

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA

**A INTEGRAÇÃO DAS ARTES NA FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL E NA ESPANHA**

SÃO PAULO
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA

**A INTEGRAÇÃO DAS ARTES NA FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL E NA ESPANHA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito para a obtenção do título de “Doutor em Música”.

Área de Concentração: Música: processos, práticas e teorizações em diálogos

Linhas de pesquisa: Música, Epistemologia, Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima

SÃO PAULO
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

C972i Cunha, Daiane Solange Stoeberl da, 1982-

A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha / Daiane Solange Stoeberl da Cunha. - São Paulo, 2020.

237 f. : il. color.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Regina Albano de Lima

Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte e educação. 3. Professores - Formação.
4. Professores de arte. I. Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha

AUTORA: DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA

ORIENTADORA: SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em MÚSICA, área: Música: Processos, Práticas e Teorizações em Diálogos pela Comissão

Examinadora:

Profa. Dra. SONIA REGINA ALBANO DE LIMA
Instituto de Artes da UNESP / (Voluntário UNESP)

Prof. Dr. FABIO MIGUEL
Departamento de Música / Instituto de Artes de São Paulo

Prof^a. Dr^a. MARIA ANGELA MORALES FERNANDEZ
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

MORALES
FERNANDEZ
MARIA
ANGELA -
00799956Q

Firmado digitalmente por
MORALES FERNANDEZ MARIA
ANGELA - 00799956Q
Nombre de reconocimiento
(DN): c=ES,
serialNumber=IDCES-00799956
Q, givenName=MARIA ANGELA,
sn=MORALES FERNANDEZ,
cn=MORALES FERNANDEZ
MARIA ANGELA - 00799956Q
Fecha: 2020.05.12 19:42:14
+02'00'

Prof. Dr. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
Departamento de Teoria e Prática de Ensino / Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Dr^a. CRISTINE ROBERTA PIASSETTA
XAVIER INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

São Paulo, 30 de março de 2020

Instituto de Artes - Câmpus de São Paulo -

Rua Dr Bento Theobaldo Ferraz, 271, 01140070

<http://www.ia.unesp.br/#/pos-graduacao/stricto-musica/CNPJ:48031918001791>.

*Para meu marido Fábio, companheiro de todas as horas,
para minha flor de maracujá, Fabiane, filha amada.
para Davi, meu amado filho, milagre da vida,
com muito amor e gratidão!*

AGRADECIMENTOS

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

Agradeço a todos que de uma maneira ou outra caminharam comigo este trecho da minha jornada profissional:

Aos professores entrevistados, companhias nesta peregrinação;

Ao corpo docente e discente da UFSB, da UFPR, da UB, da UAM e da UNICENTRO, por abrirem as portas para que eu pudesse caminhar por estes espaços;

Aos professores e alunos do DEART da Unicentro, que me deram a licença para esta incrível viagem de 4 anos;

Ao PPG-Música da UNESP, que me acolheu e me deu a bagagem necessária para seguir o percurso;

Ao Departamento Interfacultativo de Música da UAM, que me hospedou no meio do caminho e me permitiu viver novos itinerários;

À professora Sonia Regina Albano de Lima, minha bússola em meio a mata fechada, por sua paciência, motivação e principalmente por me ensinar que a tese é uma etapa de uma longa e incrível estrada chamada pesquisa;

À professora Ángela Morales, que surgiu a meio caminho, com “color esperanza” e me mostrou que “Es mejor perderse que nunca embarcar”, e que é necessário resistir “para seguir viviendo”;

Aos meus pais, irmãos, cunhados, sobrinhos, sogros, pelo apoio e encorajamento;

Às minhas amigas, de pesquisa e de oração, por me ouvirem e serem sempre presentes;

Ao meu amor Fábio, pela paciência, companheirismo e suporte, sem você não conseguiria estar na linha de chegada;

Aos meus filhos Fabiane e Davi, por me ajudarem a ter equilíbrio e entenderem toda vez que a mamãe precisou fechar a porta para trabalhar na tese;

Enfim... À Deus, que iluminou cada passo dado neste caminho, por sua imensa sabedoria, amor e presença que vejo em cada pegada deixada atrás, por me carregar no colo em muitos trechos com seu ousado amor e por me motivar a ir além das ondas!

