



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DANIELE FACUNDO DE PAULA**

**A ARTE NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DE UM PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC**

**FORTALEZA-CE  
2010**

**DANIELE FACUNDO DE PAULA**

**A ARTE NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DE UM PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre sob a orientação do Professor Doutor Elvis de Azevedo Matos

FORTALEZA-CE  
2010

P347a

Paula, Daniele Facundo de.

A arte na Educação: perspectiva de um processo de alfabetização  
estética no curso de Pedagogia da UFC. / Daniele Facundo de Paula. –  
Fortaleza: UFC, 2010.

95 f.: il. color. enc.; 21 x 29,7 cm.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos

Área de concentração: Currículo.

Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação Profissional em Educação  
Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

1. Arte – Educação. 2. Alfabetização - Estética. 3. Capital Cultural. I.  
Título

CDD 371.39

**DANIELE FACUNDO DE PAULA**

**A ARTE NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DE UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre sob a orientação do Professor Doutor Elvis de Azevedo Matos.

Aprovada em 22 de janeiro de 2010, pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erotilde Honório Silva (Examinadora Externa)  
Universidade de Fortaleza

Dedico este trabalho a todos que acreditam na educação, numa humana formação. Dedico também à minha querida mãe (em memória) que sempre me apoiou e não mediu esforços para que eu pudesse chegar a obter o título de mestre, ao meu amado pai, irmão, irmã, namorado, ao meu queridíssimo tio Elvis e todos os amigos que acreditaram nos meus ideais e na minha luta.

## **AGRADECIMENTOS**

Obrigada Deus Pai pelas vitórias conquistadas, e pelas pessoas que contribuíram direta e indiretamente com a minha jornada. Aqui registro alguns desses anjos enviados pelo Senhor: Zeneide Facundo (grande mulher, mãe e mártir); Francisco Alves de Paula (meu grande educador e pai); Francimar Ramos (namorado vigilante de todo o processo); Professor Francisco Colares (o cupido que me flechou para as artes); Professor Elvis Matos (minha referência e inspiração); Núbia Agostinha (companheira de luta); Claudenice Freitas (doce amiga em todas as horas); Francisca Josélia (paz de espírito); Edilmar de Souza (consolo nas horas difíceis); Professor Luiz Botelho (exemplo de homem e educador); Gerardo Viana Jr. (educador sonoro); Integrantes do grupo P.F. (alegria e sabedoria compartilhada).

## RESUMO

Nesse trabalho, investiguei o papel da arte na formação do pedagogo. Busquei ampliar a compreensão do processo de formação humana por meio das possibilidades da arte ou processo de alfabetização estética. Nesta perspectiva, descrevi a concepção de arte na educação nos âmbitos escolar e acadêmica; a visão dos professores de arte do curso de Pedagogia da UFC. Em seguida, analisei entre as expectativas dos alunos do curso de Pedagogia à luz do processo de alfabetização estética proposta pelas disciplinas de arte e seus respectivos professores, buscando um confrontamento, e verificando as possibilidades de composição de sentidos através da arte. Descrevi também a experiência de campo e o método de investigação em decorrência do caráter etnográfico da pesquisa. Discuti como o capital cultural pode ser importante elemento de análise da distribuição dos bens culturais na educação formal institucionalizada e sua atuação como fator de reprodução social, tendo a mídia como um importante veículo de socialização de determinados bens culturais. Por conseguinte, relatei o processo de formação que se desenvolveu na disciplina Seminário II Arte e Educação na Escola, analisando as vivências e as descobertas de duas estudantes do curso em uma disciplina que não compõe a grade curricular obrigatória. Finalmente, relatei a experiência das alunas investigadas e a proposta do curso. Espero contribuir para que os futuros educadores compreendam melhor o papel da arte em sua formação, especificamente, a importância das disciplinas que buscam trabalhar a dimensão estética do educador. Além disso, pretendo desencadear naquele curso novas discussões sobre a pertinência do estético na educação e suas possibilidades de uma humana formação.

**Palavras-chave:** Educação. Arte. Capital Cultural. Alfabetização. Estética.

## ABSTRACT

In this search, I investigated the art contribution to the educator's upbringing. I intended to enlarge the comprehension of human formation influenced by the variety of art manifestations or throughout the aesthetic literacy process. In this perspective, I described the educational art conception in schools and academic fields and also. I pointed out the UFC teachers' conception of the matter, focusing on the teachers from the Pedagogy Course of this institution. Then, throughout a confrontation process, I analyzed the expectations of the students from the Pedagogy Course of UFC in terms of the artistic literacy proposed by the art disciplines and their respective teachers and I also took into consideration the possibilities of meaning construction through the art. I described the field experience and the methodological path taken into an ethnographic research. I debated in which terms the cultural capital can be an important analytical element in the distribution of the cultural goods of the formal education and its repercussion as a social reproduction tool, having in mind that media is a relevant vehicle to socialize some of these cultural goods. Taking the experiences and discoveries of two students who had applied the non compulsory discipline *Seminar II Art and Education in Schools*, I highlighted the educators' formation process in these disciplines. At last, I established a parallel between the investigated students' experiences and the syllabus of the course. I hope in this search to contribute to strengthen the educators' perception of the art relevance in their formation, mainly the importance of the disciplines which deals with the aesthetic dimension of the educators. Moreover, I wish to unleash in the mentioned course new debates concerning the rightness of aesthetic issue in education and its possibilities to achieve a human formation.

**Key-words:** Education. Art. Cultural. Capital. Esthetic. Literacy.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. ARTE NA EDUCAÇÃO: UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA.....	13
2.1. A arte e a educação.....	13
2.2. Necessidade da arte: como a educação formal vê e trata o ensino de arte.....	20
2.3. Procedimentos Metodológicos de Investigação.....	25
2.4. Alfabetização estética: uma perspectiva de letramento cultural no contexto da FACED..	28
2.5. Alfabetização Estética: a visão dos professores da disciplina Arte e Educação I.....	32
3. CAPITAL CULTURAL: CONSUMO DOS BENS CULTURAIS.....	38
3.1. A Arte no contexto da legitimação.....	42
3.2. A influência educativa da Mídia.....	44
3.3. Experimentos estéticos, percursos formativos: O Capital Cultural na sala de aula.....	49
3.3.1. O reflexo das experiências com arte nos níveis de ensino anteriores à universidade e a experiência estético no campo acadêmico.....	49
4. A EXPERIÊNCIA COM O ESTÉTICO: O OLHAR DISCENTE SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO.....	58
4.1. Arte in Educação.....	59
4.2. Mudanças de plano: dificuldades em campo.....	61
4.3. As expectativas com relação à disciplina.....	63
4.4. Vestígios do processo de alfabetização estética.....	67
5. CONCLUSÃO.....	72
APÊNDICES.....	77
Apêndice A – Roteiro da entrevista com os alunos.....	78
Apêndice B – Roteiro da entrevista com os professores.....	79
Apêndice C – Roteiro de observação em sala de aula.....	80
Apêndice D – Imagens dos momentos de criação nas aulas do Professor Pardal.....	81
Apêndice E – Imagens dos momentos de criação nas aulas do Professor Beija-Flor.....	84
Apêndice F – Música – O galo.....	87
ANEXO.....	88
Anexo A – Programa da Disciplina de Arte e Educação I.....	89
REFERENCIAS.....	93

## 1. INTRODUÇÃO

Queremos saber, queremos viver  
 Confiantes no futuro  
 Por isso se faz necessário prever  
 Qual o itinerário da ilusão  
 A ilusão do poder  
 Pois, se foi permitido ao homem  
 Tantas coisas conhecer  
 É melhor que todos saibam  
 O que pode acontecer  
 (Gilberto Gil)

Nos dias atuais, alguns pesquisadores e profissionais da educação discutem a importância da reflexão sobre o estético na formação do educador. Essa importância, no caso da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) se dá pela construção histórica de conquistas dos Professores de Arte da referida instituição. A relevância de capturarmos o ponto de vista dos alunos do curso de Pedagogia da UFC advém do fato da subjetividade humana nem sempre ter encontrado as devidas condições para a sua manifestação no âmbito escolar e também, acadêmico.

A função da arte, neste contexto, consiste em expressar o sentimento humano, de modo a ser “entendido” e contemplado, tornando-se via de expressão e comunicação. Compreendemos que a necessidade de espaços e condições para as manifestações do sentimento no meio acadêmico e, em outros níveis anteriores de escolaridade, é um dado presente e requer que esforços sejam elaborados no intuito de aprofundar a reflexão sobre a função do estético na educação.

Até onde consegui perceber, durante pesquisa realizada quando estudante de graduação em Pedagogia na UFC, sobre a formação do arte-educador para a escola pública, sob a orientação do Professor Doutor Elvis de Azevedo Matos, a alfabetização estética que se deseja difundir nos espaços educacionais se encontra reduzida a um funcionalismo que vê na arte um meio de tornar o cotidiano educativo “mais atraente”, seja como adorno nas festividades escolares cívicas, seja como estratégia didática para o ensino de outros conteúdos não artísticos, ou como forma de inserção criativa no mundo do trabalho. Como diz Matos:

Inquietava-me, contudo, a visão utilitarista da Arte que sempre encontrei como expectativa dos alunos com os quais trabalhei e trabalho na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), onde a arte ainda é vista como um recurso auxiliar para outras disciplinas ou como um meio para burlar as desigualdades sociais que, desafortunadamente, norteiam o cotidiano de vida brasileira. (2002, p. 18)

Na busca de uma reflexão sobre as concepções de arte-educação que podem ser encontradas junto aos alunos do Curso de Pedagogia da UFC é que desencadeamos o presente trabalho de pesquisa, procurando, desta forma, aprofundar as discussões sobre arte, educação e formação estética do educador que se desenvolve naquele curso.

Nossa hipótese inicial é de que há uma tendência para uma abordagem funcional da arte por parte dos estudantes, como anteriormente mencionado, em que esta teria que, necessariamente, ter uma “utilidade prática”. No entanto, na medida em que os alunos se deparam com vivências, possibilidades em torno da arte, estes encontram condições para a manifestação da subjetividade humana através da via artística.

A discussão empreendida nas disciplinas de arte-educação do curso de Pedagogia da UFC parece, de certa forma, entrar em confronto com as expectativas mais instrumentalistas dos discentes, no sentido de iniciar nestes mesmos estudantes um processo de alfabetização estética, ou seja, dar-lhes a oportunidade para tomarem contato com alguns dos bens artísticos da humanidade e de encontrarem espaços para a sua própria expressão através da arte. Em decorrência deste processo de alfabetização, as disciplinas de arte-educação do curso de Pedagogia contribuem para uma mudança na concepção do papel da arte na educação.

Como ex-aluna do curso de Pedagogia da UFC, desde sempre me intrigou a forma como os professores, das disciplinas de arte do curso, buscam uma mudança na abordagem artística conceitual dos discentes que antes vivenciaram a arte nos seus níveis de escolaridade anteriores à acadêmica em um aspecto apenas “utilitarista”. A construção do sentido, a vivência da alteridade, o estudo das realidades que a arte trazia com sua riqueza significativa, eram vistos, comumente, de um modo redutor, apenas como instrumento para a fixação de atividades de compreensão de conteúdos não-artísticos ou, quando muito, como uma “espécie

de terapia” que escapasse à sisudez das disciplinas ditas “sérias”, ou disciplinas que “mereçam maior dedicação” por parte do aluno por acreditarem desenvolver o pleno intelecto necessário à sua formação.

Os professores de arte do curso ficaram ilhados em meio à ferocidade com que se lutava pelas outras competências e, tentaram fazer com que o processo de alfabetização estética fosse uma alternativa de fazer com que os alunos pudessem perceber, através das vivências na disciplina, as possibilidades da arte como forma de expressão, exploração das capacidades imagéticas e imaginárias, sensibilidade em termos de percepção das sutilezas do mundo através dos sentidos, dentre outras competências afinadas com a subjetividade de cada ser humano.

O referencial teórico deste trabalho envolve questões culturais, como o consumo de bens culturais; a influência educativa dos meios midiáticos, especialmente a televisão; e a abordagem da arte no âmbito escolar em meio à ferocidade do contexto pós-moderno<sup>1</sup>, que mantém um modelo de reprodução social baseado na imposição de significados (violência simbólica), ofertados em demasia ou em abundância aquilo que é considerado legítimo tanto no que concerne a elementos da alta cultura como elementos de cultura das grandes massas populares. Através dessas relações é que se busca uma compreensão para as perspectivas iniciais dos alunos do curso de Pedagogia. A ausência de uma experiência mais profunda com a arte e a bagagem cultural acumulado por esses alunos em suas experiências escolares anteriores podem causar um sentimento de estranhamento já que suas expectativas se distinguem das de seus professores, pelo menos em um primeiro momento.

O processo de alfabetização estética empregada nas disciplinas de Arte e Educação da UFC pode ser uma maneira de subverter um processo de formação às avessas, ou aquela educação que não contribui para uma postura autônoma de seus alunos. Mesmo que este processo de alfabetização estética não desconstrua o sólido muro da sisudez ao menos apresenta uma perspectiva diferente, uma perspectiva de educar para as humanidades.

---

<sup>1</sup> O contexto Pós-Moderno se refere ao contexto sócio-cultural e estético do capitalismo atual, também é considerado como o período pós-industrial em que o capital econômico move quase todos os setores da sociedade.

No segundo capítulo, discuto a arte na educação e sua importância para a formação do ser humano de modo geral. Nas entrelinhas deste capítulo abordo a arte pertencente a modelo curricular analítico que propõe conhecer o mundo a partir de fragmentos, em que há predominância do saber empírico (razão em demasia) sobre aquele saber que perpassa por nossas implicações pessoais, significado, sentido, enfim, aquele saber que é construído também pela emoção. Discuto também algumas interpretações processo de alfabetização estética, inclusive nas perspectivas de Porcher (1982) e Cavalcante Jr. (2001).

No terceiro capítulo dedico grande parte de minhas reflexões a noção de capital cultural bastante discutida por Bourdieu. O intuito deste capítulo é apresentar em tom de alerta para um outro aspecto dentre muitas outras determinantes do fracasso escolar: o consumo de bens culturais. Tratamos ainda neste capítulo como o consumo dos bens culturais podem ser determinantes para o insucesso escolar e como a escola e a academia podem ser agentes de mobilização social e cultural, a partir da promoção do acesso a bens culturais e manifestações artísticas distintas daquelas bastante veiculadas por meio de comunicação em massa, ou seja, pela mídia (BUDDEMEIER, 2007).

No quarto e último capítulo desta dissertação apresento o processo de alfabetização estética (este processo pode ser tido também como mobilização social e cultural por parte do corpo docente do curso de Pedagogia da UFC), as expectativas de professores e alunos em relação à dimensão estética, ou experiência estética do pedagogo à luz da relação dialógica de Freire (1996).

## 2. ARTE NA EDUCAÇÃO: UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA

### 2.1. A arte e a educação

A educação, pelo menos na realidade brasileira, tende a preparar a criança para ser socialmente e economicamente “produtiva” e “consumista” ao se tornar adulta. O ensino tem sido transmitido de maneira reprodutiva valorizando a retenção de conteúdos curriculares, deixando aquém as vivências, a subjetividade e os sentimentos dos alunos. Além disso, segundo Duarte Jr., em sua obra “Por que Arte-educação?”, a Educação que oferece auxílio no processo formativo dos indivíduos nem sempre tem lugar privilegiado nas escolas, pois estas parecem exercer outro tipo de função:

A educação, que deveria significar o auxílio aos indivíduos para que pensem sobre a vida que levam, que deveria permitir uma visão do universo cultural em que estão inseridos, se desvirtua nas escolas. Impõe-se uma visão de mundo e transmite-se conhecimentos desvinculados das experiências de vida. Em suma: preparam-se pessoas para executar um trabalho parcializado e mecânico, no contexto social; pessoas que se preocupam apenas com o seu trabalho (com o seu lucro), sem perceber como ele se liga a todos os outros no interior da sociedade. No fundo isto se constitui mais num *adestramento* do que numa *educação*. (DUARTE JR., 2007, p.34).

Esse tipo de Educação desvinculado das experiências de vida faz com que a criança (brasileira) desde muito cedo seja inserida em um processo formativo que exige nada mais do que a definição do meio de produção que irá se tornar no futuro (ALVES, 1993), ou seja, é desde cedo convidada a responder o questionamento: “O que você vai ser quando crescer?”, escondendo a real pergunta que seria “O que você vai consumir quando crescer?”. Considero que a visão utilitária ou funcionalista tem sua relevância no contexto sócio-político-econômico em que estamos imersos, mas onde é que fica o verdadeiro sentido da infância se as crianças devem estar, em primeira instância, se preparando para a vida adulta e suas relações econômicas (produção e consumo, acrescentando mais consumo)?

As escolas, de modo geral, quando trabalham exaustivamente os conteúdos curriculares, acreditam que estão fazendo o seu melhor pela educação da criança, mas tais

práticas não contribuem para uma formação integral do indivíduo, pois quase não há momentos de contextualização do cotidiano dos alunos, uma vez que o currículo escolar é quase todo preenchido por disciplinas “sérias” e “úteis”. Essas práticas educacionais esperam das crianças, em primeira instância, que sejam capazes de identificar e decodificar os códigos linguísticos quando estas saem da educação infantil e ingressam nas primeiras séries do ensino fundamental.

Talvez estejamos retomando a adulteração do sentimento de infância, uma vez que “depositamos” as escolhas da vida adulta precocemente no universo infantil. Segundo Philippe Ariès até antes do fim do século XVII a criança era considerada um adulto em miniatura. O sentimento de infância na sociedade tradicional era a “paparicação” da criança até o final do seu período mais frágil, e tão logo a criança pudesse sair do período de risco de mortalidade, andar e apresentar domínio na linguagem oral esta já era misturada aos adultos para que pudesse aprender os valores e conhecimentos transmitidos pelos membros mais velhos da própria família e principalmente de outras famílias estranhas com as quais eram obrigados a conviver.

A partir do final do século XVII, houve uma mudança considerável no sentimento de infância, pois com a instituição escola os valores e conhecimentos já não eram ofícios dos mais velhos. O processo de escolarização, este enclausuramento de crianças e adolescentes até a vida adulta, se estende até os nossos dias atuais, e a família, por sua vez tornou-se o lugar da afeição. Nas palavras de Philippe Ariès temos:

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com a sua educação, carreira e futuro. Ela não era pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. (1978, p. 270).

