

ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS EXPRESSA E POTENCIALIZADA PELO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

ART IN INITIAL TEACHER TRAINING EXPRESSED AND ENHANCED BY EDUCATION, RESEARCH AND EXTENSION TRIPOD

Ana Cristina de Moraes

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

José Albio Moreira Sales

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Resumo

Reflete sobre processos de legitimação da arte como campo de conhecimento na formação inicial de pedagogos, com base na análise de currículo e das falas de professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual brasileira. Nesse movimento analítico, realça o ensino, a pesquisa e a extensão como instâncias necessárias para o exercício de um projeto de educação estética arrimado na arte. As reflexões partem da premissa de que a priorização do campo de conhecimento artístico, além do aparato legal, se insere num jogo de forças em meio às relações de poder institucionais. Tal premissa se constituiu com base nas ideias de Bourdieu (1983; 2004; 2006), referentes às noções de *campo*, *consagração das artes e relações de poder*. O texto pretende reforçar uma ideia de formação na qual a educação estética é essencial para que os pedagogos desenvolvam seu trabalho docente na Educação Básica, utilizando-se de um repertório artístico-cultural ampliado.

Palavras-chave: Arte; Formação de Pedagogos; Tripé Universitário.

Abstract

This essay reflects upon the processes of art legitimation as a field of knowledge in initial training of teachers based on the analysis of curriculum and the speeches of professors of Pedagogy undergraduated course of a Brazilian state public university. In this analytical movement, it highlights education, research and extension as instances required for the development of an aesthetic education project through art. The reflections start from the premise that the prioritization of the artistic knowledge field, beyond the legal apparatus, is part of a power game among the institutional power relations. This premise was constituted on the basis of Bourdieu's ideas (1983; 2004; 2006) referring to the field of *ideas*, *arts consecration and power relations*. The text aims to strengthen a training idea in which aesthetic education is essential for educators to develop their work in Basic Education, using an expanded artistic and cultural repertoire.

Keywords: Art; Training of teachers; Education, Research and Extension.

Introdução

Este texto procede a reflexões a respeito da arte como campo de saber legitimado (ou não) na universidade, particularmente no âmbito da formação inicial de estudantes de Pedagogia. No âmbito da análise da referida formação, este escrito focaliza especificamente a educação estética¹ e os saberes em artes proclamados e exercidos no desenrolar do currículo do Curso de Pedagogia, enfatizando a potência das ações integradas ao tripé universitário² – ensino, pesquisa e extensão – nesse processo educativo. O desenrolar da discussão realça a importância da educação estética na formação do pedagogo – possibilitando a dilatação de sua sensibilidade, bem como a ampliação de seu repertório artístico-cultural – e a repercussão dessa formação no trabalho docente desses pedagogos nas escolas de Educação Básica.

Sabendo-se que o ensino de artes é legalmente obrigatório na Educação Básica desde 1971 (LDB nº 5692/71) no Brasil, questiona-se sobre os níveis de priorização do campo de saber artístico nos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como se busca explicitar os processos de consagração ou não do ensino de artes nesses currículos. Uma universidade pública estadual situada no Nordeste do Brasil é apreendida como espaço em foco para as análises a respeito

da formação docente no referido curso. A formação inicial do pedagogo foi aqui delimitada pelo fato de ser este profissional o que, majoritariamente, atua com ensino de artes nas séries iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental até o quinto ano). Com isso, a formação desse profissional precisa estar embasada em concepções teóricas de educação estética e saberes artísticos para que ele tenha possibilidades de contribuir de modo efetivo para a educação estética dos educandos. Essas reflexões estão guiadas pela noção de campo, de Bourdieu (2006; 2004; 1983), bem como pela sua ideia de consagração de tal campo como um algo formulado relacionalmente.

Para Bourdieu (2004), todo estudo ou pesquisa situa-se num campo, ao mesmo tempo científico e político. Tomando esta afirmação como um pressuposto, a pergunta mais ampla que nos ocorre é: Por que estudar educação estética no âmbito universitário? Outra indagação que parece tornar-se necessário responder é: que contribuições essa reflexão pode trazer de substancial para o referido campo? Sob esse aspecto, para tornar mais claras as indagações anteriores, adiantamos que o pretendido com a discussão e estudo é compreender os porquês desta delimitação analítica, para termos claros o sentido e o contexto do objeto de análise e das implicações deste para professores universitários e pesquisadores em relação ao tema em foco. A autorreflexão na pesquisa é uma condição para a ruptura epistemológica com os discursos instituídos, dogmas, teorias consagradas, ou até mesmo a internalização de concepções equivocadas, como a que embasa determinada lógica, segundo a qual os saberes artísticos são secundários na educação formal. Para tanto, pressupomos que os saberes se constituem em meio às relações de poder que permeiam a sociedade e se dispõem a determinar escolhas,

1 O termo Estética, dentre outras perspectivas conceituais, pode ser tomado como campo de conhecimento filosófico que elegeu a beleza como objeto; a Estética é também tida como a ciência do belo, em que a percepção e o julgamento sobre a beleza são focos de análises. *Aisthesis*, termo original advindo dos gregos, dizia respeito primordialmente à percepção e às sensações humanas. Esse conceito foi constituído e modificado historicamente por diversos filósofos. A respeito desta trajetória de elaboração do conceito de estética, ver Suassuna (1996).

