

## **PEDAGOGIA ANTROPOFÁGICA NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE SABERES ARTÍSTICO-CULTURAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Ana Cristina de **Moraes** – UECE/UNICAMP

Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará – UECE / Doutoranda Pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Jacques **Therrien** – UECE

Professor Visitante e Pesquisador da Universidade Estadual do Ceará – UECE

PHD em Educação

Instituição Financiadora: FUNCAP-CE

### **Resumo**

O ensaio trata da potência de uma Pedagogia Antropofágica na formação inicial de pedagogos, ensejando a complexificação do repertório artístico-cultural dos estudantes e seus mediadores de aprendizagem. Essa Pedagogia é compreendida como essencial a uma formação cultural variada, com a perspectiva de criar suporte à atuação docente, particularmente no referente ao ensino de artes. Parte-se tanto de um estudo teórico quanto empírico, focalizando estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira. Categorias como educação estética, Pedagogia, formação, *práxis* e saberes docentes, antropofagia cultural e mediador de saberes, foram privilegiadas com base em autores de referência. A análise consolida uma compreensão da Pedagogia Antropofágica como um processo de formação que agrega ações educativas de caráter acadêmico e artístico-cultural, mobilizadoras de sujeitos em seus processos de aprendizagem e de criação, no estímulo ao nutrir-se continuamente de elementos culturais que ampliam seus horizontes teórico-práticos, necessários a uma educação estética.

**Palavras-chave:** Pedagogia Antropofágica; Educação Estética; Saberes Artístico-Culturais.

## **PEDAGOGIA ANTROPOFÁGICA NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE SABERES ARTÍSTICO-CULTURAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

### **Introdução**

“Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender. Viver ultrapassa qualquer entendimento”. O pensamento de Clarice Lispector sintoniza-se com a noção de uma Pedagogia Antropofágica aqui desenvolvida como uma metáfora que desvela dimensões pouco exploradas nos processos de aprendizagem. Experimentar o novo, conhecer, viver, consciente e densamente. Um alimentar-se permanente das coisas presentes no mundo, criando outros saberes a partir de uma nutrição cultural ampla.

O presente ensaio desenvolve uma reflexão sobre a compreensão de uma Pedagogia Antropofágica na formação inicial de pedagogos, tendo em vista o estímulo e a ampliação do repertório de saberes artístico-culturais e experienciais dos estudantes. Esta Pedagogia é concebida como algo imprescindível à formação cultural geral e fundante da *práxis* docente deste profissional, particularmente no âmbito do ensino de artes<sup>1</sup>, sob pena de este exercer precariamente um processo de ensino-aprendizagem com um arsenal de saberes cujos sentidos não domina ou nunca teve acesso, seja na dimensão da fruição, da análise ou da produção.

Tais reflexões partem do pressuposto de que é fundamentalmente com vivências concretas e estudos (teóricos, imersão cultural, fruições) que o estudante de Pedagogia poderá se apropriar de saberes artísticos e de elementos de diferentes culturas, tendo em vista uma maior fundamentação para sua atuação profissional. Esta apropriação se dá, em grande medida, pela incorporação via experiências de caráter antropofágico vivenciadas diretamente pelas pessoas, posto que essa apropriação possui uma razão prática.

Nessa direção, problematiza-se: até que ponto a universidade<sup>2</sup> vem contribuindo para garantir o acesso a bens artístico-culturais – no sentido da apreciação, análise e produção – a estudantes do curso de Pedagogia? A universidade tem grande potencial para exercer uma função mediadora no acesso a esses bens, pois as diretrizes que guiam sua política educacional abrangem inúmeros saberes e, dentre eles, os estéticos,

---

<sup>1</sup>O amplo acesso aos bens e produtos culturais é essencial a todos os professores de diferentes áreas de conhecimento; entretanto, para efeito de especificação deste estudo, o foco recai sobre a atuação do pedagogo no ensino de artes. Há grande demanda por parte das escolas de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de arte. E são os pedagogos que atuam nestes níveis de ensino com o citado campo de saber.