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado investiga a integração das artes na formação de professores de Arte para a Educação Básica no Brasil e na Espanha. A construção teórico-metodológica apresentada parte da problemática da incongruência entre o hibridismo na produção artística e as práticas artístico-pedagógicas fragmentadas, o que revela o paradoxo entre a formação especialista de professores no Ensino Superior e a exigência do ensino integrado das artes na Educação Básica. A abordagem histórica do tema apresenta uma síntese dos ordenamentos que regem o ensino das artes na Educação Básica e no Ensino Superior, no Brasil e na Espanha. A revisão de literatura aborda a integração das artes, a polivalência e a interdisciplinaridade apontam para: a superação do processo de fragmentação das artes com a emergente interterritorialidade na cena artística; a valorização do artista polivalente; a compreensão epistemológica do termo polivalência no ensino das artes e, principalmente, a necessidade da formação de um perfil docente polivalente sob a perspectiva da interdisciplinaridade que corresponda à produção artística integrada e híbrida e às prescrições legislativas para a Educação Básica. A pesquisa de campo foi realizada por meio da análise curricular e de entrevistas semiestruturadas realizadas com 22 professores atuantes no Ensino Superior. Por meio do levantamento dos cursos de Licenciatura na área de Arte no Brasil, foram analisadas três graduações que se propõe formar o professor de Arte sob a perspectiva da integração das artes: a Licenciatura em Artes da UFPR-Litoral, a Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da UFSB e a Licenciatura em Arte da UNICENTRO. Mediante a possibilidade da realização do Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior – PDSE-Capes, foram analisados seis cursos de formação de professores na Espanha: dois cursos de licenciatura ofertados pela UAM e 4 mestrados, o MESOB ofertado pela UAM e outros três mestrados artístico-pedagógicos interdisciplinares ofertados pela UB. A análise qualitativa das entrevistas e dos Projetos Pedagógicos dos nove cursos analisados, aponta as potencialidades e fragilidades destes cursos, traz a visão destes professores quanto a polivalência, as artes integradas e a interdisciplinaridade e revela a necessidade do perfil interdisciplinar dos professores formadores atuantes nestas propostas. Como implicações pedagógicas para a formação de professores de Arte para a Educação Básica destaco a superação dos aspectos negativos da polivalência da Educação Artística; o equilíbrio entre o ensino técnico especialista e as práticas criativas de integração das artes e o perfil interdisciplinar.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade, Ensino de Arte, Formação de Professores, Integração das Artes.

RESUMEN

Esta investigación doctoral se dedica a la integración de las artes en la formación de profesores de Arte para la Educación Básica en Brasil y España. La construcción teórico-metodológica presentada parte del problema de la incongruencia entre el hibridismo en la producción artística y las prácticas artístico-pedagógicas fragmentadas, lo que revela la paradoja entre la formación especializada de docentes en Educación Superior y el requisito de la enseñanza integrada de las artes en la Educación Básica. La revisión de la literatura sobre la integración de las artes, la polivalencia y la interdisciplinariedad apunta a: superar el proceso de fragmentación de las artes con la interterritorialidad emergente en la escena artística; la apreciación del artista versátil; la comprensión epistemológica del término polivalencia en la enseñanza de las artes y, principalmente, la necesidad de la formación de un perfil de profesor polivalente desde la perspectiva de la interdisciplinariedad que corresponde a la producción artística integrada e híbrida y las prescripciones legislativas para la Educación Básica. La investigación de campo se llevó a cabo mediante análisis curriculares y entrevistas semiestructuradas con 22 profesores que trabajan en Educación Superior. A través de la investigación de cursos de grado en el campo del Arte en Brasil, se analizaron tres títulos, cuyo objetivo es capacitar al profesor de Arte desde la perspectiva de la integración de las artes: de la UFPR-Litoral, de la UFSB y de la UNICENTRO. Mediante la posibilidad de llevar a cabo el Programa Doctoral Sandwich en el Extranjero - PDSE-Capes, se analizaron seis cursos de formación de docentes en España: dos cursos de grado ofrecidos por la UAM y 4 másteres, el MESOB ofrecido por la UAM y otros tres másteres artísticos y pedagógicos interdisciplinarios ofrecidos por la UB. El análisis cualitativo de las entrevistas y los Proyectos pedagógicos de los nueve cursos analizados, señala las fortalezas y debilidades de estos cursos, aporta la opinión de estos maestros sobre la versatilidad, las artes integradas y la interdisciplinariedad y revela la necesidad del perfil interdisciplinario de los formadores de maestros que trabajan en estas propuestas. Como implicaciones pedagógicas para la formación de maestros que integran las artes, destaco la superación de la polivalencia negativa de la Educación Artística; el equilibrio entre la educación técnica especializada y las prácticas creativas para la integración de las artes y el perfil interdisciplinario.

