mobilizam saberes no campo da Estética, delimitam uma visão muito própria sobre o tipo de manifestação artística e de educação estética abraçado por tais grupos, que é o de caráter realista e materialista histórico tendo como importante referência a estética marxista. A esse respeito, guiei-me pela percepção de Marcuse (2013;1978), que constata certa subordinação histórica da arte em detrimento das ações político-militantes, em que alguns sujeitos se apropriam ou criam produtos artísticos tendo como tema principal a luta política; sendo que, para ele, a arte já é, por si mesma,

elemento de libertação e de autonomia humana, logo, seu potencial político mobilizador encontra-se nela mesma. E, além disso, a própria atitude de se buscar fazer algo com prazer – uma intervenção pedagógica, por exemplo – possui uma força revolucionária e agregadora, sendo isso manifestação própria de uma ação política.

A UECE (bem como todas as universidades estaduais do Ceará e de todo o País) precisa pensar mais na educação estética de seus estudantes e professores, para que sejam criadas e aprofundadas políticas e propostas pedagógicas que favoreçam o exercício de experiências estéticas no caminho de uma educação sensível. É nesse sentido que apreendo a potência das reflexões desta pesquisa, bem como das ações estético-artísticas que estão sendo exercidas na UECE, mais particularmente na FACEDI, para a valorização do campo da estética e das artes como saberes essenciais à formação das pessoas. É nessa direção que meu pensamento se coaduna com o de Duarte Junior (2010, p. 30-31), ao defender a educação estética como “[...] um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida”.

É latente uma discussão mais qualificada na UECE a respeito de educação estética, arte e educação política, pois, ao mesmo tempo em que estes temas estão sendo postos pela comunidade universitária de modo bastante atrelados, também estão sendo colocados, algumas vezes, de modo equivocado, seja subordinando a arte à militância política ou à ação didática de diferentes áreas de saber, seja ainda exigindo maior compreensão e aprofundamentos desses campos de conhecimento.

Considero essencial a busca das causas primordiais das coisas, ao se trabalhar com formação de professores: por exemplo, é mais promissor fazer, antes, a crítica à formação universitária de pedagogos do que apenas ficar criticando as “precárias” intervenções escolares deles; antes disso, cabe questionar: que formação universitária teve este pedagogo como base de sua iniciação profissional? Que elementos do repertório de saberes deste foi proporcionado pela universidade?

Compreendo que a educação estética de estudantes de Pedagogia é essencial para o seu futuro exercício docente, pois aguçar a sensibilidade criativa, artística e sensorial destes por via da Arte-Educação pode lhes possibilitar a composição de um arsenal amplo de ações pedagógicas e percepções diversas sobre as coisas que os envolvem, ensejando, assim, educadores mais atentos e sensíveis ao desenvolvimento de crianças, adolescentes e

adultos. Além disso, a apropriação de saberes artísticos é fundamental para os trabalhos educativos, pois representa um conjunto de conhecimentos a mais para esse profissional. Vale lembrar ainda que, com a existência da obrigatoriedade legal do ensino de artes nas escolas, o domínio do campo das artes na educação é mais uma exigência ao pedagogo. Por esses motivos, demando investir na discussão e na criação de ações voltadas para uma educação estética no âmbito da formação de pedagogos na FACEDI, além, é claro, do estabelecimento contínuo de uma autoformação, por via de estímulos, interações de educadores e orientações pedagógicas. Nesse sentido, ao realizar meu trabalho docente no âmbito da Universidade, vou fazendo e me refazendo no sentido formativo atribuído por Paulo Freire (1996), com a ideia de que, quando educo, me educo, numa relação contínua e recíproca.

Na tentativa de encontrar caminhos possíveis ao aprimoramento da formação inicial de pedagogos, defendo a necessária efetivação da integração de ensino, pesquisa e extensão, por possibilitar uma “complexificação” dos processos pedagógicos, ao mobilizar a conexão entre teoria e prática no âmbito da multirreferencialidade de saberes, sendo que esta premissa é percebida no exercício curricular do curso de Pedagogia da FACEDI.

A proposta de uma Pedagogia Antropofágica discutida no decorrer deste trabalho sugere que a formação docente clama por uma multiplicidade de saberes envolvendo as dimensões técnica, política, ética, estética, pedagógica etc. buscando deixar de lado concepções unilaterais e, por isso, limitantes dessa formação. Além disso, essa proposta se direciona para a perspectiva de que a variedade de saberes, se bem explorada e assimilada, pode contribuir significativamente para o enriquecimento do repertório cultural de educadores e, por conseguinte, de suas intervenções pedagógicas.

É nessa direção que se percebe a potência dos elementos do tripé universitário para fomentar a efetivação da referida Pedagogia Antropofágica em sua mobilização de múltiplos saberes interligados.

Tendo em vista o tripé universitário na UECE, verifica-se que, nela, ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão são múltiplas e difusas. Particularmente as duas últimas se manifestam de modo mais pulverizado, por via de projetos e/ou grupos mediados por alguns cursos ou faculdades da instituição em foco. Por vezes, elas também se realizam com tentativas de integração entre si com a perspectiva de que seus saberes se complementem.

Percebo a extensão universitária como espaço ou política formativa de produção de saberes, assim como a pesquisa e o ensino, mas com uma especificidade que a diferencia destas outras: a de fomentar diálogos/articulações e intervenções comunitárias, numa relação concreta de parceria com a universidade. Assim, entendo que a extensão produz um saber empírico, experimental, que baliza as reflexões e saberes teóricos, num movimento tanto cíclico quanto difuso, onde esses elementos do tripé ao se relacionarem podem constituir o exercício da práxis profissional. Com essa relação entre ensino-pesquisa-extensão, o entendimento da proposta curricular, com seus objetivos e princípios norteadores, tende a ser muito mais clara para o estudante em sua formação inicial, pois teoria, prática, reflexão, diálogos com a comunidade externa à universidade vão mobilizando os sujeitos e seus respectivos saberes.

Nessa direção, em minha atuação profissional já não consigo mais perceber ensino-pesquisa-extensão de modo separado num projeto de formação docente, mas como ações complementares e que, se bem articuladas, tendem a se alimentar e a enriquecer os processos formativos. Mais uma vez aí, visualizo a perspectiva da Pedagogia Antropofágica podendo ser exercida no âmbito do tripé universitário. Para isso é preciso que professores universitários proponham e executem projetos que envolvam ações integradas entre esses três componentes.

O estudo constatou que não há uma proposta de educação estética massificada, homogênea. As ações formativas atingem as pessoas de modo não linear, de maneiras diferentes, de acordo com cada pessoa, não há igualdade nos processos educativos. A educação estética não toca igualmente cada estudante, dada sua diversidade subjetiva. Essa educação é um processo, por vezes, difícil e lento.

As observações feitas e algumas falas dos estudantes também explicitam que as ações estético-artísticas quando contingenciais, descontínuas, podem representar um problema ao processo formativo pela descontinuidade, pois tende a faltar imersão e densidade nas propostas pedagógicas. Essas ações, entretanto, podem ser dotadas de muita intensidade, mesmo que contingencial e difusa, por ensejarem aprendizagens significativas. Essas aprendizagens e o acesso às artes, no entanto, de algum modo, precisam vir alicerçadas no conhecimento de técnicas que as constituem, até mesmo porque a criatividade que as faz emergir surge também pela apropriação da técnica. Nessa direção, é fundamental que os estudantes tenham experiências concretas e contínuas de educação artística.

Ao analisar a formação inicial dos estudantes de Pedagogia, é essencial notar tanto as vivências e valores locais/regionais, atitudes, modos de se expressar, criatividade manifestadas, como elementos culturais assimilados de outras referências culturais nacionais e internacionais, pois isso pode favorecer a compreensão de um perfil sociocultural destes, embasando os professores formadores a delinear uma perspectiva de educação estética que permeia esta formação. Esses elementos puderam ser observados nas falas e no perfil artístico-cultural dos estudantes da UECE/FACEDI que colaboraram com a pesquisa. Sinto que, com meu retorno ao trabalho docente, após a análise desse perfil artístico-cultural, perceberei os estudantes com uma visão mais densa e próxima de seus interesses e modos de ser. Acredito que isso redirecionará minhas ações pedagógicas, buscando envolver mais esses interesses, contextualizando e articulando bem mais os saberes docentes com as perspectivas estudantis, o que representa, para mim, um dos maiores achados desta pesquisa, pois já me sinto mais atenta e mais bem fundamentada empiricamente, ao apreender e valorizar os saberes e desejos deles, que são os principais sujeitos de minhas intervenções educativas.

Quando se analisa o que propõem as Diretrizes Nacionais Para os Cursos de Pedagogia (2006), infere-se que não há como aprofundar os saberes em arte na Pedagogia, tanto por não ser uma licenciatura específica nesse campo, como porque o espaço a ela destinado no currículo formal é muito reduzido. Fomentar saberes e experimentações estéticas no decorrer do curso, entretanto, é fundamental à expansão dos sentidos e da criatividade de futuros docentes, sendo isto uma base a todas as ações pedagógicas que ele exercerá. Além disso, o campo de conhecimento artístico faz parte do acervo de saberes que um pedagogo precisa ter. Assim, estimular processos criativos por via de experiências estéticas e de acesso às artes (seja fruindo-a, produzindo-a ou analisando-a) é algo que precisa ser apreendido na Pedagogia também como conhecimento. E o que se aprende com esses processos, o que essas aprendizagens geram nos corpos e nas percepções das pessoas, é também um problema de investigação afeito ao campo da Pedagogia.

Aprendizagens por via de estranhamentos, estímulos à curiosidade e às experimentações estéticas constituem caminhos importantes num projeto de educação estética. Nessa rota, percebo o quanto o Estado do Ceará é dotado de elementos culturais instigantes; há nele uma diversidade cultural complexa que enseja uma riqueza de manifestações artísticas e que precisa ser conhecida e bem mais valorizada pelos próprios cearenses, para fazer referência ao sentimento de pertença cultural que Suassuna (2008) tanto

anunciava. E também precisam ser dados mais espaços de apropriação/aprendizagem dessas manifestações, seja nas escolas, nos centros culturais, nos meios de comunicação etc.

Com amparo em todas as considerações, começo a acreditar, assim como Schiller (2011), na força do saber estético em suas diversas manifestações como elemento formativo imprescindível. Saber estético no sentido da busca de profundidade, de beleza, de uma sensibilidade inerente ao modo de estar e de enxergar o mundo por parte das pessoas. E a arte situa-se, aqui, como elemento-chave desse processo formativo.

Como professora-pesquisadora, este trabalho acionou muitas reflexões sobre minhas práticas docentes e, principalmente, *insights* de ideias para intervenções arte-educativas futuras; ao lembrar-me de minhas atitudes como docente, de minhas intervenções didáticas em sala de aula, dos projetos de extensão e pesquisa por mim mediados, senti a necessidade de redirecionar algumas dessas ações, criar outras e aprofundar as que considero pertinentes. Um exercício (auto)avaliativo significativo também se desenvolveu nesse trajeto investigativo.

Emergiram, ainda, alguns questionamentos que merecem investigações futuras e que não foi possível apurar no estudo, sob relatório, conforme delineado.

- ✓ Como se configuram experiências de educação estética enriquecedoras do repertório artístico-cultural de estudantes de Pedagogia de universidades do Brasil e de outros países?
- ✓ Que elementos dos contextos culturais de cada Estado/País fazem parte das ações estético-pedagógicas proporcionadas por distintas universidades a esses estudantes?

A golpe de martelo, variadas ideias me inquietaram e ainda inquietam a respeito do tema desta tese, o que é algo muito precioso, por sentir a visceralidade desta investigação, pois ela diz respeito tanto a minha trajetória de aprendiz, como de profissional da educação e das artes, enseja importantes reflexões e vontade de exercer práticas alimentadas antropofagicamente por leituras que fiz de muitos autores, por vivências que tive em todo esse período do curso de doutorado na UNICAMP. Por ter se referido a algo experienciado e a realidades que também me pertenciam, tendo delas feito parte, esse estudo possibilitou aprendizagens significativas e, talvez por isso, fez-me perceber a grandeza do processo de produção de saberes e do prazer de pesquisar, prazer este que me remeteu ao poema a seguir:

A MENINA⁸⁷

Pega o ritmo da escrita
No bloquinho de papel
Que inspira o deslizar
Da caneta cor de rosa
Que, singela, se põe útil.

Saltitante de alegria
Se descobre poetisa!
Num vestido de bolinhas
Radiante, colorida.
Benza-a Deus, essa menina!

Cabeça cheia de coisas
Cabeça feita a martelo
Golpeadas de ideias
Injetadas de vivências
Do poder da experiência.

Em mais um dia nesse Ceará ensolarado – belo, trágico, cômico – em mim, o sentimento se faz verbo, e o verbo se faz ato! Na esperança e na elaboração de um projeto estético-educativo na formação de novas gerações de docentes.

⁸⁷ Poema de minha autoria, publicado no livro “Botão de Flor e Certos Cactos” (2015).

*Mesmo com tanto descaso
Nós criamos lindamente
Sinal de muita esperteza
E de povo persistente
No desenho do sertão
Pinto rosa sorridente.*

*Essa alegre e brava gente
Desafios tem nas mãos
Nada é fácil, disso sei
Mão na massa, meus irmãos!
Produzir arte e educar
Tornando meninos sãos.*

*Que gestos não sejam vãos
No caminho promissor
Cultura, arte, educação
Guiados por um professor
Ou também pode até ser
Ele um arte-educador.*



EPÍLOGO - Diálogo entre a Extensão, a Pesquisa e o Ensino⁸⁸

- ENSINO – Senhoras Extensão e Pesquisa: como sou a mais imponente dentro do Tripé universitário, a mais presente no exercício cotidiano do currículo de formação de professores no Ensino Superior, a preferida entre os gestores das políticas educacionais, quero comunicar a vocês duas que, de hoje em diante, EU ditarei as regras para o desenvolvimento de nossas atividades na Universidade! Cooptarei mais do que nunca os professores para que exijam que seus alunos permaneçam tão somente dentro de sala de aula, para que eu impere ainda mais! Decretarei uma serie de leis de subordinação de vocês em relação a mim. Hoje acordei com vontade de poder!

- EXTENSÃO – Tu podes ser a mais presente no dia a dia da Universidade, porém, possivelmente a mais entediante [a Extensão dá uma gargalhada]. Canso-me de ver estudantes sonolentos em salas de aula, quando tu estás atuando. Tu só estás tão presente porque a Universidade tem, até hoje, uma estrutura arcaica, estática, que se acomodou num modelo medieval! Tu te vanglorias com isso? Meus pêsames, Senhor Ensino, mas tua postura prepotente e solitária mostra sinais de decadência a séculos!

⁸⁸ O diálogo que compõe este Epílogo faz parte do livro “Pedagogia Antropofágica – Diálogos”, que publiquei em 2015, pela EdUECE.

- PESQUISA – Ah, excelentíssimo Ensino, tu, que se dizes tão imponente e se achas tão esperto, bem deverias saber que teu trabalho não se sustenta sem mim, pois sou base de todo teu processo, tanto para o professor, quanto para o estudante. O que seria de tua atuação sem a minha prática? Por que tu queres manter esse “lugar” de dominação em detrimento de nós duas? Ainda há resquícios de patriarcalismo em suas veias, pelo que vejo! E perceba que, dentro do Tripé Universitário, só você é macho. Se fôssemos adotar o critério democrático de gênero, tu te colocarias como minoria! [a Pesquisa dá uma gargalhada]. Mas prefiro o critério democrático de paridade. Discutamos mais sobre isso.

- ENSINO – Se é para falar de democracia, digníssima Pesquisa, reforço então o meu papel preponderante diante da democratização dos saberes. Tu não percebes que quando estou em sala de aula, consigo democratizar massivamente os conhecimentos? Muito mais do que tu, Pesquisa, e também a Extensão, que se voltam para o trabalho em pequenos grupos ou para orientações individuais.

- EXTENSÃO – Grande equívoco o teu, caro Ensino. Pelo contrário, meu trabalho pode atingir inclusive, pessoas ou comunidades dentro e fora da Universidade! Quando houver mais atenção e investimentos em mim, por parte dos que elaboram a política educacional das universidades públicas do nosso País, tu verás o potencial mobilizador que tenho na formação pessoal e profissional das pessoas e também na articulação sociocultural entre os mais diversos agentes sociais. Se os professores elaborarem bons projetos para eu me expressar, revolucionarei as estruturas universitárias! Romperei com a lógica arcaica a que tu submetes nossa Universidade!

- PESQUISA – Concordo plenamente contigo, Extensão. Imagina só quando os gestores universitários e as instâncias governamentais compreenderem que investir em nosso Tripé massiva e paritariamente fará com que a formação dos profissionais que são por nós acolhidos, dê um salto qualitativo. Se formos observar, Ensino e Extensão requerem a mim como fundamento básico. Do mesmo modo como Extensão requer Ensino em articulação comigo. Ou seja, temos que perceber nossa fortaleza atuando integradamente e não de modo fragmentado e em disputa. Como tu, Ensino, podes querer se sobrepor, se até para constatar tudo o que estou dizendo, tens que se utilizar de meus instrumentais de análise? Quer que eu te convença disso? Pois bem. Em teu processo de trabalho, caro Ensino, tu solicitas a teus estudantes que leiam diferentes referências teóricas, que desenvolvam análises e elaborem trabalhos escritos sobre tais referências?