<sup>2</sup> Para fins de análise e fundamentação deste ensaio, tomam-se como referência as políticas educacionais e ações pedagógicas de uma universidade pública brasileira, sem desprezar experiências vivenciadas em inúmeros contextos universitários.

artísticos e culturais. As ações educativas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, podem mobilizar pensamentos e práticas variadas que contribuam para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e também dos professores universitários, que precisarão nutrir-se de saberes diversificados para fundamentar suas intervenções pedagógicas.

O caráter antropofágico da proposta pedagógica em foco, diz respeito à capacidade “devoradora” de tudo o que causa estranhamento ao sujeito aprendiz, ou seja, do que para ele é novo, desconhecido e que vai sendo desbravado, engolido, proporcionando olhares diferenciados e inspiradores para a construção de saberes teóricos e práticos (BARCELOS, 2008). Essa ação educativa antropofágica desencadeia processos criativos, dado o acesso a diferentes saberes que instigam os “devoradores” a pensar, a movimentar-se, a pesquisar, a intervir no mundo, a sentir-se e a ser.

Assim, possibilitar a estudantes de Pedagogia um maior acesso aos bens culturais e a experiências estéticas através de diversas linguagens artísticas torna-se, pois, um imperativo nas ações pedagógicas de formação inicial universitária. Sendo necessário que a universidade seja pensada e vivenciada como pólo cultural imprescindível a essa formação. Para tanto, é preciso que professores universitários, esses mediadores de saberes, também exercitem as próprias formações, guiados pela perspectiva da Pedagogia Antropofágica, pois, para que eles se manifestem como mediadores de saberes artístico-culturais é preciso que possuam amplo repertório tornando-se referência importante para seus alunos no sentido de ensinar a alimentar os repertórios particulares incessantemente.

As reflexões desenvolvidas a seguir tem por base autores como Tardif (2007), ao discutir sobre saberes e formação docente; Bondía (2002), particularmente no referente aos saberes de experiência; Therrien (2010), quando discorre sobre o professor como mediador de saberes; Pimenta (1997; 2006), ao tratar de formação e *práxis* docente; Libâneo (2002) ao situar o campo da Pedagogia e da atuação do pedagogo; Zeichner (2008), por trazer um olhar complexo sobre professor reflexivo e seu contexto de atuação; Duarte-Junior (2010), quando trata de educação estética, Andrade (1924; 1928) e Barcelos & Silva (2008) ao tratarem de antropofagia cultural e educação, dentre outras referências.

## **Antropofagias, estranhezas e processos de criação na ampliação do repertório artístico-cultural de estudantes**

Num olhar antropológico, tem-se que uma prática antropofágica diz respeito, em seus primórdios, a ação humana de alimentar-se de outro homem, seja por uma necessidade fisiológica de saciar a fome<sup>3</sup>, seja por atos ritualísticos, espirituais ou de guerras. A esse respeito, o antropólogo Darcy Ribeiro (1995) discorre baseado nos estudos em comunidades nativas do Brasil.

No início da década de 1920, o Movimento Modernista brasileiro atribuiu à antropofagia uma dimensão cultural no sentido do alimentar-se de elementos artístico-culturais de diferentes povos para enriquecer-se e ampliar a própria produção artística. Um alimentar-se continuamente do outro, transformando a energia desse alimento em algo singular, referendando as peculiaridades da cultura local.

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

Andrade, em seu Manifesto Antropófago (1928), expressa irreverentemente o espírito das práticas antropofágicas, ao “comer” tudo o que interessa do outro para o enriquecimento cultural de seu povo: “Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Matias. Comi-o” (ANDRADE, 1928).

O pensamento antropofágico traz, por princípio, a prática “devoradora” de algo que mobiliza, que gera estranhamentos, como reforçam Barcelos & Silva (2008, p. 23):

---

<sup>3</sup> O ato de um humano comer a carne de outro, para saciar a fome ou ainda por questões psicopatológicas é mais referendado atualmente como canibalismo e não como antropofagia, para diversos autores.

