

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**A Formação do Pedagogo: O Desvelo da Arte nos Cursos de**  
**Pedagogia**

**Nikolas Bigler de Azevedo**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: O DESVELO DA ARTE NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA**

**NIKOLAS BIGLER DE AZEVEDO**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Carlos Roberto De Carvalho**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Fevereiro 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A993f Azevedo, Nikolas Bigler de , 1992-  
A Formação do Pedagogo: O Desvelo da Arte nos  
Cursos de Pedagogia / Nikolas Bigler de Azevedo. -  
2019.  
91 f.

Orientador: Carlos Roberto de Carvalho.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2019.

1. Formação do pedagogo. 2. Curso de Pedagogia. 3.  
Currículo. 4. Arte. 5. Autonomia. I. Carvalho,  
Carlos Roberto de , 1950-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós  
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

NIKOLAS BIGLER DE AZEVEDO

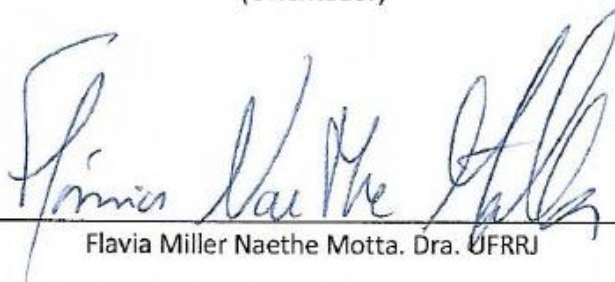
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/02/2019.



---

Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ  
(Orientador)



---

Flavia Miller Naethe Motta. Dra. UFRRJ



---

José Carlos Teixeira Júnior. Dr. FAETEC

*Ao Movimento Estudantil de Pedagogia,  
que a arte possa ser compreendida como  
um caminho revolucionário de viver e de  
atuação profissional.*

# AGRADECIMENTOS

SINTO MUITO  
ME PERDOE  
TE AMO  
SOU GRATO

Ao final (meio e início) desse ciclo de estudos e de vida, gratidão é uma palavra que devo pronunciar sem qualquer tipo de economia. Sou grato a Deus pela saúde, força, ânimo de viver e de estudo. A Ele, todos os dias agradeço as refeições do dia, pois sei que sou privilegiado por tudo o que a vida me proporciona.

Sou grato à minha mãe, Margarida Eva Bigler, por sempre colocar os filhos como prioridade, nada faltou. O carinho, dedicação, exemplo, apoio; foram fundamentais para meu desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo. Se existe alguém que me apoiou sempre, esse alguém é você. Gratidão ao meu irmão Stephen Bigler, pelo apoio aos meus estudos, com compras de livros, pagamento de boletos de concursos; que me ajudou em um momento no qual precisava desse apoio.

Gratidão ao meu orientador Dr. Carlos Roberto de Carvalho, que em sua desorientação demonstrou caminhos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional baseadas em liberdade. A condução para o abismo é o caminho da pesquisa e somente eu posso me lançar nesse desafio. Para além de um professor que orienta, é o chefe da família Teatro da Palavra. Respeito, admiração, amor, reconhecimento, gratidão. São muitas palavras para representar o sentimento que tenho por você. Saúdo também minha querida orientadora durante a graduação, professora Dra. Leila Dupret, cujo os trabalhos realizados no decorrer do curso de pedagogia foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento como pesquisador e intelectual no mestrado, além do auxílio durante a realização dessa dissertação.

Agradeço ao grupo de pesquisa Teatro da Palavra. As reuniões foram verdadeiros encontros de alma, amor e reciprocidade. Sou grato à Rosana Plasa, Ana Carolina Barboza, Renato Ribeiro, Pedro Sena, Jordana Seixas, George Bravo, Luciana Rebouças, Luana Teixeira, Daniela Pereira, Clara Rohem, Joana D'arc do Rosário, Flávia Sousa, Leila Cristina Basílio e Rosângela Padilha. Os encontros são momentos inesquecíveis que adocicam a vida em momentos de dificuldades.

Aos meus amigos e amigas Jéssica Azevedo, Luan Mendes, Talita Vieira, Rayça Andrade, Rafaela Cruz, Natália Stoco, Jonas Alves, Hysla Magalhães, Max Alencar, Renata de Lima, Letícia Teixeira, Lucas Monteiro, Bianca Araújo, Pedro Junior, Renato Santos e Robertha Rosa.

Aos membros da banca professora Dra. Flávia Miller Naethe Motta e ao professor Dr. José Carlos Teixeira Junior, pela leitura crítica realizada na defesa e qualificação deste

trabalho. Os apontamentos realizados na qualificação foram imprescindíveis para uma produção científica mais consciente e crítica. Gratidão também ao professor Dr. Affonso Henrique Vieira Costa, pelos encaminhamentos nos estudos da filosofia e vivências ao longo do mestrado.

Gratidão à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e a todos os seus funcionários.

A Associação Filantrópica Suíça pelo apoio e financiamento de boa parte de minha educação, através de pagamento da escola, passagens, materiais didáticos e de cursos, o que permitiu minha chegada até aqui, e de novos caminhos a serem vivenciados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

## RESUMO

AZEVEDO, Nikolas Bigler. **A formação do Pedagogo: o desvelo da arte nos cursos de pedagogia**. 2019. 91p Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Formação. A presente dissertação propõe uma discussão sobre os caminhos de uma formação plena dos indivíduos, destacamos a relevância do pedagogo nesse processo de elevação a um pensamento crítico e autônomo dos sujeitos. Neste trabalho apontamos a arte como um dos saberes indispensáveis no desenvolvimento dos futuros pedagogos, fato esse que nos instigou a seguinte questão: como a arte é abordada nos cursos de pedagogia? O objetivo desse estudo foi realizar um levantamento de como a arte é apresentada na formação profissional dos futuros pedagogos, demonstrando as correntes pedagógicas pelos quais o tema é tratado, de modo a produzir um discurso sobre os currículos. Para esse fim, esta pesquisa se concentrou nas grades curriculares e nas ementas das disciplinas dos cursos de pedagogia presenciais das universidades públicas da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, de modo a descrever anatomicamente o que foi observado além de produzir um discurso crítico sobre o que foi constatado. Os resultados apresentaram uma notável variedade de volume de disciplinas, horas aplicadas, correntes epistemológicas, distribuição nas grades curriculares, perspectivas didáticas e bibliografia. Mesmo assim, a pesquisa apontou que a formação artística do pedagogo não ocorre. Nesta direção desenvolvemos uma crítica centrada em três pontos: I) a constituição de um currículo multidisciplinar; II) a técnica elevada a ponto central nas propostas pedagógicas; III) as especificidades da experiência artística. Por fim, consideramos que a pesquisa se deflagrou um relevante discurso crítico sobre as práticas realizadas nos cursos de pedagogia em relação à arte, no qual evidenciamos a experiência e a vivência direta com as obras de arte como condição *sine qua non* de uma formação artística do pedagogo.

**Palavras-Chave:** Formação do pedagogo; Curso de Pedagogia; Currículo; Arte; Autonomia.



## ABSTRACT

AZEVEDO, Nikolas Bigler. **The formation of the pedagogue: the development of art in the pedagogy courses.** 2019. 91p Dissertation (Master of Education). Instituto of Education, Multidisciplinary Institute, PPGEduc, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Formation. The following dissertation proposes a discussion about the paths of a full formation of individuals, where the relevance of the pedagogue in this process of evolution to a critical and autonomous thinking is highlighted. In this presentation Art is chosen as an indispensable knowledge for development of future pedagogues, a fact that instigated the question: how is art approached in pedagogy courses? The target of this study was to perform a survey of how art is presented in the professional formation of future educators, demonstrating the pedagogical way by which the theme is treated, in order to produce a discourse about the curricula. This research focused on curricular grades and syllabuses of the Pedagogy subject at public universities in the metropolitan region of Rio de Janeiro State, in order to anatomically describe what was observed besides producing a critical speech about what was found. The results are remarkable variety of disciplines, hours applied, epistemological currents, distribution in curricula, didactic perspectives and bibliography. Even so, the research pointed out that the artistic formation of the pedagogue does not occur. In this direction this analysis developed a critique centered in three points: i) the constitution of a multidisciplinary curriculum; ii) the high technique at the center of pedagogical proposals; iii) the specificities of the artistic experience. Finally, we conclude that the research has triggered a relevant critical discussion about the practices carried out in the subject in relation to art, in which it is shown the lively art experience as a sine qua non for a pedagogue's artistic formation.

**Keywords:** Pedagogue's Formation; Pedagogy; Curriculum; Art; Autonomy.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**GRÁFICO I** - Número de disciplinas que envolvem arte nos cursos de pedagogia por universidade.

**GRÁFICO II** - Carga horária total das disciplinas que dialogam com a arte nos cursos de pedagogia por universidade.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CNE** – Conselho Nacional de Educação.

**FEBF** – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

**FFP** – Faculdade de Formação de Professores.

**IM** – Instituto Multidisciplinar.

**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**UERJ** – Universidade Do Estado do Rio de Janeiro.

**UFF** – Universidade Federal Fluminense.

**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

**LGBTs** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais, entre outros gêneros e modos de ser.

**MBL** – Movimento Brasil Livre.

**MAM** – Museu de Arte Moderna.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – ARTE E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 – Arte.....	18
1.2 – Arte e Educação.....	28
<b>CAPÍTULO II – ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>36</b>
2.1 – Legislação sobre arte nos cursos de pedagogia.....	36
2.2 – Caminhos, impasses e desafios da pesquisa.....	38
2.3 - A Pesquisa.....	40
2.3.1 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.....	41
2.3.1.1 - Campus Nova Iguaçu.....	41
2.3.1.2 - Campus Seropédica.....	42
2.3.2 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.....	42
2.3.2.1 - Campus Maracanã.....	42
2.3.2.2 - Campus Faculdade de Formação de Professores - São Gonçalo.....	43
2.3.2.3 - Campus Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.....	44
2.3.3 - Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	45
2.3.4 - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.....	45
2.3.5 - Universidade Federal Fluminense.....	46
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÃO.....</b>	<b>47</b>
3.1 – Análises dos resultados de modo comparativo-descritivo.....	47

3.2 – Análises crítica dos resultados da pesquisa.....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO A – Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus Nova Iguaçu.....	67
ANEXO B – Grade do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus Seropédica.....	71
ANEXO C – Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Campus Maracanã.....	72
ANEXO D – Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Campus Faculdade de Formação de Professores - São Gonçalo.....	75
ANEXO E – Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Campus Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.....	81
ANEXO F – Grade do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Praia Vermelha.....	83
ANEXO G – Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Campus Praia Vermelha.....	84
ANEXO H – Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Universidade Federal Fluminense - Campus Gragoatá.....	86

## INTRODUÇÃO

Formação. Eis aí uma palavra corriqueira e academicamente utilizada com frequência em diversos espaços como a universidade, as escolas e a sociedade de um modo geral. Termo por vezes interessante, a começar pela palavra que passa certa ideia do objeto “forma”, aquele mesmo que utilizamos para modelar algo, aquele utensílio doméstico que usamos para transformar uma massa de farinha de trigo em um bolo firme, exalando um perfume agradável que pode lembra a nossa infância. Então é isso? A formação do ser humano nada mais é do que dar forma, modelar uma pessoa para que seja de um modo único? Será isso possível? Dentro de uma perspectiva de mercado neoliberal, de trabalho em fábricas, é exatamente isto o que se propõem, que pessoas estejam aptas a funções com um conhecimento único e coletivo da técnica que irão utilizar. Não trabalhamos nessa perspectiva. Assim como nos sugere o professor Freire (2014a), pensamos educação em um processo de elevação do sujeito ao ser-mais, a desenvolver sua capacidade cognitiva de entendimento de modo pleno, sendo uma pessoa que observa com riqueza de detalhes aquilo que o rodeia, capaz de pensar, de ser reflexivo e crítico.

Essa compreensão de formação crítica e reflexiva, geradora de sujeitos autônomos são discursos recorrentes nos debates da educação, mas o que seria essa formação? O que seria essa autonomia? A autonomia, conseguimos compreender de modo mais simples. Kant (2013) em seu texto *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* aponta algo que vai ao encontro com o que discutimos até aqui. Para o autor, a humanidade é regulada por certa *menoridade* em seu pensamento, ou seja, criou uma incapacidade de pensar sem uma direção estabelecida por um terceiro. Isto significa que a humanidade se encontra em um pensamento completamente dependente, não conseguindo transcender o estabelecido. Para isso é necessário romper com este modo de ser, um movimento que é lento até a chegada ao esclarecimento. Para Kant (2013) este estágio só se alcança com a exigência da *liberdade e coragem* para uma mudança, o que irá contra um grande sistema estabelecido por uma parte significativa da humanidade.

Nessa direção, de modo simples, um sujeito autônomo é aquele que consegue desenvolver um pensamento de modo pleno sem que seja limitado epistemologicamente por outro sujeito. Muito bem, compreendida a questão. Sendo que... Se um sujeito esclarecido é o que foi exposto por Kant (2013), como se forma um indivíduo capaz de elevar seu pensamento para além daquilo que está

estabelecido por um terceiro? Será dito: é necessário professores capazes de possibilitar esse tipo de pensamento. Outras questões surgem: Como pensar uma formação capaz de gerar professores autônomos? Quais conhecimentos deverão participar de uma educação para a autonomia?

Bakhtin (2011, p.1) oferece uma direção para pensarmos uma possibilidade de elevação dos sujeitos, na qual julga a necessidade da união de três campos dos saberes humanos, “a ciência, a arte e a vida”, como algo intrínseco a unidade humana. Isto é, que estes elementos se incorporem, de forma unificada, no modo em que a humanidade vê, vive e compreende o mundo. É esta junção que permite a ampliação dos entendimentos. Nessa direção, que algo importante se deflagra para esse estudo: *a arte*. Então, o que é a arte? Como esta implica a nossa formação? Qual a sua relevância para a educação dos indivíduos? O que consideramos como arte na educação? Há arte na formação de professores?

Para compreender melhor essa questão da arte na formação de professores que este estudo focará na formação de pedagogos, responsáveis pela docência nos primeiros anos da educação básica. Isto se justifica, pois, segundo Vigotski (2010), é nessa fase do desenvolvimento da criança que ocorrem processos que marcam as compreensões do sujeito sobre o mundo, devendo este período ser assinalado de diversos cuidados e posturas do professor frente à educação. Nesse viés que compreendemos o pedagogo como um profissional com responsabilidades múltiplas, primeiramente marcadas com a docência, em uma fase de suma relevância na educação da humanidade, e também pelo fato do pedagogo ser especialista em educação, ou seja, encarregado da compreensão dos elementos que influenciam diretamente todos os processos que concebem o ensino e a aprendizagem.

Ao investigar a profissão do pedagogo, percebemos que a arte e seu ensino fazem parte de suas funções<sup>1</sup>, devendo, portanto, desde 2006, ser disciplina obrigatória dos cursos de pedagogia. Em 2019 esse fato nos leva a refletir sobre *como a arte é trabalhada nos cursos de Pedagogia*? O objetivo desse estudo é oferecer um levantamento do que é ofertado pelos cursos de pedagogia na formação do profissional em educação, ressaltando as tendências epistemológicas apresentadas pelos conteúdos sobre a arte nos cursos de pedagogia. Para tal, este estudo se concentrará nas grades curriculares e nas ementas das disciplinas dos cursos de pedagogia presenciais das universidades públicas da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A escolha desse recorte de pesquisa

---

<sup>11</sup> O artigo 5º da resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP N°. 1, de 15 de maio de 2006, estabelece a arte

se dá pelo fato do estudo ser produzido em uma instituição de ensino superior público, presencial e na região metropolitana do Rio de Janeiro; além do fato que essa configuração espacial possibilita um número palpável de cursos a serem investigados.

Relevante à observação que esta dissertação não planeja produzir uma teoria sobre o currículo no que se refere à arte, isto é, estabelecer o que é a arte e como os cursos de Pedagogia deverão dialogar com esta temática de modo unificado. Pretendemos produzir um *discurso* sobre o currículo, o que significa observar e descrever o que as grades e ementas dos cursos possibilitam saber, e, assim, desvelar as concepções adotadas, como nos demonstra Silva (2016).

No capítulo I abordaremos o conceito da arte, a fim de compreender as problemáticas que envolvem suas definições, tipos de manifestações e como a filosofia tem estudado a temática. Também neste capítulo discutiremos os efeitos da arte na educação do homem e seus possíveis desdobramentos de uma educação para a arte.

No capítulo II apresentamos os documentos nacionais oficiais dos cursos de pedagogia, observando como a arte é citada nesses registros. Em seguida dissertamos acerca do caminho epistemológico escolhido para a realização do estudo, apontando e corrigindo algumas problemáticas que se apresentaram. Neste capítulo exibiremos todas as especificidades no modo em que a arte é trabalhada em cada currículo dos cursos de pedagogia.

No capítulo III realizamos uma análise descritiva-comparativa com os dados coletados das ementas dos cursos de pedagogia, evidenciando as diferenças e as semelhanças epistemológicas e didáticas. Posteriormente, discorreremos de modo crítico ao que foi observado, evidenciando questões que funcionam como elementos que entram o desenvolvimento da arte nos cursos.

Pretendemos com esse estudo refletir sobre o papel da arte na formação humana, entendendo as manifestações artísticas como considerável elemento para a autonomia do pensamento. Com isso, nosso olhar para a formação de professores, mais especificamente no curso de pedagogia, visa desvelar como as universidades trabalham com esta temática tão relevante para uma educação crítica e reflexiva.



## CAPÍTULO I

### ARTE E EDUCAÇÃO.

O presente capítulo pretende realizar uma discussão sobre a arte de modo conceitual e suas implicações para a educação. Frente a esse desafio, que se torna relevante o destaque que a temática da arte é complexa e vasta, no qual há uma necessidade preliminar de como este trabalho irá apresentar as reflexões sobre os principais conceitos, desafios e impasses. Primeiramente a escolha epistemológica do conhecimento é de suma relevância, pois a perspectiva adotada por esse estudo segue a relação da humanidade com a arte, sua interação, produção, efeitos e sensação. Nesse viés, o campo da filosofia contempla a direção que tomamos, visto que, segundo Costa (2013), a filosofia permite um caminhar para o saber, uma busca da essência e um movimento para a atividade realizadora da humanidade. Nesse entendimento que abordaremos mais especificamente a arte.

Também nesse viés destacamos a escolha dos autores com os quais iremos dialogar. Paulo Freire (2015) apresenta algumas diretrizes que autores e pesquisadores devem adotar ao produzir um texto, no qual destacamos a seguinte recomendação:

Como criticar um texto que nem sequer li, baseado apenas na raiva que tenho do autor ou da autora ou porque José e Maria me disseram que o autor do texto é espontaneísta? (...) Segundo, se digo isto de José e de Maria, sublinhando portanto seu erro, sem provar que eles, na verdade, fizeram tal afirmação, minto com relação a José e Maria, minto com relação a mim mesmo e continuo trabalhando contra a democracia que não se constrói no falseamento da verdade.

(FREIRE, 2015, p.71)

Frente a essas críticas, buscamos dialogar com autores da filosofia clássica, principalmente com Platão (2011; 2016), Hegel (2012), Schopenhauer (2003), Nietzsche (2007), Heidegger (2010), entre outros; em suas principais obras no campo da arte para a ampliação de possibilidades de um estudo mais consciente e menos mediado por possíveis interpretações no campo investigativo. Também cabe ressaltar que nosso estudo não está pautado em uma única perspectiva ou em um autor referência de um modo específico.

Outro problema que é necessário o apontamento é que trabalhamos em uma linha epistemológica da filosofia clássica mediados por estudos sobre filosofia da arte como os de Michel

Haar (2007) e Benedito Nunes (2016). Contemporaneamente o debate decolonial e da afroperspectividade tem ganhado relevância frente à hegemonia do pensamento europeu e ocidental, entretanto o acesso a um estudo que pudesse auxiliar a discussão da arte por um rumo de uma epistemologia não ocidental e também o acesso aos pensadores decoloniais em suas obras originais, ainda é um empecilho para uma abordagem para além da filosofia clássica.

## 1.1- Arte

O ano de 2017<sup>2</sup> no Brasil foi marcado por amplos e calorosos debates acerca do que é a arte e seus “possíveis limites”. Estes debates ocorrem em um contexto no qual os investimentos públicos em exposições de arte e a lei Rouanet<sup>3</sup> começaram a ser questionados frente ao avanço do pensamento conservador e neoliberal. Toda esta discussão foi deflagrada por dois eventos polêmicos em museus que tiveram repercussões negativas e positivas nas redes sociais. O primeiro caso<sup>4</sup> foi a exposição “Queermuseu – cartografia das diferenças da arte brasileira” exposta no Santander Cultural na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. A mostra continha 270 obras de 85 artistas que representavam questões relativas à sexualidade humana, principalmente relacionada a temáticas referentes ao público LGBTs<sup>5</sup>. Diante disso que o Movimento Brasil Livre (MBL), movimento político ligado a causas como o liberalismo econômico e o movimento escola sem partido, pressionou o centro cultural que acabou por encerrar a exposição, de modo a censurar a mostra. O segundo caso<sup>6</sup> polêmico foi a performance do coreógrafo Wagner Schwartz intitulada “La Betê”, realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Nessa apresentação o artista se expõe nu deitado em um tatame, no qual é permitido o contato do público com o corpo do artista.

---

<sup>2</sup> Ano de início do estudo em tela.

<sup>3</sup> Principal mecanismo de fomento à Cultura do Brasil, a Lei Rouanet, como é conhecida a Lei 8.313/91, instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac).

<sup>4</sup> Notícia disponível em: <http://diplomatie.org.br/queermuseu-a-apropriacao-que-acabou-em-censura/> Acessado em: Dezembro de 2017.

<sup>5</sup> LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais, entre outros gêneros e modos de ser.

<sup>6</sup> Notícia disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes.interacao-de-crianca-com-homem-nu-gera-polemica-apos-abertura-de-exposicao-no-mam,70002020753> Acessado em: Dezembro de 2017.

Em apresentação única, uma criança foi filmada interagindo e tocando no coreógrafo, o que gerou diversas críticas nas redes sociais.

