

A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes¹

97

Daiane Solange Stoeberl da Cunha
Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Universidade Estadual Paulista
dai_flc@yahoo.com.br

Sonia R. Albano de Lima
Universidade Estadual Paulista
soniaalbano@uol.com.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discorrer e analisar a polivalência no ensino das Artes na Educação Básica Brasileira, sob uma perspectiva pedagógica interdisciplinar, com o intuito de afastar deste conceito o sentido pejorativo que lhe tem sido atribuído pelos educadores artísticos e pesquisadores da área. O artigo é parte da investigação de doutorado realizada no Brasil e na Espanha objetivando demonstrar a importância de se habilitar um docente para o ensino artístico na educação básica, capaz de ensinar e integrar as diversas linguagens artísticas. Para tanto foi realizada uma revisão de literatura voltada para a compreensão dos conceitos de polivalência, integração das artes e interdisciplinaridade, tanto no contexto educativo como profissional, tendo em vista a existência de uma produção artística contemporânea que cada vez mais integra as várias linguagens no seu produto final. A formação de um docente com um perfil polivalente agregado a uma perspectiva interdisciplinar, não só atende às prescrições legislativas destinadas a Educação Básica, como também viabiliza a formação de um docente capacitado para compreender mais intensamente a produção artística contemporânea e desenvolver com os alunos um ensino menos tecnicista, que privilegia a criatividade e os contextos socioculturais da Arte contemporânea.

Palavras-Chave: Educação Artística. Educação Básica. Artes integradas. Produção Artística contemporânea.

The interconnection of polyvalence with interdisciplinarity and the integrated teaching of the arts

Abstract: This article aims to discuss and analyze the polyvalence in the teaching of Arts in Brazilian Basic Education, under an interdisciplinary pedagogical perspective, in order to remove from this concept the pejorative meaning that has been attributed to it by artistic educators and researchers in the area. The article is part of the doctoral research carried out in Brazil and Spain aiming to demonstrate the importance of qualifying a teacher for artistic teaching in basic education, able of teaching and integrating the various artistic languages. Therefore, a literature review was conducted aimed at understanding the concepts of polyvalence, integration of the arts and interdisciplinarity, both in the educational and professional context, in view of the existence of a contemporary artistic production that increasingly integrates the various languages in its final product. The training of a teacher with a multipurpose profile added to an interdisciplinary perspective, not only meets the legislative requirements for Basic Education, but also enables the training of a qualified teacher to understand more intensively contemporary artistic production and develop teaching with students less technicist, which favors creativity and the socio-cultural contexts of contemporary art.

Keywords: Art Education. Basic Education. Integrated Arts. Contemporary Art Production.

¹ Esse texto é parte da tese de doutorado da pesquisadora Daiane Solange Stoeberl da Cunha, intitulada “A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha”, tendo como orientadora a Prof. Dra. Sonia Regina Albano de Lima. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do Financiamento 001.

Introdução

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.

Como enfrentar essa problemática, considerando-se que os ordenamentos pedagógicos brasileiros voltados para o ensino artístico na Educação Básica consideram relevante ter um professor de Arte polivalente em sala de aula? Não obstante, como validar uma formação acadêmica em artes cada vez mais especializada, considerando-se que as produções artísticas contemporâneas, em grande proporção, são híbridas e realizadas por artistas que integram cada vez mais as diversas linguagens artísticas e os diversos campos de conhecimento?

No Banco de Documentação de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Tecnologia e Ciência – BDTD com a palavra-chave polivalência, foram encontrados 176 trabalhos, grande parte deles tratando a polivalência como qualidade profissional em relação ao mercado de trabalho – do design à saúde, inclusive na docência.

Em uma busca avançada no BDTD com as palavras-chave: polivalência, arte, música, foram encontrados 43 trabalhos produzidos entre os anos de 1999 a 2018, 25 deles são dissertações de mestrado e 18, teses de doutorado, sendo que 10 desses textos, discutem a relação polivalência-arte-música sob uma perspectiva um tanto negativa, quando empregada nas escolas de Educação Básica. A leitura desse material aponta que no ensino das artes, a polivalência tem um sentido bastante pejorativo, diversamente daquele atribuído a um profissional de arte polivalente.

O termo polivalência no dicionário Houaiss e Villar (2001) configura-se como um adjetivo dado para o indivíduo que assume múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional, ser capaz de executar

diferentes tarefas, ser versátil, exercer ações que envolvem vários campos de atividade. Conforme a etimologia da palavra, (do grego *polys* e do latim *valens*) é possível afirmar que polivalente é o indivíduo com muitos saberes ou poderes.

Aplicada à capacidade humana, a polivalência está relacionada a versatilidade multifuncional, a capacidade prática de exercer multitarefas. O sujeito polivalente possui habilidades úteis às diferentes situações, contextos e funções. Etimologicamente, polivalente é aquela pessoa capaz de transitar bem em diferentes áreas e/ou técnicas.

Duas metáforas na natureza ajudam-nos a compreender este termo. A água, em seus diferentes estados físicos, apresenta inúmeras utilidades, modifica seu estado, mas não a sua matéria. Sua composição é sempre a mesma, porém suas utilidades se ampliam à medida que se apresenta versátil. O uso da água, em seus diferentes estados físicos - sólido, líquido e gasoso - é polivalente. Da mesma maneira a polivalência, enquanto qualidade de algo versátil e de multifunções é inerente aos metais que são encontrados na natureza em sua forma bruta, mas que, ao serem lapidados passam a possuir diferentes empregos. O ferro, por exemplo, é reconhecidamente um metal dotado de polivalência, é conhecido e utilizado pelo homem desde a Antiguidade; a sua utilização é vasta pelo fato de ser um metal barato e resistente.

A Arte por si só é polivalente, apresenta-se por meio de diferentes signos, matérias, técnicas, poéticas. Do tempo ao espaço, do som à cor, do ponto ao movimento, do corpo à tecnologia digital. Porém, em suas trajetórias, os elementos artísticos foram sendo classificados e dicotomizados, apesar de se constituírem em uma única área do conhecimento humano - Arte, seja ela visível, audível, tátil ou sinestésica. Música é arte, dança é arte, teatro é arte, escultura, pintura, cinema, instalação também o são. O pesquisador Carlos Cartaxo aborda esta questão, reportando-se a etimologia da palavra:

Polivalência é uma palavra rica. Sua característica de oferecer diversas possibilidades de ação a faz plural. Ser polivalente é ser versátil por natureza. Não obstante sua compreensão óbvia, a questão não é apenas lexical. Sua significação vai muito além do que se rotulou no universo do ensino da arte. A questão abordada aqui não se pauta apenas na nomenclatura. A denominação é uma questão simples de fácil superação e compreensão ou de aceitação. A problemática reside no fator ideológico. O debate não pode ser uma questão apenas semântica, até porque o modelo de educação com que se trabalha pode ser um fator que exige ou não a polivalência no ensino de arte. [...] O teatro é um bom caso para avaliarmos o conceito de polivalência. Recentemente conheci um rapaz que se apresentou como sendo artista de teatro. Atua como ator e, de forma passageira, como diretor, mas a atividade que o identifica é a cenografia.