[...] a ela só interessa o que lhe é estranho, aquilo que não lhe é familiar no momento. É a partir da *deglutição* e *devoração* desse estranho que faremos algo diferente. Esse é um dos principais desafios colocados à educação nos tempos atuais – a criação a partir da *devoração* do estranho, pois, em tempos tão “turbulentos”, acabamos nos acomodando e optamos, muitas vezes, por guiarmo-nos por mapas já prontos, de caminhos já percorridos.

Com essa linha de pensamento, defendemos a concepção de uma Pedagogia Antropofágica como forma de ampliação do repertório de saberes necessários à formação e à atuação profissional do pedagogo: uma Pedagogia que agrega um conjunto de ações educativas de caráter acadêmico e artístico-cultural, mobilizadora de sujeitos em seus processos de aprendizagem e de criação, mais propriamente no estímulo ao alimentar-se continuamente de elementos culturais diversificados que ampliam suas referências teóricas e práticas, seu repertório, tornando-os capazes de compor novos saberes.

No exercício dessa Pedagogia é fundamental que o estudante (futuro profissional) exerça concomitantemente estudos teóricos e experimentações práticas de aprendizagens a partir de fatos da própria história de vida, bem como aprofunde os saberes disciplinares do seu campo próprio de atuação junto aos demais saberes da profissão docente, como elencados e discutidos por Tardif (2007). Nestes, Leal & D’Avila (2013) e Lima (2014) identificam o saber ludo-sensível nos seus estudos sobre formação de professores, cultura e arte na educação.

Com a clareza de que esse conjunto de saberes é alimento essencial à sua qualificação profissional, o estudante vai aprendendo a exercitar uma prática antropofágica, buscando continuamente, experimentando, fruindo e criando saberes culturais diversos que tenderão a dilatar seus processos de ensino-aprendizagem de modo mais criativo, dinâmico e interdisciplinar. Este hábito o credencia para uma ‘práxis de mediação’ nos processos de ensino e aprendizagem fundada na sensibilidade de percepção do diferente e do novo constituinte da identidade do sujeito aprendiz e dos seus saberes em expansão (THERRIEN, 2007).

Nessa direção, acreditamos que a perspectiva pedagógica das práticas antropofágicas na formação inicial de pedagogos, precisa ter a universidade como um polo cultural mobilizador dessa perspectiva. Um espaço educativo que muitas vezes se

constitui um dos únicos lugares em que estudantes tem acesso a bens culturais mais aprimorados – menos massificados, mediocrizantes – com experiências estéticas por via das artes.

### **A ampliação do repertório de saberes artístico-culturais de estudantes por via de experiências estéticas**

Alguns autores discorrem sobre a necessária ampliação do repertório de saberes dos professores para lhes garantir um olhar e uma atuação mais abrangentes e com mais possibilidades de situar-se crítica e criativamente no mundo.

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

A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. [...] A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes, [...] precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos (2008, p. 546).

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

Nossas observações em contextos de universidades brasileiras revelam que, em boa medida, há uma constante intenção dos professores universitários de gerar tanto processos de educação estética, como uma educação política nas suas ações pedagógicas. Essa realidade se aproxima bastante da perspectiva defendida por Zeichner, a saber, de exercer uma cultura de reflexividade vislumbrando-se a intervenção e a análise de um contexto sócio-político mais amplo. Nessa perspectiva, é recorrente observar estudantes universitários se inquietar em questionar<sup>4</sup>: Como viabilizar uma educação estética mobilizada por ações de extensão e de pesquisa? A indagação desses estudantes reflete uma angústia generalizada permeando seus discursos, junto com uma percepção de que a política educacional para o ensino superior público está em condição lastimável em algumas instituições, com forte descaso em relação a investimentos básicos – em recursos humanos e em infra-estrutura mínima – para a garantia de uma educação superior de qualidade no País.

Assim, evidencia-se que um projeto de educação estética e, conseqüentemente, de ampliação do repertório de saberes artístico-culturais no âmbito da formação universitária, particularmente inicial, requer professores que desencadeiem processos instigantes e mobilizadores da sensibilidade de seus educandos. São imprescindíveis, portanto, medidas de apoio institucional e de investimentos financeiros em políticas educacionais capazes de gerar condições para viabilizar ações pedagógicas adequadas a essa proposta.

