



O ENSINO DE ARTE NA UECE E UNILAB: CULTURA POPULAR E LÚDICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (2013-2017)

THE ART EDUCATION IN UECE AND UNILAB: POPULAR AND PLAYFUL CULTURE IN THE TRAINING OF EDUCATORS (2013-2017)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019077>

Edite Colares Oliveira Marques
Universidade Estadual do Ceará
edite.marques@uece.br

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
ramosjeannette@unilab.edu.br

RESUMO

Ao problematizar o ensino de artes nos anos iniciais da escolarização no Brasil, observamos que a ludicidade e as manifestações da cultura popular, apesar do marco legal e das orientações curriculares sobre sua obrigatoriedade, valorização e promoção, têm sido desconsideradas enquanto elementos fundamentais do universo artístico na escola. Preocupa-nos uma educação com outra episteme de corpo e da cultura, numa integração entre sentir, pensar e agir. Neste artigo, destacamos a importância da iniciação da criança nas artes seguindo o fluxo *continuum*, partindo das vivências familiares — como as cantigas de ninar e as festividades populares — às expressões e manifestações regionais, componente curricular da educação básica. Ao revisitar e analisar nossa prática docente no ensino de artes na formação de pedagogos na Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, no interstício de 2013 a 2017, a partir da pesquisa-ação, da observação participante e da análise dos documentos (projetos, planos de curso, relatórios de pesquisa e extensão e acervo iconográfico), reafirmamos a arte como portal e como ponte para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, mediadas pelo corpo e pela educação dos sentidos na vivência da cultura popular e da cultura do outro.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Corpo. Cultura. Educação Intercultural.

ABSTRACT

To discuss the teaching of Arts in early years of schooling in Brazil we observe that the playfulness and the manifestations of popular culture, despite the legal framework and the curricular guidelines on your obligation, appreciation and promotion, have been disregarded as key element of the artistic universe. We are concerned about an education with another episteme, in an integration between feeling, thinking and doing. We highlight the importance of child initiation in the arts following the flow continuum, starting from family experiences such as lullabies to expressions and regional manifestations, curriculum component of basic education. When revisiting and analyzing our teaching of arts in the training of pedagogues at the University in UECE and UNILAB, at the intersection between 2013 and 2017, from the action research practice, the participant observation and the analysis of documents (projects, course plans, research and extension reports and iconographic collection), we reaffirm art as portal and as a bridge to learning and development of children, mediated by the body and for the education of the senses in the experience of popular culture and the culture of the other.

Keywords: Teaching art. Body. Culture. Intercultural education.



1 PARA O INÍCIO DA CONVERSA

*“Quando as crianças brincam eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar [...]”
(Fernando Pessoa)*

Ao estudarmos o ensino de arte nos anos iniciais da Escola Básica Brasileira, observamos que a cultura local e as manifestações da cultura popular, apesar do marco legal e das orientações curriculares sobre sua valorização, têm sido desconsideradas enquanto elementos culturais e artísticos. O ensino de arte é indispensável ao conjunto das atividades curriculares, especialmente quando se trata de manifestações da arte e cultura comunitária, e mais ainda quando diz respeito a danças e folguedos.

Na atual conjuntura brasileira, muitas vezes, é mais acessível à criança o conteúdo midiático, do que as manifestações artísticas comunitárias em sua cidade. No nordeste brasileiro, percebemos o quanto a escola está afastada das manifestações culturais da cidade (COLARES, 2017), quando nos deparamos com a ausência das festas juninas e do carnaval, por exemplo, no currículo e calendário escolar.

O patrimônio cultural, material e imaterial cearense está longe de ser abordado pela escola, com raras exceções, como as iniciativas editoriais *Construindo o Ceará – História* (SOUSA; PONTE, 2016) e *Fortaleza a Criança e a Cidade* (CAVALVANTE *et al.*, 2016) e de docentes.

Aludimos ao elemento da cultura local na educação em arte da criança, na fase inicial de sua escolarização, por apontarmos uma posição em favor da cultura do riso, da convivialidade prazerosa, do corpo em movimento, da alegria do saber popular e da cultura. Por esta razão, concordamos com Platão (2000), ao afirmar que a ginástica e a música são a melhor maneira de educar o corpo e a alma, ou com Tomás de Aquino (*apud* LAUAND, 1991), ao defender o bom humor na educação, bem como com Piaget (1971, 1974), ao afirmar que, agindo sobre o mundo, a criança aprende. Fernando Pessoa faz referência à alegria quando as crianças brincam. Estas assertivas coadunam com ed-



ucadores brasileiros, cito, Paulo Freire (SOUZA, 2001), pois para ele o “Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade. [...]. Fazer amigos, educar-se, ser feliz”. Frei Betto (2013, p. 1) também complementa

Na escola dos meus sonhos, os alunos aprendem a cozinhar, costurar, consertar eletrodomésticos, a fazer pequenos reparos de eletricidade e de instalações hidráulicas, a conhecer mecânica de automóvel e de geladeira e algo de construção civil. Trabalham em horta, marcenaria e oficinas de escultura, desenho, pintura e música. Cantam no coro e tocam na orquestra. Uma semana ao ano integram-se, na cidade, ao trabalho de lixeiros, enfermeiras, carteiros, guardas de trânsito, policiais, repórteres, feirantes e cozinheiros profissionais. Assim aprendem como a cidade se articula por baixo, mergulhando em suas conexões [...].

Nesta escola, lugar de partilha, de alegria e do fazer cotidiano comunitário, a cultura lúdica e popular, a unidade corpo, comunidade e ciência anunciam a introdução e percepção da criança do mundo da arte mediante os símbolos culturais e artísticos da cultura popular, remanescentes da tradição oral.

A arte está presente na educação de crianças desde o nascimento, pois nas canções de ninar, embaladas na rede, há a iniciação da educação da sensibilidade, da arte, do corpo, da cultura permeada pela tradição oral e da ciência. Valorizar, promover e manter este percurso na escola é seguir o curso da educação e da aprendizagem. É impulsionar a trajetória da criança na descoberta de uma vida rica em sentido, que se inicia na família, prolonga-se na comunidade, no entorno, do qual a escola é parte. Nesta perspectiva, à escola compete a valorização, o reconhecimento e a promoção da cultura local e da dita “universal”, estimulando e se relacionando com a vida comunitária de modo colaborativo e fortalecedor de saberes articulados.

Diante deste cenário contraditório, o presente artigo destaca a importância da iniciação da criança nas artes seguindo o fluxo *continuum* de vivências familiares como cantigas, histórias e causos, festividades populares, dentre outras, à sua integração no currículo escolar no ensino da arte. Estas ex-



pressões e manifestações regionais são componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996). Ademais, analisa práticas no ensino de artes no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, em atividades de ensino, pesquisa e extensão no interstício de 2013 a 2017.