Os dois casos apresentados levantaram duas questões relevantes. No primeiro caso, da exposição Queermuseu, o debate gira em torno dos limites da arte, ou seja, a mostra é considerada arte, mas “ultrapassa” os “limites” ao utilizar cenas consideradas eróticas e referências à fé cristã em suas obras. No segundo caso, de nosso ponto de vista, a problemática gira em torno se o homem nu deitado no tatame é considerado arte. Pois, se é arte um sujeito despido no centro de uma sala, a presença da criança não seria, talvez, refutada com tamanha veemência, por outro lado, como não é visto como arte por aqueles que criticam, o ato é vinculado a uma ação puramente erótica.

Para além dos debates e polêmicas, as situações narradas deflagraram algo significativo para este estudo: Afinal, o que é a arte? Percebe-se que uma parte relevante das discussões envolvia a dúvida sobre os elementos que constituem a arte e o fazer artístico. Para que serve a arte? Qual é a sua finalidade? Há limites morais para a arte? O objetivo dessa discussão acerca da arte é apontar caminhos para a compreensão do que seja a arte, não pretendendo sistematizá-la, finalizar o conceito cuja resposta não está previamente pronta.

Quando realizamos um movimento para estudar a arte pela filosofia clássica, consultando as principais obras sobre a temática, a primeira parada de leitura são as obras de Platão (2011; 2016), mais especificamente os livros A República e Íon. No livro X da República, em um diálogo entre Sócrates e Gláucon a cerca da poesia e pintura, Sócrates lança um vasto repertório de argumentos para demonstrar a arte como uma espécie de imitação (mimésis) do real. Para tal, apresenta de exemplo a representação de uma cama a partir de um artesão e de um pintor. O artesão, baseado na ideia do que seja uma cama, constrói uma cama; já o pintor, retrata o objeto criado pelo artesão. Nesse raciocínio Platão (2016, p.393) lança o entendimento que são “três as espécies de camas: uma, a que existe na natureza e que, segundo creio, podemos dizer que é fabricada por Deus (...). Outra a que faz o marceneiro (...). E a terceira que é a obra do pintor”.

É relevante ressaltar que uma cama a qual nos pode ser útil é superior a uma cama que existe apenas para a contemplação na perspectiva de Platão (2016). Frente a essas três espécies de camas, Platão (2016) entende Deus como o criador natural do objeto, criador da ideia única de cama, da essência do objeto, que é concretizado pelas mãos do artesão, aquele que torna real o objeto, torna possível a materialidade da ideia. O pintor, nesse viés, não é nada mais do que um

*imitador* da realidade, retrata não o real, e sim a aparência que se tem sobre algo, no caso em debate, de uma cama. A leitura desse texto deflagra o pintor como uma espécie de charlatão, alguém que desempenha a função de mera imitação do real, de modo mais contundente, representação da aparência do que seja a realidade.

Sobre a poesia, Platão (2016, p.399) argumenta que “o poeta não sabe fazer outra coisa senão imitar; valendo-se de nomes e locuções, aplica certas cores tomadas às diferentes artes (...)”. Entretanto, na poesia há algo diferente de outras artes como a música e a escultura, no qual fica deflagrado no diálogo *Íon*, em que Sócrates, na conversa com o rapsodo<sup>7</sup> Íon afirma que os poetas líricos não são capazes de explicar aquilo que pronunciam, visto que quando manifestam os poemas são possuídos por um espírito divino, no qual estão para além de uma técnica. Para Platão (2007, p.39) o poeta é “incapaz de fazer poemas antes que se tenha tornado entusiasmado e ficado fora de seu juízo e senso não esteja mais nele. Enquanto mantiver esse bem, o senso, todo homem é incapaz de fazer poemas e de cantar oráculos”. Eis aqui um exemplo do que os gregos chamaram de *technè*, a manifestação de um saber mais amplo em relação à natureza que está para além de uma técnica utilizada.

Nesse viés a arte para Platão (2016; 2007) seria nada mais que um reflexo do real, uma ilusão representada sobre a ideia da realidade. Essa condenação da arte como uma atividade de baixo nível no modo de produção humano irá perdurar por muitos séculos na compreensão ocidental da arte. Segundo Haar (2007), será Hegel que irá propiciar um resgate da arte como um meio de um verdadeiro saber humano.

Os estudos sobre a arte publicados por Hegel (2012) vieram posteriormente a sua morte editada por alunos que assistiram seus cursos e conferências sobre a temática da arte. Inicialmente, foi necessário romper com a compreensão clássica de Platão, no qual Hegel (2012, p.20) afirma que a “aparência é imprescindível para a essência”, ou seja, ele inverte a questão da representação da ideia afirmando que toda essência, toda verdade aparece de algum modo, se revela de certa forma, e é esse meio particular em que a essência se manifesta, através da arte, que será o fruto de estudos. Isto significou uma revolução nos estudos da filosofia da arte.

---

<sup>7</sup> **Rapsodo** (em grego clássico ραψοδός / rhapsôidós) é o nome dado a um artista popular ou cantor que, na antiga Grécia, ia de cidade em cidade recitando poemas (principalmente epopeias). No caso do diálogo exposto, Íon era capaz de declamar toda a Odisseia de Homero.

A arte em Hegel (2012) tem uma ligação direta com o sensível, essa capacidade que os sujeitos têm de perceber, através de seus sentidos, elementos presentes na arte e que de algum modo interiorizamos e a significamos. Esse sensível imediato se conecta com o puro pensamento, com a ideia. Nessa direção, a obra de arte não é de uma natureza puramente material, ela tem uma ligação com a verdade absoluta, é uma espécie de manifestação criada pelo espírito humano para a própria satisfação desse espírito. Assim, a arte, junto com a filosofia e a religião, compõe o campo do *Espírito Absoluto*. Isto significa que a arte é “*unidade do sensível e do espiritual*, da natureza e do espírito, do exterior e do interior. Compreende-se a obra de arte como a encarnação de um conteúdo de pensamento em forma sensível” (Haar, 2007, p.54), desse modo à arte invade o sensível por satisfazer os interesses espirituais mais elevados, causando assim uma profunda conscientização da ideia.

Frente a essa questão que Hegel (2012, p.28) afirmará que as obras de arte “escapam a um pensamento rigoroso e a um escrutínio científico, uma vez que nascem na imaginação desprovida de sentido de regras (...)”. Isto é, a arte por ser oriunda do espírito e produzida por ele, não pode ser regida por princípios racionais, engessados por certa lógica que vai contra a manifestação do poder do espírito pensante. Toda esta conjuntura vai deflagrar que a arte é, portanto, uma necessidade do espírito, uma imprescindibilidade racional do indivíduo que “toma consciência do mundo interior e exterior e a torná-lo um objeto em que reconhece a si mesmo” (Hegel, 2012, p.30), ela satisfaz essa necessidade de libertação do espírito, realizando uma ação para si e de forma externa em modo do ser para si, em um meio que possibilita a expansão do próprio conhecimento.

Esses preceitos apresentados irão apontar a compreensão que as obras de arte, para Hegel (2012), apresentam ideias de existências sensíveis que estão para além da matéria em que foram utilizadas para vir a ser do espírito, cada vez mais profundas em seus conteúdos. Nesse entendimento, que serão apresentados os três estágios principais da história da arte: i) arte simbólica; ii) arte clássica; e iii) arte romântica. Essas fases marcam a evolução da arte em seu sentido de abstração presentes em relação à matéria e a forma.

A arte simbólica é marcada por uma vasta análise das obras relacionadas às religiões orientais, mais especificamente da arquitetura de templos egípcios, na qual a ideia é exposta em uma quantidade elevada de formas, em que Hegel (2012) considera esse tipo de arte como sendo algo mais primitivo. Já a arte clássica, que é circunscrita principalmente pelas esculturas gregas clássicas, em que a matéria se equipara ao espírito das obras, a forma humana é idealizada rumo a

uma perfeição do homem, uma encarnação do espírito na matéria. Por fim, a arte romântica que tem por campo de domínio a pintura, música e a poesia. Estas artes tem a capacidade de se distanciar da matéria, ao ponto de se tornar subjetiva a aquele que contempla, tendo uma existência externa a obra que está para além da ideia original que a constitui. Isto é, o espírito se eleva completamente para além da matéria.

A arte romântica gerou a afirmação de Hegel (2012) que a arte chegou ao seu fim, uma das afirmações mais conhecidas do autor. Essa alegação se deve o fato que esse terceiro estágio da arte propiciou uma liberdade do espírito para além da matéria, no qual está para além de qualquer meio físico que venha manifestar a ideia do artista. Essa tese não finaliza a arte, não coloca um ponto final, só manifesta que a sua necessidade e o papel no pleno desenvolvimento do espírito, alcançaram um ápice máximo e estaria finalizada aí essa possibilidade. Todas essas alegações expostas por Hegel (2012) demonstram uma total ruptura com as concepções platônicas sobre a arte, a qual possibilitou uma nova compreensão nos estudos da mesma.

Outro filósofo relevante para os estudos da filosofia da arte é Arthur Schopenhauer que não somente é contemporâneo de Hegel como trabalharam na Universidade de Berlim no mesmo período, em 1820. Seus estudos conhecidos na área da arte também são provenientes de aulas ministradas por Schopenhauer, o qual lecionava para apenas 4 alunos, em contrapartida as aulas de Hegel que eram sempre lotadas; um dos fatos que gerou uma desavença histórica com Hegel. A principal questão da arte para Schopenhauer (2003) está vinculada com o prazer estético, a relação do sujeito com o Belo. E o que seria esse Belo para o filósofo? Para este autor, o indivíduo tem uma questão inerente à vida que é o sofrimento, uma existência baseada em certas insatisfações, uma espécie de melancolia. Quando estamos frente a um objeto, ou uma paisagem, que nos dá um sentimento de alegria, que nos emociona, esta contemplação produz certo efeito que o autor chamará de belo. É algo capaz de apaziguar o sofrimento que temos na vida.

Tal configuração do belo como apaziguador do sofrimento fica exposta na novela *O último dia de um condenado* de Victor Hugo (2017). A história narra a condenação de um homem à morte, iniciando a partir da condenação do sujeito pelo crime cometido, passando pela prisão e execução. O personagem ficava preso em uma cela na qual refletia e sofria com a penalidade que lhe foi imposta, sendo uma das poucas atividades que lhe era permitida era observar o pátio do presídio através de uma janela. Certa vez, em uma transferência de presos, os condenados cantavam, dançavam, faziam muitas brincadeiras entre si, uma grande algazarra. Frente a isso o condenado à

morte relatou: “Eu observava esse espetáculo estranho com uma curiosidade tão ávida, tão palpitante, que me esquecera de mim mesmo” (HUGO, 2017, p. 32). Precisamente o fato demonstrado, de o condenado esquecer-se de suas angústias em um lugar hostil frente à contemplação de algo, é o que Schopenhauer (2003) chamará de um efeito ou manifestação do belo.

A arte é de difícil definição por habitar um campo que não pode ser simplesmente explicado pelo caminho da razão, por um caminho puramente científico, metódico. Para Schopenhauer (2003), a arte está no campo da apreensão das *ideias*, fato que coloca a arte no domínio da *metafísica*, ou seja, uma esfera de saber que transcende o mundo sensível, em que experiências científicas não podem explicar. Isto acontece, pois a essência da arte está na relação que estabelecemos com a mesma. Nesse viés que o filósofo faz relevante reflexão de oposição entre a ciência e a arte. Ambas habitam o mesmo estofo: a realidade, a ideia. A diferença que marca essas manifestações é que a ciência demonstra a realidade, as ideias, pelo princípio da razão, do método científico, do pragmatismo. Já a arte está para além dessas questões, sua origem está na manifestação do conhecimento, da ideia, sendo essa também a sua finalidade. Nessa direção, a arte ocupa uma esfera de liberdade para além da razão científica.

Todas estas manifestações são regidas por uma qualidade de essência que o filósofo chama de *vontade*. Essa espécie de força rege não somente o mundo, os objetos, os fenômenos, como também as ações, as intenções e os pensamentos dos sujeitos. Isto significa que a humanidade produz a arte como um modo de expor o conhecimento seguindo a vontade. Para o filósofo, as artes têm diferentes níveis de sensibilidade e densidade material, no qual aponta diversas reflexões sobre a arquitetura, a jardinagem, a pintura, a escultura, a poesia e a música.

Sobre a música, Schopenhauer (2003, P.227-228) afirma:

(...) é uma arte a tal ponto elevada e majestosa, que é capaz de fazer efeito mais poderoso que qualquer outra no mais íntimo do homem, sendo por inteiro e tão profundamente compreendida por ele como se fora uma linguagem universal, cuja compreensibilidade é inata e cuja clareza ultrapassa até mesmo a do mundo intuitivo.

Com essa afirmação Schopenhauer enaltece a música como uma arte capaz de uma ligação direta com a vontade, não somente revela a vontade como a música é capaz de instigar a vontade de

modo mais potente. A música toca a alma dos indivíduos, ela manifesta uma essência íntima do mundo. Nesse viés que este filósofo sugere que esta arte não somente é especial como todos devem ser conhecedores.

Os estudos de Schopenhauer sobre a arte influenciaram diretamente outro filósofo alemão chamado Friedrich Nietzsche. Nietzsche aos 27 anos lança seu primeiro livro chamado *A origem da tragédia*, no qual segue a compreensão de vontade adotado por Schopenhauer, entendendo que a arte é uma força na natureza manifestada pela humanidade, no qual se destacam as duas pulsões artísticas: apolíneo e o dionisíaco.

Nietzsche (2007) demonstrará que os estados de sonho e embriaguez são necessários para a criação artística, visto que é assim o sujeito poderá se colocar para fora de si, fora de suas lógicas racionais. As pulsões apolíneas são energias de desejos e sentimentos que são delimitadas em certo limite, medida, individualização. Já a pulsão dionisíaca está vinculada ao êxtase, ao impulso, ao deixar que a energia se emane pelos sentidos, para além de qualquer regra estabelecida. Para o jovem filósofo Nietzsche, será a junção desses dois pulsos, mais especificamente de uma manifestação maior dionisíaca para ter o poder da criação de uma obra de arte.

Abrimos aqui um paralelo na discussão dos autores clássicos da filosofia para apresentar algumas ideias sobre arte pelo viés de Mikhail Bakhtin, que é um pensador que não é da filosofia clássica, entretanto, é um autor que fundamenta as compreensões adotadas nesse estudo, principalmente no campo da arte, pensamento e formação. Bakhtin (2011) apresenta a arte pelo artista, é essa figura que trás a obra a existência. E como ele faz isso?

Para Bakhtin (2011, p. 176), o artista é:

(...) é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende mas também a ama de fora – de onde ela não existe para si mesma, onde está voltada para fora e necessita de um ativismo distanciado e fora do sentido. A divindade do artista está em sua comunhão em uma distância superior. Encontrar o enfoque essencial à vida de fora dela – eis o objetivo do artista. Com isso o artista e a arte criam, em linhas gerais, uma visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo, a realidade da carne mortal do mundo que não é conhecida de nenhum dos outros ativismos criativo-culturais.



Nessa passagem já podemos observar um importante conceito bakhtiniano que é a *exotopia*, a capacidade de exceder o lugar que ocupamos. Exatamente a habilidade do artista em sua criação: a possibilidade de se elevar para além de sua realidade. Essa elevação e divulgação cria a arte, demonstra um novo mundo ainda não revelado. O artista, para realizar o desvelamento do mundo, necessita trabalhar com três elementos: *O conteúdo, a forma e o material*.

Bakhtin (2011) entende que o conteúdo é a ideia, o conhecimento, a informação que deseja transmitir. A forma que uma obra terá, seja ela escrita, pintada, esculpida; não pode ser independente do conteúdo, em outras palavras, a forma da obra é determinada pelo seu conteúdo. Mas, o material a ser moldado ou que será trabalhado na manifestação artística, influencia as formas, mas não determina o conteúdo. Para Bakhtin (2011, p.178) “No que diz respeito ao material, ao desígnio do artista, condicionada à tarefa artística fundamental, pode ser expressa *como superação do material*”. Isto significa que a missão do conteúdo e da forma é superar o material, trazer a arte à vida de modo que o material seja apenas um fenômeno físico. Por esse caminho que Bakhtin (2011) dialoga com a criação de uma obra literária, com a estética da criação verbal.

Para finalizar a discussão sobre a arte, pelos caminhos da filosofia clássica, que apresentamos as reflexões do filósofo alemão Martin Heidegger. Sua principal obra sobre a temática é *A origem da obra de Arte*, referente a uma conferência em 1936. Esta conferência aponta caminhos não para definir o que é a obra de arte em si, mas sim desenvolve uma questão de pensar a arte sem criar fronteiras as quais a arte não pode ser cercada. Inicialmente Heidegger (2010) demonstra que a origem da obra de arte está no artista, naquele que traz a obra para a existência. A obra, por sua vez, antes de ser obra e ser obra de arte, é uma coisa. E não qualquer coisa, afinal, ela se difere das outras. Então, quais são esses elementos que tornam a coisa, coisa? Ou, qual é o coisificante da coisa, que torna uma coisa no mundo uma obra de arte?

A conferência de Heidegger caminha por pensar a arte pelo viés de um questionamento simples e complexo (ao mesmo tempo) no qual vai desvelando suas reflexões sobre este fenômeno. E sobre esses questionamentos sobre a coisa que vira uma obra, Heidegger nos mostra que a arte está em uma relação com o outro, ela comunica algo. E o que ela comunica? Ela comunica a essência geral das coisas. A obra é capaz de desvelar a verdade, mostrar algo na possibilidade do ser. Heidegger faz ampla reflexão sobre o quadro *O par de sapatos* de Van Gogh, no qual, segundo o filósofo, o artista consegue uma abertura para a verdade, para o que são os sapatos na essência antes velada, e a partir do quadro ganha existência, se desvela enquanto verdade. Para Heidegger

(2010, p.87) “a essência da arte seria esta: O pôr-se em obra da verdade do sendo”. Isto é, a obra de arte consegue manifestar a essência da coisa, para além de sua relação de matéria e forma.

Esse aparecer da coisa antes velada, essa iluminação que Heidegger (2010, p.141) chamará de “belo. A beleza é um modo como a verdade vigora enquanto desvelamento”. Ou seja, quando captamos a mensagem, a essência daquilo que é representado, no desvelo dessa coisa na contemplação, que gera o efeito do belo. Toda esta problemática está permeada pelo conflito entre o mundo e a terra. O mundo é a essência, a luz, clarifica as formas espirituais e materiais. Já a terra é o obscurecimento das formas. A obra de arte é uma espécie de fenda, uma brecha no qual o mundo se desvela na terra, “é o tornar-se e o acontecer da verdade” (Heidegger, 2010, p.181).

Até aqui apresentamos um caminho sobre a arte pelo viés da filosofia. Obviamente diversos outros autores poderiam estar sendo apresentados e discutidos como Aristóteles, Immanuel Kant, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Friedrich Schiller, entre outros; E também os autores expostos aqui poderiam ter suas teorias ainda mais aprofundadas e detalhadas neste estudo, fato esse que não alcançaria o nosso objetivo proposto de discussão da arte. Toda essa estrada pelo pensamento sobre o que é arte mostra o quão profundo é o debate sobre a temática, a qual ganha novas compreensões ao avanço do conhecimento da humanidade. Além disso, nossa pretensão não está em definir a arte dentro de fronteiras as quais ela não pode ser retida por habitar a liberdade.

Afinal, como explicar o efeito que uma obra nos causa? A obra *Remorso de Judas*<sup>8</sup> pintada em Paris em 1890 pelo brasileiro José Ferraz de Almeida Junior, parece ser um tipo de obra cujo um olhar mais atento permite revelações para além de uma simples retratação de uma passagem bíblica. Nela há um homem com roupas e aparências árabes, este é Judas Iscariotes, o discípulo de Jesus Cristo que entregou seu mestre aos romanos por 30 moedas de ouro. O saco com as moedas esta esparramado pelo chão no canto inferior esquerdo da tela. No centro da imagem está Judas que olha fixamente para o contemplador em frente ao quadro. Olhar forte, pesado, carregado pela rigidez do cenho. Ao fundo, em outro plano, a certa distância, no canto superior direito do quadro há uma multidão em torno de dois homens crucificados e um terceiro, o próprio Cristo, que se encontra no momento da crucificação, a cruz está a 45° graus do que seria o plano do chão.

Perante um olhar menos atento ao quadro, a pintura pode parecer só mais uma representação de Judas, assim como os sapatos de Van Gogh, só mais um quadro. Primeiramente,

---

<sup>8</sup> Exposta atualmente no Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro.

Judas lhe encara, ele não olha somente para o contemplador, ele parece reconhecer aquele que se aproxima. O efeito é como se aquele que observa estivesse vivenciando a cena, em toda a sua dramaticidade em que se encontra Judas. Devastado, olha para o expectador e parece sentir uma espécie de alívio na dor, como se aquele que acabara de chegar fosse um amigo que quando olha percebe a seguinte mensagem em seu olhar: *cometi um grave erro!* Ao fundo a multidão em torno dos crucificados e Cristo em um movimento de sua cruz sendo erguida. Essa cruz em 45° graus marca um instante. O pintor Almeida Junior conseguiu capturar em sua tela uma marca de um instante crítico no espaço-tempo dessa história. O momento de fronteira entre dois estados de Cristo: o de não crucificado para o crucificado, o não-ser para o ser. Eis aí a genialidade do artista, a capacidade de concretizar em uma imagem todo esse jogo de sentido em uma única tela de 209x163,3 centímetros. Toda a cena retratada conta uma história cujo expectador da obra sente a sua dramaticidade, sendo por vezes até difícil de olhar para a imagem pendurada na parede.

Frente a essa obra, com toda a catástrofe sendo revelada frente às retinas, o que pensar sobre a arte? Será que Platão é quem tem razão ou Schopenhauer? Pouco importa! De certo que a arte tem efeitos e origens que estão para além de compreensões explicadas pela ciência, cuja sua vivência e experiência possibilitam caminhos inconcebíveis na imaginação do ser humano.