A velha pergunta que os pais fazem às crianças “o que você quer ser quando crescer?” relembra o sentimento das sociedades medievais que preocupavam-se apenas com a posição social ou o papel econômico que estas herdariam no futuro. Mas, ao contrário do período da idade média, a criança recebe muito mais atenção nos dias atuais. Além disso um

currículo numa perspectiva medieval (legítimo) era composto pelo *trivium* (gramática, retórica e filosofia) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), sendo a música sacra (o canto gregoriano), uma vez que o clero se opunha às manifestações ditas profanas como por exemplo as canções dos trovadores. Hoje o currículo, do ensino fundamental e médio, é composto por disciplinas das Ciências Humanas (Dentre elas estão a Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia, Educação Física, e mais recentemente Música) e das Ciências Naturais (Biologia, Física, Química, e Matemática ). Mas há em nossas escolas uma supervalorização dos conhecimentos lógico e linguístico. Ainda estamos sob a égide da razão, mesmo em um contexto Pós-Moderno?

Do ponto de vista da escola sim, pois esta ainda opera disciplinas de maneira analítica, tratando o conhecimento fragmentado. Esse modo de fragmentar para conhecer nos traz alguns problemas em algumas áreas do conhecimento como o meio ambiente e a saúde, por exemplo, que necessitam de articulação. As superespecializações desmembram o saber a fim de buscar um conhecimento sólido sobre um determinado objeto, mas não contemplam a “flexibilização das fronteiras entre as áreas de conhecimento” (ALBUQUERQUE, 2004, p.207). Embora as especializações não cheguem a esgotar há uma alternativa que vê na interdisciplinaridade uma opção válida para articular o saber fragmentado.

Embora esta discussão seja muito pertinente queremos chamar atenção de volta para a cultura de desvalorização do sentir, o “retorno” à ideia do “adulto em miniatura”, a ênfase em outras ciências baseadas no empirismo que fazem com que a escola coloque a arte num plano inferior, assim como nos diz Rubem Alves, citado por Duarte Jr.:

As ciências do homem, fascinadas pela objetividade, movidas pelo ideal de um conhecimento exato, e na medida em que ‘insistem em fazer uso de um método tomado da física’ [A. R. Louch], foram levadas a ignorar todas as dimensões de realidade não-passíveis de simbolização matemática. Como as emoções não são objetos, como sentimentos não podem ser quantificáveis, por exprimir fundamentalmente uma maneira de ser em relação ao mundo, emoções e sentimentos deixaram de ser significativos. Epifenômenos que não pertencem ao real. Contradição: ciências humanas obcecadas por um ideal epistêmico anti-humanista. (1995, p. 76).

A arte, de uma maneira geral, e numa perspectiva diferente da objetividade, trabalha os aspectos emocionais e sensitivos inerentes ao ser humano. O homem, por ser um

ser com capacidade simbólica, necessita de um lugar para o imaginário, o subjetivo, o criativo, o transcendental. Há estudos sobre a origem do teatro, por exemplo, que dizem que o homem primitivo, em seus rituais religiosos, dançava com máscaras nos rostos e se “transformava” em seres que temia ou desconhecia. Imitava animais, astros e divindades imaginadas, como também reproduzia gestualmente, cenicamente, episódios da vida real (o amor, a caça, a guerra, dentre outros) na tentativa de agradar os “deuses”. Cerca de quase 30 séculos depois foi que determinadas práticas rituais e sacras transformaram-se em espetáculo dramático, criando assim o teatro. Entretanto, as práticas rituais em forma de expressão artística ganharam outras possibilidades, uma delas no campo educacional: teatro na escola.

Na década de 70 do século XX, a arte na educação foi inserida pela lei 5.692/71, o intuito era “modernizar” o ensino. Porém, esta obrigatoriedade atropelada retirou de circulação projetos educacionais através da música como o de Heitor Villa-Lobos, professores de Canto Orfeônico e cursos de formação para colocar nas salas de aula “professores despreparados para compor um programa que não dominavam” (MORAES, 1993, p.49). Além disso, o Estado criou seus próprios cursos de formação para arte-educadores que atuavam sem formação, atendendo um ideal de arte na educação “de fachada” ou muito aquém da real função da arte. Duarte Jr. relata que outro problema da lei 5.692/71 é o fato de o professor ter que assumir um programa em que teriam que “dar conta” de ensinar música, teatro e artes plásticas, pois segundo o autor:

É impossível formar-se um professor que domine integralmente as três áreas, e isto gera deficiências no trabalho efetivamente desenvolvido. O ideal seria, certamente, a constituição de uma equipe de professores em que cada um se responsabilizasse por uma área específica. Ideal talvez impraticável, a continuar o total abandono da educação em que estamos, em termos de verbas oficiais. (DUARTE JR., 2007, p.82)

Após a implantação da lei 5.692/71 estudiosos e pesquisadores começaram a questionar sobre a função da arte na educação, que dentro de um currículo tecnicista ainda é encarada como mero lazer entre as disciplinas “úteis” e “sérias”. Há quem reflita sobre a arte definida como um tipo de linguagem e se deveria ser ensinada nas escolas com o propósito de tornar os alunos artistas profissionais. Esta discussão é pertinente na busca de uma compreensão sobre o papel da arte na educação, uma vez que, inicialmente, a concepção era, de fato, profissionalizar os alunos para o mercado de trabalho. Atualmente, as discussões

sobre pertinência do estético na educação giram em torno da formação humana, e em seu caráter expressivo, comunicativo, e de construção dos sentidos (significados).

Vejamos o exemplo do pintor na tentativa de compreender o surgimento desses aspectos. Quando um pintor pinta um quadro, por exemplo, ele pretende dar um significado à sua obra, além disso, quer comunicar a emoção sentida por ele, ou seja, a sua sensibilidade expressa na obra. Tomando o exemplo do pintor e o quadro pode-se dizer que a arte é um tipo de linguagem pela sua ação comunicativa com o expectador da obra, embora os signos da linguagem da arte não atendam ao significado literal, mas à capacidade da subjetividade de quem a aprecia.

Em relação ao caráter da profissionalização dos alunos no campo das artes, analiso os seguintes aspectos que se contrapõem a esta visão funcionalista ou reducionista da arte:

1) Quando utilizamos arte na educação, queremos não somente que os alunos desenvolvam-se cognitivamente e afetivamente, mas também desenvolvam a noção de espaço, a motricidade, a segurança, a percepção, a capacidade expressiva (corporal, psicológica, mental, espiritual) e a criatividade (dimensão estética). A partir do contato dos alunos com atividades artísticas, ampliar-se-á neles o interesse pela arte como o lugar dos sentidos. Aqueles que quiserem ser artistas com certeza manifestar-se-ão a respeito. Cabendo ao professor auxiliar o aluno quando este demonstrar interesse.

2) O que se pode fazer com os alunos, em todos os níveis e escolaridade, é trabalhar a arte, de modo que eles possam participar e apreciar ao máximo as atividades, proporcionando a esses um maior contato com as manifestações artísticas (alfabetização estética), pois é através destas que os alunos reconhecerão o valor que o prazer estético pode desencadear. Não se fará uma análise do valor plástico das obras compartilhadas, ou mesmo julgar as preferências estéticas dos alunos para evitar o fatalismo que Bourdieu (2008) define como violência simbólica, ou seja, imposição de significados, ou mesmo

imposição de bens culturais, uma vez que o crucial da experiência com a arte na educação é a construção dos sentidos das experiências de vida. Kant (1993) nos diz que somos injustos uns com os outros quando não compreendemos aquilo (a beleza) que comove ou atrai os outros, tratando este fato muito menos com o que o entendimento possa compreender e muito mais com o que o sentimento experimenta. Por esta razão, o julgamento do gosto estético é algo incompatível com a proposta que se pretende libertadora.

3) A arte no contexto educacional não tem o princípio de formar artistas em primeira instância, ou apenas proporcionar prazer. Sua grande importância se dá no processo de desenvolvimento da subjetividade humana, necessitando por isso de um lugar privilegiado na escola para contribuir com a sua formação “integral”, que inclui, essencialmente, o sentir humano e suas possibilidades de comunicação e expressão.

Este modo de tratar a arte na educação, como há pouco mencionamos, relaciona-se com a nossa crença no fazer estético como uma atitude revolucionária. Assim sendo, Marcuse é o espelho do nosso reflexo quando diz que:

Uma obra de arte pode denominar-se revolucionária se, e em virtude da transformação estética, representar, no destino exemplar dos indivíduos, a predominante ausência de liberdade e as forças da rebelião, rompendo assim com a realidade social mistificada (e petrificada) e abrindo os horizontes da mudança (libertação). (1977, p. 14).

Marcuse acredita que existe na sociedade um padrão estético determinado pelas classes abastadas do sistema capitalista vigente, mas que a arte por si só é elemento de liberdade, de transformação. Este modo capitalista de tratar a arte (padrão legitimado) a descaracteriza, principalmente, no âmbito da comunicação, pois deste modo, a “indústria cultural”, discutida por Adorno (2006), comunica e oferece para as grandes massas populares uma cultura do consumo de elementos que possam garantir os interesses da burguesia. A dimensão estética, o fazer artístico tornou-se uma questão sócio-política-econômica, uma vez que, os padrões estéticos são determinados de acordo com a classe econômica e social a qual pertence um indivíduo, em que a regência política da classe dominante neste sistema sabe exatamente como manipular a subjetividade humana, pelo menos de certa maneira. Teremos

vivido então tempos de uma escravidão (no contexto atual somos escravos dos bens culturais que somos levados a consumir)? Encontramos uma ascensão abolicionista coletiva ou estamos tentando comprar a alforria individualmente?

A metáfora da escravidão mental talvez seja exagerada para enfatizar uma preocupação que não é apenas minha. Não é que o “estado hipnótico” seja um fato consumado. Mas, a cada dia que passa há uma tentativa de imposição de bens culturais por parte do sistema capitalista no qual estamos inseridos. Além disso, somos obrigados não somente a consumir produtos, mas aceitar passivamente uma lógica que nos afasta de nossos sonhos e aptidões pessoais. Citando o exemplo da corrupção política, que ocorre em muitos países, especialmente nos países subdesenvolvidos, Bourdieu nos fala que esta é a consequência máxima da aceitação passiva do que nos é imposto. Segundo o autor:

A grande corrupção, cujo desvelamento provoca escândalo porque revela a defasagem entre as virtudes professadas e as práticas reais, é apenas o limite de todas as pequenas “fraquezas” comuns, ostentação de luxo, aceitação açodada dos privilégios materiais ou simbólicos (1998, p.12)

Os próprios agentes sociais, como a escola, por exemplo, mesmo que não tenham intenção, contribuem para uma reprodução deste modo de produção e deste modo de construção social, pois os agentes ou grupos são distribuídos em função de dois princípios: capital econômico e capital cultural. Esta função dos agentes corrobora com a ação que Bourdieu denomina por dominação:

A dominação já não tem necessidade de ser exercida de maneira direta e pessoal quando está implicada na posse dos meios (capital econômico e cultural) de se apropriar dos mecanismos do campo de produção econômica e do campo de produção cultural que tendem assegurar sua própria reprodução, através de seu próprio funcionamento e independentemente de toda intervenção intencional dos agentes. (2006, p. 193)

É por entender que o processo de dominação se dá de forma pernicioso no campo social, e particularmente nos campos cultural e educacional, que estou propondo repensar a educação sob perspectiva da arte.

A escola, o currículo escolar mesmo estando em constante discussão entre pesquisadores e profissionais da educação ainda apresenta traços latentes do tradicionalismo, aquela velha história de “depositar” na mente dos alunos conteúdos considerados mais importantes para a formação, mas esquece-se ou ainda não consegue abrir espaço para novas possibilidades que tratem a formação de um indivíduo de forma integral e não apenas o intelecto mensurável e comprobatório.

## **2.2. Necessidade da arte: como a educação formal vê e trata o ensino de arte**

Nas escolas, costuma-se difundir a pretensa separação da razão e da emoção. Costuma-se também enfatizar o aprendizado através da primeira, relegando à segunda, uma posição inferior, sem importância. Claro que, neste sentido, a escola imita a vida fora dela, onde a separação entre razão e emoção parece estar difundida em quase todos os tipos de relações humanas. Swanwick também nos fala sobre esta dicotomia, e segundo este autor:

O problema principal de uma defesa especial para as artes, baseada na suposta idéia de unidade do estético, é que ela reativa a velha, destacada e inútil divisão entre “afetivo” e “cognitivo”, entre pensamento e sentimento. Essa dicotomia, naturalmente, é falsa. (2003, p. 21)

Ao pensar em atividade artística como parte integrante da educação, muitas pessoas alegam que é uma atividade “inútil” e “improdutiva”. Mas Este modo de interpretar a atividade artística é resultante do atual contexto sócio-econômico capitalista, sendo esta marcada por uma intensa atividade produtiva de dominação e regida por intelectualismo exagerado. No entanto, a finalidade da arte reside nela mesma e na emoção que envolve o ser humano. Assim, o sentido da arte na vida humana e na escola seria o de possibilitar o desenvolvimento da subjetividade humana, de modo que um indivíduo venha a desempenhar papéis, de uma maneira mais atenta e sensível, tanto na vida social como na vida privada.

Portanto a arte, como já foi dito, no contexto educacional não pretende tornar as pessoas artistas, ou especialistas em decoração de ambientes festivos, ou apenas proporcionar descanso do excesso das disciplinas ditas mais “sérias”. Sua grande importância se dá no

processo de desenvolvimento do ser humano, necessitando ter um espaço digno na escola, contribuindo para a “verdadeira” formação do indivíduo, que inclui em sua essencialidade: o sentir humano e sua capacidade de comunicação.

A inserção da vivência artística no cotidiano escolar vem se tornando ao longo dos anos ponto de reflexões relevantes no que diz respeito à melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas. Na realidade, existe uma necessidade de se tornar o ambiente escolar mais propício para o desenvolvimento de uma formação mais humanizadora e ética, segundo Freire (1996).

Como sabemos a prática de atividades artísticas no ensino brasileiro não é algo novo; já vem acontecendo há algum tempo. Mas, na grande maioria das vezes, ocorre de maneira a atender a um “certificado de competência cultural” Bourdieu (1998), mas sem muita fundamentação, sem reflexão, gerando, por sua vez, uma prática reprodutiva e mantenedora.

A arte dentro da escola acaba tomando um caminho de desvalorização, e funciona apenas como uma maneira de ocupar os alunos em atividades recreativas ou como adorno em festividades da escola.

A proposta da Arte-educação é superar, nos contextos formativos à ilusória dicotomia entre razão e emoção Duarte Jr. (1995). Daí então a importância de uma educação estética voltada à reflexão, tendo uma fundamentação de suas práticas educativas.

Existe ainda um longo caminho a ser percorrido...

Mas, a possibilidade de mudança já começa a ensejar anseios de uma educação melhor, de uma sociedade mais humanitária. É necessário que não apenas sonhemos, mas tomemos consciência de que é possível uma perspectiva de mudança. Paulo Freire em um de seus trabalhos voltados a conscientização do educador e da sociedade afirma que: “ é a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da

decisão, da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (2000, p. 39).

A arte não é a solução absoluta para todos os problemas da atual conjuntura. Mas, funciona sim como uma ferramenta capaz de traduzir linguagens e significados nem sempre entendíveis à razão.

Enfocar a arte dentro do processo educativo, significa contrapor-se a uma educação que “supervaloriza” o conhecimento científico. Este conhecimento não é algo negativo, apenas a escola não deveria ensiná-lo como se todos os fenômenos e teorias fossem verdades absolutas a serem “memorizadas” pelos alunos, a fim de moldá-los e/ou adaptá-los a um ideal de aluno, ideal este que se satisfaz com a distinção entre aqueles que se destacam em reproduzir fielmente aquilo que foi ensinado (depositado em suas mentes) e aqueles que rejeitam a sutil violência sofrida através da recusa em aprender, provocando uma falsa idéia de quociente de inteligência elevado ou defasado.

Rubem Alves nos diz em sua obra “Estórias de quem gosta de ensinar” que:

Uma idéia a ser explorada: para educar bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto em transformá-lo em urubu. Um bem-te-vi será sempre um urubu de segunda categoria. Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos-cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação. É isto: começar do desejo... (1993, p. 12)

A escola parece que vê o aluno, embora implicitamente, como um elemento ou animal de laboratório, o qual se pode manipular, interferir (decompondo e recompondo), “adestrando”.

Esta situação ocorre porque vivemos num sistema de imposição de significados, que tenham “utilidade” na vida prática. Essa utilidade se refere ao “consumismo”, ao racionalismo empírico e a um materialismo provenientes do sistema de produção capitalista.

Apesar das grandes conquistas das ciências humanas como a psicologia, educação, antropologia, lingüística, etc, a escola parece que não incorporou o verdadeiro sentido da arte na educação: a formação humana (BRASIL, 2007).

Educar, principalmente através da arte, significa basicamente dar oportunidade para os indivíduos conhecerem as diversas significações a partir das experiências de vida, a fim de escolherem um sentido condizente com a sua razão de ser no mundo.

Este educar carrega essencialmente uma proposta da formação humana, que pretende ajudar os indivíduos para que estes se tornem capazes de perceber o mundo ao seu redor, questioná-lo, dar significado à sua participação nele e dentro dele, criticá-lo e transformá-lo. Dessa forma, o sujeito pode construir seus próprios valores e apresentar sua própria compreensão de mundo e sociedade.

Duarte Jr. critica a forma como a escola trata o processo de aprendizagem, uma vez que se preocupa em transmitir conteúdos estritamente “racionais”, como se os educandos fossem “recipientes, bancos onde se depositam valores e significados que (espera-se) dêem um sentido às suas vidas. Ela violenta a característica própria do homem, que é compreender e transformar o mundo, e não adaptar-se a ele como os animais” (DUARTE JR., 1995, p. 60). Ele nos fala também que a escola parece que vê a aprendizagem puramente como estratégias de “memorização”, e isto não leva em consideração as experiências de vida do aluno, e nem sua capacidade de composição de sentidos. Numa comparação direta o referido autor nos diz que:

Aprender não é decorar (memorizar). Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem. Já decorar é algo assim como que ocorre com o animal: uma resposta fixa, sem criatividade, a um estímulo fixo. A capinha toca, os alunos se sentam e passam a escrever um sem-número de palavras, cujas significação não compreendem bem. Cujas significação está distante de sua vida cotidiana. As palavras deixam de ser símbolos, representando conceitos, para se tornarem quase que meros sinais. Aliás, sempre acreditei que a escola brasileira, nos dias que correm, está mais para uma “caixa de Skinner” do que para um local de real aprendizado. Está mais para o adestramento do que para a aprendizagem. (DUARTE JR, 2007, p.23).

Rubem Alves também nos fala desse tipo de escola de uma forma metafórica:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. (2008, p. 29).

Essa educação “bancária” (FREIRE, 1970) com suas escolas gaiolas promove a diminuição do vôo da curiosidade, da imaginação. Esse tipo de educação não se atém pela beleza das coisas, muito menos pelo prazer e pelo sentir humanos. Será que essas escolas gaiolas estão nos fazendo perder a nossa essencialidade? Será que elas são suficientemente capazes de desintegrar o processo de formação humana? Quais as possibilidades de uma educação que busque ou recupere a integridade do homem?

