



POLIVALENTE OU INTERDISCIPLINAR?

**O ensino das Artes
Integradas**

Daiane Solange Stoeberl da Cunha



POLIVALENTE OU INTERDISCIPLINAR?

**O ensino das Artes
Integradas**

Daiane Solange Stoeberl da Cunha

2026 by Atena Editora
Copyright © 2026 Atena Editora
Copyright do texto © 2026, o autor
Copyright da edição © 2026, Atena Editora
Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.
Open access publication by Atena Editora

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

A Atena Editora tem um compromisso sério com a transparência e a qualidade em todo o processo de publicação. Trabalhamos para garantir que tudo seja feito de forma ética, evitando problemas como plágio, manipulação de informações ou qualquer interferência externa que possa comprometer o trabalho.

Se surgir qualquer suspeita de irregularidade, ela será analisada com atenção e tratada com responsabilidade.

O conteúdo do livro, textos, dados e informações, é de responsabilidade total do autor e não representa necessariamente a opinião da Atena Editora. A obra pode ser baixada, compartilhada, adaptada ou reutilizada livremente, desde que o autor e a editora sejam mencionados, conforme a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Cada trabalho recebeu a atenção de especialistas antes da publicação. A equipe editorial da Atena avaliou as produções nacionais, e revisores externos analisaram os materiais de autores internacionais.

Todos os textos foram aprovados com base em critérios de imparcialidade e responsabilidade.

Polivalente ou interdisciplinar? Os desafios do ensino das artes integradas

| Autora:

Daiane Solange Stoeberl da Cunha

| Revisão:

A autora

| Diagramação:

Nataly Gayde

| Capa:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C972p Cunha, Daiane Solange Stoeberl da
Polivalente ou interdisciplinar? Os desafios do ensino das
artes integradas / Daiane Solange Stoeberl da
Cunha. – Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-4279-0

DOI : <https://doi.org/10.22533/at.ed.790262505>

1. Ensino de artes. 2. Interdisciplinaridade. 3.
Educação artística. 4. Prática pedagógica. 5. Formação
de professores. I. Título.

CDD 707

Atena Editora

+55 (42) 3323-5493

+55 (42) 99955-2866

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof^a Dr^a Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a Dr^a Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí

Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí

Prof^a Dr^a. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof^a Dr^a Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof^a Dr^a Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Prof^a Dr^a Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: 1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. 2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.3. **Descobrir um nexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente** (SCHAFER, 1991, p. 284-285)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - O PERFIL DO PROFESSOR DE ARTE NA PERSPECTIVA DAS ARTES INTEGRADAS.....	24
PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DE ARTE.....	35
PERCURSO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE.....	42
CAPÍTULO 2 - O HIBRIDISMO CRIATIVO E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE	47
Planejamento didático para a atuação docente nas aulas de arte	47
A Crise da Fragmentação e o <i>Continuum</i> Disciplinar.....	53
Do Ritual à Arte Híbrida.....	55
CAPÍTULO 3 - A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS.....	58
A POLIVALÊNCIA EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	63
A FORMAÇÃO POLIVALENTE EM ARTE.....	71
A ATUAÇÃO POLIVALENTE NO ENSINO DE ARTE.....	77
CAPÍTULO 4 - INTRA, INTER, MULTI, PLURI E TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE	86
Intradisciplinaridade	88
Multidisciplinaridade	90
Pluridisciplinaridade	92

Interdisciplinaridade	92
Transdisciplinaridade.....	98
A INTERDISCIPLINARIDADE PARA OS PROFESSORES.....	103
INTRADISCIPLINARIDADE.....	104
RELAÇÃO DA ARTE COM OUTRAS DISCIPLINAS	105
INTERDISCIPLINARIDADE DO PROFESSOR E ENTRE PROFESSORES.....	107
A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR.....	108
A ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR.....	116
CAPÍTULO 5 - A LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E OS DESAFIOS DIDÁTICOS.....	123
PERSPECTIVAS QUANTO A OBRIGATORIEDADE DE ENSINAR AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS	130
REFERÊNCIAS	139
SOBRE A AUTORA.....	142

PREFÁCIO

Escrever este prefácio é, para nós, antes de tudo, um gesto que nos atravessa. É uma alegria que nasce do reconhecimento de uma escrita que se constrói no encontro entre pensamento, experiência e inquietação. Há uma relação viva com a docência, com seus impasses, suas contradições e, sobretudo, com aquilo que ainda não sabemos nomear completamente, mas que insiste em nos mover. O percurso apresentado não evidencia apenas domínio teórico, mas uma vinculação concreta com uma realidade viva e pulsante, com aquilo que acontece na escola, na formação e na prática cotidiana, que tantas vezes escapa às teorizações mais organizadas.

Esta obra nos convida a pensar sobre o que parece estático, convocando a retomar questões tidas como já resolvidas. Percebemos que não estamos diante de um texto que se acomoda em definições fáceis ou em fórmulas prontas sobre o ensino de Arte. Ao contrário, trata-se de uma escrita que interroga, tensiona e ilumina um campo profundamente atravessado por disputas conceituais, desafios pedagógicos e urgências formativas.

Ao longo do livro, a autora nos conduz por conceitos como polivalência, artes integradas, interdisciplinaridade, hibridismos da produção contemporânea e tensionamentos entre formação inicial e prática docente, conceitos esses que tantas vezes circulam de forma apressada no discurso pedagógico, mas que, aqui, são retomados com cuidado, com densidade e, principalmente, com desconfiança. E isso é fundamental. Talvez resida aí um dos grandes méritos desta obra: sustentar a complexidade, permanecer no incômodo, não apressar respostas onde ainda é necessário perguntar.

A autora, por um lado, apresenta um quadro, a princípio, já estabelecido no campo do ensino da Arte. Enquanto a legislação educacional brasileira exige o ensino das diferentes linguagens artísticas, a formação docente ainda se estrutura, majoritariamente, a partir de uma lógica disciplinar. Como resultado, muitos professores se veem obrigados a atuar em áreas para as quais não tiveram preparação suficiente, assumindo uma prática polivalente que, frequentemente, é marcada por inseguranças e improvisações. Apesar da resistência ainda presente no meio acadêmico, a autora sustenta a pertinência da polivalência diante do contexto artístico atual, no qual expressões híbridas demonstram sua vitalidade e contribuição para a qualidade do ensino.

Por outro lado, há, nestas páginas, uma compreensão importante, a de que ensinar Arte hoje exige muito mais do que domínio técnico ou boa vontade pedagógica. Exige leitura crítica do tempo presente, clareza conceitual, abertura para as transformações da produção artística e, sobretudo, disposição para habitar as zonas de fronteira onde linguagens, saberes e práticas se encontram, se tensionam e se reinventam. Nesse sentido, este livro não apenas informa, ele forma. Não apenas analisa, ele provoca.

O hibridismo criativo não é apenas uma característica da arte contemporânea, ele é, sobretudo, uma condição. As produções artísticas atuais dissolvem fronteiras entre linguagens, técnicas e suportes, instaurando um campo expandido onde música, imagem, corpo e tecnologia se interconectam e se desterritorializam. Nesse cenário, a Arte deixa de operar por categorias estáveis e passa a existir como fluxo, atravessamento e contaminação.

A autora escreve a partir de um lugar de experiência e reflexão. Sua trajetória como professora, pesquisadora e artista atravessa o texto de maneira consistente, conferindo à obra uma qualidade rara: a capacidade de articular rigor analítico e sensibilidade com o cotidiano da docência. O leitor percebe que não se trata de uma discussão feita à distância, mas de uma elaboração comprometida com a realidade, com seus impasses, limites e possibilidades.

Este é um livro que interessa a professores, estudantes, pesquisadores e a todos os que compreendem que a Arte, na escola é linguagem, conhecimento, experiência e modo de produzir leitura de mundo. E, justamente por isso, pensar sua presença na educação exige seriedade, estudo e compromisso, qualidades que esta obra entrega com consistência.

Há ainda um cuidado e dedicação em nomear, diferenciar e problematizar os modos pelos quais o conhecimento em Arte se organiza e se relaciona. A multiplicidade de termos, intra, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, não é apenas terminológica. Ela revela diferentes formas de compreender o conhecimento, diferentes posturas epistemológicas e, conseqüentemente, diferentes práticas pedagógicas. Aqui, não se trata apenas de aproximação, mas de integração efetiva entre saberes, de conexões e de reorganização de saberes.

No ensino de Arte, essas distinções tornam-se ainda mais relevantes, pois lidamos com um campo que, por natureza, já nasce atravessado por múltiplas linguagens. A questão central, portanto, não é apenas se integrar, mas como integrar, e em que nível essa integração acontece.

Diante desse cenário, o professor de Arte ocupa um lugar complexo: ele é, ao mesmo tempo, sujeito das exigências legais e agente de transformação pedagógica. As artes integradas emergem, nesta obra, não como simples articulação metodológica entre linguagens, mas como reconhecimento de uma condição constitutiva da própria Arte, uma vez que, como afirma a autora, as diferentes linguagens, seja a visual, a sonora, a corporal ou a textual, não deixaram de compor um domínio unificado e sua segmentação histórica nunca impediu o diálogo, a confluência e a integração entre elas. Nesse sentido, integrar não é apagar singularidades, mas compreender que a experiência estética contemporânea se organiza por relações, atravessamentos e fusões. Por isso, a autora defende com precisão que as características das artes integradas deveriam ser centrais na formação dos professores de Arte, o que permite vislumbrar possibilidades mais consistentes de resposta à complexidade sensível, cultural e epistemológica do presente. A integração das artes, portanto, não é um ponto de chegada, mas um movimento contínuo entre o específico e o relacional, entre a estrutura e o fluxo, entre o saber e a experiência.

Que este livro circule amplamente. Que reverbere na formação de professores, nas universidades, nas escolas e nos debates que ainda precisamos aprofundar. E que sua leitura fortaleça não apenas o pensamento sobre o ensino de Arte, mas também a defesa de sua relevância no interior dos projetos educativos que desejamos construir.

Clediane Lourenço e Felipe Rodrigo Caldas

APRESENTAÇÃO

A Arte enquanto área de conhecimento contempla diversas linguagens e formas do ser humano se expressar, se conhecer e ser, revela os modos de perceber, sentir e articular significados e valores, consigo mesmo, com o outro e no mundo. A Arte se constitui no construir, no conhecer e no exprimir a subjetividade e a objetividade do ser e da natureza. A Arte manifesta e denuncia as relações entre os indivíduos por meio de uma única linguagem ou na inteireza artística, na virtuosidade técnica ou no caos, na liberdade ou na restrição formal, na especialização ou na generalização. A ação criativa pressupõe seleção e sistematização de materiais, técnicas e ideias, e como as demais áreas de conhecimento, sofre também os impactos históricos, geográficos, sociais e culturais do entorno onde ela atua, ora em processos de fragmentação ora na busca da inteireza. Embora as artes tenham passado por um constante processo de racionalização, especialização e compartimentação no intuito de se constituírem em campos específicos de estudo e produção, as diferentes linguagens artísticas – sonora, visual, corporal, textual – seguem compondo uma área comum de conhecimento e a fragmentação não impediu que em suas trajetórias históricas elas dialogassem, confluíssem e se integrassem. Elas pressupõem uma transformação no perfil dos artistas e, conseqüentemente, trazem implicações no ensino da Arte.

Em busca de um ensino de arte condizente com a cena artística atual, me proponho neste texto refletir sobre a Arte em suas diversas formas de expressão por meio de um olhar para as abordagens que ocorrem entre as linguagens artísticas, tanto na produção artística quanto no ensino de Arte. Este tema tem me acompanhado há quase 20 anos, desde que ingressei na Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, como docente da Licenciatura em Arte. As diferentes abordagens das artes vivenciadas por mim, antes e depois, dentro e fora, da minha trajetória como professora nesta universidade me permitem falar de ambas as vertentes metodológicas e didáticas, pois estudo, pratico e ensino Arte de diferentes enfoques: do específico ao híbrido.

Desde 2006, após terminar o meu Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná - UFPR, com a dissertação intitulada "Educação Musical e Emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica", tenho vivenciado situações que me levam a estudar e discutir a forma como o ensino de música está acontecendo nas escolas de Educação Básica e como se dá a formação desses professores. Essas questões tomaram corpo frente a minha experiência como docente na Graduação em Arte-Educação, desde 2008, na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava, no Paraná, hoje denominada graduação em Arte, na modalidade Licenciatura.

Nesta instituição convivi e ainda convivo com professores de Arte que possuem diferentes formações artísticas e que têm como missão incentivar o ensino integrado das diversas linguagens e manifestações artísticas, conforme descrito nos ordenamentos pedagógicos voltados para a Educação Básica, bem como, incentivar o ensino da produção artística contemporânea.

Adentrando nesta instituição, constatei que a minha formação musical havia sido iminentemente técnica, realizada tanto nos espaços de educação não-formal, nas aulas de piano, flauta doce e canto coral, ainda que complementada em um curso superior de Pedagogia e em um Mestrado na área de Educação.

Esta formação foi insuficiente para que eu cumprisse com êxito a missão pedagógica que me foi destinada, principalmente no tocante a trabalhar com a integração das artes na contemporaneidade. Diante deste fato, tive de reconstruir minha trajetória profissional no Departamento de Arte da Unicentro – DEART. Lá conheci diferentes perspectivas teóricas e práticas e pude imergir em um cenário artístico-musical, até então, pouco conhecido – a arte contemporânea. Esta vivência me permitiu ampliar em grande escala o meu conhecimento artístico-musical, além de poder conhecer e vivenciar mais profundamente as relações híbridas que habitam a produção artística atual. Nesse sentido, passei a me interessar mais intensamente pelas práticas pedagógicas que integravam as diferentes linguagens artísticas e se voltavam para a produção artística contemporânea e comecei a pensar como integrar a música nesta perspectiva de ensino.

À medida que caminhava neste aprendizado vi que há uma profunda disparidade entre o que se ensina artisticamente na maioria das escolas de Educação Básica e aquilo que se ensina nos cursos superiores de Artes, em contraposição ao que é produzido artisticamente na sociedade. Ao

me permitir realizar diferentes escutas, leituras e ampliar meus horizontes conceituais e metodológicos quanto ao ensino de Arte, deparei-me com aquilo que considero o principal desafio para os docentes de Arte que atuam na Educação Básica no país: realizar uma prática pedagógica condizente com a produção artística contemporânea, independentemente do aprendizado artístico recebido nos cursos de formação docente em Arte.

Foi no sentido de obter conhecimento sobre estas questões que escrevi minha tese doutoral “A Integração das artes na formação docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha” defendida em 2020 pelo Doutorado em Música do Instituto de Artes da Unesp - São Paulo com a realização do estágio doutoral na Universidad Autónoma de Madrid, por meio do PDSE - Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior da Capes.

Desde então sigo pesquisando sobre a relação das artes e das recentes transformações nos processos criativos e no perfil do artista contemporâneo, são temáticas que me inquietam e me movem a buscar compreender como se dão estas questões e suas implicações para a formação e atuação docente no ensino de Arte na Educação Básica.

Agora, cinco anos após ter concluído o doutorado e prestes a iniciar um pós-doutorado, fui impulsionada a organizar escritos em um livro. Por um lado, para tornar públicas algumas ideias e pesquisas que nunca socializei, e por outro lado, para colocar em ordem meus pensamentos - algo que só consigo fazer sob pressão dos prazos. Assim, este livro que contém textos escritos nestes últimos anos da minha trajetória como pesquisadora, traz reflexões úteis para artistas, educadores, arte-educadores, educadores musicais, pedagogos e para quem mais se interessa por Arte e por suas implicações pedagógicas, neste sentido surgem duas palavras usualmente utilizadas para referir-se ao ensino das Artes Integradas: polivalência e interdisciplinaridade.

Ao abordar estes conceitos, me vi diante de tantos outros que envolvem o fazer polivalente, o fazer interdisciplinar e outras concepções e confusões conceituais. Optei por adotar as experiências em Artes Integradas como um fio condutor do livro e assim, buscar formas de compreender os desafios do ensino das artes integradas. Para isso, busco nos referenciais a sustentação das ideias e nas análises da realidade uma ponte que conduza o leitor do ponto de partida das suas ideias iniciais às suas novas ideias que podem ser geradas a partir da leitura do livro.

Compreender a realidade e propor atitudes transformadoras sempre foi minha maneira de pesquisar. Desde a graduação quando fiz minha primeira pesquisa de campo, por meio de um levantamento diagnóstico da realidade do ensino de música nos Centros de Educação Infantil na cidade de Guarapuava onde moro, minha intenção sempre foi ir além dos dados. Mas, coletar dados empíricos me permitem compreender a realidade, de fato, e depois disso poder fazer proposições que não estejam somente no mundo das ideais, mas sejam realistas e possíveis de se colocar em prática. Talvez aí vejo uma influência adorniana na minha forma de pesquisar com “pessimismo teórico e otimismo prático”.

Outro aspecto importante para ser dito nesta introdução é a razão pela qual me preocupo em realizar abordagens conceituais, e mesmo querendo fugir das taxonomias¹ sempre me pego buscando a classificação de tudo, gosto de compreender e de dar nome às coisas. Mas, isso é um grande perigo! Pois é na classificação que acontecem as separações, as dicotomias. Acho que a vida era mais simples sem tantos nomes, quando o ser humano tinha menos substantivos para aprender. É um paradoxo que vivo: evitar separar a arte em categorias, e ao mesmo tempo entender as categorias já criadas e propor formas de superá-las. Vou dar um exemplo: a criança (assim como o ser humano na idade antiga) não utiliza inúmeras palavras para descrever o que faz enquanto brinca - andar, correr, pular, abaixar, fantasiar, falar, cantar, expressar, balbuciar, gritar, pegar, soltar, balançar, musicalizar, dançar, dramatizar, desenhar, pintar, atuar, etc - . Sempre digo aos meus alunos da licenciatura: as crianças não precisam saber os conceitos, metodologias, processos psicológicos que envolvem o aprender, mas o professor deve saber. Assim, como um adulto tem um vocabulário muitas vezes maior que o da criança, o ser humano do século XXI, que tem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, carregado de taxonomias, epistemologias, filosofias, metodologias e muitas outras -ias, tem acesso ao conhecimento e suas explicações muito mais e além do que o homem da antiguidade. Então, por que não conhecer mais, estudar mais, refletir e criar mais?

No âmbito da ciência, da academia, das universidades, a área de Arte tem um desafio que muitas vezes passa despercebido por grande parte

¹ Taxonomia - ciência ou técnica de classificação e categorização, especialmente dos seres vivos (biologia) ou de palavras (gramática), organizando-os em grupos hierárquicos (Reino, Filo, Classe, Ordem, Família, Gênero, Espécie) para estudo e identificação, sendo sinônimo de taxonomia, sistemática e taxinomia. É a organização lógica do conhecimento. Do grego taxis (arranjo, ordem) + nomos (lei, ciência).

dos demais acadêmicos: nós, pesquisadores de Arte, temos o desafio de saber sobre Arte e de produzir Arte. Você pode pensar, que em outras áreas do conhecimento isso também acontece: o engenheiro civil sabe sobre engenharia e constrói edifícios (ou pelo menos, gerencia obras); o médico sabe sobre o corpo humano e as formas de curá-lo e cuidar dos pacientes; e assim, em todas as profissões. Porém, na Arte é diferente, ainda mais pra quem é professor. Assumimos a tripla função: professor-artista-pesquisador, e criar arte não é apenas um trabalho técnico. Saber tocar um instrumento e treinar uma execução é um fazer técnico, mas, que exige performance, o que envolve os sentidos, as emoções. Então, quando se fala em ser músico compositor, ser artista visual, criador de obras autorais, ou ser coreógrafo, roteirista, envolve-se o fazer criativo que não é automático, técnico ou reprodutivo, como o fazer da maior parte das profissões. O empenho, a dedicação de tempo, de ideias e a imersão no processo criativo exige do artista muito além de taxonomias, muito além de saber o que, como e para que produzir arte. Vivo este desafio diariamente, e talvez você que está lendo e é da área de Arte vive este desafio e nunca parou para pensar, o quanto é desafiador ser criativo.

Na tripla função de professora-artista-pesquisadora, recorri à criatividade para dar vida e forma de livro à estas ideias que aqui apresento. Este livro é resultado de uma mescla de escritos da tese, com escritos mais recentes, para dar vida à cerca de 60 páginas que estavam guardadas. Esta é uma história de 3 meses de muito trabalho e uma pasta de arquivamento. Um daqueles escritos que são “deixados numa gaveta, por mais de 5 anos”. Isso porque eu escrevi durante a redação da tese doutoral, porém, se tornou um texto “grandão” que não coube no corpo da tese, pois ela já estava bastante densa e guardei para publicar separadamente, entretanto, acabei deixando de lado e agora, com a oportunidade de realizar esta publicação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro, ao qual fui recentemente acolhida, resolvi retomar as 60 páginas, reescrever o necessário e tornar público este trabalho.

Se eu te falar que chorei quando estas páginas foram cortadas da tese, você acreditaria? Pois é, então fiquei tão chateada que não quis nem olhar pra elas durante anos. E agora, superei a desilusão e tive a oportunidade de tornar público o que aqui se segue. Parei para refletir se ainda seriam pertinentes estas análises, e penso que sim. Ainda mais porque é um tema muito falado, mas que pouca gente se encoraja a analisar, escrever e publicar.

Trata-se da análise quanti-qualitativa da pesquisa de campo que realizei junto à professores de Arte atuantes na Educação Básica. Assim, este texto se torna um livro com mais vozes, mais ideias, mais histórias e trajetórias. As vozes de 53 professores estarão descritas e analisadas. Faço questão de inserir muitos relatos na íntegra, para que você, leitor, possa se aproximar destes professores. Conheça suas trajetórias, pensamentos, desafios e dilemas.

Os dados foram coletados em 2017. Já se passaram 8 anos. Muito tempo você deve estar pensando. E realmente é tempo! Mas, ao refletir sobre a validade destes dados, penso que são atuais, significativos e extremamente relevantes. Afinal, com certeza muitos destes professores ainda atuam nas aulas de Arte e hoje, enfrentam os mesmos desafios que ainda persistem no âmbito do ensino de Arte. O quais são somados à novos desafios que aparecem a cada ano.

Pensei em refazer a pesquisa. Quem sabe refaça. Mas, por hora, quero que as vozes destes professores sejam lidas e se tornem conhecidas. E quem sabe, você possa me dizer se gostaria que eu retomasse a pesquisa, para saber se há mudanças, se há algo novo, se as ideias e ações mudaram ou não.

Por hora, vos apresento a trajetória desta pesquisa, as falas dos professores, as minhas ideias e minhas análises desta realidade desafiadora e ao mesmo tempo tão satisfatória: os desafios de ensinar arte no contexto da integração das artes.

Para iniciar a pesquisa de campo no âmbito da Educação Básica, dirigi-me ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava – Paraná (NRE), no qual obtive informações gerais sobre o contexto educacional e sobre os trâmites legais para obter a permissão para a realização da pesquisa junto às escolas. Os aspectos técnicos referentes ao ensino de arte foram disponibilizados pela professora Vanessa Willemann que atuava como responsável técnica de arte nos anos de 2016 e 2018 junto a todas as escolas pertencentes a este núcleo regional. Quanto à autorização para pesquisa, protocolei junto ao NRE o projeto de pesquisa que tramitou internamente e obteve aceite por parte do Chefe do NRE de Guarapuava, Sr. Marlon Douglas Pires e Sra. Ines Carnieletto, Superintendentes da Educação, da Secretaria de Estado da Educação do governo do Estado do Paraná, em Curitiba.

De acordo com entrevistas informais realizadas com a professora técnica responsável pelo ensino de arte no NRE Guarapuava, Vanessa Willemann, o ensino de arte na educação básica nas escolas estaduais de ensino

fundamental anos finais do Paraná fica a cargo de professores com formação em arte, nas diversas áreas, licenciaturas específicas em artes visuais, música, dança e teatro ou formação polivalente, com ou sem formação musical, sendo responsáveis pelo ensino de música, dança, artes visuais e teatro, com carga horária de 2 aulas semanais de 50 minutos cada aula por turma. A realidade das maiores cidades do Paraná é que grande parte dos professores concursados possuem alguma formação em arte, no entanto, nas cidades menores esta demanda é suprida pelos professores licenciados em outras áreas como História, Pedagogia, Letras, Geografia, Matemática, entre outras, que assumem as aulas de arte como carga horária extraordinária e fora de sua área de concurso, ou mesmo, por professores em contrato temporário.

A população da pesquisa composta pelo corpo docente de arte do Núcleo Regional de Educação da cidade de Guarapuava no Paraná (NRE), em 2017, era constituída por 102 professores, sendo que 52 possuem vínculo por meio de concurso público e 50 possuem contrato temporário denominado Processo Seletivo Simplificado – PSS.

O Núcleo Regional de Educação de Guarapuava abrange 8 municípios e um total de 68 escolas. Os municípios atendidos por este NRE são: Campina do Simão, Candói, Foz do Jordão, Goioxim, Guarapuava, Pinhão, Reserva do Iguaçu e Turvo.



Mapa com identificação do NRE-Guarapuava.
Disponível no site <http://www.nre.seed.pr.gov.br>

Tendo posse das informações sobre os professores do NRE de Guarapuava, em uma lista contendo todos os nomes e *e-mails* dos professores, assim como as escolas nas quais atuam e o telefone das escolas, iniciei o contato enviando

o *link* do questionário para todos os 102 professores. Realizei inúmeras tentativas de contato e envio do questionário digitalizado por *e-mail*, via *facebook*, assim como a aplicação presencial do questionário à alguns professores em reunião pedagógica no NRE e nas escolas as quais eu visitei para contatar professores. Também enviei o questionário impresso via malote para os professores das escolas das cidades vizinhas que também fazem parte do mesmo NRE. Após 3 meses obtive 53 questionários respondidos, o que significa que o corpo de dados inicial se refere a 52% do total referencial, ou seja, a amostra os dados aqui analisados representam 52% do todo de professores de arte atuantes em 2017 nas escolas estaduais do Núcleo Regional de Guarapuava.²

Nesta pesquisa de campo, busquei informações diagnósticas sobre o ensino de artes integradas, com um olhar especial para o conteúdo musical e sua relação com os conteúdos das demais linguagens artísticas na disciplina de arte na Educação Básica, abordando aspectos da formação e da atuação docente diante das demandas legislativas e pedagógicas. Para tanto utilizei como instrumento de coleta de dados um questionário semiaberto que foi respondido por 53 professores de arte atuantes nas escolas de ensino fundamental do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava no Paraná, a fim de facilitar a identificação destes sujeitos denomino este grupo de *Grupo Professores da Educação Básica*, a este procedimento metodológico denomina-se *survey*³.

Este questionário aplicado aos professores de arte da educação básica do Núcleo Regional de Guarapuava é composto por 24 questões.

Inicialmente as questões abordam aspectos referentes ao perfil dos professores: Gênero e idade. Qual sua formação universitária? Em qual Universidade cursou a graduação? Qual o ano de conclusão da sua graduação? Realizou curso de pós-graduação? Qual? Em quais modalidades de ensino exerce docência em arte? Em quais níveis de ensino atua na docência em

² Em outra análise comparativa, se considerarmos apenas as 32 escolas localizadas no município de Guarapuava, onde atuavam ao todo 51 professores de arte, dentre estes um total de 38 professores responderam questionário, isto resulta em 74,5% de professores do município de Guarapuava participantes da pesquisa na primeira etapa.

³ Em pesquisa, *survey* (ou pesquisa de levantamento/inquérito) é um método quantitativo que coleta dados primários de um grande número de pessoas (uma amostra representativa) através de questionários estruturados, com o objetivo de descrever características, opiniões, atitudes ou comportamentos de uma população maior, permitindo generalizar os resultados com certo grau de confiança. É usada para obter informações numéricas sobre "o quê", "como" e "por quê" algo acontece em um grupo.

arte? Há quanto tempo é professor de arte na educação básica? Em relação a sua formação continuada em ensino de artes, assinale quais áreas foram contempladas?

É importante notar que na formulação das questões, aspectos referentes ao ensino musical estão implícitos, devido ao fato, como já descrevi anteriormente, de que estes professores atuam na disciplina de arte e não em uma disciplina específica de música.

Os aspectos mais específicos em relação à formação profissional e o ensino musical foram abordados na segunda parte do questionário: Quais linguagens artísticas aprendeu na Educação Básica? Quais suas experiências com música? Para você, o que é “polivalência no ensino de arte”? Para você, o que é “interdisciplinaridade no ensino de arte”? Sua formação na graduação foi interdisciplinar? Sua formação na graduação foi polivalente? A graduação lhe tornou apto para cumprir a obrigatoriedade da Lei nº 13278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) que determina o ensino das artes nas linguagens ARTES VISUAIS, MÚSICA, DANÇA e TEATRO?

As questões voltadas para a prática de ensino musical e artística em geral formaram a terceira parte do questionário: Qual sua avaliação sobre as perspectivas quanto a implementação da Lei 13278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que obriga o ensino de artes visuais, dança, teatro e música? Quais os principais referenciais de suas práticas no ensino de arte? Na escola que trabalha há sala própria com equipamentos para o ensino de artes? Você considera seu trabalho no ensino de arte interdisciplinar? Você considera seu trabalho de docência em arte polivalente? Como você organiza o planejamento anual? Quais conteúdos insere em seu planejamento de ensino de arte e com que frequência?

Diante dos dados coletados por meio da aplicação deste questionário, minha intenção seguinte foi analisar aspectos quanto à prática docente destes profissionais na escola, principalmente no que se refere ao ensino musical; analisar aspectos referentes à formação destes professores; analisar os aspectos conceituais que subsidiam o discurso e as práticas realizadas.

Para a descrição e análise das respostas coletadas por meio do *survey*, os *dados* foram, primeiramente, preparados para a análise, pela tabulação, codificação e descrição quanti-qualitativa. Esta análise recebeu tratamento qualitativo a fim de apontar o perfil dos professores; a abordagem das artes

na formação profissional destes professores e as características da atuação docente em arte.

As análises serão intercaladas com os escritos sobre as temáticas, meus pensamentos e também apontamentos teóricos de outros escritores que nos ajudam a compreender este temas.

E porque este título no livro?

Polivalente ou Interdisciplinar? O título convoca o leitor a se questionar sobre sua própria identidade profissional. O ponto de interrogação não pede uma resposta simples; ele marca a tensão e a incongruência que abordo no livro: a polivalência é imposta pela escola e pela Arte Contemporânea, mas é negada pela formação universitária e pela falta de infraestrutura. A pergunta transforma o livro em um espelho para o dilema do docente. A palavra polivalente está carregada da conotação negativa histórica. No debate da Arte-Educação no Brasil, o termo “polivalência” carrega historicamente uma conotação de “generalismo fraco” ou “superficialidade”, sendo frequentemente criticado pelos especialistas em linguagem única. Embora este livro proponha reverter essa conotação (mostrando que a polivalência é uma necessidade complexa), o título pode, à primeira vista, ativar o preconceito do leitor especializado antes que ele tenha a chance de ler minha redefinição do termo. Então, se você chegou até aqui, precisa ler os capítulos subsequentes.

Ao introduzir o “OU” no título, pretendo que o leitor se insira no debate acadêmico e seja confrontado pelos dois termos que frequentemente são usados de forma confusa ou hierárquica na área. No livro me proponho a apontar formas de compreender essa disjunção, sem a intenção de resolver a questão, mas, identificando diferentes abordagens por meio da análise teórica e empírica.

O subtítulo “OS DESAFIOS DO ENSINO DAS ARTES INTEGRADAS” ancora a provocação pessoal em uma temática acadêmica e curricular específica. Com este subtítulo, procuro garantir que o leitor e a academia saibam que o livro não é apenas sobre identidade docente, mas sobre a práxis metodológica exigida pela BNCC e pelo hibridismo criativo.

Em suma, este título é um manifesto pessoal e pedagógico que equilibra a paixão do “Eu” (o sujeito que sente a fragmentação) com o rigor do desafio didático (a solução para a fragmentação).

Neste sentido, apresento no primeiro capítulo “O perfil do professor de Arte na perspectiva das Artes Integradas” que estabelece a base teórica ao discutir a crise da fragmentação do conhecimento na Arte, transitando da **intradisciplinaridade** estanque para o horizonte da **transdisciplinaridade**. Conclui que o desafio não é apenas ensinar, mas existir como profissional integral.

No capítulo 2 intitulado “O Hibridismo Criativo e os desafios da atuação docente” o foco é a criação artística híbrida como paradigma da arte contemporânea, impulsionada pela desconstrução das linguagens e pelo aparato digital. Demonstra-se como essa fluidez artística, teorizada por autores como Lucia Santaella, impõe novos desafios conceituais à atuação docente. O capítulo defende que a impureza das linguagens legitima a necessidade de um professor que atue conscientemente no campo expandido.

No terceiro capítulo “A Polivalência no Ensino das linguagens artísticas” a polivalência é redefinida, deixando de ser vista como superficialidade para ser a realidade incontornável da Educação Básica e a atitude integradora do professor. O texto confronta a matriz curricular de linguagem única das Licenciaturas com a exigência da escola por um profissional que articule as diversas linguagens artísticas. A polivalência é tratada como a chave para a superação da fragmentação pedagógica.

O capítulo 4 está dedicado à epistemologia da integração, este capítulo define e diferencia os conceitos de Intra, Inter, Multi, Pluri e Transdisciplinaridade. Utiliza os dados da pesquisa de campo para classificar o entendimento dos professores, identificando a Intradisciplinaridade como base e a Pluridisciplinaridade como a prática mais comum. A Transdisciplinaridade é apresentada como o ideal a ser alcançado na formação e na práxis.

Por fim, abordo “A legislação para o Ensino de Arte no Brasil e os desafios didáticos” no último capítulo, analisando o papel da regulamentação educacional brasileira (com foco na BNCC) na consolidação do ensino de Artes Integradas. Exponho os desafios didáticos criados pela dissonância entre as exigências legais e a formação inadequada, propondo caminhos. Este capítulo conclui com a urgência de uma reforma curricular nas Licenciaturas para que o docente possa cumprir seu papel.

Este livro é um diálogo franco e urgente com o professor que se reconhece na dúvida do “EU, POLIVALENTE?”. Se você já sentiu a frustração de tentar ensinar Dança sem conhecimento por ter cursado Artes Visuais, Música sem

instrumento, ou de ser cobrado por um currículo que sua formação não previu, esta obra é para você. Rompemos com a calma de uma segurança fácil para mergulhar no rizoma da arte. Convidamos o leitor a transformar a crise da fragmentação em atitude transformadora, descobrindo que o desafio didático de integrar as artes é a via para uma educação que honra a complexidade da vida e a totalidade da experiência humana. A pergunta não é se você é polivalente, mas como você pode transformar essa realidade em um manifesto pela Arte em sua inteireza.