2 Conjunto das três ações básicas que caracterizam as universidades brasileiras. De acordo com a Constituição de 1988, em seu art. 207, “As universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

comportamentos, pensamentos e modos de agir dos agentes. Nessa perspectiva, a problematização contida neste texto refere-se aos aspectos curriculares vinculados aos saberes em artes prescritos e exercidos na Universidade Estadual do Ceará – UECE – no âmbito do tripé universitário, mais particularmente nos currículos dos cursos de Pedagogia nas sete unidades de ensino da UECE que oferecem o referido curso presencialmente³ e toma as ações desta experiência como objeto para discussão. Além disso, fundamenta-se em dados de entrevistas concedidas por professoras do curso de Pedagogia de uma Faculdade da citada Universidade.

O campo da arte na formação inicial do pedagogo e seu ensino na escola

“E existe formação estética (através da arte) na Universidade?”. Foi com este questionamento que um colega, professor universitário, em tom de ironia, nos surpreendeu ao nos ouvir falar sobre o estudo que estamos desenvolvendo; enunciado que revela tanto uma denúncia da sensação de quase ausência deste saber na Universidade (fora dos cursos específicos em arte), como nos instiga a querer constituir outra realidade na qual o agente observador não sinta a necessidade de fazer perguntas dessa natureza. Utopia? Não só. Vontade de realização. Se a educação estética pela arte nos exige uma razão prática, é preciso produzi-la. Nesse sentido, pensá-la é (também, juntamente) fazê-la. E por que não fazê-la dentro da universidade, em seus diversos espaços? Por que não possibilitar seu trânsito entre o ensino, a pesquisa e a extensão como canais de circulação do

“sangue” estético formativo nas veias das pessoas?

A arte, este campo de saber e modo de linguagem humana, se manifesta em atos criativos de caráter estético que se constituem pela dilatação da percepção e pelo exercício da imaginação objetivado em produções artísticas. É ainda manifestação da produção de sentidos sobre as coisas, manifestado nessas produções. Arte é, pois, uma forma de expressão humana que pode se configurar por meio de linguagens diversas, tais como: musical, teatral, dançante, literária, pictórica, visual e cinematográfica.

O campo artístico se delinea social e historicamente, considerando uma ideia de *campo*, segundo a qual ele é o “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p.20). Esse campo constitui um dos mais privilegiados no que diz respeito ao favorecimento de experimentações estéticas, por ter como matéria-prima a dimensão criativa, aliada intimamente à dimensão lúdica das pessoas. A produção e a fruição artísticas permitem a expansão imaginativa materializada num objeto ou obra de arte e, nesse processo, se desenvolve o senso estético em meio a uma educação contínua.

Outro conceito a ser abordado é o da educação estética, caracterizada como ampliação perceptiva das pessoas sobre as coisas e a respeito de si mesmas. Podemos dizer que é um trabalho de aperfeiçoamento da sensibilidade em direção à beleza⁴. Refere-se, também, a um processo de expansão do repertório pessoal por via de experiências estéticas, podendo ter a arte como canal para

3 Além destes, a UECE oferece mais dois cursos de Pedagogia a distância (Universidade Aberta do Brasil - UAB e Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR).

4 Caráter do ser ou da coisa que desperta sentimento de fruição, êxtase, admiração ou prazer por via dos sentidos, levando aquele que entra em contato com esse caráter a um estágio de desenvolvimento humano.

essa expansão. Duarte-Junior (2010, p.74) expõe uma interessante explicação sobre tal ideia:

[...] deve-se entender a educação estética exatamente como o processo de auxiliar o desenvolvimento da percepção poética. Um processo pelo qual se busca levar os educandos a desenvolver em si o estado poético, a conseguir equilibrar as duas formas fundamentais de relacionamento humano com a realidade: a estética (ou poética) e a prática (ou prosaica). Para tal trabalho, as artes são, com efeito, convocadas como instrumento educacional; porém, a educação estética não se restringe ao seu emprego. Tudo aquilo que ajude a refinar nossa sensibilidade, a acurar nossos sentidos, pode se tornar parceiro em tal jornada [...].

Duarte-Junior faz referência a dois modos de relacionamento humano com o mundo: o poético e o prosaico. Estes são elementos que contribuem para ampliar a percepção humana nos aspectos estético e prático, respectivamente (DUARTE-JUNIOR, 2010, p. 74). Particularmente, a percepção estética apreende os sentidos das coisas nas suas dimensões expressivas, sendo que tais expressividades constituem-se aparências “[...] portadoras simbólicas de sentimentos humanos, como capazes de espelhar e revelar certas emoções, certas intensidades de vibração de nossa vida diante da vastidão do real”. (DUARTE-JUNIOR, 2010, p. 75).

Aprofundar o campo de saber estético no âmbito da formação de pedagogos torna-se, pois, imprescindível à dilatação da percepção e da sensibilidade humana. Essa formação não é importante (apenas) pelas crescentes demandas de suprir a carência de professores de artes nas escolas, mas transcende esta questão, propondo a ampliação do horizonte formativo desse profissional.

Tal formação pode ser exercida numa teia em que os trabalhos de alguns professores, dotados de experiências formativas estéticas, tenderão a repercutir nas vidas de seus educandos, quando da atuação destes na Educação Básica, possibilitando o crescimento de espaços de experimentação estética, seja ela por via da apreciação, da criação ou da análise de obras artísticas. Essa perspectiva se direciona a uma gradual transformação cultural, ampliando, assim, o repertório cultural das pessoas e criando um *estado social estético*, para utilizarmos aqui os termos de Schiller (1991) e fazermos referência ao seu grandioso (e romântico) desejo de ver a humanidade assim constituída.