Palabras-Clave: Interdisciplinariedad, Enseñanza Artística, Formación de Maestros, Integración de las Artes.

ABSTRACT

This doctoral research investigates the integration of the arts in the training of Art teachers for Basic Education in Brazil and Spain. The theoretical-methodological construction presented starts from the problem of incongruence between hybridism in artistic production and fragmented artistic-pedagogical practices, which reveals the paradox between the specialist training of teachers in University Education and the requirement of integrated teaching of the arts in Basic Education. The literature review on the integration of the arts, polyvalence like versatility, and interdisciplinarity points to: overcoming the process of fragmentation of the arts with the emerging interterritoriality in the artistic scene; the appreciation of the versatile artist; the epistemological understanding of the term polyvalence in the teaching of the arts and, mainly, the need for the formation of a polyvalent teaching profile from the perspective of interdisciplinarity that corresponds to the integrated and hybrid artistic production and the legislative prescriptions for Basic Education. The field research was carried out through curriculum analysis and semi-structured interviews with 22 professors working in Universities. Through the survey of undergraduate courses in the field of Art in Brazil, three degrees were analyzed, which aims to train the Art teacher from the perspective of the integration of the arts: the Degree in “Licenciatura em Artes” at UFPR-Litoral, the “Licenciatura interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias” at UFSB and “Licenciatura em Arte” at UNICENTRO. By means of the possibility of carrying out the “Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior” Doctoral Sandwich Program Abroad - PDSE-Capes, six teacher training courses in Spain were analyzed: two undergraduate courses offered by UAM and four master's degrees, MESOB offered by UAM and three other interdisciplinary artistic-master's degrees courses offered by UB. The qualitative analysis of the interviews and the Pedagogical Projects of the nine courses analyzed, points out the strengths and weaknesses of these courses, brings the view of these teachers as to the versatility, integrated arts and interdisciplinarity and reveals the need for the interdisciplinary profile of the teacher trainers working on these proposals. As pedagogical implications for the training of teachers who integrate the arts, I highlight the overcoming the negative polyvalence of Artistic Education; the balance between specialized technical education and creative practices for the integration of the arts and the interdisciplinary profile.