CAPÍTULO 1 - O PERFIL DO PROFESSOR DE ARTE NA PERSPECTIVA DAS ARTES INTEGRADAS

A Arte transcende o mero domínio estético; ela se estabelece como um campo de conhecimento fundamental que alberga a pluralidade de linguagens e se manifesta nas diversas modalidades de expressão humana. Ela é o meio pelo qual o ser se conhece e se revela, desvendando as vias de percepção, sentimento e articulação de valores e significados em sua relação dialógica consigo, com o outro e com o universo.

Neste sentido, a Arte configura-se no ato de construir, assimilar e exprimir a intrínseca relação entre a subjetividade e a objetividade. Mais do que isso, é um sistema revelador das relações interindividuais, quer se manifeste pela força de uma linguagem singular ou pela inteireza artística, quer se organize pela restrição formal ou se expanda no caos da liberdade criativa. A ação da criação, embora pressuponha a sistematização de técnicas e ideias, é intrinsecamente afetada pelos vetores históricos, geográficos e socioculturais do contexto em que atua, navegando entre tendências de fragmentação e a busca perene pela totalidade.

Aqui, cabe ressaltar que a própria crise do conhecimento não é exclusiva das artes. O saber em geral tem enfrentado o desafio de superar a rígida disciplinarização que, historicamente, o segmentou em áreas isoladas. A Arte, a Ciência, a Filosofia e a Religião representaram as matrizes iniciais dessa fragmentação que, ao longo do tempo, gerou especializações cada vez mais estanques.

Contudo, apesar de as artes terem sido submetidas a um constante processo de racionalização e compartimentação para se constituírem em campos autônomos de estudo e produção, as diferentes linguagens – seja a visual, a sonora, a corporal ou a textual – não deixaram de compor um domínio unificado. Tal segmentação histórica, embora tenha imposto desafios, nunca impediu o diálogo, a confluência e a integração entre elas.

Essa realidade impõe uma redefinição não apenas no perfil dos artistas, mas, sobretudo, na pedagogia do ensino de Arte.

Como bem postula Maurice Merleau-Ponty (1945), nosso corpo é o veículo do ser no mundo; a Arte é a expressão desse corpo que percebe e atribui sentido. A formação docente, portanto, precisa urgentemente migrar da mera soma de especialidades para o cultivo de uma inteligência da integração, capaz de operar na complexidade que a própria natureza da Arte exige. O filósofo estabelece que o corpo é o *veículo do ser no mundo*, e que toda a nossa percepção (e, portanto, nosso conhecimento e forma de ser) é ancorada nesse corpo vivido (*Leib*). A Arte como “expressão desse corpo que percebe e atribui sentido” é a sua interpretação pedagógica e estética da Fenomenologia.

A Arte na Educação Básica clama por uma pedagogia da integração. Contudo, persiste a interrogação crucial que não pode ser silenciada: É realmente viável conceber um ensino de Arte que, em plena sintonia com os ordenamentos legais vigentes, seja capaz de articular as diversas linguagens artísticas em uma experiência coesa? Quais seriam os conteúdos e as manifestações que, de fato, deveriam constituir a vivência estética fundamental dos nossos alunos? E, de forma ainda mais decisiva, como as Licenciaturas em Arte deveriam reformular-se para forjar o profissional apto a navegar neste cenário — com um saber verdadeiramente interdisciplinar, transdisciplinar, ou pluridisciplinar e multidisciplinar ou, seria polivalente?

A urgência dessas indagações não me permitiu permanecer inerte. Elas se converteram no motor de uma trajetória de pesquisa e experimentação que se estende por mais de uma década, atravessando diversas frentes da formação docente. Minha jornada buscou respostas na práxis e na reflexão crítica, consolidando-se em múltiplos contextos: na formação inicial e continuada de arte-educadores, na condução das aulas de música junto à Licenciatura em Arte da Unicentro, na orientação de pesquisas acadêmicas, e na coordenação e orientação em programas de formação inicial e continuada de docentes, como o PIBID (Programa de Incentivo e Bolsa de Iniciação à Docência) e o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) do Estado do Paraná.

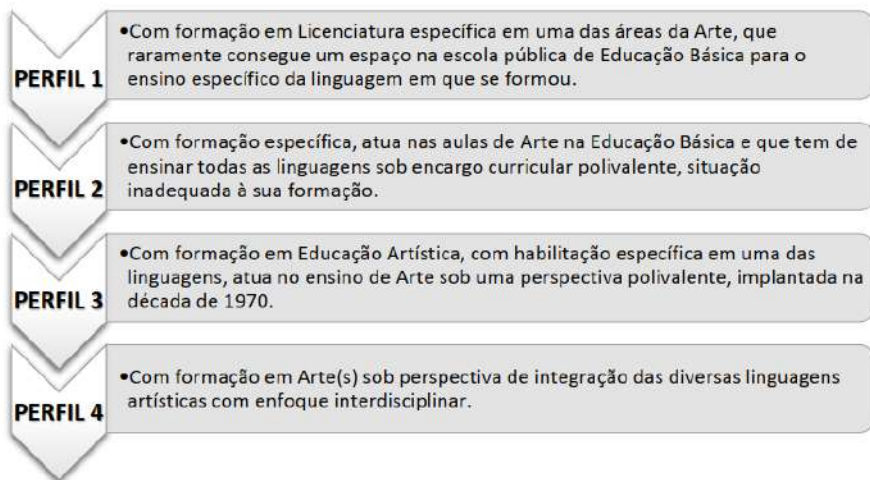
Ao longo desse percurso artístico-pedagógico, tornou-se evidente que o ensino artístico se ramifica em dimensões teórico-filosóficas, socioeconômicas e didático-metodológicas profundamente distintas entre a Academia e a Educação Básica. Essa problemática atingiu o seu ponto de maior relevância durante o Doutorado em Música no Instituto de Artes da UNESP, em 2016, quando a contradição se manifestou de forma cristalina em minha mente:

os ordenamentos pedagógicos para os Cursos Superiores de Arte insistiam na compartimentalização, forjando profissionais habilitados em uma única linguagem. Em contrapartida, o panorama artístico e o currículo da Educação Básica caminhavam em sentido oposto, exigindo a atuação integrada nas quatro linguagens essenciais: música, teatro, dança e artes visuais.

Esta discrepância entre a formação e a demanda profissional é o ponto de partida crítico que impulsiona este livro. Apesar de estarmos mais centrados em refletir sobre os aspectos inerentes à educação artística/ensino de Arte, é importante que você, leitor, tenha em vista o que ocorre no âmbito da produção/economia/mercado artísticos.

A Arte, em sua essência, nunca se restringiu a um único campo de conhecimento. Sua natureza fluida e expansiva a posiciona em um contínuo diálogo com o mundo, dando origem a diversas abordagens que tentam capturar sua complexidade. As classificações disciplinares, como a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, intradisciplinaridade, transdisciplinaridade, e as mais recentes adisciplinaridade e indisciplinaridade, oferecem lentes conceituais e metodológicas para compreender a produção artística em suas múltiplas facetas. Cada uma dessas abordagens reflete um momento histórico e uma atitude epistemológica distinta em relação ao conhecimento e à criação.

Estas diferentes taxonomias das abordagens da Arte e do seu ensino, são adotadas pelos professores, que muitas vezes não têm consciência de tais abordagens e do que fundamenta cada uma delas. Na escrita da minha tese, identifiquei em pesquisa de campo quatro perfis de professores de Arte, que conseqüentemente realizam diferentes abordagens didático-metodológicas:



O primeiro perfil docente está centrado no professor com Licenciatura específica em uma das áreas da Arte, que raramente consegue um espaço na escola pública de Educação Básica para o ensino específico da linguagem em que se formou.

O segundo, o professor com formação específica que atua nas aulas de Arte e que tem de ensinar todas as linguagens sob encargo curricular polivalente, situação inadequada à sua formação.

O terceiro é o professor com formação em Educação Artística, que obteve uma habilitação específica em uma das linguagens em período bastante escasso e que atua no ensino de Arte sob uma perspectiva polivalente estereotipada, implantada na década de 1970.

O quarto perfil está voltado para a formação de um professor de Arte(s) que segue uma proposta curricular centrada em integrar as diversas linguagens artísticas e que se propõe a atuar de forma interdisciplinar em sala de aula.

Para ilustrar melhor esta análise dos perfis docentes, escrevi este texto poético:

Pra começar... quero falar..
de quatro tipos de professores de Arte,
todos eles me interessam, mas sobre o quarto vou pesquisar:
O primeiro professor eu posso confessar,
Como ele eu um dia quis ser,
mas no interior morava e na capital não pude estudar.
Conheci uma professora assim, pianista exemplar, formada em música,
me deu aula por quase 15 anos, de flauta, coral e piano.
Eu ia em sua casa, ou em sua escola de música.
Suas aulas eram pagas e nem todos podiam fazer.
Meu pai e minha mãe quiseram que eu usasse o piano da minha vó
e aula de música pagavam sem dó.
Professores como ela são figuras um pouco
raras nas escolas públicas do Brasil.
Na verdade, fazem parte do ideal modernista,
no qual o professor tinha que ser técnico especialista.
O sonho da maioria dos doutores em música no Brasil.
É o tal do específico na faculdade e no colégio.
De fato, eu tenho que dizer, isso é lindo de ler e de ver,
nos congressos e na universidade.
Mas, na minha cidade, na escola pública não tem nenhum,
só para quem pode pagar a aula particular, e isso não é para qualquer um.
Eu li nos anais,
que este professor tem que ser valorizado,
porque ele faz o ensino aprofundado.
É o professor de Música, ou de Teatro, ou de Dança, ou de Artes,
mais respeito por favor, ele é de Artes Visuais.
Nas escolas ele é raro porque as aulas assim ainda não têm.
Em cada estado do Brasil deve ter uma ou duas,
daquelas escolas de tempo integral,
onde o aluno aprende arte de todo jeito,
e isso é legal.

Está na lei, mas ninguém sabe, que é o seu direito.

Mas eu sei de umas escolas,
e também de um Estado que opta
por ofertar uma ou outra arte,
porque já tem professor formado.

Só não dá para mostrar a lei, se não os pais ficarão inconformados.
Se tivesse condições, equipamentos necessários, sala de aula apropriada,
materiais didáticos e artísticos para todos alunos,
talvez minha professora de música tinha ido para a escola,
mas ainda tem uma coisa, com esta escassez
de tudo, o que não falta é aluno:

-“São muitos alunos na sala e é impossível dar aula de
música sem atendimento individualizado”,

isso eu ouvi de uma outra professora, em música especializada.

Então, é meio óbvio,

quem quatro anos a música estudou, é melhor ir para o conservatório,
para o extracurricular, ou até para o contraturno escolar,
porque lá, tem menos alunos e só vai quem realmente quer, afinal,
cada um tem seu talento artístico, o seu dom, potencial.

O segundo professor é aquele que também
se formou em um curso específico,
mas que, apesar de sua formação,
ocupa a função polivalente, pois passou no concurso público.

É o único professor de Arte da escola em que trabalha,
o responsável por ensinar música, dança, teatro, artes visuais
e agora tem mais as artes integradas.

Todo dia ele pensa na responsabilidade
de ensinar o currículo da legislação,
ainda que não tenha formação,
a polivalência é no Brasil uma realidade.

Este professor sabe bastante sobre apenas uma das áreas da Arte,
afinal ficou quatro anos estudando para ensinar especialidade.

Apesar de todo conhecimento técnico-instrumental que ele foi formado,
este professor é obrigado
a ensinar conteúdos de outras três áreas,
das quais não sabe nada.

Ele acaba dando aula de tudo, não porque ele
goste, mas não tem outra opção,
a equipe pedagógica está de olho no registro e no plano de ação,
PCN, DCN, RCNEI, DCE ou BNCC.

Além disso alguns alunos têm o livro didático,
que por sorte tem todos os conteúdos e assim é mais prático,
é só seguir página por página, que a lei já será cumprida,
- “se é o que eles querem, faça isso, do infantil ao Ensino Médio”.

Mas, sabe como é, não dá para ele fazer milagre
em 50 minutos de aula semanais, sem nenhum recurso didático
e com 35 alunos em uma sala apertadinha,
o professor vive na esperança de que um dia o
governo do Brasil melhore a educação,
aí sim, as faculdades terão mais cursos com
montão de vagas para licenciaturas,
em música, em dança e em teatro, porque no caso das artes visuais,
com tanto curso à distância, nem precisa mais.

Neste dia tão esperado,
cada professor de artes, terá mais 3 do seu lado,
isso sim é desenvolvimento, ou seria parar no
tempo, no projeto modernista?

O que Chaplin diria?

Cada um ensinando no seu quadrado, porque cada coisa é uma coisa,
e se as gavetas existem mesmo,

não é para organizar todo o nosso conhecimento?

O terceiro tipo de professor é como aquela professora
de educação artística que eu tive na escola,

que me ensinou bordar tapetes para vender e a
fazer perfeitos desenhos geométricos.

A minha professora e as colegas dela eram formadas
nos antigos cursos de Educação Artística com habilitação em artes visuais.

Ela gostava que todos fizessem as margens no caderno de desenho.

O que eu mais gostava era quando ela deixava a gente ser criativo,
era o dia do desenho livre.

Coitada desta professora,

se ela lesse as teses e dissertações que eu li no doutorado!

Será que ela ia perceber que seu ensino é ultrapassado?

Um ensino de Arte “superficial” que tem que ser logo superado?

Os doutores não acham certo ter formação polivalente,

mas não seria pior ensinar só artes visuais se a

lei diz que ela tinha que ser valente,

e ensinar todas as linguagens para gente?

Não sei, não! Mas estou querendo entender.

Acho que ela acreditava,

que a gente estava se expressando ao bordar o ponto cruz.

Ao planejar suas aulas sempre pensava nas datas importantes,

dia da bandeira e do estudante.

Por isso fiz lindas apresentações e também exposições.

No mural da escola, amostra de trabalhos,

os desenhos e as pinturas nas datas especiais,

exibiam aos pais, o almejado resultado.

Seus alunos aprendiam artes, ou seria melhor dizer,

que o que aprendiam era a técnica da expressão

plástica de uma das artes?

Mas sempre que dava tempo ensaiávamos umas lindas musiquinhas,

e uma vez fizemos um teatrinho, eram práticas muito legaisinhas,

cada um decorava sua fala e dizia em voz bem imponente

mas não podia atrapalhar, a aula do Oscar,

o professor de matemática, por que a aula dele era difícil,

e claro, mais importante.

Do quarto tipo de professor, talvez você não conheça nenhum,
porque no Brasil ele é raro mesmo, até nem sei
dizer se em outro país tem algum.

Vou para Espanha procurar, se achar vou perguntar:

-“Você tem formação e habilidades híbridas

no conhecimento artístico e no contexto da pós-modernidade?”

No Brasil, eu conheci uma porção destes professores no interior do Paraná
e também no sul da Bahia,

Esse professor é formado em Arte, ou, se preferir, em Artes,
com a tal da interdisciplinaridade.

São apenas três faculdades a formar este
profissional em sua singularidade.

Ele não é músico, nem ator, nem dançarino e nem artista visual,
ele é professor de Arte, isso mesmo, arte é o que ele ensina.

Claro que não sabe tudo sobre todas as artes,
mas quem é que tudo de uma arte consegue saber?

Muitas vezes ele pensou em desistir da faculdade,
porque queria passar quatro anos para aprender
tudo, tudo, tudo sobre apenas uma arte,
para assim ser mais bem aceito pela sociedade.

Mas antes de desistir, ele passou a entender,
que ser polivalente não é para toda gente.

Só para aquele que se dispõe a pintar, cantar, dançar, dramatizar,
e ainda, as artes integrar.

Talvez se um dia a integração das artes for
valorizada, este professor polivalente
possa ser visto sem preconceito, e na melhor das ações,
possa trabalhar como mediador interdisciplinar.

Mas, como na cidade dele ser formado em
Arte é sinônimo de emprego rápido
porque nas escolas que ele trabalha no ensino básico,

quem dava aula de arte era o professor de literatura,
ele vai buscando ganhar espaço na escola,
ensina na sala, na quadra, no saguão e na rua.
Seus alunos sujam o chão
com projetos visuais, atrapalham as aulas do professor da sala ao lado,
com tanto movimento e muito som das aulas com música, dança e teatro.
Ensinar técnicas não é o que mais quer.
Ele quer que seu aluno seja muito mais,
conheça, experimente e produza expressão humana com poética,
estética buscando as técnicas essenciais.
Às vezes pedem para ele decorar a festa junina,
ele sabe que isso não é sua função,
porque aprendeu na faculdade que ensino de Arte
não é mais como era antigamente, e agora ele
dá aula de verdade, até faz avaliação.
No processo tenta mostrar aos alunos que para ele,
a Arte é conhecimento e não passatempo,
e seus alunos já sabem, que Arte também reprova.
Ele acredita que o importante é o dia a dia na sala de aula,
por isso nem sempre vai expor na escola as produções,
e se tiver que ajudar a equipe da escola em uma data comemorativa,
vai pensar em algum artista,
e propor uma contextualização, numa quebra de paradigmas
para que os alunos parem para pensar sobre sua existência
e quem sabe a Arte faça diferença
nesta sociedade tão individualista.

Nem sempre sou poética, e na maior parte de meus escritos me detenho à escrita técnica e acadêmica. Mas, espero que estas minhas várias versões de escritora, te ajudem a compreender meus pensamentos.

Quando pensei nestes perfis docentes, fiquei me perguntando se não era muito reducionista colocar todos os professores de Arte em apenas quatro perfis. Então, é claro que dentro de cada um destes perfis, há inúmeras particularidades, que não puderam ser consideradas individualmente, mas que tornam cada professor único e com trajetórias únicas. Entretanto, desde que escrevi sobre estes perfis pela primeira vez em 2017, ainda não me deparei com algum outro perfil que se diferencia muito de um destes quatro. Caso você identifique, por gentileza, me envie um email, e me ajude a atualizar estes dados.

Esta reflexão pode ser melhor compreendida a partir da pesquisa de campo que realizei. Vejamos qual o perfil dos professores que participaram da pesquisa.

Dentre os 53 professores que responderam ao questionário, a grande maioria é mulher, somando 81%. Este fato reflete a imagem, construída na segunda metade do século XIX no Brasil, de que a função do magistério deva ser exercida por mulheres. Por outro lado, ainda que em menor número, os homens vêm aos poucos inserindo-se neste trabalho e ocupam 19% do corpo docente participante da pesquisa, o que se torna significativo diante de um quadro muitas vezes destinado apenas as mulheres.

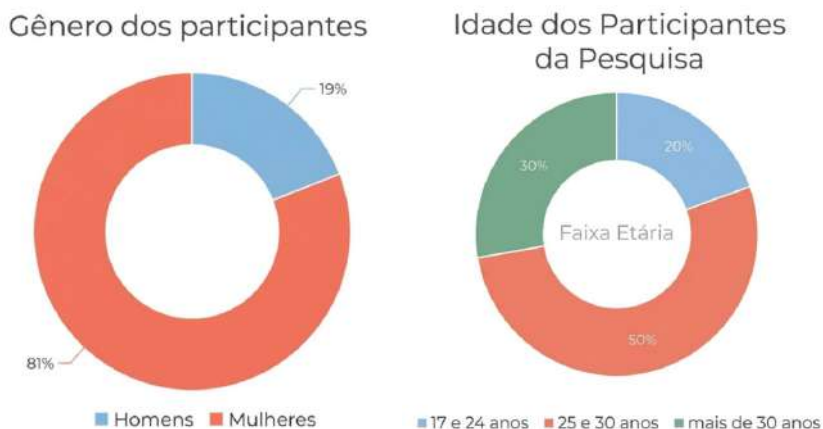


Gráfico - Gênero e Idade dos Professores Participantes da Pesquisa

Quanto a idade dos participantes, temos um perfil bem variado: 34% têm entre 17 e 24 anos, 37% têm entre 25 e 30 anos e outros 28% têm mais de 30 anos.

PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DE ARTE

Dos 53 professores de arte que atuavam na docência em arte no Núcleo Regional de Guarapuava e aceitaram participar da pesquisa, a grande maioria, 47 professores (88,68%) tem formação em Arte-Educação. Em menor expressividade estão os professores com formação em Licenciatura em Arte (3,77%), em Licenciatura em Artes Visuais (3,77%), em Licenciatura em Educação Artística e Desenho Geométrico (1,89%) e em Educação Artística (1,89%).

Este gráfico apresenta a quantidade e a relação dos cursos de formação em nível superior dos professores que responderam ao questionário.



Gráfico – Percurso Formativo – Formação dos Professores de Arte Graduações

Além dessas formações que constam no gráfico, duas professoras informaram também terem formação em Pedagogia e História, além das formações em Arte-Educação, entretanto estas formações não foram tabuladas por serem consideradas formação complementar à formação em Arte.

A formação destes professores reflete as ofertas de cursos universitários da região de Guarapuava, sendo que o curso de Arte-Educação ofertado pela Unicentro é o único curso na área de Arte da região, sua oferta iniciou em 2003 e no ano de 2014 passou por reformulação curricular sendo hoje denominado Licenciatura em Arte. Os demais cursos realizados pelos professores são dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e de Santa Catarina.

Nota-se que não há nenhum professor com formação específica em arte, ou seja, dentre os 53 professores de arte que participaram da pesquisa nenhum tem formação em Música, Dança ou Teatro. Por outro lado, a escassez de professores com formação específica está sendo suprida pelas demais formações e assim, todos os professores têm alguma formação na área de Arte. O predomínio da formação é dado pelo curso de Arte-Educação, atual, Licenciatura em Arte da Unicentro e os demais em Artes visuais e em Educação Artística com ênfase em Artes Visuais, conforme análise realizada a partir da descrição destes cursos no site destas Universidades.

Tabela Perfil Formação Inicial

Professores de Arte da Educação Básica			
Curso	Universidade	Cidade	Professores
Arte-Educação	UNICENTRO	Guarapuava-Pr	47
Licenciatura em Arte	UNOESC	Joaçaba - SC	1
Licenciatura em Artes Visuais	Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ullson	Araras – SP	1
Licenciatura em Educação Artística e Desenho Geométrico	Faculdade de Ciências e Letras de Araras	Araras -SP	1
Licenciatura em Artes Visuais	UNIJALES	Jales - SP	1
Educação Artística - Artes Plásticas	Unoeste	Presidente Prudente-SP	1
Licenciatura em Arte	Unilagos	Araruama-RJ	1

Apesar de existir, atualmente, no Paraná, de acordo com os cursos cadastrados no e-Mec (BRASIL, 2018), 8 cursos de Licenciatura em Música¹ não há nenhum professor com formação musical entre os 53 que participaram da pesquisa, e de acordo com informações do Recursos Humanos do NRE-Guarapuava, no ano de 2017 não havia nenhum professor atuante com formação em Música. O que também ocorre com as demais formações específicas em Arte.

No que diz respeito ao ano de conclusão da graduação, 30 professores informaram ter concluído a graduação entre os anos de 2011 e 2017 (56,6%), em seguida, 41,51% deles, um total de 22, é formado entre os anos de 2001 e 2010 e apenas 1 obteve a formação antes do ano de 2001 (1,89%). A tabela a seguir aponta para estes dados:

¹ Cursos de Licenciatura em Música ofertados no Paraná: UFPR, UEPG, UEL, UEM, UNESPAR, CEU-CLAR, UNOPAR, PUCPR.

Tabela Período de Formação
Professores de Arte da Educação Básica

Ano de Formação	Professores	%
Entre 1991 e 2000	1	1,89
Entre 2001 e 2010	22	41,51
Entre 2011 e 2017	30	56,6

Fica evidente a grande influência exercida pelo Ensino Superior no quadro docente da Educação Básica. A oferta da graduação na área de Arte pela Unicentro, transformou o quadro docente de arte nas escolas da rede pública de ensino. Este fato me leva a refletir sobre a influência conceitual e metodológica que o currículo da formação no ensino superior exerce sobre a aprendizagem do aluno na educação básica. Esta reflexão me levou a buscar conhecer melhor as propostas desta Licenciatura e verificar de que maneira a arte tem sido abordada pelos egressos da Unicentro em suas aulas de arte. Esta análise será apresentada nos próximos capítulos.

Com o objetivo de conhecer o percurso de formação em arte na Educação Básica destes professores e, ao mesmo tempo ter uma visão diagnóstica da realidade da educação básica na qual eles estudaram, lhes perguntei sobre as linguagens artísticas aprendidas na escola, durante a educação básica, as respostas foram múltiplas, por isso cada respondente pode assinalar mais de uma linguagem.



O resultado revela que a grande maioria, 43 professores tiveram aulas de artes visuais na Educação Básica, frente a 28 que tiveram música, 14 teatro, 13 dança e 8 professores indicaram não ter tido aulas de artes. Estas respostas indicam dois aspectos importantes: primeiro que as escolas de Educação Básica onde estudaram estes professores, realizou um ensino prioritariamente

das Artes Visuais, o que é reflexo do currículo existente no período em que eles cursavam a Educação Básica, cerca de duas décadas atrás. Momento em que a ênfase do ensino de Arte na escola esteve nas Artes.

Ainda na primeira parte do questionário, de maneira complementar à formação inicial, está a verificação sobre a formação continuada dos professores. Diante deste aspecto o questionário apresentava duas questões: uma sobre cursos em nível de pós-graduação e outra sobre os cursos de curta duração.

Quanto a formação continuada em cursos de pós-graduação, apenas 2 professores informaram não ter realizado nenhuma pós-graduação (4%), ao passo que os demais realizam diferentes cursos em nível *lato sensu* e em *stricto sensu* (96%). Dentre os 53 professores, 7 realizaram Mestrado (13,2%), sendo que 3 professores realizaram Mestrado na área de Arte (5,66%), 2 em Letras (3,77%), 1 em Educação (1,88%) e 1 em Sociologia (1,88%). Dentre os 53 participantes da pesquisa apenas 4 professores realizaram Especialização em Educação Musical (7,54%).

A maioria dos professores realizou especializações na área de Educação Especial e outras especializações na área da Educação, alguns professores nomearam as especializações que cursaram, dentre elas estão as seguintes: Metodologia do Ensino Superior; Mídias na Educação; Formação Docente; Gestão Escolar; Diversidade Escolar: Quilombolas, Indígena e Sexualidade; Metodologia do Ensino Religioso, Neuropsicopedagogia, Educação do Campo; Educação Física, Educação de Jovens e Adultos e Literatura Infantil. Na área de Arte as especializações cursadas foram: História da Arte, Artes Visuais, Composição em Arte, Metodologia do Ensino da Arte; Arte-Educação e Arte-Terapia; História, Arte e Cultura.

Cursos de Pós-Graduação realizados pelos Professores

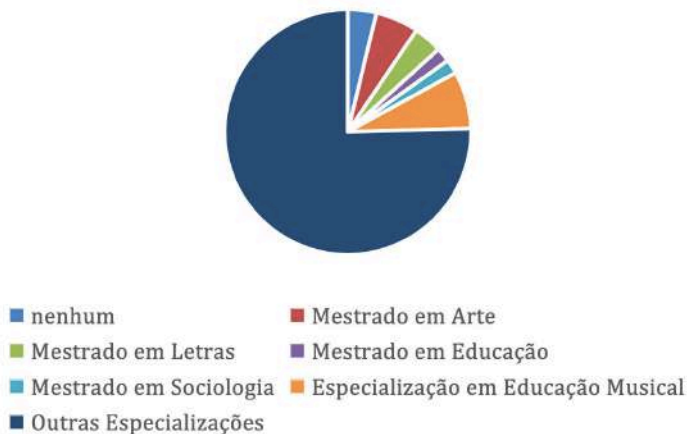


Gráfico – Percurso Formativo – Formação dos Professores de Arte em Pós-Graduações

É possível observar neste gráfico que a formação em nível de pós-graduação dos professores de Arte participantes da pesquisa é bem significativa, apenas 4% não realizou nenhum curso de pós-graduação, isto demonstra que é geral a busca pela qualificação profissional por parte destes professores, inclusive em nível de mestrado. Enquanto que 41% dos professores realizaram algum tipo de pós-graduação em Arte, 7% na área da Educação Musical e 34% em outras áreas de arte. Os outros 55% são pós-graduados em Educação e afins.

Dentre as especializações cursadas na área de Arte, são mencionados 7 cursos diferentes, sendo que a maioria deles é voltado para as Artes Visuais. Apenas 8% dos professores que participaram do *survey* possuem especialização em educação musical e nenhum dos que realizaram mestrado o fizeram na área musical.

O fato de que muitos professores cursaram mais do que uma especialização e que 7 dentre eles são mestres reafirma ainda mais este perfil de professores interessados em qualificar-se para exercer a função de professor de arte na escola pública brasileira. Outro fato pode incentivar os professores a realizarem cursos de pós-graduação e de formação continuada em geral a ser considerado, é o incentivo por aumento salarial em função da qualificação do professor.

Em relação a formação continuada em ensino de artes, realizada em cursos de curta duração, 17 professores informaram ter obtido formação continuada em todas as áreas de arte (Música, Artes Visuais, Dança, Teatro) e em temas pedagógicos o que representa 32,08% de todos os professores. Em contrapartida 2 professores não realizaram nenhum curso de formação continuada. Os demais professores realizaram cursos em uma ou outra área conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela - Percurso Formativo		
Cursos de curta duração realizados pelos professores de Educação Básica		
Áreas da formação continuada	Professores	%
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Temas pedagógicos	17	32,08
Temas pedagógicos	10	18,87
Artes Visuais	5	9,43
Artes Visuais, Temas pedagógicos	4	7,55
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro	4	7,55
Artes Visuais, Música	3	5,66
Artes Visuais, Dança, Temas pedagógicos	3	5,66
Música	2	3,77
Música, Temas pedagógicos	2	3,77
Não realizei formação continuada	2	3,77
Teatro	1	1,89
Total	53	100%

Se analisarmos estes dados a partir das áreas abordadas na formação continuada, vemos que os temas pedagógicos são os mais cursados, seguido de cursos na área de artes visuais, em terceiro fica a área de música, seguida da dança e do teatro, conforme o gráfico:

Observo que, ainda que a área de artes com maior procura para cursos curtos de formação continuada tenha sido Artes Visuais, este número não é contrastante em relação ao das outras áreas, pois a variação entre a busca por cursos de teatro, de dança, de música e artes visuais é pequena. De acordo com estes dados, 28 professores realizaram formação continuada na área de música, o que representa 52,8% dos professores, uma parcela significativa e relevante para a abordagem desta área de conhecimento nas aulas de arte na escola.

As questões sobre a formação destes professores em relação à música, à educação musical e a abordagem das demais áreas da arte apontam

para um perfil docente que em sua maioria teve formação musical apenas na graduação ou após a graduação e que esta aprendizagem se deu simultaneamente à formação em artes visuais, dança e teatro. Quando questionados especificamente sobre as experiências musicais, os professores assinalaram as seguintes respostas.

Para que possamos entender o que cada um dos professores respondeu tabulamos os dados a partir da análise das respostas dos professores, ao assinalarem mais de uma alternativa:

Tabela - Percurso Formativo em Música
Professores de Arte da Educação Básica

Formação musical	Professores	%
Em disciplinas na graduação em Arte/ Arte-Educação	21	39,62
Em disciplinas na graduação em Arte/ Arte-Educação, Cursos de aperfeiçoamento/Formação continuada	16	30,19
Em disciplinas na graduação em Arte/ Arte-Educação, Estudo autodidata de canto/instrumento musical, Cursos de aperfeiçoamento/Formação continuada	2	3,77
Em disciplinas na graduação em Arte/ Arte-Educação, Estudo autodidata de canto/instrumento musical	4	7,55
Em disciplinas na graduação em Arte/ Arte-Educação, Formação musical em Conservatório, Escola de Música, Academia de Música, Estudo autodidata de canto/instrumento musical, Cursos de aperfeiçoamento/Formação continuada, Formação em curso de Especialização	3	5,66
Em disciplinas na graduação em Arte/ Arte-Educação, Formação em curso de Especialização, Cursos de aperfeiçoamento/Formação continuada	3	5,66
Em disciplinas na graduação em Arte/ Arte-Educação, Formação Musical em conservatório	3	5,66
Em disciplinas na graduação, Formação em curso de Especialização, Cursos de Aperfeiçoamento em Formação Continuada, Formação musical em Conservatório	1	1,89
Total	53	100

A grande maioria dos professores informou que sua formação musical se deu em disciplinas na graduação em Arte, 52 professores, o que representa 98,11% da amostra. Os 27 que tiveram sua formação musical em cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada na área da música representam 50,94%. Os professores que indicaram ter estudos autodidata de canto/instrumento musical soma 20,75% e em menor expressividade 11,32% realizaram sua formação musical em Conservatório, Escola de Música, Academia de Música e apenas 9,43%.

A partir destes dados é possível levantar aspectos importantes para reflexão: a fragilidade da formação específica em música, a importância da aprendizagem musical ter ocorrido nas disciplinas da graduação e também em cursos de aperfeiçoamento e ainda, a carência de espaços de formação musical não-formais como conservatórios e escolas de música. Interessante destacar que quase o dobro de pessoas aprenderam música sozinhos em comparação aos que aprenderam em espaços de educação não formal.

PERCURSO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE

Na sequência do questionário, na questão sobre as modalidades de ensino nas quais os professores exercem a docência em arte, as respostas foram as seguintes:



Gráfico – Atuação Docente - Modalidades de ensino onde atuam os Professores de Arte

Estas informações diagnósticas são importantes para que ao analisar as respostas destes professores, tenhamos em conta que este grupo participante da pesquisa é, em sua grande maioria, atuante no ensino regular da Educação Básica. São 46 professores que atuam na Educação Regular, 13 atuam na Educação do Campo, 6 na Educação Especial, 4 na Educação de jovens e Adultos, 2 no Ensino Profissionalizante e outros 2 em espaços de Educação Não-Formal. Ressalto que alguns destes professores atuam simultaneamente em diferentes modalidades de ensino.