Para tanto, revisitamos a literatura acerca do corpo (ZOBOLI; ALMEIDA; BORDAS, 2014; LIGIERO, 2011; COLARES, 2017), da educação intercultural (CANDAU, 2012; WALSH, 2010; FREIRE, 2000; GIDDENS, 2002) e do ensino de artes (BOURDIEU, 2003; ECO, 2016; QUINTAIS, 1992; READ, 1983). Além disso, tecemos princípios pedagógicos que fundamentam nossa prática docente. Em seguida, analisamos a prática docente no ensino de artes no interstício de 2013 a 2017.

A partir da pesquisa-ação, da observação participante e da análise de documentos, bem como de projetos de pesquisa e extensão universitária, planos de curso, relatos, relatórios de pesquisa e de extensão e acervo iconográfico das práticas docentes no ensino de artes, sistematizamos as atividades realizadas. Destas, selecionamos uma vivência de ensino, pesquisa e extensão de cada universidade. É importante destacar que muitas delas se transversalizaram, promovendo a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, e que, para efeito deste estudo, analisamos individualmente, construindo intercessões que propiciaram maior aprofundamento.

A escolha do método de pesquisa-ação se justifica pela possibilidade de refletir em torno da nossa prática docente, pois é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que nós utilizamos nossa práxis como objeto de estudo e de intervenção. Nesta modalidade de pesquisa,

[...] pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, as duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por sua conta de sua experiência e de suas idéias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais



que tem sobre o que será melhor para seu grupo. Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante (TRIPP, 2005, p. 457).

Como artífices, problematizamos o ensino de arte na educação e revisamos a literatura pertinente para, em seguida, analisar as atividades de ensino, pesquisa e extensão comunitária ações na UECE e UNILAB numa perspectiva de educação libertadora intercultural, com vistas ao fortalecimento da prática de ensino em arte, articulada ao saber popular e ao universo da dança.

2 O CORPO NA ESCOLA

*“O meu conhecimento vem da infância. É a percepção do ser quando nasce.
O primeiro olhar, o primeiro gesto, o primeiro tocar, o cheiro, enfim.
Todo esse primeiro conhecimento é o mais importante do ser humano.
Pois é o que vem pelos sentidos.
Então, esse conhecimento que vem da infância é exatamente aquele que ainda não perdi.
Os outros sentidos fomos adquirindo porque era quase uma obrigação.
Era como um calço.”*
Manuel de Barros (2008, p. 1).

O currículo do ensino obrigatório de artes na educação básica brasileira aborda diferentes linguagens — como as artes visuais, dança, música e teatro —, e pode interseccionar-se com as contribuições das diferentes culturas e etnias, constitutivas da identidade do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana (BRASIL, 1996).

O fenômeno aqui abordado é a educação da sensibilidade da criança; a arte na aprendizagem da criança em seus primeiros anos de escolarização. A questão é: como abordar esta iniciação da criança nas artes, na linguagem do corpo e nas diversas culturas dentro da escola? Interessa-nos que esta etapa, que se inicia ainda no lar, prolongue-se na educação infantil e no ensino fundamental. De acordo com Manuel de Barros, este "primeiro conhecimento que vem dos sentidos", alimentado pelo cancionário popular infantil, dos folguedos, das festas populares, dos símbolos da alegria, da luz, da fertilidade da terra, da



dádiva da natureza expressa na arte popular comunitária e na cultura ancestral aos mais jovens, "é exatamente aquele que não perdi", perdemos.

Falar da alegria na escola, em especial do ensino da arte, parece-nos uma obrigação, uma vez que notamos um acirramento na posição de uma escola rígida, voltada mais para avaliar do que para educar. Autores como Snyder (1988) enaltecem a importância da alegria na escola. E o que pode trazer mais alegria que as manifestações do corpo, as linguagens artísticas como as danças, brincadeiras e representações? Então, não tratamos exclusivamente da alegria, mas do folguedo como conteúdo de arte e em metodologias e práticas de ensino nos anos iniciais da educação básica. Brincadeira, música, poesia e cantiga de roda, brincadeiras cantadas e danças típicas articuladas num fazer educativo que envolve a criança de maneira integrada.

A formatividade da arte e da brincadeira na educação de crianças é algo notório, pois em muitas circunstâncias nos valem destes recursos da arte na escola e sentimos que atingimos êxito. Acontece que os momentos em que agimos assim, no âmbito da escola, são momentos estanques, em datas comemorativas, semanas culturais, gincanas e outros fatos isolados. São ações inconsequentes, sem articulação interna com o currículo. Percebemos, através de nossa prática docente, que tais ações não geram desenvolvimento de um saber internalizado que proporcionem um crescimento e desenvolvam habilidades, aprendizagens e "competências".

Todo o potencial que as crianças têm para atividades corporais, práticas lúdicas, de expressão oral, deve ser explorado, criando oportunidade de experiência com atividades corporais amplas, em espaços também abertos.

Trazemos à luz a importância dos folguedos e dos elementos da cultura popular como proposta de ponto de partida para o ensino de arte nos anos iniciais, nos processos formativos indispensáveis à educação artística da criança, por realizarmos uma análise da pertinência dos folguedos e da cultura popular como fenômeno particular de comunicação e de criação, que promove uma in-



terpretação e reflete formas culturais enraizadas historicamente desenvolvendo de forma criativa a educação em arte desde a educação infantil.

Pensar as práticas educativas relativas às danças regionais (LIGIERO, 2011) ligadas às manifestações da cultura local no tocante aos ritmos básicos de cada região, como do Baião, no Ceará, do Frevo, em Pernambuco, ou do Samba, carioca, e assim por diante, é buscarmos como percursos iniciadores de uma educação artística que visa um corpo brincante dos elementos identitários. Ou seja, ao pensar as danças tradicionais pensamos introduzir a criança nos seus ritmos, inicialmente em cirandas, por exemplo, em brincadeiras de roda ou em atividades lúdicas para ir, num crescente, apresentando a cultura popular brasileira.

Compreende-se por Cultura Popular Brasileira aquela que surge nas práticas de identidade local, fruto das manifestações cotidianas, dos modos de vida de determinadas comunidades, inclusive afrobrasileira e indígena, práticas com as quais celebram suas crenças, conquistas, ancestralidade e perpassando gerações em forma de resistência, expressões e linguagens desenvolvidas nestes contextos de diversidades nas relações sociais brasileira. A legislação educacional resguarda os conteúdos referentes à história e à cultura afrobrasileira e indígena no âmbito do currículo escolar, em especial na educação artística, através da Lei 11.645 de 2008.