Diante o que foi exposto sobre a arte e suas relações que voltamos à discussão sobre as polêmicas ocorridas no Brasil durante o ano de 2017. No primeiro caso, da exposição Queermuseu, a principal questão era se existiam limites morais para a arte. Diante do exposto por Schopenhauer, a arte tem como preceito básico a liberdade, e não somente isso, como a não condução de sua manifestação pela razão. Necessário à afirmação que as reflexões sobre a arte exposta pelos filósofos, não levam em consideração leis e estatutos que cada país estabelece, podendo do ponto de vista ético e moral a discussão sobre as temáticas trabalhadas serem consideradas indevidas à luz de suas regras legislativas. Debate este que leva a polêmica para outro campo, que não segue o viés de entendimento da relação do sujeito com a obra de arte.

Já no segundo caso, da performance de Wagner Schwartz, se é arte um homem nu deitado sobre um tatame, há elementos que demonstram o ato como arte. Primeiramente há uma ideia exposta, no que se refere à contemplação e interação do abandono de tudo que nos esconde. O nu tem um efeito de total abandono de questões que nos afetam, é a liberdade do corpo, é entrega. Algo parecido a isto ocorre no *Hamlet* de Shakespeare (2017), na cena marcante do 5° ato, no qual o príncipe da Dinamarca eleva o crânio de Yorik, o bobo da corte, refletindo sobre a morte e o que

realmente é indispensável na vida. A contemplação do crânio traz revelações a Hamlet, do mesmo modo que o corpo nu do coreógrafo pode permitir elevações de pensamento, há uma intenção no ato. Para além disso, a manifestação da arte leva em consideração o fazer artístico, isto é, a necessidade do homem na realização do ato, o que para Schopenhauer deflagra a vontade do artista. Em relação à presença da criança na performance, a discussão deverá levar em consideração os aspectos morais, éticos e legislativos adotados. Afinal, a liberdade em um Estado Democrático de Direito não é plena, é limitada por seus preceitos.

## **1.2 - Arte e Educação.**

Após o início deste capítulo no qual realizamos reflexões acerca da arte, apresentando os elementos básicos que constituem esse saber, é chegado o momento de compreendermos como esse conhecimento contribui para a educação. Entretanto, antes é imprescindível o entendimento de como a arte abre os caminhos de nossas percepções.

De fato, a principal relação que envolve o homem e a arte está em sua relação com o *olhar*, com a percepção que o sujeito tem de características, formas e jeitos dos objetos, dos elementos expostos na vida. Para a compreensão do que sejam esses conteúdos, relacionados à forma e a nossa percepção sobre as coisas, que o auxílio da literatura de Clarice Lispector (2009) se faz pertinente. A autora não escreve histórias com atos de ação e com grandes personagens em feitos heroicos. Não. Trabalha com personagens simples, humanos, cujo modo em que seus personagens lidam com as situações, os objetos; modifica a discernimento dos protagonistas. Ocorre uma epifania, algo se manifesta, é o entendimento da essência daquilo que é observado pelo intérprete da história.

Um livro que marca isto que abordamos é o romance *A paixão segundo G.H.* O enredo da história é simples, tendendo a certa banalidade. A narração começa com a vida de G.H, uma mulher que vive na zona sul do Rio de Janeiro, sem muitos afazeres, em um ócio existencial. Depois de despedir a empregada, ela se vê na responsabilidade das tarefas domésticas, decidindo ir limpar o quarto de empregada de seu apartamento. Ao abrir o guarda-roupa se depara com uma barata. Um grito, um desespero total. A barata se move em direção à G.H que, por instinto, bate a porta do armário. Ao se recompor do susto percebe algo. Prendera a barata na porta do armário, em que

metade da barata se encontrava dentro e a outra metade fora, completamente presa. A mulher se senta na cama, de frente para a barata e a observa.

Eis aí a trama principal. Ela senta e observa a barata pela primeira vez. Um olhar curioso para o inseto, um olhar questionador. Por que ela gritou, sentiu medo de um pequeno animal que nada de mal lhe faria? Começou a observar a barata pela primeira vez, notando o formato de suas asas, seu inextricável corpo, suas pernas, suas antenas, seus olhos.

Sobre os olhos, escreve Clarice (2009, p. 84):

Pois o que eu estava vendo era ainda anterior ao humano. Não, não havia sal naqueles olhos. Eu tinha a certeza de que os olhos da barata eram insossos. Para o sal eu sempre estivera pronta, o sal era a transcendência que eu usava para poder sentir um gosto, e poder fugir do que eu chamava “nada”. Para o sal eu estava pronta, para o sal eu toda me havia construído. Mas o que minha boca não saberia entender – era o enosso. O que eu toda não conhecia – era o neutro.

A passagem marca o espanto da personagem ao se confrontar com a barata, no qual é a primeira vez que ela realmente *vê* o inseto de modo diligente. G.H reflete sobre o seu olhar, tenta captar quais elementos em sua história foram capazes de gerar tamanho medo pela pequena barata, sentimento de nojo, repulsa. Percebe que seu julgamento é anterior à experiência, não somente isso, sua experiência é influenciada pelo seu olhar, que já está atravessado de valores, sentidos, sentimentos, juízos que não são produções suas, não foi ela que produziu, determinou. Ao final do livro, conclui que há a necessidade de um olhar inicial sobre o mundo, uma neutralidade em seus julgamentos.

Como descrito, o *olhar*, o modo em que percebemos os objetos e a realidade em nossa volta é um componente indispensável na discussão sobre a arte. Exatamente o modo que nos relacionamos com as coisas, que lidamos com estas, estão presentes em nossa relação com o mundo.

Para Bakhtin (2011, p. 4):

O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário. Só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e

independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo.

Como demonstrado, nossa definição a cerca dos objetos ocorre a partir de uma estrutura de nossa cognição, de nosso conhecimento sobre o objeto, e não o oposto. Por exemplo, uma panela cujo olhar de um adulto tem a finalidade de cozinhar, ferver os alimentos para uma refeição, na visão de uma criança pode na verdade ter a serventia de um capacete, assim como retratado na clássica capa do livro *O Menino Maluquinho* de Ziraldo (1999). Segundo Kishimoto (2013) é a ação lúdica, a imaginação da criança que transforma os objetos em brinquedos, isto é, o que define algo como brinquedo não é a indústria que fabrica o utensílio, e sim a ação do indivíduo sobre o objeto, como demonstrado no exemplo da panela utilizada pelo personagem de Ziraldo.

Para além do vínculo do sujeito com o objeto, como estabelecemos uma ligação com o mundo e tudo que nos rodeia? O que é o mundo para o homem? Como o indivíduo estabelece esse tipo de conhecimento? O conto *Ideias do Canário* de Machado de Assis (2007) nos auxilia a refletir sobre este assunto. A história narra o contato de um homem chamado Macedo com um canário em uma loja de penhores. Macedo fica encantado com as cores e beleza do pássaro, e começa a indagar sobre as características do canário em voz alta. O canário começa a falar com Macedo, de modo a contestar o que era dito a ele. Em dado momento, é percebido que o pássaro nunca saiu da loja do senhor Belquior, e, para além disso, o mundo eram aquelas quatro paredes.

Sobre a sua realidade, disse o canário:

- Que dono? Esse homem que aí está é meu criado, dá-me água e comida todos os dias, com tal regularidade que eu, se devesse pagar-lhe os serviços, não seria com pouco; mas os canários não pagam criados. Em verdade, se o mundo é propriedade dos canários, seria extravagante que eles pagassem o que está no mundo. (...) – O mundo, redargui o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira.

(MACHADO DE ASSIS, 2007, p.442).

Interessante o diálogo exposto, pois demonstra a ideia do canário frente a sua realidade, já que não tem lembranças de vivências fora da loja de penhores, além de que duvida que fora dali

exista algo concreto e verdadeiro. Após essa conversa, Macedo compra o pássaro e o leva para casa, animado com a prosa realizada. Ele coloca o canário em uma gaiola de frente para um imenso jardim em sua casa. Com o passar de três semanas, volta a indagar o pássaro sobre “o que é o mundo”?

O mundo, respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira.

(IBIDEM, 2007, p. 443).

Novamente o canário surpreende Macedo com sua resposta. Passado alguns dias, um criado com a responsabilidade de limpar a gaiola e dar-lhe água e comida, deixa o passarinho escapar. Uma forte tristeza se abate sobre Macedo em uma busca frequente ao canário que fugira sem dar pistas de seu paradeiro. Depois de certo tempo, em uma caminhada por seu jardim, Macedo reencontra o canário em um galho de uma árvore. Outra vez, o homem pergunta o que é o mundo? Respondeu o passarinho: “Que mundo? Tu não perdes os maus costumes de professor. O mundo, concluiu solenemente, é um espaço infinito e azul, com sol por cima” (IBIDEM, 2007, p. 444).

Ao final da história narrada é acessível à compreensão de como o nosso olhar, nosso entendimento do mundo e seus elementos, se modificam, são construídos a partir de nossas vivências e experiências. Para cada nova experiência do canário, da loja para o jardim, do jardim para o mundo; sua consciência do que seja a realidade se altera. Demonstrando a afirmação anterior de Bakhtin (2011) de como a definição dos objetos são realizadas e se alteram a partir das concepções do observador. E o que isto implica no estudo em tela? *Implica que a arte tem um efeito educador em nosso modo de enxergar o mundo e suas relações*. Educador não em seu sentido doutrinador, e sim em uma ótica voltada à aprendizagem, a um novo saber, a um habitar.

A arte, por ter natureza livre, cria e recria um universo de possibilidades de histórias, imagens, sons; que origina um vínculo de enunciações repleto de simbolismos e filosofia. Esse saber tem por essência a facilidade de transmitir uma ideia, sem qualquer tipo de barreira moral, ética e/ou epistemológica; viabilizando a aquele que contempla ou interage com uma obra um diálogo direto com um conhecimento. A arte tem a capacidade de fazer uma ligação ampla com a realidade efetiva das coisas, de elevar nosso pensamento a um grau mais amplo de entendimento.

Exatamente nesse viés que Bakhtin (2015) deu destaque as vastas obras do autor da literatura russa Fiódor Dostoiévski, ressaltando a sua competência de tocar fundo na alma humana, demonstrando em suas histórias as características de homens e mulheres, no que se referem a sentimentos, epistemologias, ideologias, posicionamentos religiosos, gostos, desejos, vilania, violência, exibicionismos e tantos outros modos de ser que deflagram a complexibilidade do que é humano.

Isto implica que as obras e personagens de Dostoiévski (2017) não se tratam de simples histórias, novelas, contos e romances; na realidade constitui-se como “uma série de discursos filosóficos de vários autores e pensadores: Raskólnikov, Míchkin, Stavróguin, Ivan Karamázov, o Grande Inquisidor e outros” (Bakhtin, 2015, p.3). Esses heróis tem uma voz independente, estruturada em uma relação própria de mundo que entra em confronto com percepções distintas de outros personagens, tornando os romances dostoiéskianos uma fonte abundante de discussões filosóficas sobre os mais variados temas como amor, religião, crime, entre outros. Nietzsche (2017) dá destaque às obras de Dostoiévski e de Goethe, apontando como esses dois autores alcançaram a essência da alma humana, de um realismo do que é o ser humano; que através da arte literária foi graciosamente demonstrado.

Nessa direção que ressaltamos como a literatura, uma das artes mais acessíveis e difundidas no Brasil, é capaz da ampliação de nosso pensamento. É relevante o exemplo do personagem Professor de *Capitães da Areia* de Jorge Amado (2009). A história narra à vida de meninos de rua, abandonados à própria sorte, que viviam em um trapiche em uma praia de Salvador. Por cometerem assaltos, o grupo ficou conhecido por Capitães da Areia, cujo um dos jovens, o Professor, roubava principalmente livros para uso próprio, pois as histórias que lia permitia um encanto em suas noites frias à beira da praia.

Sobre ele, escreveu Jorge Amado (2009, p. 30):

Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. Pedro Bala nada resolvia sem o consultar e várias vezes foi a imaginação do Professor que criou os melhores planos de roubo.



O relato evidencia a capacidade que a literatura, como a arte, de modo geral, tem de ampliar a capacidade dos indivíduos de pensar, planejar e agir. Exatamente por este caminho que relembramos o que já foi afirmado na introdução deste trabalho por Bakhtin (2011, p.1) sobre a união de três campos dos saberes humanos, “a ciência, a arte e a vida”, como algo intrínseco a unidade humana.

Em um viés paralelo que Schiller (2017) aponta a indispensabilidade de a humanidade dispor de uma educação estética. Como colocado pelo autor, há uma necessidade que o homem e a mulher tenham uma educação, voltada para a saúde, a moral, o pensamento; e também deverá ter uma voltada para a arte, para a estética. Nessa educação estética seria incentivado o desenvolvimento do gosto, da sensibilidade, da beleza; com o propósito de gerar uma espécie de senso sensível sobre a vida e seus elementos, oportunizando uma liberdade maior da humanidade. Essa independência do ser humano que Schiller (2017) se refere, resultaria em um pensamento capaz de unir dois elementos que são historicamente afastados de modo dicotômico e antagônico: a razão e a sensibilidade.

Para Schiller (2017) a junção desses dois impulsos fundamentais, a sensibilidade e a razão, conduziriam a um pensamento pleno, configurando o que autor chamará de o *homem completo*. Pois o que está ausente na razão ou na sensibilidade, poderiam se completar em um sentindo mais integral com o preenchimento das lacunas deixadas por um desses dois saberes. A arte, justamente por suas origens baseadas na liberdade, em um senso para além da moral e da ética, possibilita pensar para além dos princípios da razão.

Schopenhauer (2003) nos demonstra que os gênios, pessoas cujas faculdades de pensamento ultrapassam a maioria das pessoas, são indivíduos capazes de colocar toda a sua vontade em certa disposição de uma objetividade pura, coloca seus interesses a cima, no desenvolvimento de algo em primeira instância. O gênio, por trabalhar no campo da ideia, necessita abandonar os princípios da razão, os conjuntos de regras do saber, para o alcance do desenvolvimento pleno de sua tarefa realizadora. Por esse caminho que o autor destacará a arte como essencial e indispensável nos conhecimentos desses indivíduos, precisamente pelo fato da arte permear o campo da metafísica, da ideia.

Frente a essas questões que se torna necessário reafirmar que a arte tem por finalidade o próprio fazer artístico. Sendo que pelo fato da arte dialogar diretamente com a ideia de um modo

límpido, se torna uma poderosa forma de acesso ao conhecimento. Sendo esse alcance ao saber a sua própria finalidade. Com estas ponderações que compreendemos a arte como um elemento que facilita o entendimento, apresentando-se como um elemento potente e substancial no processo educativo.

Diante das considerações realizadas que podemos agora dialogar com a questão sobre como a arte se demonstra relevante e indispensável na prática educativa. Nietzsche (2017) apontará nessa direção à indispensabilidade do professor ser ele próprio educado esteticamente e artisticamente, possuidor de uma vivência cultural nobre. Nobre não em um sentido elitizado, burguês, e sim em uma relação direta com a vida e suas complexibilidades. Afinal de contas, como seria capaz um professor despertar o interesse do aluno pela arte, pela cultura, se não fosse ele próprio detentor desses saberes? Nessa direção que compreendemos que a função do professor não é mera transmissão de conhecimento, sua função tem a pretensão de educar. E educar necessita de vivências e experiências humanizadoras, para além de livros didático-acadêmicos.

O contato com a arte é uma prática singular, intransferível. Por este caminho cabe ao professor *encarnar* a necessidade de uma busca de uma formação pela arte. Deverá este ter ciência das atividades culturais que se desenvolvem em sua cidade, frequentar as exposições artístico-culturais, peças de teatro, ter o hábito de leitura de obras da literatura brasileira e estrangeira. Ana Maria Araújo Freire (2017) destaca a importância do hábito de ler que o professor Paulo Freire teve durante toda a vida, desde sua difícil infância em Pernambuco, ao exílio em países da Europa. Exatamente a literatura, as questões culturais, é capaz de provocar no olhar da humanidade a *empatia*. A capacidade de afastamento do “eu” pessoal e adentrar no outro, ou em uma obra. Esse movimento tem emoção, é diálogo com o desconhecido, é se colocar no lugar daquilo ou daquele que contemplamos e/ou interagimos. Talvez esta seja um dos principais legados que Paulo Freire tenha deixado como exemplo e teoria, a necessidade de compreender as noções de mundo dos educandos.

Percebe-se que o conhecimento da arte modifica não somente o modo de pensar, de saber sobre as coisas; altera o modo de como trabalhamos didaticamente em sala de aula. O professor cuja formação estética se faz presente, organiza e conduz a aula utilizando as mais variadas manifestações da arte. O cinema é eficiente em apresentar histórias que dialogam, dão vida a épocas e situações cujas temáticas deflagram o sentido que o professor deseja levantar. O teatro, é capaz de reunir outras artes em conjunto, como a dança, música, poesia, atuação, literatura; é uma expressão

que conecta os estudantes para o desenvolvimento da peça. Perissé (2014) destaca experiências com o teatro em que os estudantes produziram o texto da peça a partir de suas pesquisas individuais. Por exemplo, se o tema da peça era ditadura militar no Brasil, estudantes construíram uma história realizando amplas pesquisas para tentar trazer aos seus cenários, atuações e vestuário; algo que retratasse com veemência aquilo que aprenderam, aquilo que foi o período estudado. Isto é uma educação voltada para a curiosidade, para a autonomia, para um sujeito que não é mero objeto de transmissão de conhecimento.

Frente a essa carência artístico-estética significativa dos profissionais da educação que se tornam indispensáveis iniciativas de ordem pessoal de cada professor e também incentivadas e trabalhadas nos cursos de formação docente; rumo a uma alfabetização estética. Nessa direção será possível uma prática educativa que não seja nem limitada, nem limitadora dos estudantes. Perissé (2006) destaca a necessidade dos professores iniciarem suas bibliotecas particulares, pois quem ama e trabalha com livros, deve tê-los próximo de si. É o desenvolvimento da palavra, é aquilo que cria sentido, explicita e marca nossa humanidade. É uma ponte que integra as pessoas, os sonhos, os objetivos, as utopias; cria e abre caminhos para um novo sentido, uma nova realidade.

Essa mudança na atitude do professor, em direção a uma educação artística-estética, é condição *sine qua non* para uma mudança na educação contemporânea, tanto do ponto de vista político como didático. Freire (2014, p.248) nos deixa uma relevante afirmação: “Neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural”. Isto significa que não há possibilidade de mudança da realidade se o modo de pensar, toda a teoria sobre educação e didática, ainda continua a favorecer o opressor, favorecer a esse sistema de desigualdades. A mudança ocorre com a transformação do pensamento, das relações entre os homens e as mulheres; com a liberdade do saber. Nesse viés que a arte se apresenta como um caminho que não pode mais ser ignorado e evitado, principalmente pelos profissionais da educação.

Toda esta discussão deflagra a relevância da arte tanto no desenvolvimento humano, como na formação docente, fato esse que nos deixa curiosos na investigação das grades e ementas. Afinal, como a arte é tratada nos cursos de Pedagogia? Como é possível pensar essa mudança da educação pela arte? Como trabalhar didaticamente com a arte?

## **CAPÍTULO II**

### **ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.**

O presente capítulo apresentará a pesquisa proposta por esta dissertação. Primeiramente demonstraremos como a arte virou temática nos currículos dos cursos de pedagogia. Posteriormente apontaremos os caminhos epistemológicos que adotamos nesse estudo e suas problemáticas. Também expressaremos os dados coletados de modo bem especificados.

#### **2.1 – Legislação da arte nos cursos pedagogia.**

A resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP N°. 1, de 15 de maio de 2006, baseado nos pareceres do CNE/CP N°. 5/2005 e N°. 3/2006, determinaram as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, Licenciatura, a fim de estabelecer os princípios epistemológicos, condições de trabalho, procedimentos, relações de ensino e aprendizagem, entre outras condutas necessárias a profissão de Pedagogo. Esta resolução se apresenta após longos anos em que o curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1937, consegue designar as reais funções desse profissional da educação. Para Saviani (2012) e Libâneo (2010) a resolução atendeu uma demanda histórica da formação de pedagogos, entretanto, as funções e saberes indicados no documento são amplamente plurais, ou seja, permitem uma série de ambiguidades no que se referem as suas reais funções.

A pedagogia é um campo epistemológico vinculado às relações e processos da educação, que é transdisciplinar, quer dizer, composta por diversos campos do saber como a filosofia, história, psicologia, economia, antropologia, sociologia, política, entre outras. O pedagogo é o principal agente da educação, que deverá ser conhecedor das legislações referentes à educação, das práticas de ensino-aprendizagem e de todas as estruturas que compõem a temática complexa que é a Educação. A resolução apresenta uma unificação das funções do pedagogo, visto que anteriormente a pedagogia era dividida em modalidades, ou seja, só se formava ou para docência ou para orientação, entre outras habilitações; o que tornou o conhecimento do posto uma licenciatura plena. Mesmo com a ampliação das funções, o texto sobre a regulamentação da profissão foca que a função

principal do pedagogo é a docência, em especial na “Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” como exposto no artigo 2º e continuado no artigo 4º da CNE/CP N. 1/2006. Cabe salientar uma diferenciação entre o trabalho docente e o trabalho pedagógico, no qual todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente, o que torna o pedagogo um profissional com responsabilidades mais amplas nos processos educativos.

Frente à necessidade de formar professores para atuarem essencialmente na educação básica, o documento destaca em seu artigo 5º as disciplinas que serão ministradas por esses profissionais nos primeiros anos do processo de escolarização.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1, *grifo nosso*).

Como demarcado no artigo 5º, a palavra *Artes* se apresenta como um dos saberes necessários que o pedagogo deverá trabalhar em sala de aula de modo interdisciplinar. Segundo Araújo (2015) é a primeira vez que o campo da arte surge em um documento de regulamentação da profissão do pedagogo como um conhecimento básico para a docência nos anos iniciais da educação básica. Por mais que a arte já esteja presente em outros documentos curriculares da educação, como nos demonstra Barbosa (2012), não era regulamentada como função do pedagogo, e sim como de profissionais ligados a arte e/ou arte-educadores a partir da Lei nº. 5.692/71, que instituiu algumas habilitações nos cursos de licenciatura, no qual se estabelece o curso de Educação Artística.