Essa transformação cultural almejada requer um contínuo e rigoroso trabalho educativo, tanto dos próprios professores como, por consequência, das crianças e adolescentes; educação apreendida como processo de elaboração, de apropriação e de reprodução de conhecimentos exercidos em meio às relações sociais pedagógicas envolvendo o ensino e a aprendizagem, concomitantemente. Constitui-se como um exercício histórico de mobilização de saberes, pois as ações educativas se exercem num *continuum* no decorrer das vivências cotidianas das pessoas. Pode se realizar em diversos espaços e de formas diversas, não somente em instituições de ensino formais, apesar de ser nestas instituições que as intenções pedagógicas são mais explícitas e direcionadoras de processos educativos. De acordo com Catani (2012), em Bourdieu, ação educativa é socialização, que ajuda a constituir os processos transformadores das pessoas. Não é mera transmissão de saber, apesar de que as escolas, muitas vezes, exercem ações de legitimação de valores hegemônicos, numa lógica de transmissão de saberes homogêneos, deixando de lado as diferenças de gênero, classe social, etnia etc.

No caso particular da arte-educação⁵, componente do campo de saber que aqui nos interessa diretamente, tanto é disciplina curricular em diversos currículos de Pedagogia, como também é componente curricular obrigatório nas escolas, seja ele oferecido em forma de disciplina ou em forma de outras atividades/projetos escolares.

Arte-educação, essa educação por intermédio da arte, é um termo controverso e que criou várias vertentes de conceituação e de intervenções ao longo da história⁶. Refere-se, de modo geral, às ações educativas para o desenvolvimento do senso estético e para a apropriação de saberes artísticos, envolvendo a apreciação, a criação e a análise de obras de arte. Diz respeito, ainda, às ações educativas que canalizam processos de ensino de vários saberes por meio da arte. Aprender uma ou mais concepções de arte-educação requer uma assimilação histórica de elaboração desse conceito e de suas experimentações formativas cotidianas em espaços educativos diversos, o que não daria para abranger, discursivamente, nos limites deste texto⁷.

Para uma explicitação de ideias a esse respeito, oferecemos duas perspectivas com

5 De acordo com Ana Mae Barbosa, a expressão também pode ser escrita com barra: “Arte/Educação”. Diz que Arte Educação foi o termo usado por seus mestres e que ela acrescentou o hífen para dar ideia de diálogo e mútua pertença entre as duas áreas; e que, recentemente, em 2000, um linguista a aconselhou a usar a barra, que dá ideia de mútua pertença. Disponível em: <http://tinaborges.blogspot.com.br/2009/04/o-que-e-arte-educacao-trecho-de.html>. Acesso em 02/02/2015.

6 O primeiro movimento em defesa da arte-educação se desenvolve com as contribuições do inglês Herbert Read já na década de 1940. Por influência deste filósofo, na década de 1980, um movimento (através do Getty Education Institute) instituiu a arte-educação como disciplina, ficando conhecida como DBAE – Discipline Based Art Education. A DBAE é, para seus precursores, constituída de saberes diversos a serem acionados articuladamente entre si: a produção artística, a história da arte, a crítica da arte e a estética.

7 Sobre a trajetória histórica da arte-educação, Ana Mae Barbosa tece um interessante traçado especificamente no Brasil, desde o surto industrial no final do século XIX (BARBOSA, 1985).

o intuito de se compreender o campo da arte-educação. A primeira, apontada por Coelho (2012, p. 67), que explica que:

Há, no campo da arte-educação, duas filosofias predominantes. Uma se apresenta como “educação para a arte”, orientada para o produto (no ensino superior, voltada para as “belas artes”) e outra, a “educação através da arte”, centrada na criança ou no estudante (e que no ensino superior tem por foco programas de formação de professores). Os programas de arte-educação centrados na criança não menosprezam as artes, mas encaram-nas em sua relação com a criança e no conjunto do currículo escolar.

No sentido da arte-educação como potencializadora da formação estética, Duarte-Junior (2011, p. 73) justifica a necessidade e a relevância deste campo de conhecimento:

A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética. E consciência estética, aí, significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano.

Em tal argumento, é perceptível a grandiosidade formativa que há numa perspectiva de se abraçar um processo de educação estética, tanto na formação de professores como de crianças e adolescentes. Duarte-Junior (2011, p. 65) reforça sua defesa da arte-educação como premissa essencial para a formação humana integral:

[...] a revalorização da beleza e da imaginação encontrou, na arte e no brinquedo, dois aliados poderosos. Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que, em vez de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na *criação* de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? Por que não uma *arte-educação*?

Historicamente, observamos certa desvalorização das artes nos currículos escolares e universitários, no âmbito da formação de professores, tanto pela pouca oferta de cursos específicos em artes, como pela quase ausência deste campo de conhecimento nos currículos de outros cursos, particularmente das licenciaturas. Tal campo vem, só muito recentemente, sendo incorporado às discussões e pautas de reivindicações, compondo mais intensamente o atual cenário de debates em eventos nacionais diversos⁸.

Em meio a tudo isso, esse campo de saber no currículo é legalmente obrigatório, apesar de não estar especificado na atual LDB (Lei nº 9.394/96) se esta obrigatoriedade precisa ser em todos os anos da Educação Básica. O texto legal apenas diz que deve ser oferecida nesta etapa de ensino. Com isso, muitos sistemas de ensino implementam a referida Lei apenas no limite da obrigatoriedade, não priorizando ou ampliando esta área de conhecimento. Além disso, em geral, nas escolas observadas no

Estado do Ceará, o que também representa uma tendência nacional, o tempo curricular destinado semanalmente a ela é muito restrito, aliado à falta de professores devidamente qualificados em número suficiente para toda a demanda⁹.

De acordo com dados do Núcleo de Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação de um município cearense¹⁰, na programação curricular de cada escola, em 2009¹¹, o ensino de Artes era oferecido do 1º ao 9º anos como disciplina de arte-educação em apenas uma aula semanal, com cerca de 50 minutos cada uma. Essa disciplina equiparava-se a de Educação Física ou recreação (do primeiro ao quinto ano) em quantidade de horas/semana, sendo este fato um possível indício da sua falta de prioridade e importância no currículo das escolas municipais. Tal tendência vem se mantendo ao longo dos anos.