Ao abordar a epistemologia do corpo na escola, é possível dizer que dois elementos se entrecruzam e que na modernidade foram separadas: o racional e o emocional, o mental e o corporal, numa formação de corpo dual, cindido em duas partes: unidade-humano. Este binarismo é refletido no pensamento de Zoboli, Almeida e Bordas (2014, p. 58), ao afirmar que

A visão cingida de ser humano em corpo/mente não implica, somente, duas realidades com status ontológicos e epistemológicos construídos de modo independente; ela pressupõe, também, a predominância da mente em relação ao corpo e a subordinação deste a ela.



Tal concepção aproxima-se de outras epistemes binárias modernas, como as oposições entre espírito/matéria, masculino/feminino, biológico/social, individual/coletivo, num modo excludente de estabelecer as relações, próprias de uma sociedade capitalista de mercado. O pensamento que aparta os aspectos emocional e racional, especialmente no ocidente, tem efeitos graves na escola, uma vez que muito cedo, na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, as atividades lúdicas, a corporeidade, as atividades musicais, as narrações de histórias e sua representação são fortemente reduzidas. Há a predominância de repetição e memorização no tratamento pedagógico dos conteúdos que focalizam o ensino de matemática e da língua materna, enquanto a percepção corporal, a sensibilidade, o autoconhecimento, o conhecimento da cultura e do outro ficam relegados a iniciativas pontuais.

Desde a educação infantil tem sido iniciada a alfabetização precoce de crianças (FREITAS, 2015), mediante programas como Programa de alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Gestores, professores e estudantes passaram a fazer parte de um rigoroso processo de controle de qualidade que estimula não apenas a competição, mas, principalmente, a obstinada busca pelo “sucesso escolar”.

Pesquisa recente sobre a política educacional cearense nos últimos 20 anos, com destaque para a análise do PAIC (RAMOS *et al.*, 2018), como programa de gestão por resultados, explicita que diferentes aspectos não são contemplados no processo de ensino-aprendizagem e na análise dos resultados, tais como: a diversidade de alunos presentes nas escolas; as suas relações familiares; o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes; o nível de desempenho das suas escolas de origem, entre outros. Neste sentido, Freitas problematiza que

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser



reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? (FREITAS, 2007, p. 971).

Para os pesquisadores, o foco do discurso institucional e da política educacional tem promovido

[...] sutilmente a substituição do *avatar* da gestão democrática e do direito à educação e relativiza as questões supracitadas, essenciais, na análise do princípio, meio e finalidade da aprendizagem. [...] induzindo um projeto pedagógico extrínseco à escola (RAMOS, et al., 2018, p. 142).

Este projeto extrínseco à escola e à comunidade tem promovido graves danos ao desenvolvimento da criança e à saúde da comunidade escolar, bem como tem incentivado o falseamento dos dados, como denuncia Diana Ravitch (2011) no caso dos Estados Unidos da América e do espelhamento entre escola e empresa na França como explicita Laval (2004). Concordamos, portanto, com Freitas (2015), que afirma:

Antecipar a escolarização das nossas crianças é um crime, primeiro contra o desenvolvimento pessoal delas, e segundo contra o próprio país pois esta é a idade propícia para o desenvolvimento de uma série de habilidades pessoais e interpessoais que são vitais para o favorecimento da criatividade e, como sabemos a criatividade é a base da inovação. Esta sim é vital para o desenvolvimento econômico do país.

É na primeira infância que a criança pode ser estimulada a desenvolver sua imaginação e criatividade. Einstein já afirmava que a imaginação é mais importante que o conhecimento, pois este é limitado, enquanto a imaginação é infinita.

[...] atividade do brincar que essas capacidades são desenvolvidas com alegria e seriedade, com atenção e responsabilidade, com segurança e confiança em um mundo bom, que não exige da criança além de suas possibilidades, ou seja, uma entrada precoce no mundo adulto. E alfabetizar precocemente significa empurrar a criança para o mundo adulto (para o qual ela não está preparada, portanto) antes da hora, [...] (PASSERINI, 2016).



O brincar representa o princípio lúdico que embasa todas as atividades, com destaque para as artísticas e pode orientar a prática docente. Para a autora, este “[...] também dá significado ao ensino-aprendizado, pois pode expressar o motivo, assim como, o vínculo afetivo com o professor e com o conteúdo”, bem como com a família, a comunidade e a cultura em que está inserida.

Deste modo, o brincar da criança faz parte de seu aprendizado sobre o mundo e sobre si mesma. Nas palavras do filósofo Friedrich Schiller, “O homem só brinca ou joga enquanto é homem no pleno sentido da palavra, e só é homem enquanto brinca ou joga” (*apud* PASSERINI, 2016).

3 O ENSINO DE ARTES COMO RUPTURA PARADIGMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

*“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes:
a arte de viver.”*
Bertold Brecht

Propondo a ruptura paradigmática deste projeto pedagógico extrínseco à escola e reconhecendo a perspectiva decolonial¹ de saberes e práticas sul-americanas (WALSH, 2010), africanas, afro-diaspóricas e orientais, faz-se urgente desaprender a forma dominante e dual de pensar, sentir e fazer, que segrega e exclui, e reaprender, a partir das experiências e vivências dos povos ancestrais, dos conhecimentos tecnológicos e históricos sistematizados, da racialização dos conteúdos e formas, da unidade pensar-sentir-fazer, dentre outros. Nesta perspectiva, as pedagogias críticas, decoloniais, interculturais, afrocen-

¹ Há divergências teóricas e políticas em torno dos termos e acepções, cito, decolonial e descolonial. O primeiro busca a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico, e quer superar a modernidade europeia, ao mesmo tempo em que denuncia sua colonialidade. Para o pensamento descolonial, não há qualquer epistemologia que possa reclamar o monopólio sobre o pensamento crítico no planeta, no entanto, ao buscar libertação e emancipação, cai-se nas teias da modernidade europeia (MINGNOLO, 2008), fazendo parte também do conjunto da colonialidade.



tradas (NASCIMENTO, 2009), ou seja, pedagogias adjetivadas emergem no cenário de disputa no decorrer do século XX em todo o mundo.

Preocupa-nos fomentar na formação de pedagogos outra episteme de corpo, das artes e da cultura, numa integração entre ações e reflexões, entre sentir, pensar e fazer/viver. Nesta perspectiva, a interface educação e arte pode promover e favorecer a reintegração, principalmente quando se insere a cultura popular na escola e se amplia os saberes infantis.