O sentir, o prazer e a beleza, por serem características próprias do ser humano, e que se manifestam em alguma forma de expressão artística, dão lugar à sua capacidade criadora.

Embora as instituições educacionais, em sua grande maioria, não dêem a devida importância à arte em seus currículos escolares, pesquisadores da educação e intelectuais propõem hoje que a integridade do homem deve ser recuperada, e para tal, a arte torna-se fundamental por conduzir à formação de pessoas que percebam sua condição humana na sociedade, levando-as à reflexão, à participação colaborativa e à crítica do contexto em que estão inseridas.

É essa proposta de recuperar a integridade do homem que o curso de Pedagogia da UFC propõe em seu currículo.

## 2.3. Procedimentos Metodológicos de Investigação

### A Pesquisa

Buscar identificar e mapear o processo de alfabetização estética que se deseja no campo acadêmico (objetivo central desta pesquisa) requer um período longo, contínuo, diário e, sobretudo intenso convívio com os sujeitos da pesquisa. Por esta razão esta pesquisa caracteriza-se como um estudo etnográfico, uma vez que fizemos observação participante, durante a qual convivemos com a população investigada em sala de aula, no período de dois semestres em que, inicialmente, foram feitas entrevistas a fim de registrar e analisar as expectativas iniciais dos alunos com relação ao papel da arte em sua formação pedagógica.

Após as entrevistas todo o acompanhamento se deu mediante observação das vivências e das relações em sala de aula, registros das discussões e atividades desenvolvidas pelos alunos.

A postura dos professores também foi observada e registrada no intuito de buscar compreender sua prática docente enquanto “alfabetizador estético”.

Pascual sobre a pesquisa etnográfica afirma que:

O convívio prolongado com a comunidade escolar permite conhecer o cotidiano que fornece ao pesquisador certos elementos preciosos, que dificilmente aparecerão durante as visitas esporádicas à comunidade. A informação obtida durante a entrevista encontra, desse modo, na pesquisa etnográfica, um espaço precioso para a sua compreensão mais plena, isto é, enriquecida pela a observação direta e prolongada dos fatos. (2002, p.24).

Foi no sentido de buscar conhecer o cotidiano dos alunos do curso de Pedagogia, em seu contato mais direto com a arte, que buscamos refletir sobre questões em torno dos bens culturais em um processo de formação humana, tanto no criar (expressar-se) quanto no apreciar (fruição).

**Objetivos específicos:**

- a) Analisar as possibilidades da arte na formação dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará;
- b) Compreender quais as expectativas e motivações dos alunos com relação às disciplinas de artes que eles escolhem durante sua formação no curso de Pedagogia;
- c) Analisar quais as estratégias utilizadas pelos professores das disciplinas de Arte-Educação para mediar o processo de alfabetização estética nos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará;
- d) Compreender quais as habilidades e conhecimentos que os alunos das disciplinas de Arte-Educação constroem durante sua formação para atuarem futuramente como mediadores do processo de alfabetização estética;
- e) Fazer uma reflexão histórica da inserção da disciplina arte-educação no currículo do curso de Pedagogia da UFC na busca de uma compreensão sobre as razões que estabeleceram a referida disciplina como um elemento “essencial”, obrigatório, para a formação do pedagogo.

**População Participante**

A pesquisa se deu em uma turma da disciplina Arte-educação I e em uma turma da disciplina Seminário II Arte e Educação na escola (optativa) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Participaram da pesquisa três professores, uma delas apenas foi entrevistada, e os respectivos alunos das duas turmas dos professores participantes.

No primeiro semestre de investigação, na disciplina obrigatória<sup>2</sup>, foram entrevistadas e observadas três alunas, sendo que duas delas apresentavam dificuldades iniciais em permanecer na disciplina e a outra aluna mostrava-se bastante entusiasmada com a proposta de trabalho do professor. No segundo semestre apenas duas alunas foram estudadas, a fim de tornar a investigação mais centrada e aprofundada.

A seleção dos sujeitos para a primeira disciplina foi realizada de acordo com o curso em questão e sua obrigatoriedade no currículo, pois há alunos de outros cursos matriculados na disciplina, mas que não constitui elemento obrigatório na formação destes e sim opcional. A inserção da disciplina optativa se deu por conta de problemas no andamento da pesquisa relatados no último capítulo deste trabalho.

Os nomes dos alunos participantes são fictícios, a fim de manter a identidade preservada, e foram criados a partir da letra inicial dos nomes verdadeiros. Os nomes dos professores foram substituídos por nomes de pássaros, já que todos eles têm formação em música resolvi homenageá-los.

## **Procedimento e análise dos dados**

Os dados foram compostos de documentos escritos e auditivos oriundos de observação participante e entrevistas, bem como fotográficos das atividades práticas propostas na disciplina.

Os dados coletados foram analisados e interpretados através das semelhanças nos pontos de vista dos sujeitos envolvidos, assim como as divergências, a fim de compreender e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado, bem como definir uma proposta de ensino da arte em consonância com um processo de formação mais humanizadora.

---

<sup>2</sup> A matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC exige que os alunos cumpram 3.200 horas distribuídas em 2.560 horas em disciplinas obrigatórias e 640 horas devem ser completadas com disciplinas chamadas de optativas, uma vez que os alunos podem escolher que disciplinas irão cursar para complementar esta carga horária total exigida.

## **2.4. Alfabetização estética: uma perspectiva de letramento cultural no contexto da FAGED**

Após alguns anos de pesquisa, precisamente seis anos de estudo, ainda não descobri a origem do termo “alfabetização estética”. Contudo, ouvi e li, pela primeira vez este termo quando aluna do curso de Pedagogia, no ano de 2003, no primeiro dia de aula da disciplina Arte e Educação I. O programa da disciplina apresenta a seguinte ementa:

Arte no processo educacional em sua dimensão mais profunda de liberação do pensamento, da percepção, dos sentimentos, do corpo e seus movimentos expressivos e de tudo mais que redunde em expressão. Processo de alfabetização estética através das reflexões sobre arte e suas conexões com os processos educacionais.<sup>3</sup>

Desde então, o termo me intrigou, de tal forma que pretendo neste capítulo discutir algumas questões relevantes sobre a perspectiva de um processo de alfabetização estética.

Para início de compreensão, gostaria de citar um exemplo do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. O filme mostra as relações entre todos os envolvidos na educação formal de um educando, como a estrutura e o sistema escolar, gestão, professor, pais e alunos. Entretanto o foco do filme está na relação professor-aluno dentro de um ambiente escolar tradicional, autoritário e rígido.

O professor, e também ex-aluno da Welton Academy, vivido pelo ator Robin Williams, traz uma nova “cor” às expectativas de seus alunos adolescentes cheios de sonhos e desejos, que eram reprimidos ou esmagados pelos interesses, anseios profissionais de seus pais como também da instituição. Não havia espaço para que estes alunos buscassem seus próprios interesses até a chegada do novo Professor John Keating (Robin Williams) que através da poesia apresenta aos seus alunos novas possibilidades em busca de um sentido de viver, além de alertá-los sobre suas visões de mundo por eles mesmos, buscando assim subverter o processo educacional desses alunos.

---

<sup>3</sup> Ementa da disciplina Arte e Educação (Ver Anexo A).

Em uma das primeiras aulas, o Professor Keating solicita um de seus alunos para ler a introdução do livro *Entendendo Poesia* de J. Evans Pritchard, que diz que a excelência de uma poesia está na sua fluência, rima e expressões, e em seguida tem que atender a dois questionamentos: sobre se o objetivo do poema foi representado com talento (perfeição) e se o objetivo é importante (relevância). Terminada a leitura sobre como “mensurar” poesia o professor solicita que seus alunos rasguem a página que acabara de ser lida e acrescenta bravejando:

Vamos rasguem! Esta é uma batalha! É uma guerra!  
 Os feridos podem ser seus corações e almas. Exércitos de acadêmicos avançando,  
 medindo poesia.  
 Não! Não aceitaremos isso. Chega de Senhor J. Evans Pritchard!  
 Agora classe, aprenderão a pensar sozinhos de novo. Aprenderão a saborear palavras  
 e a linguagem. Não importa o que digam. Palavras e idéias podem mudar o mundo.<sup>4</sup>

O exemplo acima mostra uma situação em que o professor preocupa-se com o caráter comunicativo da arte. Ele deseja que seus alunos sejam capazes de ter sua própria visão de mundo, e que possam também expressar suas idéias, que possam fazer suas escolhas. Se compararmos a ementa da disciplina Arte-Educação I com os objetivos do nosso Professor Keating nos deparamos com algumas semelhanças. Pois, o Professor Keating, assim como os professores da UFC, explorava as possibilidades de expressão de seus alunos, conduzia-os à percepção dos próprios desejos, anseios e sentimentos, e valorizava os movimentos corporais como sinais de comunicação, expressão e manifestação do eu interior.

O filme me ajudou a compreender as perspectivas dos professores da disciplina Arte-educação I, do curso de Pedagogia da UFC, após ter observado o desempenho desses professores em sala de aula, e que discutirei ao longo deste trabalho, precisei fazer comparações com outras performances ou outras maneiras do fazer estético em educação. Busquei, na obra de Porcher, sua concepção de arte na educação e processo de alfabetização estética para uma melhor compreensão. Porcher utiliza o termo educação artística e em sua perspectiva:

Propõe-se criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas, sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais

---

<sup>4</sup> Transcrição de um trecho do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989).

diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras. A educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do *laisser-faire* e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória. (1982, p. 25).

Porcher relata que a arte na educação deve também contemplar as aptidões para as artes (o que não é prioridade ou mesmo contemplado nas disciplinas de arte do curso de Pedagogia da UFC), mas não em primeiro plano, pois sua preocupação primeira é com a qualidade da vida de um indivíduo (por meio de um ambiente preservado e equilibrado), que após o processo industrial de subordinação da produção ao lucro e não mais às necessidades reais do ser humano, mas às necessidades de consumo é preciso preocupar-se com a qualidade vital. Além disso, Porcher afirma que a Beleza refugiou-se para espaços reservados como museus e galerias, tornando-se assunto dos profissionais da arte.

Por esta razão, o referido autor acredita que a arte na educação serve para tornar os indivíduos sensíveis à beleza, mas não sensível às obras-primas dos grandes artistas, e sim sensível à degradação da natureza, de modo a fazer com que este ser sensível possa estar atento à realidade à sua volta, e que possa, conseqüentemente, subverter as condições do seu *habitat* para uma vida mais plena. Para Porcher, o processo de alfabetização estética é explorar um domínio completo e universal do corpo através das artes plásticas, musicais e gestuais para perceber o mundo como uma paisagem (beleza) e não como utensílio (exploração da matéria-prima em virtude do desejo de consumo).

Enquanto Porcher apresenta uma perspectiva mais ambientalista, Cavalcante Jr. acredita na possibilidade da arte como algo que “estimula a utilização de vários sentidos do ser humano e as múltiplas formas de composição de sentidos encontradas em um determinado contexto cultural, tais como a pintura, música, dança, teatro, poesia, cinema e outras” (CAVALCANTE JR., 2001, p.12). Estes são os pressupostos do Método (Con) texto de Letramentos Múltiplos, elaborado pelo o autor.

O Método (Con) texto de Letramentos Múltiplos, de acordo com Cavalcante Jr. “promove a composição de sentidos para a expressão de sentimentos, ideias e pensamentos

através de diferentes formas de representação de sentidos como sendo dispositivos que os seres humanos utilizam para a expressão de suas experiências pessoais” (CAVALCANTE JR., 2001, p.11). Através do exercício de ler a si mesmos e o mundo, os educandos, após a construção de um espaço em que as diferenças culturais, sociais e pessoais entre eles são aceitas e compreendidas como uma pluralidade, eles descobrem em outros seres humanos potenciais múltiplos, e de comunicação e expressão, dentro de um processo democrático, de igual oportunidade.

Se compararmos a perspectiva de Cavalcante Jr. com o modo como a escola ainda trata a arte pode-se afirmar que esta última não promove um espaço de iguais oportunidades, mas um espaço competitivo, em que todos os educandos deverão atingir um “perfil ideal de aluno”, que em geral é aquele aluno que obedece ao regimento da instituição educacional, que se destaca cognitivamente nos conteúdos curriculares ensinados e, para que este futuramente seja capaz de pertencer ao mundo produtivo do trabalho em troca de salários, que serão seu passaporte para o consumo de bens que lhes serão necessários e que os outros (especialmente a mídia) dirão ser necessário sem que possa haver real necessidade, mas que o conduz a um sentimento de *status* na atual sociedade.

Em uma pesquisa junto às classes populares Linhares nos afirma tal propósito da escola sem a colocar na posição de vilã, mas também não deixa óbvio a quem a escola tem destinado sua função social ou a quem sua função social tem se submetido a um esquiteamento ou repressão do desejo do aluno da própria autoria, da comunicação e expressão.

Sim, a escola parecia funcionar, para as classes populares, como se fora um vestíbulo onde se mutila dimensões e prepara-se os corpos para o trabalho que é sacrifício. Com efeito, aí o sujeito que conhece se despe de também um sujeito que deseja. E, assim, se põe diante do conhecimento usando a inteligência apartada dos fins a que ela serve, alijando-a da moral, da afetividade, da estética, em sua fome de atos e obras. Como se pudesse extirpar do ser que aprende, em seus nervos vivos, essas dimensões (LINHARES, 1999, p. 18)

Nesta perspectiva da realidade que a escola ainda vive é importante considerar a perspectiva de Cavalcante Jr. como uma proposta de formação humana, considerando o saber e habilidades de cada um como algo de valor sem colocar em posição de destaque uma ou

outra habilidade, liquidando a competição, e a classificação cognitiva que a escola costuma promover.

## **2.5. Alfabetização Estética: a visão dos professores da disciplina Arte e Educação I**

Durante o período em que estive em campo, a intenção inicial era fazer uma reflexão histórica sobre a origem (discussão curricular e implementação) da disciplina Arte e Educação I e buscar investigar os objetivos que levaram um grupo de professores a tomarem a decisão de tornar esta disciplina como “essencial” para formação do pedagogo, uma vez que a tornaram obrigatória.

Este momento é o ponto de partida da inserção no campo de investigação. A pesquisa foi dividida em dois momentos, cada um com duração semestral. Cada momento da pesquisa teve um enfoque diferenciado na busca de uma compreensão geral sobre o processo de alfabetização estética que se espera ocorrer no processo formativo dos alunos do curso de Pedagogia da UFC.

O estudo etnográfico, utilizado na coleta e análise de dados, apresenta em vários momentos, relatos dos pesquisados (entrevistados), de modo que as minhas reflexões pudessem encontrar sustentação científica e veracidade. Os nomes dos sujeitos serão preservados por nomes fictícios, como já foi dito, por uma questão ética e acadêmica.

Na primeira fase da pesquisa, estive observando o cotidiano da sala de aula do Professor Pardal (que será discutida no capítulo segundo) ao mesmo tempo em que buscava informações sobre a disciplina, a partir de entrevistas com Professores que atuam ou já atuaram nas disciplinas de Arte e Educação.

Desde a sua implantação no currículo do curso de Pedagogia em 1987, a disciplina obrigatória Arte e Educação I teve quatro professores: Professora Andorinha (aposentada desde 1996), Professor Beija-Flor (assumiu a vaga da Professora Andorinha

ainda em 1996), o Professor Pardal (recém aposentado) e a Professora Codorna. Todos com formação em música, exceto a Professora Codorna que tem formação em Artes Cênicas, mas já realizou trabalhos com música. Por esta razão, decidi homenageá-los com nomes de pássaros.

Dentre esses quatro professores trabalhei, nesta pesquisa, com os Professores Beija-Flor e Pardal, fazendo acompanhamento diário dos eventos em dois semestres distintos. Entrevistei a Professora Andorinha e tive oportunidade de ministrar com ela um mini-curso sobre música na escola na IV Semana de Educação Musical da UFC. A professora Codorna não participou desta pesquisa porque há alguns semestres não ensinava disciplinas de arte, pois, a referida professora, estava atuando nos Estágios Supervisionados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, fato que a levou a passar maior parte de seu tempo com seus alunos em escolas públicas da rede de ensino. Reitero também que por esta razão não foi possível entrevistar a professora Codorna.

Através do relato da professora Andorinha, descobri que em 1987, o currículo do curso de Pedagogia estava em processo de mudanças, e a Arte passou a ser componente curricular. Por esta razão, Andorinha ficou interessada, pois a mesma era professora de extensão universitária. Em relato a professora desabafou que na época se indagava “Eu faço extensão de quê?”. A mesma decidiu andar por outras veredas e solicitou transferência da Pró-Reitoria de Extensão, onde era lotada como regente do Coral da UFC, para o Departamento de Teoria e Prática do Ensino (a oferta da disciplina é competência deste Departamento). Após algumas entrevistas solicitadas pelo Conselho do Departamento de Teoria e Prática do Ensino sobre por que ela queria ir para a FACED, foi aceita e tornou-se a primeira Professora das disciplinas de Arte e Educação.

Logo que foi lotada na FACED, Andorinha juntamente com outra professora que era artista plástica, fez o programa da nova disciplina, que tinha como objetivos:

[...] (a) estudos sobre teorias, conceitos e leituras da experiência artística no processo de educação – escolar ou não, sistemática ou não –; b) vivências criativo-artísticas e produção intelectual; c) leitura das ocorrências artísticas da Cidade eram a base do Programa que, acima de tudo, era uma proposta de pesquisa – para os(as) alunos(as) e professora – e estava, sempre, em consonância com as experiências e conhecimentos trazidos pelos(as) alunos(as) à sala de aula. Tudo culminava num

pequeno Ensaio, produzido por cada aluno, ao final da Disciplina.  
(informação verbal da Professora Andorinha)

É importante notar que, mesmo que as disciplinas de arte tenham modificado suas ementas em 1996, pode-se verificar que Arte e Educação no curso de Pedagogia da UFC sempre se preocupou com o fazer artístico, vivências criativo-artísticas que apontam para uma abordagem que se assemelha ao Método (Con) texto de letramentos múltiplos de que nos falou a pouco Cavalcante Jr, comunicação e expressão através de possibilidades diversas, compondo e recompondo significados a partir do saber e experiências de cada um, sem subestimar a capacidade crítica, criativa e comunicativa dos alunos.

A idéia da proposta da professora Andorinha e a atual que foi elaborada pelos professores Beija-Flor e Pardal, assemelha-se com a proposta de Cavalcante Jr, porque em ambas as propostas buscam fazer com que os alunos tenham o espaço seguro onde possam partilhar suas possibilidades de expressão de idéias e sentimentos, e que, em muitos momentos anteriores da vida escolar permaneceram guardados dentro de si, ou reprimidos. A escola que diz o que fazer e como fazer, deixando aquém a vivência da alteridade.