Outros documentos são relevantes para a profissão do pedagogo como a resolução N° 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as diretrizes nacionais para cursos de licenciatura; e também o projeto de lei<sup>9</sup> N°. 6.847 de 2017 que regulamenta a profissão do pedagogo. Em nenhum desses documentos a temática arte é abordada. Evidenciamos que o

---

<sup>9</sup> O projeto foi aprovado na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público; no qual foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, em caráter conclusivo. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2123079>. Acessado em: 12/12/2018.

principal documento nacional em que a arte é trabalhada como tarefa dos pedagogos é a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP N°. 1, de 15 de maio de 2006.

Essa resolução de 2006 é o documento que organiza as temáticas e assuntos que entraram nas grades curriculares dos cursos de pedagogia a nível nacional, sendo a arte um dos saberes que a partir de 2006 deveria ser trabalhada em todos os cursos de Pedagogia.

## **2.2 – Caminhos, impasses e desafios da pesquisa.**

Frente a esse desafio de observar o desenvolvimento da arte nos cursos de Pedagogia apresentaremos agora os impasses, problemáticas e direções deste estudo em tela. Primeiramente o nosso referencial adotado, Mikhail Bakhtin (2011), dialoga que a arte, junto com a ciência e a vida, são partes intrínsecas da formação humana, isto é, não podem ser dissociadas ou vivenciadas de modo fragmentado. Então, como o estudo pretende observar separadamente a arte nos cursos de pedagogia adotando um referencial no qual a arte é integrada ao todo? Este impasse é resolvido ao observar as grades dos cursos de Pedagogia. Como o próprio nome já diz, as “grades” separam as disciplinas, que são os variados saberes, no qual há distintos modos de diálogo frente a uma proposta pedagógica.

Essas diferentes vertentes do currículo se organizam de modo multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), podemos definir essas vertentes do currículo do seguinte modo:

- . *Multidisciplinar*: é uma perspectiva de conhecimento fragmentado, composta por diversas disciplinas que não se relacionam ou dialogam entre si.
- . *Pluridisciplinar*: Reuni duas ou mais disciplinas que tem objeto de estudo correlato.
- . *Interdisciplinar*: Ocorre a transversalidade de um assunto nas disciplinas do currículo.
- . *Transdisciplinar*: Não há separação de conhecimento por disciplina, ocorre um livre trânsito de conhecimentos em unidade.

De acordo com essas definições e observando as grades e ementas dos cursos de pedagogia percebemos que os 8 (oito) cursos de pedagogia estudados adotam currículos de modo multidisciplinar, ou seja, os conteúdos das disciplinas não dialogam necessariamente entre si. Bakhtin habita a fronteira entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como nos aponta Fiorin (2008). Nesse impasse, entendemos que a análise do conteúdo de arte de modo separado *torna-se necessário visto a característica dos currículos dos cursos estudados*.

Outro ponto que merece destaque envolve os estudos sobre as ementas dos cursos. A ementa, que também pode ser denominada plano de ensino ou plano de curso, configura-se em um documento que roteiriza os conteúdos a serem explorados em uma disciplina (Libâneo, 2013). Esse registro *orienta* o docente em seu trabalho pedagógico. Orienta, entretanto não o determina. Isto implica que uma disciplina pode ter um conteúdo x e o professor trabalhar um assunto y, completamente distinto do plano estabelecido na ementa. Isto gera uma possível problemática para este estudo. Primeiramente, é possível que disciplinas que não tenham um objetivo voltado para a arte possam trabalhar a mesma, ou os conteúdos programados serem realizados de modo artístico; também é possível que as disciplinas que tem a arte como seu objetivo principal, possam trabalhar outras temáticas que não seja a arte. Isto inviabiliza o estudo em tela? Não.

Compreendemos o currículo e as ementas como documentos de identidade, tal como nos afirma Silva (2016). Para o autor, o currículo é uma construção social que se edifica a partir das disputas políticas, no qual marca e revela as relações sociais, as reproduções da estrutura de classes e os conflitos de poder.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2016, p. 150).

Diante do exposto, observamos e ratificamos a relevância do estudo sobre as ementas dos cursos de pedagogia. As ementas e seus conteúdos são frutos de disputas, compreensões e são discursos que demonstram o entendimento do corpo docente das universidades sobre os conteúdos as serem trabalhados. Nesse viés, que neste estudo observar-se-á as ementas a fim de desvelar essas questões contidas exclusivamente entre as linhas do programa estabelecido.

A última questão que salientamos é em relação ao lúdico. Por vezes, o lúdico é confundido com a arte ou até mesmo se tem a crença de serem conhecimentos sinônimos. Destacamos que o lúdico, segundo Kishimoto (2013), tem relação direta com as brincadeiras, os jogos e as atividades que suavizam ou rompem com a seriedade de um ensino. Nessas condições, a arte não se assemelha ao lúdico, sendo também observado que as discussões estudadas por esta dissertação sobre a arte não citam o lúdico. Por essas razões, que disciplinas que abordam o lúdico não serão consideradas no levantamento proposto.

Tendo em vista essas três problemáticas expressivas do estudo, iremos destacar a perspectiva de análise que será adotada na investigação das ementas. Utilizaremos a perspectiva que Foucault (2016) adota no estudo de documentos legislativos e históricos. Como o filósofo francês era filho de um médico cirurgião, costumava assumir uma postura *anatomista* frente a um objeto a ser analisado. Para cada “incisão” realizada nos documentos, percorria cada informação descrevendo aquilo que se desvelava, detalhando cada parte, suas características e formas. É frente a esses desafios e impasses, e utilizando a perspectiva adotada por Foucault (2016) que iremos apresentar a pesquisa os dados da pesquisa.

### **2.3 – A Pesquisa.**

As reflexões realizadas até o momento nos auxiliam a observar como a arte é desenvolvida pelos cursos de pedagogia. Antes cabe uma ressalva que nosso objetivo não é somente verificar se a arte é ou não trabalhada nos cursos de pedagogia, mas também analisar a compreensão do que se entende como arte, suas perspectivas epistemológicas, seus fundamentos, objetivos e entendimentos. Procuramos demonstrar como as disciplinas foram construídas a fim de desvelar o que os cursos dialogam sobre a arte em suas ementas. A consulta aos documentos<sup>10</sup> ocorreu com o acesso às plataformas digitais oficiais das universidades que estão disponíveis em seus respectivos sites. A busca centrou-se, principalmente, em disciplinas que contêm os termos arte ou estética na nomenclatura da matéria, entre outras que envolvem cultura, literatura, imagem; e que nos dê pistas da existência de uma discussão em torno da arte e do fazer artístico. Nosso olhar está direcionado a observar a relação da humanidade com a arte.

---

<sup>10</sup> Consulta realizada no período de dezembro de 2017 a março de 2018.



Nesse viés que nossa área de recorte analisada é a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, focando os cursos presenciais das universidades públicas. Visto isso, foram analisadas grades e ementas curriculares dos seguintes campi e universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica e Nova Iguaçu; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo) e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Duque de Caxias); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), campus Praia Vermelha; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), campus Praia Vermelha; Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Gragoatá.

### **2.3.1 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**

#### **2.3.1.1 - Campus Nova Iguaçu**

O Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Anexo A) apresenta duas disciplinas que trabalham a arte e a estética em sua grade curricular. No sétimo período a disciplina “Arte e Educação” de carga horária de trinta horas e no oitavo semestre de curso com a matéria “Estética e Educação” de também trinta horas, ou seja, duas horas semanais no período ofertado.

A ementa da disciplina “Arte e Educação” exhibe como objetivo “Diferentes linguagens artísticas em suas relações com o processo educacional.” Propõem em seu programa uma discussão com a arte como expressão e comunicação na vida dos sujeitos, a diversidade da arte, concepções estéticas culturais e exploração de jogos e brincadeiras populares. Sua bibliografia está pautada principalmente em livros que dialogam com metodologias de ensino de arte e sua produção cultural.

Já a matéria “Estética e Educação” tem por meta o estudo da arte, beleza e gosto. Apresenta discussões com teorias clássicas, modernas e contemporâneas sobre o sujeito estético e o objeto. Pauta também reflexões sobre as perspectivas da formação do gosto estético e suas relações com a educação. Na bibliografia chama a atenção o autor Theodor Adorno, com duas obras citadas

que discutem a teoria estética e a indústria cultural; o filósofo Walter Benjamin tem quatro livros citados, três como bibliografia básica e uma como complementar, em um viés de discussão sobre a arte e suas novas técnicas de reprodução. Outro fator observado são obras que discutem as ideias estéticas de Karl Marx, que são escritas por outros autores que apresentam a sua teoria, sendo um estudo como bibliografia e outros dois textos como complementares.

### **2.3.1.2 - Campus Seropédica**

O Campus Seropédica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Anexo B) revela em sua grade curricular com apenas uma disciplina que discute as questões abordadas nesse estudo que é a matéria “Arte-Educação” a qual possui uma carga horária de trinta horas, sendo duas horas semanais no semestre cursado. A ementa da disciplina não foi encontrada nas plataformas digitais da universidade.

## **2.3.2 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

### **2.3.2.1 - Campus Maracanã**

O campus Maracanã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Anexo C) apresenta na grade do curso de Pedagogia duas disciplinas que trabalham a questão da arte. A primeira chamada “Processos de Formação de Leitores/Escritores” ofertada no quarto semestre, com carga horária de sessenta horas, sendo quatro horas semanais. A segunda matéria tem o nome de “Educação Estética” que aparece no sexto período, com carga horária de sessenta horas, também quatro horas semanais.

O programa da disciplina “Processos de Formação de Leitores/Escritores” expressa em seus objetivos à formação do sujeito leitor-escritor-crítico e sua importância, destacando também a operacionalização e constituição de bibliotecas na escola. A ementa da disciplina indica o

tratamento da diversidade cultural, alfabetização, letramento, constituição crítica do uso das bibliotecas e da leitura, formação do indivíduo leitor e escritor, dinamização do uso da leitura e o lugar da literatura na escola. A bibliografia revela uma ampla quantidade de livros de referências, dezessete ao todo, todos abordando a formação do leitor e/ou a relevância da literatura na escola e na vida. Chama à atenção a autora Marisa Lajolo, pesquisadora da área de literatura infanto-juvenil, que teve três estudos citados nas referências da disciplina.

Já o programa da matéria “Educação Estética” pretende investigar a Educação Estética no Brasil, as expressões artísticas como prática pedagógica na formação da cidadania. Sua ementa propõem um estudo dos fundamentos epistemológicos da Educação Estética e seus contextos histórico-culturais, as manifestações culturais-artísticas como modos de produção de conhecimento. A bibliografia dessa disciplina também é extensa com vinte estudos citados no qual se destacam a autora Ana Mae Barbosa, referência na área de arte-educação com dois livros mencionados, o autor Ítalo Calvino e José Saramago, também com dois livros mencionados. Autores clássicos como Friedrich Schiller, Claude Lévi-Strauss e Gilles Deleuze também foram lembrados. Os estudos abordam principalmente a relação da humanidade com a arte e suas reflexões.

### **2.3.2.2 - Campus Faculdade de Formação de Professores - São Gonçalo**

O campus Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Anexo D) apresenta três disciplinas que contemplam a discussão proposta em tela. “Educação, Artes e Ludicidade II” ofertada no segundo período, com carga horária de quarenta e cinco horas, três horas semanais. Também é ofertada no terceiro semestre a matéria “Literatura Infanto-Juvenil I” que é seguida no quarto período pela continuação da disciplina “Literatura Infanto-Juvenil II”, ambas com carga horária de sessenta horas, sendo quatro horas semanais.

Cabe a ressalva que a primeira disciplina de “Educação, Artes e ludicidade I” tem como objetivos a produção de conhecimento na área da matemática na educação infantil e ensino fundamental, articulando conteúdos e métodos. Tem o propósito de trabalhar com elementos da matemática e suas operações básicas. Toda a bibliografia atende a demanda de discussão com

ensino de matemática. A disciplina “Educação, Artes e ludicidade I” não tem relação, pelo menos na análise de sua ementa, com a proposta desse estudo, mesmo que o nome da matéria sugira o trabalho de modo artístico. Outra disciplina que também não contempla esse estudo é “Educação, Artes e ludicidade III” que realiza uma discussão sobre a ação do lúdico e a relação da criança com o brinquedo.

A segunda disciplina de “Educação, Artes e ludicidade II”, muito diferentemente das disciplinas anteriores, trabalha o papel da arte na formação escolar básica e o fazer artístico. Ganha destaque a relevância da arte na formação, voltado para a educação infantil. A bibliografia destaca Ana Mae Barbosa, como referência mais clássica e outros autores que discutem, predominantemente, a relação entre a arte, a criação e a didática.

Já a matéria “Literatura Infanto-Juvenil I” tem como objetivo fornecer material instrumental teórico para trabalho com textos no ensino fundamental I. Esta trabalha principalmente com os gêneros literários, elementos estruturais das narrativas, e outros sentidos estéticos-literários. A bibliografia é voltada para os gêneros literários, com destaque para o livro Arte Poética de Aristóteles.

Por fim a disciplina “Literatura Infanto-Juvenil II” tem como objetivos e ementa a formação de leitores, através de estratégias de incentivos a leitura. Toda a bibliografia é pensada para atender a discussão da leitura e sua formação.

### **2.3.2.3 - Campus Faculdade de Educação da Baixada Fluminense**

O campus Faculdade de Educação da Baixada Fluminense de Duque de Caxias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Anexo E) apresenta uma disciplina em sua grade que discute a questão da arte que se chama “Arte, Movimento e Ludicidade” com carga horária de noventa horas, sendo cinco horas semanais.

Os objetivos da disciplina pretende compreender a arte e suas manifestações como parte dos currículos da educação infantil e do ensino fundamental. Nessa direção pretende explorar a arte como expressão e comunicação na vida dos indivíduos, destacar a legislação, as tendências

curriculares, e as diversas formas de arte. A bibliografia destaca algumas leis sobre a arte na educação, com destaque para o autor Walter Benjamin.

### **2.3.3 - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Praia Vermelha**

O campus Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Anexo F) apresenta apenas uma disciplina em sua grade curricular. A matéria é ofertada no quinto semestre com o nome de “Arte-educação” com carga horária de quarenta e cinco horas, sendo três horas semanais. A ementa da disciplina mencionada não foi encontrada nas plataformas digitais do site da universidade.

### **2.3.4 - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Campus Praia Vermelha**

O campus Praia Vermelha da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Anexo G) revela três disciplinas que abordam a arte em sua grade curricular, ambas no oitavo semestre de curso. As matérias “Arte-educação” e “Imagem e Educação” ambas tem carga horária de sessenta horas, sendo quatro horas por semana; há também “Literatura na Escola”, com carga horária de trinta horas, sendo duas horas por semana.

As plataformas digitais ofereceram um ementário bem simples, com breves comentários a cerca das disciplinas, sem apresentação de bibliografias. A matéria “Arte-educação” pretende trazer a discussão da música e teatro na escola. “Imagem e Educação” trabalhará com o papel da imagem nos processos de ensino-aprendizagem, suas recepções e produções. Já “Literatura na Escola” abordará a natureza e especificidades do texto literário, os livros e a literatura, contos da mitologia afro-brasileira, mitos indígenas e cultura popular.

### **2.3.5 - Universidade Federal Fluminense - Campus Gragoatá**

O Campus Gragoatá de Niterói da Universidade Federal Fluminense (anexo H) apresenta cinco disciplinas que em suas ementas deflagraram a existência de uma discussão estética e artística. São as disciplinas “Atividades Culturais I”, “Atividades Culturais II”, “Atividades Culturais III”, “Atividades Culturais IV” e “Atividades Culturais V”. As disciplinas se iniciam, respectivamente no primeiro, no terceiro, no quinto, no sétimo e no nono períodos do curso. A primeira matéria mencionada tem carga horária de trinta horas, e todas as outras um total de sessenta horas.

Todas as ementas das cinco disciplinas apresentam as mesmas informações. Tem como objetivos: I) Contribuir para uma formação profissionais que integre razão e sensibilidade; II) Estimular vivências e experiências estéticas; III) Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversas. A bibliografia básica da disciplina fica a cargo das propostas realizadas pelo docente responsável.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÃO

O presente capítulo apresentará uma análise dos resultados da pesquisa de dois modos. Primeiramente de modo comparativo-descritivo, observando as especificidades de cada curso e comparando com outros cursos. Posteriormente faremos uma análise crítica, refletindo sobre os dados apresentados pela pesquisa.

#### **3.1 – Análises dos Resultados da Pesquisa de Modo Comparativo-Descritivo**

Após o detalhamento de como cada currículo dos cursos de pedagogia desenvolvem as questões que envolvem a arte, é necessário um diálogo comparativo-descritivo com os dados observados. A priori fica constatado que todos os cursos trabalham as questões de arte de algum modo, sejam por disciplinas com nomenclaturas específicas de “arte e educação” e “arte-educação”, ou por outras que operam com elementos artísticos como a literatura e a imagem. Somente três cursos, UFRRJ campus Nova Iguaçu, UERJ campus Maracanã e UFF campus Gragoatá, abordam em seus currículos disciplinas específicas sobre a estética, no qual cada faculdade utiliza uma nomenclatura diferente para essas matérias como “Estética e Educação”, “Educação Estética” e “Atividades Culturais”.

A quantidade de disciplinas ofertadas por cada universidade é bastante relativo, algumas apresentando apenas uma disciplina, outras uma quantidade consideravelmente mais ampla. A UERJ campus Caxias, a UFRJ e a UFRRJ campus Seropédica apresentam apenas uma disciplina. Com duas matérias aparecem a UFRRJ campus Nova Iguaçu e UERJ Maracanã. Com três disciplinas a UERJ, campus São Gonçalo, e a UNIRIO.

A UFF foi o grande destaque dessa análise com cinco disciplinas trabalhando simultaneamente a arte e a estética. O gráfico (I) a seguir permite uma visualização da quantidade de disciplinas ofertadas por cada curso.

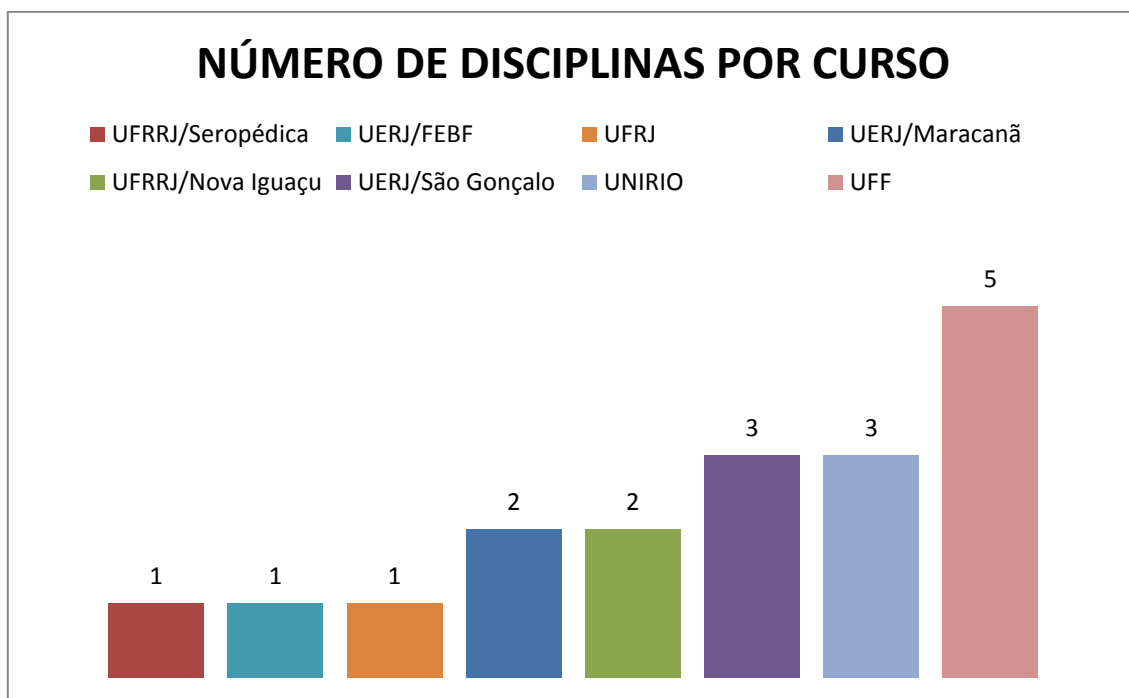


Gráfico I: Número de disciplinas que envolvem arte nos cursos de pedagogia por universidade.

Outra informação relevante sobre as grades dos cursos é a distribuição das disciplinas ao longo dos períodos. A UERJ, campus São Gonçalo concentra suas três disciplinas logo nos primeiros períodos da faculdade. Já a UFRRJ campus Nova Iguaçu e a UNIRIO agruparam nos semestres finais da graduação. A UFRRJ, campus Seropédica, a UFRJ e a UERJ, campus Duque de Caxias e Maracanã, centralizaram as disciplinas entre o quarto e sexto semestre de formação. Novamente a UFF destoa das outras faculdades, pois suas cinco disciplinas são distribuídas desde o primeiro período até o último, intercalando os semestres em sua grade.

A carga horária total, o resultado de todas as horas trabalhadas por cada disciplina somadas de um curso, deflagra ainda mais as diferenças entre as universidades. A UFRRJ campus Seropédica, tem a menor carga horária com trinta horas, seguido de UFRJ com quarenta e cinco horas, UFRRJ, campus Nova Iguaçu, com sessenta e UERJ, campus Caxias, com noventa horas. Um detalhe relevante para essas faculdades que a última faculdade citada tem uma carga horária total de noventa horas com apenas uma disciplina, visto que o campus Nova Iguaçu da UFRRJ apresenta sessenta com a soma de duas matérias. A UNIRIO e a UERJ, campus Maracanã e São Gonçalo, apresentam entre cento e vinte a cento e sessenta e cinco horas. Outra vez a UFF é



evidenciada em nossa análise com duzentas e setenta horas dedicadas a questão da arte e estética de acordo com o material analisado. O gráfico II demonstra a disparidade entre as faculdades.