Em relação à atuação destes 53 professores nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica, muitos atuam simultaneamente em diferentes níveis de ensino o que é importante ser considerado para compreender que as respostas dadas nas questões conceituais e metodológicas partem da experiência que estes professores têm em cada nível de ensino: são 3 professores que atuam

na Educação Infantil (5,66%), 6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (11,33%), 43 atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (81,13%), 33 atuam no Ensino Médio (62,26%) e 3 deles também atuam no Ensino Superior (5,66%). Apresento estes dados no gráfico a seguir:



Gráfico – Atuação Docente – Etapas da Educação Básica onde atuam os Professores de Arte

Os dados apontam para a grande maioria atuante nos anos finais do Ensino Fundamental seguido do quantitativo que atua no Ensino Médio. Este dado corrobora com o foco de análise desta pesquisa que está no ensino de música sob perspectiva polivalente nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante considerarmos que no Brasil, o ensino de Arte é obrigatório em toda a educação básica, entretanto é nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio que o professor atua especificamente em sua área, são estas as etapas em que tradicionalmente se tem o professor de arte, o que não ocorre na educação infantil e nem nas séries iniciais do ensino fundamental. É comum que o professor de arte preste concurso para determinada secretaria estadual de educação e que passe a ministrar aulas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, ainda que, como é o caso do Estado do Paraná, a maior dos Estados brasileiros não ofereça a disciplina de arte em todas as séries do ensino médio. Por tanto, a etapa na qual há maior presença de professores de arte, conforme o indicado no questionário, coincide com a etapa de maior oferta de aulas de arte na Educação Básica.

Ainda sobre o percurso formativo destes professores, os dados coletados apontam que eles possuem diferentes tempos de experiência na docência em arte. No gráfico a seguir observa-se que a grande maioria, 29 professores, têm entre 6 e 10 anos de experiência em Arte, o que representa 54,71%. Outros 19 professores, 35,84%, atuam na docência em arte entre 1 e 5 anos.

Os que têm mais de 10 anos de experiência são 4 professores e apenas 1 tem menos de 1 ano de experiência na docência em arte.

Tempo de Experiência no Ensino de Arte



Gráfico - Atuação Docente - Tempo de Experiência na Docência em Arte

Se relacionarmos os dados referentes ao período da formação inicial destes professores e o tempo de trabalho na docência em arte, podemos inferir que a inserção destes professores no mercado de trabalho foi imediata. Mais uma vez é notável a influência da oferta da graduação em arte em nível de Ensino Superior no contexto da Educação Básica.

Para realizar este ensino, determinado na Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016, alguns fatores agregadores de qualidade ao trabalho podem ser considerados, como por exemplo a existência de sala própria com equipamentos para o ensino de arte, sobre a qual os dados evidenciam que a situação é precária e que as escolas não estão preparadas para garantir espaços e equipamentos especializados para o ensino de cada uma das linguagens da arte: maior parte dos professores indica que não há sala própria para as aulas de arte (73,59%), sendo que 37,74% indica ter acesso à equipamentos e outros 35,85% não tem sala e nem equipamentos para as aulas de arte. Apenas 9,43% possuem sala para aulas de Artes Visuais, 7,75% trabalham em escolas onde tem sala de teatro, 5,66% informam ter salas de música e teatro, e 11,32% indica ter sala mas não ter equipamentos.

Tabela - Atuação Docente - Espaços e Equipamentos

Professores de Arte da Educação Básica

Espaços e Equipamentos para Aulas de Arte	N. respostas	%
Sim, de Artes Visuais	5	9,43
Sim, de Música	3	5,66
Sim, de Dança	3	5,66
Sim, de Teatro	4	7,75
Não há nenhuma sala própria, mas tenho acesso à equipamentos	20	37,74
Há sala própria, mas não há equipamentos	6	11,32
Não há sala própria e nem equipamentos	19	35,85

*Os valores ultrapassam o 100% por que os professores puderam assinalar mais de uma resposta.

É evidente a desvalorização das aulas de arte no ambiente escolar pela falta de investimento financeiro para a construção de um espaço apropriado para as aulas de arte. Este é um fator de suma importância para a compreensão da necessidade de valorizar a arte enquanto área de conhecimento que possui suas particularidades, as quais pressupõe aprendizagem técnica, criativa e experimental, necessitando de espaço e recursos materiais para que desenvolva com qualidade.

A jornada analítica empreendida neste capítulo, revela uma incongruência que não pode mais ser negligenciada: a contradição profunda entre o modelo de formação docente em Arte e as exigências reais da Educação Básica.

Neste cenário de descompasso teórico-prático, a pesquisa de campo fornece o dado crucial: a análise dos perfis docentes demonstrou, inequivocamente, que a grande maioria dos professores investigados se enquadra no *Perfil Quatro*. Este quadro não é comum em todo Brasil, é a manifestação empírica de que a escola já exige, e o professor já exerce, uma atuação que transcende a especialidade, muitas vezes por força da carência estrutural ou por autossuficiência. Além disso, o contexto revelado pela pesquisa, marcado pela evidente desvalorização material das aulas de Arte – onde predomina a ausência de salas e equipamentos próprios, conforme detalhado nas tabelas de atuação docente – força o professor a ser um profissional flexível e integrado para além de sua formação inicial. O Perfil Quatro, assim, não é apenas um tipo ideal, mas o retrato de uma polivalência imposta pela realidade, exigindo que o docente mobilize todos os seus saberes para garantir a experiência estética ao aluno.

Destarte, a superação da crise da fragmentação na Arte-Educação passa, necessariamente, pela revisão urgente da matriz curricular nas Licenciaturas, tomando o Perfil Quatro como ponto de partida e não como desvio. O caminho é abandonar a segurança das classificações estanques e abraçar a atitude *interdisciplinar* – que começa no próprio professor – para, então, buscar a *transdisciplinaridade* em projetos pedagógicos que integrem o conhecimento acadêmico e o saber da vida. Somente ao alinhar a formação com a *práxis* do professor polivalente e com a complexidade da arte contemporânea, a universidade deixará de ser um obstáculo e se firmará como o verdadeiro veículo de transformação, capaz de dotar o futuro docente das ferramentas necessárias para atuar com a totalidade que a Arte Integrada exige.

Quanto a perspectiva de atuação dos professores e organização do trabalho pedagógico na escola, apresentarei nos próximos capítulos as análises de algumas questões respondidas pelos docentes que demonstram se o trabalho é interdisciplinar e se é polivalente, assim como demonstram como se dá o planejamento e a organização dos conteúdos. Sigamos!

CAPÍTULO 2 - O HIBRIDISMO CRIATIVO E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE

O século XX testemunhou uma confluência inegável das artes, manifestada tanto nas vanguardas quanto nas produções populares e comerciais. Deste movimento emergiram as produções artísticas híbridas, que espelham uma sociedade onde os paradigmas tradicionais se desconstroem na busca incessante pelo inusitado. Este ímpeto centrífugo, que rompe com a solidariedade das “velhas disciplinas” e sua “calmaria de uma segurança fácil”, foi o que Roland Barthes (1977) identificou como interdisciplinaridade, um movimento de mutação que gera desconforto em relação às antigas classificações.

O hibridismo floresce na experimentação, ultrapassando as fronteiras dos campos artísticos estabelecidos e convidando-nos a reavaliar as categorias. Nesse contexto, somos impulsionados a repensar as separações, pois a visualidade, a sonoridade e a corporeidade não podem ser vistas como entidades isoladas. Elas apresentam correspondências profundas e confluências inevitáveis, revelando-se como partes co-dependentes de um todo artístico maior. A Arte, em sua essência, revela-se como um sistema integrado, onde as linguagens se entrelaçam e se fortalecem mutuamente.

Planejamento didático para a atuação docente nas aulas de arte

É com base neste panorama de efervescência artística e de fragilização das fronteiras que se manifesta a necessidade urgente de um olhar pedagógico diferenciado. Se a Arte se revela em sua essência como um sistema integrado, onde as linguagens se fortalecem mutuamente e as categorias são vazadas, torna-se imperativo que o professor de Arte na Educação Básica não apenas compreenda teoricamente este cenário, mas o incorpore em sua prática diária. O planejamento didático, neste contexto, deixa de ser um mero formalismo burocrático para se tornar o veículo de articulação entre a complexidade do hibridismo da arte e a realidade da sala de aula. É no ato de planejar que o docente, munido da visão da interdisciplinaridade e do horizonte transdisciplinar, pode conscientemente selecionar e organizar conteúdos, métodos e recursos que espelhem a fluidez da produção artística. Essa é uma tarefa de alta complexidade, e os próprios professores participantes da

pesquisa indicam que a atuação polivalente na Educação Básica exige esta capacidade de tecer conexões, uma habilidade que não se improvisa, mas que deve ser sistematicamente cultivada desde a formação inicial.

Quanto ao Planejamento didático para a atuação docente nas aulas de arte na educação básica os professores participantes da pesquisa indicam:

Tabela - Atuação docente: Planejamento didático
Professores de Arte da Educação Básica

Planejamento Didático	N. de respostas	%
Projetos de ensino que integram áreas artísticas	28	52,83
De acordo com as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná	40	75,47
Conforme o livro didático	8	15,09
Temas transversais como eixo do planejamento	8	15,09
Cada bimestre uma área artística	6	11,32
Trabalha com uma área artística apenas e as demais como estratégia	0	0,00
A cada série uma área artística	0	0,00

*Os valores ultrapassam o 100% por que os professores puderam assinalar mais de uma resposta.

A grande maioria dos 53 participantes indica planejar suas aulas de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (75,47%), grande parte deles realiza projetos de ensino que integram as áreas artísticas (52,83%), outros 15,09% indicam planejar de acordo com o livro didático, outros 15,09% planeja tendo os temas transversais como eixo do planejamento, uma minoria, 11,32% planeja cada bimestre para ensino de uma área artística. Nenhum dos professores assinalou as respostas referentes ao planejamento a partir de uma área artística apenas e as demais como estratégia e nem a cada série uma área artística, o que sabemos que ocorre em alguns Estados brasileiros que tem esta organização curricular de arte, dividida por séries as linguagens artísticas.

Sobre a organização do planejamento anual dos conteúdos de arte, considerando a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, 40 professores (75,4 %) informaram que seguem as orientações das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, 28 professores (52,83%) planejam a partir de projetos de ensino que integram áreas artísticas, enquanto 8 professores (15,09 %) utilizam o livro didático para nortear o planejamento, a mesma quantidade diz usar os temas transversais como

eixo para o planejamento, 6 professores (11,32%) abordam a cada bimestre uma área artística diferente.



Gráfico – Atuação Docente - Planejamento Didático dos Professores de Arte na Educação Básica

A última questão do survey com os professores de arte da Educação Básica foi sobre quais conteúdos ele insere em seu planejamento de ensino de arte e com quais frequências. Nesta questão passamos a analisar se de fato os professores afirmam assumir uma postura polivalente ao ensinarem artes visuais, dança, música e teatro em suas aulas na disciplina de Arte.

Esta questão, do modelo de respostas por escala de valores¹, abrangeu todas as linguagens artísticas, foi apresentada aos professores conforme quadro a seguir:

¹ Este modelo de questão está baseado na Escala Likert que é uma escala de resposta psicométrica de 5 a 7 pontos utilizada para avaliar o grau de concordância/satisfação dos entrevistados com uma declaração (SULLIVAN; ARTINO, 2013).

21 - Quais conteúdos insere em seu planejamento de ensino de arte e com quais frequências?

	Sempre	Quase sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Artes visuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão sobre ensino das linguagens artísticas nas aulas de Arte

Para melhor compreensão dos dados, apresentarei, primeiramente, os dados isolados quanto a cada linguagem artística, para posteriormente mesclar as informações e estabelecer parâmetros de análise da frequência do ensino de todas as linguagens artísticas.

A tabela a seguir mostra que na atuação docente dos professores da disciplina de arte na Educação Básica, 77,36% sempre ensinam os conteúdos de Artes visuais, 15,09% indicam que quase sempre, 5,66% indicam que as vezes ensinam e 1,89% raramente ensina Artes Visuais. A alternativa nunca ensina artes visuais não foi assinalada por nenhum dos professores, o que significa dizer que Artes Visuais é um conteúdo bastante ensinado por esses professores.

Tabela 12 - Atuação docente: Frequência de ensino de Artes Visuais
Professores de Arte da Educação Básica

Frequência de ensino de Artes Visuais	Professores	%
Sempre	41	77,36
Quase Sempre	8	15,09
As vezes	3	5,66
Raramente	1	1,89
Nunca	0	0,00
TOTAL	53	100,00

A tabela a seguir mostra que na atuação docente dos professores da disciplina de arte na Educação Básica, 60,38% sempre ensinam os conteúdos de Música, 30,19% indicam que quase sempre, 9,43% indicam que as vezes ensinam. As alternativas raramente e nunca ensina música não foram assinaladas por nenhum dos professores, o que significa dizer que Música é um conteúdo bastante ensinado por estes professores.

Tabela - Atuação docente: Frequência de ensino de Música		
Professores de Arte da Educação Básica		
Frequência de ensino de Música	Professores	%
Sempre	32	60,38
Quase Sempre	16	30,19
As vezes	5	9,43
Raramente	0	0,00
Nunca	0	0,00
TOTAL	53	100,00

A tabela a seguir mostra que na atuação docente dos professores da disciplina de arte na Educação Básica, 60,38% sempre ensinam os conteúdos de Dança, 26,42% indicam que quase sempre, 11,32% indicam que as vezes ensinam e 1,89% raramente ensina Dança. A alternativa nunca ensina dança não foi assinalada por nenhum dos professores, o que significa dizer que Dança é um conteúdo bastante ensinado por estes professores.

Tabela 14 - Atuação docente: Frequência de ensino de Dança
Professores de Arte da Educação Básica

Frequência de ensino de Dança	Professores	%
Sempre	32	60,38
Quase Sempre	14	26,42
As vezes	6	11,32
Raramente	1	1,89
Nunca	0	0,00
TOTAL	53	100,00

Na próxima tabela mostro que na atuação docente dos professores da disciplina de arte na Educação Básica, 60,38% sempre ensinam os conteúdos de Teatro, 24,53% indicam que quase sempre, 15,09% indicam que as vezes ensinam Teatro. As alternativas raramente e nunca ensina teatro não foram assinaladas por nenhum dos professores, o que significa dizer que Teatro é um conteúdo bastante ensinado por esses professores.

Tabela - Atuação docente: Frequência de ensino de **Teatro**

Professores de Arte da Educação Básica

Frequência de ensino do Teatro	Professores	%
Sempre	32	60,38
Quase Sempre	13	24,53
As vezes	8	15,09
Raramente	0	0,00
Nunca	0	0,00
TOTAL	53	100,00

No quadro a seguir vemos todas as respostas dadas pelos professores quanto a frequência de ensino das linguagens artísticas na Disciplina de Arte em comparação. São predominantes todas as respostas na opção “sempre”, em todas as linguagens artísticas, ainda que a linguagem com maior frequência de ensino seja as Artes Visuais com a 77,36% dos professores afirmando que sempre ensinam esta linguagem em comparação com as demais que similarmente apresentam a mesma percentagem de 60,38% dos professores indicando que sempre ensinam – música, teatro e dança.

É importante observar que não há uma grande diferença entre a frequência de ensino das diferentes linguagens, ainda que as Artes Visuais estejam sendo ensinadas com maior frequência por 41 professores, as demais são ensinadas com maior frequência por 32 professores, ou seja, a grande maioria dos professores participantes da pesquisa sempre inclui em seu planejamento de ensino de arte as quatro linguagens artísticas.

Isso significa dizer, que a polivalência no sentido etimológico da palavra é desenvolvida por estes professores, ainda que no sentido epistemológico, a abordagem polivalente se diferencia daquela realizada por professores com formação em educação artística e em licenciaturas específicas, na qual as linguagens artísticas não recebem tratamento equânime.

Tabela - Atuação docente: Quadro comparativo da Frequência de ensino das linguagens

Professores de Arte da Educação Básica

	Frequência de Ensino das Linguagens Artísticas na Disciplina de Arte				
	Sempre	Quase sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Artes Visuais	41	8	3	1	0
Música	32	16	5	0	0
Dança	32	14	6	1	0
Teatro	32	13	8	0	0

Apresento o gráfico 12 para a melhor compreensão desta importante questão que aponta em que medida os conteúdos previstos na LDB 9394/96 e indicados pelos PCNE, mais recentemente, pela BNCC, são abordados pelos professores na disciplina de arte na Educação Básica.

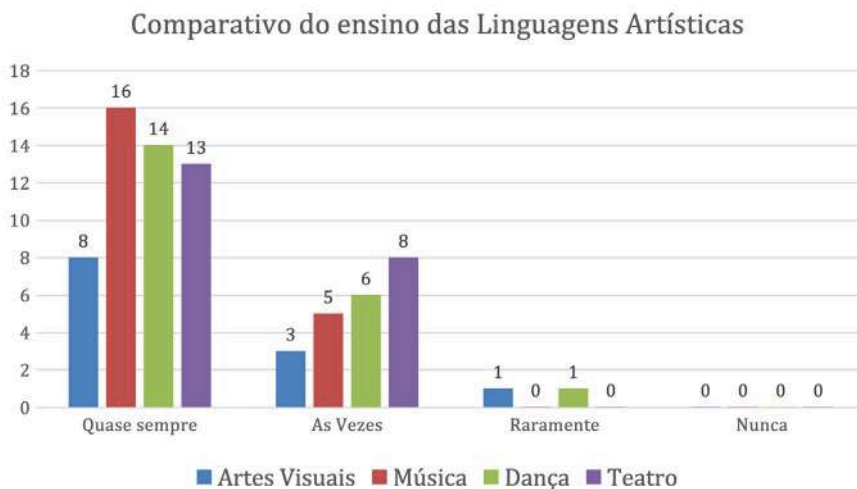


Gráfico – Atuação docente: Quadro comparativo da Frequência de ensino das linguagens - Professores de Arte da Educação Básica

A Crise da Fragmentação e o *Continuum* Disciplinar

Esta busca pela inteireza na Arte é parte da busca pela inteireza humana e, conseqüentemente, do resgate da não-separatividade entre o sujeito, o conhecimento e o objeto. Contudo, essa procura é mais intensa e frequente nas produções artísticas do que no mundo acadêmico e educacional. A divisão da Arte em especificidades e linguagens, fruto do racionalismo científico, ainda é uma realidade persistente nos currículos universitários e da Educação Básica, herdando a lógica cartesiana de decomposição e valorização do especialista (Weil; D'Ambrósio; Crema, 2017).

Esta especialização, embora necessária, passa por um movimento contrário à compartimentalização, constituindo-se numa atitude integrativa. É neste sentido que a crítica de Foucault (2000) sobre a reorganização e classificação das coisas se torna vital, impulsionando um pensamento pós-moderno que reconhece a interdependência de todos os aspectos da vida humana, como enfatiza Ubiratan d'Ambrósio (Weil; D'Ambrosio; Crema, 2017).

Neste ponto, recorreremos à progressão que nos ajuda a situar a crise e a superação: da coordenação à fusão. Como discutimos, a fase atual é a da interdisciplinaridade, que busca sair da crise da fragmentação e se afastar do caos da multidisciplinaridade (o paralelismo) para caminhar em direção à transdisciplinaridade (a unificação e o holismo). Pierre Weil; D'Ambrosio e Crema reforçam que:

A interdisciplinaridade manifesta-se por um esforço de correlacionar as disciplinas. Esse esforço parece mais frequente nas aplicações tecnológicas industriais e comerciais, por força da pressão dos mercados, enquanto o mundo acadêmico permanece no estado multidisciplinar. Nesta fase, seus protagonistas descobrem que todas as disciplinas são inter-relacionadas. Existem, ainda, certas disciplinas que, por sua própria natureza, pedem a interdisciplinaridade [...] Esta fase caracteriza-se pela aparição cada vez mais frequente de elos disciplinares, que são outras disciplinas novas. Por exemplo, entre a física e a biologia surge a biofísica e a bioquímica, entre a neurologia e a psicologia surge a psiconeurologia ou a neurolinguística” (Weil; D'Ambrosio; Crema, 2017, p. 29).

A divisão da Arte em especificidades, que até certo ponto é uma herança da razão científica, precisa ser revista. O ensino e a formação em Arte seguem critérios de seleção de conteúdo rígidos, mas a produção artística já se desenvolve no sentido de transcender estes limites, passando para uma estruturação interdisciplinar e, frequentemente, transdisciplinar.

Outro aspecto importante é a essência da unidade interior da Arte. O pintor Wassily Kandinsky já percebia essa identidade interior:

Cada arte tem sua própria linguagem, isto é, o meio que é exclusivamente seu. Desta forma, cada arte é um espaço fechado, tem vida própria; é um império fechado. Por essa razão, os meios das diferentes artes são diferentes externamente; o som, a cor, a palavra. Na parte mais profunda de seu interior, no entanto, esses meios são totalmente idênticos: o objetivo final apaga as diferenças externas e descobre a identidade interna. [...] O propósito dos diferentes meios de arte é a provocação do processo mental indefinido e definido ao mesmo tempo [...] O meio escolhido como apropriado pelo artista é uma forma material de sua vibração mental, que ele é levado a expressar (Kandinsky, s/ano, p.44).

Essa noção de “parentesco” entre as artes é explorada por Étienne Souriau em “A correspondência das artes”, que utiliza a estética comparada para analisar as semelhanças, afinidades e leis comuns que as unem, bem como as diversidades que as distinguem. Souriau explora como as artes se conectam através de empréstimos, imitações e combinações, sendo cada

uma, como um idioma, influenciada pela cultura, geografia e história. As manifestações artísticas, como a música, a pintura, a dança, o teatro, a escultura, a arquitetura e a poesia, são a expressão genuína da humanidade, profundamente enraizadas em padrões culturais. Dissanayake alerta para a relatividade cultural desse olhar:

Mesmo que se possa estabelecer parâmetros gerais válidos consensualmente, a análise de cada caso pode ser extraordinariamente complexa e inconsistente. Num contexto geográfico, se a cultura ocidental chama de arte a ópera, possivelmente uma cultura não ocidental poderia considerar aquele tipo de canto muito estranho. Na perspectiva histórica, muitas vezes um objeto considerado artístico em uma determinada época pode ser considerado não-artístico em outra (Dissanayake, 1995, p. 34).

Do Ritual à Arte Híbrida

Historicamente, a Arte Ritual demonstra a integração primordial das artes. Nas sociedades pré-modernas, o contexto da produção artística estava intrinsecamente ligado às cerimônias rituais, que eram verdadeiras coleções de artes (Dissanayake, 1982), combinando canto, dança, objetos e participação coletiva. A pesquisadora afirma que o ritual, a arte e os jogos são comportamentos humanos essenciais para a sobrevivência das comunidades. A história aponta para os rituais tribais ancestrais como a fusão original de dimensões expressivas, uma espécie de ampliação da inalcançada *pan-disciplinaridade* sonhada por Jean Piaget (Villar, 2015, p. 10).

Essa integração esteve presente em diversos momentos, como nas obras teatrais da Grécia antiga, que fundiam literatura, música e dança. Isso sugere que essas obras poderiam ser entendidas como modulações interdisciplinares e pluridisciplinares, onde a poesia era o principal interlocutor, mas a prática dos festivais evidenciava intensidades maiores de integração.

A ópera, por sua vez, levou essa aproximação a um alto grau de integração, sendo chamada de "Obra de Arte Total" (*Gesamt Kunstwerk*). Ela promoveu a fusão das linguagens — música, artes cênicas, artes visuais e literatura — em uma única manifestação artística, atuando em conjunto com a mesma intencionalidade comunicativa - na busca da transdisciplinaridade.

Na contemporaneidade, essa integração se manifesta no Cinema, nos Musicais e em toda a cena artística que adota as Artes Integradas como estética emergente. O hibridismo, conceito que descreve o intercâmbio entre sistemas artísticos e não-artísticos (Valente, 2018), está no cerne dessa

busca intensa por novas formas de expressão. O conceito de Artes Integradas emerge como produto de um processo histórico-cultural de convergência e fusão, resultando em expressões híbridas como a *performance art*, a arte sonora e as instalações.

A contribuição de Lucia Santaella (2007) para a compreensão do hibridismo artístico é central, especialmente por meio dos seus estudos em Semiótica e Comunicação. Ela desmantela a noção de pureza das linguagens, oferecendo um aporte teórico fundamental para analisar as produções contemporâneas, notadamente aquelas influenciadas pelo aparato digital. Lucia Santaella contribui para o entendimento do hibridismo ao afirmar categoricamente que as linguagens não são puras. Essa ideia, expressa na afirmação de que as matrizes não são puras e que não há linguagens puras, o que desautoriza a crença na existência de territórios artísticos estanques e independentes. Ao aplicar a semiótica às manifestações artísticas, ela demonstra que toda linguagem é, por natureza, um sistema de signos que está em constante interação e transformação. Se a pureza nunca existiu, o hibridismo não é um fenômeno recente, mas sim uma característica intrínseca e inevitável da comunicação humana, amplificada pela complexidade do mundo contemporâneo. Essa perspectiva fortalece a sua crítica à compartimentalização do ensino, pois se as linguagens são impuras, o currículo que as isola está descolado da realidade da produção artística.

Santaella ressalta que o ambiente digital, por sua própria arquitetura, favorece a fusão de elementos sonoros, verbais, corporais e visuais em composições multimídia complexas (como ocorre no Cinema ou nas instalações interativas). Estes novos meios não apenas juntam linguagens (multidisciplinaridade), mas as entrecruzam e as fundem (inter e transdisciplinaridade), criando composições expressivas onde as fronteiras se tornam fluidas e indistintas.

Ao fornecer um aporte teórico robusto, baseado na ciência dos signos (Semiótica), Santaella oferece o fundamento necessário para a sua defesa da transcendência da fragmentação na Arte. Sua análise das linguagens híbridas ajuda a legitimar as produções artísticas inovadoras, como fluidez, desterritorialização e campo expandido. A prática integrativa da Arte Híbrida – onde elementos são codependentes e se misturam – não deve ser vista apenas como uma anomalia estética, mas como a norma da produção artística atual. Essa visão é essencial para justificar a necessidade de uma formação

docente (polivalente e interdisciplinar) que prepare profissionais capazes de atuar neste panorama onde “as categorias sempre vazam”.

Essa mesma tendência de hibridismo desmantela as fronteiras tradicionais em campos como as artes visuais, a dança e o teatro - da *Pop Art* ao *Happening*. O desvendamento dessa mobilidade é visto nos museus e no dia a dia das cidades, onde as linguagens se misturam, dialogam e se integram.

No âmbito educacional, contudo, o isolamento artístico persiste, sustentado pela defesa da especialidade e pela crítica à polivalência que se estabelece na defesa da especificidade se esquivando de práticas inter e transdisciplinares.

Em contrapartida, a produção artística híbrida se multiplica, dentro e fora do ciberespaço, e neste contexto, caracteriza-se pela síntese de elementos das distintas áreas, ou de elementos artísticos com outros ramos do conhecimento (ciências exatas ou sociais). Conforme Agnus Valente (2015), o artista híbrido pode experimentar uma sensação de não-pertencimento a nenhuma categoria tradicional, habitando um “espaço entre”, um território desterritorializado. O exemplo do escultor sonoro que transita entre elementos visuais e sonoros demonstra que a forma plástica e o som se tornam codependentes nesse novo território.

Fenômenos complexos como o do *performer*, que assume simultaneamente os papéis de músico, ator e artista plástico, confirmam que o artista híbrido é múltiplo por natureza. Essa mobilidade e facilidade de trânsito entre suportes e linguagens pode ser compreendida como campo expandido, conceito criado por Rosalind Krauss (1979) para a expansão de técnicas visuais, mas, que vem sendo utilizado para referir-se a outras ampliações de técnicas e experimentações desterritorializadas. Neste campo, o artista não se restringe a um único gênero ou linguagem. Expressões como “cena expandida” e “técnicas expandidas” definem inovações que extrapolam uma área específica, borrando fronteiras e inserindo práticas artísticas em “lugares insuspeitos” (Quilici, 2004, p. 12).

Em suma, a desterritorialização (Deleuze, Guattari, 1972), a arte híbrida e o campo expandido são conceitos que atestam a fluidez e a dissipação das fronteiras no campo da Arte. A produção artística atual caminha, de forma irrefreável, em direção à transcendência da fragmentação da Arte e exige profissionais dotados de constante flexibilização, visão do todo e das partes e uma criatividade inovadora.

CAPÍTULO 3 - A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Em vista do cenário atual, é imperativo que as abordagens artístico-pedagógicas passem por uma transformação. A conexão entre a escola e as artes é essencial, visto que estas últimas refletem e criticam as dinâmicas sociais. Assim, a implementação de um trabalho com Artes Integradas poderia fortalecer o vínculo do aluno com a arte, o currículo e a interculturalidade, proporcionando-lhe uma compreensão mais ampla e um olhar mais crítico, o que o capacitaria a criar com maior autonomia e liberdade.

Ao analisar as relações de diálogo, confluência e fusão das manifestações artísticas com o intuito de reafirmar a totalidade da Arte, torna-se claro que é crescente o número de artistas que operam sob abordagens multidisciplinares, interdisciplinares e buscam a transdisciplinaridade. Existem, no entanto, espaços pré-estabelecidos e restritivos que promovem a independência de uma linguagem em relação às demais. Em contrapartida, há os “entrelugares” e “interterritórios”, caracterizados pela busca por composições multimídia que reúnem diferentes linguagens, interagindo com aspectos sonoros, verbais e visuais (Santiago, 2000). A produção artística é marcada pela fusão, integração, confluência e diálogo entre as disciplinas específicas.

Dada a simultaneidade na produção artística e a evolução do perfil do artista pós-moderno, é urgente repensar a formação do educador para as artes integradas. As transformações na produção artística contemporânea deveriam ter um impacto direto no ensino da arte. É crucial que o professor de artes esteja familiarizado com a Arte de seu tempo e seja capaz de refletir sobre as práticas dos artistas, estabelecendo conexões entre o repertório artístico atual e o conteúdo pedagógico, bem como entre os processos de criação contemporâneos e as escolhas didático-metodológicas.

Com foco na realidade do ensino fundamental público brasileiro e na formação de seus professores, este texto investiga questões pedagógicas relacionadas à formação e à prática docente em arte, especialmente na intersecção entre o que é produzido e o que é ensinado na área.

Durante o processo da pesquisa do doutorado e depois dele, sigo observando e percebendo a existência de cenários contrastantes entre a produção e o ensino de arte. Os cursos de licenciatura na área de artes, em sua maioria, preparam o docente para atuar em uma única linguagem

artística, enquanto na Educação Básica, no Brasil, sob orientação legislativa, o professor deve desenvolver um ensino artístico de integração das artes.

O contexto do ensino de Arte na Educação Básica no Brasil está determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, e orientado pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC. A LDB determina o ensino de música, dança, teatro e artes visuais, conforme parágrafos 2º e 6º do artigo 26 recentemente reformulado pela Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016, a saber:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Brasil, LDB. N. 9394/96).

O documento orientador para o sistema educacional brasileiro, a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), juntamente com a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, não apresenta significativas alterações quanto ao trato dado à Arte pelo anterior documento orientador - os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na BNCC mantém-se a abordagem das quatro linguagens artísticas - teatro, artes visuais, dança e a música – agora denominadas de unidades temáticas incluídas no componente curricular Arte. O destaque está para a inclusão das Artes Integradas também como unidade temática.

Assim, o ensino de Arte na Educação Básica tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades em todas as linguagens artísticas, mais uma vez corroborado com a permanência da integração das artes na escola, entretanto, sob uma perspectiva que se diferencia conceitualmente e metodologicamente daquela proposta anteriormente denominada de Educação Artística.

A perspectiva das Artes Integradas, estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige que o professor de Arte possua uma formação ampla, capaz de ensinar as diversas linguagens artísticas de maneira equilibrada e promover a integração dos aspectos específicos de cada uma delas, essenciais para a construção do conhecimento artístico na contemporaneidade.

Essa demanda expõe uma incongruência significativa nos atuais cursos de Licenciatura em Artes: suas matrizes curriculares, ao capacitarem o docente para atuar com uma única linguagem artística específica, estão em descompasso com o trabalho exigido na Educação Básica, que requer um professor de Arte polivalente. Essa discrepância é visível em editais de concursos públicos em todo o Brasil, que tratam a Arte como uma área de conhecimento abrangente, conforme as diretrizes curriculares.

Considerando que é na universidade que se define grande parte do perfil docente e, conseqüentemente, o que será ensinado na escola, este espaço formativo detém um papel crucial. Afinal, apesar da legislação e dos currículos oficiais, as decisões curriculares finais se materializam na sala de aula, no encontro entre professor e aluno, onde as escolhas pessoais e ideológicas do professor — que refletem seu grau de formação e sua compreensão da produção artística — efetivam o ensino. A formação universitária, ao traçar um modelo focado em uma única linguagem, inviabiliza a capacitação completa do docente.

É imperativo que a matriz curricular desses cursos seja remodelada para atender não apenas à legislação reguladora da Educação Básica, mas também para refletir a complexidade e a natureza integrada da produção artística presente na sociedade atual. As características das artes integradas deveriam ser centrais na formação dos professores de Arte, pois só assim poderemos promover mudanças efetivas nas aulas. Para que as práticas pedagógicas artísticas mais integradoras sejam implementadas na Educação Básica, é fundamental que tenhamos um professor igualmente capacitado para desenvolver essa modalidade de ensino.

As práticas docentes integradoras, que acredito serem um alvo se efetivar nas escolas de Educação Básica, envolvem um trabalho criativo com diferentes linguagens artísticas. Na prática isso pode ocorrer de duas maneiras: em projetos interdisciplinares abrigando professores de diferentes formações artísticas que possam atuar coletivamente nos projetos com esta finalidade criados nas unidades de ensino, ou em aulas de arte ministradas por professores com formação em artes integradas, capazes de desenvolver um ensino híbrido nesta disciplina. Isso permitirá que alunos do ensino básico compreendam e possam desenvolver processos criativos integrados sob orientação desses mesmos professores.

Na realidade brasileira, são raras as escolas que contam com a presença de mais de um professor na área de arte; por consequência, é muito difícil desenvolver projetos interdisciplinares em artes dentro das instituições de ensino da educação básica. Normalmente, as escolas de ensino fundamental contam com a presença de apenas um professor para ministrar esta disciplina e independentemente de sua formação, ele terá sobre sua responsabilidade que desenvolver um ensino artístico que contemple os conteúdos das diferentes manifestações artísticas, o que é comumente denominado de prática polivalente.

Considerando esta realidade, resalto a importância e pertinência de repensarmos a formação docente nos cursos de licenciatura em artes, sob uma perspectiva integradora, na superação das práticas polivalentes superficiais e desconexas em busca de uma ressignificação deste fazer polivalente, por meio de ações interdisciplinares de fato.