Pelas fotos do trabalho do citado rapaz, tive que reconhecê-lo como um excelente artista plástico. Esse cidadão é um artista polivalente. Para algumas pessoas é um "louco", para outros um "arrogante", para mim é simplesmente um artista. Um artista que tem conhecimento e competência para trabalhar com várias expressões artísticas (CARTAXO, 2015, p. 334).

Esta definição de polivalência se opõe à aplicação do termo no ensino das artes no Brasil. Se no ensino artístico ele tem significado conceitual carregado de aspectos negativos, quando empregado na produção artística, tem uma conotação diversa. Nesse caso, o termo está focado em uma perspectiva multifuncional e gerencia diferentes competências. Há uma conotação positiva quando ele é empregado enquanto habilidade profissional.

Nas pesquisas direcionadas à educação artística no Brasil, o termo sofre críticas constantes, muito em função do que ocorreu na década de 1970 com o surgimento das Licenciaturas em Educação Artística, voltadas para o estudo genérico das diversas linguagens artísticas, fato que ensejou a supremacia do ensino das artes visuais e na difusão de um tipo de metodologia inadequada para a área. Este aspecto pejorativo foi agravado pelo fato de que os professores com formação acadêmica obtida em Licenciaturas de Arte voltadas para o aprendizado de uma única linguagem artística tiveram que atuar na educação básica sob uma perspectiva de ensino focada na integração das artes. Isso fez com que os pesquisadores e educadores artísticos passassem a encarar a polivalência com certa reserva.

O educador musical Sérgio Figueiredo considera que a polivalência no ensino das artes, configurada pela Lei n. 5692/71, é sinônimo de *superficialização* deste ensino, pois se um professor com formação específica em uma linguagem artística assume o ensino de Arte, o conhecimento especializado que ele obteve promove uma atuação polivalente desqualificada (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

Rosane Kloh Biesdorf, corroborando a fala de Figueiredo, ao relatar que o professor com formação específica, quando assume aulas em um currículo polivalente, ensina o que não estudou, conseqüentemente, essas atividades contribuem muito pouco para uma formação artística humanizadora. Ela acredita que os educandos desvalorizam a disciplina de Arte ao perceberem que o conteúdo trabalhado é ministrado de forma incorreta e superficialmente (BIESDORF, 2012).

A polivalência no ambiente educacional é comumente apresentada como algo a ser superado, em defesa da especificidade, discurso claramente adotado pelos pesquisadores da área da educação musical, entre eles: Alcântara (2014); Barbosa (1988, 2008); Diniz (2006); Figueiredo (2004, 2012), Hentschke; Del Ben (2003), Oliveira (2000), Penna (1995, 2002, 2007, 2012), Tourinho (1998, 2001). Essas críticas ganharam relativa repercussão nos trabalhos acadêmicos, pesquisas e discussões em encontros científicos.

A defesa pela especificidade nas artes também é fortemente defendida pelos órgãos associativos das subáreas da Arte, como as associações que representam os pesquisadores e profissionais de cada subárea de artes: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), entre outras. Estas associações vêm, ao longo das últimas décadas, se fortalecendo em suas especificidades e na defesa de abarcar alguns direitos em cada uma das categorias profissionais.

Posicionando-se contrariamente à maioria dos pesquisadores e professores das artes, Cartaxo assim se manifesta:

A polivalência foi excluída, pelo menos teoricamente, do exercício da arte educação como um mau, uma prática nefasta à educação. Essa rejeição nos trouxe a figura do especialista. Aquele que conhece apenas uma área de conhecimento, e por ilação, só pode atuar nela. Só que o ser especialista é um ser isolado e no contexto pós-moderno em que vivemos, é exigida a ampliação do conhecimento, uma prática rizomática do saber, o que não comporta esse tratamento que limita as possibilidades de intercâmbio e intersecção de conhecimento (CARTAXO, 2015, p. 333).

Esta citação leva-nos a pensar que os profissionais em favor da especificidade no ensino da Arte defendem sua própria formação e sua atuação docente específica em uma única linguagem artística, seja no ensino de música, das artes visuais, da dança ou do teatro, característica muito alicerçada no pensamento cartesiano que foi difundido em todas as áreas de conhecimento. Cartaxo, entretanto, em seu discurso, relata a importância de revisar esse conceito no ambiente pedagógico:

[...] O importante nessa revisão do conceito de polivalência é que sejamos críticos no sentido mais amplo possível. Se há resistência em aceitar a denominação polivalência que se busque outro nome, que seja hibridismo, concomitância, interface, multiculturalidade etc. A questão é: as expressões artísticas não acontecem, nem são criadas isoladamente, logo também não devem ser tratadas pedagogicamente de forma que fortaleça o isolacionismo de conteúdos (CARTAXO, 2015).

No texto denominado *A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade?*², este pesquisador relata:

Toda ação de banimento merece, vez por outra, um olhar revisionista como se fosse um retorno a um museu, para que além de naturalmente vermos, pudéssemos enxergar as peças com outros olhos. É dessa forma que hoje olho a tão combatida polivalência no ensino de arte. Nesse novo olhar vejo outra polivalência. O repensar da polivalência no ensino de arte é o mesmo que repensar o conceito de arte (CARTAXO, 2015, p. 332).

Ele suscita um debate entorno do posicionamento avesso à polivalência e ressalta a pertinência de uma ação polivalente no contexto artístico atual:

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).

Cartaxo propõe a ressignificação do conceito de polivalência sob três perspectivas: polivalência enquanto prática trabalhista; polivalência enquanto domínio do conteúdo; polivalência enquanto ação profissional/pedagógica.