As disciplinas acima citadas, arte-educação e educação física, historicamente se situam num lugar marginal nos currículos escolares. Isso denuncia objetivamente o campo das relações de força em que os diferentes saberes curriculares se movem, pois, por exemplo, a matemática e o português são tidos como os *mais* importantes campos de conhecimentos e *precisam* ocupar o maior espaço possível nos currículos escolares. Ora, numa sociedade *da informação*,

8 Dentre esses eventos nacionais, podemos citar como encontros de maior relevância em matéria de repercussão das discussões sobre arte-educação: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (GT 24 – Educação e Arte); a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB; a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE; a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM.

9 Um estudo feito de 2007 a 2009 a respeito do perfil de formação dos professores de artes das escolas do município de Itapipoca-Ce (116.065 habitantes – IBGE/2010), mostrou que a maioria desses professores não possuía formação específica em artes. Dentre dez respondentes, apenas um possuía especialização em arte-educação. Oito deles eram graduados em Pedagogia.

10 Itapipoca-CE, município do litoral oeste do Estado do Ceará.

11 Dados produzidos por conta da pesquisa “A defesa do ensino de artes a partir das articulações entre o movimento de artistas e arte-educadores de Itapipoca-Ce”; publicada no livro: Moraes, A. Cristina; *et al* (Org.). *Vozes da FACEDI: Reflexões, experiências e perspectivas em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2010.

racionalista e tecnológica, marcada pela lógica tecnicista, produtivista e consumista, quem vai questionar isso? Essa *verdade* foi historicamente consagrada no âmbito das relações societárias de poder, apesar de que, nos últimos anos, o movimento de educadores, especificamente de arte-educadores e de artistas vem promovendo debates a favor da ampliação da arte como conhecimento curricular nas escolas. E esse movimento vem gerando frutos importantes como o crescimento de cursos de licenciaturas em diferentes linguagens artísticas no Brasil¹², além de uma maior atenção dada a arte na escola.

Em 2008, por exemplo, foi instituída a Lei nº 11.769/08 que torna a música conteúdo obrigatório nos currículos escolares. Isso, por conseguinte, enseja uma demanda por professores que dominem esta linguagem artística para atuarem na Educação Básica, o que é algo positivo, pois esforços no campo das políticas educacionais são mobilizados para a efetivação de tal Lei. Com isso, mais uma vez, nos remetemos a Bourdieu, quando ressalta que todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas”, seja para conservar ou para transformar tal campo de forças (2004, p. 22-23).

Desse modo, o campo do ensino de artes é bastante representativo desse “campo de forças e de lutas”, traduzindo-se

12 No caso do Ceará, Estado do Nordeste com população de 8.448.055 habitantes (IBGE/2010), distribuídos em seus 184 municípios, atualmente tem 15 cursos de artes, entre licenciaturas e bacharelados, divididos em sete universidades (05 públicas e 02 particulares) em três cidades cearenses (mas concentrados principalmente na Capital) – com um total de seis linguagens artísticas contempladas, sendo o mais antigo deles o de Música da UECE, criado em 1977. Alguns desses cursos foram criados muito recentemente, de 2008 até hoje, principalmente pela promulgação da Lei que torna obrigatória a música como saber escolar (Lei nº 11.769/08) e também pelas exigências de arte-educadores pelo cumprimento da obrigatoriedade das artes nos currículos escolares. Ver: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/vidaarte/2013/04/09/noticiasjornalvidaarte,3035407/arte-em-formacao-um-rroteiro-dos-cursos-de-graduacao-em-arte-no-ceara.shtml>

em espaço de contínua elaboração política, artística e científica.

O campo artístico, e também o seu ensino, segundo o próprio Bourdieu, além de possuir autonomia relativa (característica própria de cada campo), se perfaz pelo fato de haver artistas e suas obras objetivamente situadas e inter-relacionadas:

A autonomia relativa do campo artístico como espaço de relações objectivas em referência aos quais se acha objectivamente definida a relação entre cada agente e a sua própria obra, passada ou presente, é o que confere à história da arte a sua autonomia relativa e, portanto, a sua lógica original. Para explicar o facto de a arte parecer encontrar nela própria o princípio e a norma de sua transformação – como se a história estivesse no interior do sistema e como se o devir das formas de representação ou de expressão nada mais fizesse além de exprimir a lógica interna do sistema – não há necessidade de hipostasiar, como frequentemente se faz, as leis desta evolução; se existe uma história propriamente artística, é, além do mais, porque os artistas e os seus produtos se acham objectivamente situados, pela sua pertença ao campo artístico, em relação aos outros artistas e aos seus produtos e porque as rupturas mais propriamente estéticas com uma tradição artística tem sempre algo que ver com a posição relativa, naquele campo, dos que defendem esta tradição e dos que se esforçam por quebrá-la”. (BOURDIEU, 1983, p. 73).

Para Bourdieu, os agentes, ao mesmo tempo em que são produzidos num contexto sócio-histórico, também produzem esse contexto; eles exercem sua capacidade de inventar, de criar, em meio à sua autonomia relativa. Do mesmo modo, o campo da arte-educação, seja na escola, seja na universidade

se faz pelo fato de haver arte-educadores situados e inter-relacionados nesse dado contexto.