O fazer artístico da cultura popular inserido na escola tem se constituído, na prática docente na UECE e UNILAB, como portal para uma vivência corporal/sensorial, que favorece o conhecimento de si e do outro. Ao introduzir o verso falado dos cordéis, das cantigas infantis e poesias, os movimentos corporais circulares, as brincadeiras de roda e cantadas, dentre outros elementos da rica poética popular num processo de integração entre corpo físico, a vitalidade, a emoção e o despertar do eu da criança e do adulto (professor pedagogo em formação), de maneira lúdica e prazerosa, temos explorado suas potencialidades artísticas e constituído um repertório de matriz identitária local. Estas práticas tem dado subsídios para que o educando eleve seu modo de relacionar-se consigo, com o outro e com o planeta, em um situar-se que está integrado ao todo a sua volta.

Sabemos que um corpo íntegro e integrado ao mundo e a si, é um corpo que interage, que aceita desafios e reage da maneira mais propositiva possível ao real. O que desejamos é educar um corpo brincante dentro da escola. Um corpo que se afirma no mundo pelo lúdico, que por ser criança vai imaginando e refletindo sobre o que se lhe chega. Assim, as músicas infantis já são uma bela introdução ao mundo das artes — algo que a própria família faz e que devemos, na escola, ampliar. As brincadeiras de roda são um outro exemplo de movimentos introdutórios a um corpo brincante. A dança tradicional popular é, por outro lado, um excelente modo de conhecimento e exploração do movimento expressivo do corpo na escola.



É intenção da educação infantil e do ensino fundamental prosseguir num crescente desenvolvimento da criança que parte do que o estudante já traz dos elementos culturais próprios de seu lugar, apresentados pela família em cantigas de ninar, em histórias e brincadeiras. O educando indica o seu ponto de partida, oferece-se ao diálogo, à troca, ao jogo, colocando o que tem de si. Brincar, cantar, dançar e deixar neste movimento a criança se expressar de maneira espontânea, referenciada nas experiências culturais anteriores, pode ser uma dinâmica na escola e uma tarefa de escuta pelo professor da educação infantil e do ensino fundamental.

Em seguida, observando movimentos, relações e intersecções, podemos, como professores, pais e comunidade, explorar os brincares, as cirandas, os gêneros musicais, os ritmos afro-indígena e brasileiros, entre outros mais longínquos, ampliando o repertório artístico-cultural e científico dos educandos.

Três pensadores fundamentam nossa concepção epistemológica e dão suporte teórico à nossa concepção educativa: Paulo Freire (2000), para quem devemos, num processo educativo, partir da cultura dos envolvidos; Jean Piaget (1971,1974), com quem entendemos que é na interação com o outro e agindo sobre o meio que o homem aprende, transformando o real e a si próprio; e, por fim, Bourdieu (2003), que argumenta ser uma necessidade o acesso à arte e à cultura, como um produto da ação da escola, além de denunciar a violência simbólica que a escola realiza sobre a classe trabalhadora.

Partindo destes princípios, visamos realizar a discussão sobre as possibilidades de uma prática educativa libertadora intercultural, em que o acesso à cultura, na qual o corpo se integra, num reconhecimento de sua linguagem, seja garantido pela escola e, paralelamente, nas instituições de formação de educadores e comunidade.

Em relação à vivência artística ligada à Cultura Popular e, em especial, às danças, almejamos, essencialmente, uma interpretação, uma compreensão crítica, um processo metodológico escolar que ofereça concretude e se materialize na expressão corporal dos significados simbólicos de uma dada comu-



nidade, numa marca do modo de dançar das comunidades e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, muito demonstrativo de uma identidade cultural valorizada e vivificada.

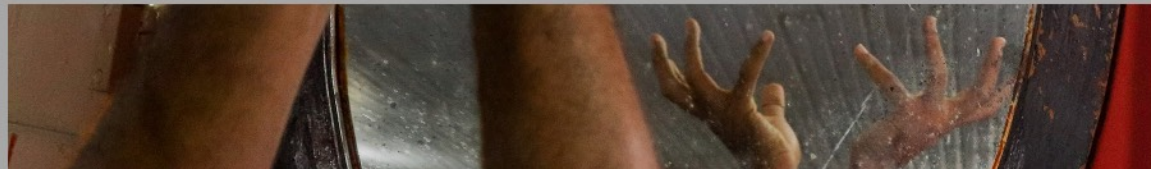
O descaso com o patrimônio cultural ancestral brasileiro acontece desde os idos da colonização diante das estratégias de aculturação e domesticação do povo. Tal contrassenso vem sendo diuturnamente denunciado por movimentos sociais e institucionais de promoção do direito à educação e dos setores sociais historicamente excluídos. As culturas indígena, africana, afro-brasileira e brasileira continuam, muitas vezes, sendo sobrepujadas pela influência tanto do “pensar único²” do norte como de suas manifestações culturais.

A educação intercultural rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, e

Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na realidade e no plano internacional (CANDAUI, 2012, p. 46).

Este projeto e processo está sempre inacabado, posto que em constante mutação. Para Walsh (2010), há três tipos de interculturalidade, a saber: funcional, relacional e crítica. O primeiro reconhece a diversidade e a diferença e propõe a inclusão na estrutura social existente. O relacional, por sua vez, pressupõe o contato entre as diferentes culturas sem, entretanto, problematizar os conflitos e as desigualdades existentes. Por fim, a interculturalidade crítica reconhece a diversidade cultural e propõe mudança nas estruturas de poder, questiona as relações, apontando novos modos de viver, pensar, conviver e ser.

² Sobre o assunto, ver *O perigo da história única*, de Chimamanda Adichie. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br.



Diante deste diálogo entre as autoras, percebemos que o conceito de interculturalidade crítica se aproxima com a conceituação de interculturalidade, defendida por Candau e evidenciamos a complexidade de tratar sobre conceitos polissêmicos e sobre as questões relativas ao corpo, à educação estética e à educação intercultural, ao mesmo tempo em que evidenciamos estas como portais para a ruptura paradigmática.

A intercessão entre cultura e arte é também complexa e tênue, pois ambas são manifestações humanas na interpretação e representação de si, da comunidade e do outro. A arte se constitui num ato comunicativo, e pede que seja interpretada, portanto o âmbito da arte e da cultura popular na educação escolar suscita uma experiência estética capaz de fazer com que o estudante ao mesmo tempo em que se identifica com a cultura onde está inserido, reconheça as diferentes culturas em jogo nas relações sociais escolares realizando uma reflexão estética fundada na experiência da pluralidade, numa tentativa de criar a possibilidade de um pensamento intercultural, dialógico, extremamente, necessário à sociedade brasileira.