Ao fazermos uma analogia entre a figura do artista e a do professor de arte na contemporaneidade, observamos que o problema não está somente no entrave entre a formação específica e a docência generalista, mas na maneira como este docente é levado a compreender o fenômeno artístico de modo geral. Podemos notar que o artista de hoje é um sujeito inovador, criador, que busca novos espaços, amplia fronteiras, ultrapassa limites de categorizações artísticas, reconfigura-se. O mesmo não ocorre com a figura do professor. A docência em arte, em sua grande maioria, limita-se às fronteiras das linguagens artísticas. Em geral este professor possui uma formação que se propõe a estudar elementos técnico-interpretativos e planejar seu ensino sob essa perspectiva. Raros são os professores que ensinam artes integradas, que incluem a arte contemporânea em seus planejamentos, que elegem metodologias que favorecem a criação artística em sala de aula com liberdade de trânsito entre as diversas linguagens artísticas.

Neste contexto, vamos refletir sobre as implicações pedagógicas para que se insira as Artes integradas no ensino artístico da educação básica.

A herança disciplinar no mundo acadêmico considera o bom professor de Arte o superespecialista, aquele docente que, em sala de aula, repassa aos seus alunos informações técnicas ou práticas artísticas centradas em uma única linguagem artística, com a ilusão eterna de que as escolas de educação básica terão no futuro, a possibilidade de desenvolver um ensino artístico realizado por docentes especializados em cada uma das linguagens artísticas indicadas pelos ordenamentos. Diante dessa realidade, o professor polivalente segue menosprezado como sendo aquele professor generalista pretencioso. (Cunha, Lima, 2020, p. 2).

Considerando-se o referencial adotado para a compreensão das artes integradas e a velocidade das transformações no âmbito da estética artística, contraposta ao engessamento das práticas pedagógicas, que redundam em um grande distanciamento entre o que é produzido artisticamente e o que se ensina, é pertinente que haja uma transformação curricular na formação de um docente que irá atuar na educação básica sob um contexto integrador e expandido, o que lhe permitirá desenvolver *práticas pedagógicas expandidas e híbridas*, permitindo a *desterritorialização* das disciplinas isoladas das artes.

O perfil profissional da pós-modernidade transcende fronteiras do conhecimento (Canclini, 1997), supera as perspectivas do superespecialista, o gênio do conhecimento (Demo, 2011). É preciso pensar neste profissional da atualidade que por ser *multi* coloca-se no entrelugar da totalidade e da unidade. Estar no entrelugar no sentido profissional não significa ser bom em tudo e nem ser especialista em uma única área (Santos, 2007), mas é ter uma visão que ultrapassa os limites epistemológicos e tomar a ação híbrida como um conhecimento plural, porque a especificidade das expressões artísticas no ensino da arte limita as possibilidades de uma profunda intersecção cultural na sociedade (Cartaxo, 2015).

A reflexão sobre a *práxis* artística permite a compreensão da realidade já em vigor e a articulação de novos pensamentos e proposições inovadoras que implicam também no ensino artístico. Neste sentido a adoção de uma *práxis educativa* que considere a expansão da arte na contemporaneidade e que habilite professores com vivências na arte contemporânea é pertinente. Isso implica na reformulação dos currículos do ensino superior e na abertura de novas demandas educacionais e artísticas, já que a formação docente para o ensino artístico precisa entrar em consonância com as exigências advindas do ensino de arte na educação básica. O desenho curricular explicitado na BNCC favorece o ensino das artes integradas, o que implica em uma demanda de formação docente também voltada para essa modalidade de arte. Não basta formar professores com habilidades específicas, é preciso romper fronteiras e acelerar o passo da educação para diminuir a distância entre a evolução do pensamento artístico e do pensamento pedagógico. Tomemos como referência o que fazem os artistas quando inovam e criam fenômenos artísticos em campo, conceito e técnicas expandidas, e assim, quem sabe poderemos desenvolver um ensino de arte sob uma perspectiva mais integradora, interdisciplinar ou transdisciplinar, um ensino de arte expandido.

Escolas de ensino artístico de diversas modalidades coabitam o mesmo território nacional, sob diferentes perspectivas pedagógicas. Nenhuma delas pode ser excluída e todas são importantes na formação de um profissional competente em sua área de atuação. Nesse sentido, tanto os bacharelados como as licenciaturas em artes, as escolas técnicas de ensino artístico formal e as escolas profissionalizantes de ensino não formal tem o seu valor pedagógico na formação dos profissionais em Artes. Contudo, a formação de um docente em artes para atuar na educação básica deve seguir as determinações legais e uma matriz curricular condizente com aquilo que ele, enquanto docente, vai ensinar.

Considerando-se que as Licenciaturas em Artes, de acordo com a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 e o que dispõe o art. 62 da LDB n. 9394/96, com a redação dada pela Lei n. 13.415/17, destinam-se a formação de uma docente em nível superior para atuar na educação básica, remodelações curriculares tornam-se pertinentes, de forma a promover uma formação condizente com o exercício docente. É importante relatar que os demais cursos que envolvem o aprendizado artístico, não devem ser abolidos, pois percorrem destinos, missões e funções pedagógicas diferenciadas, voltadas para alicerçar um conhecimento específico em uma linguagem artística específica; porém a formação de um professor para atuar na educação básica presume a atuação mais intensa de um docente que conheça e pratique o ensino das artes integradas e que seja capaz de sensibilizar os estudantes para compreender a arte de seu tempo. Dessa maneira, missão pedagógica, ordenamentos voltados para o ensino das artes na educação básica e a compreensão da produção artística contemporânea, caminharão juntos em prol de um ensino artístico sensibilizador, distanciado de um aprendizado artístico que privilegia a formação de um profissional que pretende atuar na sociedade produzindo uma arte atenta aos movimentos estéticos que permeiam a cultura contemporânea. Formações distintas exigem cursos distintos, missões e sentidos diferenciados.

A POLIVALÊNCIA EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O pesquisador Cartaxo (2015) analisa o dilema da polivalência no ensino de Arte, afirmando que ela foi teoricamente banida como uma prática nefasta:

É claro que voltar a falar em polivalência no ensino de arte é se expor à fogueira da inquisição, porque nas diversas áreas do conhecimento ainda existe um conceito dogmático de verdade, que se dito como verdadeiro, não interessa o contexto, tem-se que aceitá-lo como verdadeiro e ponto final! Resistente a dogmas e embasado na contextualização desse início de século XXI, levanto o debate para arguir sobre a tal polivalência. A tão rechaçada polivalência que, embora renegada por muitos pensadores do ensino da arte, se mantém viva através de expressões artísticas híbridas e tem dado contribuições para com a qualidade do ensino nessa área. Não há novidade alguma em afirmarmos que a arte é plural porque é uma expressão humana e o ser humano é plural por natureza. Se arte é o resultado de uma expressão humana em um determinado contexto, a polivalência é um procedimento múltiplo que abrange várias áreas (CARTAXO, 2015, p. 332).

Contudo, ele argumenta que o especialista é um ser isolado, e o contexto pós-moderno exige uma prática rizomática do saber, o que torna a limitação do conhecimento insustentável. Cartaxo, então, propõe uma revisão crítica do conceito no ambiente pedagógico, defendendo que, já que as expressões artísticas não são criadas isoladamente (hibridismo, concomitância), também não devem ser tratadas pedagogicamente de forma isolada. Ele afirma que “[...] repensar a polivalência no ensino de arte é o mesmo que repensar o conceito de arte” (Cartaxo, 2015, p. 332). Apesar da resistência dogmática no meio acadêmico, o autor sustenta a pertinência da polivalência diante do contexto artístico atual, onde expressões híbridas demonstram sua vitalidade e contribuição para a qualidade do ensino.

Estas perspectivas foram bem detalhadas por mim em minha tese de doutorado e no artigo “A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes” publicado por mim em co-autoria com minha orientadora Sonia A. de Lima em 2020 na Revista Música da USP¹.

Vale destacar aqui o que escrevi na tese

[...] que de certa maneira, transcender a fragmentação das tarefas é uma habilidade necessária para o profissional de qualquer área. Isso comporta uma formação pedagógica que atenda a esses interesses. De certa maneira foi essa a prioridade que motivou a formação de um professor polivalente em artes nas décadas de 70 e 80. [...] Esses relatos refletem a necessidade de rever as diretrizes de um Ensino Superior de Arte que habilita um docente para atuar em uma única linguagem artística em favor de um ensino artístico que integre as diversas linguagens e os diversos campos de conhecimento, com

¹ Cunha, D. S. S., Lima, S. A. de. (2020). A interligação da polivalência com a Interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. *Revista Música*, 20(1), 97-120.

o propósito de atender mais prontamente o que determinam os ordenamentos voltados para a Educação Básica. Para superar essa especificidade acadêmica, amenizar o discurso pejorativo contido no conceito de polivalência e valorizar mais intensamente as ações docentes voltadas para o ensino das artes integradas, foram criadas as Licenciaturas em Arte de cunho interdisciplinar. Essas licenciaturas parecem de certa maneira ter amenizado o problema e serão avaliadas em capítulo específico (Cunha, 2020, p. 76).

Considerando que, você pode se aprofundar nestas discussões conceituais sobre a polivalência lendo minha tese e o artigo que citei anteriormente já publicados em 2020, te convido a adentrar nas análises inéditas que trago neste livro. Reflexões investigativas acerca das respostas dos 53 professores diante das questões discursivas sobre polivalência, as quais passaram pelo processo de codificação e categorização, no qual comecei buscando em seu conteúdo (unidades de análise) os aspectos indicadores (características semelhantes das unidades de análise), a partir dos quais foi possível identificar categorias (grandes temáticas) para classificar as respostas. Essa análise foi realizada com as 53 respostas de cada pergunta, e serão aqui descritas e analisadas.

Ao abordar a temática da polivalência junto aos professores, apresentei três questões, sendo que nelas abordei o conceito de polivalência, a formação polivalente e a atuação polivalente.

Apresento primeiramente a análise da questão: *Para você, o que é “polivalência no ensino de arte”?* A partir da qual busco a compreensão do discurso dos professores acerca do conceito de polivalência no âmbito do ensino de arte.

A análise resultou em 5 aspectos indicadores que foram categorizados conforme as definições de polivalência apresentadas no capítulo 2 da minha tese (Cunha, 2020):

- 1) Polivalência enquanto prática trabalhista;
- 2) Polivalência enquanto domínio do conteúdo;
- 3) Polivalência enquanto ação profissional/pedagógica.

Os aspectos indicadores encontrados nas respostas foram: abordagem desigual/superficial das linguagens artísticas; abordagem equânime; abordagem integradora; abordagem que transcende a especificidade; abordagem tradicional.

A análise permitiu agrupar e relacionar os aspectos às categorias da seguinte maneira:

CONCEITO DE POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE	
CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADORES
Polivalência como prática trabalhista	Necessidade do Mercado de Trabalho
Polivalência como Ação Pedagógica	Abordagem equânime
	Abordagem integradora
	Abordagem que transcende a especificidade
Polivalência como Domínio de conteúdo	Abordagem tradicional

Na categoria **Polivalência como prática trabalhista**, apenas 2 professores foram identificados pelo aspecto “Necessidade do Mercado de Trabalho” os quais afirmam que polivalência no ensino de arte é: “[...] ter que trabalhar as diferentes linguagens artísticas com os educandos” (Prof. 35); “A utilização de todas as modalidades da arte em seu ensino, seguindo a lei” (Prof. 31). Está clara a posição destes professores em relação a polivalência enquanto prática trabalhista de quem está suprimindo uma demanda multifuncional do mercado de trabalho. Esta postura é resultado da atuação docente em função de ordenamentos legais e sem que haja uma intencionalidade ou formação para tal.

A categoria **Polivalência como Ação Pedagógica** foi identificada por três aspectos: abordagem equânime, abordagem integradora e abordagem que transcende a especificidade. Primeiramente vamos observar as respostas referentes ao aspecto “Abordagem equânime” das linguagens artísticas, as quais demonstram uma compreensão semelhante de que o trabalho pedagógico que aborda as linguagens artísticas de forma igualitária, quer dizer, com a mesma ênfase para cada linguagens é considerado polivalência no ensino de arte: “É trabalhar com as diferentes linguagens de igual modo, abordar as várias funções da arte” (Prof.4); “Seria o professor ter conhecimento específico em outras linguagens artísticas, além da música e trabalhar todas elas” (Prof. 22); “Um único professor estar apto a ensinar as quatro linguagens de arte, visuais, música, dança e teatro” (Prof. 28); “Polivalência é o potencial de poder trabalhar com as linguagens de arte sem priorizar nenhuma, de forma integrada ou não” (Prof. 40); “Ter a capacidade de trabalhar com variadas áreas. Podendo atuar com todas as linguagens da arte de forma igualitária” (Prof.-50).

O segundo aspecto da categoria *Polivalência como Ação Pedagógica* é a “Abordagem Integradora”, indicada por 29 professores, dentre os quais citarei algumas expostas como exemplificação. O professor-5 aponta para o diálogo, a relação e a interação entre as linguagens artísticas: “É trabalhar com várias linguagens, explorando ao máximo nas obras o diálogo, a relação e a interação entre elas na construção do estético e do semântico. É trabalhar arte de forma integrada”; a busca de relações entre as linguagens é indicada pelo Prof-17: “A concepção de Ensino de Arte que trabalhe com as mais diversas manifestações artísticas, buscando estabelecer relações entre as mesmas”; A integração é indicada pelo professor Prof-14: “Que integra as 4 áreas da arte - Música, artes visuais, artes cênicas e dança”. Já o professor Prof-25 comenta sobre a possibilidade de um trabalho com as diferentes linguagens e sua multiplicidade: “É abordar as múltiplas linguagens das artes em sala de aula, possibilitando a reflexão, criação e contemplação destas pelos educandos”. Quanto a uma abordagem que integre linguagens e ao mesmo tempo trabalhe as artes integradas, declara o professor Prof-26:

É desafio de se trabalhar com os diversos campos de conhecimentos em arte, em suas diversas linguagens. Em que os professores de Arte devem abordar os conteúdos, bem como, desenvolver atividades expressivas nessas diferentes linguagens: artes visuais, teatro, dança e música, integrando e trabalhando com as artes integradas.

Para o professor Prof- 37 polivalência “É a disponibilidade de se transitar e executar com qualidade o ensino da arte por meio das quatro manifestações artísticas”, esta capacidade de percorrer entre conteúdos das diferentes linguagens artísticas é uma das características desta abordagem integradora.

Além das possibilidades de diálogo, relação, interação, trânsito, está a conexão. De certa forma, estas características se assemelham, porém, se pensarmos em suas particularidades podemos refletir que um diálogo entre artes é menos confluyente que uma conexão, o que pode ser ainda mais intensificado pela interação, depois pela integração até chegar a uma fusão, que una as especificidades em uma única expressão, uma única área de conhecimento. Sobre conectividade comenta o professor Prof-46: É a capacidade de se trabalhar com mais de uma linguagem artística, e relacionar, encontrar pontos de ligação entre as linguagens e posso afirmar que eles existem”. Sobre integração que resulta em fusão declara o professor Prof- 38:

Trata-se da possibilidade do professor de trabalhar as linguagens diversas de forma efetiva neste caso seria uma forma de integrar linguagens e trabalhá-las de forma integral fazendo com que o universo artístico seja abordado desta forma como algo único. Está relacionada com a maior abrangência das linguagens.

Ao expressar-se sobre o conceito de polivalência, professor Prof-39 trata da conjunção das artes e as produções artísticas híbridas: “O conjunto com todas as linguagens artísticas e sua hibridização”

Ainda na categoria que define *Polivalência como Ação Pedagógica*, surgiu na análise das respostas 10 professores que consideram a “Abordagem que transcende a especificidade” como característica importante para definir polivalência. Nestas respostas observamos características como a versatilidade docente, a junção de disciplinas, a co-dependência das subáreas da Arte, a liberdade de abordar diferentes áreas, o fim do isolamento, contextualização multicultural a partir de expressões artísticas distintas: “É a junção das quatro linguagens artísticas que eram trabalhadas separadamente numa mesma disciplina” (Prof-34); “Quando um mesmo professor ensina as quatro linguagens artísticas, independente de sua formação específica” (Prof-8); “É o professor dar conta de trabalhar um pouco com cada linguagem artística. Ter um conhecimento amplo, e não uma única área de formação” (Prof-13); “Capacidade de dar conta das mais variadas formas que as pessoas se relacionam com arte sem ficar preso a apenas uma delas” (Prof-15); “Para mim é um procedimento múltiplo que atinge várias áreas dentro do ensino de Arte” (Prof-18); “Ser apto a discutir e ensinar conteúdos relacionados à Arte em um âmbito mais amplo, não dividido por áreas específicas” (Prof-20); “Ser polivalente é ser versátil, expressões artísticas não acontecem, nem são criadas isoladamente” (Prof-21); “É fazer com que as linguagens artísticas sejam trabalhadas em conjunto e não de forma isolada, como alguns fazem uma por bimestre” (Prof-27); “Trabalhar com as quatro linguagens artísticas, que formam a arte, contextualizando as diversidades culturais dos alunos e troca de experiências entre os mesmos (as), trazendo aspectos culturais e sociais do ambiente em que está inserido o aluno” (Prof-52).

Estas características implicam em escolhas e posturas didáticas que promovam esta transcendência da especificidade. O professor Prof-35, traz à tona esta problemática real explicitando de maneira prática como vê esta organização na escola:

Para mim a polivalência no ensino de Arte diz respeito ao ensino das quatro linguagens da arte de maneira concomitante ou em sequência para uma mesma turma, de uma mesma série. Ou seja, não elege apenas uma linguagem artística para ser trabalhada por ano/série, ou muito menos apenas uma linguagem durante todo um período da educação, como por exemplo durante todo o ensino fundamental, ou durante todo o ensino médio.

A última categoria identificada nestas respostas é a significação de **Polivalência como Domínio de Conteúdo**. Esta categoria foi identificada a partir do aspecto indicador “Abordagem Tradicional” que é entendido nas respostas dos professores como uma visão conteudista, ligada a habilidades específicas e concomitância de capacidades referentes as diferentes linguagens artísticas. Foram 7 professores que se expressaram neste sentido, vejamos suas respostas: “Transmitir o conhecimento de todas as formas de linguagem (música; dança; artes visuais e teatro)” (Prof-6); “Ter domínio das 4 linguagens da arte na aplicação das aulas” (Prof-12); “É conhecer todas as linguagens (música, teatro, dança, e artes visuais) e habilidades que implicam e demandam cada uma delas” (Prof-29); “É termos uma razoável noção das principais linguagens artísticas; visuais, cênicas, dança e música” (Prof-30); “É o professor que está apto/capacitado a ensinar/ministrar aulas das diversas linguagens da Arte: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança” (Prof-27); “É a capacidade de trabalhar as diferentes linguagens artísticas com os educandos” (Prof-35); “Um professor que entende/conhece e sabe ensinar diversas linguagens artísticas” (Prof-36).

Diante desses dados, há uma informação importante que não pode ser ignorada: o fato de que todos os professores concordam que o termo polivalência seja utilizado para designar uma ação relacionada ao ensino de artes, nenhum professor se opôs ou expressou contrariedade a esta definição. O que vemos nas respostas são pontos de vistas complementares e não divergentes. O quantitativo pode nos ajudar a visualizar de forma mais concreta estes dados, vejamos na tabela:

Tabela - O conceito de Polivalência 1
Professores de Arte da Educação Básica

Conceito de Polivalência por Aspectos	N. de respostas	%
Polivalência como prática trabalhista		
Necessidade do Mercado de Trabalho	2	3,78
Polivalência como Ação Pedagógica		
Abordagem equânime	5	9,43
Abordagem Integradora	29	54,72
Abordagem que transcende a especificidade	10	18,87
Polivalência como Domínio de Conteúdo		
Abordagem Tradicional	7	13,20
TOTAL	53	100,00

Se considerarmos a soma das respostas dos aspectos e visualizarmos o quantitativo de respostas em cada categoria, por consequência temos:

Tabela - O conceito de Polivalência 2

Professores de Arte da Educação Básica

Conceito de Polivalência por Categorias	N. de respostas	%
Polivalência como prática trabalhista Necessidade do Mercado de Trabalho	2	3,78
Polivalência como Ação Pedagógica Abordagem equânime Abordagem Integradora Abordagem que transcende a especificidade	44	83,01
Polivalência como Domínio de Conteúdo Abordagem Tradicional	7	13,20
TOTAL	53	100,00

É notável que a maioria dos professores, 83,01%, apresenta a definição de Polivalência no Ensino de Arte como uma **Ação Pedagógica**, isso significa dizer, que a atuação docente polivalente é algo consciente e real neste grupo de professores, dentre os quais há os que destacam a *Abordagem Integradora* como principal característica da perspectiva polivalente de ensino (54,72%); seguido dos que relacionam a ação pedagógica polivalente a *Abordagem que Transcende a Especificidade* (18,87%) e os que indicam a *Abordagem Equânime das Linguagens Artísticas* como aspecto determinante para uma ação pedagógica polivalente (9,43%).

Um número menor de professores relaciona o conceito de Polivalência no ensino de Arte a uma *Abordagem Tradicional*, como característica de uma **Polivalência enquanto Domínio de Conteúdo** (13,20%). E ainda, com pouquíssima representatividade está a compreensão de **Polivalência como Prática Trabalhista** (3,78%), sob a justificativa da *necessidade do Mercado de Trabalho*.

Tendo em vista esta análise do conceito de polivalência adotado pelos professores da Educação Básica participantes do *survey*, passamos para a segunda análise em relação a polivalência na formação docente.

A FORMAÇÃO POLIVALENTE EM ARTE

Na continuidade passamos a descrição e análise dos dados da questão respondida pelos professores de educação Básica que aborda a visão destes profissionais quanto a polivalência na formação em nível de graduação

Utilizando o modelo de questão objetiva com resposta única, questioneiei: Sua formação na graduação foi polivalente? Seguida da questão aberta: Por que considera que sua graduação tenha sido polivalente ou porque considera que não tenha sido polivalente? As respostas apontaram para uma grande maioria de professores que afirma ter cursado uma graduação polivalente, 51 professores (96,22%), como é demonstrado no gráfico 06:

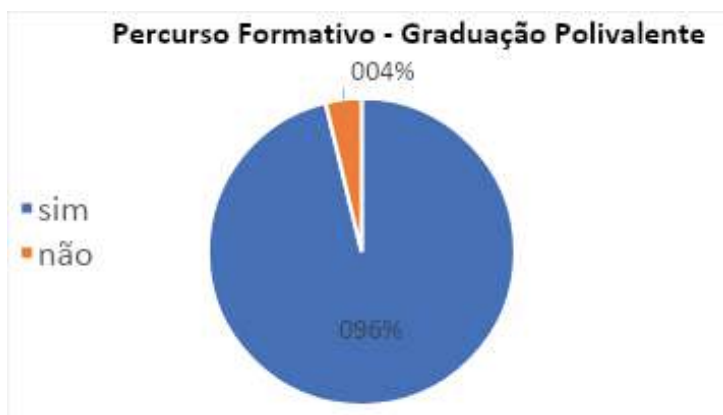


Gráfico – Percurso Formativo Graduação Polivalente

As respostas positivas e negativas dos professores quanto a definição de sua graduação como polivalente são justificadas por diversas razões. Inicialmente levantei a hipótese de que os professores iriam associar a polivalência na formação docente relativa à duas categorias: a polivalência apresentada como currículo integrado de abordagem equânime das diferentes linguagens artísticas e a segunda tendo a polivalência relacionada ao currículo especializado em uma das linguagens com a oferta de habilitação específica em uma ou outra linguagem. Enganei-me, pois a segunda categoria não foi identificada nas respostas, sendo assim, todos os participantes compreendem a formação polivalente como aquela que oferece a aprendizagem das diferentes subáreas da arte de forma equânime. Entretanto, identifiquei diferentes maneiras de pensar esta polivalência e para melhor compreender estes dados, tabulei, codifiquei e categorizei da seguinte maneira:

Sujeitos	Polivalência na formação	UNIDADES DE ANÁLISE	ASPECTOS INDICADORES	Categorias		
				Polivalência enquanto ação pedagógica	Polivalência enquanto domínio de conteúdo	Polivalência enquanto prática trabalhista
Prof- 1	Sim	O curso que me formei trabalha com várias áreas da arte, contudo o objetivo sempre se baseia na formação do professor de arte e não em artistas de cada área.	Formação pedagógica em todas as artes	X		
Prof- 4	Sim	Estudamos sobre as diferentes linguagens artísticas e suas funcionalidades.	Formação técnica de todas artes		x	
Prof- 51	Sim	Pois aprendemos as quatro linguagens artísticas nos quatro anos	Estudo simultâneo das especificidades das artes			X

Para a análise desta questão utilizei três categorias pré-definidas: *Polivalência enquanto prática trabalhista*, *polivalência como ação pedagógica* e *polivalência enquanto domínio de conteúdo*. Estas categorias foram apresentadas no segundo capítulo, quando trato da resignificação do conceito de polivalência. Ao analisar as respostas dos professores do grupo de Professores da Educação Básica que participaram do *survey* surgiram os seguintes aspectos indicadores: formação pedagógica em todas as artes; abordagem integrada das linguagens artísticas; estudo simultâneo das especificidades das artes; ensino não linear; formação técnica de todas artes; estudo individualizado das linguagens; aprendizagem básica das especificidades das linguagens artísticas; polivalência como conhecimento total da história da arte.

Tendo em vista estes aspectos indicadores foram organizadas as respostas dos professores mediante as categorias sobre polivalência pré-estabelecidas, considerando que o foco da questão estava na definição da graduação cursada pelos professores como polivalente.

Esta análise da questão sobre a polivalência na formação docente, a partir dos dados coletados no *survey* com professores da Educação Básica, pode ser sintetizada como se apresenta o quadro a seguir:

Polivalência	Formação Docente	Categorias	Aspectos Indicadores
		Polivalência enquanto ação pedagógica	Formação pedagógica em todas as artes Abordagem integrada das linguagens artísticas,
Polivalência enquanto prática trabalhista	Estudo simultâneo das especialidades das artes Ensino não linear		
Polivalência enquanto domínio de conteúdo	Formação técnica de todas artes		
	Estudo individualizado das linguagens		
	Aprendizagem básica das especificidades linguagens artísticas		
	Polivalência como conhecimento total da história da arte.		

Quanto a categoria **Polivalência enquanto ação pedagógica** na formação docente em nível de graduação foi identificada pelos aspectos “formação pedagógica em todas as artes” e “abordagem integrada das linguagens artísticas”. O aspecto da formação pedagógica em todas as artes está presente nas respostas de 11 professores, dentre eles destaco as falas dos seguintes professores: “O curso que me formei trabalha com várias áreas da arte, contudo o objetivo sempre baseia-se na formação do professor de arte e não em artistas de cada área” (Prof-1); “Pois tivemos a oportunidade de acesso à diversas metodologias de ensino e abordagens das linguagens artísticas” (Prof-8); “Por ser um curso que prioriza o ensino da arte de maneira híbrida, permite ao professor ser polivalente no cotidiano escolar” (Prof-37); “Se formos pensar na grade curricular e no modelo do curso os graduandos são formados para abranger 4 linguagens o que neste caso traz a possibilidade de se trabalhar as 4 linguagens” (Prof-38); “A graduação nos possibilitou conhecer as diversas linguagens da arte e práticas pedagógicas para trabalhar com as linguagens na escola” (Prof-40); “Por mais que as linguagens tenham sido específicas, todas foram trabalhadas da mesma forma para formar o professor para a educação básica” (Prof-42); “Porque te habilita o conhecimento nas 4 linguagens da Arte. Te dá suporte para que possa atender as necessidades previstas nas DCE” (Prof-45); “Ela me preparou para trabalhar com mais de uma linguagem a escola. Sobre aprofundamento? Não sei, mas talvez não seja tão necessário, não vou formar músicos, artistas, bailarinos, atores, preciso formar pessoas que conheçam e respeitem arte” (Prof-46).

Nove professores apresentaram discurso em relação ao aspecto “abordagem integrada das linguagens artísticas”, entre eles o professor Prof-5 destaca que “Especialmente a partir do segundo ano da graduação, a integração

das linguagens artísticas foi sendo explorada no curso. Isso abriu minha visão e transformou o conceito que eu tinha, até então, de arte”. O Prof-6 exemplifica “Considero polivalente, porque a graduação em arte-educação não estuda somente uma abordagem artística, por exemplo uma performance de dança, será composta pela música, corpo e figurino”, assim como o Prof-16 “Por ter acesso as diversas manifestações artísticas (Visuais, música, teatro, dança, cinema, entre outras) e certas vezes, estabelecia-se relações entre essas manifestações, mesmo com os docentes sendo de áreas específicas”, e ainda o professor Prof-28 que afirma que o curso sempre foi polivalente e justifica: “Sempre, em todas as disciplinas do curso, existiu uma preocupação em relacionar as quatro linguagens de arte, para cada conteúdo”.

Observa-se nestas falas a importância dada a formação pedagógica em arte abarcando as diferentes manifestações artísticas, formação condizente com a realidade escolar da educação básica brasileira. A formação pedagógica é parte da formação docente e eixo fundamental de qualquer licenciatura, a aprendizagem didática das artes é um diferencial do que normalmente se encontra nas licenciaturas específicas em arte. O nível de conhecimento das linguagens é problematizado e justificado pela exigência básica de conteúdos a nível escolar.

Na categoria ***Polivalência enquanto prática trabalhista***, foram identificados dois aspectos indicadores: simultâneo das especialidades das artes e polivalência como ensino não linear. Estes dois aspectos têm em comum a formação docente em artes integradas para o bom desempenho profissional, como perspectiva adequada ao mercado de trabalho.

Outro aspecto que levou a categoria de polivalência como ***prática trabalhista*** foi o relacionado por 22 professores, que justificaram a resposta positiva quanto ao curso ser polivalente apontando que houve o “estudo simultâneo das especificidades das artes”. Respostas como a dos seguintes professores se repetiram diversas vezes: “Tínhamos aulas das 4 linguagens (música, dança, teatro e visuais)” (Prof-7); “Minha graduação foi polivalente, o curso abordou e contemplou as diferentes linguagens: artes plásticas, teatro, dança e música” (Prof-26). Está claro nestas falas a formação de um perfil técnico multifuncional, característico da polivalência enquanto prática trabalhista.

O terceiro aspecto da categoria de ***polivalência como prática trabalhista*** é a compreensão de “ensino não linear”. Esta concepção foi observada

na justificativa do professor Prof-21 por não considerar seu curso como polivalente pois acredita que está organizado de forma linear, o que pressupõe que este professor não identificou diálogos e interações entre as disciplinas e/ou conteúdos, ao contrário do pensamento do professor Prof-31 que tem a mesma concepção de polivalência como ensino não linear, ou seja, como trabalho dialético, e observa esta característica na graduação cursada: “Pois de uma forma geral passeava por algumas outras disciplinas”.

Diante da categoria ***Polivalência enquanto domínio de conteúdo*** foram elencados os aspectos formação técnica de todas artes, estudo individualizado das linguagens e aprendizagem básica das especificidades linguagens artísticas. O aspecto “formação técnica de todas artes”, foi indicado por dois professores. O Prof-2 que aponta para sua experiência na aprendizagem de multitarefas: “Porque me vi na condição (e dever)de desenvolver ações muito distintas entre lecionar, compor, atuar, expor, dirigir, pesquisar” e o professor Prof-4 que relata: “Estudamos sobre as diferentes linguagens artísticas e suas funcionalidades e aprendemos algumas técnicas de cada”.

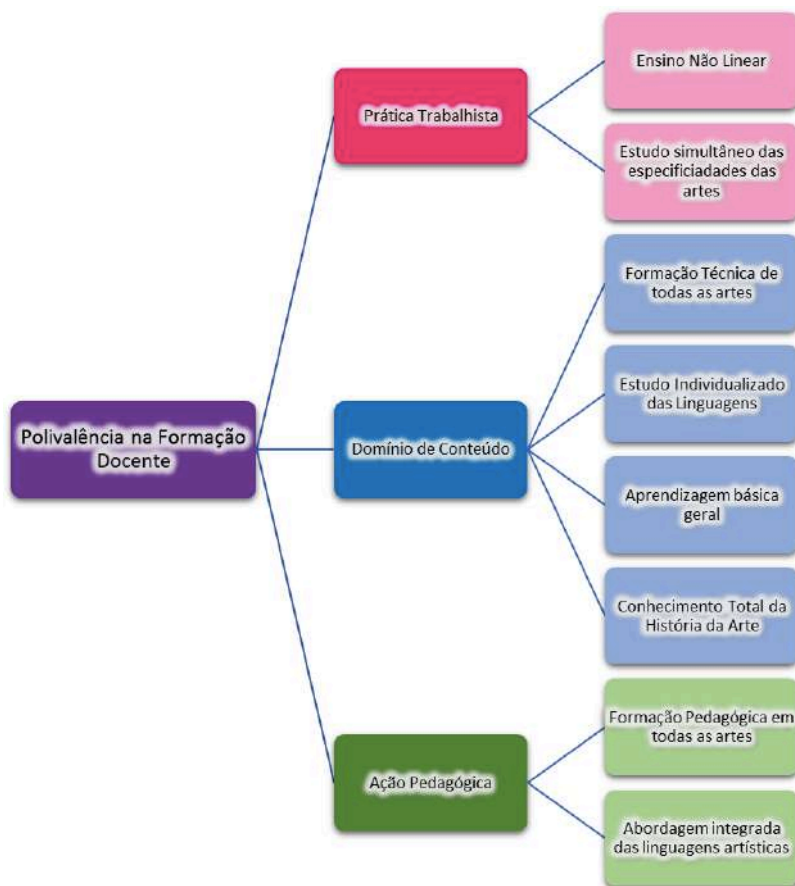
O aspecto “estudo individualizado das linguagens” também apontou para a categoria da *polivalência enquanto domínio de conteúdo* e foi identificado nas seguintes repostas: “Acredito que sim, pois, trabalhava todas as linguagens, mesmo que não simultaneamente (Prof-51); “Porque trabalhamos com as quatro linguagens artísticas, hora concomitantes, hora separadas” (Prof-53).

O terceiro aspecto desta categoria foi “aprendizagem básica das especificidades linguagens artísticas” denotada nas afirmativas: “Minha graduação foi polivalente por contemplar um conhecimento básico sobre quatro linguagens artísticas específicas: Arte-visuais, Música, Dança e Teatro” (Prof-13); “A formação nas quatro linguagens possibilitou-nos vislumbrar um amplo leque de formas que a arte pode ser acessada, obviamente que esta polivalência possui limites se levarmos em consideração que arte não é um conceito único” (Prof-15); “Sim pois aprendi um pouco de cada linguagem” (Prof-43); “Considero que foi parcialmente polivalente, porque as abordagens contemporâneas permitiram abordagens simultâneas, porém algumas disciplinas foram bastante específicas como Fotografia, técnicas Tridimensionais, etc” (Prof-49). Esta última fala, além de apontar para a presença da formação técnica revela a compreensão de que polivalência

significa abordagem simultânea de conteúdos o que teria sido realizado na graduação deste professor por meio das abordagens contemporâneas.