O espaço das artes nos currículos e a potência do tripé universitário para a sua ampliação

O currículo, tido aqui como elemento cultural e linguagem, assim é também elemento que produz cultura, não apenas a reproduz e, nessa perspectiva, defendemos a ideia de que é preciso que sejam evitados os determinismos.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o 'leitor', mas que o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p.42)

A elaboração de um currículo, seja ele de cursos de graduação, seja de Educação Básica, compõe-se de uma dinâmica processual de negociações, agenciamentos e, conseqüentemente, de relações de poder. É uma produção cultural

[...] por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (LOPES; MACEDO, 2011, p.93)

O currículo, como produção cultural, é um dispositivo produtor de sentidos pela ação e interação dos agentes.

As atuais legislações educacionais¹³ instituem uma multiplicidade de componentes curriculares, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito do Ensino Superior. Em tais legislações, aponta-se a necessidade da indissociabilidade entre essas três instâncias como ação imprescindível à formação profissional, pois, esse tripé universitário, quando bem articulado,

[...] conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. [...] A pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com a sociedade, possibilitam a relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à universidade, testado e reelaborado. (DIAS, 2009, p.39-40)

A extensão e a pesquisa universitárias tendem a mobilizar saberes e aprendizagens diversas e até diferenciadas do que comumente é feito nas atividades de ensino em sala de aula, pois nelas há uma inclinação maior para as realizações de intercâmbio com outros agentes e instituições fora da universidade, bem como para a criação e a formação artística, política etc. Com isso, vemos o quanto as ações integradas entre pesquisa, extensão e ensino são essenciais, pois ampliam as possibilidades formativas dos estudantes e tendem, assim, a ensejar uma educação integral, o que abrange

13 BRASIL - Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/12/1988; BRASIL - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9394/96; BRASIL - Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 10172, de 09/01/2001; CNE/CES - Parecer nº 776, de 03/12/1997; BRASÍLIA/CNE. Resolução CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, 2006.

também a educação estética. E, para os pedagogos, esta educação integral precisa ser assegurada, pois estes irão exercer ações pedagógicas diversas e precisam adquirir um amplo e denso repertório de saberes.

Saberes que abrangem uma formação estética de pedagogos estão prescritos nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), fato representativo de uma possibilidade interessante do ponto de vista da existência de um aparato legal que estimule a composição dos currículos de formação de pedagogos nessa direção, apesar de que uma prescrição não tem o *poder mágico* de efetivação de uma proposta formativa, se vários agentes não tomarem a iniciativa de implementá-la.

Dentre as referidas legislações que tratam mais diretamente da inserção das artes nos currículos escolares, a mais recente é a Lei nº 11.789/08, que institui a obrigatoriedade da inserção do ensino de música nas escolas. Há, ainda, a atual LDB (Lei nº 9.394/96); as citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Pedagogos (2006); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN Artes (1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012).

O enunciado do Artigo 26 da atual LDB¹⁴, por exemplo, infelizmente, por não especificar a possibilidade de ampliação e aprofundamento do ensino de Artes nas escolas em todas as etapas e anos de ensino, deixa-as livres para legitimar a falta de prioridade sobre esse campo de conhecimento na Educação Básica. E, ante essa falta de prioridade, cabe questionar sobre o lugar das Artes no currículo escolar, bem como no currículo do Curso de Pedagogia: “[...] de

14 Art. 26. - § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei nº 9.394/96).

onde vem o poder de consagrar [...]”? Quem atribui importância ou “reputação” a elas? (BOURDIEU, 2006, p. 23-25).

Temos dito que qualquer organização curricular é permeada de relações de poder na definição de seus saberes. E o que faz as *reputações* é, segundo Bourdieu, “[...] o campo da produção como sistema das relações objetivas entre esses agentes ou instituições e espaço das lutas pelo monopólio do poder de consagração em que, continuamente, se engendram o valor das obras e a crença neste valor”. (BOURDIEU, 2006, p. 25). As relações de poder que permeiam a elaboração curricular nas escolas e nas universidades, geralmente, impõem ao saber artístico um lugar de pouco destaque ou de desprestígio (como já exposto), salvo em momentos contingenciais, como datas comemorativas ou alguns eventos institucionais como forma de *enfeitar* ou *alegrar* o evento: “Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos”. (SILVA, 2007, p.149). Prova concreta disso é o já observado tempo semanal reduzido, destinado ao ensino de artes na carga horária dos estudantes da Educação Básica¹⁵. Já na Universidade, a instituição da disciplina Arte-Educação, por exemplo, nos currículos dos cursos de Pedagogia da UECE, compôs um recente jogo de forças que envolveram a necessidade de apropriação das determinações legais, expressas nas atuais Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

No quadro a seguir, podemos visualizar alguns componentes curriculares prescritos

15 Em encontro sobre Ensino Superior em Itapipoca-CE, ocorrido dia 10/04/2013, a fala de um representante da 2º CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Região), baseada em dados da própria CREDE, a respeito do ensino de artes mostrava dados alarmantes sobre as *Autorizações Temporárias* de professores para dar aula não sendo de determinada área de conhecimento –em que as artes ocupam o 1º lugar – ele, no entanto, não considerou importante exigir do

nos citados cursos referentes ao saber artístico e temas afins (currículos implementados a partir de 2008) e que, em tese, devem estar sendo exercidos. Aqui é considerada a problematização feita por Ferraço (2008), ao destacar que uma prescrição curricular não quer dizer, necessariamente, que ela esteja sendo concreta e cotidianamente efetivada. Os componentes curriculares desse quadro expõem intenções de educação estética nos

cursos de Pedagogia da UECE, apesar de que, além do fato de existirem algumas prescrições curriculares – sejam obrigatórias ou optativas –, elas não garantem uma ação efetiva e contínua de priorização do saber estético-artístico na formação dos pedagogos, se os responsáveis por tal formação (instituições e professores formadores) não se dispuserem a valorizar e exercer efetivamente tal campo de saber.