Key words: Interdisciplinarity, Art Teaching, Teacher Training, Integration of the Arts.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Estrutura do Sistema de Ensino Espanhol	60
Figura 2 – Análise das Potencialidades dos Cursos de Formação de Professores em Arte	165
Figura 3 - Análise das Fragilidades dos Cursos de Formação de Professores em Arte	168
Figura 4 - Análise da <i>missão</i> e do <i>sentido</i> da Interdisciplinaridade para os entrevistados	188
Figura 5- Características do Perfil dos Professores formadores de docente em Arte entrevistados	194
Gráfico 1 - Cursos de Formação de Professores de Arte no Brasil	95
Gráfico 2 – Entrevistas com professores do Brasil e da Espanha	100
Quadro 1: Perfis de Professores de Arte	22
Quadro 2: Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa	31
Quadro 3: Ordenamentos Educacionais referentes ao ensino de Arte no Brasil	34
Quadro 4: Ordenamentos Educacionais referentes ao ensino de Arte na Espanha	55
Quadro 5: Descrição do <i>locus</i> da Pesquisa de Campo	96
Quadro 6: Descrição do Perfil de Formação e atuação dos Entrevistados	110
Quadro 7: Análise Comparativa das propostas dos Cursos de Formação de Professores em Arte do Brasil e da Espanha	159
Quadro 8: Principais características dos Cursos de Formação de Professores em Arte do Brasil	160
Quadro 9: Principais características dos Cursos de Formação de Professores em Arte da Espanha	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical.
 ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
 BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
 BDTD – IBTC - Banco de Documentação de Teses e Dissertações – Instituto Brasiliense de Tecnologia e Ciência.
 CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
 CNE/CES – Conselho Nacional Educação/ Câmara de Educação Superior.
 CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.
 DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná.
 DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
 FTP - Fundamentos Teórico-práticos
 IA-UNESP – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho.
 ICH – Interações Culturais e Humanísticas
 IES – Instituições de Ensino Superior
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
 LOGSE - Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español
 MESOB – *Máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato*.
 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 PA - Projetos de Aprendizagem
 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
 PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná
 PDSE - Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior.
 PIBID – Programa de Incentivo e Bolsa de Iniciação à Docência.
 PPC – Projeto Pedagógico Curricular
 PPP – Projeto Político Pedagógico
 RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
 SEC- Secretaria de Educação do Estado da Bahia
 UAM - Universidad Autónoma de Madrid.
 UNEB -Universidade do Estado da Bahia
 UB - Universidad de Barcelona.
 UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste.
 UNILAGOS - Fundação de Ensino Superior de Mangueirinha
 UNIJALES – Centro Universitário de Jales.
 UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
 UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina.
 UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista.
 UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
 UFPR- Litoral – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral.
 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
 UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia.
 UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

AO ANDAR FAZ-SE O CAMINHO	18
INTRODUÇÃO	
1. AS TRILHAS DO ENSINO DE ARTE	33
A TRAJETÓRIA E O CONTEXTO DO ENSINO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA ESPANHA	
1.1. <i>O ENSINO DE ARTE NO BRASIL</i>	33
1.2. <i>O ENSINO DE ARTE NA ESPANHA</i>	53
2. ESTRADA ABERTA É CAMINHO!	66
A AÇÃO PEDAGÓGICA E A INTEGRAÇÃO DAS ARTES	
2.1 <i>A POLIVALÊNCIA NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA E NO ENSINO DAS ARTES</i>	67
2.2 <i>AS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS INTEGRADAS</i>	76
2.3 <i>A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE ARTE</i>	88
3. O TRAJETO E AS COMPANHIAS DA JORNADA:	94
O CAMPO DA PESQUISA E OS PROFESSORES ENTREVISTADOS	
3.1 <i>O LOCUS DA PESQUISA</i>	96
3.2 <i>OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</i>	97
3.3 <i>O PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS</i>	101
3.4. <i>AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE</i>	111
3.4.1- AS LICENCIATURAS EM ARTES ANALISADAS NO BRASIL	
a. ARTE – UNICENTRO	112
b. LICENCIATURA EM ARTES – UFPR/LITORAL	120
c. LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ARTES E SUAS TECNOLOGIAS – UFSB	129