Concordamos com Eco, em *A definição da arte*, que

[...] pode-se ver que a arte se nutre de toda a civilização de seu tempo, refletida na irrepetível reação pessoal do artista e que nela estão presentes em atos os modos de pensar, viver, sentir de toda uma época, a interpretação da realidade, a atitude diante da vida, os ideais, as tradições, as esperanças e as lutas de um período histórico (2016, p. 34).

Sendo a arte resultado de um processo histórico e estando o processo educativo vinculado a este caráter histórico e social da criação artística, não podemos ensinar/libertar de outra forma que não seja colhendo de nossos estudantes e suas trajetórias, os subsídios necessários para sua aprendizagem. O contexto histórico em que vivemos nos coloca, hoje, numa realidade de crise econômica, política e social, na qual convém lembrar que a reflexividade, o autoconhecimento e a identidade são elementos indispensáveis no conjunto das



trocas simbólicas na qual o indivíduo precisa penetrar nas sociedades pós-modernas.

A modernidade tardia, para usar um termo cunhado por Giddens (2002, p. 15), produz diferença, exclusão e marginalização. Compreendemos com o autor de *Modernidade e identidade* que “A reflexividade do eu, em conjunto com a influência dos sistemas abstratos, afeta de modo difuso o corpo e os processos psíquicos”. Não nos resta dúvida de que conhecer-se a si mesmo é o princípio da libertação de todo ser humano.

Considerando as articulações entre racional, emocional e a práxis no processo educativo, pensamos ser necessário integrar aquilo que o homem separou — pensar, sentir e fazer —, na percepção consciente de si, do outro e do mundo ao seu redor. É fundante estar atento para a não sobreposição ou justaposição, bem como para a possibilidade de a arte ser portal e ponte que reconstrói o caminho da aprendizagem e que contribui para o desenvolvimento humano integral. Nesta perspectiva, o corpo fala mediante seus movimentos, se apropria de si e do universo mediante os sentidos e o ensino de artes na escola se constitui como essencial para a aprendizagem prazerosa e feliz.

No tópico a seguir, apresentamos práticas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão na área de artes em duas universidades cearenses, desenvolvidas no interstício de 2013 a 2017.

4 CULTURA POPULAR E LÚDICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA UECE E UNILAB

*“Brincar com crianças não é perder tempo,
é ganhá-lo.”*

Carlos Drummond de Andrade

Partindo do lugar que atuamos há décadas, que é a formação de pedagogos no Ceará, e considerando que uma das funções da Universidade é contribuir para a formação e a qualificação de profissionais na sociedade contem-



porânea, revisitamos nossa prática docente no ensino de artes com o intuito de sistematizar e socializar estas vivências.

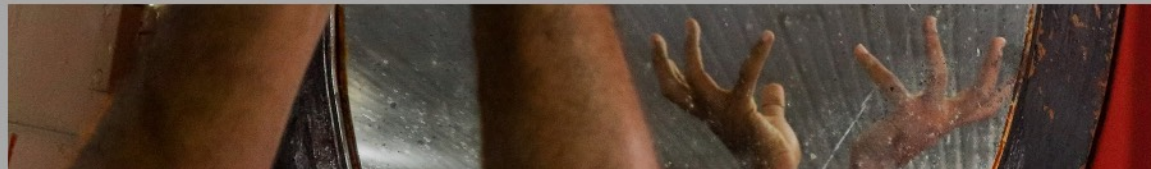
A pesquisa-ação prática (TRIPP, 2005) tem nos possibilitado realizar um inventário, observar e analisar o percurso trilhado e estabelecer as intersecções e aprofundamentos e direcionamentos necessários. Abaixo, dispomos de um quadro em que apresentamos algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão que realizamos no interstício no universo deste estudo.

QUADRO 01: PRÁTICAS DOCENTES NA ÁREA DE ARTES (UECE E UNILAB, 2013-2017)

	UECE	UNILAB
ENSINO	Obrigatória: - Introdução à arte-educação (68h) Optativas: - Ludicidade e Educação - Cultura Brasileira	Obrigatória: - Ensino de arte e arte africana - Arte africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental nos países da integração - Fundamentos filosóficos e práticos do samba e capoeira - Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro-brasileira dos lugares - Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandiga Optativas: - Corpo, dança afro e educação (40h)
PESQUISA	Danças populares e tradicionais no ensino de arte na Escola Municipal de Ensino Fundamental Catarina Lima e Silva	A educação da criança, a importância do brincar no seu desenvolvimento integral e a interculturalidade (2015-2016) Desafios do Pedagogia Afrocentrada da UNILAB (2016-2017)
EXTENSÃO	Projeto Arte na Escola (2004-), que atua na formação de professores de arte de discentes da UECE e docentes das escolas públicas municipais	Projeto Pétalas do Lácio (2013-2014) que atuava na Projeto Afrodita: a formação de arte educadores interculturais e (ano 1,2,3 e 4) (2014-) Ciranda da criança (Ano 1, 2 e 3): A arte do brincar, As artes do fazer na escola e A educação de crianças cá e acolá

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante das práticas docentes no ensino de artes vivenciadas no interstício do estudo em tela, a seguir selecionamos uma vivência de cada dimensão supracitada. Faz-se importante destacar que muitas delas se transversalizaram, promovendo a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, e que, para efeito deste estudo, analisamos individualmente, seguido de intercessões que propiciaram maior aprofundamento.



4.1 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTES NA UECE

Os últimos cinco anos realizando pesquisa-ação na escola básica, problematizando a da vivência das manifestações populares, trabalho que se materializa, recentemente, na publicação do livro *Festas Populares e o Ensino de Artes*, editado simultaneamente pela EdUECE e pelo i2ADS³, da Universidade do Porto, pudemos perceber que o universo da literatura oral, do canto, do cordel etc. vivificam as experiências estéticas infantis e expressam uma linguagem elemento da cultura local, que desenvolve nos estudantes a linguagem, a expressão corporal, o conhecimento histórico e o senso de pertencimento, bem como noção geográfico espacial, além, é claro, das aprendizagens específicas do campo das artes, área de conhecimento em questão neste artigo.

É aqui que uma experiência cultural, matizada pelos saberes locais na interface com a cultura universal, oferece ao estudante um repertório que o permite articular elementos das linguagens artísticas — isto é, na poesia, na música, na representação, na dança e nas artes plásticas. Neste entendimento, buscamos propiciar tais experiências na formação de professores no curso de Pedagogia da UECE, integrando ensino, pesquisa e extensão, num processo de conhecimento da cultura brasileira, partindo das comunidades escolares nas quais os alunos atuam, seja no projeto de extensão arte na escola, na disciplina de Introdução à Arte-Educação ou, ainda, na pesquisa que investiga as manifestações artístico-populares no âmbito da escola básica.