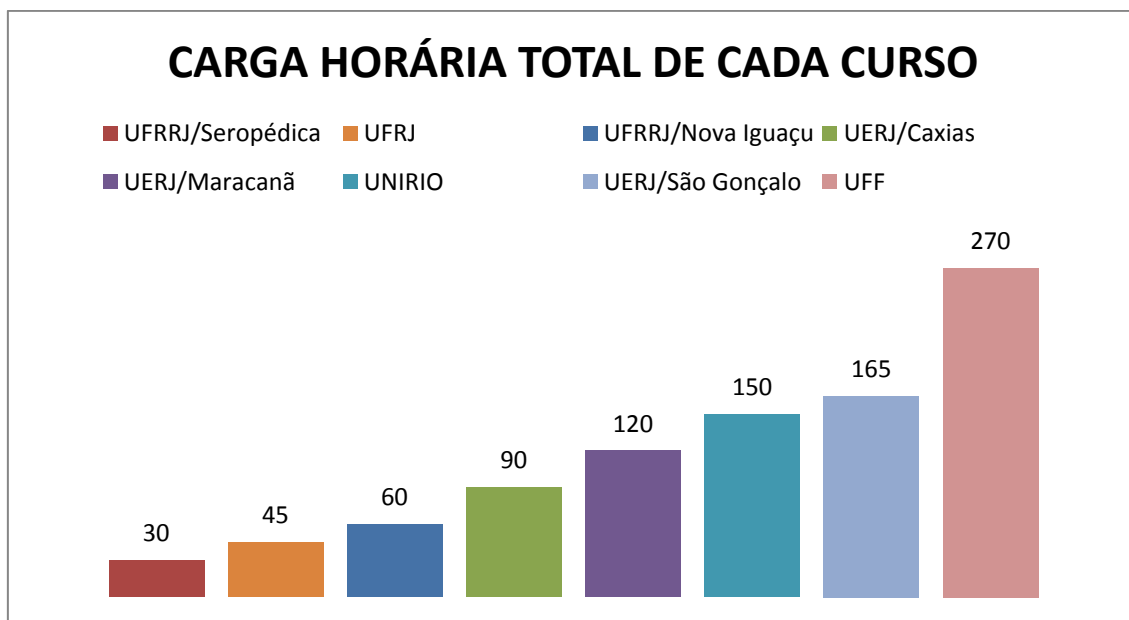


Gráfico II: Carga horária total das disciplinas que dialogam com a arte nos cursos de pedagogia por universidade.

O gráfico II nos auxilia a constatar a diferença entre as universidades na dedicação ao tempo para as temáticas abordadas. A distinção é tanta que juntando todas às quatro universidades que tem como carga horária total menor de cem horas, ainda ficará distante do montante acumulado pela UFF. Outra possibilidade é perceber que a UFF dedica nove vezes mais tempo em sua grade curricular para a arte do que a UFRRJ, campus Seropédica.

No que se refere às ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia abordando a arte há novamente distinções entre as faculdades, principalmente em um viés epistemológico. Relembramos que não foram localizadas nas plataformas digitais as ementas das disciplinas da UFRRJ, campus Seropédica, e da UFRJ. Existem quatro faculdades que incluem disciplinas contendo o termo arte em sua nomenclatura, que são as matérias de “Arte e Educação” da UNIRIO, “Arte e Educação” da UFRRJ campus Nova Iguaçu, “Educação, Artes e Ludicidade II” do campus São Gonçalo da UERJ, já o campus Duque de Caxias apresenta a disciplina “Arte, Movimento e Ludicidade”. As três últimas faculdades citadas apresentam objetivos e ementas bem próximos. Identificam a necessidade da compreensão da arte e suas manifestações como parte integrante do

currículo e da didática do professor na educação infantil e no ensino fundamental. Outro ponto abordado são os contextos histórico-culturais da arte no Brasil, destacando as legislações correspondentes ao estudo da arte. A ludicidade, relação da criança com o brinquedo, os jogos e as brincadeiras; também aparecem como proposta de investigação nas disciplinas dessas três universidades. “Arte e Educação” ofertada pela UNIRIO se difere das outras faculdades discutidas até aqui, apresenta exploração mais acentuada em dois tipos de arte de modo mais específico: a música e o teatro. Essas duas formas de arte são trabalhadas de modo a demonstrar a relevância dessas manifestações culturais e como aplicar essas temáticas didaticamente.

Uma forma de arte que é trabalhada por alguns cursos de modo mais especial é a literatura, até por um meio mais amplo com duas disciplinas que é o caso de “Literatura Infanto-Juvenil I e II” presentes na UERJ campus São Gonçalo. Há também “Literatura na Escola” da UNIRIO e “Processos de Formação de Leitores/Escritores” ofertada pela UERJ, campus Maracanã. As três faculdades se diferem na abordagem da literatura, a UERJ, Campus São Gonçalo, que oferta duas disciplinas, apresenta algo voltado para o gênero textual, elementos estruturais da narrativa e formação de leitores. Já o Campus Maracanã da UERJ propõe para além da formação de leitores o desenvolvimento da escrita e a reafirma da importância da literatura no processo educacional. A disciplina “Literatura na Escola” da UNIRIO caminha em uma direção de discussão da literatura na educação infantil, focando em estratégias para uma narrativa fantástica, contendo contos e histórias de mitos afro-brasileiros, indígenas e cultura popular brasileira.

A disciplina “Imagem e Educação” ofertada pela UNIRIO tem uma especificidade em relação aos outros currículos e matérias, visto que não foram encontrada menção a uma discussão específica sobre a produção, a transmissão e a recepção das imagens e suas implicações com a didática.

As disciplinas que trabalham Estética, “Educação Estética” da UERJ, campus Maracanã, e “Estética e Educação” da UFRRJ, campus Nova Iguaçu, trabalham em linhas distintas de pensamento. A matéria da UERJ aborda a proposta de Schiller de uma necessidade de uma educação voltada também para a arte e suas expressões, estudando os conceitos, fundamentos epistemológicos, conceitos histórico-culturais da educação estética no Brasil. Já “Estética e Educação” da UFRRJ discute o saber estético, estudando os conceitos de arte, beleza e do gosto. A partir dessas temáticas relaciona e articula com outras categorias como a política, a educação e a

cultura. Nesse viés que se destacam obras de Theodor Adorno e Walter Benjamin em um caminho de abordar o papel da arte/cultura nas relações de poder, capital e educação.

Deixamos as cinco disciplinas da UFF para o final dessa análise visto há distinção das perspectivas de abordar a arte nas disciplinas em relação a outras universidades. Primeiramente estas matérias são as únicas que as referências bibliográficas básicas estão a cargo do docente, o que não acontece explicitamente nas outras faculdades que ou estabelecem estudos de referência, ou simplesmente não há existência de bibliografia básica. O ponto que mais nos chama atenção é o segundo objetivo dessa ementa “Estimular vivências e experiências estéticas” e ainda continua no terceiro objetivo “Complementar a formação do pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas”. Entre todas as ementas analisadas a UFF se ressalta pelo fato de ter como princípio as vivências e as experiências com a arte, possibilitando o contato direto com as obras de arte e outras manifestações culturais.

### **3.2 – Análises Crítica dos Resultados da Pesquisa**

A discussão realizada até aqui demonstrou descritivamente e de modo comparativo como a arte é desenvolvida nos cursos de pedagogia, observando a nomenclatura das disciplinas, a distribuição e a quantidade nas grades curriculares, os objetivos gerais, os objetivos específicos e os caminhos epistemológicos adotados em suas referências bibliográficas. O levantamento desvelou as especificidades dos cursos, suas compreensões e suas identidades. É chegado o momento de pensar criticamente o que foi observado e também o que isto implica para a formação dos estudantes de pedagogia.

A primeira pergunta que devemos fazer é: Os cursos de pedagogia apresentam discussões sobre a arte? Sim, todos os cursos investigados apresentam debates sobre essa temática. Então, há uma formação artística-estética desses pedagogos? *Não necessariamente*. Pesquisas de Ostetto & Silva (2018) e Saldanha & Amarilha (2018) ressaltam que a formação artística do pedagogo, seja no Rio de Janeiro ou em outros Estados, ainda é deficiente e insatisfatória. Esses estudos também frisam que mesmo os cursos oferecendo disciplinas que se encarregam pela educação artística do pedagogo, essas matérias não alcançam o objetivo a que se propõem. O que pensar sobre isso?

Apontaremos algumas problemáticas que envolvem essa formação, mas não com o objetivo de esgotá-las, ressaltamos apenas que essas observações são questões que implicam diretamente em uma não educação artística-estética do pedagogo. Compreendemos que esse debate sobre formação é complexa sendo influenciada por diversos fatores, aos quais faremos ressalvas em pontos que consideramos imprescindíveis para esse tema na educação.

Percebemos que mesmo os cursos trabalhando uma disciplina ou cinco disciplinas, trinta horas ou 270 horas, o objetivo de uma formação artística ainda não é alcançada. O primeiro ponto de destaque é a forma em que os currículos dos cursos de pedagogia são organizados. Como apresentamos no capítulo II, as disciplinas dos cursos de Pedagogia analisadas tem uma característica em comum de serem *multidisciplinar*, isto é, as matérias são isoladas, cada um dentro de sua discussão, sem o diálogo entre os saberes. Essa ausência de diálogo isola as disciplinas, de modo que cada saber fica voltado para si, sem o confronto e/ou junção com outros saberes. Isto facilita a possibilidade de disciplinas relevantes, como as ligadas à arte, sejam apenas algo presente no currículo que não tem vínculos maiores com a formação.

Bakhtin (2011; 2015) faz uma ampla análise das obras de Dostoiévski (2017) no qual evidência o caráter *polifônico* de suas obras frente à *monofonia* dos diálogos de outros textos produzidos, como os de Platão (2016; 2011). Essa monofonia é também uma característica encontrada nos currículos estudados. Percebemos que há uma única voz sendo manifestada nas ementas das disciplinas, inclusive sendo as matérias construídas para os estudantes, e não com eles. Ou seja, em pelo menos sete universidades (menos a UFF), não há a possibilidade explícita de interferência nos assuntos pelos alunos, os assuntos já chegam prontos para serem transferidos aos estudantes, sendo o docente orientado mecanicamente frente à lista de temas. Nessas condições, os temas ficam isolados e o aluno condicionado a uma postura passiva frente ao processo. “No enfoque monológico (...) o *outro* permanece inteiramente *objeto* da consciência e não outra consciência” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Uma perspectiva polifônica foge desse padrão monológico descrito. A polifonia necessita do diálogo, do envolvimento do eu com o tu, do indivíduo com o outro e com o seu eu. Pensando isso na educação, é interação do professor com os alunos, dos alunos entre os alunos e com o professor, de todos estes com os outros componentes do corpo docente e discente da escola. De modo que uma opinião ou compreensão não se sobreponha sobre outra. O que é relevante não é quem tem a razão ou quem irá concluir a ação em discussão. A polifonia visa o “acontecimento de

interação de vozes” (BAKHTIN, 2011, p.200). O ponto essencial é manifestar as opiniões, de modo que estes externem de modo ativo. Para Bakhtin (2015) é esse conjunto de interação de consciência que permite a construção de um pensamento complexo, como uma verdadeira teia de saberes.

Essa teia de saberes no currículo escolar fica evidenciada no exemplo da Escola da Ponte de José Pacheco (2014). A escola localizada em Portugal é uma experiência de um currículo *transdisciplinar*, sendo desenvolvido no dia a dia junto com os discentes da escola, os pais, a comunidade e o corpo docente. Esses grupos ganham voz e espaço no currículo. Essas vozes contribuem para a promoção na relação entre os conjuntos de saberes, sendo esse um passo indispensável para a autonomia dos estudantes.

O professor Pacheco (2014) também evidência que um dos impedimentos de um trabalho dito alterativo de educação é o modo em que essas correntes pedagógicas são desenvolvidas na formação inicial do professor.

Os autores acrescentam que as escolas de formação inicial transmitem aos alunos modelos alternativos de pedagogia, descrevem correntes e escolas, mas não colocam os futuros professores na presença de “práticas profissionais assumidamente integradas em pedagogias alternativas”, o que, a meu ver, englobará quer a componente da prática pedagógica do curso, quer as próprias aulas a que é suposto assistirem dentro do estabelecimento de ensino superior. Apesar de constituir uma contradição digna de apreço, a afirmação é grave pelo que permite subentender: a incoerência entre o conteúdo do discurso de transmissão e a prática que o contextualiza. (PACHECO, 2014, p.153).

Essa contradição apontada pelo autor é constatada nos cursos de pedagogia observados. Segundo a resolução da profissão do pedagogo de 2006, o pedagogo deve “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, *Artes*, Educação Física, de forma *interdisciplinar*” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1, *grifo nosso*). Como grifado, o trabalho do pedagogo deve ser de modo interdisciplinar. Seguindo o pensamento de Pacheco (2014), como pode um professor trabalhar a arte de modo interdisciplinar se sua formação é multidisciplinar? Por essa divergência que destacamos que *o currículo tal como se organiza não é facilitador para uma formação artística do pedagogo*.

A primeira questão envolvendo o currículo deflagra outro ponto que evidenciaremos que é a *técnica*. E o que seria essa técnica e o que isto implica na educação? Para tal, torna-se necessário observar a própria história do pensamento pedagógico/curricular. Entre os séculos XVI e XVIII,

diversos pensadores ocidentais como Comenius (2011), Montaigne (2010), Rousseau (2017), Goethe (2009), Kant (1999), Schiller (2017), entre outros, impactaram diretamente o modo de se pensar a educação. De certo modo convergem em meios distintos para o mesmo ponto: a autonomia dos sujeitos, a competência de desenvolver a capacidade de pensamento de modo pleno. Esse período é marcado para uma educação que pudesse promover a plenitude de pensamento dos sujeitos. Entretanto, Silva (2016) aponta que com o advento da revolução industrial que ocorre no século XVIII, a educação passa a concentrar seu foco não mais na capacidade de desenvolvimento integral dos sujeitos, e sim em uma educação para o trabalho em fábricas.

É nesse contexto que o currículo escolar entende que “os estudantes devem ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2016, p.12). Novas teorias vão se formando a fim de estabelecer objetivos, métodos, metas e resultados. A educação para de se preocupar com a formação intelectual para atender as necessidades do trabalho. Em pleno século XIX, o filósofo Nietzsche (2017, p. 47-48) já observava essas influências na educação alemã:

O inteiro sistema de educação superior da Alemanha perdeu o mais importante: o fim, assim como os meios para o fim. Esqueceu-se que educação, formação é o fim – e não “o Reich” – (...) O que as “escolas superiores” da Alemanha realmente alcançam é um brutal adestramento, a fim de, com a menor perda possível de tempo, tornar útil, utilizável para o Estado um grande número de homens jovens. (...) A ninguém é mais dado, na Alemanha de hoje, proporcionar aos filhos uma educação nobre: nossas escolas “superiores” são todas direcionadas para a mais ambígua mediocridade, com seus professores, planos de ensino, metas de ensino.

Como demonstrado por Nietzsche (2017), a educação a partir do século XIX foi tomada por uma perspectiva de fabricação dos sujeitos para o Estado (“Reich”), para o mercado de trabalho, o mesmo ocorre até o presente momento em 2019. Esse modelo estabelecido não observa as necessidades educacionais de cada pessoa, deixando o trabalho pedagógico de modo *mecanizado*. Ou seja, os professores são dotados de métodos didáticos que aplicam independente do lugar e dos sujeitos para quem é realizado o trabalho. A educação virou um método, uma técnica. A finalidade da educação é injetar mais e mais conteúdos nos sujeitos, na menor quantidade de tempo possível, de modo barato. E cada vez mais desconfigurando as múltiplas identidades dos educandos.

A professora Vera Candau (2012) denuncia como a técnica virou o eixo central dos estudos da didática. O “como fazer” tomou o lugar de foco no trabalho pedagógico, desconsiderando outras prerrogativas como “o quê” e “para quê”. Para uma prática pedagógica é necessário técnica,

entretanto, não pode suprimir outras dimensões humanas. Para tal, a autora frisa a necessidade de uma *didática fundamental*. Essa perspectiva fundamental da didática “assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política” (CANDAUI, 2012, p.23). Esta compreensão torna-se imprescindível, pois eleva a necessidade de que não se pode pensar o processo de ensino-aprendizagem por um meio dissociado das múltiplas identidades culturais e sem levar em consideração as classes sociais e a vida social dos estudantes.

Outro autor que denuncia a técnica e uma educação para o mercado é István Mészáros (2008), em sua famosa conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação em 2004. Nessa conferência ele demonstra como essa educação para o capital, nesse modelo mecanizado, favorece a alienação dos sujeitos e a expansão das desigualdades sociais. O autor destaca que uma educação para além do capital é um processo que conduz os sujeitos a uma *emancipação* intelectual. Entretanto, o autor, em sua conferência, não ofereceu um caminho pelo qual essa autonomia pudesse ser alcançada. Somente posteriormente, em um adendo para a edição de um livro, expôs que um caminho para superar esse modelo é tal como proposto por Schiller (2017) e Goethe (2009). *Uma educação artística-estética dos sujeitos é o caminho para a autonomia*, frente a esse sistema.

Interessante que Mészáros (2008) aponta uma educação artística-estética como caminho de combate a uma educação mecânica, o que também deflagra os motivos pelos quais a arte é excluída dentro desse processo contemporâneo de educação. Afinal, se a arte é elemento essencial de emancipação cognitiva/intelectual e o objetivo é formar sujeitos alienados para o mercado de trabalho, a arte, por ter sua natureza fora do utilitarismo prático e ser elemento de reflexão, é excluída dos processos educacionais. Mas, não acabamos de acompanhar neste estudo que a arte está presente nos currículos de pedagogia? Também percebemos que mesmo com essas disciplinas, a arte não se constitui como saberes dos pedagogos, como anteriormente afirmado. O que pensar sobre isso? Para a filósofa Hannah Arendt (2016), quando as relações de educação estão em um caminho autoritário, composta pela dureza de métodos compulsivos, a tendência é a *inexistência* de outros meios e perspectivas de conhecimento. *Isto implica que a arte pode estar incluída ao currículo, entretanto não é parte integrada na formação do pedagogo*. Por estas razões, que apontamos que o fato de a educação ter a técnica elevada à condição central dos processos pedagógicos, é um entrave na formação artística-estética do pedagogo. Levando em consideração essas afirmações, notamos que outras disciplinas (ou até ousamos afirmar um grande conjunto de

disciplinas do curso), cujo apelo não passa pelos interesses de uma educação para o capital, está, de certo modo, fadado a uma exclusão nos currículos dos cursos de pedagogia, mesmo tendo o seu espaço na grade de ensino.

Até aqui demonstramos duas problemáticas que afetam não somente a temática da arte como o currículo inteiro dos cursos de pedagogia, no qual a organização das disciplinas de modo multidisciplinar e a elevação da técnica como centro do trabalho pedagógico; se revelam prejudiciais a uma formação plena e autônoma dos sujeitos. Neste momento, evidenciaremos de modo mais específico a terceira questão que implica a formação artística, que é a própria relação dos indivíduos com a arte.

Ao observarmos as ementas dos cursos de pedagogia, de modo a notar seus objetivos e bibliografia, percebemos que os currículos revelam uma compreensão social, política, técnica e de relevância teórica da arte. Isto é, o trabalho pedagógico é focado principalmente em teoria sobre a arte, as consequências sociais e os efeitos políticos, sem entrar na própria dimensão da *experiência artística*. Afinal, sem a experiência direta sobre as obras, ou dependendo do modo que isso é feito, a arte não se torna elemento da formação cognitiva dos sujeitos. Salientamos que o único currículo que deixa evidenciado a experiência direta com a arte são as disciplinas da UFF “Atividades Culturais” do I ao V, no qual deixa expresso que os objetivos II e III da disciplina são respectivamente “proporcionar vivências e experiências estéticas” e “complementar a formação do pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturas diversificadas” (ANEXO H), sendo que todas as disciplinas são encaminhadas em conformidade com os entendimentos dos professores responsáveis de acordo com a temática que será desenvolvida.

Por qual motivo damos ênfase na necessidade da experiência/vivência artística? Para Bakhtin (2011) a arte não é uma pura manifestação teórica, sem significado. A arte é um acontecimento vivo, singular, único! É por esse viés que “deve ser entendido e conhecido nos próprios princípios de sua vida axiológica, em seus participantes vivos, e não previamente amortecido e reduzido a uma nua presença empírica do todo verbalizado” (BAKHTIN, 2011, p. 175). Nessa direção que sinalizamos que um conhecimento sobre a arte sem experiências e vivências diretas com as obras ou as manifestações, não se pode ter a compreensão e nem formação artística.



Compreendido que o contato direto com a arte é condição *sine qua non* para uma formação artística que nos questionamos: será que toda vivência e experiência são válidas? Afinal, será que olhar dez, vinte segundos para uma pintura de Tarsila do Amaral ou uma escultura de Mestre Valentim, e logo passar para a próxima obra exposta, é suficiente para se construir uma experiência realmente estética? Na compreensão de Bakhtin (2011), não.

Primeiramente, a obra de arte, antes de ser obra de arte, é obra, e antes de ser obra é objeto. A relação com o objeto, como explorado no capítulo I, para Bakhtin (2011), é determinada na relação que o sujeito estabelece com o mesmo. Ou seja, a obra de arte ganha sentido de acordo com vínculo com que o sujeito realiza de *modo ativo*. A contemplação estética exige uma conexão ativa do sujeito com o objeto contemplado, uma experiência desinteressada ou passiva, não cria vínculos do indivíduo com o objeto. Esse vínculo necessita ser cativado, explorado, compenetrado. “O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 23.). Para Bakhtin (2011) a empatia com a obra é indispensável, é a relação do eu com o outro (o objeto contemplado), no qual o valor da obra só se revela com a própria *encarnação* da obra, da ideia apresentada, dos conflitos e das tensões. Isto é, quando contemplamos uma obra como Os retirantes de Cândido Portinari, é como se fossemos capazes de sentir o calor quente do sertão sob nossa cabeça, o desespero de não saber para onde ir, a fome, a miséria. É entrando nessa dimensão encarnada que conseguimos ver a essência da obra, a essência da arte. Não se pode ser neutro frente aos conflitos expostos em uma obra.