3.4.2 - AS LICENCIATURAS EM ARTES ANALISADAS NA ESPANHA	
a. CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UAM	137
- GRADO DE FORMACIÓN DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL	138
- GRADO DE FORMACIÓN DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMÁRIA	139
- MÁSTER UNIVESITÁRIO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	
OBLIGATORIA E BACHILLERATTO – MESOB	140
b. MESTRADOS INTERDISCIPLINARES – UB	
- MÁSTER EM EDUCACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE LAS ARTES	145
- MÁSTER EN ARTE SONORO	151
- MÁSTER EN MÚSICA COMO ARTE INTERDISCIPLINARIO	153
4. AO LONGO DO CAMINHO HÁ FLORES E ESPINHOS	159
ANÁLISE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE	
4.1 CURSOS DO BRASIL	160
4.2 CURSOS DA ESPANHA	152
4.3 AS POTENCIALIDADES DOS CURSOS ANALISADOS	165
4.4 AS FRAGILIDADES DOS CURSOS ANALISADOS	168
4.5 O SENTIDO DA INTEGRAÇÃO DAS ARTES	171
4.6 O SENTIDO DA POLIVALÊNCIA	174
4.7 O SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE	184
4.8 A MISSÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE	180
4.9 O PERFIL DOCENTE INTERDISCIPLINAR	190
PARA DIANTE É QUE É O CAMINHO	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	216
ANEXOS	221

*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 vô
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, RONEI, 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, faço 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 fez 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 legais,
 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.
 Daiane Solange Stoerber da Cunha

AO ANDAR FAZ-SE O CAMINHO:

Introdução

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

*Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao se olhar para trás
vê-se a pegada que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.
(Tradução)*

A partir desta incursão poética, proponho o caminhar sobre esta temática, olhando para trás e reconhecendo as trilhas abertas, olhando para frente e vislumbrando as diferentes possibilidades de jornada¹. Como em toda caminhada, sempre há algum tipo de companhia, sempre existem metas de chegada e rastros deixados por onde se andou. Assim, foi até aqui, na minha caminhada como pesquisadora e na caminhada dos que participaram da pesquisa. 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

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do Financiamento 001.

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 constatei haver 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.

Seria possível realizar um ensino de Arte na Educação Básica capaz de integrar as diversas linguagens artísticas, conforme apregoado nos ordenamentos legais da área? Quais conteúdos artísticos deveriam ser estudados pelos alunos da Educação Básica? Que manifestações artísticas deveriam ser vivenciadas nessa modalidade de ensino? Como as artes deveriam ser ensinadas nos cursos de Licenciatura em artes? Seria esse ensino uma modalidade de ensino interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar ou polivalente? No meu entendimento essas questões teriam de ser discutidas e avaliadas e foram elas que me levaram, nos últimos dez anos, a pesquisar e experimentar diferentes abordagens teórico-práticas sob diferentes perspectivas, a saber: a- no meu trabalho com a formação docente inicial e continuada de arte-educadores; b- nas aulas de música na Licenciatura em Arte – Unicentro; c- na orientação de pesquisas sobre ensino de Arte realizadas pelos acadêmicos; d- na coordenação do Programa de Incentivo e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e- na atuação como docente e orientadora de professores em formação continuada no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná.

Aos poucos a minha trajetória musical e pedagógica me fez perceber que o ensino artístico contemplava aspectos teórico-filosóficos, socioeconômicos, didático-metodológicos diferenciados, tanto no que diz respeito ao Ensino Superior quanto aquele propagado na Educação Básica. No Doutorado em Música do Instituto de Artes da UNESP (IA-UNESP),

em 2016, essa problemática tornou-se ainda mais relevante, pois verifiquei que os ordenamentos pedagógicos relativos aos Cursos Superiores de Arte, tanto nos Bacharelados, como nas Licenciaturas, apontavam para a formação de um profissional habilitado para atuar com uma única linguagem artística, enquanto a produção artística e o ensino das Artes na Educação Básica concentravam-se no repasse integrado de quatro delas - música, teatro, dança e artes visuais.