Nossa experiência tem sido na integração dos três pilares de construção do conhecimento acadêmico, na formação de futuros professores, buscando que consigam fazer, inicialmente, uma recolha das práticas culturais locais, como o maracatu, o pastoril, o coco, o cordel e demais manifestações, apro-

³ Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade – i2ADS da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.



fundando o estudo das mesmas para, em seguida, tratar destes saberes com alunos da educação infantil e do ensino fundamental.



FOTO 1: Pastoril na Escola de Ensino Fundamental Marcos Valentin – Fortaleza.
Fonte: Grupo de Pesquisa Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas (UECE).

No componente curricular Introdução à Arte Educação no Curso de Pedagogia da UECE, temos dado especial atenção ao conteúdo da arte brasileira, em uma abordagem intercultural na qual as práticas artísticas ligadas às criações afrodescendentes, indígenas e europeias são vivenciadas e vivificadas em releituras e metodologias de ensino, que privilegiam não só a sala de aula, mas a ida dos futuros professores ao *lócus* onde elas se dão. Sendo assim, visitamos museus, grupos danças tradicionais e, posteriormente, levamos tais conhecimentos para sala de aula, na tentativa de imprimir uma didática capaz de fortalecer a identidade cultural dos estudantes e alargar seu conhecimento sobre a arte e a cultura brasileira.

No mesmo diapasão, o projeto de extensão Arte na Escola, que tem polo na UECE, oportuniza aos professores e universitários que são a ele ligados o acesso a materiais didáticos, como uma DVDteca com quase 200 títulos sobre arte brasileira, vídeos apropriados para o uso em classes de educação básica, ampliando o repertório de estudantes, para além de muitas opções de formação em grupos de estudos, oficinas, seminários e cursos, os quais qualificam o trabalho docente e criam oportunidades de refletir sobre a arte e a cultura brasileira em sua interface com o fazer ensino escolar de arte.



Por sua vez, a investigação que nos últimos anos temos realizado confere aos saberes populares um lugar de destaque no ensino de artes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Temos realizado pesquisa-ação certos de que muito há que se intervir no seio da escola básica para se alcançar níveis significativos da aprendizagem escolar de arte.

4.2 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTES NA UNILAB

A UNILAB surge como projeto político e pedagógico de integração internacional com os países da lusofonia africana, cito, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, numa perspectiva da cooperação solidária e científica. Tem entre seus objetivos refletir e compartilhar os problemas gerados por processos históricos de desenvolvimento similares entre Brasil e os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOPS).

A sua criação data da promulgação da Lei n.º 12.289, de 20 de julho de 2010, embora enquanto projeto político Abdias Nascimento⁴ já sinalizava a importância de se ter uma Universidade que sistematizasse, valorizasse e desenvolvesse pesquisas que atendessem a preocupação da maioria da sociedade brasileira que são afrodescendentes. Numa perspectiva de cooperação e promoção epistemológica do eixo Sul-Sul, a UNILAB⁵ dispõe de quatro *campus*, sendo três deles no Maciço de Baturité — Liberdade, Auroras e Palmares —, mais precisamente na cidade de Redenção, por razão de que no contexto

⁴ O primeiro projeto de lei propondo ações afirmativas para população negra é de autoria do então deputado Abdias Nascimento – Projeto de Lei n.º 1.332 de 1983. Em discurso proferido no Senado Federal, por ocasião dos 110 anos da abolição, ele já defendia a necessidade das cotas: “Ação afirmativa ou ação compensatória, é, pois, um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, na educação, no acesso à moradia e no mundo dos negócios. Por meio deles, o Estado, a universidade e as empresas podem não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva, aberta à participação igualitária de todos os cidadãos”.

⁵ Atualmente, a Universidade dispõe de 15 cursos de graduação em regime presencial e cinco cursos de pós-graduação *strictu sensu*, que estão organizados em institutos. No Instituto de Humanidades e Letras, há a graduação de Bacharel em Humanidades – BHU, que se constitui num primeiro ciclo e, após conclusão deste, os discentes podem concorrer a vagas para cursar o segundo ciclo ou segunda graduação. Nestes são ofertados os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Sociologia e História ou o Bacharelado em Antropologia.



histórico brasileiro esta foi a primeira cidade a libertar os escravizados. O outro *campus* fica situado na cidade de São Francisco do Conde - Malês, na região metropolitana da Bahia, considerando a presença significativa da população negra neste estado.

O curso de Pedagogia se ampara nas leis que regem a educação escolar brasileira e se destaca no contexto mundial ao efetivar a educação para as relações étnico-raciais (Lei n.º 10.639/03). Segundo o Projeto Político Curricular, o curso “[...] emerge com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 6).

No âmbito do ensino no curso de Pedagogia, destacamos o currículo que apresenta uma perspectiva afrocentrada e dispõe, em sua matriz, de componentes que enfatizam a percepção corporal, as matrizes culturais africanas e afro-brasileiras e as diferentes linguagens artísticas no ensino básico (ver Quadro 1). Para ilustrar, a componente curricular optativa Corpo, dança afro e educação tem como ementa:

O Corpo na cultura ancestral africana. Relação Corpo-Natureza. O que a natureza ensina. Espiritualidade do Corpo. Relação Corpo-Oralidade. Atualização do Corpo hoje. Educação e Consciência Corporal. Conceito de Dança Afro. Importância da dança afro e de seus ensinamentos. Aspectos das Danças africanas e afrodiáspóricas. A Importância do uso da dança afro na Educação. Laboratório de uso da dança afro em contextos pedagógicos dos países da Integração UNILAB (BRASIL, 2017, p. 126).

Esta componente desenvolveu atividades que buscavam promover a sensibilidade estética e a percepção dos discentes, futuros professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, mediante estratégias de ensino que envolveram o desenho, o bordado, as vivências corporais e as danças.

Dentre estas estratégias, a dança embalou todos os discentes no semestre curricular, ao vivenciaram diversos ritmos musicais a partir da revisão



de literatura e da seleção de repertório do lugar que habitamos e das vivências comunitária de discentes e docente. Dentre as culturas vivenciadas a partir do corpo em movimento destacamos a “dança da família”, que é uma dança do continente africano, o forró, a quizomba, semba agolano, e culminamos com a dança folclórica que celebra o São João — a quadrilha junina.



Foto 2: Arraiá da Pedagogia / Unilab, exposição de bordados.
Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Educação, cultura e subjetividade (UNILAB).