Componentes curriculares em arte-educação e áreas afins dos sete cursos presenciais da UECE			
Unidade – Faculdade ou Centro	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas (arte-educação e temas afins)	Outros espaços do PPP em que as intenções de educação estética estão prescritivamente presentes
FACEDI	- Arte-educação	- Cultura brasileira; - Literatura infantil	- O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo e nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo; - Arte-educação é Temática de Articulação do currículo
FECLESC	- Literatura infantil	- Cultura brasileira - Literatura brasileira - Projeto de brinquedoteca - Jogos e atividades lúdicas	- O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores e nos objetivos formativos do curso - Arte-educação é uma Temática de Aprofundamento
CECITEC	Não há	- Arte e educação; - Corporeidade e psicomotricidade; - Jogos e atividades psicomotoras na educação.	- O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo e nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo
FAFIDAM	- Arte e educação; - Estágio em arte e educação; - Literatura infantil; - Cultura brasileira	- História da arte e educação; - Fundamentos da expressão plástica e corporal no ensino fundamental	- Arte-educação é Área de Aprofundamento; - O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo
FECLI	- Literatura infantil - Arte-educação (área de aprofundamento) - Antropologia cultural	- Cultura afro-brasileira (eletiva) - Expressão corporal - Expressão vocal	- Arte-educação é disciplina para quem optá-la como área de aprofundamento e diversificação de estudos.
FAEC	- Arte-educação	- Teorias e práticas lúdicas; - Cultura brasileira.	- Arte-educação é Temática de Articulação do currículo; - O saber estético-artístico está contemplado nos princípios norteadores do currículo e nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo
CED	- Arte-educação; - Corporeidade e psicomotricidade na educação	- Literatura infantil; - Ludicidade e educação; - Música na educação infantil - Jogos e atividades psicomotoras na educação inclusiva	- O saber estético-artístico está contemplado nas habilidades e competências a serem exercidas pelo pedagogo e no Núcleo de Estudos Básicos do currículo
CED/PARFOR (à distância)	- Introdução à arte-educação; - Cultura, educação e diversidade	- Corpo e Movimento I: recreação, jogos e brincadeiras;	<i>IDEM.</i>

Governo Estadual a abertura de uma licenciatura em artes na cidade. Vejam, nos números, que descaso a partir dos dados de *Autorizações Temporárias* para os professores ministrarem aulas em outras disciplinas que não a de sua formação (2012): - Arte e educação = 491; - Matemática = 307; - Inglês = 302; - Geografia = 273; - Língua portuguesa = 244. Paradoxalmente, os cursos considerados importantes para abrir turma no município foram: - Letras, Matemática e Geografia. Ou seja, um curso de arte para a formação de professores não foi considerado prioritário, apesar dos dados. Esse problema também está intimamente associado à ausência de políticas públicas de formação de professores na área de artes.

Com suporte na análise das falas de duas professoras do curso de Pedagogia da FACEDI/UECCE, foi-nos possível evidenciar que o contexto do desenvolvimento da prática pedagógica se explicita como campo oportuno e fértil de realização de práticas em arte, tendo ações de cunho didático, seja em projetos de extensão ou de outra natureza acadêmica. Essas ações se explicitam como *locus* de constituição de saberes estéticos, os quais estão integrados a sua formação de modo dialógico com os conhecimentos de outros contextos de aprendizagem da docência universitária.

No que se refere aos saberes constituídos pelas docentes, identificamos em destaque que elas aprenderam, no contexto da prática pedagógica, a promover iniciativas artísticas, dialogando com a sua experiência de ensino e interagindo com os discentes. Nessa direção, uma das professoras relata realizar: “[...] a formação estética do educador pelo canto coral, com base na interculturalidade e o trabalho colaborativo”. (Professora 01).

O trabalho das professoras respondentes possibilita aos discentes do curso de Pedagogia experiências estéticas no campo do teatro, da narração de histórias e da música, fortalecendo a formação pedagógica dos licenciandos e é estendida à comunidade e ao contexto social onde a Faculdade se encontra. Há, entretanto, problemas burocrático-institucionais que atrapalham sobremaneira algumas iniciativas de angariar apoios financeiros para a realização de projetos artísticos, como denuncia a Professora 01:

Em 2013 aprovamos projeto no valor de 150 mil pra realizar mais formação e pesquisa com alunos de estágio do curso de Música da UECE, mas o recurso não foi repassado pelo MEC por inadimplência da UECE; soube por terceiros que foi porque a UECE não

formaliza nada. Desisti de concorrer a outras propostas.

Junte-se a isso, a necessidade, segundo as professoras, do fortalecimento de ações curriculares de cunho estético mais sistemático no campo da formação dos pedagogos, não somente restrita a iniciativas espontâneas por parte dos profissionais responsáveis pelo ministério de determinados componentes curriculares, uma vez que a formação em arte necessita ser promovida de modo integrativo no currículo, valorizando todos os espaços de aprendizagem docente. Identificamos, com efeito, a urgência de compartilhamento de experiências artísticas pelos professores que ministram aulas na referida licenciatura, não somente de modo assistemático, mas de maneira permanente. Com isso, tais práticas pedagógicas ganharão outros sentidos para o desenvolvimento profissional docente, conforme se evidenciou nas falas das professoras.