No que se reporta à *polivalência enquanto prática trabalhista*, ele assim se manifesta:

Quando nos referimos à prática trabalhista, a polivalência faz parte de um momento histórico em que a Educação Artística estava sendo implantada no Brasil. O trabalho do professor de arte estava em fase de solidificação e os gestores e empresários da educação compreendiam que o professor de arte deveria atuar nos vários campos do conhecimento da arte. Esse conveniente, em alguns casos, se dava por desconhecimento. Em outros, era mera exploração de mão-de-obra, onde um profissional “animador cultural” deveria trabalhar por outros, ou seja, quem tinha conhecimento na área de artes cênicas também deveria atuar na área de plástica e de música e vice-versa. O que aconteceu era exploração da mão-de-obra, em que um

² O texto integra parte do livro “Amor Invisível: arte e outras possibilidades narrativas” e está disponível no Site Arte na Escola <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302> Acesso em: 09 jun. 2018.

professor tinha que trabalhar por outros dois, fazendo papel acumulativo de três em um (CARTAXO, 2015, p. 338).

Realmente, após a implantação da Educação Artística no Brasil, o discurso do Estado nos documentos e nas falas dos gestores apontam para uma conotação positiva da ação trabalhista polivalente: “[...] é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente *polivalentes* no 1.º grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver, sempre que possível, por *atividades* e sem qualquer preocupação seletiva (BRASIL, CFE Parecer 540, de 10 de fevereiro de 1977, grifos nossos).

Reserva-se aqui o componente mercadológico atribuído ao ensino das artes na educação básica e a ênfase em adotar uma metodologia pautada mais nas atividades do que no aprendizado dos conteúdos artísticos.

A polivalência *enquanto domínio de conteúdo* é vista por Cartaxo de maneira positiva pois pressupõe que os indivíduos vão compondo seu percurso de aprendizagem continuamente, conforme a necessidade. Na verdade, a formação universitária em uma única habilitação não é a única maneira de se tornar, ou se livrar, de ser polivalente.

Quando focada pelo conteúdo, a polivalência se reporta a formação, que pode ser através de uma habilitação em uma expressão artística, no caso: artes visuais, música, teatro ou dança. Este profissional pode ter uma interface multicultural ou uma habilitação com foco na especificidade. Há, também, casos de professores que têm mais de uma habilitação ou pós-graduação em área correlata. Esse fato é marcante porque foi diagnosticado que há muitos licenciados que procuram fazer mais de uma habilitação. Essa realidade é um sintoma de que a formação única, em apenas uma habilitação, nem sempre é satisfatória para o contexto pós-moderno em que se vive neste início do século XXI (CARTAXO, 2015, p. 339).

Com certeza a formação continuada do professor de Arte possibilita-lhe a aquisição de competências múltiplas, sejam elas do campo artístico ou de outras áreas de conhecimento e isso pode fazer dele um sujeito polivalente no sentido positivo do termo.

A polivalência *enquanto ação profissional/pedagógica* está presente nas pesquisas que tratam da profissionalização dos sujeitos em um âmbito mais geral do mercado de trabalho, pois está relacionada ao mercado produtivo. Ela está fundamentada na ideia inicial de Cartaxo de polivalência *enquanto ação profissional*, ou seja, um profissional de formação multicultural e visão plural, que trabalha com a concepção de rede. Nesse sentido, este profissional tem uma visão rizomática desta ação, é conhecedor de várias

expressões artísticas e tem uma formação cultural, artística e intelectual pluralista. É um profissional bem visto no meio educacional (CARTAXO, 2015, p. 338)³.

O Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico traz uma definição de polivalência com conotação positiva e prerrogativa de profissionalização para este mercado:

Por *polivalência* aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional *transcender a fragmentação das tarefas* e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (BRASIL, PARECER CNE/CEB n. 16/99, grifo nosso).

Hoje, possuir competências a favor da superação de limites de um campo de trabalho, é meta para diversos perfis profissionais. A estruturação do setor produtivo, comporta funcionários polivalentes que assumem diferentes tarefas funcionais. Invernizzi Castillo assim se expressa quanto a esse fenômeno:

O novo perfil técnico ou de qualificação da força de trabalho, que responde às exigências colocadas pela modernização tecnológica e organizacional do processo de trabalho, caracteriza-se por diversas formas de *polivalência*, pela elevação dos requisitos de escolaridade e pela associação da tradicional formação na prática com instâncias formalizadas de treinamento dentro e/ou fora da empresa (INVERNIZZI CASTILLO, 2000, p. 17, grifo nosso).

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. Vejamos o belíssimo relato de Cartaxo quando cita em seu discurso, um educador e pesquisador de ensino artístico, chamado Rubens, vivendo uma cena que retrata esta formação docente pautada no repasse de ensinamentos ligados ao aprendizado de uma única linguagem artística:

Sentado examinando os registros fotográficos da pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio, onde as atividades são meramente técnicas e repetitivas; e refletindo sobre a formação do professor, Rubens sorri,

³ O conceito de rizoma foi definido por Deleuze e Guattari e se caracteriza pela multiplicidade de estruturas do conhecimento sem começo e sem fim, como ocorre na raiz, em forma de rizoma. Esta concepção é construída em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas” (DELEUZE; GUATARI, 1995, p. 4).

balança a cabeça, em um movimento natural e espontâneo que sinaliza discordância, e certifica-se de que novos caminhos precisam ser trilhados. Dentre eles, o que urge e merece destaque é a formação multicultural e híbrida desse profissional, para que haja uma revolução pedagógica na área [...] para ele, a compreensão da história do ensino da arte passa, necessariamente, pela formação do professor. Devido à lacuna existente nessa área, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a questão. Rubens olha para cima imaginando a cena de professores que passam horas em sala de aula copiando no quadro informações que poderiam ser repassadas com o uso de novas tecnologias. Pensa, sorri ironicamente com dó dos alunos e lhe entristece saber que esses discentes estão se tornando meros seres repetidores de informações que se tornam tediosas, logo desinteressantes. Bate na mesa, se ajeita na cadeira, ajustando a coluna vertical, e pensa alto, colocando que a questão da formação do professor de arte precisa ser mexida com força, como dizia sua mãe: dando um solavanco. Esse direcionamento de mudança radical passa por uma formação pedagógica em que os professores dessas disciplinas, mesmo que venha de algum departamento da educação, também precisam conhecer arte e cultura. [...] O exercício profissional desse professor tem sido refletido, criticado e associado a muitas propostas pedagógicas que perduram nessa área. Consequentemente, o resultado encontrado em sala de aula é fruto da formação que lhe é oferecida (CARTAXO, 2015, p. 360).