No tocante à revisão da literatura, destacamos, por exemplo, o entendimento de que a dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico entre outros (SABINO; LODY, 2011). É preciso, além disso, destacar a “descoberta” dos discentes da relação entre o forró e a cultura africana e a interface deste com o Tango. Segundo Santos (2016, p. 31),

O Forró e o Tango possuem semelhanças históricas nos primórdios da sua formação, com forte elo de ligação principalmente da cultura africana, mantendo até o presente, semelhança rítmica entre seus ritmos, Baião e Milonga, respectivamente. No entanto, a principal característica comum entre esses dois gêneros, que abrange outros de seus ritmos no aspecto dança, além dos já citados, é a maneira do abraço, resultante da miscigenação afroeuropéia, que propicia o estabelecimento de vínculos, de pertencimento de grupo, de resgate da identidade e convivência com o outro.

A dança, portanto, é a arte de movimentar expressivamente o corpo, bem como é uma forma de expressão de sentimentos e que possibilita a inte-



gração, a interrelação entre o eu e o outro. No caso em tela, ela valorizou a cultura local ao eleger a quadrilha junina, além de ter promovido a educação intercultural. Vale ressaltar que, considerando a carga horária de 40h/a, não foi possível o aprofundamento nas diferentes linguagens artísticas e de dança africana e afro-brasileira.

Dentre as atividades de pesquisa realizadas no interstício deste estudo, destacamos o olhar para o universo em que estamos inseridos: os desafios que a implementação do currículo inovador afrocentrado. Este curso prioriza a formação de pedagogos capazes de lidar com os diferentes contextos sociais e culturais em sala de aula. Como referencial metodológico da pesquisa revisitamos documentos, bibliografia e como instrumento de coleta de dados aplicamos questionários com perguntas abertas com 10 discentes da primeira turma. Um dos desafios encontrados foi a ruptura com a educação de base eurocêntrica, na qual docentes e discentes foram formados. Há práticas docentes contraditórias em que se mesclam a tradição disciplinar e o pensamento “único”, seja do norte — que fomos com-formados há séculos — ou do sul —, e iniciativas que apontam para a possível ruptura paradigmática.

A experiência no âmbito da extensão tem sido desenvolvida de modo integrado (pesquisa-extensão) no projeto em curso AFRODITA: a arte de brincar e a formação de Arte Educadores Interculturais, em sua quarta edição consecutiva. Este tem como objetivo promover a integração intercultural e intergeracional e o câmbio de experiências, saberes e vivências da comunidade acadêmica da UNILAB e da comunidade do entorno e entre elas.

Destacamos aqui, dentre as atividades realizadas, os estágios extracurriculares em duas escolas de educação infantil, cito a Escola Waldorf Micael, situada em Fortaleza, capital e o Centro de Educação Infantil Quilombola Maria José Alves da Silva, localizado na comunidade de Alto Alegre/ Queimadas, zona rural do município de Horizonte, estado do Ceará. O critério de seleção das unidades escolares que bolsistas e voluntários realizaram o estágio foi a



expressividade de atividades pedagógicas de arte e cultura presentes nos seus currículos.

Segundo discentes, estas vivências interculturais foram bastante significativas para a sua formação como educador e destacam que cada projeto pedagógico apresenta singularidades relevantes para o ensino de artes das crianças. Na Waldorf, o ritmo diário e semanal da criança é fundamental para o seu desenvolvimento, e a escola realiza as festividades do calendário local e cristão, por exemplo, a Quadrilha de São João, o Bazar Natalino, o aniversário da escola etc. A Escola Quilombola apresenta nos espaços comunitários como corredores “As celebridades”, com a fotografia e breve biografia das lideranças da comunidade e a prática de capoeira na escola, ministrada por um pai de uma discente e morador da comunidade.

Neste interstício também nos dedicamos a criação e consolidação de ambientes e espaços para realização e partilha de práticas artísticas na comunidade e na UNILAB, por exemplo, contação de histórias em torno da fogueira em praças públicas (2014 e 2015), encenação de peça de teatro *A menina da lanterna* (2016), oficinas de brinquedo com material reciclado e de brincadeiras de antigamente (2015, 2016 e 2017), oficina de trabalhos manuais, entre outras.

A partir destas vivências, os discentes, pedagogos em formação, destacaram a importância do ritmo para o desenvolvimento sadio e a educação das crianças, bem como ambientes pedagógicos que enfatizem presença e interação com os quatro elementos da natureza e com a brincadeira e, em especial, o brincar livre e a cultura popular, afro-brasileira e indígena. Todas as atividades supracitadas contaram com adesão e participação da comunidade acadêmica e local, bem como têm crescido anualmente os projetos parceiros, que atuam na seara de arte e cultura. Ressaltamos também a participação de discentes – bolsistas e voluntários, docentes, técnicos, crianças e pais, pois sem a participação destes de nada adiantaria nossos impulsos críticos e criativos no fomento da educação, da arte, da cultura e do brincar livre que libertam



e preparam a criança para enfrentar as adversidades do mundo, de forma autônoma, buscando respeitar o próximo e seus limites.

5 CONCLUINDO PARA CONTINUAR A CAMINHADA

*“A arte consiste em fazer da vida
uma obra de arte.”*
Mahatma Gandhi

Conferimos, neste estudo, especial atenção ao lugar do corpo na escola, e destacamos a cultura popular no ensino de artes, na educação da criança, por acreditar que a escola tem realizado equivocada separação entre corpo e mente, e que a cultura popular, com sua riqueza dos folguedos, autos e danças, pode oferecer grande contribuição à corporeidade e à educação artística. Reforçamos também o lugar do lúdico no corpo brincante, característico das manifestações populares, pois a alegria facilita e favorece a aprendizagem em oposição à cultura educacional atualmente tão voltada para a avaliação escolar que acentua o medo e bloqueia, tantas vezes, a aprendizagem.

A escola opera, como nos ensinou Bourdieu (2003), como aparelho ideológico de Estado, numa lógica intrínseca ao sistema econômico capitalista, em fase global, o mesmo que realiza, atualmente, uma virtualização das relações sociais, num aparato tecnológico que se reflete na “segregação da experiência” e reforça a percepção do corpo como um dado extrínseco. Na modernidade, o mundo industrializado e o uso da informação para coordenar atividades sociais são características determinantes que modificaram o modo humano de ser e estar no mundo.

Nas atuais circunstâncias, em que as relações sociais são mediadas pela virtualidade, um dos mais importantes papéis da educação de crianças passa a ser a formação da autoidentidade e a constituição do Eu. Como área de conhecimento, a Pedagogia está envolvida de maneira direta na compreensão da reflexividade do eu das sociedades globalizadas em que vivemos. Uma sociedade com tal nível de abstração exige um conhecimento de si muito bem



delineado, já que a modernidade coloca a autoidentidade como problemática central, de maneira que contrasta com as relações eu-sociedade em contextos mais tradicionais, ampliando níveis de ansiedade e instabilidade emocional com as quais a escola precisa lidar.