- ENSINO – Claro que sim! Estas são apenas algumas das atividades essenciais do desenvolvimento de meu trabalho pedagógico! Meu trabalho é muito competente, diga-se de passagem! [o ensino fica se gabando, com certo ar de pedantismo].

- PESQUISA – Pois então, sábio Ensino! Estas não são dimensões que me constituem e que estão sendo exercidas por ti?

[e a Extensão continua, exaltando-se:]

- EXTENSÃO – De minha parte, te denuncio: nesta tua lógica de universidade como comércio, onde a Educação Superior se torna, cada vez mais, um produto lucrativo no mercado, só mesmo tu, Ensino, para se dar tão facilmente, podendo ser vendido à granel, à distância, deixando-se, muitas vezes ter diminuída tua qualidade e mediocrizando o teu conteúdo. Não pensas no teu papel social e ético? Até quando tu te submeterás a tal “ordem” econômica? Teu olhar não atinge longas distâncias, num horizonte em que tu possas vislumbrar um projeto educativo mais complexo, onde possamos aprofundar nossa articulação em prol da formação profissional e pessoal das pessoas? Até quando tu continuarás nesse estado de letargia, sendo carcomido diariamente pela força destruidora da apatia e da solidão? Reconheço tua potência essencial nos processos formativos, mas tu, sozinha e com esta postura fechada e antiquada não conseguirás tocar os corações e as mentes dos jovens profissionais em formação.

ENSINO – Pára, Pára! Chega! Estão quase me convencendo do necessário trabalho integrado entre os elementos de nosso Tripé, mas, como vocês mesmo disseram, não há investimentos suficientes para sustentar igualmente todos os projetos de nós três. Então, o que vocês propõem para a realização dessa integração?

[Pesquisa e Extensão refletem por um tempo, em silêncio]

- PESQUISA – Já sei! Começamos convencendo todo o corpo de professores a elaborarem projetos que consigam abranger atividades de, pelos menos dois de nós. Atividades de caráter interdisciplinar que tanto inter-relacione temas como tempos e espaços diversos.

- EXTENSÃO – Muito interessante tua ideia, digníssima Pesquisa! E acredito ser indispensável fazermos uma consulta à comunidade universitária e à comunidade externa sobre que tipos de projetos a Universidade pode realizar para satisfazer as diversas demandas.

Isso fará valer, justamente, nosso princípio democrático e interdisciplinar! Proponho-me viabilizar esta consulta, articulando vários agentes.

- ENSINO – Sejam mais precisas, caras Extensão e Pesquisa. Não consigo visualizar muito bem a operacionalização de tuas idéias.

[a Pesquisa e a Extensão foram se empolgando com as próprias idéias que iam surgindo e deixaram o Ensino a falar sozinho]

- PESQUISA – Ah, e também envolver as atividades de Ensino com as minhas, tendo como possíveis campos de investigação os agentes e os espaços em que a Extensão vem exercendo seu trabalho. Para tanto, porém, será necessário um levantamento empírico para sabermos quais os projetos que temos, quais os que precisamos criar e como tais projetos se articularão interdisciplinarmente.

- EXTENSÃO – Isso! Mas não esqueçamos de que, mais do que nunca, precisamos organizar uma luta em defesa da Universidade, da ampliação de recursos financeiros e humanos para darmos conta de nosso grandioso projeto que é o de ver, finalmente, nosso Tripé se desenvolvendo integradamente.

[A Extensão e a Pesquisa se aproximam e ficam, empolgadas, trocando ideias em voz baixa]

ENSINO – Cheeeegaaaa! Por favor, não me ignorem mais! Agora sinto na pele o quanto é ruim ser deixada de lado e não poder ser tida como importante ao lado de vocês! Somente agora percebo o quanto vocês duas são necessárias, potentes para os processos formativos e para o crescimento da Universidade! Além do mais, são extremamente criativas e agregadoras de pessoas interessadas em possibilitar a interdisciplinaridade, numa perspectiva teórico-metodológica mais complexa. Peço-lhes, pois, gentilmente, que permitam a minha inclusão nesse projeto de fortalecimento do nosso Tripé.

[Pesquisa e Extensão se olham, boquiabertas].

- EXTENSÃO – Bem, no âmbito de minha razão prática, acolho o Ensino imediatamente, já que o mesmo se dispõe discursivamente. Mas preciso de teu olhar microscópico, para analisar a disposição e os reais interesses do Ensino, caríssima Pesquisa. O que achas de tal situação?

- PESQUISA – Dada a minha necessidade de apurar os fatos para analisar mais detidamente este novo contexto, começo problematizando algumas coisas e preciso saber se tu, caro Ensino, se dispões a responder ou, minimamente, refletir sobre elas.

- ENSINO – Claro, claro! Por favor, comece.

- PESQUISA – Muito bem. Então, tu te disporias realmente a negociar teus horários de aula para a nossa atuação mais efetiva?

- ENSINO – Certamente, senhora. Mas,... em quantas horas eu teria que me anular, ah,... [o Ensino se engasga, num ato vacilante] quer dizer, ceder para ti e para a Extensão desenvolverem suas atividades?

- PESQUISA – Não tenho como precisar isto, pois num currículo interdisciplinar, tempos e espaços são negociáveis no decorrer de seu exercício. Sigamos adiante: como tu acreditas que poderias contribuir para a disseminação de uma cultura interdisciplinar na universidade?

[o Ensino silencia um pouco, refletindo...]

- ENSINO – Especificamente, no âmbito de minha ação direta em sala de aula eu poderia reforçar valores e práticas que trouxessem à tona atitudes interdisciplinares, por exemplo, trabalhando uma obra literária, teatral ou cinematográfica para gerar discussões sobre um tema que a disciplina envolve, ou ainda solicitar uma atividade avaliativa que te envolva, Pesquisa, num estudo de campo na comunidade local. Enfim, creio que posso ser muito criativo nesse trabalho de fundação de uma cultura interdisciplinar. Mas precisarei da preciosa ajuda de vocês.

- EXTENSÃO – Sim, sim. E como Tripé, nós temos que começar a nos guiar pela imagem metafórica de que se somos nós que sustentamos o trabalho educativo da Universidade e se um de nós se quebrar ou se ausentar dos projetos pedagógicos, o trabalho desta instituição cairá ao chão.

- PESQUISA – [dando risadas] Ótima metáfora, amiga Extensão. Tu estás bem certa.

- EXTENSÃO – Então, para selar nossa parceria, proponho que façamos um brinde com o mais delicioso vinho!

- ENSINO – Voto a favor dessa proposta!

- PESQUISA – Opa! Só uma advertência! De acordo com meus estudos sobre as estatísticas internacionais, beber pode trazer sérias consequências e riscos de morte. Além do mais, como somos três pés que sustentam a Universidade, será que este nosso ato não ameaçará as estruturas e a firmeza da Universidade? E se ela cambalear e cair ao chão por conta de nossa transgressão?

- EXTENSÃO – Calma, calma. O máximo que ocorrerá será a Universidade dançar um pouco sob o embalo de nossos passos ébrios! E creio que isso fará muito bem a ela, pois dará uma remexida em seu esqueleto e também a fará dar uma arejada na mente!

- ENSINO – Siiiiim! Ela bem que está precisando de uma arejada dessas!

[Os elementos do Tripé dão gargalhadas e brindam com grandes taças de vinho, numa comunhão bastante promissora].



Figura 7 - Dia mundial do Teatro (27/03/15) ocorrido na FACEDI/UECE. Atividade de extensão promovida pela Casa de Teatro Dona Zefinha (Itapipoca) em parceria com NACE (FACEDI). Presença dos Grupos Teatro de Caretas (Fortaleza); e Nordest Side - Rap (Itapipoca). Pátio da Faculdade lotado de estudantes de Pedagogia e de professores. Fotos: Joélia Braga (Grupo Dona Zefinha).

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- AMORIM, V. Melo; CASTANHO, M. Eugênia. “Por uma educação estética na formação universitária de docentes”. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 29, nº 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- ANDRADE. Oswald. “O Manifesto Poesia Pau-Brasil”. *Jornal Correio da Manhã*. São Paulo, março, 1924.
- _____. “Manifesto Antropófago”. *Revista de Antropofagia*. Piratininga, ano I, nº 1, maio, 1928.
- ANDRADE, Cibele Yahn. “Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social”. In: *Revista Ensino Superior*. Campinas: UNICAMP, 30/07/2012.
- AZEVEDO, Sânzio (org.). *O Pão – da Padaria Espiritual*. Fortaleza-CE; Ed. UFC/Academia Cearense de Letras/Prefeitura de Fortaleza, 1982.
- BARBALHO, Alexandre. *Textos Nômades: política, cultura e mídia*. Fortaleza: BNB, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1985.
- BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza. Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração”. In: *Revista Poiesis*, n.1, v. 1, p. 20-41, jan./ abr. 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
- BAYER, Raymond. *Historia de La Estética*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96)*. Brasília – DF: MEC, 1996.
- BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº5.692/71)*. Brasília – DF: MEC, 1971.
- BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2012.
- BRASIL. MEC/INEP. *Censo do Ensino Superior 2011 – Resumo Técnico*. Brasília-DF: INEP, 2013.
- BRASIL/MEC. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. FORPROEX. Porto Alegre – UFRGS; Brasília: MEC: SESu, 2006.
- BRASIL/MEC. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.

BRASÍLIA/CNE. Resolução CNE/CP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e Para a Formação Continuada*, 2006.

BRASÍLIA/CNE. Resolução CNE/CP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, 2006.

BRASÍLIA/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de educação fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL/Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan-Abril. Nº 19, 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre – RS: Zouk, 2006.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARCHIA, Gianni; D’ANGELO, Paolo. *Dicionário de Estética*. Lisboa-PT: Edições 70, 2009.

CARDOSO, Gleudson Passos. *Padaria Espiritual: biscoito fino e travoso*. 2. Ed. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.

CARRANO, Paulo. “Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades”. In: MOREIRA, Antonio Flávio & CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Gilmar. Fotos de Francisco Sousa. *O Ceará do Ednardo*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.

_____. “A universidade pública sob nova perspectiva”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24. Set-Dez, 2003.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. 2. Ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.

_____. (org.). *Cultura e educação*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

COSTA, Jane M. Silva. “As políticas culturais do Ceará e sua relação com o Movimento Cabaçal”. In: *Anais do III Enecult*. UFBA, 23 a 25/05/2007.

COSTA, Maria Zenilda. *Formação de educadores e estéticas do cotidiano: saberes produzidos na pesquisa colaborativa*. Fortaleza: EdUECE, 2010.

DENKER, Ada F. Maneti; VIÁ, Sarah Chucid. *Pesquisa empírica em ciências humanas*. São Paulo: Futura, 2001.

- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 22. Ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.
- _____. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas – SP: Papirus, 2010.
- _____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas-SP (mimeo), 2000.
- _____. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. Ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- FARIAS, Airton. *História do Ceará*. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2009.
- FERRAZ, M. Heloisa; FUSARI, Maria F. Rezende. *Arte na educação escolar*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREDERICO, Celso. *A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GADELHA, Marcus. *Dicionário de Ceará*. Fortaleza: Multigraf, 1999.
- GOETHE, J. Wolfgang. *Os sofrimentos do jovem Werther*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- GOETHE, J.; SCHILLER, Friedrich. *Correspondência*. São Paulo: Hedra, 2010.
- GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul RAY, Michael. *O espírito criativo*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- GUIA TURÍSTICO E CULTURAL DO ESTADO DO CEARÁ*. Fortaleza: Terra da Luz, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HOLANDA, Arlene; Ilustrações de KAZANE. *Caixinha da Memória: Ceará*. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva/ Editora da USP, 1971.
- KAFKA, Franz. *Carta a meu pai*. São Paulo: Hemus, 1970.
- LEOPARDI, Giacomo. *Opúsculos Morais*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia”. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. “Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas”. *Revista Educar*, n. 17. Curitiba. Editora da UFPR, p. 153-176, 2001.
- LOPES, A. Casimiro; MACEDO Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAHEU, Eric. “Interdisciplinaridade na formação inicial de professores”. In: VEIGA, I. Passos (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas – SP: Papirus, 2008.
- MARCUSE, Herbert. *A dimensão Estética*. Lisboa: Edições 70, 2013.
- _____. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- MARTINS, Mirian C. F. Dias. “Arte, só na aula de arte?”. In: *Revista Educação*. Porto Alegre, V. 34, nº 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

_____. Picosque, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. “Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. In: MARTINS, M. Celeste(org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.

_____/ LOMBARDI, Lúcia Maria. “Arte na Pedagogia e a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais: inquietações e esperanças”. In: *Dossiê Revista Trama Interdisciplinar*, v. 06, nº 02. Págs. 23-36. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2015.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. “Educação estética, arte e cultura do cotidiano”. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Meditação, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAES, Ana Cristina. *Botão de Flor e Certos Cactos*. Fortaleza-CE: EdUECE, 2015.

_____. *Pedagogia Antropofágica: Diálogos*. Fortaleza-CE: EdUECE, 2015.

_____. *Educação Estética e Cultura Numa Peleja Medonha Com Descasos de Governantes* (Folheto de Cordel). Fortaleza-CE: LiterAto/ EdBar, 2015.

_____. *Educação estético-artística nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UECE*. In: MORAES, Ana Cristina; XEREZ, A. Solange Pinheiro; LIMA, D. Cassiano (orgs.). *Políticas Educacionais: práticas e proposições*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

_____. “Teatro universitário: suas potencialidades e desafios na educação estética de pedagogos”. In: *Anais do XXIV CONFAEB – Curitiba-PR* (2014).

_____. “Dos sonhos de Schiller ao estado estético no século XXI: devaneios e caminhos – possíveis? – para uma educação estética da humanidade”. In: VASCONCELOS, J. Gerardo & SALES, Albio (orgs.). *Pensando com Arte*. Fortaleza: UFC, 2006.

_____. “Educação estética e formação teatral no Projeto Novos Talentos” In: SANTOS, José A. Soares; SILVA, Antonio V. Linhares; LUSTOSA, Francisca Geny (Orgs.). *Cinema e teatro como experiências inovadoras e formativas na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2012.

_____/ XEREZ, A. Solange Pinheiro/ LIMA, D. Cassiano; COSTA, F. J. Ferreira (ogs.). *Vozes da FACEDI: reflexões, experiências e perspectivas em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2010.

_____. *(F)Ponte de Desejos*. Fortaleza: Ed. Corsário / Expressão Gráfica Editora, 2009.

_____. "Arte-educação como disciplina: experimentos formativos com estudantes do curso de pedagogia da UECE/FACEDI". In: *Revista ECCOS* nº 33 (2014).

_____. “Educação estética na universidade e o constructo de impulsos lúdicos”. In: *ANAIS da 36ª ANPED – Goiânia – GO* (2013).

_____. “O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética”. In: *ANAIS da 35ª ANPED* (2012).

MOURA, Rogério Adolfo. *Os Jovens e o trabalho em São Paulo e Berlim*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

_____. *Formação para o trabalho para jovens em São Paulo (Brasil) e Berlim (Alemanha): os processos de encenação social, as pessoas e as organizações sociais das cidades do século XXI*. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2006.

_____. “O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade-laboratório”. In: *Revista Pro-Posições*. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas: SP, v.21, nº2 (62), maio/agosto, 2010.

_____. “O estágio supervisionado e a maleabilidade pedagógica: o corpo, a prática e a aula-oficina no centro do processo de formação inicial”. In: OLIVEIRA, Wenceslao; MARTINS, M. Carmo. *Educação e Cultura: Formação de professores e práticas educacionais*. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2012.

NASCIMENTO, Francisco Evandro Barbosa. *Camaradas: Apatias e Ousadias nos Treze Anos do CAMOL*. (Mimeo). Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia, Itapipoca, 1998.