Este relato reflete a necessidade de habilitar docentes para o ensino das artes na educação básica capazes de integrar as diversas linguagens e os diversos campos de conhecimento, muito em função do que determinam os ordenamentos voltados para esta área de conhecimento. Isso não significa que esses professores devam receber a mesma formação repassada nas décadas de 70 e 80 nos cursos de Licenciatura em Educação Artística, pois a formação artística obtida não deve estar associada ao cumprimento de ações de cunho político-econômico. Não obstante ela necessita ser ministrada por professores cômicos de sua responsabilidade docente e que tenham um conhecimento artístico sólido. Contudo, de que maneira poderíamos pensar um ensino artístico capaz de privilegiar as artes integradas e sua produção?

A Arte enquanto área de conhecimento contempla diversas linguagens e formas do ser humano se expressar, se conhecer e ser; ela 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 (BOSI, 1986). Ela manifesta e denuncia as relações entre os indivíduos por meio de uma única linguagem ou na inteireza artística, na 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 os impactos históricos, geográficos, sociais e culturais do entorno onde ela atua, ora em processos de fragmentação ora na busca da inteireza.

Embora 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. Assim se posiciona o educador e pesquisador Roberto Crema quanto a esta questão:

Gosto de pensar que as novas gerações, menos contaminadas pela modelagem paradigmática clássica ultrapassada, refletindo, espero, uma nova educação centrada na inteireza, terão facilitado o caminho para um existir mais pleno e de comunhão entre a parte e o todo. Pensamento e sentimento, intuição e sensação, harmoniosamente conjugados, constituirão o tecido de uma mesma fala, para que o discurso possa ser também, canção (WEIL; D'AMBROSIO; CREMA, 2017, p. 160).

Não só as artes, mas o conhecimento em geral tem se voltado no sentido de superar a disciplinarização que lhe foi imposta. Para Ubiratan D'Ambrosio, a fragmentação do conhecimento é negativa, reducionista e precisa ser revista:

[...] a compartimentalização disciplinar do conhecimento é algo extremamente limitador e sobretudo condicionador [...] metaforicamente ao estabelecer critérios para a entrada de certos indivíduos numa associação, ficarão excluídos aqueles outros que não satisfazem estes critérios. Ora, a definição dos critérios é um produto da vontade conjunta de certos indivíduos e, portanto, um produto social. O mesmo se dá no caso do conhecimento, que, cognitiva e historicamente, aparece como um todo. [...] Admitindo-se que a fonte primeira de conhecimento é a realidade na qual estamos imersos, o conhecimento se manifesta de maneira total, holisticamente, e sem seguir qualquer esquema e estruturação disciplinar. A compartimentalização do conhecimento em “clubes” disciplinares se faz, naturalmente, obedecendo critérios fixados *a priori* e, é claro, permitindo somente a “entrada” de certos conhecimentos e, conseqüentemente, admitindo a abordagem apenas de certos aspectos da realidade. Esse procedimento disciplinar provoca a perda da visão global da realidade. Daí a nossa opção pelo transdisciplinar, indo além da organização interna de cada disciplina (cujo acúmulo atual de conhecimento é inegável) e procurando os elos entre as peças que têm sido vistas isoladamente. [...] Esse é um enfoque holístico. Não nos contentamos em aprofundar o conhecimento em partes, mas procuramos, da mesma maneira conhecer as ligações entre essas partes (WEIL; D'AMBROSIO; CREMA, 2017, p. 83).

Pierre Weil, Ubiratan D'Ambrósio e Roberto Crema (2017) afirmam que a divisão da Arte em diversas especificidades e linguagens é fruto do racionalismo científico e

realidade nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior. Eles consideram que nós vivemos a herança cartesiana da decomposição e ramificação da vida, e a consequente valorização do especialista. Entretanto, esta especialização, que até certo ponto é necessária diante da vastidão do conhecimento humano, nas últimas décadas, vem passando por um movimento contrário - a compartimentalização, e se constituindo em uma atitude integrativa dos diversos ramos do conhecimento humano.

O enunciado da multiartista vietnamita Trinh Thi Min-Ha (2019, s. p.) é bastante pertinente: “Apesar de nossa tentativa eterna e desesperada de separar, conter e consertar, as categorias sempre vazam”. Neste sentido, Foucault (2000) chama a atenção e suscita a crítica quanto a reorganização, classificação e catalogação das coisas. Este pensamento pós-moderno de superação das consequências do mecanicismo e reducionismo da Idade Moderna caminha rumo ao reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da vida humana, como ressalta Ubiratan d’Ambrósio (WEIL; D’AMBROSIO; CREMA, 2017). Desta maneira, o processo de busca da inteireza na Arte é parte da busca da inteireza humana e do resgate da não-separatividade entre o sujeito, o conhecimento e o objeto.

Essa busca se faz mais presente nas produções artísticas do que no mundo acadêmico e educacional. O ensino e a formação em Arte seguem critérios de seleção e exclusão de conteúdo definidos *a priori*, já a produção artística se desenvolve no sentido de transcender os limites destes critérios, passando para uma estruturação interdisciplinar. Conforme expressa Wassily Kandinsky, a existência individual de cada arte é efetivada na utilização de meios exclusivos de cada linguagem, contudo, a função dos diferentes meios é única, o que torna as artes pertencentes a um todo, com uma única identidade:

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 (KANDISNKY, 2018, p. 44, tradução nossa).

A correspondência das artes é analisada por E. Souriau, que por meio da estética comparada revela a existência de uma espécie de parentesco entre elas. Por um lado, estão as semelhanças, afinidades e leis comuns entre as linguagens, por outro, as diversidades,

as divisões, as diferenças entre elas. Nesta atitude analítica de confrontação das obras e dos procedimentos das distintas artes, a estética comparada se aprofunda nas relações existentes entre as artes, indicando a imitação, a cópia, o empréstimo, a combinação, a equivalência como as diferentes possibilidades de correspondência artística (SOURIAU, 2016). A estética comparada ressalta a peculiaridade das diferentes artes assim como dos distintos idiomas, cada um contendo especificidades muito relacionados a cultura, a geografia e a história de determinado povo. Nesse sentido as produções artísticas revelam escolhas, tendências e conteúdos que são culturais. Desta forma, as classificações, isolamentos e agrupações adotados por um determinado grupo social devem ser analisadas e compreendidas como expressões culturais em suas particularidades.