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

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

---

<sup>4</sup> Tal questionamento se manifestou nas discussões em grupo feitas em turmas de um curso de Pedagogia durante pesquisa empírica realizada entre 2012 e 2014.

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

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

Na mesma linha de intenção – a de possibilitar uma educação estética – Duarte-Junior reitera que o sentido dessa educação precisa ser criado a partir de vivências concretas. Tais vivências ou experiências,

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

O autor citado discorre sobre a necessidade dos professores formadores desenvolverem sua própria sensibilidade, sua própria educação estética em processo contínuo, com o intuito de conseguirem conduzir a contento outros processos formativos: “[...] na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (DUARTE-JUNIOR, 2010, p. 31). Será, pois, este educador sensível que poderá desencadear, efetivamente, ações estético-pedagógicas; afinal, só se pode oferecer o que se possui. Como um professor irá, por exemplo, expor aos estudantes um amplo repertório de estilos musicais ou experimentar diferentes tendências de dança, se ele mesmo não conheceu experiencialmente essas linguagens artísticas ou mesmo nunca fez uma pesquisa para tentar, minimamente, conhecer a história, as técnicas ou os artistas que exercem tais linguagens?



### **Por uma Pedagogia Antropofágica na universidade: rotas sugeridas**

A intenção presente neste ensaio partiu de nossos processos de intervenção e de reflexão no ensino superior ao vincular atividades de extensão e de ensino de diversas disciplinas num curso de Pedagogia, na perspectiva de fomentar práticas pedagógicas mobilizadoras de experimentações envoltas em reflexões sobre tais ações.

Por perceber que práticas concretas tendem a acionar os diversos sentidos humanos é que vimos defendendo atividades extensionistas, assim como aulas diversificadas – num formato de aulas-oficina<sup>5</sup> - como componentes curriculares essenciais à valorização dos saberes de experiência no processo de educação estética de pedagogos. Bondía propõe que a educação seja pensada “[...] a partir do par *experiência/sentido*” (2002, p. 20). E reitera que a experiência constitui-se como algo que atravessa, ou seja, que toca as pessoas. Essa vivência requer:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Bondía (2002) discorre ainda sobre o sujeito da experiência como um sujeito “ex-posto”, ou seja, aquele ser receptivo, disponível, aberto ao que irá lhe atingir, lhe tocar. Em outros termos, autônomo para ‘experienciar’ a vida em coletividade, elaborando sentidos para tais experiências. Segundo ele, há um componente fundamental da experiência que é a capacidade desta de “formar e transformar as pessoas”: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (IDEM, p. 25-26). Em suma, o saber de experiência se dá “na relação entre o conhecimento e a vida humana” (IDEM, p. 26). O

---

<sup>5</sup> O formato de aula-oficina apreende uma perspectiva que alia, concomitantemente, saberes teóricos e práticos, ou seja, os estudantes são conduzidos no decorrer de todo o semestre tanto a desenvolverem estudos teóricos, como a se envolverem nas discussões e nas atividades artístico-pedagógicas exercidas em sala de aula, como uma produção plástica coletiva, um exercício que envolve música e movimento, a leitura de um texto literário etc., sempre articuladas com os temas pertinentes a cada disciplina.

saber da experiência para ele constitui-se com os sentidos atribuídos pelo sujeito da experiência ao fato experimentado. Nesse sentido, toda experiência é singular.

Não seria pista para uma Pedagogia Antropofágica o que Bondía propõe ao valorizar o saber experiencial? O autor revela uma compreensão da necessária dilatação dos sentidos através de ações concretas, dotadas de sentido para as pessoas, sendo nessa perspectiva que se apreende um projeto de educação estética de caráter antropofágico, ou seja, um processo de amplificação dos sentidos e saberes humanos. Nisto se situa uma educação integral das pessoas através de experiências estéticas<sup>6</sup>, posto que as mesmas acionam e mobilizam constantemente a cognição, “[...] pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção” (MEIRA, 2009, p. 32).