NETO, O. Cruz. “O trabalho de campo como descoberta e Criação”. In: MINAYO, M. C. Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 4ª Edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, Eliane; PRADO, Guilherme; CUNHA, Renata; SOLIGO, Rosaura. “A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação”. In: SOUZA, E. Clementino/ MIGNOT, A. C. Venâncio. *Histórias de Vida e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OSTROWER, Faiga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, S. Garrido. “Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor”. In: *Revista Nuances – vol. III – Setembro*, 1997.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2006.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. “Por uma história prazerosa e consequente”. In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. KARNAL, Leandro (org.). São Paulo: Contexto, 2003.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

RABÊLLO, R. Sanches. “Reflexões sobre arte e ludicidade na formação e na atuação docentes: princípios e articulação”. In: D’ÁVILA, Cristina; VEIGA, I. Passos. *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, 2012.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- RIBEIRO, M. M. Gurgel; GUEDES, N. Cavalcante. “Fragmentos de histórias sobre ser docente: uma abordagem histórico-crítica de pesquisa”. In: IBIAPINA, I. M. L. Melo/ RIBEIRO, M. M. Gurgel/ FERREIRA, M. Solonilde (orgs.). *Pesquisa em educação: múltiplos olhares*. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.
- RIBUGENT, Gemma Carbó. “Áreas de interseção entre cultura e educação: a formação de formadores”. In: COELHO, Teixeira (org.). *Cultura e educação*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.
- RISTOFF, Dilvo. “Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009)”. *Cadernos do GEA* – n.44 (jul./dez. 2013) – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.
- SARAIVA, Andréa. *Orélio Cearense* – dicionário romanceado e ilustrado de termos e expressões do palavrado do Ceará. 4ª edição. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: EPU, 2011.
- _____. *Cultura Estética e Liberdade*. São Paulo: Hedra, 2009.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Priscilla Stuart. *Educação estética: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin*. Dissertação de mestrado, Florianópolis: UFSC, 2013.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SOARES, Carmen Lúcia. “Corpo conhecimento e educação: notas esparsas”. In: SOARES, C. Lúcia (Org.). *Corpo e história*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.
- SOUZA, E. Clementino. “Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial”. In: SOUZA, E. Clementino/ MIGNOT, A. C. Venâncio (orgs.). *Histórias de Vida e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- SOUZA, Alyciane Ferreira. *A extensão universitária na Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI: Uma análise do projeto Núcleo de Artes Cênicas – NACE*. Monografia de Graduação em Pedagogia. Itapipoca-Ce, 2010.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SUASSUNA, Ariano. *Almanaque Armorial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- _____. *Iniciação à Estética*. 4. edição. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- TERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. “Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula”. In: *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE. 2007.
- UECE/CECITEC. *Projeto Político-Pedagógico* (Curso de Pedagogia). Tauá. Mimeo, 2009.
- UECE/CED. *Projeto Político-Pedagógico* (Curso de Pedagogia). Fortaleza. Mimeo, 2008.
- UECE/FACEDI. *Projeto Político-Pedagógico* (Curso de Pedagogia). Itapipoca, Mimeo, 2008.
- UECE/FAEC. *Projeto Político-Pedagógico* (Curso de Pedagogia). Crateús. Mimeo, 2009.

UECE/FAFIDAM. *Projeto Político-Pedagógico* (Curso de Pedagogia). Limoeiro, Mimeo, 2008.

UECE/FECLESC. *Projeto Político-Pedagógico* (Curso de Pedagogia). Quixadá. Mimeo, 2008.

VENÂNCIO, A. Anderson Albuquerque. *Relatório Pesquisa Orçamentária das Universidades Estaduais*. Fortaleza: ANDES/NE, 2014 (mimeo/no Prelo).

WALBRUNI, D. Oscar. *O suicídio de Schiller a indústria da morte*. Fortaleza: LCR, 2005.

_____. *A odisséia da vontade*. Fortaleza: Ribeiro's Editora, 2007.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

WELSH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. In: *Revista Porto Alegre*, V. 6, nº 9, p. 7-22, mai. 1995.

ZEICHNER, Kenneth. “Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente”. In: *Revista Educação e Sociedade/CEDES*, vol. 29, nº 103, p. 535-554, mai/ago. 2008.

Bibliografia produzida com financiamento da CAPES aos projetos de extensão da FACEDI

COSTA, M. Zenilda; OLIVEIRA, Gerciane M. Costa (orgs.). *Arte-educação e saúde na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2012.

DIÓGENES, Ana L. Nunes (org.). *Sopros na Memória: narrativas inscritas no coração*. Fortaleza: EdUECE, 2012.

MARANHÃO, Renata Queiroz. *Fanzines na escola: convite à experimentação*. Fortaleza: EdUECE, 2012.

SANTOS, José A. Soares; SILVA, Antonio V. Linhares; LUSTOSA, Francisca Geny (Orgs.). *Cinema e teatro como experiências inovadoras e formativas na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2012.

SITES:

<http://www.ceara.gov.br/ceara-em-numeros>

www.ibge.gov.br

<http://www.faeb.com.br/documentos.htm>

<http://noticias.terra.com.br/educacao/administracao-e-o-curso-com-mais-alunos-mulheres-preferem-pedagogia,fb0955cf30131410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ceara>

www.revistaforum.com.br/blog/2014/07

ANEXOS

Quadro 01

Estética, beleza e arte				
Autor	Contexto sócio-histórico	Estética	Beleza	Arte
Platão	Antiguidade 428 a.C – 347 a.C. (aproxim.)		<ul style="list-style-type: none"> - Traz as primeiras indicações a respeito da Beleza como ideal (SUASSUNA, 2006, p. 49). - A Beleza tem um caráter objetivo. A Beleza de um objeto está nele mesmo. - A Beleza absoluta reflete o Bem e o Perfeito (IDEM, p. 27). - “A Beleza é o brilho da verdade” (Platão, citado por SUASSUNA, 1996, p. 49). 	<ul style="list-style-type: none"> - Há a distinção entre artes “ktetiche” (voltadas para a aquisição daquilo que existe na natureza, como a caça e a pesca) e artes “poietiche” (voltadas para aquilo que a natureza não fornece). Platão distingue ainda as artes “que produzem a coisa verdadeira e autêntica” (como a arquitetura) das meramente “imitativas” (como a pintura). (CARCHIA & D’ANGELO, 2009, p. 33). - Atribuía centralidade à música – juntamente com a ginástica e a aritmética – como área essencial à formação humana: “[...] a música é que fornece a vivência e a noção de ritmo, sem o que não há juízo, caráter, filosofia, nada. São o ritmo e a harmonia que, penetrando fundo na mente, criam as bases para a formulação e geração do <i>bom</i>, do <i>belo</i> e do <i>adequado</i>”. (COELHO, 2012, p. 69).
Aristóteles	Antiguidade 384 a.C. – 322 a. C.		<ul style="list-style-type: none"> - É propriedade do objeto e decorre de um todo harmônico (SUASSUNA, 1996, p. 54-55). - Três características principais da Beleza: harmonia, grandeza e proporção (IDEM, p. 55). - “A beleza consiste em unidade na variedade” (Aristóteles, citado por SUASSUNA, 1996, p.55). 	<ul style="list-style-type: none"> -É atividade criadora de formas; é uma criação da beleza. “A arte é determinada faculdade para produzir, dirigida pela verdadeira razão”. (ARISTÓTELES, citado por SUASSUNA, p. 172).
Plotino	Antiguidade 205 – 270 d.C.		<ul style="list-style-type: none"> - Seu fundamento sobre a Beleza é platônico. Discorda de Aristóteles ao defender que a beleza não poderia consistir na harmonia das partes do objeto estético, porque, sendo assim, as coisas simples – uma ‘cor pura’ – não poderia ser tida como bela (SUASSUNA, 1996, p. 58). - “A beleza não é uma harmonia, é uma luz que dança sobre a harmonia”. (PLOTINO, citado por SUASSUNA, p. 64). 	

Baumgarten	Modernidade 1714 - 1762	<ul style="list-style-type: none"> - É disciplina filosófica (autônoma) que produz a teoria do Belo e da Arte (MARCUSE, 1978, p. 162). - “O fim visado pela Estética é a perfeição do conhecimento sensitivo como tal. Esta perfeição, todavia, é a Beleza” (BAUMGARTEN, 1993, p. 99). - É ciência do conhecimento sensível. 	<ul style="list-style-type: none"> - É perfeição do conhecimento sensível que se constrói através de um “exercício estético” constante, que permite ao esteta “[...] a gradual aquisição do hábito de pensar com beleza”. (BAUMGARTEN, 1993, p. 109). - A beleza universal do conhecimento sensitivo refere-se a um consenso da ordem e da disposição das coisas, (BAUMGARTEN, 1993, p. 100). - Possui certo caráter universal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa uma manifestação da realização máxima do indivíduo em sua exterioridade.
Kant	Modernidade 1724 - 1804	<ul style="list-style-type: none"> - Acrescenta a categoria de Sublime ao campo da Estética (SUASSUNA, 1996, p. 20). - Contribuição de Kant ao campo da Estética: aliou as ações, intelectual e sensível ao processo de fruição da Beleza (SUASSUNA, 1996, p. 29). - Aponta para uma estética subjetiva, que contesta a existência de uma Beleza exterior, atribuída meramente ao objeto (IDEM, p. 29). 	<ul style="list-style-type: none"> - É “[...] uma certa construção que se realiza dentro do espírito do contemplador, uma certa harmonização de suas faculdades”. (SUASSUNA, 1996, p. 28-29). - pretendeu deslocar o centro da beleza da existência do objeto para o sujeito (IDEM, p. 67). - “O agradável é aquilo que agrada aos sentidos, na sensação”. (KANT, citado por SUASSUNA, 1996, p. 68). - É belo algo que agrada universalmente (IDEM, p. 69). - “Ao dizer que a Beleza não está no objeto, mas, sim, é uma construção do espírito de quem olha para o objeto, Kant tornou impossível qualquer julgamento das obras de arte” Seria uma destruição do campo da estética aceitar totalmente o pensamento Kantiano. (SUASSUNA, p. 77-78). 	
Hegel	Modernidade 1770 - 1831	<ul style="list-style-type: none"> - É filosofia da arte, sendo o Belo na arte tido como superior em relação ao Belo na natureza (SUASSUNA, 1996, p. 19). 	<ul style="list-style-type: none"> - É “manifestação sensível da idéia”. (HEGEL, citado por SUASSUNA, p. 83). - A unidade da idéia e da aparência individual é a essência da Beleza e de sua produção na arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - A Arte, assim como a religião e a filosofia constituem etapas fundamentais no caminho do homem à procura do absoluto (SUASSUNA, 1996, p. 87). - É o escalão inicial, através do qual, nesse processo de espiritualização do mundo, o homem procura humanizar as coisas, inserindo a Ideia no sensível (SUASSUNA, 1996, p. 87).
Schiller	Modernidade 1759 – 1805	<ul style="list-style-type: none"> - Trata de uma estética comportamental, defendendo a necessidade do refinamento dos impulsos sensíveis (SCHILLER, 1991). - Estética, ética e política são, para Schiller, elementos interligados. - Para Schiller, para se atingir um estado de liberdade é preciso formação e conquista de um caráter nobre, belo e isso requer um 	<ul style="list-style-type: none"> - É liberdade no fenômeno. - Concilia razão e sensibilidade - A fruição da Beleza não é algo meramente intelectual, pois tem papel fundamental, nela, a imaginação (SUASSUNA, 1996, p. 78). - A Beleza é vista como um objeto, para o sujeito (IDEM, p. 78). - Trouxe a ideia da aparência estética, onde o 	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] el arte es, para él, tan desinteresado como la moral” (BAYER, 1965, p. 306).

		processo de educação estética das pessoas. Tal educação tem como elemento propulsor imprescindível a arte. Além de que, é a partir desse estado de liberdade que a arte é criada. Nessa direção ele afirma que: "A arte é uma filha da liberdade" (2009, p.71).	mundo da arte e da beleza se manifesta (IDEM, p. 79). - Ele "coloca a aparência estética em hierarquia superior à do mundo real". (P. 79). Vê a "arte como jogo" (SCHILLER, citado por SUASSUNA, 1996, p. 79).	
Schelling	Modernidade 1775 – 1854		- Fundamenta-se em Schiller. Retorno da concepção platônica do caráter ideal de Beleza, como algo absoluto (SUASSUNA, 1996, p. 79). - O homem é tido como ser de liberdade e sujeito diante do mundo; é tido também como ser de necessidade e é objeto. - "[...] o infinito apresentado em forma finita é a beleza". (SCHELLING, citado por SUASSUNA, p. 80). Ele explica a Beleza como fusão do real e do ideal representado na imitação (IDEM, p. 80).	- se fundamenta na identidade entre a atividade inconsciente e consciente (SCHELLING, citado por SUASSUNA, 1996, p. 80).
Luckács	Contemporaneidade 1885 – 1971	- Fundamenta-se no materialismo filosófico da história e na dialética da relação subjetividade-objetividade - De base marxista, "[...] insistiu no caráter crítico que a actividade artística deve conservar, contra todas as tentativas de a disciplinar num sistema, e também na sua função de subtrair o sujeito à alienação em que se encontra". (CARCHIA & D'ANGELO, 2009, p. 234).		- Defendeu uma arte realista, onde "A representação da ação, ligando a subjetividade humana ao mundo objetivo, é o eixo básico da defesa lukacsiana do realismo. Ela serve também como crítica ao método naturalista que consagra a <i>descrição</i> – e não a <i>narração</i> das ações humanas – como fundamento composicional". (FREDERICO, 2013, P. 68-69). - A partir do realismo defendido por Luckács, as supostas dicotomias de objetividade e subjetividade, homem e mundo, são integradas.
John Dewey	Contemporaneidade 1859-1952	"[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora pra dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa". (DEWEY, 2010, p. 125).	- A beleza nasce de uma experiência significativa (DEWEY, 2010, p. 68-70). - É realização de algo que se torna significativo para o sujeito.	- "Constitui uma experiência". (DEWEY, 2010, p. 184), na medida em que realiza algo. - É experiência que alcança uma dimensão estética (DEWEY, 2010). - Expressa uma realidade (ou uma idéia) dilatada, amplificada, ressignificada (IDEM, 2010).
Habermas	Contemporaneidade 1929			- É uma "ação comunicativa" (1990, p. 51). - "[...] no lugar da religião deve ser a arte que pode ser ativa enquanto poder unificador, porque ela é entendida como uma 'forma de transmissão' que intervém nas relações subjetivas dos homens. [...] A própria arte é o médium da formação do gênero humano em verdadeira liberdade política. Não é ao indivíduo que se refere este processo de formação, mas ao contexto coletivo da vida

				do povo”. (1990, p. 51). - Possui um “caráter social”. (IDEM, p. 53).
Herbert Marcuse	contemporaneidade 1898 - 1979	- Primordialmente, Estética refere-se a algo pertinente aos sentidos, pertinente ao Belo, especialmente ao Belo na arte (1978, p. 157). “Forma estética, autonomia e verdade encontram-se interligadas. Constituem fenômenos sócio-históricos, transcendendo cada um a arena sócio-histórica”. (2013, p. 19).	“Na obra de arte, o Belo fala a linguagem libertadora, invoca as imagens libertadoras da sujeição da morte e da destruição, invoca a vontade de viver. Este é o elemento emancipatório na afirmação estética”. (2013, p. 59).	- É elemento de libertação e autonomia: “A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo”. (2013, p. 36). - “A arte é uma força produtiva qualitativamente diferente do trabalho; as suas qualidades essencialmente subjectivas afirmam-se contra a dura objectividade da luta de classes”. (2013, p. 39). - “O potencial político da arte baseia-se apenas na sua própria dimensão estética”. (2013, p. 11). - “A arte submete-se à lei do dado concreto, ao mesmo tempo em que a transgride”. (2013, p. 20). - “[...] as qualidades radicais da arte, em particular da literatura, ou seja, a sua acusação da realidade existente e da “bela aparência” da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte <i>transcende</i> a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora. Assim, a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível”. (2013, p. 17). - “A arte empenha-se na percepção do mundo que aliena os indivíduos da sua existência e actuação funcionais na sociedade – está comprometida numa emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão em todas as esferas da subjectividade e da objectividade. A transformação estética torna-se um veículo de reconhecimento e de acusação”. (2013, p. 19).
Walter Benjamin	Contemporaneidade 1892-1940			- A arte sofre, atualmente, uma perda de sua aura, na sociedade de massas, e “[...] desloca o seu centro de gravidade da dimensão do ‘culto’ e do ‘ritual’ para a dimensão da prática ‘política’” (CARCHIA & D’ANGELO, 2009, p. 114). - Tornou-se objeto reproduzível e massificado no âmbito da indústria cultural. - “[...] utilizando conceitos marxistas, salientou a função crítica que a obra de arte mantém, mesmo que os princípios da reprodução técnica e as condições de

				fruição das massas tendam a reduzi-la a um objeto de consumo, provocando a perda de aura” (CARCHIA & D’ANGELO, 2009, p. 234).
Theodor Adorno	Contemporaneidade 1903-1969	- É uma forma de conhecimento e requer o diálogo com a filosofia e com a auto-reflexão crítica.		- É uma experiência de conhecimento: “A arte é a intuição de algo não-intuitivo, é semelhante ao conceito sem conceito (ADORNO, 1982, p. 115). - Remete para o universal, refletindo a coletividade: “O que aparece, mediante o qual a obra de arte ultrapassa de longe o puro sujeito, é a irrupção da sua essência coletiva” (ADORNO, 1982, p. 152). - A arte tem uma dimensão política por pretender ser utópica (IDEM, p. 45). - Possui um caráter enigmático, por estar na condição de não-idêntica à realidade (IDEM, p. 147).
Ariano Suassuna	Contemporaneidade 1927-2014	- “[...] a Filosofia da Beleza, sendo aqui, a Beleza algo que, como o estético dos pós-kantianos, inclui aquele amargor da aspereza que lhe via Rimbaud – a fase negra de Goya, a pintura de Bosch e Breughel, o luxuriante, monstruoso e contraditório barroco, as gárgulas góticas, o romântico, as Artes africanas, asiáticas e latino-americanas, os trocadilhos obscenos de Shakespeare, o trágico, o cômico – todas as categorias da Beleza e cânones da Arte, afinal; e também, naturalmente, o Belo, nome que fica reservado àquele tipo de Beleza que se fundamenta na harmonia e na medida e que é fruída serenamente. A Filosofia da Arte, se bem que não esgote esta filosofia da Beleza, é, sem dúvida, seu cerne, o que ela possui de mais importante. [...] pretendemos, com fundamento filosófico, que é possível determinar as fronteiras da Beleza, e, conseqüentemente, pressentir sua natureza, seguindo-se um caminho realista, objetivo e transcendental”. (1996, p. 23).		- Em seu sentido lato, “[...] é o dom criador, o espírito animador e, ao mesmo tempo, o conjunto de todas as artes”. (SUASSUNA, P. 168). - Defende o reconhecimento e a construção da erudição na cultura popular, além da afirmação de uma arte nacional com bases identitárias firmadas na cultura local.