Ainda na mesma categoria identifiquei o aspecto “polivalência como conhecimento total da história da arte” está relacionado a justificativa da resposta negativa do professor Prof-44 “Acredito que em muitos momentos o curso ficou muito preso a um determinado período, por exemplo o contemporâneo, deixando os demais muito vago”, é possível compreender pela resposta deste professor que o foco dado pela graduação a história da Arte Contemporânea não permitiu um maior conhecimento da história em geral, o que é impossibilitou o curso de ser polivalente. Ao contrário, o professor Prof-36, considera o curso polivalente por permitir o conhecimento das diferentes perspectivas da história da arte pelo viés das quatro linguagens artísticas, e ressalta que o maior conhecimento obtido foi da arte da atualidade “O curso nos proporcionou conhecer as quatro linguagens e sua história e ensiná-las na escola, algumas áreas com mais facilidades e outras menos. Com relação a parte da história da arte, o que temos mais conhecimento é arte contemporânea”.

Diante dessa análise, é possível acrescentar mais algumas características ao conceito de polivalência, agora tratando da polivalência na formação docente, em suma, apresento o organograma a seguir com estes dados:



A ATUAÇÃO POLIVALENTE NO ENSINO DE ARTE

O terceiro aspecto da polivalência nesta análise dos questionários com os professores da Educação Básica é sobre a atuação dos docentes na perspectiva da polivalência. Os dados apontam que a maioria dos professores desenvolve aulas polivalentes. Apenas 1,89% dos professores participantes da pesquisa afirma que nunca atuam de maneira polivalente em sala de aula, por outro lado se somarmos o número de professores que afirma que quase sempre e sempre trabalha na perspectiva polivalente teremos 60,38% dos participantes, e ainda, se considerarmos todos que responderam, raramente, às vezes, quase sempre e sempre, temos um total de 98,12% que em algum momento trabalham de forma polivalente no ensino de arte. O que significa dizer que apenas 1 entre os 53 professores de arte participantes da pesquisa afirma não trabalhar como polivalente.

Tabela 10 - Atuação docente: Perspectiva Polivalente
Professores de Arte da Educação Básica

Perspectiva Polivalente	N. de respostas	%
Nunca	1	1,89
Raramente	3	5,66
As vezes	17	32,08
Quase Sempre	16	30,19
Sempre	16	30,19
TOTAL	53	100,00

Outra análise possível é a de que 32 professores (60,38%) afirmam que sempre e quase sempre atuam na perspectiva polivalente, em contrapartida que 20 professores (37,74%) são os que as vezes e raramente atuam como polivalentes.

Este resultado ratifica os dados admitidos na questão sobre a abordagem polivalente na formação destes professores, em que 96,22% dos professores afirmou que a licenciatura cursada tinha a perspectiva da polivalência. E ainda, se compararmos com a análise realizada dos cursos de formação em ensino superior destes professores no início do questionário, em que 96,22% cursaram Licenciaturas polivalentes e apenas 3,77% cursaram licenciatura específica em artes visuais, percebe-se que há uma equivalência entre a proposta dos cursos de ensino superior, a percepção dos professores e a atuação deles na Educação Básica, ou seja, a polivalência enquanto perspectiva do ensino de arte é presente no ensino superior e na Educação Básica.

Mas, qual a justificativa dada pelos professores para caracterizar seu trabalho como polivalente ou como não sendo polivalente? Vejamos nas respostas discursivas dadas por eles dentre as quais, a partir da análise de conteúdo, cheguei a duas categorias de respostas: a *transcendência da especificidade* e a *impossibilidades no ensino polivalente de artes*. A categoria da *transcendência da especificidade* foi estabelecida a partir dos aspectos indicadores: ensinar as quatro linguagens artísticas, integrar os conteúdos das diferentes linguagens, conectar as manifestações artísticas, abordagem pedagógica do hibridismo, processos criativos nas quatro linguagens. A categoria *impossibilidades no ensino polivalente de artes* foi estabelecida a partir dos seguintes aspectos indicadores: incapacidade de ensinar todas as linguagens, falta de aptidão para ensinar aspectos de uma ou outra linguagem, ênfase em determinada área e superficialidade nas demais, os desafios da realidade escolar, necessidade de ensinar conteúdos específicos.

Os professores que indicaram realizar a docência polivalente, assinalando quase sempre e sempre nas alternativas da questão, apresentaram um discurso muito semelhante de associação da atuação polivalente à *transcendência da especificidade*, dentre eles alguns indicaram o ato de “Ensinar as quatro linguagens artísticas” como justificativa de atuarem sempre e/ou quase sempre como polivalentes se restringem somente ao fato de contemplarem as linguagens em suas aulas: “Busco sempre abordar as diferentes linguagens e suas funções” (Prof-4); “Sim, busco trabalhar várias linguagens artísticas, como visuais, música, cinema” (Prof-22); “Eu dou ênfase as quatro linguagens no plano de trabalho e na sala de aula (Prof-29); “Nunca deixo de contemplar nenhuma linguagem artística nas turmas que trabalho” (Prof-33); “Durante o ano letivo, trabalho com as linguagens artísticas no processo ensino-aprendizagem” (Prof-48).

Observamos que além de indicarem o ensino das diferentes linguagens artísticas muitos professores apontaram a intencionalidade de integrar, conectar, interligar os conteúdos das diferentes áreas, o que significa que além de abordar os conteúdos das linguagens para ser polivalente o professor precisa “integrar os conteúdos das diferentes linguagens”: “Pois busco integrar todas as linguagens artísticas” (Prof-5); “Realizando planejamento de projetos de ensino que integram artes visuais, teatro, dança e música” (Prof-6); “Trabalho contemplando as diversas linguagens artísticas, quase sempre integrando-as” (Prof-13). O professor Prof-14 exemplifica uma maneira que utiliza para integrar as linguagens:

Sim, busco integrar as artes. Por exemplo quando busco vivenciar a dança utilizo a música, ritmo, apreciação informal pra movimentação dos sentidos, emoções, “que dançam em nosso interior”; o desenho como se ao desenhar pudesse dançar com o lápis e a fotografia quando dou pausa ao movimento, registro o movimento.

Os professores que indicam “conectar as manifestações artísticas”, por meio do diálogo, como característica da prática polivalente relatam: “Procuro explorar ao máximo o diálogo entre as linguagens, mostrando e provocando o olhar para a presença de outras linguagens nas obras (Prof-5); “Quase sempre ao falar de uma das linguagens eleitas a partir dos conteúdos programáticos acabo utilizando de outras para ampliar as áreas de absorção e compreensão do conteúdo” (Prof-53); “Sim geralmente faço a ligação entre uma linguagem e outras” (Prof- 27).

A busca da conexão entre as manifestações artísticas é exemplificada:

Antes mesmo da exigência da Lei, já desenvolvia o planejamento baseado na conexão das manifestações artísticas do teatro, dança, música e artes visuais. A minha maior dificuldade sempre foi em estabelecer relações entre as manifestações, visto a grande quantidade de conteúdos. Na escola onde atuava, sempre tive limitações perante o espaço, mas sempre busquei adaptações (Prof-16).

Outra característica do ensino das linguagens artísticas como prática docente polivalente é a “abordagem pedagógica do hibridismo”, ou seja, relação entre as artes e práticas artísticas que abrangem o hibridismo” observada nas falas dos professores Prof-17 que diz: “Sim é polivalente, pois trabalho com as quatro linguagens da arte e as relaciono propondo um fazer artístico híbrido”; do professor Prof-32 que afirma “Algumas vezes as áreas artísticas são vistas separadamente, e outras precisam se contextualizar com outras modalidades: partitura gráfica, dança-teatro” e do professor Prof-45 que relata “Procuro trabalhar sempre pensando na hibridização dos conteúdos”.

Esta característica está relacionada a compreensão de **interdisciplinaridade**, na qual se entende as produções artísticas como resultado da fusão entre elementos das diferentes linguagens artísticas, a dissolução das categorias rígidas, o hibridismo artístico muito presente nas produções artísticas contemporâneas. A polivalência como algo natural da arte, ainda que o ensino esteja focado em uma das linguagens não há como se isolar das demais, o trabalho com arte é polivalente para o professor Prof-41 que afirma “A arte por si é polivalente, não há como dizer que isso não aconteça, mesmo que o foco seja apenas em uma linguagem” e para o professor Prof-49 quando indica que “A abordagem de arte contemporânea é sempre polivalente”. A partir desta afirmativa é possível levantar a hipótese de que para abordar a arte contemporânea exige-se uma postura docente polivalente. Esta é uma característica importante a se observar nas análises dos demais dados.

O professor Prof-2 relaciona sua atuação polivalente a uma necessária mudança de postura no ensino das artes como **integração das linguagens artísticas**, optando por trabalhar com “processos criativos nas quatro linguagens” a fim de possibilitar aos alunos a experiência mais ampla, exemplifica seu posicionamento narrando que trabalha com cinema e aponta suas potencialidades para o ensino polivalente:

Porque a vida toda na educação básica eu tive só aula de artes visuais, e quero que meus alunos se dêem melhor que eu nesse tempo. Procuo possibilitar processos criativos nas quatro linguagens, onde o aluno experencie as quatro coisas diferentes e possa escolher mais tarde, o que seguir, se quiser. Mas ele terá repertório formado. Tenho muito gosto em trabalhar cinema, porque é uma excelente alternativa para as quatro linguagens e para além do ensino de arte, abrange discussões de conteúdos de outras áreas.

O cinema é indicado por este professor como possibilidade de integração das artes e interdisciplinaridade da arte com outras áreas de conhecimento na atuação docente polivalente no ensino de artes.

Esta relação entre a polivalência e as práticas criativas também está presente na fala do professor Prof-21 quando relata ser polivalente “[...] procuro estar criando e desenvolvendo a criação evitando quando possível modelos prontos”. Nota-se uma opção por práticas criativas em detrimento de práticas reprodutivas.

Passamos a analisar as respostas dos professores que assinalaram as alternativas indicando que raramente, as vezes e quase sempre atuam como polivalente. No processo de leitura e releitura destas respostas ficou claro que todos os professores consideram que deveriam atuar como polivalentes entretanto, são diversos os fatores que impedem que este ensino aconteça com qualidade e seja ideal. Os aspectos identificados foram: superficialidade no ensinar todas as linguagens, falta de aptidão para ensinar aspectos de uma ou outra linguagem, ênfase em determinada área e superficialidade nas demais, os desafios da realidade escolar, necessidade de ensinar conteúdos específicos, os quais geraram a categoria **impossibilidades no ensino polivalente de artes**. Esta categoria revela as dificuldades encontradas por estes professores para desenvolverem uma docência polivalente.

A “superficialidade de ensinar todas as linguagens” foi observada nas falas dos professores Prof-7 e o Prof-12 que afirmam não conseguir desenvolver o ensino polivalente: “Não consigo todas as vezes trabalhar com as 4 linguagens” e “Não considero totalmente [polivalente] tento trabalhar todas as áreas o que nem sempre consigo”.

A “falta de aptidão para ensinar aspectos de uma ou outra linguagem” é perceptível na resposta do professor Prof-8 quando relata: “Embora tenha sido graduada em Arte Educação, como já citei anteriormente, não me considero apta em todos os aspectos no ensino de Música”. Esta falha em relação ao ensino de música é relatada por Prof-30 quando afirma: “Como

já mencionei, sinto que peço um pouco em relação a música". Já o professor Prof-34 indica não desenvolver um ensino polivalente por ter insegurança em ensinar determinados conteúdos: "Por conta de certos conteúdos e dificuldade, ou talvez insegurança em ministrar os mesmos".

Outra razão para a *impossibilidades no ensino polivalente de artes* é a "ênfase dada a determinada área e superficialidade nas demais": "Trabalho todas as linguagens, dando ênfase a música e visuais" (Prof-9), "Em artes virtuais e teatro sim, na música e dança parcialmente (Prof-10). A menor afinidade com algumas artes é observada como um fator que influencia na abordagem não equânime das linguagens: "Confesso que sim, em algumas áreas, com as quais não tenho muita afinidade" (Prof-24). A maior ênfase na área em que o professor tem maior domínio é determinante na ênfase dada pelo professor Prof-25 "Abordo as quatro linguagens, porém com maior ênfase nas artes visuais, nas quais tenho maior domínio". Outro professor relata que realiza um ensino separado de cada linguagem, por ter dificuldade de integrar, assim dá maior ênfase em uma linguagem e envolvimento das demais como complemento: "Tenho dificuldade de integrar as linguagens. Geralmente trabalho separadamente, dando foco em uma das linguagens e as demais em segundo/terceiro plano" (Prof-36). E ainda, a impossibilidade de abranger tanto conteúdo é relatada pelo Prof-15 como um fator determinante para a ênfase ser dada a uma das áreas impossibilitando o ensino polivalente como crê que poderia ser:

Novamente considero que há um esforço, mas confesso que muitas vezes acabo não levando em consideração, tanto quanto deveria, a arte que é cotidianamente acessada pelos nossos alunos, e com a justificativa de levar "novas referências" acabo sendo meio elitista" Não trabalha como deveria pois na tentativa de ampliação de repertório, a necessidade de selecionar gera um elitismo.

A "os desafios da realidade escolar" foi apontada por sete professores como uma razão para a *impossibilidade de realizar o ensino polivalente em artes*. O professor Prof-2 justifica "Acho que não trabalho muito algumas áreas e conteúdos devido à realidade da escola". O professor Prof-19 aponta para a falta de envolvimento e participação dos alunos "Dependendo da turma, sim, pois nem sempre é possível realizar todas as áreas nas turmas, devido ao envolvimento e participação de cada uma". O perfil das turmas é uma dificuldade apontada pelo professor Prof-23 "Porque não é em todas as turmas que você consegue trabalhar as quatro linguagens. Depende do

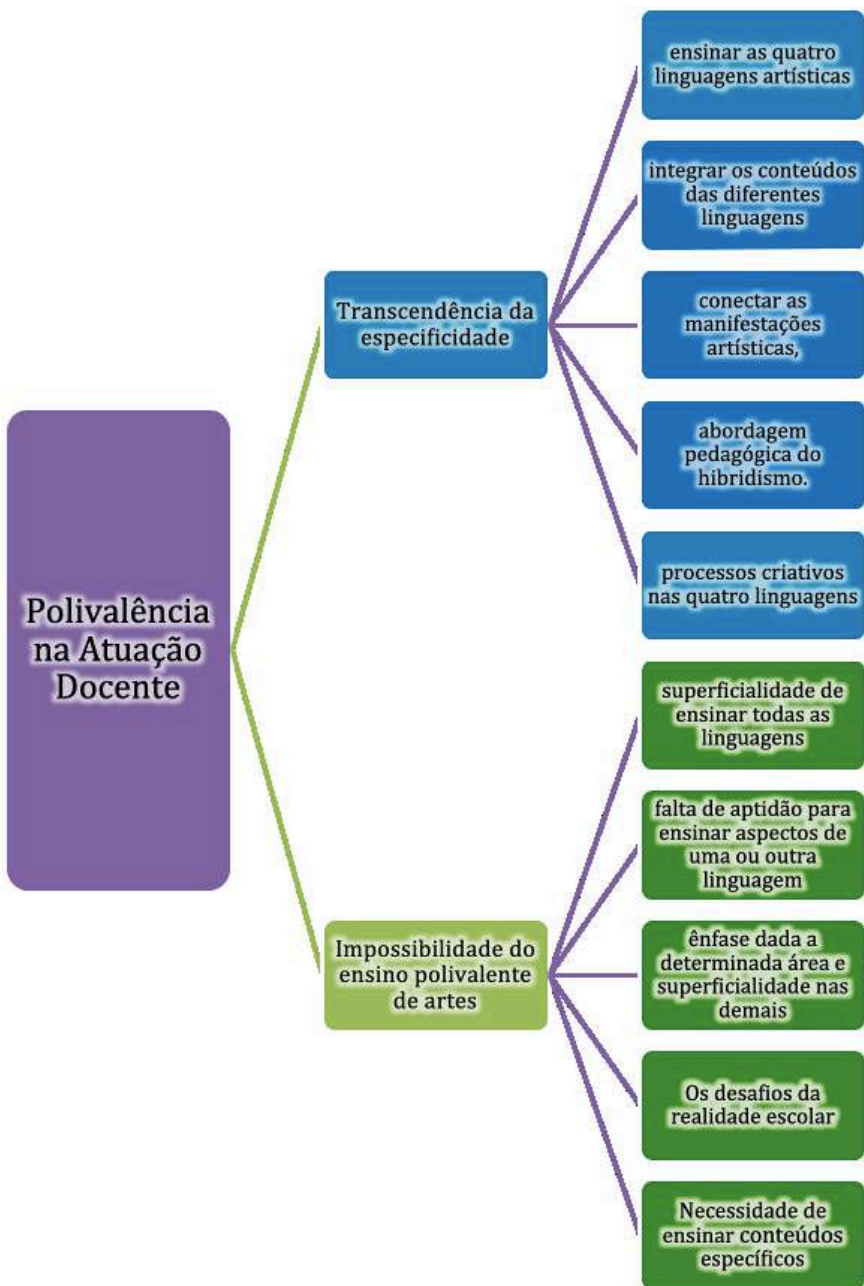
perfil da turma". Já o professor PEB/S-26 afirma que as vezes consegue realizar um ensino integrado das linguagens artística contudo, as vezes, pela falta de tempo de aula e para preparação das aulas, isso não funciona: "[...] ao longo do ano trabalho as quatro linguagens, busco não separá-las, mas na prática de sala de aula as vezes não funciona. Inclusive pela falta de tempo em sala e em preparação das aulas". Outro professor aponta a falta de espaço na escola para trabalhar com dança: "Por muitas vezes deixo a desejar, pois não temos espaços e isso dificulta muito em dança por exemplo" (Prof-43). O professor Prof-50 aponta para a escassez de material, o espaço limitado, a falta de tempo como impossibilidades para a polivalência: "Muitas vezes nos vemos limitados devido a pouco material, espaço e até mesmo tempo em sala, dificultando a polivalência e deixando a desejar dentro do ensino da arte". E ainda, a resistência da cultura escolar em relação ao ensino de música e de dança, é outro desafio da realidade escolar que é apontado como impossibilidade para o ensino das quatro linguagens sob abordagem polivalente, é o que relata o professor Prof-51 "Trabalho as 4 linguagens sempre que consigo. Ainda existe uma resistência dentro dos Colégios quando fazemos som ou dança, pois temos que fazer tudo dentro da sala de aula e para muitos é bagunça (professores)".

O último aspecto registrado nas respostas dos professores que me levou a estabelecer a categoria de *impossibilidades no ensino polivalente de artes* foi a "necessidade de ensinar conteúdos específicos" isso foi observado na necessidade de ensinar o básico das especificidades das linguagens: "Nem sempre tenho êxito considerando a dificuldade que alguns alunos têm preciso passar bem especificadamente por cada linguagem para me fazer entender" (Prof-42). É possível compreender a polivalência como uma abordagem da relação entre as artes é possível a partir do conhecimento básico das linguagens separadamente, ou seja, o ensino das linguagens separadas fundamenta o ensino das artes integradas. Como exemplo da necessidade de ensinar conteúdos específicos em determinados momentos podemos citar a fala do professor Prof-46 "Quase sempre, porque pode ocorrer que em uma aula de 50 min, eu posso não falar de mais de uma área, posso falar específico". Por outro lado, o professor Prof-49 ressalta que os conteúdos específicos das artes clássicas exigem trabalho limitado às linguagens "A abordagem de arte contemporânea é sempre polivalente. No entanto quando se trata de movimentos e períodos artísticos clássicos é um pouco mais limitado", e o professor Prof -35 expressa a ausência do

ensino instrumental em música “Faço o máximo para trabalhar da melhor forma todas as linguagens em cada ano/série, porém, sinto falta da parte instrumental em música”.

O único professor que respondeu nunca realizar docência polivalente justifica esta visão por não ter a intenção de formar profissionais das linguagens artísticas, vê seu trabalho na função de possibilitar vivências e ampliação do conhecimento artístico: “Tenho uma busca sempre por ampliar a visão da arte como um todo, mas não me refiro como profissional em todas as áreas. Não formo profissionais em música ou artes visuais, antes promovo olhares diversos, que possibilitam a fruição, interpretação e criação” (Prof -1). Observa-se que a concepção de polivalência no ensino de arte para este professor estaria na formação técnica, instrumental, quando se refere a “formar profissionais das linguagens artísticas”, o que se opõe à sua maneira de atuar promovendo olhares diversos por meio da fruição, interpretação e criação. Assim, ainda que este professor trabalhe com diferentes linguagens artísticas ele não se vê como polivalente, pois para ele polivalência seria a intenção de trabalhar as especificidades de todas as linguagens artísticas com objetivo de formar especialistas de todas as áreas.

Em suma, a questão sobre a atuação polivalente dos professores de arte, a partir das respostas dadas no *survey* com professores de Arte da Educação Básica, pode ser sintetizada da seguinte maneira:



CAPÍTULO 4 - INTRA, INTER, MULTI, PLURI E TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE

Para compreendermos melhor estes diferentes perfis, me dedico agora a compreender as abordagens da Arte enquanto disciplina, em suas relações intra e inter-conhecimentos e linguagens, primeiramente te convido a um olhar sobre a teoria das relações entre disciplinas e depois vamos passar uma por uma?

Ao refletir sobre a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade, é evidente haver significações comuns entre estes termos. No entanto, o significado é manifestado nesses termos por meio das oposições entre as significações, isto é, cada termo possui características próprias.

O debate sobre como articular diferentes ciências teve seu marco inicial em 1961 com Georges Gusdorf, que apresentou um projeto à Organização das Nações Unidas (ONU) propondo a articulação de métodos entre as disciplinas das Ciências Humanas. Gusdorf foi fundamental para a discussão sobre a interdisciplinaridade sendo considerado um dos grandes precursores desse conceito, que busca conectar diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão mais ampla da realidade, em contraste com a fragmentação do saber. Ele propôs uma abordagem que integrava as ciências humanas e outras áreas, desafiando o modelo de conhecimento isolado e defendendo uma visão mais unificada, como detalhado em seus trabalhos e citações por outros autores da área.

No Brasil, essa discussão ganhou força a partir dos anos 70, com Japiassu (1977) como um dos pioneiros, seguido por Fazenda (2003) e Pombo (2010). Para Japiassu (1977), a limitação de se utilizar apenas um domínio conceitual para analisar o ser humano e seus problemas é um reflexo direto da rigidez da disciplinaridade. Por isso, torna-se essencial um maior envolvimento entre as disciplinas. Este autor defende que é imperativa uma colaboração entre diversas disciplinas ou mesmo entre setores distintos de uma mesma ciência. Essa colaboração deve levar a interações recíprocas que promovam a troca mútua de dados, informações, resultados e metodologias (Japiassu, 1977). Isso implica, por um lado, que profissionais de diferentes áreas interajam suas

epistemologias e objetos de estudo e, por outro, que campos heterogêneos de uma mesma ciência se unam, como acontece com a combinação da Teoria de Campo Semântico¹, a Teoria do Campo Lexical² e a Socioterminologia³.

Japiassu (1977) ressalta que é fundamental ultrapassar as fronteiras disciplinares. As explicações causais e estruturais mostram que a objetividade científica não se restringe apenas aos fatos e fenômenos observáveis, mas reside nas relações que se podem estabelecer na realidade. Desse modo, a realidade objetiva é muito mais ampla do que aquilo que pode ser observado unicamente pelos métodos e instrumentos de uma disciplina isolada.

O resultado de superar o isolamento disciplinar beneficia a identificação do objeto, os métodos e os resultados da pesquisa. Essa aproximação integrativa tem a grande vantagem de gerar um conhecimento mais completo e abrangente no nível teórico. Além disso, a pesquisa é situada em um contexto orientado a responder a problemas de ordem prática (Japiassu, 1977).

O processo de integração pode ocorrer de diferentes maneiras, representadas por prefixos que denotam o grau de envolvimento. Essa interação pode variar desde a simples comunicação de ideias e o confronto de enfoques até a integração mútua de conceitos-chave, epistemologia, terminologia e metodologia. A quebra dessas barreiras não apenas enriquece as pesquisas reciprocamente, mas produz um conhecimento mais “inteiro” e “concertado” do fenômeno humano (Japiassu, 1977). É crucial, portanto, revisar as barreiras epistêmicas e metodológicas, pois a relação entre diferentes disciplinas aumenta a capacidade de analisar um mesmo objeto de pesquisa, promovendo a multiplicidade de informações e avanços científicos inovadores.

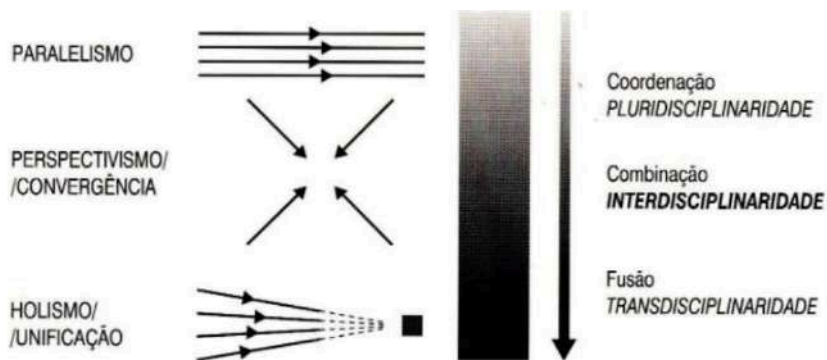
Há uma escala convergente que vai do intradisciplinar, para o pluridisciplinar, ao multidisciplinar, passa pelo interdisciplinar e chega ao transdisciplinar. Paralelamente, há também as concepções adisciplinar e indisciplinar.

¹ A Teoria do Campo Semântico estuda como as palavras se agrupam por significados relacionados, formando redes de sentido em torno de um conceito central (como “futebol”: bola, gol, time) ou os múltiplos sentidos que uma única palavra pode ter (como “nota”: avaliação, dinheiro, som)

² Campo lexical é um conjunto de palavras que pertencem ao mesmo universo temático ou que derivam do mesmo radical. É como uma “família de palavras”, que inclui termos que se relacionam por um conceito comum

³ A Socioterminologia é um ramo da terminologia que estuda termos especializados, considerando o contexto social, variações de uso e a diversidade dos grupos que os empregam. Foca na circulação, adaptação e diferenciação dos termos em diferentes comunidades (científicas, técnicas, culturais) e situações comunicativas, sendo essencial para comunicação especializada, tradução e planejamento linguístico.

A figura a seguir, sugerida por Olga Pombo (2010), nos ajuda a entender a sua ideia principal de esclarecer as concepções dos conceitos de pluri, inter e transdisciplinaridade. Ela propõe simplificar a progressão da integração entre as disciplinas, usando palavras que demonstrem claramente o aumento gradual da intensidade e da fusão. A proposta essencial é encarar estas três palavras como um contínuo que evolui. Essa progressão começa na coordenação simples, avança para a combinação de saberes e culmina na fusão total das áreas. Se considerarmos essa continuidade como um crescendo de intensidade, o percurso se manifesta assim: começamos com o paralelismo pluridisciplinar (onde as disciplinas andam lado a lado), passamos para o perspectivismo e convergência interdisciplinar (onde elas se encontram e trocam conhecimentos) e, finalmente, alcançamos o holismo e a unificação transdisciplinar (onde as fronteiras desaparecem e o saber se torna um só).



Fonte (Pombo, 2010)

Intradisciplinaridade

Vamos compreender cada uma das abordagens, primeiramente a *intradisciplinaridade*, refere-se ao estudo ou trabalho que ocorre inteiramente dentro dos limites de uma única disciplina ou campo do saber. Envolve um aprofundamento e uma especialização maiores em um determinado ramo do conhecimento.

O conceito e as características da abordagem intradisciplinar está centrada no foco interno: o prefixo “intra” significa “dentro”, indicando que a análise e a pesquisa se concentram exclusivamente nos conceitos, métodos e teorias de uma área específica. É a especialização, que é frequentemente associada a um alto grau de expertise em um ramo específico, onde diferentes componentes

ou subcampos dentro da mesma disciplina dialogam entre si para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Esta abordagem busca a coesão e a integração de diferentes partes do conhecimento, mas sempre a partir da perspectiva de uma única área, sem a necessidade de recorrer a outras disciplinas externas.



INTRADISCIPLINARIDADE

Um exemplo claro de intradisciplinaridade na prática pedagógica ocorre quando um professor retoma conceitos estudados anteriormente dentro da mesma disciplina para introduzir um novo tópico. Por exemplo, um professor de música que, ao ensinar um novo conteúdo, retoma conceitos e práticas de tópicos prévios de música já abordados com os alunos, sem recorrer à conteúdos ou exemplos extramusicais.

Outro exemplo seria uma equipe de coreógrafos trabalhando em conjunto para projetar um espetáculo, utilizando-se apenas dos conhecimentos e ferramentas da dança. O que me parece limitador e praticamente impossível, pois mesmo que o trabalho seja em uma linguagem específica, o artista recorre e se alimenta de poéticas, conceitos, experiências de outras linguagens no ato criativo.

Multidisciplinaridade

Quanto a *multidisciplinaridade*, para Jean Piaget, utilizada em artigo seminal do ano de 1971, e renovada no contexto do Projeto Convergence, no ano de 2014 é assim descrita:

A multidisciplinaridade justapõe duas ou mais disciplinas focadas em uma pergunta, problema, tópico ou tema. Tal justaposição, probabiliza informação mais ampla, novos conhecimento e métodos, mas, as disciplinas envolvidas permanecem separadas e a estrutura de conhecimento existente não é questionada. Nesse contexto, pesquisadores individuais e até mesmo membros de uma equipe que trabalha em um problema comum (tais como: sustentabilidade ou uma nova iniciativa de saúde pública) trabalhariam separadamente e seus resultados seriam, provavelmente, publicados em separado ou compilados enciclopedicamente ao invés de sintetizados (BRANDÃO, 2016, p. 17).

A abordagem multidisciplinar representa a abordagem mais tradicional, onde diferentes disciplinas são abordadas de forma justaposta, mas sem uma integração ou troca efetiva de metodologias. Envolve a justaposição de várias disciplinas. Elas coexistem e abordam um tema comum, mas mantêm suas metodologias e identidades separadas, sem haver uma integração real entre elas.



MULTIDISCIPLINARIDADE

Conceitualmente, ela se baseia em uma visão de conhecimento como um conjunto de compartimentos estanques. Sua origem histórica está profundamente ligada ao modelo de organização do saber que se consolidou a partir do século XIX, com a ascensão das ciências e a hiper-especialização acadêmica.

Na arte, isso se manifesta em projetos como os balés clássicos, onde a música, a cenografia, o canto e a dança coexistem, mas são criados e executados por especialistas em suas respectivas áreas, sem uma fusão profunda de processos criativos. Metodologicamente, cada campo de atuação mantém sua autonomia, com seus próprios códigos, técnicas e públicos. A comunicação entre as disciplinas é superficial, limitando-se à apresentação simultânea ou sequencial dos resultados. Isso é comum nas aulas de Arte, quando há professores especialistas que ministram paralelamente suas disciplinas, sem diálogo, ou quando um professor especialista em música - por exemplo - não ensina as demais linguagens por entender que deve ensinar somente o conteúdo de sua formação, ainda que os alunos seja, assim, impedidos de aprender as demais linguagens artísticas. Outro exemplo é quando o professor responsável pelo componente curricular Arte, separa os conteúdos por bimestre, ou por períodos e trabalha separadamente cada uma das linguagens. Observo isso com muita frequência, parece ser a saída mais fácil e comum entre os docentes de Arte. É isso que acontece no Estado do Paraná com o currículo que foi estruturado e disponibilizado na plataforma chamada RCO (Registro de Classe On-line) que em sua grande maioria, tem propostas de aulas isoladas de conteúdos das linguagens artísticas, sem propor conexões ou interrelações, ignorando o fato de serem conteúdos de um mesmo componente curricular. Currículo redigido por especialistas para professores submetidos à legislação de caráter polivalente. Mas, este assunto, trabalharei mais à frente, nos próximos capítulos.

Voltando às reflexões conceituais: trabalho de Hilton Japiassu sobre a “patologia do saber” causada pela fragmentação é um referencial fundamental para essa perspectiva (Japiassu, 1977). Ao analisar as diferentes formas de interação, Japiassu faz uma ressalva quanto aos termos multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

O autor considera o termo multidisciplinar inadequado, pois sugere apenas a justaposição dos recursos de várias disciplinas em um trabalho, sem que haja, necessariamente, um trabalho coordenado ou de equipe. No nível meramente multidisciplinar, a solução de um problema utiliza informações emprestadas de duas ou mais especialidades, sem que as disciplinas contribuintes sejam modificadas ou enriquecidas no processo (Japiassu, 1977).

Tanto a multidisciplinaridade quanto a pluridisciplinaridade caracterizam-se por um agrupamento de “módulos disciplinares”. Na multidisciplinaridade, não há relação entre as disciplinas, visando a objetivos múltiplos.

Pluridisciplinaridade

Na *pluridisciplinaridade*, há algumas relações e uma certa cooperação, mas ainda se exclui a coordenação (Japiassu, 1977).



A pluridisciplinaridade, assim como na multidisciplinaridade há uma aproximação das disciplinas, mas, sem convergir, sem fundir, as disciplinas são situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos onde existe cooperação mas não coordenação.

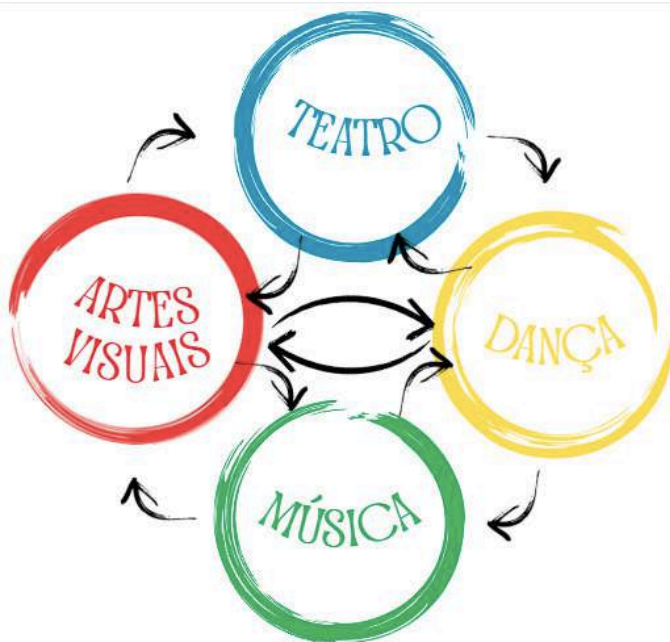
Para Japiassu (1977), essas duas formas evidenciam uma pseudo-relação, pois a cooperação é mínima ou inexistente. Ele define a multidisciplinaridade como uma “gama de disciplinas” propostas simultaneamente, mas sem que se manifestem as relações que possam existir entre elas, caracterizando um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, sem cooperação.