No caso da formação de pedagogos, diversas proposições legais sobre o enriquecimento estético já estão postas. Dentre essas, encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) que prescrevem elementos de caráter estético para compor os currículos de curso (artigo 3º e artigo 6º). A partir de tais Diretrizes, cada curso de Pedagogia do País precisa compor seu currículo criando ao menos alguns elementos que proporcionem uma base estética a futuros pedagogos (disciplinas obrigatórias, atividades complementares, etc.). A LDB (1996) também propõe uma formação integral das pessoas, bem como prescreve a obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica, constituindo, assim, um importante caminho para desencadear processos de educação estética. O curso de Pedagogia, portanto, é constituído como espaço legítimo no referente à educação estética do pedagogo. O trabalho pedagógico desse profissional, configurado na sua dimensão estética, ao gerar processos educativos mais diversificados e envolventes, tende a se tornar mais significativo, particularmente quando se trata de alguma linguagem artística, por exemplo, no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>Para uma discussão sobre experiência estética, ver: MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

<sup>7</sup> Em relatos feitos por estudantes de Pedagogia da referida universidade sob observação, há afirmações de que diversas práticas pedagógicas destes, já como professores das escolas locais, se espelham em práticas artísticas aprendidas em suas formações iniciais.

A Pedagogia, concebida como ciência da educação e o pedagogo como profissional que pode atuar exercendo diferentes processos educativos (LIBÂNEO, 2002), constitui um campo de conhecimento teórico-prático que possui um universo de saberes múltiplos e, dentre esses saberes, está o estético. Libâneo reforça que a Pedagogia, ao mobilizar processos educativos, diz respeito a uma “[...] prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados” (2002, p. 65). A mesma precisa ter uma intenção humanizadora e crítica, posto que,

[...] a pedagogia lida com o fenômeno educativo como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com o projeto de gestão social e política da sociedade (2002, p. 66).

Na perspectiva de formação crítica, reflexiva e humanizadora convergem tanto Zeichner (2008) e Pimenta (1997) como o pensamento de Libâneo (2002). Essa compreensão aproxima-se de uma proposta coerente e ampla de formação de pedagogo que tenta dar conta das necessidades interventivas e analíticas da realidade sociocultural, político-econômica e educacional contemporânea.

Este ensaio destaca a formação inicial do pedagogo por ser a instância que gera condições de desenvolvimento das raízes sob as quais os hábitos de uma prática reflexiva, crítica e humanizadora irão se consolidar na formação contínua, fundamental ao aperfeiçoamento do pedagogo, particularmente pelas experiências profissionais vivenciadas em plenitude. Os saberes são mutantes e complexos, requerendo atualizações e aprofundamentos constantes, sob pena deste profissional não desenvolver suas atividades docentes com um nível de qualidade capaz de garantir a efetivação de sua práxis.

Principiar por uma formação inicial integral do pedagogo e com um rico acesso a informações e bens culturais é querer assegurar a efetivação de um processo de educação mais amplexo profissional. Propostas curriculares meramente teóricas e racionalistas, ainda predominantes em cursos de Pedagogia, não atribuem o devido respeito ao corpo integral dos seus estudantes, futuros pedagogos, com todos os sentidos que eles possuem. Será que nossa educação universitária não está atrofiando tais

sentidos? Com que fundamentação teórica e prática esse pedagogo “atrofiado” irá atuar no cuidado e na educação de bebês, de crianças e até mesmo de jovens e adultos? Sentar no chão junto com as crianças pequenas, sujar as mãos com materiais de diferentes texturas (argila, tinta, massa de modelar etc.) tem sido uma prática constante e confortável para futuros pedagogos, nos estágios e nas suas ações pedagógicas cotidianas<sup>8</sup>? Essas e tantas outras indagações vem acompanhando a certo tempo nossa trajetória de atuação como professores do curso de Pedagogia, manifestando-se como inquietações necessárias para instigar a conceber propostas curriculares que abranjam uma formação com perspectiva teórico-prática desencadeadora do processo de educação estética.