Quadro 02

Educação estética em variadas perspectivas		
Autor	Contexto	Concepções
Friedrich Schiller	Modernidade	<ul style="list-style-type: none"> - Defende uma estética comportamental; para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento do refinamento dos impulsos sensíveis. Nesse refinamento, através de uma educação estética, a arte tem um papel essencial na mobilização dos sentidos humanos e na criação de saberes. - É permeada por uma lógica de interligação e equilíbrio contínuos entre elementos distintos como sentir e pensar, matéria e forma, sentimento e princípios. - “[...] considera a educação estética o único instrumento capaz de resgatar o homem moderno da condição dividida em que se encontra; só o impulso estético pode equilibrar as tendências opostas da razão pura e do mero sensível; a cultura estética revela-se a única forma de iniciar o homem na socialidade e na moralidade, como instrumento e finalidade da mais elevada educação: o homem só é verdadeiramente homem quando é educado esteticamente, ou seja, quando se comporta de maneira livre e desinteressada”. (CARCHIA & D’ANGELO, 2009, p. 101).
Herbert Read	Contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> - É “abordagem integral da realidade”, que se traduz como: “[...] a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada”. (READ, 2001, p. 08). - Educação visa desenvolver singularidades e, juntamente um processo de consciência social (IDEM, p. 06). - “[...] a função mais importante da educação diz respeito a essa ‘orientação’ psicológica, e que, por esse motivo, a educação da sensibilidade estética é de fundamental importância”. (IDEM, p. 08). - “O caminho para a harmonia racional, para a postura física e a integração social, é o mesmo caminho – o caminho da educação estética”. (IDEM, p. 315). - Defende uma educação pela arte como caminho para a educação estética, considerada “[...] chave para um crescimento equilibrado e harmônico, e de um fundamento estético da disciplina e da moral” (CARCHIA & D’ANGELO, 2009, p. 101).
John Dewey	Contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] sublinha que a realidade estética não é uma dimensão separada e especial da nossa experiência, mas, pelo contrário, é característica de toda e qualquer experiência completa e satisfatória”. (CARCHIA & D’ANGELO, 2009, p. 102).
Duarte-Junior	Contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> - Seu sentido deve ser criado a partir de vivências concretas (2010, p. 29-30). - “[...] um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida”. (IDEM, p. 30-31).
Herbert Marcuse	Contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] ‘formação estética’ como o resultado da transformação de um dado conteúdo (facto atual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance, etc. A obra é assim do processo constante da realidade e assume um significado e verdade próprios. A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa, portanto a realidade, ao mesmo tempo em que a denuncia”. (2013, p. 18).
Paulo Freire	Contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> - “Decência e boniteza de mãos dadas” (2006, p. 32-34). - Ética e estética caminham juntas. Assim como Schiller, Freire defende uma formação estética, tomando-se as dimensões ética e política como essenciais a todo processo formativo das pessoas, mais particularmente dos educadores.
Walter Benjamin	Contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> - Sugere uma interdependência entre experiência, memória e corpo (com todos os seus sentidos) que atribui significado à existência – individual e coletiva (BENJAMIN, 1994).

		- “[...] é o lugar possível do ‘exercício dos sentidos’, reconduzindo o homem a uma nova subjetividade pautada pela sua experiência (individual e coletiva) que não pode mais considerar as verdades como canônicas, inquestionáveis, e <i>pensa-sente</i> o conhecimento como uma atividade exercida pelo próprio indivíduo, na aquisição de novos significados para sua vida e de seus semelhantes” (SILVA, 2013, p. 115).
Marly Meira	Contemporaneidade	- É educação da sensibilidade humana: “Educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas suas lições. É recolocar a ciência no seu lugar de instrumento da felicidade humana. Antes de explicar, temos que aprender a sentir”. (MEIRA, 2003, p. 130-131). - “O desafio da Educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora de sensibilização”. (MEIRA, 2003, p. 131).

Quadro 03

Experiência estética em variadas perspectivas			
Autor	Contexto	Experiência	Experiência estética
John Dewey	Contemporaneidade	- Nasce da interação entre o organismo e o meio (DEWEY, 2010, p. 109). - A experiência completa inclui o fazer, o ver, o expressar (IDEM, p. 109). - Possui caráter singular e tem começo e fim (IDEM, p. 110).	- “A experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética”. (DEWEY, 2010, p. 84). - “[...] a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar”. (IDEM, p. 129). - É consciente, controlada e que “[...] resulta em um objeto satisfatório na percepção direta”. (IDEM, p. 131). - “A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização”. (IDEM, p. 551).
Herbert Read	Contemporaneidade		- Há um aspecto subjetivo na experiência estética, no contato com a obra, no que ele chama de empatia. A empatia, para Read, se dá no contato e na apreciação de um objeto estético (READ, 2001, p. 26-27). - “Na experiência estética, penetramos intuitivamente na natureza da cor, apreciamos sua profundidade, seu calor ou tonalidade – ou seja, suas qualidades objetivas – e, então, passamos a identificar essas qualidades com nossas emoções”. (2001, p. 25). - “[...] a atividade estética como tal é o processo orgânico da integração física e mental: a introdução do valor em um mundo de fatos”. (2001, p. 238).
Duarte-Junior	Contemporaneidade		- “[...] parece constituir um elemento precioso na maturação e desenvolvimento do cérebro humano e em sua atuação perante a vida [...]”. (2000, p. 141). - “[...] acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que tem a ver com isto que denominamos sentimento”. (2000, p. 142). - “[...] nela o homem apreende o mundo de <i>maneira direta, total</i> , sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos [...]. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a <i>percepção</i> global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação”. (1995, p. 91).

			- “[...] deve, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos [...]”. (2010, p. 30).
Mirian Martins	Contemporaneidade		- Nela há uma unicidade; um pensar na própria ação: “[...] uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma”. (2011, p. 312). - É consciência do olhar; consciência de si (IDEM, 2011, p. 314).
Marly Meira	Contemporaneidade		- “[...] coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção”. (2009, p. 32).
Larrosa Bondía	Contemporaneidade	- Num processo educativo, toda experiência vivenciada pelos sujeitos, precisa ser dotada de sentido (2002, p. 20). - É possibilidade de que algo aconteça ao sujeito, o toque, passe por ele e, com isso, o forme e o transforme (2002). - Toda experiência é singular, posto que cada um vivencia situações e apreende saberes de modo muito “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. (2002, p.27).	

Quadro 04

Projetos arte-educativos de extensão na UECE contemplados com bolsas para o ano de 2014	
Centro ou Faculdade	Título do projeto
CCS	Núcleo de danças e Lutas da Universidade Estadual do Ceará – NUDAL
	Projeto Humanização com Artes na Saúde – HUMANARTES
	Universidade Como promotora de Saúde Mental e Cultura
	Em Sintonia com a Saúde (S@S) através da Web Rádio AJIR
CED	Arte na Escola
CESA	Arte e Critica Social: debatendo a Questão Social através do Cinema
CH	Prevenir na Escola: promoção de relações interpessoais saudáveis entre alunos por meio de atividades lúdicas
	Programa Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza
	Projeto Psicologia, Educação e Arte
FACEDI	Cine Itinerante: Leitura do mundo por meio do cinema
	Atividades lúdico-pedagógicas como estratégias de educação em saúde para pacientes renais submetidos à hemodiálise
	Grupo palavra Encantada: formação de professores suficientemente narradores
	Coral Em-Cantando a FACEDI
	Grupo Tubo de Ensaio: Divulgando a Química Através da Arte-Educação
	Radiolutemos: Comunicação livre, Formação Cultural e Artística de Estudantes da Educação Básica e da Universidade
	Banda de Rock Lutemos: Formação Musical, Cultura Popular, Consciência Política Juvenil
	Banda de Lata: O Som em Defesa da Expansão da Universidade Pública e Gratuita
FECLESC	Conhecer para Preservar e Restaurar Áreas da Caatinga: dos Livros da Rachel de Queiroz ao Tripé Universitário – Pesquisa, Ensino e Extensão
	Cinema na escola: Uso do Filme em Prol da Consciência Histórica
	FECLESCine
	Guardiões do Ser(tão) Antigo: Arte Rupestre e Preservação Patrimonial no Sertão Central do Ceará
Bolsas – extensionistas – de Iniciação artística contemplados com bolsas para 2014	
CH	Orquestra Transversal da Uece
	Grupo Doce de Flautas da Uece
	Orquestra de Sopros da Uece
	Piano e Cia nos “Consertos Universitários”
	Grupo Cordas Dedilhadas da Uece
	Grupo Choro da Uece
	Grupo Danças Antigas da Uece
Gabinete/ Reitoria	Semeando Sons / Coral do Campus

Quadro 05

Área de Formação dos Professores que ministram arte-educação e áreas afins (disciplinas obrigatórias) nos sete cursos presenciais de Pedagogia da UECE (em 2015.1)		
Unidade – Faculdade ou Centro	Disciplinas obrigatórias	Área de formação dos professores
FACEDI	- Arte-educação	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Saúde Pública (prof. Substituto)
FECLESC	- Literatura infantil	Licenciatura em Pedagogia e em Ciências; Mestrado e Doutorado em Educação
CECITEC	- Não há	-
FAFIDAM	- Arte e educação; - Estágio em arte e educação; - Literatura infantil; - Cultura brasileira	Licenciatura em História e Mestrado em História (prof. Substituto)
		Licenciatura em História e Mestrado em História (prof. Substituto)
		Licenciatura em Letras
		Licenciatura em Ciências Sociais e Mestrado em Ciências Sociais (prof. Substituto)
FECLI	- Literatura infantil - Arte-educação (área de aprofundamento) - Antropologia cultural	Sem professor
		Sem professor
		Sem professor
FAEC	- Arte-educação	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado e Doutorado (concludente) em Educação
CED	- Arte-educação; - Corporeidade e psicomotricidade na educação	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação
		Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação

Quadro 06 - Componentes curriculares em arte-educação e áreas afins dos sete cursos presenciais da UECE			
Unidade – Faculdade ou Centro	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas (arte-educação e temas afins)	Outros espaços do PPP em que as intenções de educação estética estão prescritivamente presentes
FACEDI	- Arte-educação	- Cultura brasileira; - Literatura infantil	- O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo e nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo; - Arte-educação é Temática de Articulação do currículo
FECLESC	- Literatura infantil	- Cultura brasileira - Literatura brasileira - Projeto de brinquedoteca - Jogos e atividades lúdicas	- O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores e nos objetivos formativos do curso - Arte-educação é uma Temática de Aprofundamento
CECITEC	Não há	- Arte e educação; - Corporeidade e psicomotricidade; - Jogos e atividades psicomotoras na educação.	- O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo e nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo
FAFIDAM	- Arte e educação; - Estágio em arte e educação; - Literatura infantil; - Cultura brasileira	- História da arte e educação; - Fundamentos da expressão plástica e corporal no ensino fundamental	- Arte-educação é Área de Aprofundamento; - O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo
FECLI	- Literatura infantil - Arte-educação (área de aprofundamento) - Antropologia cultural	- Cultura afro-brasileira (eletiva) - Expressão corporal - Expressão vocal	- Arte-educação é disciplina para quem optá-la como área de aprofundamento e diversificação de estudos.
FAEC	- Arte-educação	- Teorias e práticas lúdicas; - Cultura brasileira.	- Arte-educação é Temática de Articulação do currículo; - O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo e nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo
CED	- Arte-educação; - Corporeidade e psicomotricidade na educação	- Literatura infantil; - Ludicidade e educação; - Música na educação infantil - Jogos e atividades psicomotoras na educação	- O saber estético-artístico está contemplado nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo e no Núcleo de Estudos Básicos do currículo

		inclusiva	
CED/UAB (à distância) ⁸⁹	- Introdução à Arte-Educação - Cultura, Educação e Diversidade - Corpo e Movimento I: Recreação, jogos e brincadeiras		Este curso é oferecido em turmas de diversas cidades interioranas em caráter semipresencial.
CED/PARFOR (à distância)	- Introdução à arte-educação; - Cultura, educação e diversidade	- Corpo e Movimento I: recreação, jogos e brincadeiras;	<i>IDEM.</i>

Quadro 07 - Ementário de disciplinas do campo da arte-educação e temas afins dos sete cursos presenciais de Pedagogia da UECE

Faculdade	Disciplina	Ementa
FACEDI	- Arte-educação (obrig.)	Contexto histórico-crítico e bases estéticas da arte-educação na perspectiva de educação integral; perspectiva mística e pedagógica das diversas expressões artísticas. As diversas manifestações artísticas e suas práticas na escola; o ensino de artes na escola: história, limites e perspectivas; práticas em arte-educação.
	- Cultura brasileira (opt.)	Fundamentos históricos da formação sócio-cultural brasileira, a identidade nacional no pensamento social brasileiro; expressões da pluralidade cultural brasileira. Educação e cultura popular.
	- Literatura infantil (opt.)	A especificidade da Literatura Infantil no contexto histórico-conceitual da Literatura Geral. A literatura infantil no Brasil: de Lobato aos autores contemporâneos. A função da literatura infantil. Literatura infantil e formação do pequeno leitor. A literatura infantil através da ficção, poesia, teatro e quadrinhos. Dimensões teórico-metodológicas da Literatura Infantil.
FECLESC	- Literatura infantil (obrig.)	Os estudos da Literatura Infantil no contexto histórico-conceitual da Literatura Geral e do Brasil. Literatura infantil nos contos de fada e no cinema. A literatura infanto-juvenil: dos contos populares à sociedade de consumo. A formação do leitor através da literatura infanto-juvenil através da ficção, poesia, teatro e quadrinhos. Tendências da literatura infanto-juvenil no Brasil e no mundo.
	- Cultura brasileira (opt.)	Fundamentos históricos da formação sócio-cultural brasileira, a identidade nacional no pensamento social brasileiro; expressões da pluralidade cultural brasileira.
	- Literatura brasileira (opt.)	Autores significativos da literatura brasileira produzida entre meados do século XIX e meados do século XX. Serão propostas a leitura e análise de algumas obras representativas desses autores (poesia e ficção), procurando-se continuamente discuti-las nas suas relações com os correspondentes momentos estéticos e contextos históricos.
	- Projeto de brinquedoteca (opt.)	Infância e contemporaneidade; o papel do brincar na cultura contemporânea; os espaços para brincar; a legislação e o direito da criança de brincar; a cultura do brincar e sua inserção nas práticas educacionais; Elementos sensoriais, cores, cheiros, texturas e volumes como

⁸⁹ Os Cursos de Pedagogia à distância oferecidos pela UECE não serão analisados nesta pesquisa por terem um regime diferenciado dos cursos presenciais em estudo.