A questão central deste estudo é a iniciação da criança nas artes, na linguagem do corpo e nas diversas culturas dentro da escola e revisitando a prática docente no ensino de artes em duas universidades públicas cearense revelamos que com criatividade e iniciativas sistemáticas o ensino de artes tem apresentado novos horizontes na valorização e fomento da cultura popular e da unidade entre o pensar, sentir e fazer, embora o desafio seja cotidiano de constituir parcerias e de fazer acontecer a arte na vida acadêmica e comunitária.

É importante destacar que a matriz curricular do curso de Pedagogia apresenta significativas diferenças no ensino de artes e no entendimento do corpo e da educação dos sentidos como princípio educativo. Enquanto a UECE, com curso consolidado de Pedagogia dispõe apenas de uma componente curricular na área de artes e educação, a UNILAB tem, de fato, se apresentado como ruptura paradigmática na formação de pedagogos, pois dispõe de várias componentes que tem como objeto de estudo e formação humana o corpo, a dança, o samba etc.

Ao olhar para este interstício e para o presente, podemos professar o que estar por vir e diante dos desafios que despontam no ensino de artes e na valorização e promoção da cultura popular cearense destacamos o potencial dos discentes, os quais, ao criarmos ambientes e espaços criativos de vivência e partilha entre as culturas locais e do outro, despontam numa infinidade de possibilidades.

A prática educativa libertadora intercultural fora vivenciada nas duas universidades e promoveram o acesso à cultura, na qual o corpo se integra, num reconhecimento de sua linguagem. A educação da criança foi refletida e fomentada numa perspectiva de fluxo *continuum* entre família-comunidade e escola.



Inspiradas na poesia de Milton Nascimento, de que é preciso cuidar do broto para que a vida nos dê flores e frutos, a partir deste estudo outras questões emergiram como objeto de estudo vindouro. Evidenciamos a necessidade de pesquisar de que maneira as vivências no tripé ensino-pesquisa-extensão de artes durante a graduação na UECE e UNILAB contribuíram para a prática docente dos egressos nas escolas públicas cearenses? Destacamos também que, diante das práticas desenvolvidas no ensino de artes neste interstício, far-se-á necessário qualificar os registros, memórias, acervos iconográficos, aprofundamento teórico, bem como os instrumentos de coleta de dados com questionários, entrevistas e avaliações sistemáticas.

Reafirmamos, então, a arte como portal e ponte para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, mediadas pelo corpo e pela educação dos sentidos na vivência da cultura popular e da cultura do outro. O intercâmbio destas, na comunidade, na escola e na universidade como lugar de partilha, de alegria e do fazer cotidiano, podem fazer da vida uma obra de arte (Mahatma Gandhi).

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Manoel de Barros**. Entrevista publicada na revista Caros Amigos, nº 117, em 2008, por *Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues*. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/ManoeldeBarros.htm>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

BETTO, FREI. **A escola dos meus sonhos**. Disponível em: <http://camaradecultura.org/a-escola-dos-meus-sonhos-artigo-de-frei-betto/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Zouk, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.º 12.289/ 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 8 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade da inclusão da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" na Educação Básica. Disponível em:



<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. UNILAB. **Projeto Político Pedagógico de curso de Licenciatura em Pedagogia**. Redenção, Ceará, 2017. Disponível em: <http://www.edu.br/wp-content/uploads/2010/01/projeto-Pedag%c3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmres.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática crítica intercultural*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

CAVALVANTE, T. *et al.* **Fortaleza a Criança e a Cidade**. Fortaleza, Editora Dummar, 2016.

COLARES, Edite. **As Festas Populares e o Ensino de Arte**. Porto: i2ADS, 2017.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luis Carlos. **Educação infantil: antecipar escolarização é crime**. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/02/07/educacao-infantil-antecipar-escolarizacao-e-crime/>. Acesso em: 26 mar. 2018.

FREITAS, Luis Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28/08/2018.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAUAND, Luiz Jean. Aspectos do lúdico na Idade Média. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 17, nº. ½, p. 35-64, jan./dez., 1991.

LIGIÈRO, Zeca. **Cantar-Dançar-Batucar**. Corpo a Corpo: Estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

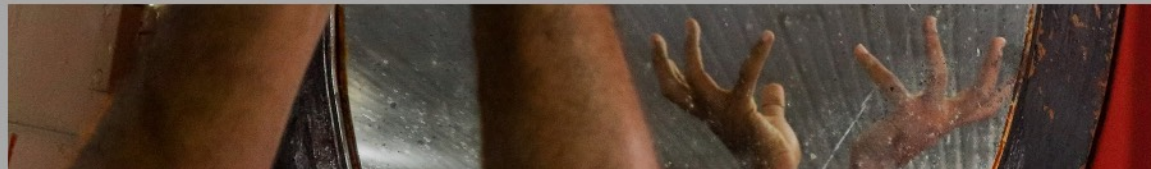
LODY, Raul; SABINO, Jorge. **Danças de matriz africana: antropologia dos movimentos**. Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

NASCIMENTO. Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro. Ed. Sankofa. 2009.

READ, H. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SOUZA, A. I. (Org.). **Paulo Freire – Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PASSERINI, Sueli. Alfabetizar precocemente significa empurrar a criança para o mundo adulto antes da hora. **Biblioteca Virtual da Antroposofia**, 2016. Disponível em:



<http://www.antroposofy.com.br/wordpress/alfabetizar-precocemente/> Acesso em: 21 jan. 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

QUINTAIS, ALFONSO LOPES. **Estética**. Petrópolis, RJ, 1992.

RAMOS, J.F.P. *et al.* **Gestão por resultado na educação cearense**: a responsabilização e o regime de colaboração na promoção do direito à educação no Ceará (1995-2014). Relatório de Pesquisa do CNPQ. Fortaleza – CE, 2018, 164p, mimeo.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, I.C.C.dos. **Forró & tango**: duas expressões populares que conquistaram povos muito além de suas fronteiras. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Teoria do Movimento com Ênfase em Dança de Salão da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

SNYDER, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo- S.P. Editora Manole LTDA, 1988.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZOBOLI, Fabio; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BORDAS, Miguel Angel García. Corpo e educação: algumas questões epistemológicas. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.I.], v. 9, n. 18, p. 218-231, dez. 2014. ISSN 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1856/1690>. Acesso em: 13 mar. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, p. 75-96, 2010. Disponível em: [interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf](#). Acesso em: 30 mai. 2014.

**Recebido em 16 de abril de 2018
Aprovado em 29 de setembro de 2019**