Não quero dizer com isto que não acredito na escola, mas as ações políticas e pedagógicas da atualidade de muitas delas ainda apresentam, em vários momentos, características de um tempo em que o saber científico se sobressai. Será uma deficiência na formação dos professores? Será reflexo de uma sociedade dos consumos dos bens culturais sutilmente veiculados pela mídia? Será que é uma questão política? Essas são questões pertinentes para uma reflexão mais aprofundada. Entretanto, minha discussão ainda não esgota tais explicações para a pouca importância dada ao estético no espaço escolar, mas compreende ações que podem servir como contraproposta ou como tentativas que apontam progressos significativos.

Em janeiro do ano de 1992 o Professor Pardal foi transferido da Universidade Federal do Piauí, onde atuava como Professor de Música, para a Universidade Federal do Ceará para trabalhar com Arte e Educação no curso de Pedagogia. Esta mudança de público alvo trouxe algumas repercussões na trajetória do Professor Pardal, pois ele relata em entrevista a grande dificuldade em realizar um trabalho que atendessem a proposta curricular do

curso, e que foi a Professora Andorinha quem o ajudou a refletir sobre suas possibilidades de atuação docente.

Eu tive dificuldades de entrar nesse sistema, pelo menos me academizar o mínimo. Embora eu estivesse numa Universidade, mas como era música que antigamente eu lecionava, puramente música, então eu me sentia muito à vontade no Curso de Música. E a Arte-Educação me fez começar a pensar, me provocar a pensar nisso. E eu tive dificuldades demais no começo. Depois fui descobrindo o meu caminho, eu e a Professora Andorinha nos consultávamos, e discutíamos, um dizia alguma coisa, ela me ajudava, fazia questão [...] (informação verbal do Professor Pardal).

As dificuldades relatadas pelo Professor Pardal parecem estar relacionadas, não apenas ao modo como as outras disciplinas são trabalhadas no campo acadêmico, mas também ao modo como alunos reagem à proposta da disciplina durante os primeiros encontros. Essa dificuldade não foi relatada pela Professora Andorinha que afirmou sempre haver boa aceitação e motivação por parte dos alunos.

Aproveitei o momento para tentar aprofundar e buscar respostas para o desencontro que há entre as expectativas do Professor e seus alunos. Pardal acredita que este desencontro se dá pela falta de familiaridade desses alunos com a arte e, pelo fato de estarem sendo formados numa perspectiva “séria”, “sisuda” e acadêmica, pois segundo ele:

Mesmo aqueles alunos que dizem “Eu vou trabalhar com educação infantil. Eu quero trabalhar com arte e educação.”, mesmo assim as expectativas não batem tanto porque eu não quero ensinar métodos e técnicas de ensino de Arte e Educação. Eu nunca vou querer. Eu vou querer que eles experienciem, vivenciem, sintam chorem e riem, e brinquem e tudo. E começar a criar momentos de criação para que eles possam inventar e junto com todo esse aparato tecnológico, aparato acadêmico que eles têm e que é muito bom, pesquisem e leiam, descubram, e no futuro sejam muito melhores do que eu. Se esses meninos estivessem numa escola de música, de artes plásticas, de teatro eles iam adorar a disciplina desde o começo, porque ia ter muito isso e eles já estariam predispostos a querer aquilo. Aqui eles não estão. Aqui eles estão predispostos a serem acadêmicos. E você já viu um acadêmico bailar? Onde já se viu um acadêmico em um discurso tomar um microfone e cantar uma canção? Nunca! Em um grupo de artes a gente vai encontrar. Tem grandes nomes de pessoas famosíssimas, que são artistas e onde eles já tentaram fazer isso foram aplaudidíssimos. Mas, um acadêmico jamais fará isso (informação verbal).

O Professor Pardal percebe que a cultura acadêmica parece estar atrelada apenas ao saber legítimo, a um conhecimento empírico, já que a experiência íntima, subjetiva, parece não ter muito espaço neste campo. Além disso, ele ainda continua a afirmar que seu propósito

em ensinar é proporcionar momentos de deslumbramento. É transformar um sentir para conhecer.

De fato, a minha meta é encantá-los, muitas vezes não consigo. Depois eu quero que eles vejam a importância que aquele sentir, que aquele conhecer tem para a vida deles, para a escola e para a educação. Que eles descubram não apenas pelos textos, mas pelo sentir uma experiência pessoal não dada por ninguém. E a terceira é que eles criem, criem, criem, criem não a novidade, mas o verdadeiramente novo porque a universidade não faz isso (informação verbal do Professor Pardal).

O final da fala do Professor Pardal se remete ao processo de criação e valoriza o termo “novo” em relação ao termo “novidade”. É possível que o Professor acredite que o “novo” advém de um poder de criar, transformar algo que perdure e que seja significativo, já a “novidade” lembra descartabilidade, algo que não fica entranhado, que não tem valor significativo porque é efêmero.

O Professor Beija-Flor também mencionou o desencontro entre as expectativas dele e as de seus alunos. Beija-Flor nos contou que nos primeiros dias de aula são realizadas atividades corporais e sonoras e, que geralmente causa bastante estranhamento nos alunos, de modo a se recusarem (grande parte deles) a participar. O referido Professor disse ainda que é um grande desafio esse trabalho inicial de apropriação, pois a “cultura” acadêmica ainda emprega métodos de ensino bastante convencionais, apresentando também modos de avaliação da aprendizagem pouco flexíveis, uma vez que as possibilidades de dar voz ao aluno são sempre escrever artigos, sínteses, resenhas submetidos às idéias de autores e não as deles mesmos, ou que pudesse estabelecer relações entre as próprias idéias e a dos autores. Além disso, ele afirma ainda que essa resistência se deve ao fato de que “os estudantes de pedagogia querem aprender fórmulas para dar aula: maneiras de trabalhar. a formação do pedagogo é mais do que isso” (informação verbal do Professor Beija-Flor).

O professor Beija-Flor informou ainda em entrevista que hoje a arte no espaço acadêmico, especialmente no curso de Pedagogia, encontra-se enfraquecida por falta de discussões e pelo fim do Núcleo de Arte. Ele sugere uma parceria entre a FAGED e o Instituto de Cultura e Arte, a fim de retomar ações e discussões que possam transformar o panorama atual. Ele disse ainda que:

A própria formação do pedagogo precisa ser melhor definida e valorizada. A função do conhecimento na vida humana é nos levar a explorar o máximo de nossas possibilidades: matemática, arte... Tudo deve formar a pessoa e não apenas prepará-la para o mundo do consumo. Acho que isso resume o que penso. Mesmo com todos os esforços a FACED ainda não consegue dar essa dimensão para a maioria dos pedagogos que forma (informação verbal).

No tempo em que a Professora Andorinha atuava, muitas coisas foram conquistadas graças à sua imensa vontade e trabalho, como a criação do Núcleo de Arte, corais da FACED e da UFC, criação de disciplinas optativas que pudessem complementar o trabalho iniciado na disciplina obrigatória Arte e Educação I e pudessem oferecer uma habilitação para o ensino das artes nas escolas caso o aluno cursasse as disciplinas estabelecidas pelo Núcleo de Arte, dentre outras conquistas.

Após a aposentadoria da Professora Andorinha manteve-se na luta o Professor Pardal e o Professor Beija-Flor que permaneceram ministrando as disciplinas de Arte e Educação I, Arte e Educação II e Seminário III Música na Escola. A Professora Codorna passou a atender as necessidades das disciplinas de estágio supervisionado, mas ainda lecionava a disciplina optativa Seminário de Música e Literatura na Escola.

Fica como questionamentos para pesquisas posteriores: O que levou o desaparecimento do Núcleo de Arte? Quais os novos caminhos para a Arte e Educação na FACED?

A função social desta pesquisa é, também, uma iniciativa às discussões sobre novos caminhos da arte na educação. Espero que a partir deste estudo sobre a importância de um processo de alfabetização estética seja o início de um novo momento da arte na FACED, buscando novas discussões e novas estratégias para o ensino das artes.

### 3. CAPITAL CULTURAL: CONSUMO DOS BENS CULTURAIS

Aqui jaz o Sol  
 Que criou a aurora  
 E deu a luz ao dia  
 E apascentou à tarde  
 (Vinícius de Moraes)

Segundo Bourdieu (1998), a noção de capital cultural tornou-se importante elemento para a compreensão da desigualdade no desempenho escolar de crianças oriundas de classes sociais diversas, estabelecendo relações entre o “sucesso escolar” e os benefícios que estas crianças podem adquirir do mercado escolar por meio da distribuição do capital cultural entre elas. A ideia de aptidão natural (dom) não é argumento consistente para explicar o “sucesso” ou “fracasso” escolar.

O autor nos diz ainda que os economistas compreendem a “relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico (e de sua evolução)” (BOURDIEU, 1998, p. 73), mas não compreendem a parte do investimento educativo e cultural dos diferentes agentes e classes sociais, “por não considerarem, sistematicamente, a estrutura das chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e da estrutura de seu patrimônio” (BOURDIEU, 1998, p.73).

Ainda conforme Bourdieu, o sistema de ensino reproduz a estrutura social quando o capital cultural herdado do convívio familiar interfere no rendimento escolar, o capital cultural herdado influencia também na aquisição da certificação escolar.

O capital cultural é caracterizado de três formas: *incorporado* (aquele que o indivíduo incorpora durante muito tempo), *objetivado* através de bens culturais (livros, dicionários, aparatos tecnológicos, obras de arte, etc.) e *institucionalizado* (aquele relacionado à certificação escolar).

Bourdieu nos diz também que maior parte das propriedades do capital cultural são incorporadas (tornou-se um *habitus*), e estão ligadas ao corpo, “um ter que se tornou ser” (1998, p.74). Há um processo de “inculcação e assimilação” desse capital que requer tempo (dedicação) e investimento pessoal (do sujeito).

O capital cultural incorporado é o capital transmitido pelo conjunto da família (capital herdado). Estão imbuídos neste “tipo” de capital a precocidade (desde o nascimento) do investimento; o capital cultural (bens culturais) que a família pode assegurar e que depende também do empreendimento devido às posses (capital econômico), e o tempo livre destinado para este investimento.

A transmissão do capital cultural (incorporado) é “sempre altamente dissimulada e até mesmo invisível da transmissão hereditária do capital” (BOURDIEU, 1998, p.76), por atuar como capital simbólico (e por isso mesmo dotado de poder simbólico). A raridade dos bens de consumo como, por exemplo, determinadas obras de arte raras, são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, assim como outros bens culturais de acesso restrito pertencem aqueles a quem seu patrimônio hereditário acumula prestígios e méritos de aquisição, aqueles que já herdam forte capital cultural. O valor da “raridade” advém justamente do princípio de que nem todos poderão dispor de capital econômico para consumir e ampliar o capital cultural no âmbito educacional dos filhos.

A apresentação dessas ideias de Bourdieu é pertinente para uma reflexão sobre a educação brasileira porque há aqueles que julgam o fracasso escolar dos alunos oriundos de escolas públicas por conta da desnutrição, falta de interesse dos alunos pelo saber, falta de apoio familiar, dentre outros. No entanto, esquecem-se de que esses alunos das escolas públicas têm acesso a determinados bens culturais, na maioria das vezes, ofertado pela mídia, além de consumirem o que suas posses econômicas permitem. Certamente a própria formação do gosto destes alunos é fortemente atrelada ao que eles têm acesso, ao que podem consumir.

A função da escola e também da academia, neste sentido, é proporcionar outras formas de conhecimento, de ensinar e aprender; dar acesso a bens culturais diversos sem fazer juízo de valor às preferências individuais e “valorizar os saberes dos educandos” (FREIRE,

1996). Entretanto, é comum ocorrer no atual contexto da pós-modernidade a separação que a escola faz, através de uma triagem, “entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes” (BOURDIEU, 2008, p.37). Não há, portanto, uma prática escolar democrática ou tentativa de equalização ou mesmo aproximação das diferenças de capital cultural incorporado.

O capital cultural objetivado (aquilo que é transmissível em sua materialidade através de suportes materiais como livros, pinturas, máquinas, monumentos, etc.) está fortemente interligado com o capital cultural incorporado e o institucionalizado. De modo que os bens culturais adquiridos contribuem para o crescimento do capital simbólico e podem ser assegurados pelo conjunto da família (incorporado) e pelas instituições de ensino (institucionalizado).

O estado institucionalizado do capital cultural, por sua vez, encontra-se objetivado por meio do diploma (certidão de competência cultural) e “tem autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 1998, p.78). É a competência reconhecida e garantida independente da real competência do sujeito e daquilo que ele, por meio de capital econômico, possa adquirir.

O diploma sugere uma aparência de igualdade formal, mas serve funcionalmente para comparar um “detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho” (BOURDIEU, 1998, p.79). A reversibilidade ocorre quando após os investimentos (econômico) de um indivíduo em bens culturais dominantes (legítimos), assegurados por diferentes espécies de capitais, são convertidos em lucro, capital econômico à medida que está apto (certificado) a ingressar no mercado de trabalho. Certamente, os “menores investidores”, aqueles que não podem investir em bens culturais e em tempo livre, não poderão estar em iguais condições na disputa por uma fatia neste mercado.

Entretanto Albuquerque (2004) nos lembra que Aschaffenburg & Maas tratam de um modelo de “mobilidade cultural e social” que se distingue do modelo de “reprodução social” que acabo de discutir e que também é tratado por eles. Em um quadro comparativo esse modelo de mobilidade cultural e social apresenta uma perspectiva cultural em que:

Alunos de origem social subordinada chegam à escola sem a bagagem cultural mínima indispensável; durante sua escolarização, suas experiências e seu contato com a cultura definida como adequada são poucos mas podem se acumular e levar ao sucesso escolar. Estes estudantes podem eventualmente ocupar posições sociais distintas daquelas de seus pais (ALBUQUERQUE, 2004, p. 199).

Bourdieu (2008) nos diz que Thompson difere de Max Weber porque para ele o êxito de uma classe pode ser favorecido, mas não determinado pela pertinência à mesma classe (sócio-lógica). O que é mais coerente, porque nem sempre o capital cultural é determinado pelo capital econômico, embora este último favoreça o consumo do primeiro.

Neste sentido, é possível que a escola possa contribuir também para um Modelo de mobilidade cultural e social à medida que procura modificar suas práticas. Ainda ocorrem situações singulares em que um determinado professor de uma escola, ou um determinado gestor pode estar realizando um trabalho educativo no sentido de proporcionar acesso a outros bens culturais, da chamada alta cultura (visita a museus, galerias, teatro, balé), que não do capital herdado. Não é apenas o acesso que pode implicar mudanças, mas sim um processo assimilativo, mais profundo, e até de formação do gosto (sem imposições), ou como nos diz Albuquerque:

O conhecimento a respeito e familiaridade com as artes e a literatura são frequentemente reconhecidos como os melhores indicativos ou representantes de capital cultural, pelo fato de constituírem numa moeda corrente em nossa alta cultura e não estarem ligados a um aspecto geográfico ou regionalmente localizado. (2004, p.201)

A partir desse conhecimento a respeito e da familiaridade com as artes podem surgir novas leituras de mundo, formação do gosto, e pode contribuir para mudanças nas posições sociais de indivíduos que, por meios próprios não teriam acesso. É através de profissionais que consomem elementos da alta cultura e que detém condições e repertório para

socializarem suas experiências e conhecimentos é que os alunos de origem social subordinada passam à condição distinta da sua condição inicial.

### **3.1. A Arte no contexto da legitimação**

A questão do conceito de arte em nosso tempo não gira apenas em torno da emoção que provoca no espectador de uma obra de arte, mas, sobretudo na dimensão estética que é a capacidade de criar a partir de uma interpretação da realidade coletiva, ou seja, um indivíduo (artista) faz uma interpretação da realidade que ele acredita ser uma leitura da sociedade e comunica sua leitura (coletiva) através dos signos da arte (expressos na obra), que por sua vez será reinterpretada, de maneira muito peculiar pelo público espectador da obra.

Se formos analisar o valor plástico de uma obra de arte, assim como para que público está acessível, ou mesmo legitimado é que podemos enxergar ou perceber as relações de poder que a legitimam. O capital cultural considerado de alta cultura não é consumido por determinados agentes (espectadores, neste caso) de determinadas classes sociais por ser algo incompatível com a disponibilidade das posses econômicas de uns ou porque há questões muito maiores e sérias e que aparentemente não são claras. Matos nos diz, sobre a legitimidade de uma obra, que:

Ocorre que conferir legitimidade, garantir espaços nos quais a criação artística possa ser estimulada, vivida e contemplada é, muitas vezes, uma estratégia de estabelecimento de um tipo de tutela, de um cerceamento que pode dar-se com a intenção de manter a atividade artística dentro dos limites do estabelecido, ou por outro lado, incitar tais manifestações, seus criadores e recriadores, a experimentações que se pretendem renovadoras: “contemporâneas”. Pode haver em ambos os casos, um perigo essencial: a ausência de reflexão crítica (2008, p. 99).

O que as grandes massas populares consomem em termos de bens culturais, incluindo a arte, são bens distribuídos, veiculados pelo o que Adorno (2006) chamava de indústria cultural que pode gerar, muitas vezes nos seus consumidores, violência simbólica, aquela violência que não é sentida pelo agredido, e muitas vezes é até consentida, pois o espectador pode ter a impressão de estar fazendo sua leitura e interpretação sobre determinada informação ou obra, mas que na realidade as possibilidades de leitura de mundo são restritas

ou via única, ou nas palavras de Bourdieu: “É a violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com freqüência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. É a violência particularmente perniciosa” (1997, p.22).

O que as estratégias da indústria cultural podem querer com o “amortecimento” das capacidades sensitivas e expressivas dos seres humanos é criar em nós uma falsa necessidade de algo sem que tenhamos condições psíquicas e voluntárias de nos questionarmos sobre tal ou tais necessidades, se é bom ou ruim, se é significativo em nossas vidas ou não, simplesmente nos corrompe a consumir e o resultado do desenfreado desejo de consumo é o lucro para os produtores.

Esta relação produção-consumo pode ser compreendida de diversas formas, mas destaco duas, a saber: por um lado pode-se produzir obras, bens culturais em grande escala com o intuito de proporcionar o consumo e apreciação para um grande número de pessoas; em uma outra perspectiva pode-se criar obras exclusivas, únicas, afirmando serem estas as grandes obras-primas do legado da humanidade, de modo que apenas os grandes possuidores de capital econômico é quem pode ter acesso e consumi-las. Isto oferece a este público ou grupo de agentes um “*status*” social nobre e de requinte.

Ambas as compreensões tornam-se legítimas porque a indústria cultural “dita” quem pode e o que deve consumir para a reprodução do seu poder de criar “consensos” falsos, ou como nos diz Bourdieu “manutenção da ordem simbólica” (1997).

Ao analisar a arte em meio às questões do que é legítimo e do que não é, deve-se atentar para a função da arte como algo para ser usufruído e não usado, mas contemplado como “objetivação do sentimento humano” como já nos falava (DUARTE JR, 1995), em seu caráter expressivo, mas também contemplativo à maneira das reais necessidades e leituras de mundo dos indivíduos.