Interdisciplinaridade

A *interdisciplinaridade*, por sua vez, representa um avanço significativo, buscando o diálogo e a interação entre duas ou mais disciplinas. Epistemologicamente, ela reconhece que os problemas complexos do mundo não podem ser resolvidos por uma única área do saber. Sua base histórica se fortalece a partir do século XX, com a constatação de que a especialização excessiva estava criando lacunas e barreiras para o avanço do conhecimento.

Interdisciplinaridade: integra informações, dados, métodos, ferramentas, conceitos e / ou teorias de duas ou mais disciplinas com foco em uma questão complexa, problema, tópico ou tema. O alcance e os objetivos dos programas de investigação interdisciplinares variam em um amplo espectro, que vai da incorporação de ferramentas e métodos emprestados e sua integração na prática de outra disciplina visando gerar novos conceitos ou explicações, até iniciativas de grande amplitude. O conceito chave que define a interdisciplinaridade é “integração”, uma mistura de diversos inputs que diferem da simples soma dos elementos envolvidos e são mais do que ela. Nesse contexto, os pesquisadores podem trabalhar sozinhos, considerando, todavia, que a pesquisa é cada vez mais baseada em equipe. A colaboração entre pesquisadores introduz a integração social no processo, requerendo atenção na gestão do projeto e na dinâmica comunicacional (BRANDÃO, 2016, p. 17).

Japiassu via a interdisciplinaridade como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento. Ele argumenta que a interdisciplinaridade transfere conceitos e métodos entre as disciplinas para criar algo novo, em vez de apenas agregá-las. Na arte, isso significa romper com a ideia de que cada linguagem artística (música, teatro, artes visuais) existe em um “gueto” isolado. “A interdisciplinaridade [...] não consiste em agregar uma disciplina a outra, mas em transferir a uma disciplina conceitos e métodos que foram criados em outras,” afirma Japiassu (1977, p. 74). A proposta é que o aluno compreenda a arte como um sistema integrado, onde o conhecimento sobre uma forma de arte pode enriquecer a experiência de outra.



INTERDISCIPLINARIDADE

Outros autores também trouxeram importante contribuição para a compreensão da interdisciplinaridade, no entanto, não vou me prolongar nesta abordagem aqui, apenas gostaria de citá-los para não passarem despercebidos:

Zabala (2002) situa interdisciplinaridade como a interação de duas ou mais disciplinas, implicando numa troca de conhecimentos de uma disciplina à outra.

Ivani Fazenda defendeu a interdisciplinaridade como uma atitude de pesquisa e de vida, que busca unir diferentes campos do saber. Em relação à definição de interdisciplinaridade, (Fazenda 2008, p. 18-19) esclarece:

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um Sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (Fazenda 2008, p. 18-19).

Na área da arte, isso se traduz em práticas pedagógicas que não se limitam a ensinar técnicas. Conforme aponta a autora, a interdisciplinaridade “surge como uma tentativa de dar conta da complexidade do real, que não pode ser captada por uma só disciplina” (Fazenda, 2002, p. 28). A ideia é que a arte sirva como uma lente para investigar a realidade, e que outras disciplinas ajudem a enriquecer a criação e a interpretação artística. Esta educadora reforça que a interdisciplinaridade busca dar conta da complexidade da realidade, que não pode ser captada por uma só disciplina.

Sonia Albano de Lima ressalta que:

A interdisciplinaridade tem se consagrado na atualidade como uma das possibilidades de avanço cognitivo para todas as áreas da Educação e da Ciência. No ensino ela transita nas zonas híbridas, compondo novas estratégias metodológicas, dialogando e mesclando as diversas linguagens, inclusive as artísticas (2015, p. 8).

Lück (2003) e Libâneo (1998) compreendem a interdisciplinaridade como atitude que mobiliza educadores e educandos na busca por superar a visão restrita do mundo. Lenoir e Fazenda (2001) trabalham o conceito de interdisciplinaridade com perspectivas e concepções não excludentes: saberes científicos na relação entre disciplina e processo interdisciplinar; o questionamento social e a ação interdisciplinar centrada na pessoa versus contexto.

O desafio da articulação exige uma abordagem contextualizada que estabeleça o diálogo entre a disciplina em pauta e as demais áreas do conhecimento. Sua elaboração rigorosa confere-lhe um potencial pedagógico significativo, pois, como esclarece Richter (2003), o objetivo não é simplesmente absorver outros campos do saber para o nosso domínio. Pelo contrário, trata-se de integrar os saberes de modo estratégico, garantindo que a aprendizagem alcance um patamar de significado profundo na trajetória do educando.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999, p.89).

A partir dessas reflexões sobre interdisciplinaridade, entende-se que existem diversas implicações associadas ao tema, sendo que o indivíduo pode tornar-se capaz de compreender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade.

No campo da arte, essa abordagem pode se manifestar, por exemplo, no teatro musical, que costuma integrar diferentes linguagens artísticas em um evento único e coeso. O trabalho da artista brasileira Lygia Clark, que mesclava arte e terapia, também é um exemplo importante de interdisciplinaridade, convidando o público a interagir com objetos que visavam a uma experiência sensório-motora e psicológica.

Ainda sobre a interdisciplinaridade, veremos a seguir que há a interdisciplinaridade do professor e a interdisciplinaridade entre os professores.

A distinção entre os níveis de integração na educação exige o reconhecimento de que a interdisciplinaridade se manifesta em duas dimensões cruciais. A primeira é a *interdisciplinaridade como atitude do professor*, que se constitui como um processo fundamentalmente interno e individual. Trata-se de uma postura mental e epistemológica, onde o docente, antes de qualquer prática em sala de aula, desenvolve a capacidade de articular e conectar os saberes dentro da sua própria estrutura cognitiva, superando as fronteiras impostas pela formação especializada. É o trabalho de abertura mental do indivíduo, que a pesquisadora Ivani Fazenda defende como a condição primordial para o diálogo.



INTERDISCIPLINARIDADE do docente

A *interdisciplinaridade do professor* que é a abordagem de conteúdos das diferentes subáreas artísticas ou mesmo de conteúdos de outras áreas, que ocorre na sala de aula de artes e mediada pelo mesmo professor, ou seja, o próprio professor de artes além de ensinar as linguagens artísticas se encarrega de realizar a contextualização histórica, social, literária, matemática, filosófica dos conteúdos ensinados, assim como, vincula conteúdos de outras matérias já estudados pelos alunos e que tenham relação com o conteúdo artístico.

Nesta perspectiva, se considerarmos que na grande maioria das universidades as linguagens artísticas são constituídas em diferentes departamentos, que oferecem licenciaturas distintas para cada uma delas, poderíamos considerar que este professor que aborda as diferentes linguagens artística em sua sala de aula, sozinho está realizando interdisciplinaridade artística: a interdisciplinaridade do professor.

A segunda dimensão é a *interdisciplinaridade entre professores*, configurada como um processo externo, coletivo e didático-metodológico. Esta é a prática observável do trabalho em equipe, onde docentes de diferentes áreas cooperam ativamente para planejar e executar projetos conjuntos em torno de um tema comum, trocando metodologias e contaminando seus

conteúdos. É fundamental compreender que a atitude interdisciplinar do professor (a condição interna) é o alicerce indispensável para que a colaboração entre professores (a prática externa) possa ser implementada de forma autêntica e bem-sucedida, gerando um conhecimento verdadeiramente integral para o educando.



INTERDISCIPLINARIDADE entre docentes

Chegamos à última abordagem.

Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é a abordagem mais radical, pois não busca apenas conectar as disciplinas, mas transcendê-las e unificá-las em um sistema de conhecimento holístico. Epistemologicamente, seu objetivo é o conhecimento da totalidade, a compreensão de um fenômeno que vai além das fronteiras acadêmicas.

Transdisciplinaridade: transcende abordagens disciplinares mediante o uso de estruturas mais abrangentes, que incluem os paradigmas sintetizantes da teoria geral dos sistemas e da sustentabilidade, bem

como a mudança de um modelo de doença para um novo paradigma de saúde e bem-estar. No final do século 20, a transdisciplinaridade tornou-se também alinhada com a investigação orientada para o problema, a qual atravessa as fronteiras das esferas acadêmicas, públicas e privadas. Nesta segunda conotação, a aprendizagem comum, o trabalho conjunto e a integração do conhecimento são chaves para resolver os problemas do “mundo real”. Tal construção promove novos domínios e novas visões de mundo, indo além de combinações interdisciplinares já existentes. (BRANDÃO, 2016, p. 17).

Com uma atitude transdisciplinar, tanto o artista quando o arte-educador, buscam transcender os limites disciplinares, visando uma unidade de conhecimento para além das fronteiras das disciplinas existentes. Neste sentido aspira a uma compreensão global e holística do mundo, muitas vezes envolvendo a sociedade civil e o mundo prático, e não apenas o meio acadêmico.

Suas origens estão ligadas a pensadores como Jean Piaget e, mais recentemente, a Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Nicolescu propõe que a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade e de conhecimento em contato mútuo (Nicolescu, 1999). Na arte, a transdisciplinaridade se manifesta em projetos que se fundem com a ciência, a espiritualidade ou a filosofia de uma forma que é impossível separar os campos. O trabalho de Walter Smetak, que unia música, espiritualidade e biologia na criação de seus instrumentos escultóricos, é um exemplo perfeito. Suas obras não são apenas instrumentos musicais; são objetos de meditação, dispositivos de cura e formas de expressão filosófica. Outro exemplo é a land art, que se funde com a paisagem, a geologia e a ecologia.

Basarab Nicolescu propôs a transdisciplinaridade como a busca pela unidade do conhecimento, superando as barreiras entre as disciplinas, e também entre a ciência, a cultura e a espiritualidade. Na arte, essa abordagem se manifesta em projetos que são mais do que a soma de suas partes. Nicolescu (1999, p. 11) afirma que a transdisciplinaridade “se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade e de conhecimento em contato mútuo”. A arte não é vista como uma linguagem, mas como uma experiência total que dialoga com diferentes níveis de realidade, unindo estética com meditação ou com a busca por um sentido mais profundo da existência.



TRANSDISCIPLINARIDADE

O enfoque do trabalho transdisciplinar em sala de aula, vem sendo apresentado como proposta de ensino para os profissionais da educação que trabalham no ensino de Artes. Oliveira e Nunes (2009) explicam que o objetivo desse viés é desenvolver uma prática não apenas entre linguagens, mas transdisciplinar, focando os conteúdos e práticas de uma linguagem artística ou estética para transcender as demais, promovendo analogias (Caldas, Holzer, Popi, 2025).

Edgar Morin, o pensador da complexidade, defende uma abordagem que conecta os saberes e as experiências. Na arte, a visão de Morin nos ajuda a entender que a criação artística é um processo complexo, que não pode ser reduzido a uma única técnica ou ideia. Segundo ele, a complexidade é o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que formam o nosso mundo (Morin, 2000). A arte, nesse sentido, se torna uma ferramenta para compreender essa complexidade do mundo, unindo o todo e as partes, o individual e o coletivo, o racional e o emocional.

D'Ambrosio (2001) argumenta que o conhecimento é o resultado de um processo de construção contínua, resultado de ações transformadoras da realidade. A transdisciplinaridade aqui se manifesta na quebra de hierarquias entre a arte erudita e a arte popular, mostrando que a criação artística está enraizada nas práticas culturais e pode ser uma ponte para o diálogo intercultural.

O trabalho de Umberto Eco sobre a estética refuta a lógica da disciplinaridade e do isolamento dos conhecimentos, ao defender que cada sistema de signos não é autônomo e não pode ser analisado independentemente dos outros (Eco, 1997). O trabalho de Eco enfatiza fundamentalmente a interconexão e a intertextualidade entre os sistemas de signos (semiose ilimitada). Para Eco, a compreensão de qualquer signo ou sistema de signos depende da sua relação e referência a outros signos e sistemas dentro de um universo cultural e social compartilhado. A lógica defendida por Umberto Eco vai na direção oposta à autonomia total dos sistemas de signos, sublinhando a sua dependência mútua e a necessidade de uma análise holística e contextualizada.

É possível aproximar o pensamento de Umberto Eco, tal como é apresentado no artigo, à vertente Interdisciplinaridade. Embora a Transdisciplinaridade represente um estágio de integração conceitual ainda mais profundo, a metodologia de Eco, focada na Semiótica como ferramenta de unificação de campos de saber, enquadra-se de forma mais precisa na definição de interdisciplinaridade presente no texto. Isso se deve ao papel da Semiótica em estabelecer a relação e a convergência entre especialidades distintas, sem necessariamente criar um novo sistema de conceitos unificado que transcende totalmente as disciplinas existentes (o que caracterizaria a Transdisciplinaridade). Essa descrição aponta diretamente para a Interdisciplinaridade, cujo objetivo, conforme a definição mais aceita, é a transferência e a troca de métodos e conceitos entre disciplinas, visando a integração. Eco não propõe a substituição dos objetos de estudo de cada área, mas sim o uso de uma ferramenta metodológica para fazer esses objetos dialogarem e se enriquecerem mutuamente.

Para concluir, este capítulo, gostaria de ressaltar que a Arte e as abordagens criativas e didáticas da Arte, coexistem nas diferentes relações que se estabelecem. Ou seja, é possível coexistirem as distintas formas de fazeres artísticos, da especificidade à fusão das artes; da intradisciplinaridade à transdisciplinaridade; do paralelismo às convergências e unificações. Entretanto, é necessário considerar o contexto, o local, os sujeitos e os objetivos para cada ação artística ou artístico-pedagógica. Assim, considero que sempre vai existir o músico virtuoso, o exímio pintor, assim como o professor de piano ou o professor de ballet contemporâneo (utilizando-me de alguns exemplos de artes e seus ensinamentos, mas estenda estes exemplos

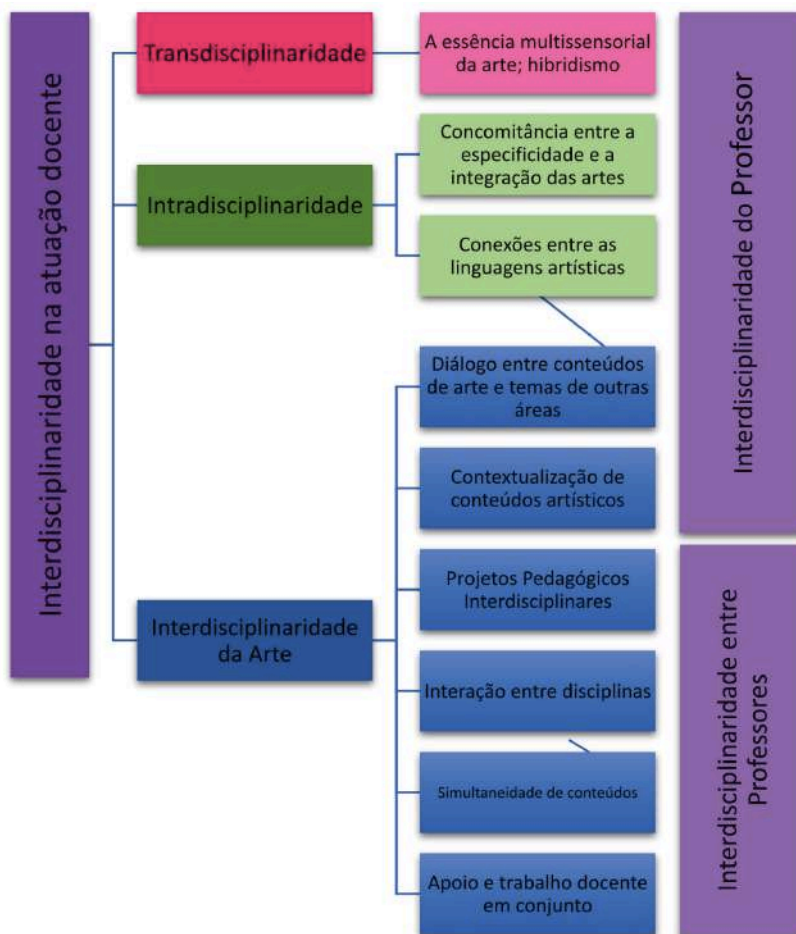
para todos os tipos, gêneros e estilos artísticos). Contudo, considerando todo conhecimento historicamente acumulado de cada saber técnico e de suas contextualizações, e ainda considerando o que sabemos sobre os processos de aprendizagem e de experiências multissensoriais - o que trataremos no próximo capítulo- considero que todo professor precisa ser interdisciplinar, ou seja, assumir um olhar integrador das experiências e conhecimentos para mediar as aprendizagens dos seus alunos por meio do ser como um todo. Assim, é preciso valorizarmos o educador que integra conhecimentos, amplia a abrangência de suas aulas, contemplando o aluno como um todo, a inteireza da Arte, considerando os espaços, tempos e contextos. Com este intuito, veremos nos próximos capítulos as diferentes possibilidades das artes integradas e suas abordagens no ensino.

Acredito que o quadro a seguir seja ilustrativo para que você possa compreender os níveis de relação das artes com exemplos práticos:

<i>Nível</i>	<i>Definição no Tema</i>	<i>Exemplo Prático</i>
Intra-disciplinaridade	Foco exclusivo nos elementos e teoria dentro da disciplina da Música.	Um artista estuda e executa uma peça musical focada estritamente na técnica de execução instrumental, analisada apenas sob a ótica da teoria musical.
Multi-disciplinaridade	Duas ou mais disciplinas coexistem na obra, mas sem fusão real de suas metodologias.	Um artista utiliza uma dança (disciplina 1) e uma instalação sonora (disciplina 2). A dança e o som ocorrem simultaneamente, mas foram criados separadamente e não alteram fundamentalmente um ao outro.
Inter-disciplinaridade	Cooperação e troca mútua entre as disciplinas para criar um novo objeto comum.	Um artista visual colabora com um músico para desenvolver um uma instalação sonora que seja interativa e contenha elementos sonoros e visuais.
Trans-disciplinaridade	Integração total que transcende as fronteiras acadêmicas e inclui o conhecimento da sociedade/mundo real.	Um coletivo cria uma performance em uma feira pública (fora do espaço teatral) sobre o bairro, envolvendo moradores locais (conhecimento não acadêmico), usando dados de sociologia urbana e técnicas de teatro imersivo com sonoplastia, figurino, cenário, texto e movimentação corporal. Tudo realizado pelo coletivo e de forma simultânea, interligando cada elemento.

A INTERDISCIPLINARIDADE PARA OS PROFESSORES

Ao abordar a temática da interdisciplinaridade junto aos professores, assim como no caso da polivalência, apresentei três questões, sendo que nelas abordei o conceito de interdisciplinaridade, a formação interdisciplinar e a atuação interdisciplinar.



Apresento primeiramente a análise da questão: Para você, o que é “interdisciplinaridade no ensino de arte”? A partir da qual busco a compreensão do discurso dos professores acerca do conceito de interdisciplinaridade no âmbito do ensino de arte.

As respostas indicaram que a grande maioria dos professores (44) descrevem suas práticas como interdisciplinares envolvendo outras disciplinas curriculares. Entretanto, 5 professores compreendem a interdisciplinaridade com características que se encaixam melhor no que definimos como *intradisciplinaridade*. Outros 3 professores descrevem suas práticas como interdisciplinares entre as artes e entre outras áreas, ou seja, interdisciplinaridade do professor e entre professores.

Se os desafios externos são imensos, é crucial analisar como o conceito de interdisciplinaridade, no sentido de integração das Artes, está internalizado no discurso docente, fator que condiciona a sua atuação.

INTRADISCIPLINARIDADE

Dos professores pesquisados, apenas cinco — um número alarmantemente baixo frente à exigência da BNCC — compreendem a interdisciplinaridade como sendo uma relação interna às artes, o que, em nosso entendimento, está mais próximo da Intradisciplinaridade. Esta visão revela um potencial de integração que reside na essência da Arte, e se aproxima de uma visão de transdisciplinaridade entre as subáreas artísticas. Contudo, as falas, embora conceitualmente restritas, demonstram uma força integradora notável. O Prof-5 declara: “Quando as linguagens artísticas se relacionam, não se separam. Não se distingue música de dança, teatro de visuais. Todas elas estão ligadas e o processo de ensino facilita o aprendizado”. Esta visão é reforçada pela busca de um entrelaçamento: “Talvez uma estratégia de trabalhar com as linguagens artísticas entrelaçadas, buscando sempre relacionar os conteúdos” (Prof-32) e pela identificação de pontos de contato para a criação de um conhecimento mais completo (Prof-33 e Prof-37):

Trabalhar diferentes conteúdos das diferentes linguagens, fazendo relações a partir de aspectos em comum ou mesmo que se diferem (Prof-33).

A integração entre disciplinas, extrapolar as especificidades das linguagens artísticas mas interligar os conhecimentos (Prof-37).

O Prof-40 conclui, defendendo que o objetivo é “mesclar as linguagens de forma que os aprendizados se associem e interliguem ajudando na aprendizagem”. O fato de o docente identificar essa “ligação” e “associação” intrínseca entre os elementos artísticos (visuais, sonoros, corporais) é um primeiro e necessário passo para que o corpo seja visto como o veículo do sensível. No entanto, o desafio central reside em levar esta visão Intradisciplinar

— que já reconhece a impureza das linguagens — a transcender o campo artístico e estabelecer o diálogo com as demais áreas do conhecimento, transformando a atitude pessoal em uma prática pedagógica mais ampla.

RELAÇÃO DA ARTE COM OUTRAS DISCIPLINAS

A análise das 44 falas de professores que associam a Interdisciplinaridade à relação da Arte com outras áreas do conhecimento – embora numericamente majoritária no *survey* (53 professores) – revela uma confusão conceitual já antevista em nossa discussão. A maioria das respostas se alinha à multidisciplinaridade ou à pluridisciplinaridade, indicando que a compreensão da troca mútua e da “contaminação” de saberes, essenciais à Interdisciplinaridade, ainda não se consolidou no discurso docente. A seguir, classifiquei as concepções expressas:

a) Relação Multidisciplinar

Nesta categoria, a Arte é vista como um elemento que coexiste com as demais disciplinas, mas sem indicação clara de coordenação, objetivos comuns ou modificação de métodos. A principal característica é a soma das áreas. O professor 3 afirma que a disciplina de Arte é a soma das outras, sem indicar integração ativa: “Arte é português; matemática; geografia; ciência, além de todas as outras disciplinas”.

O professor 16 afirma: “Relação entre a disciplina de Arte com as mais diversificadas disciplinas do currículo escolar, com o intuito de desenvolver ações concomitantes nas mais diversas áreas do saber no ensino básico.” Ressalto que ações concomitantes sugerem paralelismo e não confluência.

Outro exemplo é o que escreveu o Prof-34: “São temas trabalhados em duas ou mais disciplinas contemplando conteúdos específicos das mesmas.” O que revela que considera que os conteúdos específicos são mantidos isoladamente.

b) Relação Pluridisciplinar

Aqui, a justaposição avança para um diálogo superficial ou uma cooperação pontual em favor de um objeto de conhecimento ou de um objetivo comum, mas sem a fusão epistemológica. Há um atrelamento ou uso de uma disciplina pela outra. A análise do discurso dos professores revela que, na prática conceitual, a maioria das definições de integração se encaixa na Relação Pluridisciplinar, que representa um avanço em relação

à simples justaposição, mas sem atingir a reciprocidade transformadora da Interdisciplinaridade. A Pluridisciplinaridade é vista pelos docentes como um diálogo superficial ou uma cooperação pontual em favor de um objetivo comum ou de um objeto de conhecimento, mas que não resulta na fusão epistemológica. Esta relação se caracteriza pelo atrelamento ou uso de uma disciplina pela outra, estabelecendo um fluxo unidirecional que a afasta da Interdisciplinaridade. Por exemplo, o Prof-10 declara o intento de “Atrelar os conhecimentos artísticos aos conhecimentos de outras áreas”, enquanto o Prof-12 busca “Fazer uso de conteúdos de outras disciplinas na aplicação dos conteúdos da de arte”, demonstrando que a Arte atua como a área receptora, utilizando o saber alheio para enriquecer o seu próprio, sem a intenção de modificá-lo ou ser modificada em retorno. Outros professores, como o Prof-32 e Prof-33, reforçam que o objetivo é “agregar conhecimentos à disciplina” de Arte. Tal agregação é, portanto, mais complementar do que transformadora. Embora o Prof-37 mencione o “diálogo” e o Prof-31 aponte para o “entrosamento para melhor explanação” de um tema, as falas sugerem que essa cooperação é instrumental e prática, como a criação de “propostas de trabalho com conteúdo” de outras disciplinas (Prof-38), e não uma revisão metodológica profunda. Desta forma, a concepção pluridisciplinar predomina ao focar na relação de conteúdos (Prof-28) com o objetivo de otimizar a aprendizagem, sem desafiar o isolamento estrutural de cada disciplina.

c) Interdisciplinaridade

A categoria Interdisciplinaridade — entendida como cooperação mútua e confluência de saberes, que implica a modificação conceitual e a troca recíproca de métodos — demonstra ser o horizonte ideal almejado pelos professores, mesmo que ainda não plenamente concretizado na prática pedagógica. O discurso desses docentes transcende o mero “uso” (pluridisciplinaridade) e investe na ligação ativa entre a Arte e as demais áreas do conhecimento. O Prof-21, por exemplo, utiliza o verbo-chave ao mencionar “envolvendo e integrando com outras disciplinas da grade curricular da escola”, enquanto o Prof-15 explicita o objetivo maior: “Tirar a arte do isolamento disciplinar” em busca de uma “compreensão mais holística da cultura”. Esta busca por um saber não fragmentado é reforçada pela afirmação epistemológica do Prof-26, que reconhece que “nenhum conhecimento se dá de forma isolada”. No plano da práxis, a atitude interdisciplinar é manifesta na disposição para a coordenação e a troca, como demonstram o Prof-18,

ao falar em “planejamento coletivo para instigar os alunos”, e o Prof-19, ao propor o “Diálogo com diferentes disciplinas”. Outras falas atestam a busca por uma conexão ativa, como a de “Relacionar as diferentes disciplinas” (Prof-14) e a de “Trabalhar os conteúdos de arte interligando-os” (Prof-4). O Prof-5, em um salto conceitual notável, eleva a discussão ao patamar da complexidade ao usar a expressão “É estender rizomas”, evocando a interconexão descentralizada e a alta integração que a teoria postula. Tais expressões confirmam que, apesar dos obstáculos infraestruturais, há uma atitude integrativa latente no docente, que vê a Arte como um elo (Prof-27) fundamental no currículo escolar.

A maioria dos professores reconhece a importância da integração, Multidisciplinaridade e Pluridisciplinaridade, mas a dificuldade em articular a reciprocidade e a modificação de métodos, como efetiva interdisciplinaridade, em suas definições verbais demonstra que a prática da integração ainda está predominantemente no nível da cooperação pontual (Pluridisciplinaridade) ou da soma (Multidisciplinaridade), confirmando o desafio de sair da crise da fragmentação conceitual.

INTERDISCIPLINARIDADE DO PROFESSOR E ENTRE PROFESSORES

A pesquisa de campo revela que apenas **três professores** dentre os 53 participantes demonstram em seu discurso a **plena compreensão** da Interdisciplinaridade em sua forma mais complexa, aquela que conjuga a relação entre as linguagens artísticas (Intradisciplinaridade) com a relação entre a Arte e as demais áreas do conhecimento (Interdisciplinaridade externa). Esta é a modalidade mais exigente, pois pressupõe a interdisciplinaridade do professor como atitude mental, que se desdobra na interdisciplinaridade entre professores como prática pedagógica coletiva. O Prof-24 explicita essa dupla exigência ao indicar a necessidade de “Fazer relações com as outras áreas da Arte e com as outras áreas do conhecimento humano”. O Prof-25 reforça essa visão complexa ao definir a prática como a “conexão entre as variadas ‘linguagens’ e com outras disciplinas”. Essa percepção integrada culmina na fala do Prof-53, que concebe a Interdisciplinaridade como a possibilidade de “juntar mais que uma das linguagens da Arte, ou de outras disciplinas para melhor compreensão, absorção e experiência dos conteúdos escolares por parte dos discentes”. O número reduzido de docentes que alcançam este patamar conceitual (cerca de 5,6% do total

de entrevistados) reforça a tese central deste livro: a formação docente em Artes precisa investir nas bases epistemológicas necessárias para a atuação que o mundo contemporâneo suscita. Este pequeno grupo, contudo, serve de farol, demonstrando que o domínio da totalidade da Arte — a Estesia em sua plenitude — é a chave para o planejamento didático que pode, de fato, romper com o isolamento disciplinar.

A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Outra questão que me interessou realizar, buscava compreender que tipo de relação as áreas da artes estabelecem na formação destes professores, questionei: Sua formação na graduação foi interdisciplinar? Este questionamento foi realizado no modelo de questão objetiva de resposta afirmativa ou negativa, seguido de questão aberta: Por que considera que sua graduação tenha sido interdisciplinar ou porque considera que não tenha sido interdisciplinar? As respostas apontaram para uma maior parte de professores que afirma ter cursado uma graduação interdisciplinar, 56,6%, como é demonstrado no gráfico 5:



Gráfico – Percurso Formativo Graduação interdisciplinar

As respostas positivas e negativas dos professores quanto a definição de sua graduação como interdisciplinar são justificadas por diversas razões, as quais foram codificadas, categorizadas e analisadas para uma melhor compreensão do posicionamento dos professores quanto à interdisciplinaridade em sua formação docente.

A codificação referente a “visão dos professores da Educação Básica quanto ao caráter interdisciplinar de sua formação docente na graduação”

reportam aos aspectos indicadores: disciplinas reforçam o hibridismo da arte; a essência multissensorial da arte; conexões entre elementos formais, históricos e criativos das linguagens artísticas; estudo da arte por outras disciplinas: história, filosofia, sociologia, antropologia; a segmentação das artes não permite a interdisciplinaridade; não houve conexões da arte com outras áreas de conhecimento; conexões entre as disciplinas de teoria e prática artística com as de outras áreas de conhecimento; há o discurso sobre interdisciplinaridade, porém, na prática as disciplinas são específicas; abordagem igualitária dos conteúdos das linguagens artísticas; concomitância entre a especificidade e integração das artes.

Tendo identificado estes aspectos indicadores e verificado sua repetição no decorrer da análise das 53 respostas, os aspectos foram agregados em três categorias: os que consideram a graduação interdisciplinar por possibilitar a integração da Arte com outras áreas de conhecimento; os que consideram a interdisciplinaridade entre as subáreas da Arte e os que indicam a abordagem interdisciplinar da própria arte.

Tabela - Percurso Formativo – Graduação Interdisciplinar
Professores de Arte da Educação Básica

Graduação Interdisciplinar	Professores	%
Interdisciplinaridade entre arte e outras áreas	22	41,51
Intradisciplinaridade	10	18,87
Transdisciplinaridade	13	24,53
Não definiram interdisciplinaridade	8	15,09
Total	53	100

Para chegar nestas categorias tabulei as respostas discursivas da questão “*Sua formação na graduação foi interdisciplinar? Justifique sua resposta*”, a seguir apresento um exemplo de cada categoria para explicitar a metodologia da análise:

Sujeitos	Interdisciplinaridade na formação	UNIDADES DE ANÁLISE	ASPECTOS INDICADORES	Categorias		
				Transdisciplinaridade	Intradisciplinaridade	Interdisciplinaridade

Prof 1	Sim	Minha formação no curso de graduação em Arte-Educação, engloba esse pensar interdisciplinar e vem se fortalecendo dentro desse campo, tendo em vista que as disciplinas no currículo atual, reforçam o hibridismo da arte. As produções artísticas que não são específicas como a <i>performance art</i> .	O currículo aborda o hibridismo da arte	X		
Prof 38	Sim	Sim, porque parte da ideia de ser interdisciplinar neste caso parte da possibilidade e uma linguagem permear a outra e que dentro destas formas de abordagens o aspecto interdisciplinar está inserido nas relações criadas entre as linguagens.	Conexões entre as linguagens artísticas		X	
Prof 5	Sim	Os meus professores sempre traziam para a leitura de obra e processos criativos elementos que dialogavam com outras áreas do conhecimento, especialmente filosofia, sociologia e história.	Conexões entre as disciplinas de arte com as de outras áreas de conhecimento.			X

Após leituras e releituras, reflexão e intuição, chego a três categorias, a partir de diferentes aspectos: o currículo aborda o hibridismo da Arte; a essência multissensorial da arte; a segmentação das artes não permite a interdisciplinaridade; conexões entre as linguagens artísticas; concomitância entre a especificidade e integração das artes; não houve conexões da arte com outras áreas de conhecimento; conexões entre as disciplinas de arte e de outras áreas de conhecimento.

Como vimos na tabela anterior 24,53% dos professores compreendem a interdisciplinaridade como algo intrínseco à própria Arte, denomino esta categoria de **Transdisciplinaridade**. Esta categoria foi criada a partir da identificação dos seguintes aspectos: o currículo aborda o hibridismo da Arte; a essência multissensorial da arte; a segmentação das artes não permite a interdisciplinaridade.

O aspecto que aponta que “o currículo aborda o hibridismo da Arte”, foi definido a partir das afirmações dos seguintes professores: o professor Prof-1 comenta:

Minha formação no curso de graduação em Arte-Educação, engloba esse pensar interdisciplinar e vem se fortalecendo dentro desse campo, tendo em vista que as disciplinas no currículo atual, reforçam o hibridismo da arte. As produções artísticas que não são específicas como a *performance art*.

A compreensão da interdisciplinaridade da Arte, ou seja a Transdisciplinaridade, é observada no currículo da graduação em Arte-Educação e justificada pela existência de disciplinas que fortalecem a arte híbrida. O professor exemplifica o que entende por arte híbrida citando a *performance art* como uma produção que não se centra em nenhuma das especialidades artísticas. A *performance art* é uma forma de arte que combina a arte visual com as artes da cena, podendo envolver elementos sonoros e musicais.