A música, a pintura, a dança, o teatro, a escultura, a arquitetura, a poesia são manifestações artísticas tradicionalmente produzidas pelo homem como meio da expressividade genuína e com padrões culturalmente estabelecidos por povos, regiões, economias e épocas. A pesquisadora Ellen Dissanayake assim se manifesta com relação a isso:

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, tradução nossa).

Ao analisar a correspondência das artes pela abordagem histórica, encontramos diferentes momentos em que os processos criativos e/ou as produções artísticas envolveram diferentes linguagens artísticas em um todo artístico, como exemplo: a arte ritual, o teatro grego, a arte total, a arte híbrida.

Villar (2015), focado nas investigações que envolvem o teatro e a performance, ressalta que diferentes artistas como Leonardo da Vinci, Leon Battista Alberti e Gian Lorenzo Bernini, em suas obras científicas e artísticas, problematizavam as divisões de funções artísticas e transitavam entre diferentes formas e gêneros, incluindo eventos ou festas, organizadas por eles e testemunhadas pela corte, com teatralização de artes plásticas, escultura e arquitetura, desempenhando múltiplas tarefas, entre elas: escrever roteiros, desenhar as cenas e figurinos, esculpir, executar a iluminação e a sonoplastia.

Bernini, por exemplo, exercia a completa direção e execução dos trabalhos, incluindo elaboradas façanhas de engenharia.

A integração das artes tem ocorrido na correspondência, no diálogo, na confluência e na fusão das suas linguagens, gerando manifestações artísticas integradas. Esta ação criadora se deu ao longo da história e suscita reflexões sobre suas implicações no âmbito educacional.

Ao analisar a integração das artes pela abordagem histórica, encontramos diferentes momentos em que os processos criativos e/ou as produções artísticas envolveram diferentes linguagens em um todo artístico. Na contemporaneidade, a integração das artes está no Cinema, no Circo, nos Musicais e em toda a cena artística que tem as *Artes Integradas* como estética emergente. No século XX a confluência das artes veio a se propagar mais amplamente, tanto nas produções de *vanguarda* quanto na arte popular e comercial. Surgiram as *produções artísticas híbridas* que refletem uma sociedade em que os paradigmas tradicionais instituídos nas diferentes linguagens artísticas são desconstruídos em função da busca do novo e do inusitado.

Roland Barthes (1977) chamaria esse movimento centrífugo das artes, de interdisciplinar, pela quebra da solidariedade das velhas disciplinas da calmaria de uma segurança fácil, na busca do novo que gera um certo desconforto em relação às antigas classificações e promove a mutação.

O hibridismo na Arte se multiplica por meio da experimentação e da criação artística, transcendendo os campos tradicionais da Arte. Neste sentido, a arte contemporânea leva-nos a uma revisão das categorias artísticas, destacando a necessidade de repensarmos as separações e rompimentos, lembrando que, *a priori*, os elementos artísticos da visualidade, da sonoridade, da corporeidade apresentam correspondências e confluências e são partes de um todo dentro da área.

O que hoje chamamos de *Artes Integradas* é o resultado de um processo histórico-cultural no qual as artes se aproximam e passam por diferentes processos de confluência e fusão, dando surgimento às chamadas linguagens artísticas híbridas. Nesta confluência surgem novas expressões artísticas: a *performance art*, a arte sonora, as instalações e esculturas sonoras, entre outras. O mesmo processo vem ocorrendo nas artes visuais, na dança e no teatro, desde a *pop art* ao *happening*. Assim, as fronteiras entre as artes vão

sendo desconstruídas e novas disciplinas artísticas surgem e se tornam importantes formas de expressão artística integradas.

A desconstrução de paradigmas ligados a tradição artística fragmentada motivou a busca de novos modos de fazer arte. Os campos artísticos que antes ocupavam espaços isolados, territórios exclusivos para cada uma das linguagens artísticas, passaram a dissolver suas fronteiras e mesclar elementos. Isso pode ser visto nos museus de arte contemporânea, nos espaços alternativos de arte, assim como no dia a dia das cidades, onde a música, as artes visuais e as cênicas se mesclam, se inter-relacionam, dialogam e se integram. Com maior frequência, a produção artística busca integrar e dialogar com as artes, apesar das circunstâncias institucionais favorecerem um ensino artístico que privilegia o isolamento das artes.

No âmbito educacional, a continuidade do isolamento artístico se sustenta nos discursos em defesa da especialidade e na crítica à polivalência. Nestas categorizações surge o que foi denominado de *arte híbrida*. Ela é fruto de um processo criativo onde os elementos artísticos não apenas coexistem, mas dialogam entre si. Elas promovem uma síntese de elementos das distintas áreas artísticas e até das áreas não-artísticas. Como expressa Agnus Valente: “Conforme o caráter da criação híbrida, o artista híbrido pode experimentar uma sensação de não-pertencimento a nenhum sistema ou categoria de arte, na medida em que se encontra em uma região fronteira, num espaço “entre” que torna sua produção desterritorializada [...]” (VALENTE, 2015, p. 651).

Se tomarmos como exemplo um artista que produz esculturas sonoras, observamos que ele se dedica tanto ao estudo dos elementos visuais (cor, imagem, textura, formas tridimensionais) como também ao estudo dos elementos sonoros (alturas, intensidades, timbres, durações). Este artista híbrido pode ser fruto de uma formação específica em artes visuais ou em música, contudo, a trajetória vivida nas fronteiras entre estas artes, coloca-o em um território de não-pertencimento a nenhuma destas categorias tradicionais e o leva a um espaço novo, no entre território, no qual os elementos das linguagens são codependentes, ou seja, a forma plástica está intrinsecamente ligada ao som e as suas propriedades.

É o que vem ocorrendo de maneira similar no trabalho profissional dos artistas contemporâneos, quando inovam e criam fenômenos artísticos complexos, como ocorre

com o *performer*, que transcende os limites das linguagens artísticas e ocupa simultaneamente papéis outrora desempenhados por distintos profissionais: o músico, o ator, o artista plástico, o roteirista. O artista híbrido é múltiplo por natureza.

Hoje, mais do que nunca, a arte vem se configurando como uma linguagem híbrida. A pesquisadora Lucia Santaella relata que as linguagens não são puras e que os estudos sobre as linguagens híbridas advindos da semiótica, ajudam-nos a compreender as produções artísticas, que, mais do que nunca, se utilizam do aparato computacional e dos mecanismos digitais, como mídias de entrecruzamento de linguagens (SANTAELLA, 2007).