### 3.2. A influência educativa da Mídia

Partindo da idéia de que a escola, a universidade, este lugar onde reside a diversidade, deve assegurar a liberdade dos alunos, oferecendo-lhes condições de “adquirir” cultura e aspectos que contribuem para a sua formação humana, social e profissional, nos preocupa alguns efeitos que a mídia pode acarretar no atual cenário educacional e como o sistema de ensino pode também favorecer, manter e ou reproduzir os efeitos “amortecedores” da mídia. Dentre esses efeitos midiáticos, podemos citar no campo político em que por meio dos lucros simbólicos:

A televisão contribuiu, sem dúvida, tanto quanto as propinas, para a degradação da virtude civil. Ela chamou e promoveu ao primeiro plano da cena política e intelectual indivíduos vaidosos, preocupados em exhibir-se e valorizar-se, em contradição total com o devotamento obscuro ao interesse coletivo que caracterizava o funcionário ou o militante (BOURDIEU, 1998, p. 12).

Esse favorecimento individual no campo político põe em cheque “o ideal do intelectual coletivo” porque favorece o retraimento do Estado frente às questões sociais, uma vez que os valores da economia têm sido o foco, inclusive neste campo (político). Certamente não estamos liquidados porque ainda persistem na luta pelo coletivo, grupos de trabalhadores (assistentes sociais, educadores sociais, professores e profissionais da educação e da saúde, dentre outros).

Em meados do século XX e início do XXI vivenciamos grandes transformações de cunho tecnológico, especialmente na informação e comunicação. A televisão durante muito tempo foi o principal veículo de informação, quase, e atualmente, em tempo real, além de exhibir programas que passam por edições e total controle de um grupo que decide o que mostrar ao espectador e como manter a liderança na audiência.

O controle midiático nas diversas formas de manifestação artísticas (apenas quando veiculadas pela mídia) pode interferir nas formações sociais quando o principal objetivo for transformar capital simbólico em capital econômico. Para Bourdieu (1998), esta relação é tida como “poder simbólico”, de modo que, esta forma de dominação da mídia, não se utiliza da força física e brutal, mas encontra-se eufemizada pelo “sistema de produção dos

bens simbólicos”, que não são diretamente regidas pelos produtores da mídia, mas que indiretamente, os produtores, também, recebem a grande contribuição dos agentes do sistema de produção de bens simbólicos a citar o aparelho jurídico, o aparelho político e de Estado e o sistema de ensino. Sobre este último, em sua relação com o poder simbólico, nos diz Bourdieu:

O sistema de produção dos bens simbólicos ou o sistema de produção dos produtores desempenham, também – isto é, pela lógica mesma de seu funcionamento – funções ideológicas pelo fato de que se mantêm escondidos os mecanismos pelos quais eles contribuem para a reprodução da ordem social e para a permanência das relações de dominação. Não é tanto através das ideologias produzidas ou inculcadas pelo sistema de ensino (como poderiam fazer-nos crer aqueles que falam de “aparelho ideológico”) que tal sistema contribui para fornecer a classe dominante uma “teodicéia de seu próprio privilégio”, como disse Max Weber [...] (2006, p. 200).

Toda a legitimação do sistema de ensino, em geral, encontra-se na simbologia dos diplomas, diplomas estes que desejam transformar-se em subproduto do capital econômico por meio do “profissional qualificado”. Bourdieu, em seus *Escritos de Educação* nos diz:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (1998, p. 78).

Contudo, para este fim o percurso, também, pode amortecer a capacidade simbólica, a dimensão estética dos seres humanos, uma vez que contribui para que os ideais, as preferências estéticas, e todas as escolhas de vida de um indivíduo possam estar reduzidos numa constante busca de um *status* socialmente aceito (depositado em nossas mentes) como “você é o que pode consumir”, por exemplo. Como a mídia reproduz a necessidade de um status legitimado na sociedade?

Conforme Bourdieu (1998), a televisão é o principal veículo de reprodução da ação simbólica apresentando coisas fúteis de modo que pareçam para o público ser importantes. O fato de a TV ser hoje um veículo bastante difundido na sociedade de modo geral poderia cumprir um papel educativo para o exercício da cidadania e poder proporcionar leituras de mundo. Mas, segundo o autor:

A televisão tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população. Ora, ao insistir nas variedades, preenchendo esse tempo raro com o vazio, com nada ou quase nada, afastam-se as informações pertinentes que deveria possuir o cidadão para exercer seus direitos democráticos (1997, p. 23).

Os agentes produtores dos conteúdos midiáticos regem e são regidos por leis que atendem fortemente os fins econômicos, mas há também questões ocultas (como as questões do campo político que acabo de citar no início deste tópico, questões do campo científico, etc) difíceis de revelar com precisão, mas a concorrência pela audiência, o peso dos anunciantes, e grupos ou pessoas de prestígio são fatores fundamentais dessas relações “invisíveis” de poder.

Segundo Buddemeier (2007), em sua análise sobre os efeitos que provoca no espectador, diz que a TV (principalmente) provoca um amortecimento da capacidade perceptiva e sensitiva do homem, ou seja, um “amortecimento das impressões sensoriais”. A explicação para tal afirmação, conforme a pesquisa realizada por ele, reside em vários fatores, dentre eles “as conseqüências da fixação do olhar” (2007, p.22) na tela, em que não é possível que a partir da fixação nas representações da tela uma pessoa atente para todos os fatos ali ocorridos. Os telespectadores gravam o mínimo de informação possível, uma vez que os estímulos acústicos e óticos são tão intensos quanto os estímulos outros que temos contato no cotidiano, de tal maneira que provoca “um estado de tensão interna, que subjetivamente é sentido como um estado de atenção” (BUDDEMEIER, 2007, p. 23).

A fixação do olhar na tela além de causar um falso estado de atenção também interfere na relação do homem com a realidade, de modo que, ao apreciar uma peça teatral, por exemplo, as impressões dos sentidos estão muito mais próximas de uma representação da realidade, permitindo-lhe mais construções de sentidos do que ao fixar o olhar em uma telenovela, pois neste caso não há tempo para essas elaborações subjetivas, uma vez que o contexto da telenovela se modifica com muito mais rapidez e com intervalos preenchidos por propagandas comerciais. Dessa forma, a elaboração das impressões imagéticas para a construção dos sentidos torna o indivíduo menos perceptivo, e menos atento nas relações do mundo imaginário com o mundo real.

A escola encontra-se em sintonia com a mídia, no sentido de que o lugar que é ocupado pela arte, nas festividades do calendário, valoriza, segundo Bourdieu (2006), o comércio das coisas que não se faz comércio. Toda a simbologia e costumes são mera reprodução dos conteúdos midiáticos. Por exemplo, toda a representação do universo infantil no âmbito escolar está associada à Barbie, ao Mundo Disney (princesas e todos os personagens encantados), e todos os outros bens culturais bastante veiculados pela mídia.

Costa *et all* quando afirma sobre a preferência das crianças no consumo de brinquedos industriais a brinquedos artesanais explica que:

Nessas condições, os desenhos animados, *veiculados pela TV*, têm se configurado como porta-vozes da indústria do brinquedo. Os personagens doces, rebeldes, aventureiros, corajosos, superpoderosos, com habilidades extraordinárias, transportam as crianças para um mundo fantástico, no qual os brinquedos se tornam objetos-signos. Nesse contexto, a indústria do brinquedo se configura num ramo de atividade econômica extremamente inovadora e dinâmica. (2007, p.68 – **grifo nosso**).

O consumo do brinquedo industrial modifica as práticas lúdicas infantis por seu caráter descartável, o que é consumido hoje se torna substituído por uma nova “sensação”, por um novo brinquedo, já que as possibilidades simbólicas (e do faz-de-conta) são reduzidas pelos “efeitos especiais”, ou pelas várias funções que um brinquedo pode desempenhar como uma boneca que “chora”, “mama” e até faz “xixi”, sem falar na qualidade “frágil” do material com que esses brinquedos são confeccionados. Esta preferência pelo consumo do que é industrial e a constante descartabilidade nada mais são do que efeitos do poder midiático, na tentativa de reduzir a capacidade simbólica e imaginária do ser humano, embora não seja esta a real intenção.

No âmbito da literatura infantil, chamar atenção para as questões estéticas e éticas, a partir do incentivo à leitura de obras literárias (especialmente as ditas clássicas), por exemplo, não tem sido uma tarefa de muito exitosa por parte dos professores. Embora, a ideia seja válida se faz necessário criar um esboço mais condizente ou aproximado com a realidade dos educandos. Talvez ao invés de solicitarem aos seus alunos resumos das obras ou fichas de leitura, esses professores pudessem criar um espaço de socialização de modo a buscar conhecer as impressões e sensações de seus alunos ao lerem determinada obra.

Na escola não há muito espaço para a criação, para a manifestação do imaginário, do sensível. Há espaço para a moda e para o consumo, que são bens que os alunos terão mais intensamente quando conquistarem seus diplomas para a inserção no mundo competitivo do trabalho. O resultado do trabalho (capital, crédito) dará ao indivíduo o seu *status* na sociedade através do consumo.

Ribeiro (2004) contextualiza a década de 1980 como um tempo em que o contexto é profundamente marcado e comandado pelo mercado por meio da mídia, marketing e a publicidade. Esse contexto também inclui a escola em que sua história e cultura por intermédio do Estado a torna um lugar de controle social, assim como um espaço propício para a produção. Esta “produção”, obviamente, trata-se de relações mercadológicas.

Se a escola ou os agentes que a compõem buscassem subverter todo esse processo formativo que aí está posto, seria preciso partir não de fórmulas ou métodos prontos porque seriam insuficientes e esgotáveis, pois a diversidade, principalmente cultural, em uma sala de aula promove discrepâncias que fogem ao controle do professor, mesmo se este tivesse a intenção de “controlar” e equalizar. Um bom caminho para a experiência estética e ética na educação é olhar para a diversidade como um fator positivo e enriquecedor, quando na troca de idéias e experiências, expressões das impressões (diversas ou singulares) sentidas dentro de um espaço democrático e não-excludente.

Neste sentido, a escola e os educadores devem beber da fonte do otimismo que Silvino bebeu ao saciar-se das idéias de Edgar Morin:

Sou apaixonada pelo jeito que Edgar Morin tem para dizer do seu reconhecimento sobre o mundo que compartilhamos. Ele é um leitor dessa barbárie nossa desses dias atuais. E nos lembra de como devemos ter e acreditar nas estratégias de superação dos problemas que nos afligem. E como nossas ações encadeadas, compartilhadas devem ter por base a aprendizagem de uma nova lógica que nos aponte para uma humana compreensão e a compartilha desse mundo! A lógica que nos faz saber que compartilhamos de uma vida onde tudo é incerto, efêmero, imponderável; uma lógica que nos faz crer que a compreensão sobre o outro é básica (...não sou a favor de, mas compreendo!); uma lógica que nos diz que todo conhecimento que existe é da humanidade como um todo; a lógica do amor à vida, pela paz e respeito (2007, p. 28)

Esse otimismo, embora utópico para alguns, é apenas o lugar que ainda não foi ocupado e que idealiza um futuro a partir da crítica ao *status quo* atual. Mas poderá se concretizar quando deixarmos de “abrir valetas” e **transformarmos** a realidade com paixão, com “decência e boniteza” (FREIRE, 1996).

### **3.3 Experimentos estéticos, percursos formativos: O Capital Cultural na sala de aula.**

Ao ingressar no mundo acadêmico os futuros pedagogos se deparam com a possibilidade de desconstrução ou redimensionamento de “verdades” que há muito (nos níveis de ensino anteriores) haviam sido “depositadas” em suas mentes. Todavia, alguns desses estudantes, mesmo passando pelo plural e crítico mundo da academia, continuam reproduzindo o método de seus professores mais tradicionais reiterando a forma como lhes foi apresentado o mundo do conhecimento: a forma como lhes ensinaram a ensinar.

Será que esse modo de pensar o ensino das artes apenas em seus métodos e técnicas que tornam um caráter funcionalista para arte é apenas dos discentes em Pedagogia? Definitivamente não acreditamos que seja assim.

#### **3.3.1. O reflexo das experiências com arte nos níveis de ensino anteriores à universidade e a experiência estético no campo acadêmico**

Existem várias questões que entram em cena, mas a maior dessas, pensamos, reside no fato de que nos ensinos Fundamental e Médio os graduandos em Pedagogia tiveram uma experiência com arte na escola na qual esta era apenas um adorno, um enfeite, para as festividades escolares ou como um estratégias mnemônicas para o ensino de outras áreas de conhecimento ou, ainda, quando através das artes os alunos eram levados a confeccionarem objetos úteis que lhes permitissem a inserção no mundo do trabalho ou funcionassem como adorno nas festividades cívicas do calendário.

Uma aluna do Professor Pardal, quando questionada sobre a permanência ou supressão da arte no currículo, termina por refletir o modo como a arte vem sendo trabalhada na escola:

No Começo eu sentia o desinteresse da Turma. Até eu no começo. Porque a gente vê na escola, “O que é Arte? O que é a nossa Educação Artística na escola? É pintar, é colar, é no dia das mães fazer uma peça, ou então dançar uma música, no natal faz outra peça, ou então dança outra música... Pronto! Aí todo mundo vem para cá com essa experiência do seu período escolar e pensa que Arte-Educação é para aprender a ensinar os meninos a aprender a pintar, a fazer uma colagem, a fazer um fantoche, ou a dançar uma música. Fazer uma coreografia de uma música ou fazer uma peça de Natal “O Nascimento De Jesus”, ou então no Dia das Mães... Aí vem para cá e pensa que só vai aprender isso. Aí é quando a gente se depara com esse âmbito maior (informação verbal da aluna Suzy)

O relato da aluna apresenta claramente sua experiência com arte na escola. Esta fala comprova o que já vínhamos discutindo tanto no que diz respeito às experiências anteriores com arte na escola como em relação às expectativas dos alunos do curso de Pedagogia que esperam instrumentos, métodos e técnicas para o ensino das artes.

Ainda sobre a reflexão da permanência ou supressão da arte no currículo do curso de Pedagogia, a aluna Lúcia também percebe uma importância da arte para a formação do pedagogo, como forma de ampliar as possibilidades de expressão. Além disso, menciona que parece haver uma diferença de abordagem nesta disciplina em relação às outras disciplinas da faculdade. Segundo ela:

Eu não acho que se deve retirar esta disciplina do currículo, mas reformular para que isso fosse mais intenso e que pudesse atingir mais pessoas para que a gente pudesse trabalhar com todas as formas de poder se expressar. Inclusive um dos desenhos eu coloquei que a gente pode expressar os sentimentos, através da expressão corporal, através de muitas formas. Na faculdade a gente vê que trabalha-se muito com teoria desvinculada da prática. É interessante que a gente trabalhe isso para que a gente possa desenvolver esse outro lado. Além disso, às vezes, a gente tem um lado que nem percebe de ser um artista. Tem coisas que a gente faz que a gente mesmo nem acha que poderia fazer (informação verbal).

Nesta mesma perspectiva, a aluna que chamo de *Raina* vê também uma importância da arte na educação e parece compreender que a escola e a universidade possuem um ideal de

aluno a ser atingido por todos os estudantes e afirma que o espaço destinado à arte não é valorizado, pois segundo ela:

Poderia ter no currículo mais disciplinas semelhantes a essa, que valorizasse a subjetividade de cada um. Estavam dizendo que não é uma cadeira importante e tudo... Eu acho que as pessoas ainda estão muito presas aquela coisa bem tradicional das instituições, que não se soltam, só querem tirar aquela nota, presas aqueles métodos tradicionais, não vêem a sensibilidade, a diferença dos outros, apesar de que estamos em uma faculdade de humanas e isso é meio que desprezado, deixado de lado (informação verbal).

Costuma-se dar uma função utilitária para a arte, função de método lúdico para o ensino de outras áreas do conhecimento, dentre outras funções. Entretanto, isto não é necessário se o propósito for trabalhar a subjetividade humana, ou seja, contribuir para a formação do gosto, das idéias, dos sentimentos peculiares do ser humano. Não é estabelecer, moldar o homem em seu intelecto e emoção, mas proporcionar a fruição para a liberdade, numa perspectiva crítica; favorecer ao ser um contato com diversos signos estéticos que tratam a arte em seu caráter comunicativo e expressivo.

Paulo Freire diz em sua “Pedagogia do Oprimido” que:

Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca da sua afirmação. (1970, p. 24)

Nesse sentido, é que compreendemos a arte no espaço de formação acadêmico. Sua possibilidade de promover leituras de mundo pode contribuir para uma educação libertadora advinda da conscientização, da crítica à sociedade, e do entendimento entre os indivíduos que se compreendem imersos numa totalidade, dentro do processo histórico. É a isto que também chamamos de alfabetização estética.

Para tornar mais claro a compreensão sobre o que entendemos por alfabetização estética, é que descrevemos os objetivos da disciplina Arte-educação I. O intuito da disciplina não é ofertar métodos e técnicas para o ensino das artes, mas sobretudo fazer com que os alunos vivenciem algumas de suas linguagens, como por exemplo a música, artes cênicas e poesia que foram trabalhadas no curso de Pedagogia noturno da UFC, no segundo semestre de

2007. São estas convivências que auxiliam o aluno a refletir sobre sua própria didática de ensino para quando este iniciar o exercício da docência e refletir também sobre a pertinência do estético na educação. Segundo as expectativas do Professor Pardal, numa segunda entrevista, falou sobre a sua compreensão a respeito da área a qual estava atuando no curso de Pedagogia:

Eu vou descrever o que eu entendo por arte-educação, contando quais são os meus objetivos quando eu começo a dar a disciplina e até o fim da disciplina. A primeira coisa que eu tento é, eu já disse isso em vários locais, encantá-los, fazer alguma coisa que possa encantá-los. Muitas vezes eu não consigo encantá-los. A segunda coisa é tentar mostrar para eles a importância que a arte junto com a educação tem na vida de cada um, até o último dia de vida de cada um, e a importância que tem na escola, na educação. A terceira coisa que eu quero é que eles criem, criem, criem. Quando eu consigo fazer isso eu me sinto satisfeito (informação verbal do Professor Pardal)

O relato do Professor Pardal que acabo de mencionar, além de muito confiante no desempenho do seu papel enquanto docente mostra o seu interesse em oferecer um espaço de criação, de expressão. Neste sentido é possível (re) afirmar o que tenho dito a respeito da atuação dos professores de Arte e Educação da UFC e sua preocupação com a autoria de seus alunos, seus momentos de originalidade e desenvolvimento cognitivo nos âmbitos da inteligência e da emoção, sendo estes agentes de sua própria aprendizagem.