Por esse viés que destacamos que uma experiência artística deve ter alguns pontos respeitados, pois a arte tem especificidades próprias. Como a arte está fora de uma lógica utilitarista, como exposto no capítulo I, visitas a espaços culturais, a exposições artísticas, a museus, devem ser realizadas com o objetivo fora de uma utilidade formal que não seja o próprio conhecimento sobre as obras. É comum que escolas e universidades promovam visitas, entretanto, ocasionalmente os docentes impõem diversas tarefas para que os alunos façam durante a visita no museu, por vezes, para justificar o deslocamento da escola até o museu, o que prejudica a própria experiência, pois os discentes irão com a “missão” de observar o que foi determinado pelo docente, o que ocasiona o desinteresse por algo que fuja do objetivo, além de não instigar algo mais vivo na relação com as exposições. Nesse entendimento, que salientamos que a experiência artística não é somente entrar em contato com a obra de qualquer modo, são necessários cuidados. A

*relação/interação dos sujeitos com a arte deverá ser o caminho a ser explorado em uma experiência artística.*

Por essas ponderações que destacamos que a arte do modo que é trabalhada nos cursos de pedagogia, de acordo com os objetivos e as bibliografias sugeridas em seus currículos, não contempla a educação do pedagogo em direção a uma formação artístico-estética. Somente o currículo da UFF abrange a experiência como chave de seu processo de ensino. Nesse entendimento que as três questões apontadas por este estudo, a constituição dos currículos de modo multidisciplinar, a elevação da técnica como centro da proposta pedagógica e a necessidade da experiência artística; como as bases fundamentais de nossa crítica aos currículos dos cursos de pedagogia estudados.

Ao longo da leitura desse capítulo podemos ficar a impressão de que não há possibilidade de uma formação artística com toda essa conjuntura apresentada. O que apontamos são motivos que compreendemos serem empecilhos ou elementos dificultadores de uma formação artístico-estética. Mesmo com essa estrutura desfavorável, ainda assim é possível que haja futuros pedagogos cuja a formação e pensamento permeiam o campo da arte. Como isso pode ocorrer, visto a crítica realizada por este estudo? A obra *Memórias da casa dos mortos* de Dostoiévski (2017b), romance considerado um testemunho da passagem de quatro anos de Dostoiévski em uma prisão na Sibéria, demonstra que mesmo os sujeitos privados de sua liberdade, expostos a castigos terríveis e a trabalhos forçados, mesmo nessa conjuntura desumanizadora e formadora de delinquência, o ser humano ainda é capaz de criar o fantástico! Mesmo nas circunstâncias mais adversas e terríficas, o homem e a mulher ainda são capazes de aprender e de produzir conhecimento.

A prisão, tal como exposta, é formadora de sujeitos delinquentes que tem suas identidades descaracterizadas, “apresenta-nos uma múmia moralmente seca”, como nos fala Dostoiévski (2017b, p. 22). Mas, mesmo assim, há sujeitos que conseguem não somente suportar todo esse horror, como realizar o sublime. A formação do pedagogo também permeia essa lógica. Tal como exposto ao longo dessa dissertação, a formação oferecida pelos cursos de pedagogia estudados não contribui para a construção de um pensamento crítico e autônomo, pois os currículos monofônicos e a elevação da técnica como centro da didática descaracteriza os sujeitos em seu processo de formação, tal como ocorre na prisão. Parece ser forte tal afirmação. Não seria o primeiro trabalho a afirmar isso, afinal, Foucault (2015), nos anos de 1970, já apontava características militares que habitam de mesmo modo às prisões e as escolas. E por fim, já pararam para refletir, caros leitores,

que a palavra grade, a mesma utilizada para aprisionar os sujeitos em uma penitenciária, também é um termo muito utilizado no currículo escolar?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formação. Ao longo desta dissertação percebemos que o termo formação é complexo e bastante caro. Caro no sentido que há necessidade de investimento, de movimento, não se eleva de modo passivo, não se alcança um pensamento superior sem pagar um preço. *E este preço é alto*, seja de um ponto de vista financeiro ou o uso de uma concentração de energias para esse fim. Autonomia, conceito repetido e repetido nas universidades, por vezes sem a seriedade que o termo possui e exige. Não se desenvolve sujeitos para a autonomia em um modelo de educação bancária, como nos mostra o professor Paulo Freire (2014b). Mesmo com a passagem de 50 anos da publicação do livro *Pedagogia do Oprimido*, ainda não conseguimos romper com a pedagogia tradicional, mesmo que a crítica ao modelo esteja presente.

Percebemos que formação para autonomia necessita de um trabalho pedagógico específico para esta finalidade, professores capazes de instigar seus alunos a se tornarem sujeitos de seus próprios caminhos. Um dos saberes indispensáveis para a construção de educadores autônomos: a arte. E o que é a arte? No capítulo I desenvolvemos o conceito da arte na perspectiva de Platão, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Bakhtin e Heidegger; mesmo assim, não fomos capazes de sacramentar o tema em uma única perspectiva, afinal, a arte habita a liberdade e na liberdade que ela deve ser compreendida e sentida. Vimos que a arte transforma o nosso olhar. Com o olhar modificado sobre os objetos, ocorre um novo tipo de abertura para o mundo. Com outra possibilidade de mundo, novas teorias, novas compreensões, outra educação se torna possível em sala de aula.

No capítulo II demonstramos como a arte já é temática obrigatória na formação dos pedagogos desde 2006, fato que nos levou a investigar as compreensões trabalhadas nas universidades após 13 anos. Essa investigação demonstrou algumas problemáticas que poderiam inviabilizar o estudo como o modo de investigação focado nas disciplinas que trabalham arte e os referenciais adotados. Acreditamos que as questões foram contornadas, não em um ponto de vista de um desejo da continuidade do estudo pela ocultação de um erro, e sim porque ao longo da pesquisa, foi se deflagrando que de fato a arte, nas ementas dos cursos de pedagogia estudados, só se manifesta nas disciplinas apontadas pelo levantamento. Essa ocorrência não somente viabilizou o estudo, como também é uma crítica desse trabalho sobre os currículos. A perspectiva anatomista de

Foucault (2016) na investigação de documentos se demonstrou um caminho muito interessante, pois desvelou, ponto a ponto, todas as informações disponíveis nos currículos dos cursos, circunstância essa que contemplou a proposta inicial desse estudo. As observações sobre as ementas foram detalhadas no capítulo II, universidade por universidade, campus por campus, disciplina por disciplina; os currículos foram sendo desvelados. Desse modo, ratificamos que as perspectivas adotadas na investigação proposta foram adequadas ao objeto de estudo.

Com os dados desvelados, realizamos dois movimentos de análise: I) modo descritivo e comparativo; II) modo crítico. No primeiro momento, comparamos os dados apresentados. Percebemos que os cursos dialogam de diferentes modos, no qual podemos afirmar que nenhuma universidade trabalha do mesmo modo que a outra, o que demonstra que cada instituição e campus têm especificidades que ficam expostas em suas propostas curriculares. Os currículos variam em quantidades de disciplinas, distribuição das matérias nas grades, nos autores sugeridos nas bibliografias e em seus objetivos. Posteriormente no mesmo capítulo, de modo crítico, percebemos que mesmo os cursos oferecendo disciplinas envolvendo a arte, ainda não se tem uma formação artística dos pedagogos. Para refletir sobre esse impasse que lançamos três questões que, do nosso ponto de vista, interfere nessa formação: A) A constituição de um currículo multidisciplinar; B) a técnica elevada a ponto central nas propostas pedagógicas; C) as especificidades da experiência artística. Demonstramos que estes pontos apresentados são elementares de modo a dificultar/impedir a construção de uma formação artística nos cursos de pedagogia.

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?

(ANDRADE, 2012, p. 23)

E agora? Ao final desse texto, o que este estudo revela e contribui para a ciência e a formação do pedagogo? Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa se demonstra uma proveitosa base epistemológica de estudos em relação sobre o que é a arte e suas implicações para a formação humana. Ou podemos dizer, expressamos o quão complexa é a arte, afinal, sua definição é um abismo cujo fundo não se alcança. As linhas investigativas apontadas nos currículos dos cursos de

pedagogia revelam inúmeras compreensões pedagógicas e didáticas, que podem servir de bases para estudos posteriores sobre a arte, o currículo e a didática. O levantamento deflagra as identidades presentes no currículo, marcando uma compreensão no espaço-tempo sobre a arte nos cursos de pedagogia observados.

No panorama profissional, seja para docentes da educação básica ou do ensino superior, ficam marcadas as críticas presentes nesse estudo sobre a técnica e o trabalho com a arte. A técnica, o utilitarismo presente em nossa educação, funciona como um processo que vai em oposição a uma formação para a autonomia dos estudantes. Nesse ponto, é necessária uma compreensão mais humana dos processos educacionais, que vai de encontro com a essência da técnica, da natureza didática. O trabalho com a arte, não é uma atividade simples. *A arte não é lúdico*. A arte é alta manifestação de expressão do ser humano, o entendimento necessita de empatia, exige uma encarnação com a obra, uma criação de laços, as questões devem ser instigadas e cativadas. Como nos demonstra Bakhtin (2011), para uma formação e entendimento artístico, torna-se indispensável à experiência direta com as obras. Uma experiência *encarnada*. Por esse viés, que destacamos o currículo da UFF como modelo que mais se aproxima do entendimento de uma formação artística.

Para os estudantes dos cursos de pedagogia (para quem dedicamos esta obra), acreditamos que esse estudo dá um panorama de um entendimento do que a universidade oferece, em relação as suas diversas disciplinas com temáticas e objetivos distintos. Mesmo o currículo ofertando disciplinas sobre a arte, a cultura afro-brasileira, a cultura indígena, o ensino de história, a didática, e tantas outras; os conhecimentos trabalhados pelas ementas não dão conta da dimensão do que seja cada saber. Frente a isso, percebemos que também há possibilidade de um trabalho pedagógico, em alguma matéria, que não favoreça a aprendizagem, como apontamos ao longo do trabalho com o saber da arte. O que queremos dizer com isso? É imprescindível que se tenha a noção que a universidade tem como objetivo a formação dos sujeitos, mas quem se forma na universidade é o aluno. Isto é, como nos demonstra o professor Paulo Freire (2014c, p. 34) “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”.

A educação por excelência é uma busca, um caminho com muitas pedras. Cabe o estudante, tendo noção da condição de inacabamento humano, tomar as rédeas de sua aprendizagem, de sua formação, e não delegar a terceiros ou a própria universidade. O que queremos novamente dizer? Mesmo que os cursos de pedagogia não estejam oferecendo uma

formação que conduza a arte, *cabe a cada discente buscar essa formação*. Devemos frequentar museus, centros culturais, peças de teatro, concertos musicais, mostras de danças, ler literatura, e ter vivências e experiências com tantas outras formas de manifestações artísticas. Essas atividades, como demonstradas ao longo desse estudo em tela, se demonstram capazes de uma condução para a autonomia. Não se pode aguardar passivamente por uma formação.

Deste modo, entendemos que realizamos críticas fundamentais sobre os currículos de pedagogia, a fim de favorecer o desenvolvimento pleno dos indivíduos, de modo mais específico os dos estudantes de pedagogia. Por fim, cabe a questão: O que será capaz de pensar um pedagogo após sentir o doce amargo da liberdade artística?

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **José**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARAÚJO, A. R. F. Os cursos de Pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2015, p. 37-58.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca de relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.
- COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciaturas. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1 de Julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.
- COSTA, A. H. V. Observações preliminares em torno do ensino de filosofia. In: MORAES, F. J. D.; RAMOS, P. H. V. V.; MEDEIROS, N. G. (org.). **Filosofia na escola: desafios e impasses**. Seropédica: Ed. da UFRRJ, 2013. p. 65-72.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Contos Reunidos**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017a.
- \_\_\_\_\_. **Memórias da casa dos mortos**. Porto Alegre: L&PM, 2017b.
- FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2008, p. 29-53.



- FOUCAULT, M. **O belo perigo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.
- GOETHE, J. W. v. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HAAR, M. **A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.
- HEGEL, G. W. F. **Estética: textos seletos**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- HUGO, V. **O último dia de um condenado**. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: **Textos seletos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.63-71.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo**. 1ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.
- NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Edições Loyla, 2016.

MACHADO DE ASSIS, J. M. Ideias do canário. In: **50 contos de Machado de Assis**; seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 440-444.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAIGNE, M. **Os ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. B. Arte na formação docente para a educação infantil: Procura-Se! **Poiésis - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação (Unisul)**, Tubarão, v. 12, n.21, 2018, p. 185-203.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PLATÃO. **Íon**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **A República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PERISSÉ, G. **Estética & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

SALDANHA, D. M. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, 2018, p. 151-167.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem: em uma série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SCHOPENHAUER, A. **Metafísica do Belo**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução ao currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZIRALDO. **O Menino maluquinho**. 79. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

ANEXO A - Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus Nova Iguaçu

	Gestão Educacional I & II	90h
	Currículo I & II	90h
	Política e Organização da Educação I	60h
	Políticas públicas para a Infância e Juventude	30h
	Prática de Ensino (Ed. Infantil, Ens. Fundamental) e Prática em Gestão Educacional	90h
	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	100h
	Estágio Supervisionada em Educação Infantil	100h
	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	100h
	Estágio Supervisionado Complementar	100h
	Educação de Jovens e Adultos	60h
	Educação Infantil	60h
	Estudos Culturais e Educação	30h
	Cultura Afro-Brasileira	30h
	Educação em Sociedades Indígenas	30h
	Educação Especial	60h
	Educação e Meio Ambiente: Teorias, métodos e práticas	30h
	Alfabetização e letramento	60h
	Corpo e Educação	30h
	Arte e Educação	30h
	Libras	30h
	Formação e Profissionalização do Pedagogo	30h
	<b>Sub-Total de Carga Horária</b>	<b>1765h</b>
<b>NÚCLEO PROFICIONALIZANTE DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA - Disciplinas de articulação teoria-prática &amp; Atividades Acadêmicas Núcleo de Formação para a Pesquisa (NEPES)</b>	Introdução à pesquisa	30h
	Epistemologia das Ciências da Educação	30h
	Seminários de Pesquisa	30h
	Seminário de Trabalho Monográfico I e II	70h
	AA Seminário Educação e Sociedade	40h
	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão I	30h
	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão II	30h
	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão III	30h
	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão IV	30h
Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão V	30h	
	<b>Sub-Total de Carga Horária</b>	<b>350h</b>
<b>NÚCLEO DE APROF. DE ESTUDOS</b>	Optativas(cinco)	150h
	Teoria e Prática de Texto	60h
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h
	<b>Sub-Total de Carga Horária</b>	<b>410h</b>
	<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA</b>	<b>3305h</b>

**QUADRO 01: Núcleos de formação e áreas de atividade pedagógica com respectivas cargas horárias**

<b>NÚCLEO</b>	<b>AREA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>NÚCLEO BÁSICO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO</b>	História e Educação I & II	120h
	Filosofia e Educação I, II & Estética e Educação	150h
	Sociologia e Educação I & II	120h
	Psicologia e Educação I & Psicologia e demandas educacionais	120h
	Antropologia e Educação	60h
	Teoria Política	30h
	Estatística Aplicada à Educação	60h
	Economia Política da Educação	60h
	Tecnologias e Educação	60h
	<b>Sub-Total de Carga Horária</b>	
<b>NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE - DISCIPLINAS &amp; ESTÁGIOS</b>	Didática	60h
	Ensino de Matemática	60h
	Ensino de Ciências	60h
	Ensino de Geografia	60h
	Ensino de História	60h
	Ensino de Língua Portuguesa	60h
	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	60h
	Planejamento e Avaliação de Instituições Educativas	60h
	Organização do Trabalho Pedagógico I	45h

CÓDIGO	DISCIPLINA:	CARGA HORÁRIA	Nº de CRÉDITOS		
			T	P	C
IM 000	Arte e Educação	30h	02	00	00
<b>EMENTA:</b>					
Diferentes linguagens artísticas em suas relações com o processo educacional.					
<b>PROGRAMA:</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte como expressão e comunicação na vida de indivíduos e grupos sociais.</li> <li>• Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional</li> <li>• Jogos e brincadeiras populares</li> </ul>					
<b>BIBLIOGRAFIA:</b>					
<p>FERRAZ, M. H. e FUSARI, M. F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo, Cortez, 1993</p> <p>CAVALCANTE, Zélia (org) Arte na sala de aula. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995</p> <p>SOUZA, Solange Jobim e. Educação e Pós-Modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.</p> <p>ZILBERMAN, R. A produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.</p>					

CÓDIGO	DISCIPLINA:	CARGA HORÁRIA	Nº de CRÉDITOS		
			T	P	C
IM 192	Estudos Culturais e Educação	30h	04	00	00
<b>EMENTA:</b>					
<p>Conceito e construção do campo de estudos culturais. Estudos Culturais na Educação. Cultura, a produção de linguagens e de significados. Modernidade tardia e diversidade: o problema da identidade no capitalismo avançado. Políticas identitárias para a educação. Universalidade e Diferença.</p>					
<b>PROGRAMA:</b>					
<p>Unidade I – O que é Estudos Culturais</p> <p>A criação do Centre for Contemporary Cultural Studies</p> <p>As bases dos Estudos Culturais. As obras de Richard Hoggart, Raymond Williams e de E. P. Thompson</p> <p>Desenvolvimento e tendências dos Estudos Culturais</p>					

CÓDIGO	DISCIPLINA:	CARGA HORÁRIA	Nº de CRÉDITOS		
			T	P	C
IM 000	Estética e Educação	30h	02	00	00
<b>EMENTA:</b>					
<p>Estudar os conceitos de arte, beleza e gosto. Apresentar teorias clássicas, modernas e contemporâneas acerca das relações entre sujeito estético e objeto estético. Servir para debater, desenvolver e articular categorias como <i>estética, beleza, arte e gosto</i> com categorias como <i>política, educação e cultura</i>. Com o intuito, de analisar sob diversas perspectivas a formação do gosto estético e algumas relações com educação e política.</p>					
<b>BIBLIOGRAFIA:</b>					
<p>Adorno, T. Indústria Cultural. RJ: Paz e Terra, 2002.</p> <p>_____. Teoria Estética. Lisboa: Edições 70, 1970.</p> <p>BASTOS, F. Panorama das idéias estéticas no ocidente. Brasília: EDUnB, 1987.</p> <p>BATTCKOCK, G. A nova arte. São Paulo: Perspectiva, 1975.</p> <p>BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: A obra de arte...; Sobre alguns temas...; O narrador... São Paulo: Abril Cultural, 1980.</p> <p>Benjamin, W. Obras Escolhidas. Volume I. SP: Brasiliense, 1983.</p> <p>_____. Obras Escolhidas. Volume II. SP: Brasiliense, 1987.</p> <p>Lúkacs, G. Introdução a uma Estética Marxista. RJ: Civilização Brasileira, 1970.</p>					
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>					
<p>Benjamin, W. Obras Escolhidas. Volume III. SP: Brasiliense, 1989.</p> <p>Lunn, Eugene. Marxismo y modernismo. Un estudio histórico de Lúkacs, Benjamin y Adorno. México: Fondo de Cultura Economica, 1982.</p> <p>Vasquez, Adolfo Sanchez. Las ideas estéticas de Marx. Mexico: Era, 1965.</p>					



ANEXO C - Grade e mentas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 – Campus Maracanã

CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
 Magistério em Classes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, em Ensino Médio na Modalidade Normal e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, assim como nas instituições e nos Movimentos Sociais.  
 UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Filosofia e Educação 4/80 EDU 05-08037	Filosofia Política e Educação 4/80 EDU 05-08041	História da Educ. Brasileira 4/80 EDU 05-08045	Didática 4/80 EDU 02-08043	Políticas Públicas e Educação 4/80 EDU 09-08050	Curric e Abordagens Pedagógicas na Eduç. Infanz. e Adultos 4/80 EDU 07-08065	Ens. de Geografia Aplicado aos Anos Iniciais do Ens. Fund. de Crian., Juv. e Adultos 4/80 EDU 05-11336	Educ. para Gestão de Projetos Sócio-Ambientais 4/80 EDU 09-08068
Psic. do Desenv. Humano e Educ. 4/80 EDU 05-08038	Aprendizagem 4/80 EDU 05-08042	Avaliação em Educação 4/80 EDU 02-08046	Curriculo 4/80 EDU 02-11328	Economia e Financiamento da Educação 4/80 EDU 09-08051	Proc. Lúdicos e Críticos no Desenv. e na Aprendiz. 4/80 EDU 09-08066	Abordagens Pedagógicas na EJA 4/80 EDU 06-11326	Conselhos e Controle Social da Educação 4/80 EDU 09-11327
Antropologia e Educação 4/80 EDU 05-08039	Sociologia da Educação 4/80 EDU 05-08043	Questões Atuais em Educ. Especial 4/80 EDU 06-08047	Infância e Cultura 4/80 EDU 07-08059	Educ. Inclusiva e Cidadão Esc. 4/80 EDU 09-08142	Educação Construtivista e as perspectivas em relação ao conhecimento 4/80 EDU 06-08062	Trabalho Educação e Desenv. Profissional 4/80 EDU 06-08067	Relações de Poder e Sistema de Avaliação em Educação 2/30 EDU 09-11329
Tecnologias e Educação 4/80 EDU 05-08040	História da Educação 4/80 EDU 05-08044	O Lúdico e a Educ. Infantil 4/80 EDU 07-08058	Processos de Formação de Letores Escritores 4/80 EDU 02-08060	Educ. e Mov. da Sociedade Civil: Aspectos Históricos e Políticos 4/80 EDU 09-08069	Ensino de Hist. Aplicado aos Anos Iniciais do Ens. Fund. de Crian., Juv. e Adultos 4/80 EDU 02-11335	Gestão Democrática da Educação 4/80 EDU 09-08049	<b>Deliberações 044/2011 e 015/2012 Versão 4</b>
Infância e Políticas de Formação e Campos de Atuação 4/80 EDU 05-08052	Processos de Desenv. Infantil e Educação 4/80 EDU 07-08054	Processos de Alfabetização 4/80 EDU 02-08057	Educação Matemática p/ Crianças, Jovens e Adultos I 4/80 EDU 02-11333	Educação Matemática p/ Crianças, Jovens e Adultos II 4/80 EDU 02-11334	Educação Estéticas 4/80 EDU 02-08064	Form de Prof. p. o Ensino Fund: Estág. Superv. 5/90 EDU 02-11394	Formação de Professores para Magistério das Disciplinas Pedagógicas: Estágio Supervisionado 5/90 EDU 09-11337
Infância e Políticas de Educação Infantil 4/80 EDU 07-08053	Fund. da Linguagem e Educação 4/80 EDU 02-08055	Ciência e Educ. em Ciência 4/80 EDU 02-08058	Fundamentos das Ciências da Natureza p/ Crian., Juv. e Adultos 4/80 EDU 02-11338	Educação de Jovens e Adultos 4/80 EDU 06-11331	Form de Prof. p. Educ. Infantil: Estág. Superv. 5/90 EDU 07-11398	Monografia em Educação I 4/80	Monografia em Educação II 8/120
Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais 2/30 EDU 06-11332	Diversidade Cult. e Educação 4/80 EDU 05-11330	Pesquisa e Prática Pedagógica I 4/80	Pesquisa e Prática Pedagógica II 4/80	Pesquisa e Prática Pedagógica III 4/80	Pesquisa e Prática Pedagógica IV 4/80	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30
Dinâmica e Práticas da Vida Universitária 2/30 EDU 05-11329	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais: Estágio Supervisionado 5/90 EDU 06-11395	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30
Eletiva 2/30	<b>Carga Horária e Nº de Créditos do Curso</b>						Eletiva 2/30