Na atualidade, pode-se observar a coexistência de todas as modalidades de estéticas, poéticas e técnicas artísticas. Há lugares e territórios pré-estabelecidos e extremamente limitadores que reafirmam a independência das linguagens artísticas nos consolidados sistemas das artes visuais, da música, da dança e do teatro, ao mesmo tempo em que há os *entrelugares*, conforme denomina Silviano Santiago (2000), os *interterritórios*, que se caracterizam pela procura por compostos expressivos multimídias na reunião de diferentes linguagens artísticas em forma de expressão, nas quais interagem aspectos sonoros, verbais, corporais e visuais.

A correspondência entre as artes na contemporaneidade passa pela *desterritorialização*, - um movimento fluído entre elementos outrora estanques descrito por Deleuze, Guattari (1995) e que habita a subjetividade humana presente nas culturas contemporâneas. Estes filósofos caracterizam a desterritorialização como a natureza fluida, dissipada e esquizofrênica do ser. Este termo vem sendo aplicado em diferentes contextos e áreas de conhecimento e nos ajuda a compreender o que ocorre atualmente no campo da fluidez e dissipação de territórios.

Esta mobilidade artística de fácil trânsito entre os suportes e linguagens, foi denominada pela artista e crítica de arte norte-americana Rosalind Krauss (KRAUSS, 1979), como *campo expandido*. Nele, o artista faz uso de diferentes procedimentos criativos, utiliza diferentes materiais e recursos e não se detém em apenas um gênero ou uma linguagem artística, ele se move entre as fronteiras de gêneros e linguagens, experimentando múltiplas possibilidades de composição.

As expressões “cena expandida”, “campo expandido” “técnicas expandidas” e outras semelhantes têm sido frequentemente utilizadas em textos e eventos sobre as artes, no sentido de definir as inovações artísticas como uma expansão dos padrões estéticos anteriormente estabelecidos. O artista e pesquisador Quilici, assim se manifesta quanto ao fato:

De modo geral, tais conceitos pretendem nomear proposições que extrapolam uma área artística específica, borrando as fronteiras que separam teatro, performance, artes visuais, dança, vídeo etc. Mais que isso, trata-se de fazer transbordar as práticas artísticas para fora dos circuitos e dos sentidos que lhe são habitualmente atribuídos, inserindo-as em lugares insuspeitos, articulando-as com outras formas de saber e fazer, colocando em cheque categorias que se encarregavam de situar a arte em um campo cultural nitidamente definido. O velho tema da intensificação das relações entre arte e vida, que alimentou boa parte dos empreendimentos vanguardistas, reaparece aqui numa nova situação, exigindo ser repensado a partir das condições específicas do contexto contemporâneo (QUILICI, 2004, p. 12).

A metáfora do “campo expandido” passa a ser utilizada por outros artistas e vai adquirindo diferentes sentidos, como, por exemplo, as proposições do escultor e performer Joseph Beuys (2011), sob denominação de “escultura social” e “ideia ampliada da arte”.

Há diferentes aplicações do conceito de *campo expandido* no que tange às inovações no âmbito da técnica nas diversas manifestações artísticas. Na música, o termo é utilizado para a experimentação de novas formas de tocar, chamadas de técnicas expandidas e se caracterizam pela inovação na utilização de recursos instrumentais e vocais incomuns (PADOVANI; FERRAZ, 2011). No piano, por exemplo, Claudia Castelo Branco (BRANCO, 2006) denomina como técnica expandida, as utilizadas no *Piano Preparado* de John Cage, ainda na década de 1940, e atribui ao *piano expandido* as técnicas utilizadas para se tocar o piano não de forma convencional, mas modificando e tocando as cordas diretamente com as mãos ou com outros utensílios. Nestas técnicas estão em jogo não só os aspectos performáticos, como também os cênicos e corporais.

A desterritorialização, a arte híbrida e o campo expandido, são alguns dos conceitos desenvolvidos recentemente para denominar e caracterizar estes processos e fenômenos inovadores na produção artística. Outros podem ser estudados e utilizados como aporte teórico que fundamentam a compreensão da arte contemporânea e as relações entre as artes.

É certo que a produção artística atual caminha rapidamente em direção a transcendência da fragmentação da Arte e exige profissionais dotados de uma constante flexibilização, visão do todo e das partes e possuidores de uma criatividade inovadora. Nesse sentido, a formação acadêmica desses profissionais precisa também ser desterritorializada, integrativa e flexibilizada.

Diante dessa realidade a transformação das posturas artístico-pedagógicas até agora implantadas necessitam de uma nova reflexão. Faz-se necessária a interconexão entre a escola e as artes, uma vez que elas de certa forma refletem as relações sociais e culturais presentes na contemporaneidade. Ao olhar para as relações de diálogo, confluência e fusão das manifestações artísticas no sentido de reafirmar a inteireza da Arte, é possível compreender que as disciplinas sob um contexto educacional, ou as linguagens artísticas, podem ser abordados como um sistema integrado.

Na sociedade contemporânea há lugares, territórios pré-estabelecidos e extremamente limitadores que buscam a independência de uma linguagem em relação às demais. Há os entrelugares, os interterritórios que se caracterizam pela procura por compostos expressivos multimídias, na reunião de diferentes linguagens em formas de expressão, nas quais interagem aspectos sonoros, verbais e visuais (SANTIAGO, 2000). Há a fusão, bem como a integração e ainda, a confluência e o diálogo entre as disciplinas específicas das artes. Diante destas simultaneidades na produção artística e no perfil do artista pós-moderno, o repensar o perfil do educador para o ensino de Arte se faz necessário no sentido de acompanhar este movimento. Daí a importância de revermos as metas dos cursos superiores de Arte, no sentido de conciliarmos a produção artística com o ensino das artes.

Os argumentos até aqui expostos reivindicam uma atuação multifacetada do professor de artes, capaz de valorizar e compreender a produção artística contemporânea, que na verdade não é tão nova, já que ela sempre existiu sob vestimentas um tanto diferenciadas; é fazer uso de ferramentas e procedimentos inovadores, presentes na sociedade atual. Pensar as artes sob uma perspectiva integradora requer a criação de cursos de formação acadêmica dotados de uma matriz curricular diferente daquela que reafirma a especificidade e o tecnicismo no ensino das linguagens artísticas; um ensino capaz de possibilitar aos alunos a noção de arte enquanto campo de conhecimento

integralizado, que se coaduna com os anseios socioculturais que permeiam uma determinada civilização. Nesse sentido, uma formação artística interdisciplinar parece se adequar mais prontamente a atender esse ensino.