		possibilidades na construção da brincadeira enriquecendo o imaginário e o repertório infantil. Organização e funcionamento de brinquedotecas e outros espaços lúdicos. A importância da brinquedoteca no espaço institucional escolar e hospitalar, buscando contribuir para a construção de uma ação docente, que se preocupe com os papéis do brincar e do brinquedo-sucata.
	- Atividades lúdicas na educação (opt.)	Algumas concepções do lúdico (jogar e brincar); O jogo e o desejo de aprender; Abordagem comunicativa e o lúdico; O lúdico e a prática pedagógica.
CECITEC	- Arte e educação (opt.)	Introdução aos aspectos históricos e conceituais de educação em arte, visando o desenvolvimento da criatividade e o aprimoramento do senso estético. Atividades prático-pedagógicas nas principais expressões artísticas (artes visuais, teatro, música e dança).
	- Corporeidade e psicomotricidade (opt.)	O corpo na sociedade ocidental. Corporeidade e educação. O corpo do professor e do aluno nos processos de educação. Psicomotricidade como abordagem corporal. Contribuições de Henri Wallon. Desenvolvimento psicomotor na infância. Atividades psicomotoras na educação da criança.
	- Jogos e atividades psicomotoras na educação inclusiva (opt.)	Ludicidade e educação. Função do lúdico e da atividade psicomotora no desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais (criança com deficiência). Planejamento e organização das atividades.
FAFIDAM	- Arte e educação (oblig.)	Contexto histórico-crítico e bases estéticas da arte-educação no espaço escolar na perspectiva de educação da sensibilidade; iniciação ao Canto coral e suas práticas na escola; teoria musical básica no aprendizado da flauta doce; história do teatro; o jogo teatral no desenvolvimento psico-afetivo da criança; práticas de teatro-debate; perspectiva mística e terapêutica das diversas expressões artísticas. Educação e Mística, Teatro e Debate.
	- Literatura infantil (oblig.)	Os estudos da Literatura Infantil no contexto histórico-conceitual da Literatura Geral e do Brasil. Literatura infantil nos contos de fada e no cinema. A literatura infantojuvenil: dos contos populares à sociedade de consumo. A formação do leitor através da literatura infantojuvenil – através da ficção, poesia, teatro e quadrinhos. Tendências da literatura infantojuvenil no Brasil e no mundo.
	- Cultura brasileira (oblig.)	Fundamentos históricos da formação sócio-cultural brasileira, a identidade nacional no pensamento social brasileiro; expressões da pluralidade cultural brasileira.
	- Estágio em arte e educação (aprofundamento)	Realização de exercícios de criação artística, segundo suas diversas formas (artes plásticas, música, dança e teatro) e sua tripla dimensão: produção, apreciação e desenvolvimento do senso crítico.
	- História da arte e educação (opt.)	Arte e história como elementos que fundamentam a prática do educador: a arte na Pré-História, na Antiguidade Clássica, na Idade Média, Moderna e Contemporânea.
	- Fundamentos da expressão plástica e corporal no ensino fundamental (opt.)	A sintaxe das artes visuais (pintura, escultura, fotografia e cinema). Elementos estruturais formais das artes do espetáculo (música, dança e teatro).
FECLI	- Literatura infantil (obr.)	Literatura infantil: conceito e história. Gêneros da literatura infantil. Produção literária infantil universal e brasileira: clássicos e contemporâneos. Literatura infantil na escola: critérios para escolha de livros, oficinas e prática pedagógica. A formação do leitor e os documentos oficiais. Os novos leitores: vídeos, cinema, sites, best sellers, histórias em quadrinhos
	- Arte-educação (aprof.)	Estudo dos fundamentos históricos e filosóficos da arte-educação. Conhecimento das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro). Conhecimento de arte e sua contextualização. Fazer artístico. Arte e interdisciplinaridade.

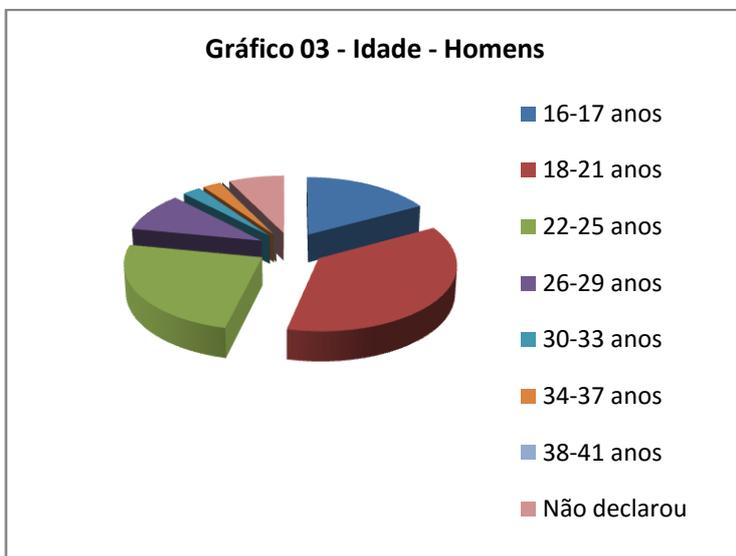
	- Antropologia cultural (obr.)	Conceitos básicos da Antropologia. Quadro de referências teóricas da Antropologia. O significado da Antropologia Cultural. A sociedade brasileira numa perspectiva antropológica.
	- Cultura afro-brasileira (elet.)	Formação das identidades brasileiras: elementos históricos. Relações sociais e étnico-raciais. África e Brasil: semelhanças e diferenças em suas formações. Interações Brasil/África na contemporaneidade. Preconceito, estereótipo, etnia, cultura e multiculturalismo.
	- Expressão corporal (opt.)	A consciência do corpo e fundamentos da aptidão física relacionado à saúde. Conhecimento do corpo articulado à realidade. Capacidade de expressão de sentimentos nas ações humanas. Valores ético-políticos do corpo. Estilo de vida e conceito de saúde. Organização postural. Movimento expressivo. Dança. Dramatização. Qualidade dos Movimentos. Integração, Socialização e Comunicação.
	- Expressão vocal (opt.)	Aplicação de técnicas de relaxamento, aquecimento, desaquecimento, respiração, articulação e oratória em futuros profissionais que utilizarão a comunicação oral como instrumento de trabalho. Desenvolvimento de habilidades para auto-avaliação comunicativa. Assessoria e consultoria fonoaudiologia em eventos acadêmicos específicos.
FAEC	- Arte-educação (oblig.)	Concepção estética da educação: desenvolvimento da percepção, sensibilidade, expressão e criatividade através da música, dança, artes visuais, jogos teatrais, cultura de imagens e tecnologias. Fundamentos e diretrizes legais da arte-educação no ambiente escolar.
	- Teorias e práticas lúdicas (opt.)	A psicanálise e a importância do brincar para a estruturação subjetiva; O brincar como instrumento de mediação simbólica; O brincar na educação e suas implicações no desenvolvimento cognitivo e social da criança; Aspectos e exemplos de jogos cooperativos.
	- Cultura brasileira (opt.)	A sociedade brasileira contemporânea como fruto de um processo sócio-histórico, no qual diferentes culturas contribuam de formas diversas, para a sua tecitura de símbolos e significados. A cultura brasileira como uma unidade do diverso, e como tal processo, iniciado desde o período colonial, passando pela fase pós-Independência e pela emergência do contexto republicano, e de seus embates ideológicos e opções políticas contingentes, repercutiu na configuração sócio-cultural do Brasil contemporâneo.
CED	- Arte-educação (oblig.)	Introdução aos aspectos históricos e conceituais de educação em arte, visando o desenvolvimento da criatividade e o aprimoramento do senso estético. Atividades prático-pedagógicas nas principais expressões artísticas (artes visuais, teatro, música e dança)
	- Corporeidade e psicomotricidade na educação (oblig.)	O corpo na sociedade ocidental. Corporeidade e educação. O corpo do professor nos processos de educação. Psicomotricidade como abordagem corporal. Contribuições de Henri Wallon. Desenvolvimento psicomotor na infância. Atividades psicomotoras na educação da criança.
	- Literatura infantil (opt.)	Histórico da Literatura infantil. Literatura Infantil e seus diversos gêneros. Leitura e interpretação de livros infantis. Estratégias para a formação da criança leitora.
	- Cultura brasileira e educação	Cultura brasileira na versão de alguns clássicos: povos que nos conformam à miscigenação racial na versão da Casa Grande de Gilberto Freire: o homem cordial, o público e o privado e outras características em Sérgio Buarque de Holanda; a contribuição de Nelson Werneck Sodré; a educação no contexto da cultura brasileira em Fernando de Azevedo; breves dados econômicos em Caio Prado Jr. Origem e evolução do pensamento da esquerda no país. Do populismo ao militarismo (dos anos 30 aos 70, do Século XX). A cultura nos anos 60: antigas análises, nova visão. A arte na cultura brasileira, expressões significativas. A cultura cearense no contexto da cultura brasileira.
	- Ludicidade e educação (opt.)	Conceito de jogo, brinquedo e brincadeira. A relação entre o lúdico, o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Uso de jogos e brincadeiras em creches e pré-escolas: planejamento, práticas e avaliação formativa. A brinquedoteca como espaço de desenvolvimento e aprendizagem.
	- Música na educação infantil (opt.)	Apreciação e produção musical na primeira infância. Exploração e conhecimento de sons e instrumentos musicais. Cantigas de roda e canções populares. Musicalização.
	- Jogos e atividades psicomotoras na educação inclusiva	Ludicidade e educação. Função do lúdico e da atividade psicomotora no desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais (criança com deficiência). Planejamento e organização de atividades.

	(opt.)	
--	--------	--

Perfil sociocultural dos estudantes do Curso de Pedagogia da UECE/FACEDI

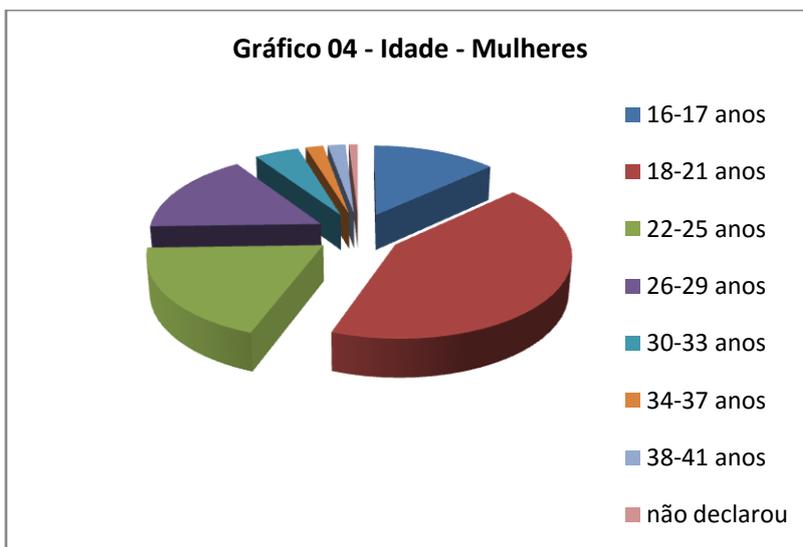
Ano-base 2013.1

Idade (homens):



16-17 anos: 07 / 18-21 anos: 15 / 22-25 anos: 10 / 26-29 anos: 04 / 30-33 anos: 01 / 34-37 anos: 01 /
38-41 anos: 00 / Não declarou: 03

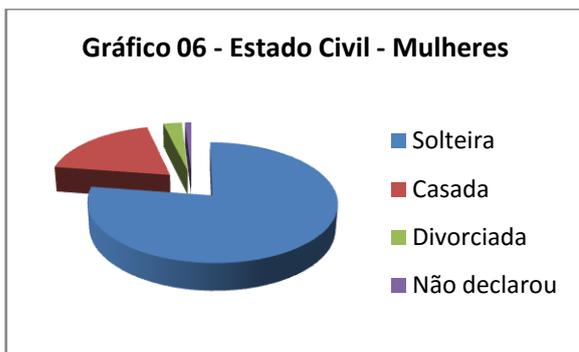
Idade (mulheres):



16-17 anos: 14 / 18-21 anos: 45 / 22-25 anos: 20 / 26-29 anos: 17 / 30-33 anos: 05 / 34-37 anos: 02
38-41 anos: 02 / Não declarou: 01

Estado civil (homens):

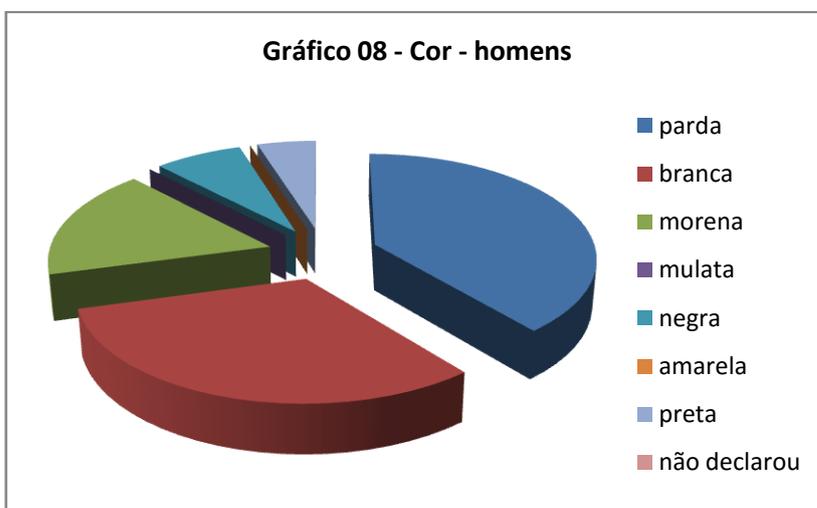
Solteiro: 39 / Casado: 02

Estado civil (mulheres):

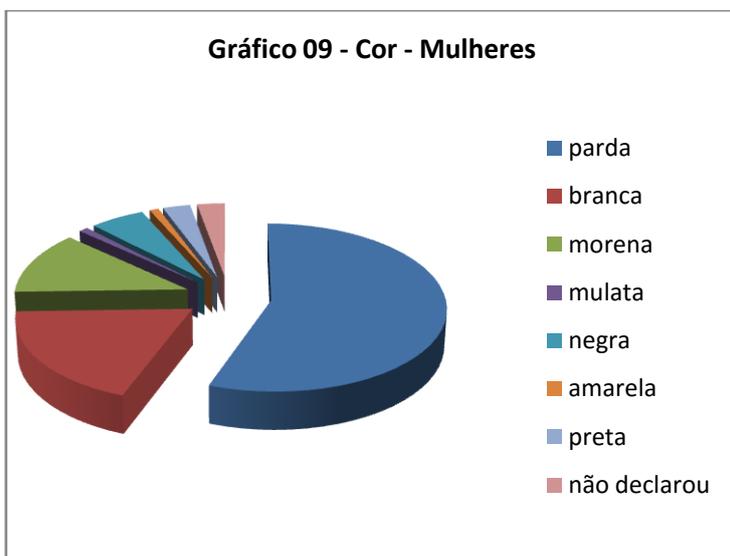
Solteira: 82 / Casada: 20 / Divorciada: 03 / Não declarou: 01

Estado civil (total - dois sexos):

Solteiros: 121 / Casados: 22 / Divorciados: 03 / Não declarou: 01

Cor (nomenclatura declarada pelo respondente):**Homens:**

Parda: 16 / Branca: 13 / Morena: 07 / Mulata: 00 / Negra: 03 / Amarela: 00 / Preta: 02 / Não declarou: 00

Mulheres:

Parda: 59 / Branca: 20 / Morena: 13 / Mulata: 01 / Negra: 06 / Amarela: 01 / Preta: 03 / Não declarou: 03

Portador de necessidade especial (deficiência):

Homens: Sim: 00 / Não: 38 / Não declarou: 03

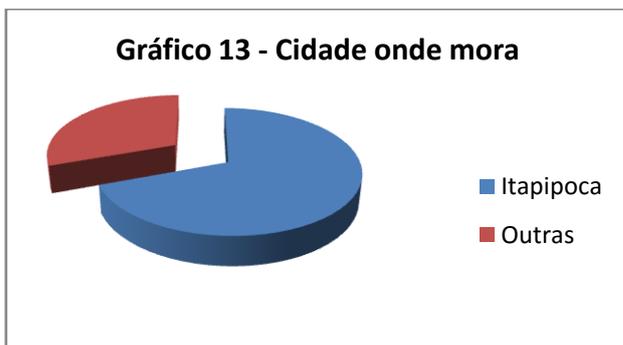
Mulheres: Sim: 02 – (as duas declarantes têm problemas na visão) / Não: 96 / Não declarou: 08

Portador de necessidade especial/deficiência (total – homens e mulheres):



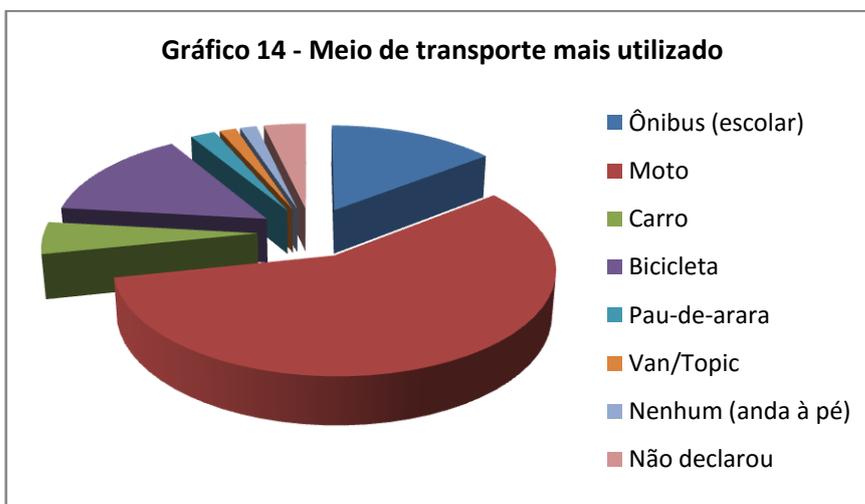
Sim: 02 / Não: 134 / Não declarou: 11

Cidade onde mora (homens e mulheres):