Disciplinas Obrigatórias Base Comum e Campos de Formação.....2.610h..... 174 créditos  
 Disciplinas Eletivas.....300h..... 20 créditos  
 Pesquisa e Prática Pedagógica.....240h..... 16 créditos  
 Monografia.....180h..... 12 créditos  
 Estágio Supervisionado.....300h..... 20 créditos  
 Atividades Acadêmicas Científico-culturais.....200h..... 20 créditos  
 Carga Horária Total.....3.890h..... 242 créditos

Atualizado em: 08/09/2015



	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>			1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO			4) DEPARTAMENTO ESTUDOS APLICADOS AO ENSINO		
5) CÓDIGO EDU02-08064	6) NOME DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESTÉTICA	(X) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 60h	8) CRÉD 04	
9) CURSO(S) PEDAGOGIA	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA				
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL		
	TEÓRICA	04h	60h		
	PRÁTICA				
	LABORATÓRIO				
	ESTÁGIO				
TOTAL		04h	60h		
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO		
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO		
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO		
13) OBJETIVOS Investigar a Educação Estética no Brasil e a expressão artística na contemporaneidade como prática pedagógica essencial na formação da cidadania e na redefinição do cotidiano da aprendizagem (institucional/não-institucional).					
14) EMENTA Conceituação e estudos sobre os fundamentos epistemológicos e o contexto histórico-cultural da educação estética no Brasil. Estudos comparados sobre criatividade e processos de criação e suas diferentes formas de expressão e linguagens artísticas na sociedade contemporânea. Análise de modelos e práticas culturais constitutivos das identidades individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, corpo-movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento.					
15) BIBLIOGRAFIA BARBOSA, Ana Mae. <b>Arte-educação no Brasil</b> . São Paulo: Editora Perspectiva, 1995. _____. (org.). <b>Som, Gesto, Forma e Cor. Dimensões da Arte e seu ensino</b> . Belo Horizonte: C/Arte, 1995. BOSI, Alfredo. <b>Reflexões sobre a Arte</b> . São Paulo: Editora Ática, 1985. CALVINO, Ítalo. <b>O castelo dos destinos cruzados</b> . Tradução Ivo Barroso. S.P: Companhia das Letras, 1991. _____. <b>Seis propostas para o próximo milênio</b> . Tradução Ivo Barroso. S.P: Companhia das Letras, 1990. COLL, Cesar et al. <b>Aprendendo arte. Conteúdos essenciais para o ensino fundamental</b> . São Paulo: Editora Ática, 2000. DELEUZE, Gilles et al. <b>Mil Platôs. Capitalismos e Esquizofrenia</b> . Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. <b>O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível</b> . Curitiba: Criar Edições Ltda., 2001. FERRAZ, Maria Heloisa C. et al. <b>Metodologia do Ensino de Arte</b> . São Paulo: Cortez Editora, 1993. LÉVI-STRAUSS, Claude. <b>Olhar, Ouvir, Ver</b> . Tradução Teresa Meneses. Lisboa: Edições Asa, 1995. MANGUEL, Alberto. <b>Uma história da leitura</b> . Tradução Pedro Maia Soares. S.P Companhia das Letras, 1997. MARTINS, Mirian Celeste et al. <b>A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte</b> . São Paulo: FTD, 1998. PESSOTI, Isaias. <b>O manuscrito de Medlaviilla</b> . Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. PUCCI, Bruno (org.). <b>Teoria crítica, estética e educação</b> . São Paulo: Editora UNIMEP/FAPESP, 2001. READ, Herbert. <b>A redenção do Robô. Meu encontro com a educação através da Arte</b> . Tradução Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986. SARAMAGO, José. <b>Ensaio sobre a cegueira</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 1995. _____. <b>Manual de Pintura e Calligrafia</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 1992. SCHILLER, Friedrich. <b>A Educação Estética do Homem</b> . Tradução Roberto Sewarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Iluminuras, 1990. STRICKLAND, Carol. <b>Arte comentada</b> . Tradução Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. VERNASCHI, Elvira (org.). <b>O Ensino das Artes nas Universidades</b> . São Paulo: EDUSP, 1993.					
16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPTO.		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>			1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO			4) DEPARTAMENTO ESTUDOS APLICADOS AO ENSINO		
5) CÓDIGO EDU02-08060	6) NOME DA DISCIPLINA PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES/ ESCRITORES		(X ) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 60h	8) CRÉD 04
9) CURSO(S) PEDAGOGIA		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA	04h	60h	
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO			
		TOTAL	04h	60h	
11) PRÉ-REQUISITO (A):				12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer as possibilidades de formação do leitor-escritor em espaços diferenciados do ambiente escolar: o lugar central da biblioteca.</li> <li>- Operar com bibliotecas de escola aplicando essa competência às bibliotecas públicas.</li> <li>- Analisar o conceito de letramento e sua importância no processo de formação do leitor/ escritor.</li> </ul>					
14) EMENTA					
<p>Diversidade cultural e alfabetização. Letramento, analfabetismo x alfabetismo: conceitos. Contextualização crítica do trabalho em bibliotecas e salas de leitura com crianças, jovens e adultos. O percurso da biblioteca da escola (e das salas de leitura) para a biblioteca pública: caminhos na formação do leitor-escritor. Organização da biblioteca e dinamização da leitura: diferentes tipos de trabalho. Formação do leitor-escritor crítico e criativo como finalidade primeira da intervenção pedagógica: o lugar da literatura.</p>					
15) BIBLIOGRAFIA					
<p>ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2.ed. São Paulo, Scipione, 1991. (Série Pensamento e Ação no Magistério).</p> <p>CHARTIER, Roger. A aventura do livro do leitor ao navegador. São Paulo: Fund. Edit. UNESP, 1998.</p> <p>GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p> <p>LAJOLO, Marisa. História e histórias. São Paulo: Ática, Brasília: MEC, 2001</p> <p>_____. ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>_____. Literatura: leitores &amp; leitura. São Paulo: Moderna, 2001.</p> <p>MACHADO, Ana Maria. Texturas. Sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.</p> <p>MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. São Paulo, Martins Fontes, 1989.</p> <p>MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.</p> <p>PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.</p> <p>PERROTTI, Edmir. Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo, Summus, 1990.</p> <p>SANDRONI, Laura &amp; MACHADO, Luiz Raul (Org.). A criança e o livro. 2. Ed. São Paulo, Ática, 1987.</p> <p>SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, ANPed. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, nº 11 : 5-16, mai/jun/jul/ago, 1999</p> <p>SILVA, Waldeck Carneiro da. A miséria da biblioteca. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>VILLARDI, R. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro, Dunya, 1997.</p> <p>VILLARDI, R. Ensinar a gostar de Ler: Discutindo Estratégias para a Formação de Leitores. Revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.26, n.142, p.12-17, 1998.</p> <p>YUNES, Eliana &amp; PONDÉ, Glória. Leitura e leituras da literatura infantil. São Paulo, FTD, 1988. (Série Por onde começar?)</p>					
16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPTO.		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

ANEXO D - Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 – Campus Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo.

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 Magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em curso de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos  
 UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SG

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	7º Período	8º Período
Matemática: Conteúdo e Método I 3. FFP 04-00755 60	Língua Portuguesa: Conteúdo e Método II 2. FFP 04-00761 45	Tempo e Espaço: Geografia I 3. FFP 04-00767 60	Tempo e Espaço: Geografia II 3. FFP 04-00774 60	Informática e Educação I 3. FFP 04-00787 45	Organização do Ensino no Brasil 4. FFP 04-00794 50	Políticas Públicas e Educação I 4. FFP 04-00807 60
Matemática: Conteúdo e Método II 3. FFP 04-00756 60	Matemática: Conteúdo e Método II 2. FFP 04-00762 45	Matemática: Conteúdo e Método II 2. FFP 04-00768 45	Ciências da Natureza: Conteúdo e Método I 3. FFP 04-00775 60	Ciências da Natureza: Conteúdo e Método II 2. FFP 04-00783 45	Educação de Jovens e Adultos I 3. FFP 04-00786 45	Educação de Jovens e Adultos II 4. FFP 04-00807 60
Educação, Artes e Lúdica I 3. FFP 04-00757 45	Educação, Artes e Lúdica II 2. FFP 04-00763 45	Educação, Artes e Lúdica III 3. FFP 04-00769 45	Educação Especial 4. FFP 04-00776 60	Tempo e Espaço: História I 3. FFP 07-00789 60	Psicologia Sociobi 3. FFP 04-00796 30	Gestão Educacional II 4. FFP 04-00802 60
Filosofia e Educação I 4. FFP 04-00758 60	Filosofia e Educação II 4. FFP 04-00962 60	Alfabetização III 4. FFP 04-00770 60	Alfabetização IV 4. FFP 04-00777 60	Cultura Brasileira e Educação 3. FFP 04-00784 45	Gestão Educacional I 4. FFP 04-00797 60	Seminário de Monografia II 4. FFP 04-00803 60
Psicologia e Educação I 4. FFP 04-00759 60	Psicologia e Educação II 3. FFP 04-00765 45	Sociologia e Educação I 4. FFP 04-00771 60	Sociologia e Educação II 4. FFP 04-00963 60	Pesquisa em Educação II 4. FFP 04-00785 60	Seminário de Monografia I 4. FFP 04-00798 60	Estágio Supervisionado III Ensino Médio e Gestão Escolar 4. FFP 04-00870 120
História da Educação I 4. FFP 04-00760 60	História da Educação II 3. FFP 04-00766 45	Educação Infantil I 4. FFP 04-00671 60	Educação Infantil II 4. FFP 04-00964 60	Didática I 4. FFP 04-00786 60	Estágio Supervisionado II - Bases Iniciais de Ensino Fundamental 3. FFP 04-00669 90	
	Literatura Infância-Juvenil I 4. FFP 04-00773 60	Literatura Infância-Juvenil II 4. FFP 04-00780 60		Didática II 4. FFP 04-00788 60		

Observações

Os números situados na parte inferior do retângulo representam créditos e carga horária conferidos por disciplina.

Total de horas do curso: 3220  
 Total de créditos do curso: 184  
 Créditos em disciplinas obrigatórias - 168  
 Créditos em disciplinas eletivas universais - 16  
 Atividades teórico-práticas de aprofundamentos: 100 h

O Curso será integralizado em um mínimo de 8 períodos e um máximo de 14.

Deliberação n.º 003/2008  
 Versão 4

Atualização 19/06/2012

<b>UERJ</b>	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM
		2003	2º

3) UNIDADE: <b>Faculdade de Formação de Professores/FFP</b>	4) DEPARTAMENTO <b>Educação</b>
--	------------------------------------

5) CÓDIGO FFP04-09757	6) NOME DA DISCIPLINA <b>Educação, Artes e Ludicidade I</b>	(x) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) restrita ( ) definida	7) CH 45 horas	8) CRÉD 3
--------------------------	--	--	-------------------	--------------

9) CURSO(S) <b>Pedagogia</b>	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA	3 horas	45 horas
	PRÁTICA		
	LABORATÓRIO		
	ESTÁGIO		
	TOTAL	3 horas	45 horas

11) PRÉ-REQUISITO (A):	12) CÓDIGO
11) PRÉ-REQUISITO (B):	12) CÓDIGO
11) CO-REQUISITO	12) CÓDIGO

13) OBJETIVOS  Possibilitar a compreensão do processo de produção dos conhecimentos matemáticos. Trabalhar o campo da Matemática voltado para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, enfatizando um processo articulado entre conteúdos e métodos.
---

14) EMENTA  História de contagem do surgimento dos numerais e dos sistemas de numeração usados nas antigas civilizações. Números naturais e o sistema de numeração decimal. As operações aritméticas com os numerais naturais e suas propriedades. Múltiplos e divisores de um número natural e suas aplicações.
---

15) BIBLIOGRAFIA  PARÂMETROS Curriculares Nacionais: MATEMÁTICA. Brasília, DF: MEC, 1997 IMENES, Luiz Márcio. Os números na história da Civilização. Coleção Vivendo a Matemática. São Paulo: Scipione . .....A numeração indo-arábica. Coleção Vivendo a Matemática. São Paulo: Scipione . ..... Brincando com números. Coleção Vivendo a Matemática. São Paulo: Scipione. CARDOSO, Virginia Cardia. Materiais didáticos para as quatro operações, vol. 2 São Paulo, CAEM-USP, 1992. BOYER, Carl Benjamim. História da Matemática. 2 ed. São Paulo, Edgard Blücher, 1996. KAMII, Constance. A criança e o número, 28 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. POLYA, G. A arte de resolver problemas. Rio de Janeiro, Interciência 1995. CENTURIÓN, Marília. Conteúdo e metodologia da Matemática- Números e operações, Vol. 2 São Paulo, Scipione, 1994.
---

16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPTO.		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

<b>UERJ</b>	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM
		<b>2003</b>	<b>2º</b>

3) UNIDADE: <b>Faculdade de Formação de Professores/FFP</b>		4) DEPARTAMENTO <b>Educação</b>			
5) CÓDIGO FFP04-09763	6) NOME DA DISCIPLINA <b>Educação, Artes e Ludicidade II</b>	(x) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) restrita ( ) definida	7) CH 45 horas	8) CRÉD 2	
9) CURSO(S) <b>Pedagogia</b>		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA	1	15	
		PRÁTICA	2	30	
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO			
		TOTAL	3	45	
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO		
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO		
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO		

13) OBJETIVOS:  Analisar o papel da arte na formação escolar básica e as relações entre o fazer artístico, a apreciação e o conhecimento da arte no processo de elaboração das linguagens expressivas pela criança					
14) EMENTA  A importância da arte na formação escolar básica e as relações entre o fazer artístico, a apreciação e o conhecimento da arte no processo de elaboração das linguagens expressivas pela criança.					
15) BIBLIOGRAFIA  BARBOSA, Ana Mãe. A imagem no ensino de arte. São Paulo, Porto Alegre, Perspectiva/lochpe, 1991. DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo, Scipione, 1993. IOWENFEID, Vitor e BRITAIN, W. I. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1997. MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTO, 1998. PILAR, Analice Outra. Fazendo artes na alfabetização. Porto Alegre, Kuarup, 1986.					
16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPTO		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

<b>UERJ</b>	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM
		2003	2º

3) UNIDADE: <b>Faculdade de Formação de Professores/FFP</b>	4) DEPARTAMENTO <b>Educação</b>
--	------------------------------------

5) CÓDIGO FFP04-09769	6) NOME DA DISCIPLINA <b>Educação, Artes e Ludicidade III</b>	(X) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) restrita ( ) definida	7) CH 45 horas	8) CRÉD 2
--------------------------	--	--	-------------------	--------------

9) CURSO(S) <b>Pedagogia</b>	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA	1	15
	PRÁTICA	2	30
	LABORATÓRIO		
	ESTÁGIO		
	TOTAL	3	45

11) PRÉ-REQUISITO (A):	12) CÓDIGO
------------------------	------------

11) PRÉ-REQUISITO (B):	12) CÓDIGO
------------------------	------------

11) CO-REQUISITO	12) CÓDIGO
------------------	------------

13) OBJETIVOS:

Analisar o papel da ludicidade na formação humana e no processo educativo escolar básico, considerando sua dimensão histórico-cultural e a importância do jogo e da brincadeira no processo de conhecimento, expressividade e socialização da criança.

14) EMENTA

A ludicidade na formação humana e na educação escolar básica, sua dimensão histórico-cultural e a importância do jogo e da brincadeira no processo de conhecimento, expressividade e socialização da criança.

15) BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo, SUMMUS, 1984.  
 CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo, SUMMUS, 1987.  
 FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática de educação física. São Paulo, Scipione, 1989 (Série Pensamento e Ação no Magistério)  
 FRITZEN, Silvino José. Jogos recreativos. Petrópolis, Vozes, 1989.  
 HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1980.  
 LEBOVICI, S. e DIAKTINE, R. Significado e função do brinquedo na criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985

16) PROFESSOR PROPONENTE	17) CHEFE DO DEPTO	18) DIRETOR
--------------------------	--------------------	-------------

DATA	ASSINATURA	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

<b>UERJ</b>	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM
		<b>2003</b>	<b>2º</b>

3) UNIDADE: <b>Faculdade de Formação de Professores/FFP</b>		4) DEPARTAMENTO <b>Educação</b>	
5) CÓDIGO FFP04-09773	6) NOME DA DISCIPLINA <b>Literatura Infanto-Juvenil I</b>	(x) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) restrita ( ) definida	7) CH 60 horas
		8) CRÉD 4	
9) CURSO(S) <b>Pedagogia</b>		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA	
		TIPO DE AULA	SEMESTRAL
		SEMANAL	SEMESTRAL
		TEÓRICA	4 horas
		PRÁTICA	60 horas
		LABORATÓRIO	
		ESTÁGIO	
		TOTAL	4 horas
			60 horas
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO		12) CÓDIGO	

13) OBJETIVOS Fornecer instrumental teórico para o trabalho com o texto literário, no Ensino Fundamental.
--

14) EMENTA Texto literário e não-literário. Gêneros literários. Origem e caracterização do texto infanto-juvenil. Caráter plural da literatura. Intertextualidade e interdisciplinaridade. Elementos estruturais da narrativa. Metáfora. Metonímia. Símbolo. Alegoria. Tradição e ruptura. Estranho, Fantástico, Maravilhoso. Importância do imaginário.
---

15) BIBLIOGRAFIA ARISTÓTELES. <u>Arte Poética</u> . AGUIAR E SILVA, V. M. <u>Teoria Literária</u> . Coimbra: Almedina. CARA, S. A. <u>A poesia lírica</u> . São Paulo: Ática. CARVALHO, B. V. <u>A literatura infantil: visão histórica e crítica</u> . São Paulo: Global, 1985. KHÉDE, S. S. (Org.) <u>Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico</u> . Petrópolis, Vozes, 1983. RODRIGUES, S. C. <u>O fantástico</u> . São Paulo: Ática. ROSENFELD, A. <u>Texto/contexto</u> . São Paulo: Perspectiva. SOARES, A. <u>Os gêneros</u> . São Paulo: Ática. ZILBERMAN, R & LAJOLO, M. <u>Um Brasil para crianças</u> . São Paulo: Global, 1986. _____ <u>Literatura infantil brasileira - Histórias e histórias</u> . São Paulo: Ática.
---

16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPTO.		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

<b>UERJ</b>	<b>EMENTA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM
		2003	2º

3) UNIDADE: <b>Faculdade de Formação de Professores/FFP</b>		4) DEPARTAMENTO <b>Educação</b>		
5) CÓDIGO FFP04-09780	6) NOME DA DISCIPLINA <b>Literatura Infanto-Juvenil II</b>	(x) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) restrita ( ) definida	7) CH 60 horas	8) CRÉD 4
9) CURSO(S)		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
		TEÓRICA	4 horas	60 horas
		PRÁTICA		
		LABORATÓRIO		
		ESTÁGIO		
TOTAL		4 horas	60 horas	
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO	

13) OBJETIVOS:  Analisar textos literários adequados ao Ensino Fundamental, considerando sua diversidade e a formação de leitores.
--

14) EMENTA  Literatura e formação de leitores. Estratégias de incentivo à leitura. Linguagem verbal e linguagens não-verbais. Abordagem de textos diversificados.
---

15) BIBLIOGRAFIA  ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 1975. BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 1980. COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria - análise - didática. São Paulo: Moderna, 2000. _____. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1991. PONDÉ, G. (Org.). Literatura infanto-juvenil. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. ____ & YUNES, E. Leitura e leituras na literatura infantil. São Paulo, FTD, 1988. SANDRONI, L. De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987. SILVA, E. T. Leitura na escola e na biblioteca. Campinas: Papyrus, 1986. ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1985. ____ & MAGALHÃES, L. C. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.
--

16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPTO		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA



ANEXO E - Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro –  
Campus Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Duque de Caxias.

Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia  
Para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de  
Médio, na modalidade Normal e na área de Gestão de Sistemas Educacionais  
Unidade Responsável: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
	Educação, Linguagem e Conhecimento I A 5/00 - FEEF 06-11175	Educação, Linguagem e Conhecimento II A 5/00 - FEEF 06-11176	Educação, Linguagem e Conhecimento III A 5/00 - FEEF 06-11177	Educação, Linguagem e Conhecimento IV A 5/00 - FEEF 06-11178	Tendências Atuais do Ensino da Língua Portuguesa I A 5/00 - FEEF 07-11194	Tendências Atuais do Ensino da Língua Portuguesa II A 5/00 - FEEF 07-11195	Tendências Atuais no Ensino da História A 5/00 - FEEF 07-11198
	Escola como Espaço Político e Pedagógico I A 5/00 - FEEF 07-11187	Escola como Espaço Político e Pedagógico II A 5/00 - FEEF 07-11188	Escola como Espaço Político e Pedagógico III A 5/00 - FEEF 07-11189	Escola como Espaço Político e Pedagógico IV A 5/00 - FEEF 07-11190	Estatística Aplicada à Educação 3/4E - FEEF 06-11201	Tendências Atuais do Ensino da Matemática I A 5/00 - FEEF 06-11199	Tendências Atuais do Ensino da Matemática II A 5/00 - FEEF 06-11200
	Cultura: O local e o global I A 5/00 - FEEF 06-11171	Cultura: O local e o global II A 5/00 - FEEF 06-11172	Cultura: O local e o global III A 5/00 - FEEF 06-11173	Cultura: O local e o global IV A 5/00 - FEEF 06-11174	A Criança e sua Escolarização I 5/00 - FEEF 07-11183	A Criança e sua Escolarização II 5/00 - FEEF 07-11184	Educação Inclusiva 5/00 - FEEF 07-11186
	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas I A 5/00 - FEEF 06-11180	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas II A 5/00 - FEEF 06-11181	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas III A 5/00 - FEEF 06-11182	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas IV A 5/00 - FEEF 06-11183	Arte, Movimento e Ludicidade 5/00 - FEEF 07-11185	Gestão de Sistemas Educacionais I A 5/00 - FEEF 06-11203	Gestão de Sistemas Educacionais II A 5/00 - FEEF 06-1204
	ELETIVA 5/00	ELETIVA 5/00	ELETIVA 5/00	Políticas Públicas e Educação A 5/00 - FEEF 06-1206	Trabalho e Educação 5/00 - FEEF 06-1207	ELETIVA 3/4E	ELETIVA 3/4E
	ELETIVA 5/00	ELETIVA 5/00	ELETIVA 5/00	ELETIVA 3/4E	ELETIVA 3/4E	Estágio Supervisionado I Docência do Ensino Fundamental 5/120 - FEEF 07-11191	Estágio Supervisionado II Docência do Ensino Fundamental 5/120 - FEEF 07-11192

**Carga Horária e Nº de Créditos do Curso**

Disciplinas Obrigatórias.....	2 970h	166 créditos
Mínimo de Eletivas Universais.....	495h	29 créditos
Estágio Supervisionado.....	360h	15 créditos
Atividades Complementares.....	100h	-
Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC).....	-	10 créditos
Carga Horária Total.....	3 925h	220 créditos

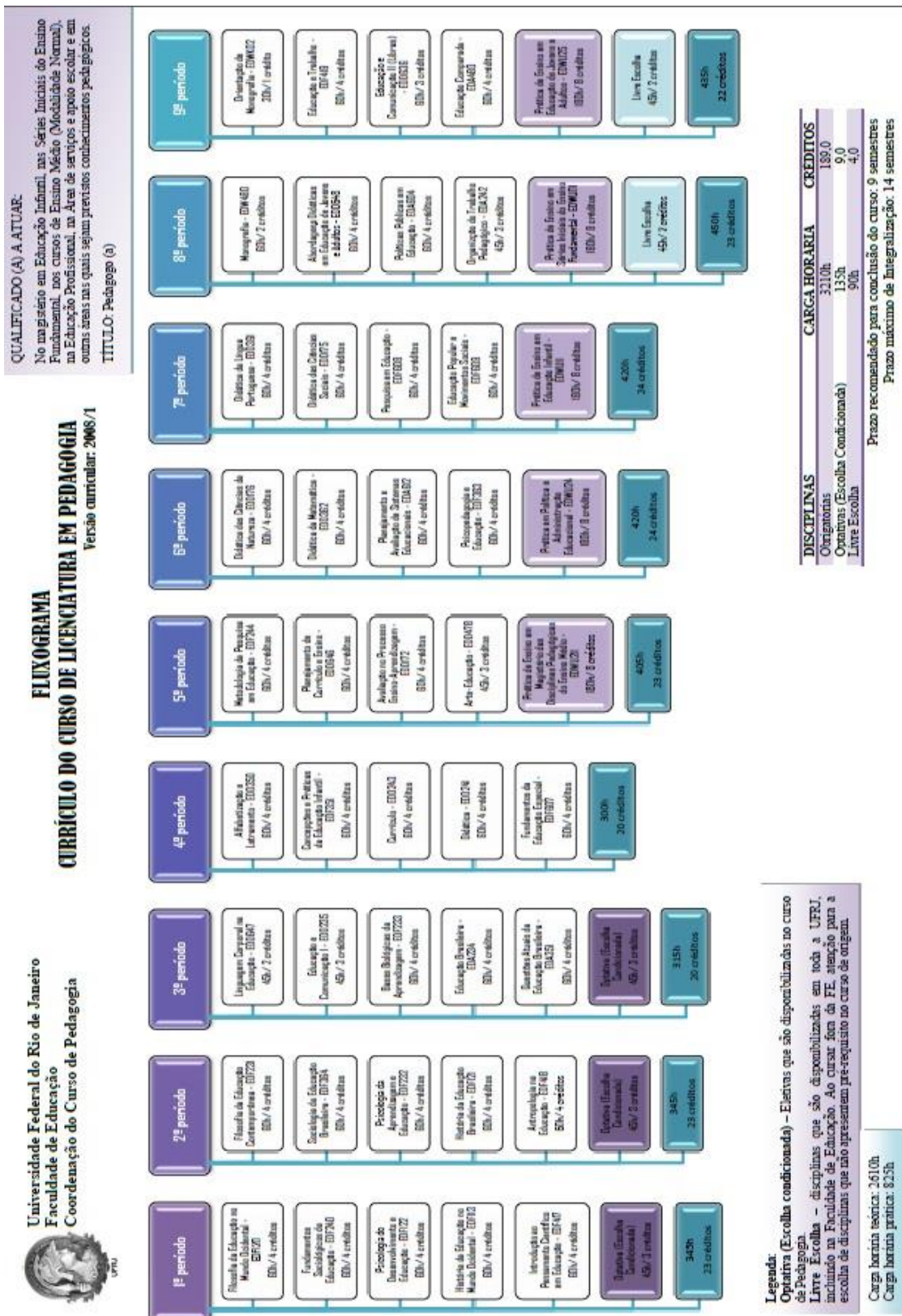
**Observações:**

- O TCC, redigido no interior da Ênfase Curricular escolhida pelo estudante, é requisito parcial para a integralização curricular, conferindo ao Estudante 10 (dez) créditos.
- Ênfases
  - Problemas de Educação Básica
  - Administração e Políticas Públicas em Educação
  - Educação em Administração de Multimídia
- O Curso será integralizado em um mínimo de 8 e um máximo de 14 semestres.

**Delib**

	UNIDADE: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense					
	DEPARTAMENTO: Formação de Professores					
	DISCIPLINA: Arte, Movimento e Ludicidade					
CH TOTAL	90	CRÉDITOS	5	CÓDIGO	FEBF07-11185	
Característica:		Cursos: Pedagogia FEBF				
<input checked="" type="checkbox"/>	Obrigatória					
<input type="checkbox"/>	Eletiva restrita					
<input type="checkbox"/>	Eletiva definida					
<input type="checkbox"/>	Eletiva universal					
Carga Horária:		Distribuição de carga horária da disciplina:				
do Aluno	90 H	do Professor	80 H	Tipo de aula:	Semanal	Semestral
				Tecórica	4	60
				Prática	2	30
				Laboratório		
				Estágio		
				Total	6	90
Objetivos: Compreender a arte e suas manifestações como parte integrante do currículo da educação infantil e do ensino fundamental.						
Conceitos de outras disciplinas necessários para a aprendizagem desta disciplina:						
Pré-requisito(s) sugerido(s):					Código:	
Pré-requisito:					Código:	
Ementa: A arte como expressão e comunicação na vida de indivíduo e grupos sociais. Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias – A arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. O ensino da arte no Brasil: legislação e tendências curriculares. Interfaces das escolas com a rede de atores sociais vinculados à educação em arte. Jogos e brincadeiras populares. Jogos e esportes na escola. Dança e atividades rítmicas. Danças populares e dança na mídia.						
Bibliografia (Clássica / Básica da área):						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- BRASIL / MEC / INEP. Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral / CE. Brasília, 2005 (disponível em: <a href="http://www.inep.gov.br">www.inep.gov.br</a>).</li> <li>- BRASIL / MEC / Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros. Brasília, 1997.</li> <li>- BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.</li> <li>- BOSI, A. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1985.</li> <li>- CANCELINO, N. G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.</li> <li>- FERRAZ, M. H. T. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993. GALVÃO, I.</li> <li>- KHISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.</li> </ul>						
Professor proponente		Chefe do Departamento		Diretor		
Data	Assinatura/matr.	Data	Rubrica	Data	Rubrica	

ANEXO F - Grade do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Campus Praia Vermelha



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Coordenação do Curso de Pedagogia

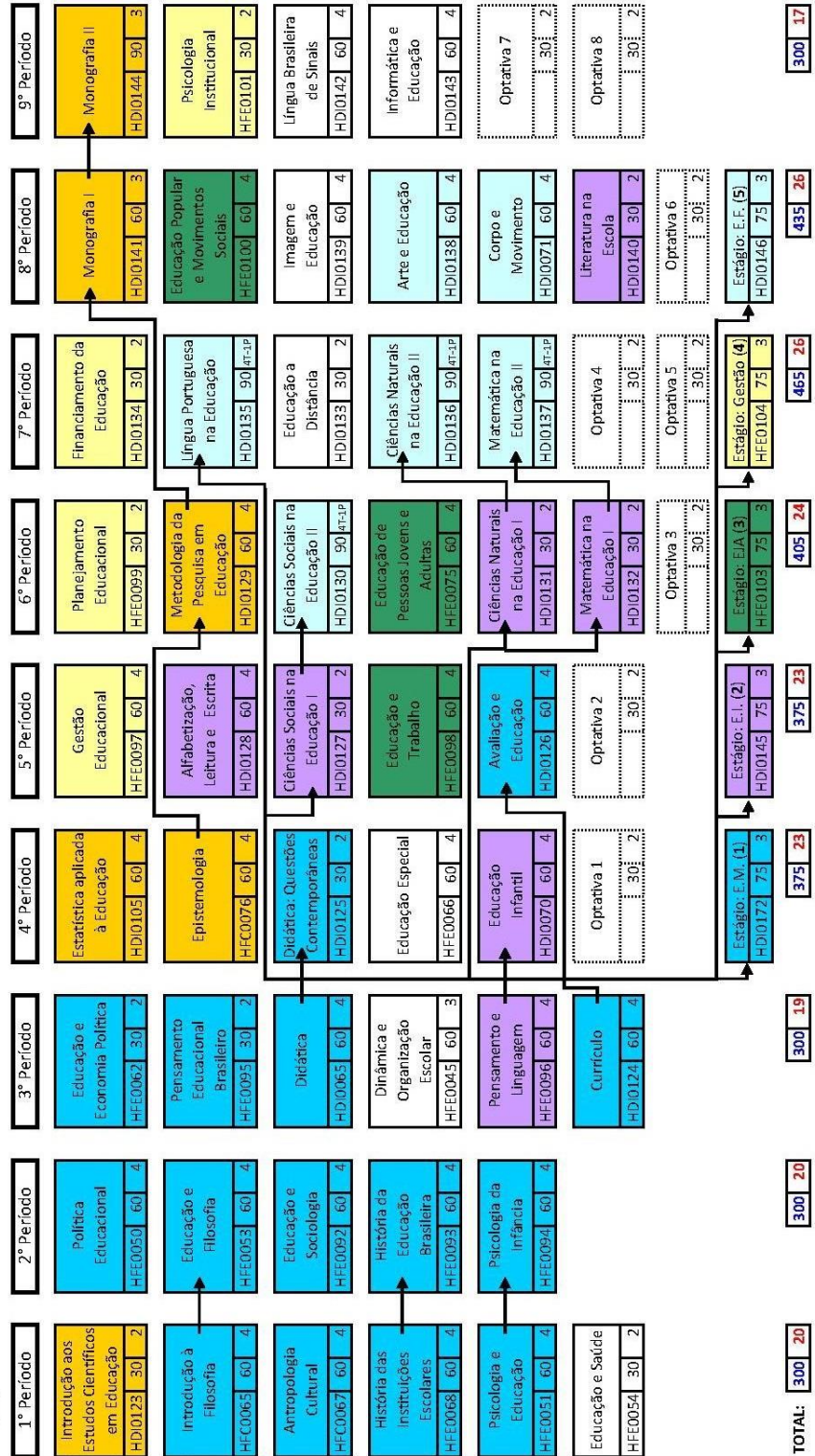


**Legenda:**  
Opativa (Escolha condicionada) – Eletivas que são disponibilizadas no curso de Pedagogia.  
Livre Escolha – disciplinas que são disponibilizadas em toda a UFRJ, incluindo na Faculdade de Educação. Ao cursar fora da FE, atenção para a escolha de disciplinas que não apresentem pré-requisito no curso de origem.  
Carga horária teórica: 3.610h  
Carga horária prática: 825h

ANEXO G - Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Campus Praia Vermelha

UNIRIO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
Escola de Educação – EEE

Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Versão Curricular 2008/1



**ATIVIDADES COMPLEMENTARES:** 100 h  
**CARGA HORÁRIA TOTAL:** 3355  
**NÚMERO DE CREDITOS TOTAL:** 198

**ESTÁGIOS:**  
 1 - Estágio Supervisionado: Ensino Médio  
 2 - Estágio Supervisionado: Educação Infantil  
 3 - Estágio Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos  
 4 - Estágio Supervisionado: Gestão Educacional  
 5 - Estágio Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

**EIXOS:**

Fundamentos da Educação
Educação Infantil
Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos
Psicologia
Gestão de Processos Educacionais
Disciplinas a fins diferentes eixos

**LEGENDA:**

Nome da Disciplina
Código
C.H. Créd.

<b>HDI</b>	<b>ARTE E EDUCAÇÃO</b>	<b>60h</b>	<b>04T</b>
<p>Aspectos psico-sociológicos da música. A dimensão cultural dos produtos sociais considerados musicais. A retoricidade do discurso musical. Funções da música na sociedade e na escola. A construção de discursos musicais na educação básica. Estratégias de avaliação do trabalho musical. Conhecimentos teóricos e práticos sobre a linguagem teatral e sua inserção no processo educativo. As metodologias do ensino do teatro e a escola. O papel do jogo dramático no desenvolvimento infantil. A função social do teatro.</p>			
<b>HDI</b>	<b>IMAGEM E EDUCAÇÃO</b>	<b>60h</b>	<b>04T</b>
<p>Questões da Semiótica; Imagens fixas e em movimento – história das tecnologias de produção, transmissão, gravação e recepção das imagens. Análise crítica de produtos culturais imagéticos - mídias. Ética nas Imagens. Reflexões sobre imagem e educação: papel da imagem no processo ensino-aprendizagem; produção e análise de materiais educativos e uso didático das mídias.</p>			
<b>HDI</b>	<b>LITERATURA NA ESCOLA</b>	<b>30h</b>	<b>02T</b>
<p>Natureza e especificidade do texto literário: a questão da literatura infantil. Livros e literatura: ilustração e imagem. Estratégias da narrativa fantástica e maravilhosa: o conto de fadas. Brincando com as palavras: a hora e a vez da poesia. Literatura e cultura: histórias da mitologia afro-brasileira, mitos indígenas e cultura popular. Escolarização do texto literário em questão.</p>			

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/ementario-2/ementario-1>

**ANEXO H - Grade e ementas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense –  
Campus Gragoatá – Niterói.**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
Faculdade de Educação  
**Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia / Niterói**  
**Controle interno do fluxo curricular dos estudantes**

NOME  MATRICULA

**Fluxograma das disciplinas e componentes curriculares obrigatórios (currículo novo – Res. 363/2010 - CEP)**

1º Período	2º Período		3º Período		4º Período		5º Período		6º Período		7º Período		8º Período		9º Período	
	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
História da Educação I	História da Educação II	Economia Política e Educação	Trabalho e Produção do Conhecimento	Didática	Comunicação e Linguagem I	Língua Portuguesa: Conteúdo e Método I	Ciências Naturais: Conteúdo e Método I	Psicologia da Educação II	Política da Educação no Brasil	Linguagem Matemática I	Matemática: Conteúdo e Método I	Ciências Sociais: Conteúdo e Método I	Ciências Naturais: Conteúdo e Método I	Supervisão Educacional I		
Pedagogia da Educação I	Psicologia da Educação II	Ciência Política e Educação	Política da Educação no Brasil	Educação de Jovens e Adultos I	Linguagem Matemática I	Matemática: Conteúdo e Método I	Ciências Sociais: Conteúdo e Método I	Biologia: Cultura e Educação	Organização da Educação no Brasil	Libras I	Avaliação Educacional I	Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	Orientação Educacional I		
Biologia: Cultura e Educação	Sociologia da Educação I	Sociologia da Educação II	Organização da Educação no Brasil	Educação Especial I	Libras I	Avaliação Educacional I	Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	Filosofia da Educação I	Filosofia da Educação II					Administração Educacional I		
Filosofia da Educação I	Filosofia da Educação II	Epistemologia das Ciências da Educação	Curriculos					Antropologia e Educação I	Antropologia e Educação II	Alfabetização I	Educação Infantil I	Relações Étnico-Raciais na Escola				
Antropologia e Educação I	Antropologia e Educação II	30														
Atividades Culturais I	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	Pesquisa e Prática Pedagógica V	Pesquisa e Prática Pedagógica VI	Pesquisa e Prática Pedagógica VII	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	Pesquisa e Prática Pedagógica V	Pesquisa e Prática Pedagógica VI	Pesquisa e Prática Pedagógica VII	Pesquisa e Prática Pedagógica VIII	Atividades Culturais V
30	30	30	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período	Carga Horária Total do período
300	300	300	300	300	300	300	300	300	310	340	340	340	340	340	340	400

<b>OBIGATORIAS:</b> (C. H. total)	<b>2.890 hs</b>
(em sentido estrito)	1.950 hs
Monografia	220 hs
Estágio / Pesquisa e Prática Pedagógica	420 hs
Atividades Culturais	270 hs
LIBRAS	30 hs

<b>OPTATIVAS</b> (C. H. total)	<b>180 hs</b>
<b>ELETIVAS</b> (C. H. total)	<b>60 hs</b>
Atividades Complementares	200 hs

<b>CARGA HORARIA TOTAL DO CURSO</b>	<b>3.330 hs</b>
-------------------------------------	-----------------

<b>FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>		
<b>CONTEÚDO DE ESTUDOS</b>		
<b>ATIVIDADES CULTURAIS</b>		
<b>NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CRIAÇÃO ( X )</b>
<b>ATIVIDADES CULTURAIS I</b>	<b>SGP</b>	<b>ALTERAÇÃO: NOME ( ) CH ( )</b>
<b>DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL:</b>	<b>30 hs</b>	<b>TEÓRICA: PRÁTICA: 30 hs</b>
<b>ESTÁGIO:</b>		
<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA ( X )</b>	<b>OPTATIVA ( )</b>	<b>AC</b>
<b>( )</b>		
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade.</li> <li>- Estimular vivências e experiências estéticas.</li> <li>- Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas.</li> </ul>		
<b>DESCRIÇÃO DA EMENTA:</b>		
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>		
Variável, dependendo da temática trabalhada.		

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR

\_\_\_\_\_  
CHEFE DE DEPTO/COORDENADOR

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<b>FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>		
<b>CONTEÚDO DE ESTUDOS</b>		
<b>ATIVIDADES CULTURAIS</b>		
<b>NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CRIAÇÃO ( X )</b>
<b>ATIVIDADES CULTURAIS II</b>	<b>SGP</b>	<b>ALTERAÇÃO: NOME ( ) CH ( )</b>
<b>DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL:</b> 60 hs	<b>TEÓRICA:</b>	<b>PRÁTICA:</b> 60 hs
<b>ESTÁGIO:</b>		
<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA ( X )</b>		<b>OPTATIVA ( ) AC</b>
<b>( )</b>		
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade.</li> <li>- Estimular vivências e experiências estéticas.</li> <li>- Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas.</li> </ul>		
<b>DESCRIÇÃO DA EMENTA:</b>		
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>		
Variável, dependendo da temática trabalhada.		

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR

\_\_\_\_\_  
CHEFE DE DEPTO/COORDENADOR

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE		
CONTEÚDO DE ESTUDOS		
ATIVIDADES CULTURAIS		
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	criação ( X )
ATIVIDADES CULTURAIS III	SGP	ALTERAÇÃO: NOME ( ) CH ( )
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 hs	TEÓRICA:	PRÁTICA: ESTÁGIO:
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA ( X )	OPTATIVA ( )	AC
( )		
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade.</li> <li>- Estimular vivências e experiências estéticas.</li> <li>- Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas.</li> </ul>		
<b>DESCRIÇÃO DA EMENTA:</b>		
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>		
Variável, dependendo da temática trabalhada.		

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
CHEFE DE DEPTO/COORDENADOR

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE		
CONTEÚDO DE ESTUDOS		
ATIVIDADES CULTURAIS		
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	criação ( X )
ATIVIDADES CULTURAIS IV	SGP	ALTERAÇÃO: NOME ( ) CH ( )
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: <b>COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)</b>		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 hs	TEÓRICA:	PRÁTICA: 60 hs
ESTÁGIO:		
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA ( X )      OPTATIVA ( )      AC		
( )		
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade.</li> <li>- Estimular vivências e experiências estéticas.</li> <li>- Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas.</li> </ul>		
<b>DESCRIÇÃO DA EMENTA:</b>		
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>		
Variável, dependendo da temática trabalhada.		

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR

\_\_\_\_\_  
CHEFE DE DEPTO/COORDENADOR

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<b>FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>		
<b>CONTEÚDO DE ESTUDOS</b>		
<b>ATIVIDADES CULTURAIS</b>		
<b>NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CRIAÇÃO ( X )</b>
<b>ATIVIDADES CULTURAIS V</b>	<b>SGP</b>	<b>ALTERAÇÃO: NOME ( ) CH ( )</b>
<b>DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA (SGP)</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL:</b>	<b>60 hs</b>	<b>TEÓRICA: PRÁTICA: 60 hs</b>
<b>ESTÁGIO:</b>		
<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA ( X )</b>		<b>OPTATIVA ( ) AC</b>
<b>( )</b>		
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para uma formação profissional que integre razão e sensibilidade, amplie os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolva a criatividade.</li> <li>- Estimular vivências e experiências estéticas.</li> <li>- Complementar a formação do Pedagogo, oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas.</li> </ul>		
<b>DESCRIÇÃO DA EMENTA:</b>		
Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso.		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>		
Variável, dependendo da temática trabalhada.		

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR

\_\_\_\_\_  
CHEFE DE DEPTO/COORDENADOR

DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_