Segundo Pierre Weil, a interdisciplinaridade se configura como uma tentativa de sair da crise de fragmentação em que se encontra o conhecimento e busca se afastar do caos da multidisciplinaridade:

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 surgem a biofísica e a bioquímica, entre a neurologia e a psicologia surgem a psiconeurologia ou a neurolinguística (WEIL; D'AMBROSIO; CREMA, 2017, p. 29).

Sonia Albano de Lima (LIMA, 2007) descreve a realidade complexa do mundo atual e aponta para um ensino que se volta para a formação integral do indivíduo, seja sob uma perspectiva intelectual, psicológica, sociocultural e ecológica. Neste contexto a interdisciplinaridade se manifesta como uma proposta pedagógica profícua:

São necessárias novas bases epistemológicas e é nesse momento histórico que surge a interdisciplinaridade, levando em consideração toda essa problemática. Ela não se assemelha em nada à multidisciplinaridade e muito menos a pluridisciplinaridade. Ela na verdade, consubstancia-se como uma categoria de ação que tem como meta a transmutação humana para um viver futuro plausível em um mundo igualmente transmutado. O conceito de interdisciplinaridade tem cerca de cem anos. Mesmo não sendo uma ciência, a interdisciplinaridade adveio de uma necessidade científica. Surgiu da compulsão de existir uma interação dinâmica entre as ciências. Veio substituir uma ordem hierárquica das ciências veiculada por Augusto Comte, viabilizando a existência de sistemas funcionais de ação dentro de uma heterogeneidade científica. Era importante estabelecer uma sequência organizada na comunicação do saber, partindo do centro das estruturas disciplinares para o seu entorno, cuidando de integrar e comunicar as disciplinas e de fazê-las mais conectadas com as necessidades socioculturais (LIMA, 2007, p. 53).

A construção do pensamento e das ações interdisciplinares pressupõe a reexploração das fronteiras das disciplinas científicas; a integração dos saberes disciplinares; a inserção do ser humano no mundo de uma forma holística; a promoção e superação da superespecialização; a integração nos processos educacionais da teoria com a prática; a aplicabilidade da ação cotidiana no aprendizado e a busca do desenvolvimento integral do indivíduo. Gusdorf (2006) identifica na interdisciplinaridade a capacidade de

repensar a desarticulação do saber provocada pela especialização. Por meio da interdisciplinaridade, vislumbra-se a reagrupação do que a análise dissociou o que faz preservar a integridade do ser e do saber.

No campo educacional a interdisciplinaridade não extingue o ensino das disciplinas, apenas as integra, possibilitando a construção de uma nova forma de conhecimento e gerando uma transformação educacional sob uma perspectiva mais filosófica do que integrativa (LIMA, 2007).

Hilton Japiassu (1976) vê na interdisciplinaridade um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si pela simples comunicação de ideias, ou mesmo, pela interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Nesse sentido, conforme relatado por Jayme Paviani (2014) ela possibilita a resolução de problemas pedagógicos e científicos complexos, dentro de uma determinada concepção da realidade. Ela não se configura em uma justaposição de disciplinas, o que, na verdade, é fator atribuído a multidisciplinaridade.

De acordo com Ivani Fazenda (2003) a implantação de uma metodologia interdisciplinar na Educação exige mudanças sociais profundas tanto nas estruturas institucionais, como psicossociologias e culturais. Para que isso ocorra é necessária uma revisão estrutural do ensino, das disciplinas e do cotidiano escolar em função do sujeito que ela pretende formar. Ivani Fazenda prega que a transmissão do saber disciplinar deveria ser substituída por uma relação dialógica, onde todas as posições individuais deveriam ser respeitadas. Os espaços coletivos para essa prática também precisariam ser repensados. Da mesma forma, Paviani assim se manifesta:

[...] a interdisciplinaridade parece consistir num movimento processual, na efetivação de experiências específicas e que surgem da necessidade e da contingência do próprio estatuto do conhecimento [...] A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas que não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e na produção de conhecimentos novos (PAVIANI, 2014, p. 14)

Paviani relata que a interdisciplinaridade não consiste unicamente na integração de um conjunto de relações entre partes e o todo, mas se dedica a descoberta das

propriedades que não se restringem nem ao todo e nem às partes; ela integra as especificidades das disciplinas em um único projeto de conhecimento (PAVIANI, 2014). Este pensamento é relevante ao tratarmos da interdisciplinaridade nas artes, pois nos remete aos aspectos que envolvem a inteireza da Arte.

Milton Greco (1994) admite que a interdisciplinaridade no âmbito educacional visa sobretudo a compreensão da experiência humana, portanto, ela deve ser global, holística, histórica e radical, na medida em que se compromete com o acontecer contemporâneo, com sua problemática e com suas angústias” (GRECO, 1994, p. 19). De acordo com Valdir Pedro Berti (2007) ela se dissemina entre os diversos professores de disciplinas diferentes ou pelo próprio professor que admite a possibilidade de conhecer o conteúdo de outras disciplinas.

Na visão de Ana Mae Barbosa (1988, p. 99) há uma confusão em relação aos conceitos de polivalência e de interdisciplinaridade. Para ela a polivalência é uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas. A diferenciação entre polivalência e interdisciplinaridade é também discutida por José Mauro Ribeiro, quando atribui ao ensino de arte polivalente uma dupla origem:

[...] quer pela concepção pedagógica equivocada – a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau -, quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal (RIBEIRO, 2009, p. 89).

Estes autores deixam explícita a ideia de que interdisciplinaridade e polivalência não devem ser consideradas ações distintas na prática docente em arte, mas complementares. Na visão de Lima, somente a interdisciplinaridade quando aplicada no ensino poderá preparar os indivíduos para um desenvolvimento integral:

É importante que a educação universitária desenvolva o conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões, mas esta finalidade não esgota o sentido e a responsabilidade do ensino para além de uma formação técnico-científica [...] Severino considera importante que a formação universitária contemple três metas fundamentais que devem atuar de forma integrada: a dos conhecimentos científicos relativos ao seu campo profissional (dimensão epistemológica do conhecimento); o domínio das habilidades técnicas que fornecem ao profissional, instrumentos e recursos para atuar e transformar a nossa sociedade e a natureza de forma a adequá-la às nossas necessidades (dimensão técnica); a capacidade de o futuro profissional desenvolver uma sensibilidade aos

valores culturais necessários para se inserir ética e politicamente em uma sociedade histórica (dimensão ético-política). Só assim a Educação poderá ser humanizadora, ter um direcionamento mais filosófico a fim de preparar os indivíduos para uma real e importante cidadania (LIMA 2016, p. 152-153).