Além disso, há uma tentativa de fazer com que os alunos escapem à passividade e à falta de imaginação que o abusivo contato com os conteúdos midiáticos acarretam, e que o sistema básico de ensino, em geral, não estimula o sabor de aprender, a dimensão estética (criatividade), e os desempenhos (papéis) sociais, para que ao sair da escola o aluno pudesse ter condições de “tomar a vida com as próprias mãos” (BUDDMEIER, 2007, p. 57).

A disciplina Arte-educação I, busca recuperar o gosto pelas experiências de saborear o saber, a aprendizagem, a criatividade e o contexto do cotidiano deste alunos.

O professor Pardal disse que há uma dificuldade de entrosamento e assimilação da disciplina por parte dos alunos e que após o estranhamento inicial os alunos passam a ter maior envolvimento com a disciplina e maior clareza sobre o papel da arte na formação deles:

Com o passar do tempo os alunos se envolvem e gostam muito. Eu tenho nos diários de campo *registrado* em que eles dizem assim: “Professor a forma como o senhor conduziu a disciplina no meio do caminho eu me extasiei e pode ficar certo que o senhor será referência para mim até o fim da vida. Coisa desse tipo eu ouvi ou por escrito ou a pessoa falando (informação verbal, *grifo nosso*).

Nesta mesma perspectiva de aprendizagem a aluna *Suzy* relata que:

Arte-educação quando eu vi no currículo, pensava que fosse compostura, que materiais usar com os alunos, aquilo que a gente vê no cotidiano da escola, nunca pensei que arte-educação ia ser interação com as pessoas e liberar o lado artístico que há dentro de nós, que a gente, pelo nosso dia-a-dia essa vida corrida, deixa de lado. Deixa de trabalhar emoção, sentimento, que é muito difícil numa faculdade dessa, numa aula, você mostrar o seus sentimentos, como eu vi aqui muita gente mostrando, você, outras pessoas chorando, rindo, ou então se emocionando. Aqui a gente bota uma barreira que... Eu acho que a arte-educação, pelo menos para mim quebrou muitas barreiras. Eu dizia “gente, que aula besta, ficar só cantando! O que é que eu vou fazer com música na sala de aula? botar os alunos para cantar?”. Quebrou esse preconceito que eu tinha, com relação a isso. Antigamente eu achava besta ficar cantando o galo<sup>5</sup>, e até brincava que animal vai ser hoje? Mas é bom porque nós também temos que ver o nosso lado humano. O maior marco para mim que essa disciplina vai deixar é olhar o lado humano (informação verbal).

*Suzy* mostra sua dificuldade inicial com relação a disciplina, porque acreditava que iria aprender métodos de ensino para as artes. Entretanto, ao se deparar com uma proposta em que a mesma tivesse que se expressar, cantar, pintar, atuar, a partir de atividades desafiadoras *Suzy* encontrou um novo sentido para a disciplina, e expõe sua conquista de poder expressar as próprias ideias em sala de aula. A aluna menciona também que a postura acadêmica é uma postura em que não é comum expressar o sentimento. Esta talvez seja uma das maiores dificuldades dos alunos: aquilo que eles concebem como postura acadêmica.

A atividade mencionada pela a aluna *Suzy*, diz respeito a uma atividade com música. Inicialmente o Professor Pardal, após a acolhida de início de disciplina e após a apresentação da proposta de trabalho, tocou em seu teclado a *Suíte infantil n.1* de César Guerra Peixe. Ele não me contou porque optou por esta obra e nem porque a tocou naquela ocasião. Acredito que o Professor Pardal queria “encantar” seus alunos através do seu instrumento de trabalho e paixão, uma vez que ele disse em entrevista que seu maior objetivo em lecionar Arte e Educação I era “encantar” seus alunos. Além disso, César Guerra Peixe

---

<sup>5</sup> Música “O meu galo já morreu” cantada em cânone. Ver Apêndice F.

havia sido seu professor de piano e talvez esta tenha sido a razão de tocar uma de suas composições.

Após a execução musical, houve um instante de silêncio e depois aplausos, exatamente nesta ordem. O silêncio pode ter sido por encantamento, ou por impacto de estranhamento pelo fato de ser esta uma música não veiculada pela mídia, e conseqüentemente pouco conhecida pelos alunos. Depois dos aplausos o Professor teve a confirmação: os alunos nunca haviam escutado aquela composição musical, e sequer conheciam algo a respeito de César Guerra Peixe. Dessa forma a atitude do Professor Pardal foi exatamente entregar para seus alunos algumas informações sobre o referido compositor da obra tocada. Ele contou que César Guerra Peixe nascera no Rio de Janeiro, viveu de 1914 a 1993, tendo sido foi um grande músico.

Em seguida, o Professor tocou uma marchinha de carnaval (Taí, eu fiz tudo pra você gostar de mim) e tocou uma canção ribeirinha do Velho Chico<sup>6</sup>. Por último decidiu cantar com os alunos a música do galo. Entretanto ao ensinar os alunos a cantarem o Galo, iniciou-se uma “rebelião” na sala de aula, uma vez que uma aluna não identificada falou em voz alta “Que aula besta! Será que a disciplina vai ser essas besteiras todas?”.

O propósito do professor talvez fosse proporcionar um momento de descontração, e também um momento de criação musical, pois ele ensinou a canção do Galo (ver Apêndice F), e após o balburdio causado pela aluna, e da recusa de grande parte dos alunos em participar, ele disse que ainda não havia atingido o propósito da atividade e pediu que continuasse a atividade apenas quem tivesse vontade. Começou a fazer um cânone (separação de vozes masculinas e femininas) e construiu uma grande “brincadeira” musical, explorando outras possibilidades de tempo, pulsação e ritmo. Foi então que os alunos perceberam uma outra perspectiva da canção, viram que havia seriedade naquele trabalho, que o estímulo à criação se fazia presente, e aos poucos retornaram a participar.

Uma das atividades realizadas na disciplina do Professor Pardal e que pretendemos analisar foi o compartilhamento de poesias, em que a turma foi dividida em

---

<sup>6</sup> Canção dos barqueiros do Rio São Francisco.

quatro grupos com seis alunos cada, e teriam que trazer uma poesia da preferência estética (consensual) do grupo para apresentar na aula seguinte.

Na referida “aula seguinte” o Professor solicitou a todos os alunos que apresentassem suas poesias para toda a turma. A primeira atitude de todas as equipes foi ler a poesia que trouxeram em voz alta, sem muita ênfase. Então o professor pediu a todos que apresentassem a poesia procurando sentir cada palavra do texto e para que isto fosse possível deveriam ler um pouco mais devagar e mais expressivo. Assim, os alunos começaram uma leitura mais penetrante das poesias. Por último o professor sugeriu que o grupo encenasse a poesia. Assim, várias impressões sobre os textos foram comunicados mediante linguagem corporal, de modo que iniciou-se uma discussão sobre a diversidade de leituras (interpretações) que surgem ao apreciar uma obra de arte.

O exemplo que acabamos de relatar mostra que é possível criar no espaço acadêmico situações que viabilizem momentos de construção de sentidos, frutos do sentimento que uma pessoa experimenta e também do próprio entendimento racional e inteligível.

O convite do professor para comunicar diferente mostrou aos alunos outras formas de expressar o “indizível”, aquilo que por meio de palavras não é passível de compreensão por parte receptor e nem da capacidade lingüística do emissor, em outras palavras a arte é capaz de simbolizar o que a palavra escrita ou dita (oral) não é capaz de comunicar.

Outra análise a considerar é o ato das trocas das preferências estéticas. Como se constróem essas preferências?

Percebemos que a formação do gosto se dá pelas próprias experiências de vida de um homem e o papel social e cultural que desempenha em sua vida. Contudo, o aspecto de “condicionamento operante” que a mídia e seus agentes podem gerar, traz uma sensação de preferência estética nos indivíduos, uma vez que o conceito de “moda” massifica os comportamentos, e a cultura das pessoas, bem como provoca um prazer nem tanto estético, mas essencialmente de consumo e de *status* social. No exemplo do compartilhamento de

poesias não nos dá indícios suficientes para a afirmação da massificação das preferências estéticas. Mas houve momentos neste trabalho de pesquisa em que outras vivências da disciplina de compartilhamento dos “gostos” estéticos nos levaram a tal hipótese, como a preferência pelo “fórró universitário”, estilo musical regional bastante difundido entre adolescentes e jovens, mas que compreende também outras faixas etárias.

É neste sentido também que chamamos a atenção para um modo de educar através da arte. Devemos acordar para o humanismo, dar vazão à nossa subjetividade permitindo e tolerando modos diferentes de ler e compreender o mundo. Diferentemente das coisas (objetos), as pessoas não podem ser medidas e quantificadas ou igualmente industrializadas. Cada ser tem um modo peculiar de aprender a conhecer, de estabelecer relações e de saborear suas próprias escolhas e vivências. Isto é o que realmente nos define como humanos.

Duarte Jr., sobre a essência humana, afirma que “o sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que antes de ser razão, o homem é emoção” (1995, p. 16). Dessa forma, como já foi dito, não temos a pretensão de dizer que a arte é a salvação, a redenção da humanidade neste contexto pós-industrial do consumo exarcebado, mas que a arte, uma vez parte integrante de nossas vidas e conseqüentemente de nossos currículos escolares, deve ser uma fonte para saciar a nossa “fome de criação”.

Atualmente, na forma como a arte está sendo descaracterizada por objetivos de caráter “prático”, ocorre a diminuição da possibilidade de se beber dessa água para não mais termos sede estética, ou o contrário teremos mais sede de estética por beber muito pouco desta água. Entendemos que saborear vivências com o estético é tarefa da educação que se pretende libertadora, de maneira que a subjetividade humana faça sua a sua humana praia Matos (2002).

O nosso discurso aqui presente reflete nossa utopia, uma espécie de devaneio criativo, que nos faz transbordar de inquietações diante do modo como a arte foi vivenciada, quase que de modo geral, pelos alunos da Pedagogia da UFC. Cremos que uma das alternativas ao alienante mundo da mercadização dos valores culturais e cognitivos que

pode nos libertar desse estado hipnótico é a arte. Matos, em sua reflexão sobre a formação estética do educador questiona e ao mesmo tempo afirma:

Tábua de salvação da humanidade? A arte? Não! Mas, sim, uma via de expressão inenarrável, um jeito diferente de se buscar a empatia, aquilo que Rudolf Steiner classificou como o “sentido superior do eu do outro”. Colocar-se no lugar do outro. Atribuir uma cor, um som, um *gran-jeté*, uma luz ao seu sentimento feliz, à sua dorida dor e no final ver o salto (jeté) brilhar colorido sob a luz, além da sombra, ao som penetrante que vem da alma daqueles e daquelas cujas felicidades e dores entram no jogo que precisamos compreender para participar: o jogo do educar. (2002, p. 21)

Caminhado por essas veredas, se nosso propósito parece muito utópico é porque nosso discurso é, não obstante, fundamentado pelas nossas experiências com a educação e com o estético. Acreditamos naquilo que somos capazes de fazer.

#### **4. A EXPERIÊNCIA COM O ESTÉTICO: O OLHAR DISCENTE SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO.**

Rompi tratados, traí os ritos  
Quebrei a lança, lancei no espaço  
Um grito, um desabafo  
(João Ricardo e Paulinho Mendonça)

O presente capítulo trata de um segundo momento da pesquisa, e tem como campo de estudo a disciplina Seminário II Arte e Educação na Escola, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. O objetivo geral deste momento da pesquisa foi compreender, a partir de uma inserção no campo de maneira mais profunda, como a arte pode integrar o processo de formação do educador e contribuir para a sua dimensão estética, da qual nos fala Paulo Freire: “ensinar exige estética” (1996, p. 32).

Freire trata a experiência estética como favorável à construção de uma postura ética do educador. Na realidade afirma que decência (ética) e boniteza (estética) devem andar de mãos dadas. Para ele esta “parceria” resulta no “respeito à autonomia e à identidade do educando” (FREIRE, 1996, p. 61) sem cair na armadilha da força dos condicionamentos que nos levam a transgredir a eticidade por meio de justificativas discriminatórias como genéticas, sociológicas, filosóficas ou históricas.

Este ponto desta inserção investigativa busca, portanto, compreender como o aluno do curso de Pedagogia da UFC compreende a dimensão artística nas disciplinas optativas de arte e educação, que propõem um trabalho contínuo do processo de alfabetização estética, o qual significa “abranger a arte no processo educacional de uma maneira profunda de tornar livre o pensamento, a percepção, os sentimentos, o corpo e seus movimentos e tudo que possa resultar em expressão”<sup>7</sup>. Compreendi que há na concepção das disciplinas de arte o intuito de proporcionar momentos de fruição e expressão através da arte, refletindo suas possibilidades nos processos educacionais.

---

<sup>7</sup> Ementa da disciplina Arte e Educação I (ver Anexo A).

Serão aqui analisados aspectos deste processo, tais como o confronto das expectativas da disciplina com as de estudantes que colaboraram com esta pesquisa fornecendo depoimentos. Enfocarei também, algumas habilidades desenvolvidas ou manifestadas em sala de aula.

O método etnográfico empregado também neste período de estudo, pretende trazer uma descrição densa da experiência e trechos de entrevistas, embora o tempo de investigação, neste momento, fosse um pouco mais curto, uma vez que foi realizada na disciplina “Seminário II Arte e Educação na Escola”, de apenas dois créditos, ou seja, com encontros semanais de duas horas aula, durante um semestre.

A validade deste momento da pesquisa reside na produção do conhecimento que surge das relações da observação participante, da interação dos pesquisadores com os pesquisados e das condições em campo, uma vez que “a intermediação do conhecimento produzido é realizada pelo próprio nativo em relação direta com o investigador” (DA MATTA, 1987, p. 150).

#### **4.1. Arte *in* Educação**

Ao acompanhar as disciplinas de arte e educação, como observadora curiosa, durante quatro semestres consecutivos percebi que, em geral, muitos dos estudantes do curso de Pedagogia costumam atribuir uma função utilitária para a arte no processo educacional. Nos primeiros dias de aula os estudantes, em sua maioria, demonstraram um entendimento da arte na educação numa perspectiva funcionalista. Tal percepção era sempre reiterada quando estes mesmos estudantes revelavam o que esperavam da disciplina.

A visão de que a arte na escola é apenas para “divertir” ou para confeccionar objetos previamente determinados pelo o professor para enfeitar o ambiente escolar nas datas cívicas do calendário ainda é muito presente nas expectativas dos estudantes de Pedagogia da

Universidade Federal do Ceará. É a esta concepção que estamos chamando de “funcionalista ou utilitarista” (DUARTE JR., 2007).

Entretanto, não se faz necessário atribuir função ou propósito extra-artístico para desenvolver o senso estético do professor em formação. A meta de um trabalho desta ordem é contribuir para a formação do gosto, das idéias, dos sentimentos peculiares do ser humano, fazendo com que estes tenham mais acesso às linguagens artísticas, proporcionando uma “fruição para a liberdade” numa perspectiva crítica para assim favorecer um contato com diversos signos estéticos que tratam a arte em seu caráter comunicacional.

Cavalcante Júnior em seu trabalho sobre letramentos múltiplos ressalta que:

Das bocas, mãos e gestos de pessoas comuns são produzidas obras de grande sabedoria. Foram histórias contadas e representadas por pessoas comuns que construíram muitas das obras primas universais. No entanto ainda são poucas as pessoas comuns que encontram espaço para darem as suas respostas ao mundo por elas vivido, representando as suas idéias e sentimentos através da suas múltiplas formas de composição de sentido. (2001, p. 19)

Nesse sentido, é que compreendo a arte na educação. Pois, um processo de alfabetização estética é uma proposta que trabalha a possibilidade libertadora advinda da conscientização, e se dá através do pensamento crítico, e da relação de eticidade entre os indivíduos que constroem o processo histórico a partir da expressão de suas ideias, sensações e sentimentos que conferem sentido à realidade; a partir também de sua atuação ética no mundo.

Duarte Jr. acredita que a arte ajuda o indivíduo na construção da sua dimensão estética, uma vez que a arte na educação:

Pode conduzir à formação de pessoas mais sensíveis à sua condição humana e à realidade em volta, levando-as conseqüentemente, a pensar de maneira crítica o contexto onde estão. Ou seja, a educação dos sentimentos proporcionada pelos símbolos estéticos não se esgota em si mesma, mas contribui também para um maior desenvolvimento da capacidade intelectual e racional do ser humano (1995, p. 154).

Partindo desta assertiva, busquei empreender uma investigação sobre como os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará compreendem o que chamamos de alfabetização estética em sua prática docente.

## **4.2. Mudanças de plano: dificuldades em campo**

Inicialmente, esta fase da pesquisa deveria ter sido realizada com a disciplina Arte e Educação I, uma vez que esta é obrigatória no currículo do Curso de Pedagogia. A intenção era verificar se ocorre nas disciplinas de arte um processo de alfabetização estética, a partir da perspectiva do aluno. Em seguida, haveria um momento pós disciplina para verificar possíveis mudanças ocorridas na concepção dos alunos sobre o fazer estético em educação.

Contudo, não foi possível a continuidade deste trabalho em sua essência porque a disciplina recebeu uma professora recém aprovada em concurso e a mesma não consentiu para que a pesquisa fosse realizada em uma de suas turmas, pois se sentia pouco à vontade, já que estava em processo de adaptação com a Instituição e com os próprios alunos. Desta forma tivemos que realizar a pesquisa em outra disciplina do eixo temático em questão, foi então que decidimos trabalhar na disciplina Seminário II Arte e Educação na Escola.

O professor Beija-Flor aderiu prontamente à proposta de estudo dispondo-se a atuar como co-pesquisador no processo de investigação proposto. A colaboração com o docente foi muito importante na construção da relação com os pesquisados, tendo esclarecido aos estudantes sobre as intenções da pesquisa, fazendo com que o tema da alfabetização estética fosse alvo de discussão ao longo do semestre.

Como pesquisadora, exerci papéis múltiplos (aluna, observadora, professora) e, acompanhada pelo professor da referida disciplina, pude estabelecer uma relação com os alunos matriculados de maneira intensa e respeitosa que permitiu debates tanto dentro de campo (sala de aula) como fora, em momentos de lazer, por exemplo, e de discussões sobre as dificuldades enfrentadas por eles em dar continuidade ao Curso de Pedagogia.

Percebi, no entanto, um aspecto negativo e um positivo na configuração da investigação: o negativo é que esta disciplina por ter uma carga horária menor do que a de Arte e Educação I permitiu um tempo reduzido de trabalho; o aspecto oriundo das circunstâncias (não poder pesquisar a disciplina de quatro créditos) e que consideramos positivo é o Seminário II Arte e Educação na Escola é uma disciplina optativa, e complementar, o que pode significar que o estudante tenha interesse pela temática das Artes no processo educativo.

Após a escolha da disciplina a parte mais difícil, porém, foi a escolha dos estudantes a serem individualmente entrevistados pesquisados, uma vez que não foi possível definir de imediato, critérios para a escolha dos sujeitos.