Na opinião do professor Prof-45 a interdisciplinaridade intrínseca à própria essência da Arte é notada quando indica o hibridismo arte no currículo da graduação: “O fato de relacionar conteúdos como por exemplo Land Art (Arte Biologia) Body (arte e corpo), Arte Sonoro (música e visuais) torna o curso interdisciplinar”.

Outro aspecto da categoria Transdisciplinaridade é a “essência multissensorial da arte” identificado no questionamento do professor Prof-46 pois denota uma visão da arte como conhecimento único e indissociável: “Não são todas interdisciplinares? O conhecimento é uma caixa com gavetas? Acredito que o tempo todo relacionamos conteúdos”. Outro professor afirma: “Porque a Arte ela tem essa característica própria de dialogar com outras e a partir de outras áreas de conhecimento” (Prof-29). Este pensamento denota a compreensão de que a arte é transversal aos demais conhecimentos, podendo ser abordada desde diferentes pontos de partida, e transitando por campos de conhecimento distintos, como característica da Arte, ser interdisciplinar.

Os aspectos didáticos da abordagem curricular que realiza transdisciplinaridade são destacados pelo professor Prof-6: “Considero, porque a graduação foi em arte-educação e as disciplinas apresentavam metodologias de como aplicar a interdisciplinaridade da arte em sala de aula”.

A abordagem equânime das linguagens artísticas permite uma visão de complementariedade entre elas, sem que haja maior valorização de uma ou de outra. Este pensamento está presente na resposta do professor Prof-50 quando justifica que considera sua graduação interdisciplinar: “Porque abrangeu as 4 linguagens da arte. Utilizando-as de forma igualitária. Onde as mesmas se complementaram”.

Outro aspecto que também indica a definição da *Transdisciplinaridade*, é o de que “A segmentação das artes não permite a interdisciplinaridade”, foi apontado por 7 professores que avaliam sua graduação como não sendo

interdisciplinar e justificam este posicionamento apontando que a arte foi dicotomizada e apresentada em disciplinas que abordaram as linguagens separadamente, de forma que a coesão entre elas não foi observada o que denota ausência de interdisciplinaridade. Quanto a este pensamento observamos o que diz o professor Prof-8: “Justamente por todas as disciplinas terem sido segmentadas. Havia um professor específico de dança, um de música, outro de teatro e outro ainda de visuais. Meu trabalho de conclusão de curso abordou exatamente esse tema”.

A compreensão de que a segmentação das artes não permite a interdisciplinaridade foi manifesta também pelo professor Prof-20 quando critica a estrutura curricular de sua graduação afirmando que: “O curso pretendia ser interdisciplinar, mas trabalhava com foco nas linguagens isoladas”. Esta compreensão de que a aprendizagem das linguagens artísticas isoladas não permite que haja a transdisciplinaridade também é concebida pelo professor Prof-42 quando justifica que sua graduação não foi interdisciplinar: “As disciplinas foram apresentadas separadamente como linguagens específicas”. E, ainda, nesta mesma ideia Prof-33 aponta que a abordagem histórica da arte em momentos separados com enfoque na história cronológica de cada uma das linguagens, poderia ser substituída pela abordagem integrada da história da arte:

Porque, de certa forma, estudamos a História (ordem cronológica) das linguagens, por exemplo, de forma separada. Poderia ter sido feito por períodos e como cada linguagem se apresentou, de forma a ficar mais claro para a compreensão, ou por exemplo os elementos formais das linguagens em períodos seguidos.

Dentre os 53 professores que participaram do *survey* com professores de Arte da Educação Básica, 10 expressam opiniões quanto a **Interdisciplinaridade entre as Artes**, ou seja, 18,87% deles entendem que a relação entre as subáreas da arte gera interdisciplinaridade.

Foram dois aspectos geradores desta categoria: “conexões entre as linguagens artísticas” que indica as conexões entre elementos formais, históricos e criativos das subáreas da Arte; e também a “concomitância entre a especificidade e integração das artes” que aponta para a existência de disciplinas específicas e integradoras na abordagem curricular da graduação.

As conexões entre as linguagens artísticas foi apontada por 8 professores como característica definidora de um currículo interdisciplinar em artes: “Porque abrange todas as linguagens e suas conexões” (Prof-3); “Por vezes

tínhamos a interdisciplinaridade (música com visuais, dança com música, teatro com dança)” (Prof-7); “Relacionou-se disciplinas de dança com música, música e teatro, desenho e dança” (Prof-14); “Foi possível estabelecer conexões entre as áreas da arte” (Prof-17); “Penso que na maioria das disciplinas houveram conexões com outras e também diversos assuntos” (Prof-25); “Sim, porque parte da ideia de ser interdisciplinar neste caso parte da possibilidade e uma linguagem permear a outra e que dentro destas formas de abordagens o aspecto interdisciplinar está inserido nas relações criadas entre as linguagens” (Prof-38); “Porque promoveram diálogo entre música, teatro, dança e artes visuais” (Prof-39).

O aspecto “Concomitância entre a especificidade e integração das artes” foi identificado nas respostas de dois professores. Prof-19 relata: “Na época, além das aulas teóricas e de produção em artes integradas, as aulas práticas eram envolventes, aulas de desenhos, pinturas, teatro, música, dança, etc”, e Prof-53 que relata “Trabalhamos com as quatro linguagens artísticas, hora concomitantes, hora separadas.”

Observa-se nos relatos dos professores a oferta de disciplinas com abordagem específicas de cada linguagem artística em uma mesma formação universitária, o que pode ou não, ocorrer é o diálogo entre as disciplinas, assim sendo, a compreensão de interdisciplinaridade entre linguagens artísticas pode ocorrer no processo de formação de um professor de arte, o que investigamos nesta tese. Porém, não desconsideramos que pode ocorrer interdisciplinaridade entre as artes por parte de profissionais com formações específicas das diferentes linguagens trabalhando de forma coletiva e forma integrada. Entretanto, esta última não foi observada nos dados coletados.

A categoria que define a **Interdisciplinaridade entre Arte e outras Áreas** foi descrita por 22 professores, ou seja, 41,51% dos participantes do *survey* entendem a interdisciplinaridade como integração entre os conteúdos de Arte e das demais áreas do conhecimento. Dentre eles, 11 professores responderam que seu curso não é interdisciplinar pois “não houve conexões da arte com outras áreas de conhecimento”, este aspecto foi identificado nas respostas destes professores, dentre os quais destaco: “Porque entendo que foram trabalhados apenas o que está dentro da arte” (Prof-9); “Pois foi relacionada somente à arte” (Prof-10); “Porque não foi trabalhado com outras disciplinas. Somente Arte (Prof-12); “Porque apesar da graduação oferecer disciplinas advindas de outros departamentos, como filosofia e

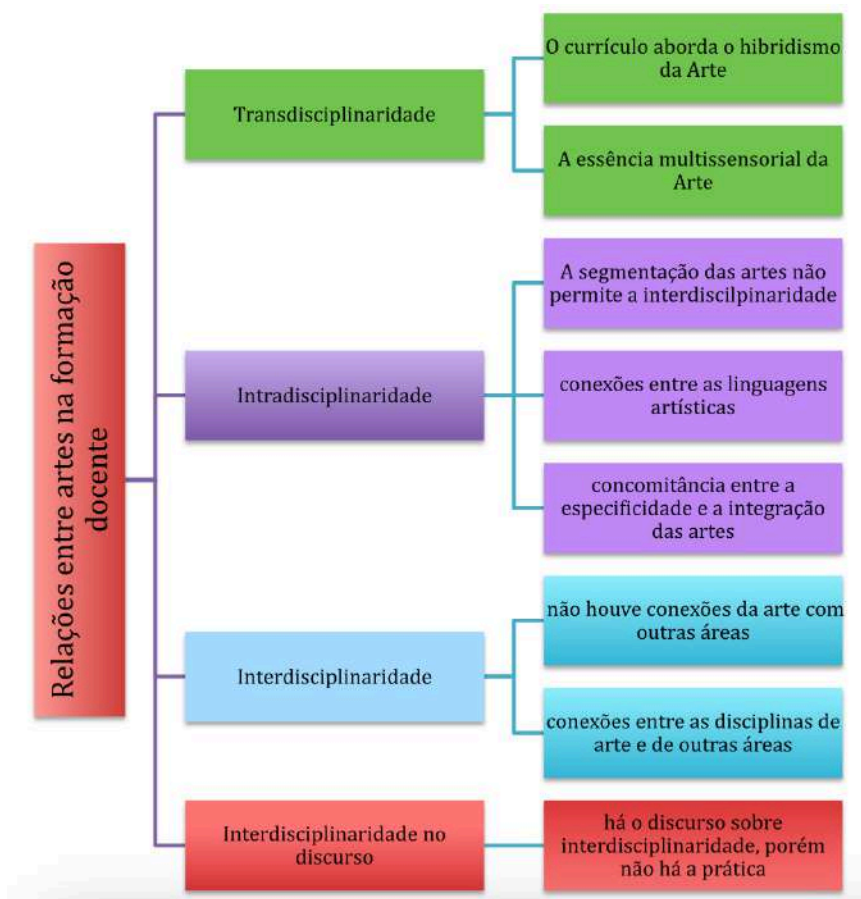
comunicação, não foi evidente a relação entre elas e as disciplinas básicas do currículo de Arte” (Prof-16); “Considero que o curso nos preparou apenas para o ensino de arte, mas não relacionando-a a outras disciplinas” (Prof-28); “A partir do conceito que eu compreendo de interdisciplinaridade tenho dúvidas, não sei se de fato o curso foi interdisciplinar. Pois não ocorreu, de fato, com professores e conteúdos de outras disciplinas diferentes. Foram apenas referências da área de arte” (Prof-40).

Outros 11 professores responderam que seu curso de graduação foi interdisciplinar por realizar “conexões entre as disciplinas de arte e de outras áreas de conhecimento”, ou seja, o estudo da arte por outras disciplinas como: história, filosofia, sociologia, antropologia e ainda, o desenvolvimento de projetos em parcerias entre professores das linguagens artísticas e das demais disciplinas que compõe o currículo de formação de professores. Entre eles destaco as seguintes respostas: “Porque estudamos a arte dentro de outras disciplinas, como história por exemplo” (Prof-4); “Os meus professores sempre traziam para a leitura de obra e processos criativos elementos que dialogavam com outras áreas do conhecimento, especialmente filosofia, sociologia e história” (Prof-5); “Considero a graduação de Arte-Educação parcialmente interdisciplinar, pois o curso abrangeu disciplinas como anatomia humana, filosofia e história, além das disciplinas específicas” (Prof-13); “por ter abordado filosofia, história, geografia. Ex: arte e estética e filosofia. Danças brasileiras e geografia” (Prof-32); “Porque a Arte ela tem essa característica de própria de dialogar em outras e a partir de outras áreas de conhecimento” (Prof-29); “Considero que tenha sido parcialmente interdisciplinar porque em alguns momentos as abordagens em Arte se aproximaram das áreas de física, anatomia, literatura, português, entre outras” (Prof-49); “Considero ter sido interdisciplinar por aulas em disciplinas de outras áreas como por exemplo Libras, Filosofia, que contribuíram com meu aprendizado” (Prof-52).

Além das três categorias identificadas nas respostas que definem três tipos de interdisciplinaridade apresentadas anteriormente, outros 8 professores não definiram interdisciplinaridade, no entanto, sua crítica se caracterizou pelo aspecto: “Há o discurso sobre interdisciplinaridade, porém não há a prática” ao se referir a presença da interdisciplinaridade na graduação cursada. O professor Prof-23 afirmou que “Poucas disciplinas faziam o processo de interdisciplinaridade”, que concorda com o professor Prof- 24 ao explicitar “Acredito que não tanto quanto poderia ser mas, o

termo interdisciplinaridade estava presente nas discussões, porém não sei se ficou claro para todos”, e ainda com Prof-43 que não tem lembrança de ter vivido processos interdisciplinares: “não lembro de ter trabalhado com dois professores ou que algum tema tenha se entrelaçado, apesar de se falar disso”. Esta disparidade entre discurso e prática é citada pelo professor Prof-26 “Particularmente, acredito que houveram as devidas fundamentações e embasamentos sobre interdisciplinariedade, mas na prática tiveram algumas lacunas” e pelo professor Prof-41 “A graduação abria as possibilidades para este tipo de trabalho, porém, como entidade formadora não aplicava isso no curso em si. Havia o discurso, o conceito de interdisciplinaridade mas, não era efetivado no curso”.

Em síntese, estes dados coletados no *survey* com professores da Educação Básica nos permitem compreender sobre a interdisciplinaridade na formação dos professores, sob três categorias e seus aspectos indicadores.



A ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A terceira questão sobre interdisciplinaridade tratou de verificar se acontece a interdisciplinaridade na atuação destes docentes. Quando questionados sobre a abordagem interdisciplinar de seu trabalho docente, 43,40% dos professores responderam que quase sempre realizam propostas interdisciplinares, quanto 37,74% responderam que as vezes realizam, 9,43% disseram que sempre desenvolvem este tipo de abordagem, 5,66% nunca realizam e 3,77% raramente. Nota-se que apenas quase 10% dos professores diz que sempre desenvolve o ensino de arte sob a abordagem interdisciplinar, índice pequeno.

Tabela - Atuação docente: Abordagem Interdisciplinar

Professores de Arte da Educação Básica

Abordagem interdisciplinar	N. de respostas	%
Nunca	3	5,66
Raramente	2	3,77
As vezes	20	37,74
Quase Sempre	23	43,40
Sempre	5	9,43
TOTAL	53	100,00

Diante destes dados se torna ainda mais interessante sabermos a justificativa dada pelos professores para caracterizar seu trabalho como interdisciplinar ou como não interdisciplinar, para isto passamos à análise das questões discursivas.

Identifiquei semelhanças entre as respostas que geraram os seguintes aspectos de indicadores: A essência multissensorial da arte; concomitância entre a especificidade e integração das artes; conexões entre as linguagens artísticas; conexões entre as disciplinas de arte e de outras áreas de conhecimento; dificuldades e/ou impossibilidade de realizar interdisciplinaridade.

A partir da análise destes aspectos indicadores observei a presença das categorias *Transdisciplinaridade*, *Intradisciplinaridade*, *Interdisciplinaridade*. Entretanto, alguns professores indicam que a interdisciplinaridade não acontece, esta "dificuldade e/ou impossibilidade de realizar a interdisciplinaridade" é observada nas falas de seis professores: "Não trabalho

com outras disciplinas!!” (Prof -7); “Temos muitos conteúdos pra trabalhar em pouco tempo, ainda mais agora que temos mais turmas e menos hora atividade” (Prof -12); “As vezes deixo a desejar nesse quesito, principalmente a falta de tempo em preparar as aulas, falta de recursos físicos, falta de tempo em relação as aulas, duas por semana são pouco o sistema visa questões de notas e prazos. Por bimestre da em média 18 aulas, sendo que tem que avaliar a e recuperar” (Prof -27); “Gostaria que fosse, porém não relaciono ou trabalho em conjunto com outras disciplinas. (Prof -28); “nem sempre há condições ou disposição para que isso se efetive. (Prof -39); “Confesso que eu nunca fiz proposta interdisciplinar ainda não tive oportunidade. Sempre que possível os professores de outra disciplina me propõe atividades, porém, com aquele pensamento de que arte é para enfeitar, fazer apresentações, etc” (Prof -43). Observamos nestas falas a dificuldade de realizar trabalhos interdisciplinares por diferentes razões, desde a falta de iniciativa, a concepção conteudista de ensino que leva os professores a estarem preocupados com quantidade de conteúdo em detrimento de aprendizagem mais significativa, quanto a concepção do papel da arte pela cultura escolar que vê a disciplina de arte como adereço no contexto curricular, e ainda, a falta de conhecimento sobre o que é interdisciplinaridade e suas possibilidades metodológicas.

A possibilidade de realizar interdisciplinaridade nas aulas de artes é consenso entre a grande maioria dos professores, como considera Prof -20: “Acho que a minha disciplina é uma das que mais possibilita a interdisciplinaridade”. Observa-se nesta fala que não há uma definição do tipo de interdisciplinaridade realizada por este professor, não há um conceito apresentado, contudo está clara disponibilidade da arte para trabalhos interdisciplinares. Esta possibilidade de realizar trabalho interdisciplinar não se dá com todos os conteúdos, pois alguns conteúdos necessitam abordagem isolada, conforme afirma Prof -33 “Alguns conteúdos são “abertos” e podem ser trabalhados em outras disciplinas como por exemplo Arte Rupestre, Arte Africana, etc.. (com as disciplinas de História e Geografia) outros são bem específicos da área de arte”.

Na categoria **Transdisciplinaridade**, apenas um professor apresentou o posicionamento quanto a essência multissensorial da arte, menciona: “O material artístico em si propicia um estudo interdisciplinar, mas nem sempre dá pra trabalhar com arte híbrida, e os espaços de trabalho muitas vezes não

tem estrutura compatível com propostas de maior amplitude. Ex: exposições, instalações, musicais, peças teatrais, etc..." (Prof -50).

Quanto a categoria **Intradisciplinaridade** foram identificados dois aspectos indicadores, sendo que no aspecto "concomitância entre a especificidade e integração das artes" apenas um professor foi identificado por entender sua especialização em uma das áreas artísticas não o impede de realizar ensino que percorra as demais áreas, isso devido a sua formação na graduação em artes integradas: "Acredito que hoje consigo trabalhar a interdisciplinaridade em uns 70 ou 80%. Pois mesmo tendo me especializado mais nas Artes Visuais, a base da graduação me tornou uma professora/pesquisadora e curiosa, percorro pelas artes do corpo, e da música também, bem como agrego ainda novas tecnologias e a literatura, até mesmo nas minhas pesquisas" (Prof -1). O segundo aspecto desta categoria são as "conexões entre as linguagens artísticas" observadas nas seguintes falas: "Nas aulas de musicalização infantil utilizo muito a dança para sentir música com o corpo e atividades visuais como reforço do conteúdo da música" (Prof -3); "Costumo exemplificar em todas as aulas as relações existentes entre as linguagens, para que os alunos percebam as ligações" (Prof -8); "O trabalho é interdisciplinar quando, por exemplo, relaciona a música engajada e o teatro do oprimido" (Prof -35) "As tentativas de trabalhar dentro da proposta interdisciplinar acontecem de forma esporádica pensando na forma de integração de linguagens" (Prof -38). Fica claro nestas respostas que a compreensão destes professores de que a interdisciplinaridade acontece em sua atuação docente que integra as linguagens artísticas, seja por diálogo, por confluência ou por fusão das linguagens.

Os dados revelam que a maioria dos participantes se enquadram na categoria **Interdisciplinaridade da Arte com outras áreas**.

Observo que alguns professores consideram seu trabalho interdisciplinar, tanto por integrar as linguagens artísticas quanto por integrar as artes a outras áreas de conhecimento: "Sim, pela relação dos conteúdos dentro da arte e por relacionar outras áreas como relacionando questão geográficas, históricas, filosóficas entre outras" (Prof -14); "Quando eu consigo falar de outra área, faço uma abordagem interdisciplinar. Também quando é possível convidar algum outro professor" (Prof -49); "Sempre que há possibilidade abordo as quatro linguagens da arte (música, dança, teatro e artes visuais) relacionando os com outros temas como: culturas mundiais, meio ambiente, etc" (Prof -25); assim como afirma o professor Prof -40:

Em alguns conteúdos consigo trabalhar principalmente com as áreas as quais a arte tem afinidade, como história, sociologia, filosofia, etc. Muitas vezes para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Porém, quando trabalho as próprias linguagens artísticas, de forma integradas, também há essa questão de interdisciplinaridade.

Além dessa categorização, busquei analisar as respostas a partir da proposta de BERTI (2007) quanto a interdisciplinaridade **do professor** e interdisciplinaridade **entre professores**.

No quadro apresentado a seguir, está a análise das respostas dos professores (PEB/S) quanto a sua atuação interdisciplinar. Identificamos nas falas a prática interdisciplinar **do professor** ao abordar os conteúdos de arte dialogando com temas de outras áreas e na contextualização de assuntos de artes em relação a outros conhecimentos.

Interdisciplinaridade do Professor	Abordar conteúdos de arte dialogando com temas de outras áreas	<p>Porque por mais que se vise um conteúdo de arte no plano de ensino, é inevitável discutir, dialogar com temas de outras áreas. A arte é histórica. A história é política (Prof -2).</p> <p>Na medida do possível, procuro estabelecer relações dialógicas com outras áreas do conhecimento. Muitas vezes elas surgem na fala dos alunos. Outras vezes eu provoco (Prof -5).</p> <p>Quando abordo um conteúdo, faço uma abordagem que propicie referência com as demais disciplinas. Por exemplo: disciplina de literatura, demonstrações da produção artística e literária de Frida Kahlo (Prof -6).</p> <p>Sempre que necessário abordo outras áreas de conhecimento nas aulas (Prof -10).</p> <p>Sim, sempre que consigo. Acredito em um ensino de arte a partir das mediações, isso significa levar em conta questões internas do campo artístico com a mesma importância que as questões sociais, mas nem sempre sou capaz de fazer esta ponte. Um exemplo prático seria, por exemplo, a percepção da influência dos movimentos de contra-cultura (sobretudo hippie e punk) e seus valores na transformação da arte na pós-modernidade (Prof -15).</p> <p>Sempre procuro fazer planejamento visando trabalhar para que, alunos obtenham maior contato com conhecimento de outras disciplinas, dentro do ensino de arte (Prof -18).</p> <p>Sempre que há possibilidade abordo as quatro linguagens da arte (música, dança, teatro e artes visuais) relacionando os com outros temas como: culturas mundiais, meio ambiente, etc. (Prof -25).</p> <p>Procuro sempre trabalhar os conteúdos de forma a encontrar relações com os outros canais de expressão. Por exemplo: os pilares da arte que trabalha os contextos artísticos e históricos/culturais da história da humanidade, paisagens urbanas e naturais, trilhas sonoras, etc.. (Prof -34).</p> <p>Sempre fazemos conexões em sala com a história, literatura, na matemática ao utilizarmos medidas por exemplo (Prof -48).</p>
Contextualização dos conteúdos artísticos		<p>Procuro contextualizar aquilo que estou passando para os meus alunos com outras disciplinas e com a vivência de cada um (Prof -30).</p> <p>Na maioria das aulas procuro aproximar o conteúdo de conhecimentos que o aluno já possui, assim, utilizo temas, exemplos, experiências que correspondem a outras disciplinas que não apenas a que estou trabalhando como conteúdo no momento (Prof -53).</p>

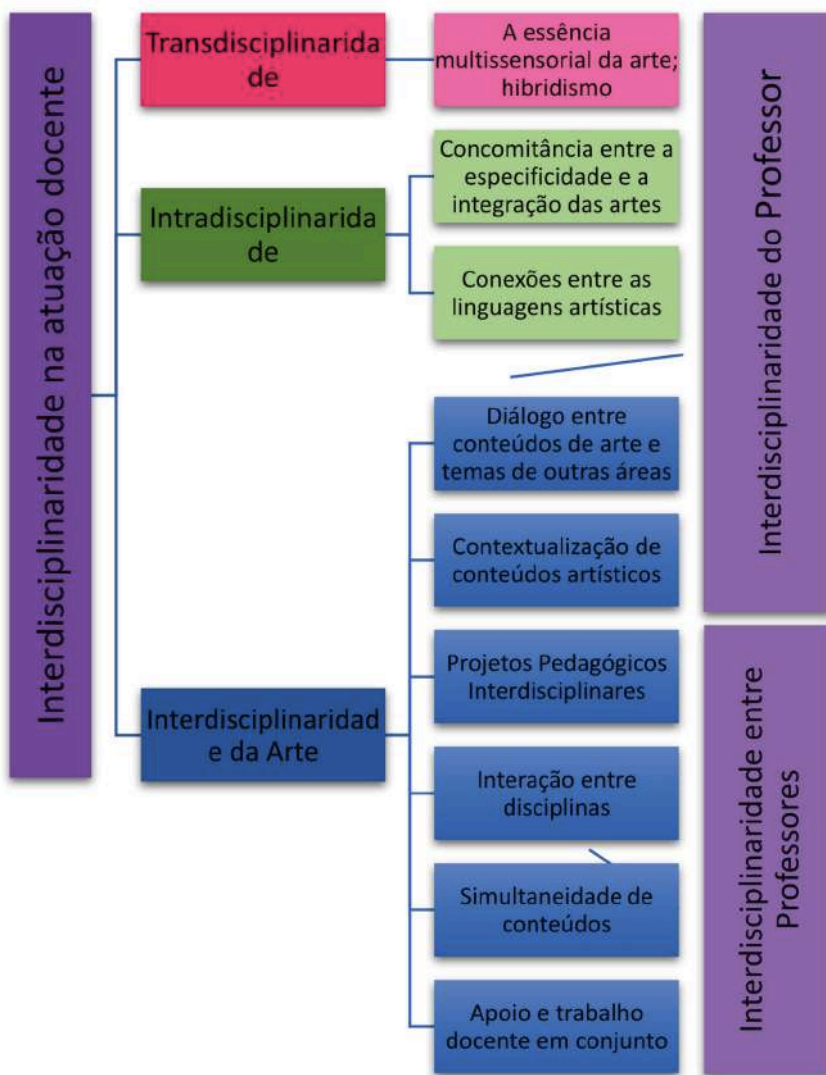
Observa-se nestes exemplos de interdisciplinaridade do professor que a abordagem de conteúdos de outras áreas ocorre na sala de aula de artes e mediada pelo mesmo professor, ou seja, o próprio professor de artes além de ensinar as linguagens artísticas se encarrega de realizar a contextualização histórica, social, literária, matemática, filosófica dos conteúdos ensinados, assim como, vincula conteúdos de outras matérias já estudados pelos alunos e que tenham relação com o conteúdo artístico.

No próximo quadro vemos a *Interdisciplinaridade entre professores* identificada nas falas dos 53 professores de artes da Educação Básica. A partir da argumentação dos professores identifiquei quatro características

da interdisciplinaridade que ocorre entre os professores: apoio e trabalho docente em conjunto; simultaneidade de conteúdos; interação entre disciplinas; projetos pedagógicos interdisciplinares.

Interdisciplinaridade entre Professores	Apoio e trabalho docente em conjunto	<p>Na medida que é possível realizo trabalhos em conjunto com os demais professores e disciplinas. (Prof -4)</p> <p>Sim, sempre procuro trabalhar coletivamente com professores e equipe pedagógica para ótimo desenvolvimento dos sujeitos no contexto escolar. (Prof -11)</p> <p>Eu tento realizar trabalhos com temas interdisciplinares, bem como relacionar meu conteúdo com de outra disciplina, como por exemplo a parte de história da arte com a disciplina de história em movimentos e períodos. Ou em português a parte de literatura de cordel, com a Arte popular (em conteúdo de 7ºano) e a prática e técnica de gravura/xilogravura. E entre outros, mas também depende muito da abertura e diálogo com os professores das demais disciplinas (Prof -26).</p> <p>Sempre discuto minhas aulas com outros professores e quando esses se disponibilizam trabalho em conjunto (Prof -41)</p> <p>Tenho apoio dos colegas professores de outras disciplinas. Ex: produção de sabão na disciplina de química, contextualização com história na composição de esculturas, no estudo musical (Prof -32)</p>
	Simultaneidade de conteúdos	<p>O meu trabalho se torna interdisciplinar quando os conteúdos batem com os de outras disciplinas (Prof -51)</p>
	Interação entre disciplinas	<p>Faço o possível, tentando interagir com as demais disciplinas sempre que possível. (Prof -13)</p> <p>Procuro sempre estar interagindo com as demais disciplinas para que seja melhor trabalhado e enriquecidos os conteúdos (Prof -21).</p>
	Projetos Pedagógicos Interdisciplinares	<p>Busca-se parcerias com outras áreas do conhecimento, principalmente Português e Educação Física, porém nem sempre os professores estão disponíveis em trabalhar em parceria, em decorrência do tempo. Esses momentos geralmente ocorrem quando a própria instituição tem algum projeto que é permeado pela interdisciplinaridade (Prof -16).</p> <p>Elaboramos projetos interdisciplinares. Exemplo: Xadrez Humano: Educação Física e Arte; Arte no Egito Antigo: Projeto com visitação e viagem - arte e História; Arte Concreta: Matemática, Português e Arte (Prof -37).</p> <p>Eu trabalho na mesma escola há 4 anos, isso facilita a troca de ideias, elaboração de projetos, feiras, principalmente em professores de português e história (Prof -36).</p> <p>Em uma das escolas elaboro o PTD com professores de outras disciplinas para exposição ou apresentação juntas. Também me utilizo de outras disciplinas para trabalhar minhas aulas, por exemplo, os fonemas abertos e fechados (em português) para experimentação vocal em música (Prof -52).</p>

Em síntese, apresento neste organograma concomitantemente as duas categorizações sobre a questão da interdisciplinaridade na atuação docente dos professores da Educação Básica participantes do *survey*.



Após esta análise do conceito de interdisciplinaridade adotado pelos professores da Educação Básica passo a analisar as outras duas questões sobre interdisciplinaridade apresentadas no questionário sobre a legislação e o ensino de arte na Educação Básica.

CAPÍTULO 5 - A LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E OS DESAFIOS DIDÁTICOS

Considerando de suma importância o fato que em 2016 houve uma relevante alteração na LDB, no que tange ao ensino de Arte, considerei relevante conhecer a visão dos professores de Educação Básica participantes deste *survey* quanto a aptidão para cumprir as novas determinações legais, assim como, conhecer as suas expectativas em relação a este ordenamento.

As concepções dos professores acerca da formação que tiveram na graduação e as exigências legais para a profissão docente foram apresentadas nas respostas à questão: *A graduação lhe tornou apto para cumprir a obrigatoriedade da Lei nº 13278 de 02/05/2016, que determina o ensino de ARTES VISUAIS, MÚSICA, DANÇA e TEATRO?*

Passamos então a análise das respostas dos professores sobre sua aptidão dada pela graduação para cumprir a obrigatoriedade da Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016, que determina o ensino de artes visuais, do teatro da dança e da música. Primeiramente destacamos que há uma predominância na afirmação positiva quanto ao cumprimento da lei. Conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela - Formação Docente – Cumprimento da Lei 13278/16

Professores de Arte da Educação Básica

Aptidão para cumprimento da Lei 13278/16	Professores	%
(1) Nunca	1	1,89
(2) Raramente	0	0
(3) As vezes	11	20,75
(4) Quase sempre	16	30,19
(5) Sempre	25	47,17
TOTAL	53	100,0

Esta questão era do formato objetivo com escala, sendo que o professor tinha a opção de assinalar entre 1 a 5, sendo que 1 professor indicou que *nunca* se sente apto a cumprir a lei (1,89%), 11 professores indicaram que *as vezes* se sentem aptos para tal fazer (20,75%), 16 professores consideram que *quase sempre* (30,19%), e 25 professores afirmam que *sempre* se consideram aptos ao cumprimento do que exige a Lei 13.278/16, o que significa dizer

que 47,17% dos professores de arte participantes da pesquisa indicam que sempre ensinam música, teatro, dança e artes visuais em suas aulas de arte na Educação Básica. O índice de 1,89% referente a apenas 1 professor que nunca se considera apto a ensinar as 4 linguagens, é considerado irrisório em relação à amostra e em relação a proporcionalidade diante da população em análise. Vejamos o gráfico sobre esta questão:

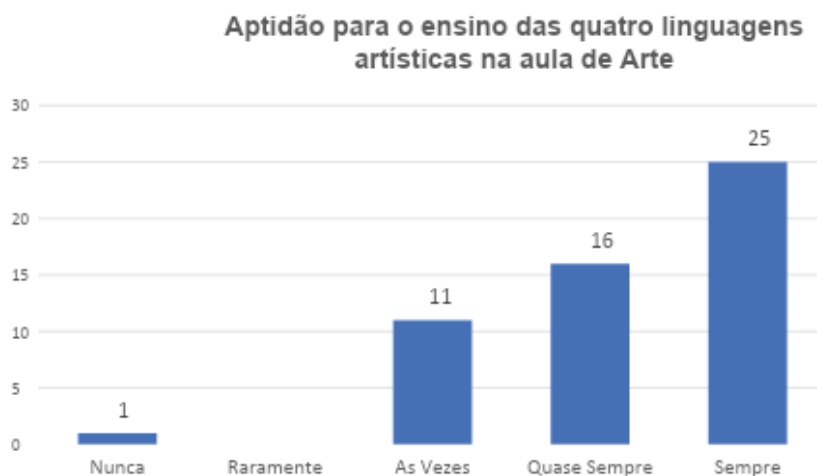


Gráfico – Formação Docente – Aptidão para o ensino das quatro linguagens artísticas na aula de Arte

Ressalto que a análise destas respostas indica resultados referentes ao que os participantes dizem, pensam, expressam sobre os temas, não significa dizer que, de fato, o que dizem é o que realmente acontece em sala de aula, em suas práticas educativas. Entretanto, é pertinente considerar o discurso sobre si, a fim de reconhecer a realidade a partir da visão dos próprios professores, é isto que me proponho a fazer aqui. Apresentar o perfil de formação e atuação destes professores a partir dos dados apresentados por eles mesmos, ou seja, a visão dos próprios professores sobre si e sobre seu contexto. Desta maneira, é possível refletir sobre a questão anterior a partir da legitimidade do próprio discurso dos participantes da pesquisa sobre sua aptidão para cumprir o ordenamento legal, ao qual estão submetidos e obrigados a exercer.

Dentre os 53 professores participantes deste *survey*, apenas um assinalou negativamente, indicando que *nunca* a sua formação docente lhe tornou apta a cumprir a Lei n. 13278/2016, declarando: “Pois teve ênfase em artes visuais, deixando os demais eixos como subprodutos” (Prof -21).

Por outro lado 25 professores afirmam que *sempre* se consideram aptos ao cumprimento do que exige a Lei 13.278/16. Dentre estas respostas identifiquei três diferentes razões consideradas pelos professores para esta resposta: Formação suficiente em todas as linguagens artísticas; a formação básica geral com aprofundamento específico posterior; e a formação docente condiz com a exigência legal para a Educação Básica.

Vejamos alguns exemplos de professores que se consideram aptos em função da “Formação suficiente em todas as linguagens artísticas”: “Minha graduação vislumbrou o contato, mesmo que pouco, com todas as áreas, e isso certamente promoveu uma base para o ensino das artes num todo” (Prof -1); “No meu entendimento quem conseguiu abstrair um pouco suas preferências pessoais, durante o curso, pôde sim absorver uma noção no mínimo satisfatória das diferentes dinâmicas existentes entre as linguagens” (Prof -15); “Na graduação estudamos todas as linguagens” (Prof -22); “Sim, a formação foi proposta para que a partir dela os graduandos estivessem aptos para trabalhar as quatro linguagens da arte. Sendo assim, a graduação possibilitou a formação de maneira a atender as demandas” (Prof -38); “A graduação deu um panorama amplo de cada linguagem” (Prof -41).