A universidade precisa aprofundar o reconhecimento de sua relevância como um pólo cultural fundamental para o estudante de Pedagogia, no âmbito de sua formação inicial, abrangendo ações no âmbito da extensão, do ensino e da pesquisa. Na pesquisa realizada na referida universidade pública, depoimentos colhidos junto a diversos estudantes desse curso convergem com esta assertiva. Estes afirmam, por exemplo, que o ingresso na universidade representou um marco em seus processos de formação artístico-cultural, tanto no sentido de começar a ter acesso a obras artísticas – peças teatrais, de dança, filmes de arte, entre outros – como também a ter uma formação artística através de cursos e oficinas, chegando ainda a produzir objetos de arte, passando a perceber suas potências criativas:

[...] na disciplina arte-educação, foram momentos únicos, que era como se a disciplina fosse uma caixa de surpresas, sempre tinha uma coisa diferente pra gente fazer, a pintura, o próprio amigo secreto, que a gente tinha que confeccionar [o presente]. Então, foram vários momentos, assim, legais [...]. Só pra comentar algumas, mas todas elas sempre mexem com você, quando é no teatro, as apresentações teatrais também, você se sente tocado, você se sente sensibilizado e tem a possibilidade de poder estar ali assistindo o seu colega e aplaudindo e observando, “nossa, como ele tem talento, como ele tem qualidade”, você tem essa oportunidade de apreciar. Então assim, são momentos vários e momentos únicos e que eles vão gerando outros aprendizados. (Estudante 01, 8º período, 26/06/12).

A formação em Pedagogia, para mim, foi de fundamental importância para esse aguçamento de criatividade. Aqui na Faculdade, nós temos a

---

<sup>8</sup> No decorrer de nossas ações docentes, temos observado, por vezes, alguns estudantes que não gostam ou não querem se submeter a certas atitudes próprias do trabalho pedagógico com crianças como sentar no chão (nas atividades de estágio), por exemplo, o que pode interferir negativamente nas interações com as crianças e, em vez de criarem uma empatia com as mesmas, tendem a gerar antipatia!

oportunidade de ampliar nossas ideias; parece que quando chegamos aqui, os professores abrem nossas cabeças. [...] Todos esses profissionais contribuem de maneira essencial para nossa formação, pois ampliaram nossas noções e percepções a respeito da arte de modo geral e, mais do que isso, mostraram o quanto a mesma traz “vida” para nosso cotidiano. (Estudante 02, 9º período, 26/06/12).

Esses e tantos outros depoimentos significativos expressam as muitas aprendizagens vivenciadas pelos estudantes, o que demonstra a relevância das iniciativas para a ampliação de um projeto de educação estética no âmbito da formação inicial dos estudantes de Pedagogia.

### **Considerações finais**

“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome”. (ALVES, 2002). A relação entre fome, aprendizagem e afeto articulada por Rubem Alves coaduna-se com a ideia da Pedagogia Antropofágica aqui situada. O ato de comer, a partir de uma necessidade vital – a fome. Entendendo-se a fome em sentido amplo, como um ato de busca constante, de nutrição não somente fisiológica, mas cultural, espiritual e afetiva.

Ao defendermos uma composição antropofágica do repertório de saberes na formação inicial de estudantes e de professores universitários como um caminho fértil no processo de educação estética, expomos, ao mesmo tempo, uma percepção baseada tanto na própria experiência pessoal e profissional como em observações de percursos formativos de estudantes: quanto mais um sujeito – seja ele estudante ou professor – se manifesta de modo curioso, envolvido, crítico, estudioso/pesquisador, mais sua desenvoltura e seu repertório cultural e científico vão se mostrando ampliados. Quanto mais experiências concretas – de ensino, de pesquisa e de extensão – ele vivencia, mais ele se mostra disposto e aberto ao aprendizado e às intervenções sócio-educativas que lhe surgem.