O que se tornou critério para a definição dos sujeitos, foi a participação e a assiduidade destes nas aulas, pois a disciplina foi ofertada à noite, e neste turno ocorrem problemas de baixa frequência dos alunos do curso de Pedagogia noturno da UFC, principalmente em disciplinas ofertadas no horário entre 20 às 22 horas, o que era o caso. Portanto, o critério utilizado foi a assiduidade e a participação e motivação nas aulas. Dentro desses critérios, após oito encontros decidimos observar, mais especificamente, duas alunas que serão tratadas aqui com nomes fictícios.

Uma das alunas, que aqui chamaremos *Suzana*, era bastante participativa, tanto nas atividades de fruição, quanto nas atividades de criação e nas discussões, não hesitando em colaborar, discutir e executar atividades de “movimentos corporais”<sup>8</sup> que faziam parte das aulas. *Suzana* Parecia bastante à vontade como se a arte já fizesse parte de sua vida de algum modo.

A outra aluna será chamada *Lídia*. Esta não demonstrava empolgação nas atividades corporais, nas atividades musicais que solicitassem produzir sons, ou qualquer outra atividade que a levasse a se expor demais, a exigir expressão corporal, facial e vocal. Verificamos que *Lídia* não executava tais atividades, permanecendo sentada observando os

---

<sup>8</sup> Exercícios de alongamento, relaxamento e respiração.

demais colegas de classe. Entretanto, *Lídia* mostrava-se interessada nas discussões em grupo, pois estava sempre discutindo e colaborando, especialmente nas atividades de fruição que não solicitassem envolvimento corporal, como ouvir uma música, ou escutar uma história, assistir a um vídeo ou mesmo escrever. *Lídia* gostava de se expressar através da escrita, pois sempre escrevia sobre as atividades que aconteciam em sala de aula. Parecia estar sempre refletindo, e dialogando consigo mesma.

### **4.3. As expectativas com relação à disciplina**

No que tange às expectativas com relação à disciplina, tive depoimentos como: “eu penso que a disciplina venha me ajudar a ter instrumentos para dar uma aula mais dinâmica” (*Lídia*) ou “a disciplina vai me ajudar a trabalhar mais o lado lúdico para quando eu estiver em sala de aula” (*Lídia*) ou “quero aprender a ter contato com vários tipos de arte para poder explorar em sala de aula” (*Suzana*). Estas falas estão sempre associados a preocupações em como ensinar, em como ser um professor com métodos de ensino “eficientes” e “agradáveis” para os alunos.

Parece que mesmo não tendo experiência em sala de aula como docentes, os alunos do curso de Pedagogia se remetem às suas próprias experiências como alunos dos níveis de escolaridade anteriores, uma vez que “dar uma aula mais dinâmica, mais lúdica” implica em ensinar os conteúdos curriculares de maneira que os alunos não se sintam desmotivados, cansados e sem vontade de conhecer.

Com relação às expectativas das pesquisadas, gostaria de começar por *Lídia*. A aluna não deixou muito evidente suas expectativas, mas os registros apontam alguns indícios. De início, a referida aluna afirmou que não pretendia atuar como professora, pois estava no curso de Pedagogia a fim de enriquecer seu trabalho que era voltado para a área de recursos humanos. Nesta perspectiva, ela afirmou que as vivências com arte são importantes para o desenvolvimento da sensibilidade humana, “é despertar para a essência das coisas, que cada um pode atribuir significados às coisas”.

Entretanto, *Lidia* analisou alguns aspectos que considerou negativos na disciplina que foram as experiências com arte na educação propostas pela Pedagogia Waldorf<sup>9</sup> e discutidas em sala de aula. Segundo ela tal proposta “é fora da realidade” e disse que mesmo que existam escolas que adotam esta Pedagogia ela não acha interessante para o contexto em que vivemos; o outro aspecto negativo se refere a uma das linguagens artísticas frequentemente trabalhada na disciplina, pois o professor tendo formação em música desenvolveu muitas atividades musicais nos momentos de início da aula, fazendo uma espécie de aquecimento/acolhimento .

Diante das afirmações de *Lidia* indago: Será que a escola deve formar os alunos para estarem de acordo com a realidade? Será que outras formas de educar, como a Pedagogia Waldorf e outras, são importantes para que os alunos possam “tomar a vida pelas próprias mãos”, e com isso transformarem a realidade?

Segundo *Lidia* seria interessante que a disciplina “abordasse diversas formas de expressão artística para que todos os alunos pudessem ser contemplados”, uma vez que a mesma revelou não se interessar por música por “detestar barulho”. Inclusive, *Lidia* ressaltou que a disciplina passou por dois momentos de diálogo com o professor e que na segunda conversa os alunos se manifestaram a respeito de estarem em constante contato com a música, salientando que eles queriam trabalhar outras artes também.

O comentário de Lidia nos faz refletir sobre o que já foi dito a respeito das linguagens artísticas a serem trabalhadas em sala de aula. Segundo Duarte Jr. é importante que os professores de arte tenham uma formação consistente sobre uma determinada linguagem, pois desta forma estariam capacitados a oferecer um conhecimento mais aprofundado das coisas. O referido autor sugere a atuação de vários profissionais, cada um responsável por sua área. Assim os alunos passariam a conhecer o plural no campo das artes, e certamente encontrariam identificação com alguma delas, ao passo que com a figura única

---

<sup>9</sup> Pedagogia Waldorf é uma pedagogia criada por Rudolf Steiner em 1919 na Alemanha que busca o desenvolvimento saudável de crianças e jovens, respeitando suas capacidades de compreensão. É uma pedagogia que se preocupa com o desenvolvimento físico, anímico e espiritual, e baseia-se no estudo de um determinado conhecimento por épocas e se utiliza da arte para provocar o lado imaginário do ser humano, de modo a alimentar o pensar. Em outras palavras, trabalha o sentir para o pensar.

do “polivalente das artes” estes, provavelmente teriam acesso a um conhecimento enciclopédico e superficial.

Foi neste momento dos diálogos em sala de aula que o professor lançou a proposta de os alunos apresentarem performances artísticas nas aulas e eles mesmos se encarregariam de como gostariam de se expressar.

*Lídia* achou que foi positivo o diálogo com o professor, de modo que se encontrava entusiasmada com a apresentação que iria fazer. Por conseguinte, os alunos além de apresentar algo iriam apreciar a arte dos outros companheiros de sala de aula. Em seguida, disse que a expressão que mais se interessava era a literária em forma de poesia e prosa. Ler e escrever era o que lhe interessava fazer na disciplina, pois disse adorar escrever poesia para a apreciação dos amigos mais íntimos.

Posteriormente, em entrevista, *Lídia* contou que o “excesso de música na disciplina e a falta de outras formas de expressão em arte não atende as expectativas dos alunos” e acrescentou: “quer queira, quer não estamos em um curso de formação de professores, e quer queira quer não a gente tem que trabalhar o instrumental sim.” A estudante enfatizava a necessidade de que o professor da disciplina trabalhasse ou discutisse instrumentos que pudessem ajudá-los quando estes estivessem em sala de aula como professores. Além disso, acreditava que trabalhar apenas com música não abria outras possibilidades instrumentais para os alunos do curso de Pedagogia.

As expectativas de *Suzana* eram um pouco diferentes das de *Lídia*, mas há algumas semelhanças. *Suzana* disse que quando optou cursar esta disciplina estava mais preocupada em preencher um horário vago, de modo que não chocasse com os horários das disciplinas obrigatórias. Entretanto, a mesma afirmou que:

Quando me deparei com a disciplina do Seminário II – Arte e Educação nas escolas considerei-a como a opção perfeita, afinal já estava matriculada na disciplina de Arte e Educação I que é obrigatória do 7º semestre. Imaginei que casaria o mesmo tema dentro do semestre e que uma disciplina complementar a outra, matando dois coelhos com uma só tacada [...] Interesse-me muito por arte em geral, música, pintura, teatro, artes plásticas e literatura. Gosto de assistir, de apreciar, de compreender. Acreditei que com o acesso a essas duas disciplinas eu me tornaria

uma melhor apreciadora, adquiriria conhecimentos inéditos e refinaria o meu espírito (informação verbal<sup>10</sup>).

Suzana esperava ter um maior acesso à arte como apreciadora, pois seria uma oportunidade para tal exercício, já que no cotidiano não há, segundo a estudante, muitas oportunidades de acesso devido uma série de razões dentre elas estão as obrigações com o trabalho e com os estudos.

Apesar de ter uma maior proximidade com diversas formas de expressão em arte, no caso deste interesse manifesto pela arte, *Suzana* também apresentou algumas expectativas instrumentalistas, ou preocupações com o trabalho pedagógico quando fez uma avaliação ao final da disciplina diz que:

Eu esperava ter um acesso mais profundo com as diversas formas de expressão artística, ter aprendido como explorá-las em sala de aula, ter tido contato com maior quantidade de material teórico, vídeos, etc. Acredito que poderíamos ter aprofundado mais (informação verbal<sup>11</sup>).

Estas expectativas utilitaristas não são percebidas pelas alunas como algo atingido ao cursarem a disciplina. Entretanto, se fizermos uma retrospectiva de tudo o que foi feito, experimentado, visto e ouvido durante o semestre, os alunos passaram por diversas experiências com o estético, com a arte, que podem ser trabalhadas em sala de aula ou podem sofrer adaptações.

Embora, em primeira instância, a disciplina Seminário II Arte e Educação na Escola não tenha o objetivo de oferecer estratégias de ensino, algumas vivências podem auxiliar o trabalho do pedagogo. O mais importante são as reflexões que ambas as alunas trazem sobre o que esperavam da disciplina, ao mesmo tempo em que vão descobrindo, mesmo que inicialmente não percebam, os objetivos da disciplina e as estratégias para alcançá-los.

---

<sup>10</sup> Trecho da entrevista de Suzana

<sup>11</sup> *Idem.*

#### 4.4. Vestígios do processo de alfabetização estética

Durante as vivências com arte os alunos executaram algumas atividades de produção e de apreciação estética. Porém, para tais atividades o professor havia estabelecido uma rotina para as aulas que seria dividida em “três momentos distintos<sup>12</sup>” e ao mesmo tempo relacionados.

Esta “rotina” ou “ritmo” foi criada devido o horário em que acontecia a disciplina: de 20:00 às 22:00 horas. Tal horário gerava alguns problemas. O primeiro deles era que os alunos chegavam, em sua maioria, com atraso mínimo de quinze minutos, porque no turno da noite não há intervalo entre as aulas, de maneira que os alunos criavam seu próprio horário de intervalo. Desta forma, para que todos pudessem participar das vivências, o professor criou a estratégia de trabalhar corpo e movimento, enquanto os alunos iam chegando e se aconchegando.

O segundo problema era o medo em perder o horário do transporte de volta para casa, bem como o medo de assaltos e violências característicos do espaço urbano atual. Os alunos saíam da sala de aula antes do término, encerrando os encontros por volta das 21:30 horas. Assim sendo, o ponto central da aula e também o momento em que agregava o maior número de alunos era no momento das vivências.

Observei que estes momentos com a arte eram também mais motivadores para os alunos, uma vez que pareciam ansiosos por esta parte da aula, mas o fato é que nos exercícios de relaxamento e movimento corporal muitos alunos não participavam por não querer se expor diante das outras pessoas da sala.

Nos momentos de reflexão, os alunos também tinham que se expor de certa forma, pois o aluno teria que contar sua experiência sobre o que compreendeu, o que sentiu, o que

---

<sup>12</sup> Os três momentos da disciplina: 1º passo – aquecimento, relaxamento, momento de pensar no corpo e na respiração; 2º passo – vivência, experiência com o estético, ou com arte propriamente dita; 3º passo – reflexão sobre as vivências, incluindo referenciais teóricos que pudessem dar suporte a este momento de construção do saber.

viu e ouviu, além de estabelecer relações com os processos educacionais. Talvez este fato também contribuísse para a antecipação do término da aula.

Como forma de tentar entender como o aluno recebe estas vivências, conversei com as duas estudantes pesquisadas de forma mais próxima sobre qual o momento que mais chamou a atenção no decorrer da disciplina.

*Suzana* disse que foi o momento em que viu o DVD do coral da UFC<sup>13</sup>, pois segundo ela os coralistas não viviam apenas da arte, uma vez que há entre eles professores, fonoaudiólogos, psicólogos e outros ofícios. *Suzana* disse ter ficado encantada com o resultado da dedicação deles para com o espetáculo, assemelhando-se com profissionais do palco pela perfeição e encantamento da obra. Além disso, ela ressaltou o fato de que um dos coralistas, mesmo tendo perdido uma das pernas, era o dançarino principal do espetáculo. Para ela este fato deixou provado que para criar, que o processo de criação não é exclusivo do artista, que qualquer outro profissional é capaz de criar, embora o artista seja o profissional que mais comumente vivencia estes processos, pois é de criação que vive e sobrevive.

Esta atividade, na qual *Suzana* assistiu ao DVD do espetáculo do Coral da UFC, ajudou a aluna a refletir sobre a dimensão estética do ser humano. Aqui se pode afirmar que a disciplina atingiu um de seus objetivos: “buscar entender que a arte não é privilégio de seres humanos especiais: gênios que nascem com um dom”<sup>14</sup>.

Barbosa em seu texto sobre apreciação artística como experiência estética ressalta que:

Essa crença produzida no poder criador do artista e no caráter elitista da arte e da atividade criadora, contribui para a disseminação de concepções maniqueístas que polarizam e dividem os homens entre criadores e não-criadores, talentosos e pessoas comuns, dotados de compreensão estética e desprovidos desta, dignos das alegrias estéticas e não-dignos (2007, p. 142).

---

<sup>13</sup> DVD do espetáculo “Gonzagas” que une canto coral, teatro e dança.

<sup>14</sup> Trecho da ementa da disciplina

Todavia, o momento marcante da disciplina para *Lídia* foi a audição da história da “Dona Baratinha que queria casar”, pois desta atividade de ouvir história infantil surgiu a discussão sobre as histórias que nos contam quando crianças e que nos levam a imaginar, e que contribuem para a nossa formação. *Lídia* revelou, em trabalho escrito<sup>15</sup>, que esta atividade a fez lembrar uma tia avó que contava histórias de “trancoso”<sup>16</sup>, e que as histórias que ela adorava eram as da mulher que enganou o diabo por seis vezes.

*Lídia* lembrou que gostava tanto de ouvir e ler histórias quando era criança que talvez isto tenha contribuído para o seu gosto pela literatura. Gostar de ler e escrever foi um estímulo que recebera desde a infância. Aqui verificamos a realização de outro objetivo da disciplina: “explorar as possibilidades expressivas dos estudantes”<sup>17</sup>.

Houve um momento em que *Lídia* apresentou um *slide show* contendo frases e imagens que faziam alusão a importância da arte para o ser humano, e sobre o que se pode conceber por arte. Havia um suave fundo sonoro e as imagens eram instigantes por remeterem a várias leituras ou vários significados. A apresentação deu origem a uma discussão sobre o “entendimento da arte”, e a “relação do racional com o intuitivo” que também atendem aos objetivos propostos para a disciplina.

*Suzana* não teve a oportunidade de apresentar seu desempenho artístico. Por motivos pessoais, não se fez presente no dia de sua apresentação, mas em um dos momentos de apreciação de um vídeo de animação intitulado “Paraíso”<sup>18</sup>, a aluna verbalizou para todos da sala de aula sua apreciação do vídeo. O professor, ao final do filme questionou “Se você fosse um dos pássaros-personagem do filme, que pássaro seria?”. *Suzana* disparou – “o pássaro negro”. Então, perguntei por que naquele momento ela não refletiu muito para responder, e porque razão queria ela ser o pássaro negro (personagem principal do filme). Ela me respondeu que ficou muito presa no desejo do pássaro negro em ser o pássaro colorido que, na animação, vivia em um castelo. *Suzana* disse: “Naquele momento para mim o que chamou atenção foi o pássaro negro, a questão de ele querer a vida do outro e que, no final

---

<sup>15</sup> Trabalho solicitado pelo o Professor da disciplina que consistia em relatar como as histórias que os estudantes ouviam quando crianças contribuíram para sua formação.

<sup>16</sup> Mentiroso, contador de “causos”.

<sup>17</sup> Trecho da ementa da disciplina

das contas, ele viu que não era a vida que queria para si, ir atrás de um ideal que na verdade não daria liberdade e sim, a prisão”.

Naquele dia, o grupo refletiu sobre a fala de *Suzana* na sala de aula, lembrando que todo ser humano tem um sentimento de incompletude (FREIRE, 1996) que desencadeia a busca por preencher um vazio existencial que nunca se preenche, pois sempre haverá desejo de buscar outras coisas, outros objetivos, e que o pássaro negro estava simbolizando este ser humano incompleto em busca de uma completude que nunca chega à plenitude.

Embora este momento da pesquisa não tenha sido realizado em um período longo, que pudesse trazer maiores reflexões a respeito do tema, foi suficiente para concluir que a disciplina possui momentos que promovem reflexões por parte dos alunos sobre a dimensão estética de suas formações. Pois, as estudantes pesquisadas, assim como as falas em sala de aula, apontam em diversos momentos para a importância da arte na educação.

É possível que a disciplina possa ser repensada no sentido de buscar atender, também, as expectativas instrumentalistas dos alunos. Ou então, que haja um momento pós-disciplina que levem os alunos a fazer um trabalho como esta pesquisa, mas em um caráter auto-avaliativo no qual os alunos possam rever os momentos vividos, e possam analisar novamente quais as mudanças sofridas, e o que aprenderam.

De qualquer forma, é importante pensar em um ponto de convergência entre as expectativas do professor e de seus alunos, pois é na relação dialógica que podemos avançar no respeito às diferenças e abre novos caminhos a conhecer. Este ponto a que me refiro não é o consentimento do professor à vontade dos alunos, e nem abuso de sua autoridade em relação aos seus alunos, mas uma abertura, que segundo Freire é a “abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” (1996, p. 136). Ele nos diz ainda que:

[...] O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

---

<sup>18</sup> O vídeo retrata com desenhos e música o drama de um pequeno pássaro preto que ambiciona viver como uma bela e grande ave colorida.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 1996, p. 136).

Compreendendo seu inacabamento, o professor da disciplina, a partir do diálogo, construiu com seus alunos um novo jeito de educar e aprender, e encontraram um jeito próprio de atingirem suas metas sem atropelar o saber do outro e o respeito mútuo, mantendo a ética e a riqueza da diversidade abrindo novos saberes, novas experiências.