Com efeito, ficou perceptível que ações didáticas lúdicas, expressões estéticas e pedagógicas das professoras estão situadas como espaços de autoformação, uma vez que não existem no contexto investigado políticas públicas voltadas à formação artística dos docentes – salvo dentro das licenciaturas em linguagens artísticas específicas – ponto que fragiliza a possibilidade de mais articulações com outros profissionais e áreas de conhecimentos no âmbito da licenciatura investigada. Sendo assim, a arte se manifesta nas práticas educativas das professoras investigadas, explicitando-se no contexto de ações de extensão, mas a pesquisa fica limitada às orientações de monografias. Estas ações são pertinentes, mas podem ser fortalecidas e consolidadas em outras constituições curriculares, inclusive por outros profissionais que tenham formação ou não específica em arte, até porque compreendemos que a arte se consolida e perpassa todo o desenvolvimento curricular,

de modo interdisciplinar e multidimensional na formação de professores. Sobre isso, uma das professoras sugere:

[...] penso que o ludismo, despertados em uma perspectiva formativa, incorpora a dimensão da arte também. Trabalho no sentido de resgatar a memória lúdica, procuro estimular processos criativos, pontuo sobre o quanto a invenção/reinvenção nos humaniza. Quanto à pesquisa, oriento monografias e pesquisas entre bolsistas e logo no início do processo, estimo a construção de sentido entre o tema e a vida da pessoa, além do processo de criação e estetização do texto. (Professora 02).

Para as respondentes, a arte assume papel relevante na formação de pedagogos, sendo identificada como campo de aprendizagens estéticas, que integram a sensibilidade artística dos profissionais, razão porque necessita ser vivenciada de modo mais sistemático no contexto do curso investigado. Conforme percebido, a arte é tomada como eixo articulador e fortalecedor da criatividade e de vários saberes acadêmicos, pessoais e profissionais, sendo, assim, indispensável à formação docente, como reforça a Professora 02: “[...] quem desenvolve a criatividade não consegue mais não criar. Sempre põe a sua marca nas coisas que faz. E o brilho dos olhos, expressão da vida em efusão aparece”.

Arte a passos largos no exercício do tripé universitário

Inserir e trabalhar arte no currículo de Pedagogia requer ousadia, manifesta num esforço de criação de um projeto pedagógico que a apreenda como um saber dotado de forte potência para desenvolver-se transversalmente, tanto no âmbito dos saberes disciplinares, como na integração entre ensino, pesquisa e extensão. O

currículo de tal curso tem (como tendência de âmbito nacional) uma especificidade que alguns chamam de generalista e isso tanto pode ampliar as possibilidades formativas do pedagogo como pode tender para a superficialidade. Quando um currículo de formação de professores se propõe integrar ensino, pesquisa e extensão, as possibilidades de garantia de uma aprendizagem interdisciplinar e mais consistente aumentam, pois há uma mobilização de agentes e práticas no exercício cotidiano deste currículo. Nessa mobilização, a parceria entre professores para o fomento e a execução de projetos interligados é essencial. Estimular estudos e experimentações em arte, ampliar os espaços de diálogos e manter certa insistência na defesa das artes no espaço universitário é também fundamental para fortalecer e aprofundar esse terreno do conhecimento.

Nesta perspectiva para a formação dos pedagogos, as universidades poderão garantir fundamentação artística destes, fazendo valer suas prescrições legais¹⁶, como o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Concretamente, como viabilizar este princípio? Em que ações, tempos e espaços o tripé universitário poderia se sustentar para se desenvolver no cotidiano da instituição? Há recursos humanos e financeiros suficientes para tal investida? Sabe-se que, no plano das ideias, tal princípio de indissociabilidade é muito complexo e potente; no plano concreto do dia a dia da universidade, esta proposta pode ser realizada na articulação entre, por exemplo, professores e agentes externos à comunidade para a realização de ações pedagógicas em conjunto; entre professores coordenadores de grupos de pesquisa e de grupos de extensão, para favorecer a troca

16 O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão encontra-se nas legislações em vigor: BRASIL - *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05/12/1988; BRASIL - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB - Lei nº 9394/96.

de saberes e o intercâmbio dos estudantes componentes de cada um desses grupos; dentre tantas outras atividades possíveis de elaboração e execução criativas.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autor-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem no planejamento de ações institucionais e nos interesses da maioria da sociedade. (ANDES, 2013, p.50).

Compromisso cotidiano, investimentos na universidade pública e diálogo entre agentes que compõem a universidade são exigências fundamentais para a viabilização de ações integradas entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sob pena de continuarmos com a histórica predominância do ensino como praticamente a única instância de fomento à formação profissional e pessoal de professores.

Nessa direção, concordamos com a asserção de Dias (2009, p.06), segundo a qual, “[...] compreender as atividades de extensão e de pesquisa como expedientes vitais aos processos de ensino e de aprendizagem na graduação requer proposta de formação fortemente articulada à vivência do real e imersa na própria realidade, fundada em uma relação dialética entre teoria e prática”.

É com esta orientação que juntamos esforços para desenvolvermos ações pedagógicas no âmbito do curso de Pedagogia da UECE/FACEDI, envolvendo os três elementos do tripé universitário. Por exemplo, quando desenvolvemos uma disciplina de arte-educação, planejamos algumas das aulas em forma de aula-oficina,

em que um grupo de arte – do projeto de extensão Núcleo de Artes Cênicas da FACEDI (NACE) – foi convidado para fazer parte; ou ainda quando organizamos eventos anuais – o “Contos e Cantos ao Redor do Fogo”¹⁷, por exemplo – e todos os estudantes e professores foram e são convidados tanto para coordenar atividades como para elaborar produções artísticas a fim de expor no dia do evento.

No referente à articulação entre ensino e pesquisa, podemos citar o componente curricular denominado *Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP* - cuja intenção é a de articular saberes de várias disciplinas durante o semestre e também envolver práticas de pesquisas empíricas sobre temas relacionados ao campo da Pedagogia. Essas propostas estão sendo postas em execução, não sem dificuldades, pois a lógica curricular posta hoje, principalmente com o advento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (2006), requer uma atitude interdisciplinar, além de abertura ao diálogo e também muita criatividade e disposição para o trabalho coletivo.