Quanto a ser apto para a função docente polivalente diversos professores apresentam semelhanças em suas respostas quanto a “Formação básica geral com aprofundamento específico posterior”: “Ao mesmo tempo que conhecemos um pouco de tudo, não nos aprofundamos. Então a aptidão acaba se fortalecendo na pós graduação e com a prática em sala de aula” (Prof -20); “Acima de tudo a graduação me fez um professor-pesquisador, o que nos deu a base para aprimorar e buscar conhecimentos acerca das linguagens e conteúdos (Prof -33); “A graduação oportunizou uma base bastante importante, a partir de teorias e elementos fundamentais, porém a prática e a pesquisa posterior ao curso complementam a nossa formação (Prof -35); “A graduação apontou caminhos. Ao trilhar esses caminhos eu me descubro apto em alguns trechos, insistente e aventureiro em outros...” (Prof -5); “Muitas vezes me sinto inapta em sala de aula e nesses casos busco informações complementares à graduação. Como no caso do ensino da música, onde eu, de forma particular, sempre tive maior dificuldade (Prof-8); “Sim, mas, para algumas das áreas, é necessário um aperfeiçoamento, como em qualquer outra área”. (Prof -18); “Obtive capacitação em todas as manifestações artísticas, bem como, conhecer o caminho para se buscar

formação continuada nas áreas de maiores dificuldades” (Prof -37); “Embora muitos conteúdos ensinados tenham sido de forma “rápida”, abriram novos caminhos para pesquisa e uma busca por alternativas de ensino. A graduação não me ensinou a ser professora, me ensinou a procurar formas de ensino e a melhorar como professora” (Prof -42); “Me tornou apto a ensinar todas, o aprofundamento em cada área fica por minha conta (Prof -46); e por fim, o professor Prof -52 declara:

A graduação em arte, pra mim, foi o início do meu trabalho docente. A partir dos estudos, orientações dos professores bem como indicações de leitura, tenho a facilidade para a docência. Também busco leituras diversas, ou seja, de outras áreas para complementar o conteúdo artístico.

Ao abordar a aptidão para o ensino das artes frente a obrigatoriedade legal, estes professores tratam de suas experiências universitária e pós-universitárias positivamente, ainda que apresentem uma visão de incompletude do conhecimento, ressaltam a necessidade de estudo e aprofundamento contínuo diante da aprendizagem básica geral obtida na universidade. A busca de informações complementares e o processo de aperfeiçoamento é individual e particular de cada aluno, entretanto, todos apresentam um relato comum sobre a importância da aprendizagem ampla que tiveram na graduação, a qual lhes permite transitar pelas questões fundamentais de cada área e saber caminhos e mecanismos para buscar aperfeiçoamento.

Outra razão citada para justificar a autoavaliação positiva dos professores quanto a sua aptidão para o cumprimento da Lei da obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas no ensino de Arte é a seguinte afirmativa: “A formação docente condiz com a exigência legal para a Educação Básica”. Foram três, os professores identificados por este aspecto: “Porque, as abordagens artísticas citadas na lei foram contempladas na grade curricular e desenvolvidas de modo satisfatório” (Prof -6); “Creio que sim!! Pois conseguimos ensinar com tranquilidade e cumprir a Lei!!” (Prof -7); “Sim, pois durante a graduação, obtive conhecimentos básicos em relação às quatro linguagens citadas, e ao confrontar as diretrizes curriculares é possível verificar que o curso contemplou todos os conteúdos obrigatórios, alguns mais superficialmente e outros num nível mais profundo” (Prof -13).

Observamos na fala deste último professor a relação que estabelece entre os conteúdos indicados na Diretriz Curricular, obviamente referindo-se a Diretriz Curricular do Estado do Paraná, e a obrigatoriedade incluída

na LDB, no que tange ao ensino de todas as áreas da Arte. A aptidão para cumprir os dois pressupostos curriculares está ancorada na abrangência do curso de graduação cursado, ainda que a superficialidade coexista com a profundidade na abordagem de certos conteúdos.

Seguimos com a análise desta mesma questão, agora com olhar nas justificativas indicadas pelos 27 professores para considerarem que a graduação *quase sempre* e *às vezes* lhes tornou apto ao ensino de Arte de acordo com a lei. Nesta avaliação mediana apenas cinco professores apresentaram discurso positivo comum sobre o “Conhecimento teórico, prático e pedagógico das linguagens artísticas”: “Porque as disciplinas eram dentro de cada linguagem específica. Houve elo entre o cunho teórico, a contemplação e os processos criativos” (Prof -2); “Por conhecer e principalmente experimentar as linguagens artísticas e dando o enfoque necessário para o ensino” (Prof -3); “Sim, passamos pelo processo de conhecimento de técnicas, períodos, movimentos, apreciação, jogos, exercícios, expressão e criação” (Prof -14); “O curso de graduação em Arte-educação no qual me graduei tem em sua totalidade a abrangência dos conteúdos das 4 linguagens artísticas” (Prof -45); “Obtivemos bases teóricas e práticas para trabalhar as quatro linguagens artísticas descritas acima nos quatro anos de graduação” (Prof -53).

No tocante aos professores que apontaram *quase sempre* e *às vezes* por razões negativas, há um total de 22 respostas demonstrando diversas razões para a insatisfação quanto a aquisição em nível universitário da aptidão para o cumprimento da lei n. 13278/2016. Dentre os diversos fatores negativos identificados foi possível estabelecer três aspectos indicadores: formação superficial nas especificidades das linguagens, formação geral e atuação com enfoque na área de interesse, falta de formação didática.

A “formação superficial nas especificidades das linguagens” é indicada nas seguintes respostas, como por exemplo este professor que expressa ter insegurança em música por não ter conhecimento técnico para um ensino que considera satisfatório:

Sim. Porém, ainda me sinto insegura com relação a algumas áreas como a música por exemplo. Mesmo pensando na abordagem integrada das artes e da proposta contemporânea de ensino, é importante um mínimo de conhecimento técnico para desenvolver um trabalho satisfatório (Prof -40).

Outro professor apresenta dificuldade em teatro e dança: “Tenho dificuldade em atividades práticas de teatro, dança, mesmo tendo feito várias na graduação, se não filmarmos não lembramos depois” (Prof -12). O professor Prof -28 ressalta que em sua formação universitária houve ênfase nas artes visuais “Acredito que a Universidade tentou, mas ainda assim, sua maior ênfase foi na área das artes visuais”. A falta de conhecimento básico prévio em música é identificada como aspecto negativo que impede o aprofundamento em nível universitário: “No que se refere ao ensino de música, sinto que eu poderia ter tido oportunidade de aprender por meio do ensino formal e poder ter aprofundado tudo isso durante o curso” (Prof -49). Sobre a necessidade de aprofundamento, comenta Prof -17: “Parcialmente, em muitos momentos senti necessidade de aprofundamento em relação à certas linguagens”. Outro fator é o foco na arte contemporânea: “Assim como na resposta anterior, a nossa formação foi focada na arte contemporânea, os demais períodos devem ser estudados sempre que necessário” (Prof -36). O tempo como um determinante da insatisfação destes professores é relatado pelos professores Prof -48 e Prof -4, respectivamente: “Acredito ter sido pertinente a interação das linguagens artísticas, porém só o tempo da graduação não é suficiente para abordar completamente o conhecimento entre tais linguagens” e “Quatro anos é pouco tempo para se estudar tudo, nos aperfeiçoamos mais depois da graduação”.

Destaco a fala do professor Prof -16 quanto a necessidade de ampliar as práticas docentes de integração das manifestações:

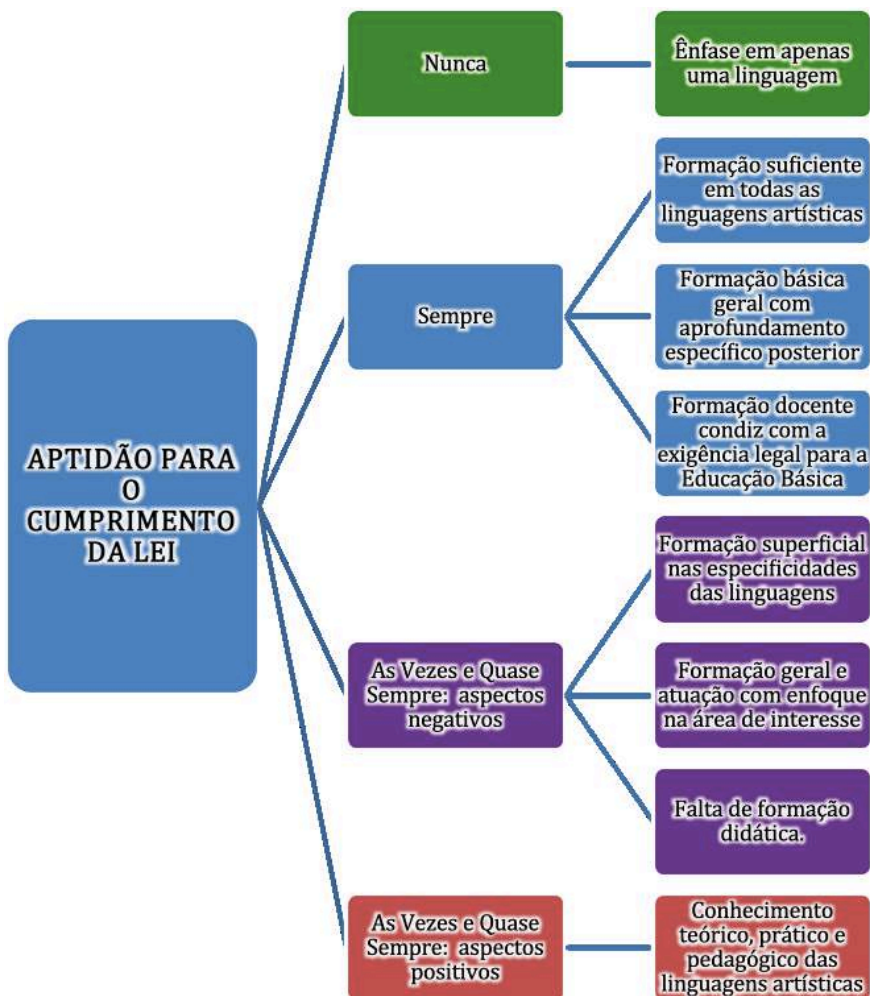
Apesar da graduação em Arte-Educação abordar essas manifestações amparadas por lei, acredito que seria necessário vincular mais práticas voltadas ao âmbito escolar e desenvolver mais diálogo entre essas manifestações. Apesar de não nos aprofundarmos em determinada área, diferentemente de profissionais com formação específica, pois estes tem dificuldade de abordar outras manifestações, visto que não tiveram acesso as mesmas na graduação.

Outro aspecto identificado como justificativa dos professores quanto ao cumprimento da obrigatoriedade legal do ensino das quatro manifestações artistas é a “formação geral e atuação com enfoque na área de interesse”, o qual é observado nas seguintes respostas: “Certamente encontrei maior facilidade nas áreas com as quais mais me identifico” (Prof -24); “Em partes, pois é difícil alguém dominar todas as áreas profundamente, sempre há aquela(as) em que a facilidade e/ou o interesse é maior” (Prof -25); “Sim, mas tem pontos particulares em relação a gostar mais de uma linguagem

em relação a outra” (Prof -27); “Acredito que teoricamente sou apta nessas 4 linguagens, porém no que diz respeito a prática, sei que não sou apta, principalmente em música” (Prof -30); “Por mais que tenhamos passado pelas quatro linguagens, adquirimos afinidades com certas linguagens e certamente o resultado é um trabalho individual” (Prof -34); “A graduação contemplou as linguagens citadas. Mas o aprendizado em si, torna-se mais fácil naquelas áreas em que há maior identificação, ainda assim, seguir pesquisando e buscando atualizar-se ajuda na melhor qualidade do trabalho” (Prof -50). É possível compreender, a partir destas respostas, que a aptidão ao ensino da Arte como um todo, ou ao ensino das especificidades das linguagens é atrelada à facilidade, à identificação, ao gosto, ao interesse, em determinada manifestação artística. Este fator é extremamente relevante para uma reflexão mais aprofundada em relação a postura polivalente do professor diante das demandas da produção artística contemporânea.

A “falta de formação didática” é o terceiro aspecto das respostas que indicaram insatisfação quanto a aptidão para o cumprimento da lei para o ensino de arte, como podemos ver nas seguintes afirmativas dos professores participantes do *survey*: “Poderia ter focado mais em práticas de sala de aula, uma vez que se tratava de um curso de licenciatura” (Prof 26); “Creio que teria que ter aulas mais práticas durante o curso. Pois muita teoria e poucas práticas de ensino” (Prof 31); “Tenho certeza de que o curso foi ótimo, porém falta práticas com os alunos da rede durante o curso, pois só o tempo de estágio não contempla a teoria aprendida. Então precisamos de mais tempo de campo” (Prof - 43). “A experiência é fundamental e no curso e estágio o contacto com o aluno é muito restrito” (Prof -47). Esta carência na formação é atribuída pelo professor PEB/S-9 como uma vulnerabilidade das primeiras ofertas de uma graduação, ele justifica sua insatisfação indicando: “Início de curso, troca de professores, inexperiência...”

Em síntese, a análise qualitativa das respostas dos professores de Educação Básica na questão sobre a formação docente para aptidão no cumprimento da Lei n. 13278/2016, obtive os dados apresentados no quadro a seguir:



PERSPECTIVAS QUANTO A OBRIGATORIEDADE DE ENSINAR AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

A visão dos professores quanto às perspectivas para o ensino de arte foi contemplada na questão: *Qual sua avaliação sobre as perspectivas quanto a implementação da Lei 13278/16 que obriga o ensino de artes visuais, dança, teatro e música?*

Esta questão busca compreender a visão dos professores frente as perspectivas e implicações da aprovação desta lei que implica na inclusão do teatro, da dança e das artes visuais no texto legal que já indicava a música como obrigatoriedade no ensino de arte desde 2008.

Diante das 53 respostas discursivas desta questão, realizei diversas leituras chegando a seguinte codificação: Ensino especializado das linguagens; garantia de aprender Arte em suas diferentes linguagens; ratifica a realidade já em vigor; permite a formação integral pela Arte; depende da formação de professores capacitados para este ensino; necessidade de reestruturação do sistema de ensino e melhoria da estrutura escolar. Estes aspectos me levaram a seguinte categorização: Perspectiva negativa; Perspectiva positiva; Perspectiva condicional.



Este quantitativo nos suscita a buscar compreensão qualitativa quanto as razões que sustentam cada uma destas perspectivas. Note-se que apenas 4% dos professores adota uma postura negativa diante da implementação da Lei 13278/16, 45% condicionam o sucesso da lei à ações de qualificação do corpo docente e da estrutura educacional e outros 51% sentem-se satisfeitos e otimistas quanto a esta mudança na legislação.

Primeiramente, vejamos como se expressam os professores que apresentam uma **Perspectiva Negativa** quanto a implementação da Lei 13278/16:

Com todas as reformas financeiras a nível de estado e país, seria mesmo viável a contratação de profissionais para cada linguagem? e haveria demanda suficiente de profissionais para atuar em todas as escolas? Entendo que a educação só tem a ganhar, porém no meu ponto de vista a lei é precipitada (Prof - 13). Se a compreensão desta obrigatoriedade estiver relacionada à questões específicas de cada linguagem artística, acredito que o tempo que dispomos na grade curricular precisa ser multiplicado por 4, o que é impossível (Prof -15).

Ambos os professores Prof- 13 e 15 se referem a possibilidade de a Lei ser interpretada como ordenamento do ensino especializado das linguagens e relacionam esta visão a uma perspectiva negativa, atrelada a impossibilidade de que isto ocorra diante do quadro de formação de professores e de espaço destinado a Arte no currículo da Educação Básica.

A **Perspectiva positiva** é assumida pela maioria dos professores, um total de 27 professores se expressa de maneira otimista em relação a promulgação desta lei e a sua implementação na Educação Básica. Dentre estes professores identificamos 3 aspectos indicadores: os que apontam para garantia trazida pela lei aos alunos de Educação Básica de aprender Arte em suas diferentes linguagens; o fato de a lei ratificar a realidade de ensino de todas as linguagens já em vigor na prática destes professores e, por fim, a possibilidade de realizar a formação integral dos alunos pela Arte.

Dentre os professores que apontam a “garantia de aprender Arte em suas diferentes linguagens” cito algumas respostas que esclarecem e exemplificam: “Minha avaliação é positiva pois os alunos poderão ter contato com as outras linguagens não mais apenas com as Visuais. A questão certamente é quanto a formação dos professores e o número de aulas destinadas à disciplina” (Prof -34); “A impressão que tenho que o fato de ter sido criada uma lei específica para a obrigatoriedade do ensino de arte fez com que alguns estabelecimentos se enquadrassem dentro das medidas propostas o que favorecesse o ensino de arte que é direito” (Prof -38). “A lei nos respalda na nossa “briga” diária da importância da disciplina na escola e ainda mais a relevância de que seja trabalhado em sala todas as linguagens” (Prof -41). “Apesar das linguagens artísticas integrarem-se entre si, esta lei garante a abordagem de todas linguagens” (Prof -48).

Com relação ao posicionamento positivo diante do fato de que a Lei “Ratifica a realidade já em vigor” declaram os seguintes professores: “Penso ser de extrema importância, acredito que a grande maioria dos professores já trabalham dessa forma” (Prof -4); “No Paraná já vivemos esta realidade de trabalhar as linguagens artísticas, no meu caso já trabalho desta maneira em sala desde que comecei a docência, então é natural” (Prof -35); “Condizente com o que o Estado do Paraná já vem implantando” (Prof-45); “A implementação da Lei 13278/16 reforça a obrigatoriedade do ensino de arte polivalente na sala de aula, como já estamos fazendo” (Prof - 49); “Para nós essa implementação veio somente para cumprir em lugares onde

as linguagens eram somente uma linguagem” (Prof -51). E ainda, comenta o professor Prof -46:

Aqui no Paraná, já é assim e eu sempre me questiono e quando não era assim, o aluno tinha experiência numa única linguagem? Estudar todo o fundamental e médio vendo apenas visuais? Isso me parece um tanto injusto, o aluno ficar restrito à “restrita” formação do professor.

Desde 2006, existe as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, a qual orienta e visa padronizar o ensino nas escolas deste Estado. Na área de Arte, a Diretriz orienta o ensino das quatro linguagens artísticas abarcando seus elementos formais, os movimentos e períodos e a composição, nas séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Por esta razão, o posicionamento positivo destes professores quanto a implementação da Lei n. 13278/16.

A perspectiva positiva também foi identificada pelo aspecto “Permite a formação integral pela Arte” que significa dizer que os seguintes professores, identificam na implementação desta Lei, a possibilidade de permitir aos alunos a aprendizagem de todas as linguagens artísticas como meio para a formação integral, mais humana e sensível. Esta perspectiva foi apontada por 11 professores, dentre os quais destacamos algumas respostas: “Acredito ser importante!! Os alunos precisam da base integral que a Arte proporciona! (Prof -7); “Necessária para que os alunos desenvolvam suas habilidades múltiplas” (Prof -19). As palavras do professor Prof -42, a garantia legal do ensino da arte possibilita a formação dos alunos de maneira mais completa:

Realmente acredito que sem a lei o governo, gestores ou mesmo outros educadores já teriam encontrado uma maneira de dispensar a arte do ensino regular a arte é essencial e estar na lei proporciona que esse ensino, essa experiência seja possível para a formação mais completa dos nossos alunos (Prof -42).

A formação integral e não técnica dos alunos é apontada como uma possibilidade a partir da garantida dada por esta lei:

Acho coerente, porque nos dá uma garantia mais ampla e segura para trabalharmos em sala de aula. A disciplina de Arte nas escolas tem que formar o cidadão crítico, detentor de uma visão de mundo e consciente dos saberes artísticos e culturais de nossa sociedade. A formação de bailarinos, músicos, atores e artista plástico fica para escolas especializadas (Prof -23).

E ainda, nesta perspectiva positiva quanto a mudança legislativa que favorece a formação integral e mais ampla dos alunos Prof 37 declara: “Acredito que com a inserção de todas as manifestações artísticas, o aluno tem a oportunidade de experimentar e vivenciar sensorialmente a arte como um todo. Portanto, avalio como boas as perspectivas em relação à esta proposta de ensino”.

Por fim, apresento a categoria **Perspectiva Condicional**, assim denominada pela avaliação dos fatores apresentados por 24 professores como condições para que a lei possa apresentar bons resultados na prática educacional. Ficou claro que os professores indicam a qualificação da formação docente e da estrutura do sistema como fatores condicionais para se obter bons resultados no ensino de arte, conforme proposto na Lei n. 13278/16. As condições indicadas pelos professores geraram dois aspectos. Primeiramente apresento o aspecto “Depende da formação de professores capacitados para este ensino” que foi identificado nas seguintes respostas: “A obrigatoriedade deve ser pautada na estrutura e capacitação dos docentes em atuação, ou seja, a partir do momento que temos profissionais formados na área, sim a lei vem contribuir com o ensino” (Prof -1); “É interessante, acredito ser possível ao professor se buscar o conhecimento básico sobre o que não é sua especialidade” (Prof -9); “Vejo que é muito bom, mas precisamos de formação continuada de atividades que são possíveis de se fazer na escola” (Prof -12); “A lei é bastante interessante e importante, porém para ser adequadamente aplicada precisaria de maior incentivo dos órgãos competentes e maior investimento em cursos e formações continuadas” (Prof -25); “Estou de acordo com a lei, desde que haja profissionais preparados para trabalhar as quatro linguagens. Professores com formação em apenas uma delas, deverá ser obrigatório a formação nas demais” (Prof -28).

Dentre estas condições apresentadas pelos professores para a positiva implementação da lei, destacamos a necessidade de adequação da formação inicial de professores às condições propostas para a Educação Básica, sobre isso comenta o professor Prof -14: “Acredito ser importante e necessária a integração das artes. Uma questão a se pensar é que a maioria dos cursos não relaciona essas áreas e quando for lecionar pode sentir mais dificuldade em trabalhar com determinada área da arte”. Por outro lado, está a necessidade da oferta da formação continuada para os professores atuantes no sistema de ensino e que não possuem formação polivalente:

Extremamente relevante, caso contrário, cada profissional se limitaria apenas a sua área de formação, a qual domina ou a que seja mais acessível. Contudo acredito que seria necessária a disponibilidade de cursos de formação continuada para que o ensino seja efetivado, partindo da concepção da Lei 13278/2016, por todos os profissionais de Arte. Infelizmente, muitas vezes, o acesso que o aluno tem com a Arte acontece apenas na escola, seria cruel limitar esse acesso a apenas uma manifestação artística (Prof -16).

Observo aqui uma forte ideologia destes professores a favor do ensino das artes integradas, sob a perspectiva da polivalência. Suas ideais convergem para a compreensão da Arte como um todo, como área de conhecimento que não deve ser abordada na educação básica compartimentada, neste sentido ressalto a fala do professor Prof -2, o qual além de pensar a Arte como algo indissociável, remete sua crítica à formação docente:

Acho que se o Brasil levasse as coisas a sério, só a palavra “Arte” seria suficiente no amparo legislativo. Todavia não houve muitas oportunidades de formação em Arte antes, e agora há barateamento com as graduações a distância. Há muitos professores que poderiam ser profissionais de outras áreas, mas não do ensino, porque não têm leitura extracurricular, nem interesse para aprender as coisas, quem dirá para ensinar. [...] Penso que graduações em Artes, como a da minha universidade implicam no cumprimento da implementação da referida Lei, porque contempla as quatro linguagens da Arte. Mas isso sobremaneira vai do egresso, ou então professor de Arte conduzir suas metodologias de ensino, seu planejamento. Na minha opinião, desde o início, é questão de docência.

Outra condição que sustenta a crítica dos professores quanto a implementação da lei é a “Necessidade de reestruturação do sistema de ensino e melhoria da estrutura escolar”. Vejo que as escolas precisam de estrutura para que melhor aplique-se esta lei, pois, com a estrutura que se tem atualmente, torna-se difícil de se trabalhar adequadamente (Prof -22). “Acredito ser importante, mas que não depende apenas de o professor estar formado para isso, existe todo um enredo que deve estar trabalhando em conjunto para que a Lei seja cumprida (Prof -29). Alguns professores ressaltam a inadequada realidade para que se implemente esta lei: “A lei é boa, mas considerando o contexto histórico-político a realidade escolar está longe de realizar a implementação da própria LDB, quem dirá investir no ensino da disciplina de artes, que mais uma vez está sendo colocada como desnecessária e ou supérfluo” (Prof - 6); “Utópico. Acredito que é o ideal, porém uma realidade ainda distante” (Prof-8). Outros fatores são apontados pelo professor Prof-53, principalmente em relação a necessidade de ampliação da carga horária para as aulas de Arte na escola:

Acho que para um ensino de Arte de qualidade seria de grande importância aumentar o número de aulas de arte na carga horária escolar. A lei prevê que até 2021 hajam professores habilitados para o ensino das quatro linguagens artísticas, sem relatar se isso aconteceria de forma concomitante, ou se em cada ano teria uma das disciplinas. Se for concomitante não temos universidades, ou faculdades suficientes para preparação de docentes habilitados nas quatro linguagens artísticas, ou se, contando com os docentes advindos de formação em apenas uma das linguagens, não teríamos espaço na carga horária escolar para quarto professores habilitados, a não ser que cada um ficasse com meia aula, já que a carga horária escolar é de duas aulas semanais, ou que em cada ano o estudante fosse privado de três linguagens podendo ter apenas a de habilitação do professor. Minha avaliação é de que essa lei ajuda na valorização das quatro linguagens no espaço escolar, mas para que aconteça de fato algumas coisas precisam mudar, a ampliação da carga horária seria a mais valiosa no meu ponto de vista.

Em síntese, apresento o mapa conceitual a seguir como sistematização da discussão apresentada na análise das respostas dos professores nesta questão:



A análise da legislação educacional brasileira, culminando nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna inegável a consolidação do paradigma das Artes Integradas no país, estabelecendo o fim da compartimentalização enquanto ideal curricular. Contudo, este capítulo demonstrou que a lei, por si só, não conseguiu superar a crise da polivalência. A exigência de um professor capaz de atuar com todas as linguagens artísticas, promovendo o hibridismo criativo e a articulação intradisciplinar, choca-se frontalmente com a realidade da formação, que teima em manter a especialização como núcleo duro da *Licenciatura*.

Inquietações que não se Encerram

O maior desafio didático, portanto, não reside na compreensão do que a lei pede, mas na incapacidade sistêmica de equipar o professor para a sua execução. O EU, POLIVALENTE ou INTERDISCIPLINAR? sintetiza essa falha: a legislação impõe o fim do isolamento, mas o sistema de formação continua a produzir um docente que, embora forçado a ser polivalente na escola não recebeu as ferramentas epistemológicas necessárias para transformar essa imposição em uma prática pedagógica consciente e qualificada.

A única via para transformar o ideal legal em realidade didática reside na revisão curricular urgente dos cursos de Licenciatura em Arte. O Capítulo 5, ao expor a dissonância entre o prescrito e o praticado, sinaliza que a universidade não pode mais ser o gargalo que estrangula a proposta integradora da BNCC. É imperativo que os currículos abandonem o foco unidisciplinar e abracem a Transdisciplinaridade como eixo central, reconhecendo que a práxis do professor na Educação Básica é o verdadeiro espelho da arte contemporânea. Somente ao alinhar a formação com a realidade, aceitando que a totalidade da Arte exige um professor capaz de articular a *Estesia* em todas as suas linguagens, será possível oferecer ao docente a segurança e a qualificação para responder a pergunta: *Eu sou Polivalente e/ou Interdisciplinar?*

Nesta comparação crítica entre polivalência como uma prática imposta e interdisciplinaridade, um conceito ideal, a análise final deste capítulo demonstra que o debate sobre a integração no ensino de Arte não se encerra na legislação, mas se intensifica na práxis do professor, confrontando diretamente a pergunta central do livro: POLIVALENTE ou INTERDISCIPLINAR?

Vimos que a lei exige o ensino das Artes Integradas, mas a realidade da formação, marcada pela herança da especificidade, produz um docente que atua, na maioria dos casos, no regime da polivalência — uma atuação

forçada e melhor qualificada, como atesta a predominância do perfil quatro em nossa pesquisa. Este paradoxo constitui o maior desafio didático da Arte-Educação: a legislação prescreve o ideal interdisciplinar (a cooperação mútua de saberes), mas o professor é abandonado à polivalência (a justaposição de funções) para sobreviver à carência de infraestrutura e tempo.

Em síntese, o futuro do ensino de Arte no Brasil depende da capacidade institucional de resolver a ambiguidade dessa pergunta. Não basta que a legislação exija o fim da fragmentação; é preciso que as Licenciaturas em Arte criem as condições para que o professor que atua na função polivalente seja, também, um professor interdisciplinar em sua atitude e prática. A revisão curricular deve, portanto, assumir a *transdisciplinaridade* como um projeto de formação, garantindo que o docente possa articular as linguagens artísticas e os saberes do mundo com consciência epistemológica. Somente assim, o professor terá as ferramentas para converter a exigência legal de um ensino integrado em uma prática pedagógica que valoriza a totalidade da Arte e o potencial criativo do aluno.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Image-Music-Text**, trans. Stephen Heath. New York, Hill and Wang, 1977
- BRANCO, Claudia Castelo. O Piano preparado e expandido no Brasil. **Anppom...** 2006. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006 Acesso em: 14 nov 2018.
- BRANDÃO, Guilherme Sydow Nunes. **Barreiras à operacionalidade dos arranjos colaborativos (multi, inter e transdisciplinaridade) em INCTs**: um estudo de caso. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 13 fev. 2017.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf, acesso em novembro de 2019
- _____. **Lei n. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, referente ao ensino da arte. Publicada no DOU em 19 de agosto de 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1 Acesso em: 13 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun 2018.
- CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida. A **INTERDISCIPLINARIDADE EM ARTE** – DESAFIOS EM SALA DE AULA. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160–171, 2017. DOI: 10.5965/2358092517172017160. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/9839>. Acesso em: 8 dez. 2025.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARTAXO, Carlos. **Amor invisível**: artes e possibilidades narrativas. João Pessoa: Ed CCTA, 2015.
- CNPQ. **Tabela de Áreas de Conhecimento**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7> Acesso em: 08 jan 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/mil-platos>. Acesso em: 13 mai. 2015.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

DISSANAYAKE, Ellen. **Aesthetic experience and human evolution**. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, v. 41, n. 2, p. 145-155, 1982.

_____. **Homo aestheticus: where art comes from and why**. Seattle: University of Washington Press, 1995.

ECO, U. **Tratado geral de semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus; 2003.

FERNANDES Jr, Rubens. **Processos de Criação na Fotografia**: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica FACOM - nº 16 - 2º semestre de 2006.

FOULCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio. 1977. 113 p.

KRAUSS, Rosalind. **Sculpture in the expanded field**. In: October 8, New York, (spring) 1979.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez; 1998.

LIMA, Sonia Albano; TUDISSAKI, Shirlei E.;CORREA, Marcio, **Anais [do] 1o Encontro Científico de Música e Interdisciplinaridade** : o híbrido no ensino e nas atividades artístico-musicais: 23 a 24 de outubro 2015 / orgs. Sônia R. Albano de Lima,. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 11. ed. Petrópolis: Vozes; 2003.

MENDES, Valdemar dos Santos. **Pintura contemporânea imagem deferida e proposição crítica**. Universidade de Coimbra, 2015 (Tese de Doutorado).

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho; NUNES, Sandra Conceição. A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino de Arte. Salvador, BA. **Anais...** Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, Setembro 21-26, 2009. p. 3830-3842.

PADOVANI, José Henrique; FERRAZ, Silvio. **Proto-história, evolução e situação atual das técnicas estendidas na criação musical e na performance**. Revista Música Hodie. V. 11, n. 2, 2011.

POMBO, O. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Ideação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.9–40, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 8 dez. 2025.

QUILICI, C. **O campo expandido**: arte como ato filosófico. *Sala Preta*, 14(2), 12-21, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo : Paulus, 2007.

SANTIAGO, Silviano. **Uma Literatura nos Trópicos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 3-46, 2007.

SOURIAU, Etienne. **La Correspondencia de Las Artes**. México: FCE, 2016.

VALENTE, Agnus. Heurística híbrida e processos criativos híbridos. **Anais... Jornada de Pesquisa PPG IA UNESP**, 2015.

_____. **Hibridação intersensorial, intertextual-semiótica e interformativa**: trans-hibridações. Revista Rumores. Edição 7, volume 1. Jan-Jun, 2010. Disponível em: www.usp.br/rumores Acesso em: 13 nov 2018.

VILLAR, Fernando Pinheiro. Três apontamentos e outra defesa de interdisciplinaridades ou hibridismos artísticos como modos de produção e significação no teatro contemporâneo. Conceição. Conception. Vol. 4. nº 2 - Dez/2015.

THI MIN-HA TRINH. **Woman, Native, Other**. Disponível em: https://www.asu.edu/pipercenter/how2journal/archive/print_archive/tmmwoman.html Acesso em: 25 out 2019.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Editora Summus, 2017.

YOUNGBLOOD, G. **Expanded cinema**. A Dutton Paperback, 1970.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed; 2002.

SOBRE A AUTORA

DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA: Doutora em Música pelo Instituto de Artes da Unesp/SP. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2006), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2003). Especialista em Música Eletroacústica com ênfase em Composição pela UNESPAR- FAP (2016). Docente na Licenciatura em Arte na UNICENTRO desde 2008. Autora de livros e artigos nos seguintes temas: artes integradas, ensino de música contemporânea, interdisciplinaridade, formação docente, práticas criativas na educação musical e novas tecnologias.

PhD student in Music from the Institute of Arts of Unesp / SP. Master in Education from the Federal University of Paraná (2006), graduated in Pedagogy from the State University of the Midwest (2003). Specialist in Electroacoustic Music with emphasis on Composition by UNESPAR- FAP (2016). Professor at the Art Degree at UNICENTRO since 2008. Author of books and articles in the following topics: integrated arts, teaching contemporary music, interdisciplinarity, teacher training, creative practices in music education and new technologies.





- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br