Neste sentido, a formação do professor de Arte sob a perspectiva da integração das artes pode se desenvolver com maior propriedade, quando adotada uma linha pedagógica mais interdisciplinar. Nesse sentido é importante refletir sobre a importância de propagar uma formação docente em artes de bases interdisciplinares, pois esses cursos poderiam atender com maior eficiência essa conduta pedagógica e dirimir com melhores propósitos o sentido pejorativo atribuído ao conceito de polivalência auferido pelos pesquisadores e professores de arte brasileiros.

Esses cursos interdisciplinares atribuiriam ao termo polivalência, um sentido menos pejorativo, pois ela estaria acoplada a obtenção de uma formação docente capaz de integrar as artes e possibilitar aos alunos da educação básica um ensino artístico que não privilegiasse o repasse tecnicista dessas linguagens, mas sim, o sentido estético da produção artística realizada na contemporaneidade, além de compreender as artes como um processo criativo importantíssimo para o desenvolvimento integral dos indivíduos, atendendo aos preceitos ordenativos atribuídos ao ensino das artes na educação básica.

Um ensino artístico polivalente sob a perspectiva interdisciplinar, não exige o professor de se especializar em uma determinada linguagem, mas prioriza a necessidade de desenvolver com os alunos uma abordagem artística mais integrativa e a continuidade no estudo das diversas linguagens artísticas. A formação de um professor para atuar na Educação Básica deve seguir as determinações legais e uma matriz curricular condizente com aquilo que ele, enquanto docente, vai ensinar. Assim dito, presume-se a atuação mais eficaz de um docente que conheça e pratique o ensino integrado das artes e que seja capaz de sensibilizar os estudantes para compreender a Arte de seu tempo. Dessa maneira, a missão pedagógica, os ordenamentos voltados para o ensino de Arte na Educação Básica e a compreensão da produção artística contemporânea, caminharão juntos em prol de um ensino artístico integral e para todos, distanciado de um aprendizado artístico fragmentado e que privilegia uma ou outra linguagem artística.

Referências

ALCÂNTARA, Daniel M. de. *Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)*. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. Entre memória e história. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 1-26.

BARTHES, Roland. *Image-Music-Text*. Tradução de Stephen Heath. New York: Hill and Wang, 1977.

BERTI, Valdir P. *Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico*. 2007. 233 f. Dissertação de Mestrado em Ciências. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

BEUYS, Joseph. *Cada homem um artista*. Porto: 7 Nós, 2011.

BIESDORF, Rosane Kloh. *A arte nos contextos histórico-filosófico e do ensino no Brasil: uma abordagem a partir de aspectos teóricos e das distintas visões da comunidade escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre Arte*. São Paulo: Ática, 1986.

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.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 540*, de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei n. 5.692/71. Documento n. 195, Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704> Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf Acesso em: 15 fev. 2020.

CARTAXO, Carlos. *Amor invisível: artes e possibilidades narrativas*. João Pessoa: Ed CCTA, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia P. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuzegilles/mil-platos>. Acesso em: 13 mai. 2015.

DINIZ, Juliane A. R. *O percurso formativo musical de três professoras: papel da música na formação inicial e na atuação profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

DISSANAYAKE, Ellen. *Homo Aestheticus: where art comes from and why*. Seattle: University of Washington Press, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. A. Preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010. Painelel.

FIGUEIREDO, Sérgio; MOTA, Graça. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, mai./ago. 2012.

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

GRECO, Milton. *Interdisciplinaridade e Revolução do Cérebro*. São Paulo: Pancast, 1994.

GUSDORF, Georges. Conhecimento interdisciplinar. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H.M.; LEVY, T. *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto, PT: Campo das Letras, 2006.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HOUAISS, Antonio.; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INVERNIZZI CASTILLO, Noela. *Novos rumos do trabalho: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira*. Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANDINSKY, Wassily. *Wassily Kandinsky's Symphony of Colors*. Disponível em: <https://denverartmuseum.org>. Acesso em: 08 fev 2018.

KRAUSS, Rosalind. Sculpture in the expanded field. *October*, v. 8, p. 30-44, 1979.

LIMA, Sonia R. A. de. *Interdisciplinaridade: Uma Prioridade Para O Ensino Musical*. *Revista Música Hodie*, 7(1). 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1754> Acesso em: 26 out 2019.

LIMA, Sonia R. A. de; BRAZ, Ana Lucia N. Ensino musical sob uma perspectiva sensibilizadora. *Revista Interdisciplinaridade*, n. 9, 2016.

MIN-HA, Trinh T. *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1989. Disponível em: https://www.asu.edu/pipercwcenter/how2journal/archive/print_archive/tmmwoman.html. Acesso em: 25 out 2019.

OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 7, 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2000.

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

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: Conceitos e Distinções*. 3 ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.

PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Professores de música nas escolas públicas de Ensino Fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, nº7, p. 7 a 19, Setembro de 2002. Disponível em: http://www.abemeducacomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo1.pdf. Acesso em 20 dez. 2015.

_____. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? *XVII CONFAEB*. IV Colóquio de Arte, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/maura_penna.pdf Acesso em: 24 abr.2017.

_____. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUILICI, Cassiano. *O campo expandido: arte como ato filosófico*. *Sala Preta*, v. 14, n. 2, p. 12-21, 2004.

RIBEIRO, José Mauro B. Trajetórias e políticas para o ensino das artes no Brasil. *Anais do XV CONFAEB*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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.

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

TOURINHO, Irene. Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico. In: XI Congresso Nacional da Federação de Arte- Educadores do Brasil, 1998, Brasília. *Anais...* Brasília: Federação de Artes- Educadores do Brasil, 1998. p. 167-176.

_____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária /Universidade Federal da Paraíba, 2001, p. 31-55.

VALENTE, Agnus. Heurística híbrida e processos criativos híbridos. *Anais...* Jornada de Pesquisa, PPG Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2015.

VILLAR, Fernando P. Três apontamentos e outra defesa de interdisciplinaridades ou hibridismos artísticos como modos de produção e significação no Teatro Contemporâneo. *Conceição/Conception*, v. 4, n. 2, dez. 2015.

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