Particularmente, em relação ao professor universitário, compreendemos que ele precisa exercer essas práticas antropofágicas – envolto em pesquisas e experiências concretas – em seus próprios processos de formação continuada, pois ele irá atuar como

mediador de aprendizagens com base numa Pedagogia Antropofágica, sendo que ele próprio precisa possuir essa perspectiva em si incorporada. Os saberes decorrentes de experiências plenamente vivenciadas nos permitem perceber mudanças nos nossos modos de pensar, agir, sentir, pois as experiências concretas tendem a gerar transformações críticas de uma práxis profissional. Nessa direção, acreditamos ser fundamental, tanto para o mediador de aprendizagem como para o próprio aprendiz, o acesso aos saberes práticos e a experiências significativas, guiadas por teorias que as fundamentem.

A perspectiva da antropofagia pode atravessar qualquer campo de saber. Ela compõe uma metáfora importante na criação variada de saberes, que são sempre nutridos por outros, numa “cadeia alimentar” infinita.

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

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

Posto que os saberes docentes são múltiplos (TARDIF, 2007), a formação inicial de pedagogos exige ações formativas também múltiplas, ou seja, ações que envolvam aspectos teóricos e práticos, aliadas ainda aos saberes que compõem a trajetória de vida

dos estudantes e dos professores, bem como aos saberes que se situam no presente contexto sócio-histórico em que se exerce esta formação.

Refletindo sobre ações de âmbito universitário que possam contribuir para a ampliação do repertório artístico-cultural de futuros pedagogos, despontam as seguintes: proporcionar estímulos diversos de aprendizagem, no sentido do estudante se sentir instigado a pesquisar, a experimentar saberes práticos, a se perceber como criador de novas ideias e de ações concretas (em atividades de extensão, de monitoria e de pesquisa); possibilitar o acesso a bens culturais e a indicações diversas para a busca individual dos estudantes, através, por exemplo, de aulas de campo, viagens, visitas a espaços culturais, a exposições, a espetáculos, além de contínuas indicações de livros, *sites* e filmes; criar condições adequadas de recursos humanos e de infra-estrutura para propiciar um ambiente possível de efetivação de educação com bases estéticas; socializar, valorizar e ampliar as ações pedagógicas que já existem e que vislumbram tal projeto educativo.

Estas são apenas algumas, dentre tantas medidas possíveis, das rotas que a universidade pode tomar rumo à concreta realização de uma educação estética através do exercício de práticas “devoradoras” guiadas por uma Pedagogia Antropofágica. O contexto da formação inicial de pedagogos é imprescindível para gerar as raízes de um processo de emancipação estética que a epistemologia da *práxis*, fundante da formação continuada, irá expandir e consolidar com base numa razão prática com sólida articulação teórica em meio a um esforço coletivo para sua efetivação.

## Referências

ALVES, Rubem. “A arte de produzir fome”. *Jornal Folha de São Paulo*. 29/10/2002.

ANDRADE. Oswald. “O Manifesto Poesia Pau-Brasil”. *Jornal Correio da Manhã*. São Paulo, março, 1924.

\_\_\_\_\_. “Manifesto Antropófago”. *Revista de Antropofagia*. Piratininga, ano I, nº 1, maio, 1928.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza. “Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração””. In: *Revista Poiesis*, n.1, v. 1, p. 20-41, jan./ abr. 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan-Abril. Nº 19, 2002.

BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9.394/96). Brasília – DF: MEC, 1996.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, Brasília/CNE: 2006.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *A Montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas-SP: Papirus, 2010.

LEAL, Luis A. Batista; D’Ávila, Cristina Maria. “A ludicidade como princípio formativo”. *Revista Interfaces Científicas – Educação*. Aracaju-SE. V.1 – N.2, p. 41-52, fev. 2013.

LIBÂNEO, A. Carlos. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia”. In: PIMENTA, S. Garrido (org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lucineide R. Leite. *O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, 2014.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PIMENTA, S. Garrido. “Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor”. In: *Revista Nuances* – vol. III –Setembro, 1997.

\_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2006.



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

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SOUZA, E. Clementino/ MIGNOT, A. C. Venâncio. *Histórias de Vida e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERRIEN, Jacques. “Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas”. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

\_\_\_\_\_. MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. “Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula”. In: *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE. 2007.

ZEICHNER, Kenneth. “Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente”. In: *Revista Educação e Sociedade/CEDES*, vol. 29, nº 103, p. 535-554, mai/ago. 2008.