## 5. CONCLUSÃO

Um marinheiro me contou  
 Que a boa brisa lhe soprou  
 Que vem aí bom tempo  
 O pescador me confirmou  
 Que o passarinho lhe cantou  
 Que vem aí bom tempo  
 (Chico Buarque)

A ausência da abordagem da arte, numa perspectiva de Alfabetização Estética no Ensino Básico, provoca uma distância entre a proposta de trabalho dos docentes-artistas das disciplinas de arte do curso de Pedagogia da UFC e as expectativas dos discentes. As expectativas dos professores foram apresentadas ao longo do trabalho e mostram que estes, partindo de seus singulares olhares de artistas, pretendem promover momentos de criação, valorizando a autoria dos alunos, e suas composições de sentido, enquanto que os alunos esperam estratégias que os auxiliem, futuramente, em suas ações didáticas, porque suas experiências escolares com arte, anteriores à vida universitária, sempre apontaram para o adorno nas festividades cívicas do calendário (confecção de objetos decorativos ou alguma apresentação artística não criada por eles, mas determinadas pelos seus professores), ou como forma de entretenimento em meio às matérias “úteis” e “sérias” e, muitas vezes, como estratégias didáticas para o ensino de outras áreas do conhecimento (utilizar a música para o ensino de gramática, peça teatral para o ensino de ciências, dentre outras). Assim, os pedagogos parecem querer se adequar e adequar sua prática, ou seja, seus estudantes, a uma realidade dada, contribuindo para o que Bourdieu chama de reprodução social.

O espaço para a utopia, aqui compreendida como Alfabetização Estética, é algo ainda difícil de ser conquistado. Os pedagogos em formação passaram por um processo de formação básica na qual o saber estava fragmentado, não havendo articulação de saberes. Este saber fragmentado das superespecializações é importante para aprofundamento do conhecimento nas diferentes áreas, mas sem articulação entre estas e, sobretudo, sem que este conhecimento adquira sentido para os estudantes, estes podem não contribuir para a noção do todo, e geraram dificuldades para a compreensão da totalidade fazendo com que a inserção do estudante na realidade seja deficiente no que tange a ações criativas e críticas.

A própria aquisição de capital cultural ocorre para a maioria das pessoas de forma também desarticulada e para isso, muito contribui o excesso de informações descartáveis as quais os estudantes nas escolas e fora são submetidos. É preciso termos em mente que, os pedagogos que serão os responsáveis pela formação das crianças e jovens, foram e são também crianças e jovens que não tiveram, em sua maioria, oportunidades de vivenciar a arte de forma articulada com suas vidas e isso parece ser um ponto de confronto com a atuação dos docentes da FAGED que se tornaram artistas e professores, tendo uma compreensão diferente da função da arte na escola daquela que os estudantes trazem para suas salas de aula. Certamente este confronto reside justamente no fato de docentes e discentes terem tido experiências distintas, já que os professores de Arte e Educação tiveram uma formação artística na qual o potencial criativo estava sempre em processo de exploração e desenvolvimento, enquanto que a maioria dos pedagogos em formação foram levados a acreditar que estavam impedidos de criar.

Esta distancia entre o universo artístico e a formação do pedagogo também ocorre pelo fato de que a aquisição de capital cultural depende, em larga medida, das possibilidades econômicas dos estudantes de pedagogia, tanto no que diz respeito ao tempo de investimento quanto ao acesso aos bens culturais diferentes daqueles veiculados pela Indústria Cultural. O desprestígio do magistério tem feito com que os estudantes de pedagogia busquem soluções rápidas para a complexa tarefa profissional que lhes é dada. Para alguns o exercício do magistério é algo fora de cogitação, o que lhes importa é ter um diploma de nível superior. Este cenário é mais perceptível juntos aos estudantes do curso noturno.

Os recortes das vivências junto aos questionamentos observados em sala de aula e durante as entrevistas sobre como foi para o aluno, o que ele sentiu, o que pode perceber, contribuem para as reflexões sobre o que o estudante busca e o que está proposto para disciplina. Ao mesmo tempo este exercício mostra como ambas expectativas são atingidas de algum modo, uma vez que os alunos revelaram, em suas falas e em suas vivências, que refletiram sobre o papel da arte no processo de formação do educador à luz do que foi experienciado na disciplina.

Pode-se afirmar que, o processo de Alfabetização Estética proposto ocorre de maneira única para cada estudante, mas certamente ocorre. As alunas entrevistadas se identificaram com alguma obra de arte e puderam exprimir sentidos, a partir das discussões em sala de aula. Além disso, mesmo que os alunos tenham dito que as disciplinas não atingiram as expectativas mais “instrumentalistas”, os mesmos passaram por diversas atividades que contribuíram para criar estratégias de ensino, como assistir vídeos, apreciar uma música, desenhar, cantar, dentre outras.

Creio que, quando estiverem em sala de aula na condição de docente, elas poderão lembrar as estratégias que experimentaram para também criarem suas próprias estratégias para ajudar seus alunos a recriarem o cotidiano a partir do desenvolvimento e/ou (re) despertar da dimensão estética, do olhar sensível, de cada um.

Entretanto, os próprios alunos reconhecem que apenas uma disciplina de Arte e Educação não é suficiente para que estes sejam capazes de oferecer uma formação mais consistente para seus futuros alunos. Todos os entrevistados relataram que seria interessante que houvesse outras disciplinas que proporcionasse outras vivências com o estético e que também oferecessem conhecimentos específicos para um aprofundamento nas diferentes linguagens das artes.

Todavia, a realidade da FACED mostra que ainda não há condições de atender as necessidades dos alunos em buscar aprofundamento em várias linguagens, porque a história da Arte-Educação na FACED enfatizou, através da inserção de alguns profissionais, a linguagem musical. A forte presença dessa linguagem pode ser também uma consequência das possibilidades de formação artística em nível superior em Fortaleza: Música foi a primeira linguagem que teve seu curso específico de graduação e hoje existem no Ceará 4 cursos para essa linguagem dois destes na Universidade Federal (*Campus* de Fortaleza e *Campus* do Cariri), além dos cursos do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Estado do Ceará (IFETCE) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que forma professores de música desde 1977.

Atualmente, o cenário da formação de profissionais da área das artes está mudando. Desde o ano de 2004, o IFETCE possui um curso de graduação em Artes Cênicas, e um de Artes Plásticas. A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) possui dois cursos de Graduação um deles intitulado Belas Artes com habilitação em Artes Plásticas ou em Artes Cênicas, e o outro em Audiovisual e Novas Mídias (produção de cinema e vídeo). A UFC criou recentemente o Curso de Licenciatura em Teatro e o Bacharelado em Cinema e Audiovisual, mas ainda é sensível a forte presença da formação musical em nível universitário, de tal maneira que música passou a ser, dentre as outras linguagens artísticas, o primeiro conteúdo curricular obrigatório para a área das artes na Educação Básica, de acordo com a lei 11.768 de 18 de agosto de 2008.

Entendemos, após este mergulho no cotidiano artístico do Curso de Pedagogia da UFC, que um professor específico não pode formar professores que tenham como tarefa abordar diferentes linguagens. O curso deveria ter, além dos fundamentos estéticos, já contemplados em Arte-Educação I e II, disciplinas de Música, Teatro, Dança, e Artes Visuais (linguagens estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental).

O Núcleo de Arte da FACED foi criado justamente para que os professores com formação em linguagens distintas pudessem trabalhar colaborativamente, de modo que os estudantes de Pedagogia pudessem aprofundar sua área de maior interesse. Mas, como não há profissionais de outras linguagens, exceto a Professora Codorna, os professores-músicos acabam por exercer uma função de “polivalente das artes”, tentando contemplar um leque amplo de expressões artísticas, valorizando os interesse e habilidades que os estudantes traziam para sala de aula.

A ação dos docentes de Arte-Educação, apesar das lacunas inerentes a uma formação especializada, a partir da qual se tenta formar professores polivalentes, pedagogos, para a atuação nos primeiros anos da Educação Básica, apresenta um ponto que para conclusão desta pesquisa é de extrema relevância: ação pedagógica pautada no diálogo constante com os estudantes.

Ambos os professores observados sempre refletiram com suas turmas sobre as diferentes possibilidades e abordagens de inserção do estético na educação e, indo além, buscavam o sentido da arte na vida de cada um dos estudantes. Tentando superar as deficiências de suas próprias formações como artistas os professores dão voz aos estudantes e, através de trocas estéticas, buscam estabelecer um âmbito formativo que alcance significado profundo para as ações do pedagogo em formação.

Como observamos durante a pesquisa, a formação do pedagogo, mesmo nos dias atuais, ainda se dá, na maioria das vezes, através de aulas que na prática contradizem o discurso progressista preconizado pelas modernas correntes pedagógicas. Concluímos que em Arte-Educação a dialogicidade e a criatividade encontram seu lugar e, para além das especificidades das diferentes linguagens da arte, estudantes e professores criam laços estéticos através dos quais ocorre a humana formação que dá vez ao subjetivo, ao único, ao humano.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com os alunos

**Objetivo da entrevista:** Buscar compreender como o aluno do curso de Pedagogia vê o papel da arte na educação e em seu processo formativo.

01 – Porque você acha que a disciplina Arte-educação integra o currículo do curso de Pedagogia?

02 – Se você fizesse parte de uma comissão de reforma curricular como você discutiria a permanência ou supressão da disciplina Arte-educação no currículo do Curso de Pedagogia? Por que?

03 – Você discutiria a arte nos currículos dos níveis de Ensino Fundamental e Médio? Como? De que maneira? Por que?

04 – Você se vê como um arte-educador? Como você analisa a função da arte na escola pública e como a trataria em sua posição docente? Por que?

05 – Quais as estratégias que você utilizaria, como arte-educador, para estimular a interação em sala de aula?

## **APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com os professores**

**Objetivo da entrevista:** Buscar compreender como o professor da disciplina Arte e Educação I compreende o papel da arte na formação dos alunos do curso de Pedagogia da UFC.

1 - Como se deu a estruturação da Área de Arte e Educação na FACED?

2 - Como você entende a área hoje?

3 - Que perspectivas você vislumbra para a Arte e Educação?

4 - Como o alunado recebe ou recebeu sua proposta de trabalho?

## APÊNDICE C - Roteiro de observação em sala de aula

### Orientações gerais:

- Chegar pelo menos meia hora antes do início das aulas e procurar um lugar que possibilite uma visão panorâmica da sala de aula.
- Fazer um esboço (desenho) da disposição do espaço da sala de aula para analisar se está em sintonia com as propostas de atividades realizadas pelo o professor.

<b>Curso:</b>
<b>Disciplina:</b>
<b>Período:</b>
<b>Turma:</b>
<b>Professor:</b>

- 1- Horário que se iniciou a aula \_\_\_\_\_
- 2- Quantidade de alunos presentes \_\_\_\_\_
- 3- Descrição das estratégias e atividades propostas pelo o professor.
- 4- Descrição do conteúdo ensinado.
- 5- Reação dos Estudntes
- 6- Relação dos recursos utilizados durante a aula e avaliação dos mesmos com relação aos objetivos da aula.
- 7- Fatos inusitados? Interrupções? ( ) sim ( ) não Quais?
- 8- Término da aula \_\_\_\_\_
- 9- Outras anotações.

## APÊNDICE D - Imagens dos momentos de criação nas aulas do professor pardal



**FIGURA I** – Aluna representando através da pintura o que entende por arte.



**FIGURA II** – Alunas representando através da pintura o que entendem por arte.



**FIGURA III** – Alunos compartilhando o material



**FIGURA IV** – Obra de uma aluna no momento da socialização dos trabalhos.



**FIGURA V** – Encenação da música de Chico Buarque “Geni e o Zepelim”.



**FIGURA VI** – Alunas dramatizando a peça “O coração fedorento”.

## APÊNDICE E - Imagens dos momentos de criação nas aulas do professor beija-flor



FIGURA I – Atividade Lúdica da aula “O que você entende por arte?”



FIGURA II – Atividade de apreciação estética



**FIGURA III** – Imagem de uma aluna gravando sobre um pedaço de madeira



**FIGURA IV** – Imagem de uma aluna socializando sua produção artística



**FIGURA V** – Alunos compartilhando o material de xilogravura

## APÊNDICE F – O galo

Musical notation for the first line of the song. It consists of a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The melody is written in a simple, folk-like style. The lyrics are: O meu ga - lo já mor - eu O meu ga - lo já mor - eu

Musical notation for the second line of the song. It consists of a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The melody continues with a more rhythmic and melodic pattern. The lyrics are: nun - ca maisse\_ou viu có - có ri - có - ri co nun - ca maisse\_ou viu có - có ri có - ri có

Musical notation for the third line of the song. It consists of a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The melody features a series of eighth notes and quarter notes. The lyrics are: có - có có - có có có - có ri có ri có có - có có - có có có - có ri có ri có

## **ANEXOS**

## **ANEXO A - Programa de disciplina: Arte e Educação I**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO  
PROGRAMA DE DISCIPLINA: ARTE E EDUCAÇÃO I  
CARGA HORÁRIA: 64 H/A - 04 CRÉDITOS**

### **1. EMENTA:**

Arte no processo educacional em sua dimensão mais profunda de liberação do pensamento, da percepção, dos sentimentos, do corpo e seus movimentos expressivos e de tudo mais que redunde em expressão. Processo de alfabetização estética através de reflexões sobre arte e suas conexões com os processos educacionais.

### **2. INTRODUÇÃO:**

Um trabalho com Arte e Educação leva-nos, de imediato, ao questionamento da visão estereotipada da arte que, de modo geral, existe nos meios escolares. Inicialmente, a arte é considerada como uma “brincadeira” da qual só as crianças bem pequenas podem se beneficiar.

As atividades artísticas e lúdicas se concentram nos anos iniciais de escolarização e à medida que se avança nesse processo são reduzidas a simples lazer, momentos de descontração, diante dos chamados “conteúdos sérios”.

Quando incluída no currículo escolar, a Arte ou a Educação Artística aparece sob em forma de atividades quase totalmente destituídas de criatividade, reduzidas à confecção de objetos artesanais, segundo uma receita prévia com fins utilitaristas.

Tentamos nesta disciplina de Arte e Educação contribuir para que a criatividade sensível e comunicativa torne-se parte da prática docente dos profissionais de educação, buscando ensejar reflexões sobre o papel da arte no processo de formação do educador e do educando.

### **3. OBJETIVOS**

- Aprofundar o entendimento da aluna e do aluno de pedagogia sobre arte.
- Experimentar a relação do racional com o intuitivo através da vivência estética.
- Vivenciar momentos de recriação do cotidiano a partir da prática artística.
- Buscar entender que a arte não é privilégio de seres humanos especiais: gênios que nascem com um dom.
- Explorar as possibilidades expressivas dos futuros professores.
- Refletir sobre a arte no cotidiano escolar.
- Valorizar o sentir no processo de construção do conhecimento.
- Desenvolver leituras da realidade partindo de obras de arte.

### **4. CONTEÚDO**

- O literário: Poesia e Prosa
- O cênico: teatro e dança
- O visual plástico: pintura e escultura
- O Sonoro: a música

## 5. METODOLOGIA

O curso será desenvolvido através de trabalhos de grupo, leitura de textos teóricos e fruição estética dentro e fora de sala de aula. Para que cada umas das linguagens artísticas seja vivida com mais vagar, as aulas serão distribuídas por épocas. Cada época terá duração aproximada de 12 horas/aula e o curso terá um total de 4 épocas: literária, cênica, plástica e sonora. As horas restantes, aproximadamente 12, serão destinadas a momentos de avaliação e aprofundamento teórico sobre a arte no cotidiano. Os alunos e alunas também deverão visitar ao longo do semestre espaços nos quais estejam ocorrendo manifestações artísticas, elaborando reflexões escritas sobre a forma e o conteúdo de tais manifestações.

## 6. AVALIAÇÃO

Os elementos de favorecimento das experimentações e vivências estéticas fornecerão também os meios de avaliação e auto-avaliação. Esses procedimentos serão executados ao final de cada época e no final do curso quando os alunos deverão apresentar um relatório crítico da disciplina, avaliando o processo e seu desempenho no mesmo.

## 7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DUARTE JR., João Francisco. **Porque arte educação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1988.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

MATOS, Elvis de Azevedo. **O artista, o educador a arte e a educação: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente ou artifícios às artimanhas**. 2002. 186p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação artística, trabalho e vida**. Fortaleza, CE: Centro de Educação, 2002.

MORAES, Maria, Izaíra Silvino. **Arte no processo de formação do educador**: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo. 1993. 186p (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1993.

## 8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4ª ed. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DUARTE Jr, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 5ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O que é beleza**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

## REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006. 190p. ISBN 8521901275

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Cultura, Educação e Novas Identidades. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Culturas, Currículos e Identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.195-212.

ALVES, Rubem Azevedo. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação romântica**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BARBOSA, Klésia. A apreciação artística como experiência estética: entre os nós da sacralização da arte e do artista. **Revista Faced**, Salvador, n.12, p. 139-150, jul/dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença**: uma contribuição para uma economia dos bens simbólicos, 3. ed. Porto Alegre-RS: Zouk, 2006.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. 9ª ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Editora, 1997.

BUDDEMEIER, Heinz. **Mídia e violência**: como as cenas de violência atuam e por quê? Tradução de Rita de Cássia Fischer. São Paulo: Antroposófica; Aliança pela Infância, 2007.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito**: o método (con)texto de letramentos múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; LIMA, Francisca Josélia Inocência de; SANTOS, Núbia Augustinha Carvalho. Entre mãos e máquinas: a lógica de construção dos artefatos lúdicos. In: \_\_\_\_\_.; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Orgs). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 4ª Ed. Campinas-SP: Editora Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por que Arte-educação?** 18ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª Ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1970.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: ensaio sobre as doenças mentais; Tradução de Vinícius de Figueiredo – Campinas, SP: Papirus, 1993.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí: Editora INIJUÍ, 1999.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Tradução de Maria Elisabete Costa. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977. (Coleção arte e comunicação).

MATOS, Elvis Azevedo. **O Artista, o Educador, a Arte e a Educação**: Um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou

artifícios às artimanhas. 2002. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um inventário luminoso ou alumiário inventado:** uma trajetória humana de musical formação. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

MORAES, Maria Izaíra Silvino. **Arte no processo de formação do educador: Estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo.** 1993. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1993.

PASCUAL, Jesus Garcia. Pesquisa etnográfica em Educação. **Revista Educação em debate,** Fortaleza, ano 24, v. 1, n.43 p. 5-25, 2002.

PORCHER, Louis. **Educação Artística:** luxo ou necessidade? Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Um olhar sobre a sociedade e a escola: uma análise de elementos básicos da cultura escolar. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Culturas Currículos e Identidades.** Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 188-194.

SILVINO, Izaíra. **...Ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 1977. (Coleção arte e comunicação).

**SOCIEDADE dos poetas mortos.** Direção de Peter Weir. Produção de Steven Haff, Paul Junger Witt e Tony Thomas. Interpretação de Robin Williams e outros. Roteiro de Tom Schulman. Música de Maurice Jarre. Los Angeles: Touchstone Pictures; Buena Vista Pictures, 1989. 1 DVD ( 129 min.), wide screen, color. Edição especial.