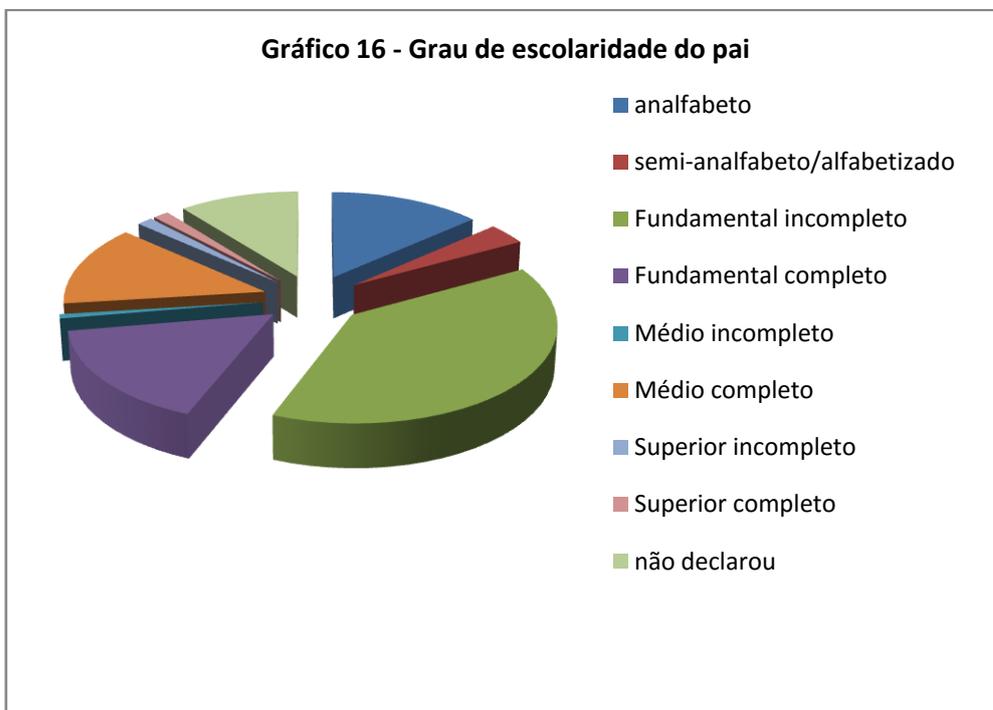
Itaipoca: 102 / Trairi: 17 / Umirim: 08 / Tururu: 06 / Amontada: 05 / Miraíma: 03 / Uruburetama: 04 / São Luis do Curu: 02

Meio de transporte mais utilizado:



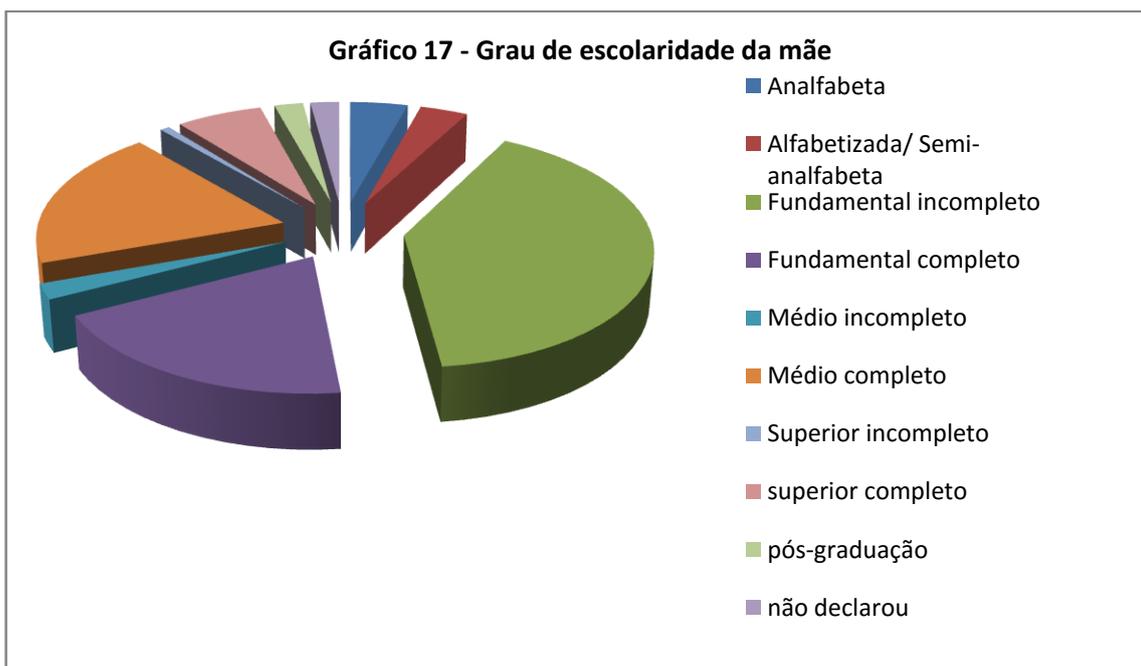
Ônibus (escolar): 20 / Moto: 79 / Carro: 07 / Bicicleta: 20 / Pau-de-arara: 03 / Topic/van: 02 / Nenhum (anda a pé): 05 / Não declarou: 05

Grau de escolaridade do pai:



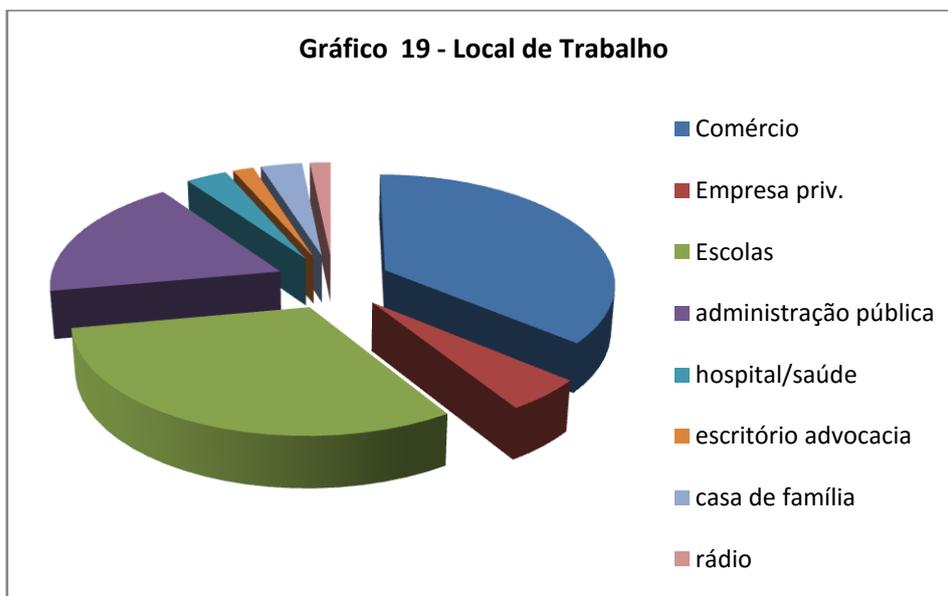
Analfabeto: 19 / Alfabetizado/ Semi-analfabeto: 05 / Fundamental incompleto: 55 / Fundamental completo: 23 / Médio incompleto: 01 / Médio completo: 19 / Superior incompleto: 02 / Superior completo: 02 / Não declarou: 15

Grau de escolaridade da mãe:



Analfabeta: 06 / Alfabetizada/ Semi-analfabeta: 05 / Fundamental incompleto: 57 / Fundamental completo: 27 / Médio incompleto: 03 / Médio completo: 27 / Superior incompleto: 01 / Superior completo: 09 / Pós-graduação: 03 / Não declarou: 03

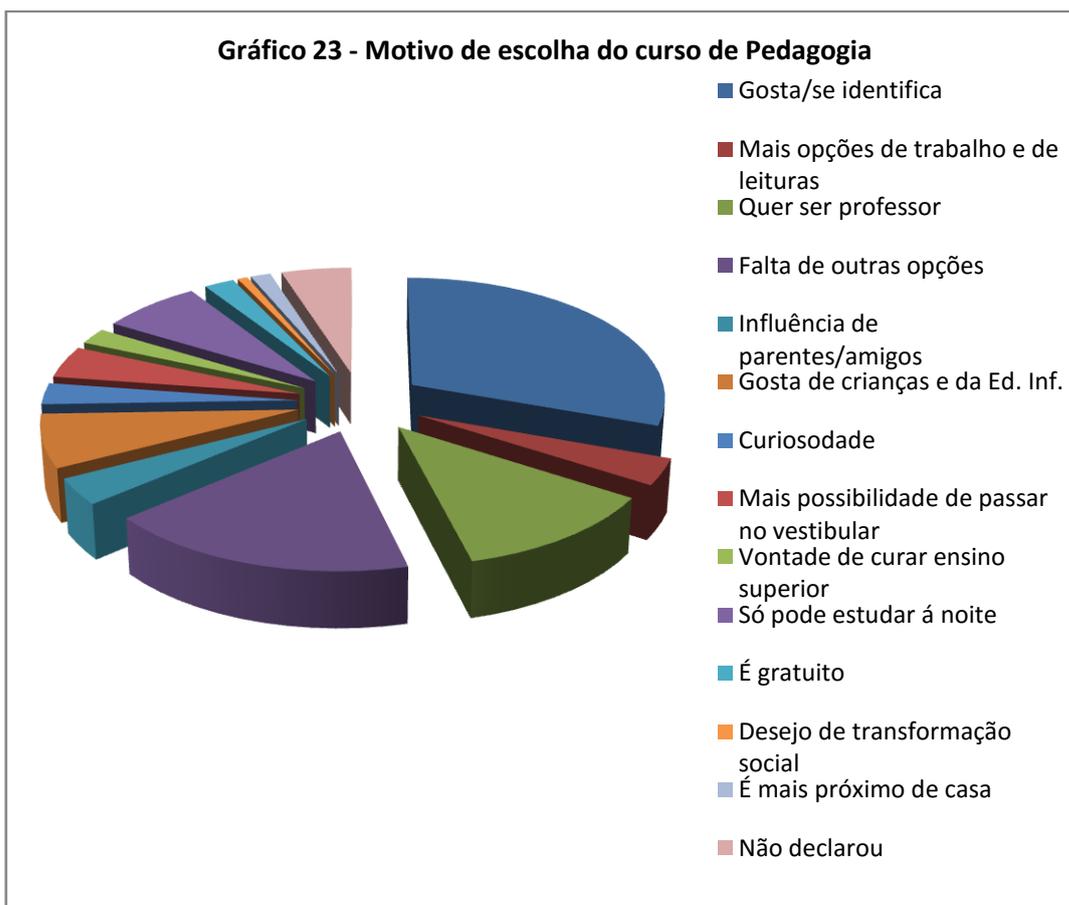
Local de Trabalho:



Comércio – lojas, farmácias, restaurantes, supermercados: 22 / Empresas privadas: 03 / Escolas: 19

Administração pública: 11 / Fazenda: 01 / Hospital/ área de saúde: 02 / Escritório de advocacia: 01 / Casa de família/ trabalhadora doméstica: 02 / Rádio: 01

Por qual motivo escolheu o curso de Pedagogia?



Gosta/ tem interesse/ se identifica com a área: 43

Por falta de opção de outros cursos na cidade e na microrregião: 25

Porque quer atuar na educação e/ou ser professor: 17

Por gostar de crianças e da educação infantil: 10

Por só poder estudar à noite e há apenas este curso noturno na UECE/FACEDI: 10

Porque era mais fácil/ mais possibilidade de passar no vestibular: 06

Por gostar de ler e por ter mais opções de trabalho: 05

Por indicação ou influência de parentes e/ou amigos: 05

Por curiosidade: 04

Por vontade de cursar ensino superior: 03

Por ser gratuito: 03

Por ser mais próximo da residência: 02

Por um desejo de transformação social: 01

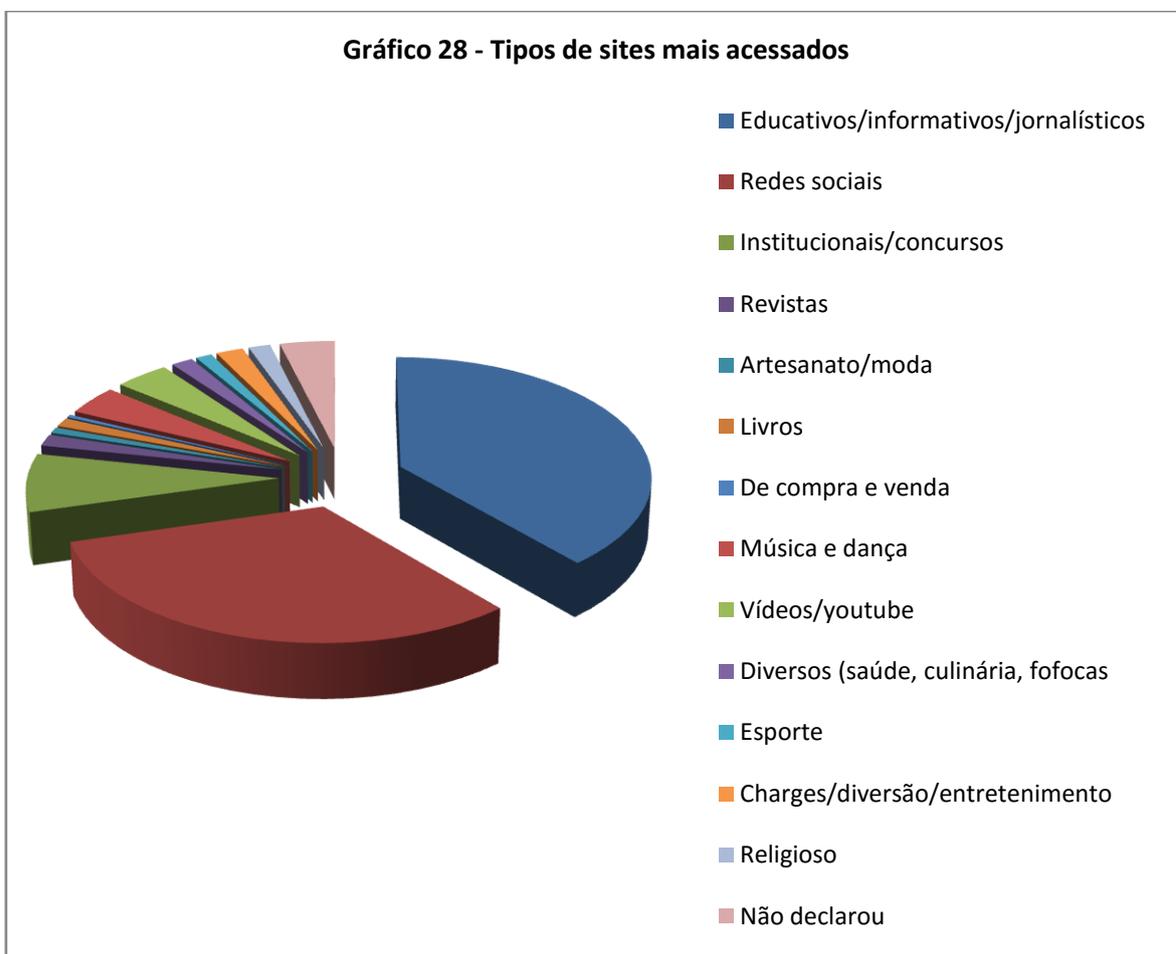
Não declarou: 07

Acessa a internet constantemente:



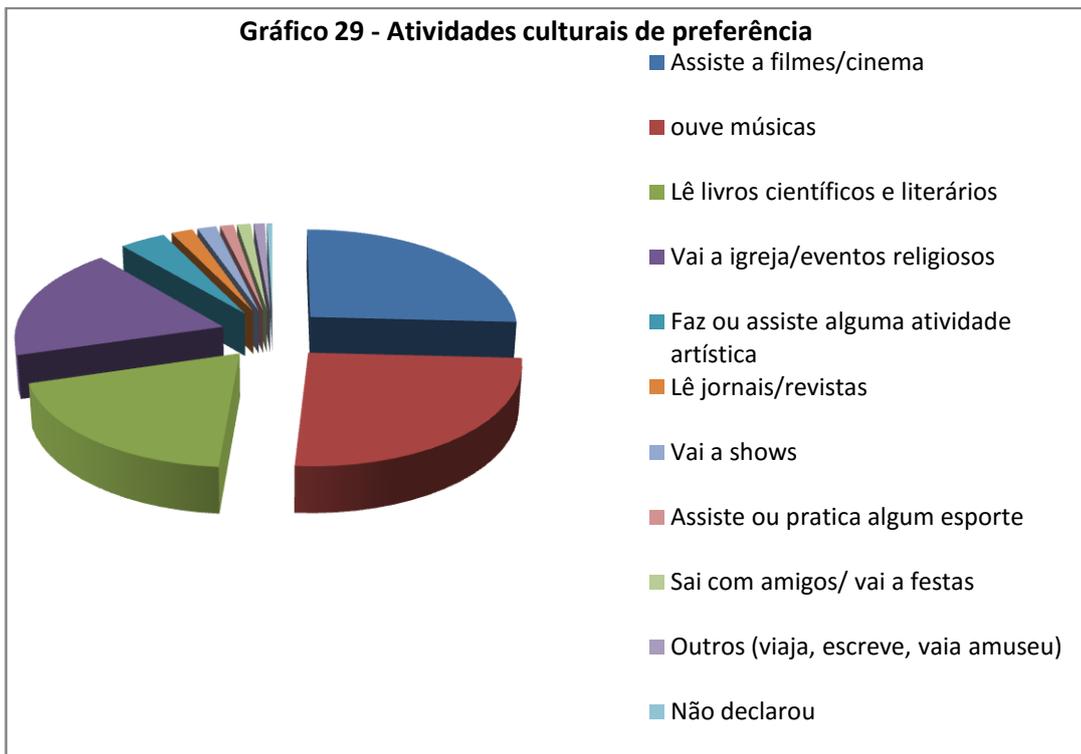
Sim: 102 / **Não:** 11 / **Não declarou:** 34

Tipos de sites mais acessados (várias respostas por respondente):



Educativos/ informativos/ jornalísticos: 100 / Redes sociais/ blogs/ e-mail: 82 / Institucionais/ concursos: 20 / Artesanato/ moda: 02 / Livros: 03 / Revistas: 04 / Saúde: 01 / Diversos (Saúde, Culinária, fofocas): 04 / Música e Dança: 10 / Esporte: 03 / Vídeos/ Youtube: 10 / De compra e venda: 01 / Charges/ diversão/ entretenimento: 05 / Religioso: 04 / Não declarou: 10

Atividades culturais de preferência:



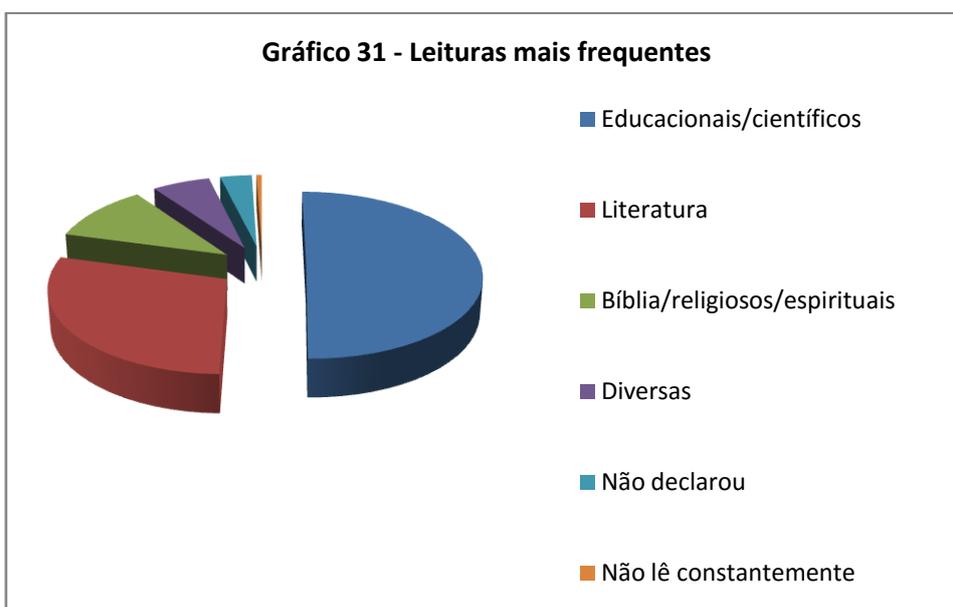
Assiste a filmes/ cinema/ TV: 110 / Ouve músicas: 108 / Lê livros científicos e literários: 82 / Vai a igrejas/ eventos religiosos: 78 / Acessa a internet: 68 / Faz ou assiste alguma atividade artística: 17 / Lê jornais/ revistas: 08 / Vai a shows: 07 / Assiste ou pratica esporte: 05 / Sai com amigos/ vai a festas: 05 / Diversos (Viaja, Escreve, Vai a museus: 04 / Não declarou: 02

Espaços culturais que conhece e/ou frequenta na cidade em que mora:



Não conhece/ não tem/ não lembra: 40 / Igreja: 25 / Projetos municipais ou de outras instâncias públicas (CSI, CPTA, AABB Comunidade, Clubes, feiras de artesanato, CETREDE, PROARIS): 23 / Teatro/ Anfiteatro/ Casa de Teatro D. Zefinha: 22 / Galpão da Cena – Dança (Ponto de Cultura): 17 / Biblioteca: 11 / Parques/ Praças/ Pólo de lazer/Balneário: 10 / Escolas (ed. Básica, artes,...): 05 / Festas/ eventos públicos: 05 / Museu: 04 / Casa de show: 03 / Prédio de artesãos: 03 / Estádio/ Ginásio poli esportivo: 03 / Bares: 01 / Não declarou: 21

Tipos de leituras mais freqüentes:



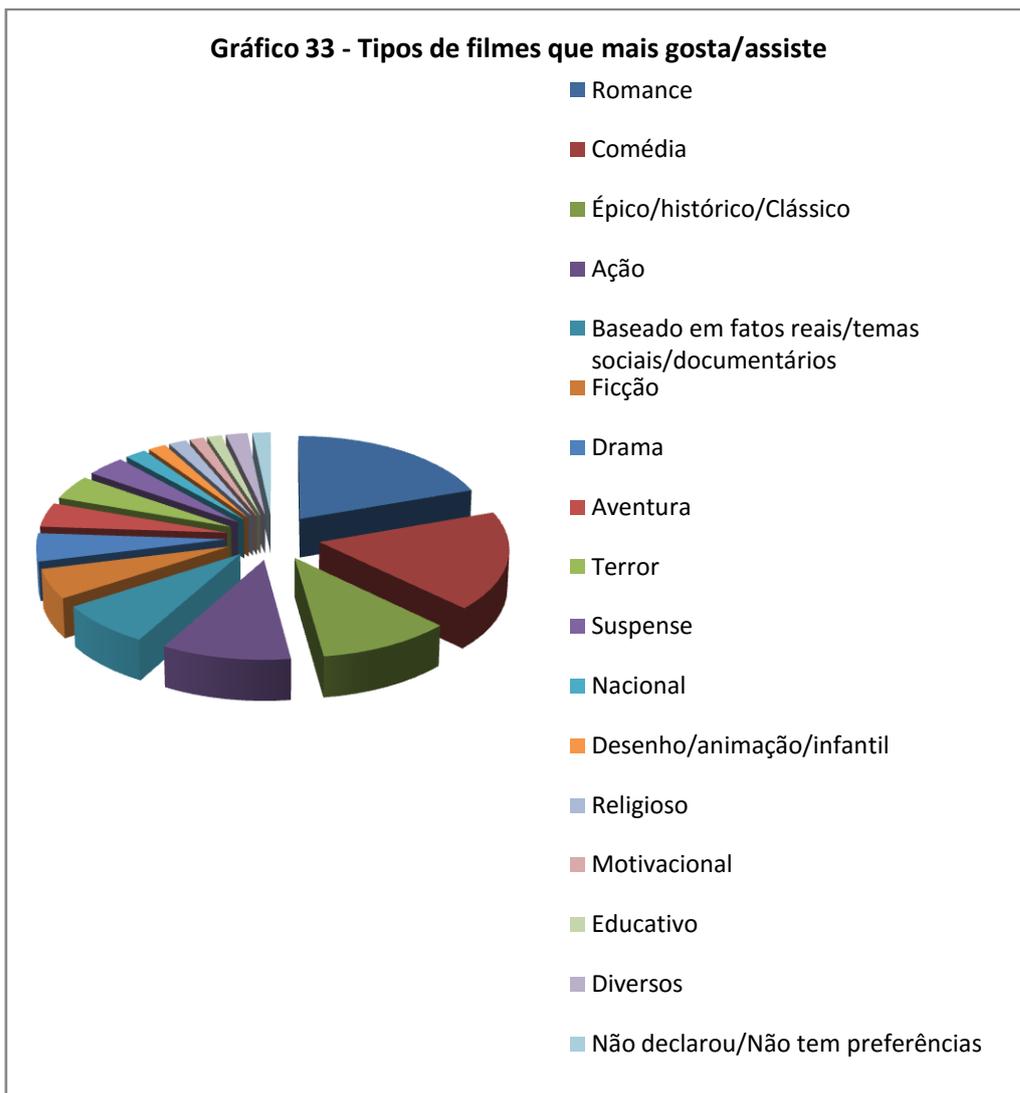
Educacionais- científicos: 92 / Literatura (romance, ficção, infantil): 53 / Revistas/ gibis/ jornais (impresso, virtual): 22 – Bíblia - religiosos - espirituais: 20 / Diversas/Auto-ajuda/Exotéricos/ mitológicos: 11 / Processos jurídicos - documentos: 01 / Não declarou: 06 / Não lê constantemente: 01

Quanto tempo por dia se dedica a leitura:



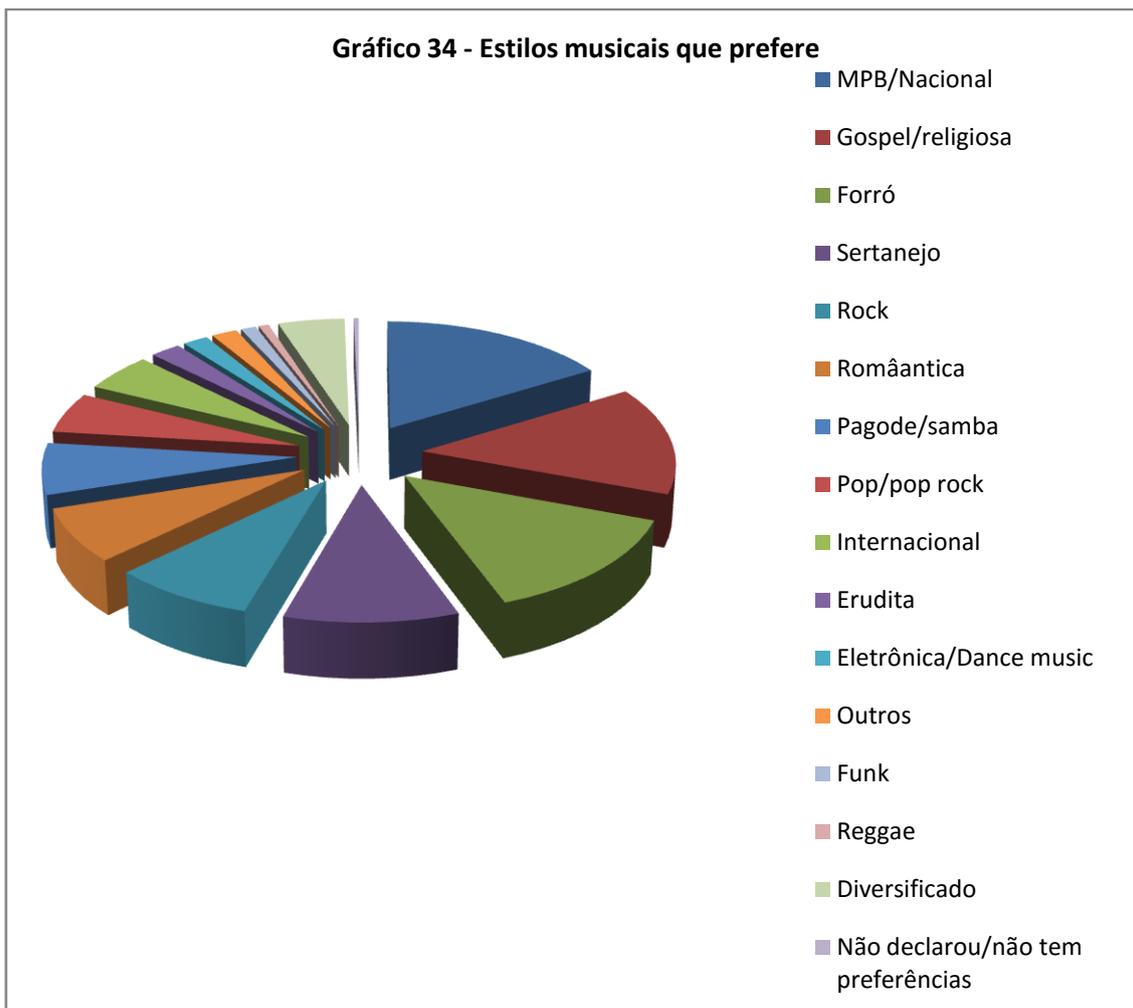
20 minutos a 01 hora-dia: 14 / 01 a 02 horas-dia: 68 / 02 a 03 horas-dia: 23 / 03 a 04 horas-dia: 10 / 04 a 05 horas-dia: 05 / 05 a 06 horas: 02 / 06 a 07 horas: 01 / 07 a 08 horas: 01 / Não declarou: 13

Tipos de filmes que mais gosta/assiste:



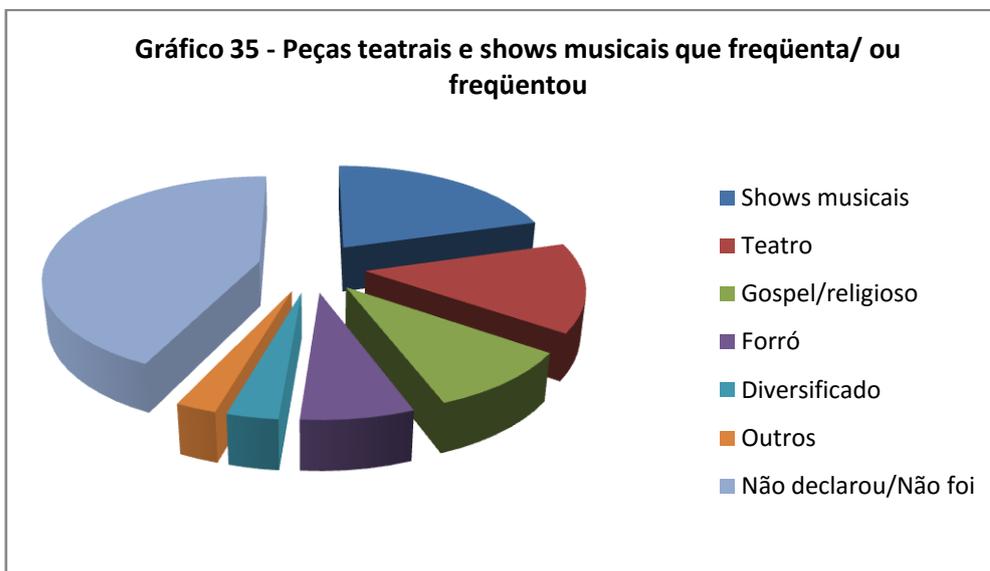
Romance: 59 / Comédia: 53 / Épico/ histórico/ clássico: 32 / Ação: 31 / Baseado em história real/ temas sociais: 23 / Ficção: 16 / Drama: 15 / Aventura: 13/ Terror: 13 / Suspense: 11 / Nacional: 06 / Desenho – animação - infantil: 05 / Religioso: 05 / Motivacional: 04 / Educativo: 04 / Diversos – Guerra – Cult - Musical: 06 / Não declarou/ não tem preferências: 05

Estilos musicais que prefere:



MPB - nacional: 45 / Gospel - religiosa: 40 / Forró: 38 / Sertanejo: 28 / Rock: 23 / Romântica: 20 / Pagode - samba: 19 / Pop - pop rock: 15 / Internacional: 14 / Erudita (ópera, clássica): 06 / Eletrônico - dance music: 05 / Outros (Soul, jazz, Hip hop, Brega, Heavy metal, Experimental): 05 / Funk: 03 / Reggae: 02 / Diversificado: 13 / Não declarou/ não tem preferências: 01

Peças teatrais e shows musicais que frequenta/ ou frequentou:



Shows musicais (rock, sertanejo, orquestra): 30

Teatro/ teatro universitário/ Casa de Teatro: 22

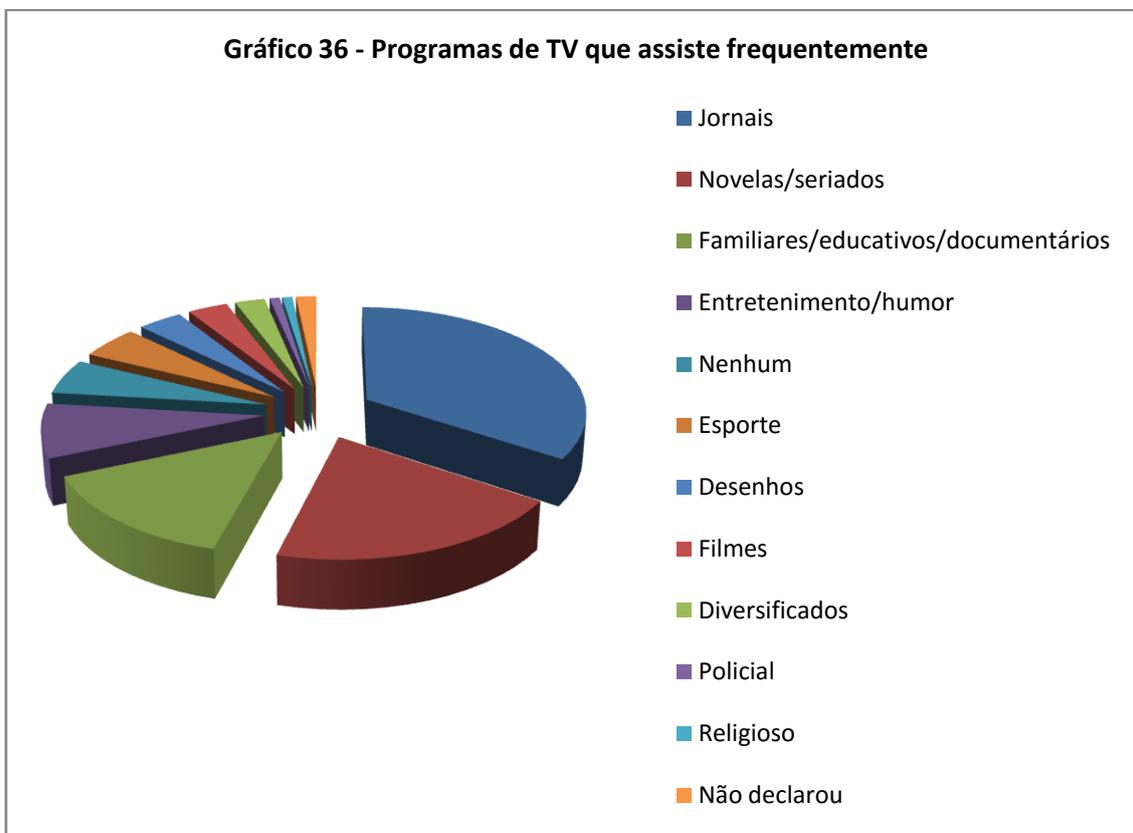
Gospel/ religioso: 15

Forró: 11

Outros (Religioso, dança, Virada cultural (SP), Música eletrônica): 04

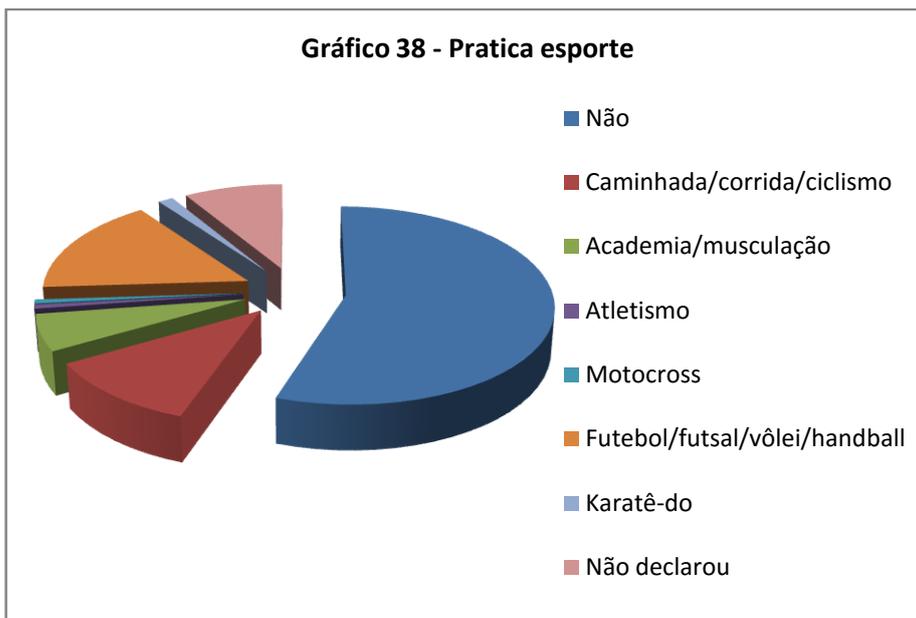
Não declarou/ não foi: 67

Programas de TV que assiste frequentemente:



Jornais: 83 / Novelas - seriados: 48 / Familiares – educativos - documentários: 35 / Entretenimento-humor: 20 / Nenhum: 13 / Esporte: 12 / Desenhos: 09 / Filmes: 08 / Diversificados: 06 / Programa policial: 02 / Religiosos: 02 / Não declarou: 04

Pratica esporte:



Não: 83 / Caminhada/ corrida/ ciclismo: 17 / Academia/ musculação: 09 / Atletismo: 01 / MotoCross: 01

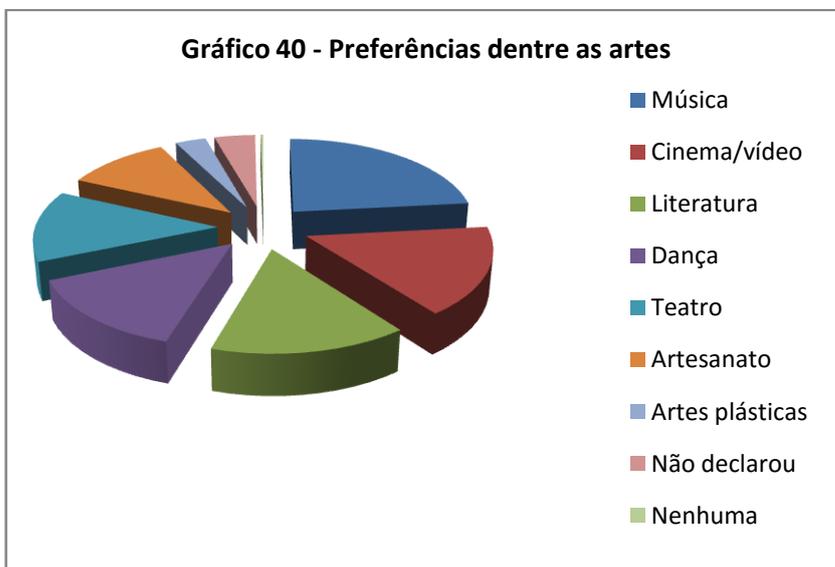
Futebol/ futsal/ vôlei/ handball: 24 / Karatê-do: 02 / Não declarou: 13

Participa de algum grupo organizado:



Não: 95 / Associação comunitária (bairro): 10 / Religioso (jovens, orações, coral): 10 / Artístico (coral, AARTI, dança, quadrilha, contação hist.): 09 / Partido político (PSB, PSC, PJ, PSD, PP): 05 / Outros - Grupo de estudos (cooperativa)/ Escolar/ Movimento estudantil (FACEDI)/ Conselho (enfermagem): 04 / Jovens (comunidade): 03 / Sindicato: 02 / Não declarou: 09

Preferência dentre as artes:

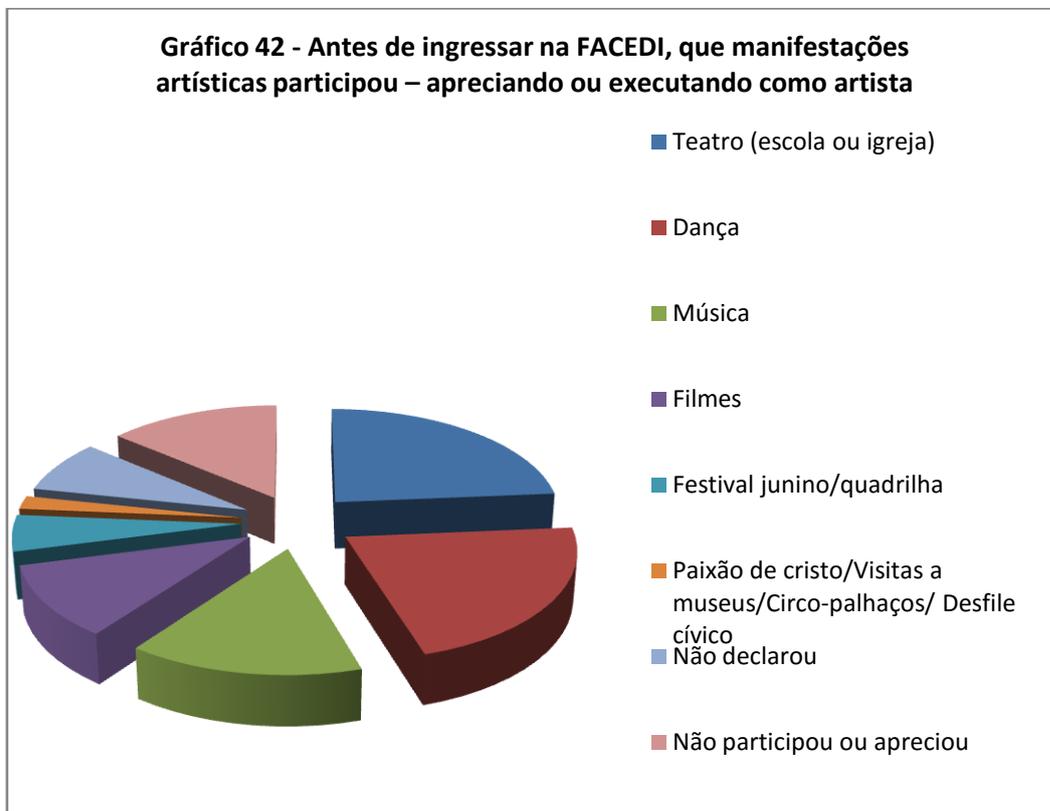


Música: 90 / Cinema - vídeo: 63 / Literatura: 58 / Dança: 54 / Teatro: 51 / Artesanato: 41 / Artes plásticas: 12 / Não declarou: 16 / Nenhum: 01

Experiência artística:



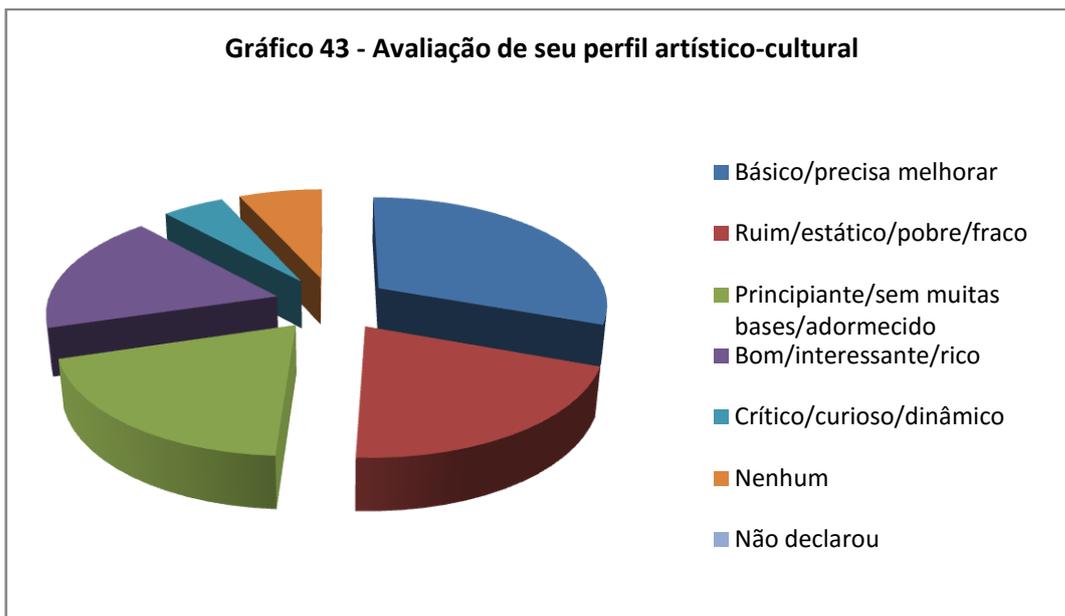
Não: 98 / Teatro (escolar, universitário): 15 / Dança: 12 / Música - coral da FACEDI: 09 / Disciplina arte-
educação/ vivências na FACEDI: 08 / NACE: 02 / Artesanato: 01 / Artes plásticas: 01 / Contação de histórias: 01
/ Não declarou: 04



Teatro/ Teatro na escola, na igreja: 48 / Dança/ Concurso de dança/ dança na escola: 44 / Música: 30

Filmes: 22 / Festival junino/ quadrilha: 11 / Paixão de cristo/Visitas a museus/Circo-palhaços/ Desfile cívico: 04
/ Não declarou: 16 / Não: 28

Como você avalia seu perfil artístico-cultural hoje?



Básico/ precisa melhorar: 36

Bom/ interessante/ rico: 21

Crítico/curioso/ dinâmico: 06

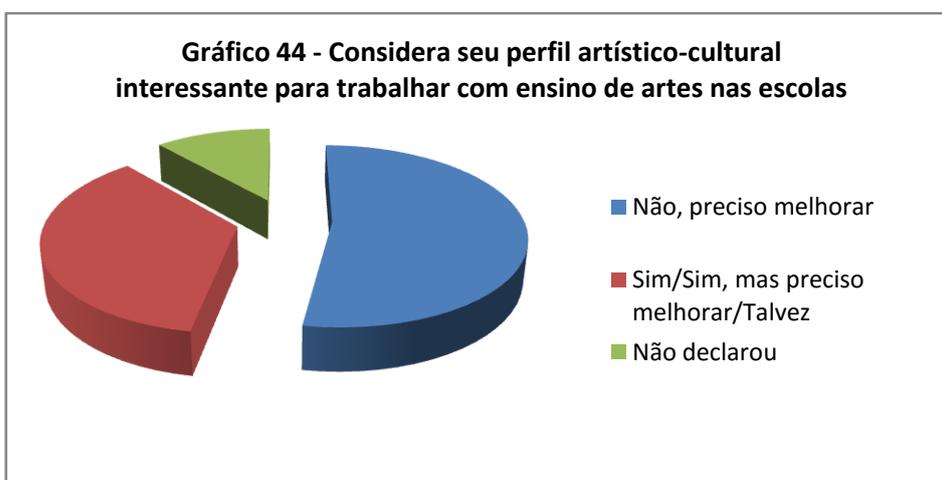
Ruim/ estático/ pobre/ fraco: 24

Principiante/ sem muitas bases/ adormecido: 23

Nenhum: 08

Não declarou: 29

Você considera seu perfil artístico-cultural interessante para trabalhar com o ensino de artes nas escolas?



Não/ preciso melhorar: 78; Sim/ sim, mas preciso melhorar/ talvez: 53; Não declarou: 17

Anexo 08 – Quadro dos cursos de Pedagogia no Brasil – 2012 e 2015

Cursos de Pedagogia no Brasil – 2012 e 2015							
Região	Estados	Total geral		Presencial		EaD	
		2012	2015	2012	2015	2012	2015
Norte	RO – Rondônia	32	31	17	17	15	14
	AC – Acre	14	16	3	4	11	12
	AM – Amazonas	25	23	15	15	10	8
	RR – Roraima	16	16	6	6	10	10
	PR – Pará	20	40	17	21	3	19
	AP – Amapá	14	15	5	6	9	9
	TO – Tocantins	28	27	13	14	15	13
		149	168	76	83	73	85
Nordeste	MA – Maranhão	36	36	17	18	19	18
	PI – Piauí	26	28	14	16	12	12
	CE – Ceará	29	35	13	16	16	19
	RN – Rio Grande Norte	22	24	8	9	14	15
	PB – Paraíba	24	25	7	9	17	16
	PE – Pernambuco	54	62	38	41	16	21
	AL – Alagoas	29	28	12	13	17	15
	SE – Sergipe	23	23	10	12	13	11
	BA – Bahia	91	101	64	67	27	34
		334	362	183	201	151	161
Sudeste	MG – Minas Gerais	173	184	139	140	34	44

	ES – Espírito Santo	62	70	41	45	21	25
	RJ – Rio de Janeiro	83	90	61	63	22	27
	SP – São Paulo	332	354	295	306	37	48
		650	698	536	554	114	144
Sul	PR – Paraná	120	133	93	98	27	35
	SC – Santa Catarina	56	61	36	36	20	25
	RS – Rio Grande do Sul	65	74	44	48	21	26
		241	268	173	182	68	86
Centro-oeste	MS – Mato Grosso do Sul	40	45	20	22	20	23
	MT – Mato Grosso	45	46	26	25	19	21
	GO – Goiás	52	61	33	40	19	21
	DF – Distrito Federal	46	55	25	33	21	22
		183	207	104	120	79	87
Total		1557	1703	1072	1140	485	563
Diferença			146		68		78

Fonte: Martins & Lombardi (2015).

FOTOS: DIFERENTES MOMENTOS E SALAS DE AULA – DAS DISCUSSÕES EM GRUPO COM ESTUDANTES NA FACEDI [DE 2012 A 2014]