É importante destacarmos, entretanto, o fato de que as intenções de integração existem, ao menos na disposição de alguns professores e estudantes para fazerem valer o princípio da indissociabilidade dos elementos do tripé universitário. E é com esse esforço de criar ações que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão universitária que buscamos exercer nosso trabalho pedagógico cotidianamente, tentando ainda contagiar mais pessoas nesse empreendimento educativo.

17 O “Contos e Cantos ao Redor do Fogo” é um evento festivo que ocorre anualmente e já está inserido no calendário institucional da UECE. Sempre realizado ao final de junho, este evento culmina com o fim do semestre letivo e se constitui de elementos da cultura popular mediante a contagem de histórias, lendas, cantos, dança, teatro, instalações, exposições de artesanato etc. Tem boa participação de pessoas da comunidade local e da própria Universidade.

Considerações finais

Discutir e problematizar a formação estética e artística de professores da Educação Básica na universidade é refletir sobre a relevância destes campos de conhecimento no currículo e também buscar compreender as relações de poder que permeiam suas afirmações ou negações destes campos nas instituições educativas. Dada a diversidade de agentes e de contextos, é importante termos em vista a noção de que não há projeto curricular emancipatório único. Com isso, concordamos com Lopes e Macedo (2011, p. 183) quando assinalam que uma proposta de currículo não é algo dado, mas que requer elaboração coletiva, pois ela não está pronta, mas “[...] É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais”.

Acreditamos que currículo não é mera prescrição em que a própria formação de professores, muitas vezes, é permeada por tal lógica de prescrições ou receitas a serem seguidas. Nesse sentido, defendemos uma atitude que considere a diversidade de possibilidades do cotidiano escolar como elementos formativos e interventivos, focalizando os agentes que compõem a instituição educativa em sua dimensão inter-relacional, no contexto sociocultural em que esta se situa. Para que isto seja implementado, nossa experiência demonstra que temos que valorizar as histórias de vida de formandos e formadores, pois elas é que concedem significado ao cotidiano institucional.

Pensamos ser necessária a diversidade de possibilidades do cotidiano escolar como elementos formativos e interventivos. Valorizamos, assim, as histórias de vida dos agentes que fazem esse cotidiano e que se exercem de modo entrelaçado e com variados sentidos. Tais histórias constituem a dinâmica institucional, aprofundando os sentidos que cada um atribui a esse cotidiano.

Consideramos ainda relevante pensar os processos constitutivos dos currículos universitários e escolares por considerar tais processos como imersos em uma dada realidade sócio-histórica, sendo esta permeada de relações sociais de poder.

Priorizar o ensino de Artes requer dos professores formadores, universitários e escolares, muita discussão, luta coletiva e a compreensão de que a produção de conhecimento artístico tende a ensejar a ampliação da criatividade, da sensibilidade estética, da atuação ética, crítica e propositiva.

Acreditamos, com tudo isso, que trabalhos com arte podem permear as demais disciplinas, embora já exista espaço disciplinar específico nos currículos. Para tanto, é necessário retomar o diálogo interdisciplinar tão em voga nos últimos anos, atrelando-o ao processo de formação e de prática docente. Impõe-se, por conseguinte, ter consciência de que essas mudanças são bastante difíceis e requerem muita energia científica, política, relacional e, principalmente, criativa. É importante, no entanto, também crer que tais mudanças são possíveis e necessárias.

Referências

- ANDES. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. Cadernos ANDES nº02. 4. ed. atualizada e revisada. Brasília-DF: Jan/2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre – RS: Zouk, 2006.
- _____. **Os Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP: 2004.
- _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96)**. Brasília – DF: MEC, 1996.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 5.692/71)**. Brasília – DF: MEC, 1971.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes**. Brasília-DF: MEC, 1997.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília-DF: MEC, SEB, 2012.
- BRASÍLIA/CNE. Resolução CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, 2006.
- CATANI, D. Bárbara. A educação como ela é. In: Revista Educação. Bourdieu pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2012. p. 16-25.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- DIAS, Ana Iorio. **Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. In: Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física - Vol. I, Nº01, p.37-52, Agosto, 2009.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 22 edição. Campinas-SP: Papyrus, 2011.
- _____. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas-SP: Papyrus, 2010.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LOPES, A. Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAES, A. Cristina. **A defesa do ensino de artes a partir das articulações entre o movimento de artistas e arte-educadores de Itapipoca-CE**. In: MORAES, A. Cristina; et al (Org.). Vozes da FACEDI: Reflexões, experiências e perspectivas em educação. Fortaleza: EdUECE, 2010.
- SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. 4 ed. Recife: EdUFPE, 1996.

Sobre os autores

Ana Cristina de Moraes

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade de Brasília (UNB). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP. Professora assistente da UECE/FACEDI, lotada no Setor de Estudos “Fundamentos históricos, legais e normativos da Educação” do Curso de Pedagogia. *E-mail:* anakrismoraes@hotmail.com

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Doutorando em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA); Graduado em Geografia (UVA). Graduado em Pedagogia (UECE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Professor efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Itapipoca (Ceará).
E-mail: mirtielfrankson15@gmail.com

José Albio Moreira Sales

Doutor em História com tese sobre História da Arte pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estágio de pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto (U.P.) em Portugal. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de pesquisa IARTEH – Investigação em Arte, Ensino e História. Possui experiência nas seguintes temáticas: docência e ensino de arte; história da arte; arquitetura escolar e patrimônio artístico e cultural.
E-mail: albio.sales@uece.br

Recebido em 15.02.2015

Aceito em 23.03.2015