Diante das modificações na legislação brasileira quanto ao ensino de Arte, a problemática se tornou ainda mais urgente de reflexão e estudos. 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:

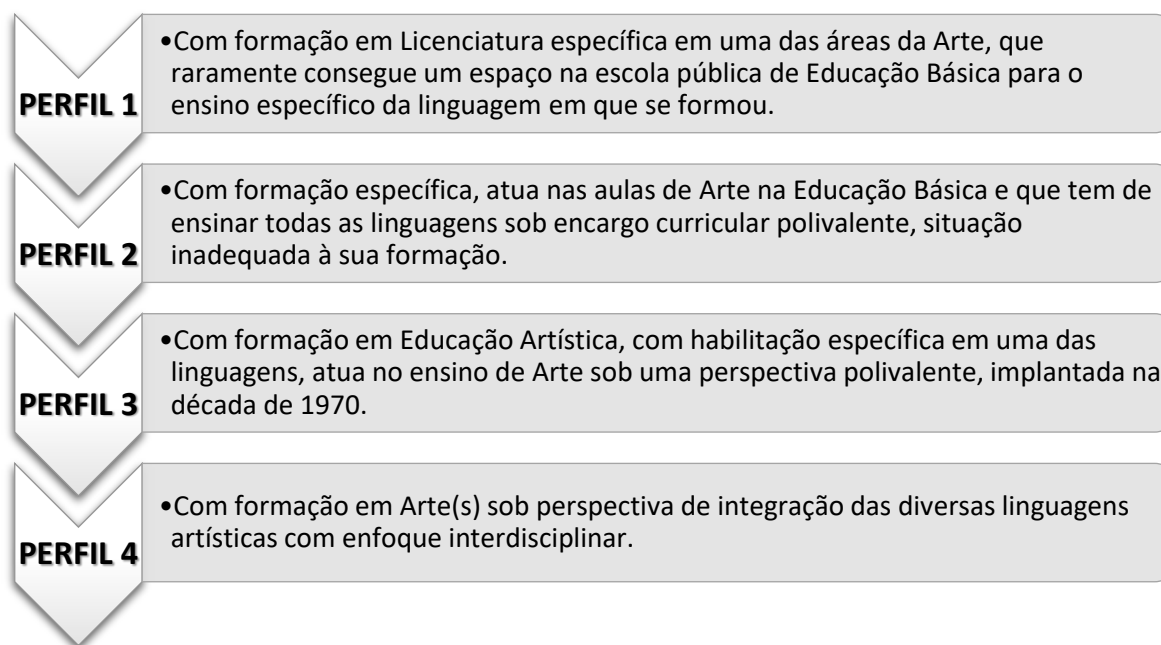
Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, 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)

Essa problemática me levou a questionar: Como os cursos de formação de docente na área de Arte poderiam se coadunar aos ditames pedagógicos implantados pelos ordenamentos da área? Quais modalidades de ensino artístico poderiam estar adequadas à produção artística e a legislação educacional da contemporaneidade? Qual o perfil docente necessário para o ensino de Arte na Educação Básica brasileira?

Ao olhar para dentro da escola pública brasileira observei a existência de quatro perfis de docentes no ensino das artes.



Quadro 1: Perfis de Professores de Arte

O primeiro 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.

A princípio pensei em avaliar os quatro perfis de docentes isoladamente, contudo centrei-me no quarto perfil, que me pareceu atender mais intensamente o relatado pelos ordenamentos pedagógicos destinados ao ensino das artes na Educação Básica e de certa maneira, coadunava-se com o pensamento pós-moderno² vinculado à produção artística.

² O pensamento Pós-moderno é aqui entendido como o pensamento filosófico surgido na segunda metade do século XX em resposta crítica às ideias modernistas amplamente difundidas pelo

Com este recorte investigativo, iniciei minha pesquisa concentrando-me na análise do curso de Licenciatura em Arte da UNICENTRO em Guarapuava - Paraná, para depois estender minha investigação em direção à outras iniciativas semelhantes. Uma busca no site *E-mec* levou-me a outros dois cursos de natureza semelhante ao da UNICENTRO, que também se tornaram objeto de investigação: a graduação em Licenciatura em Artes ofertada pela UFPR – Setor Litoral, em Matinhos no Paraná e a graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias ofertada pela UFSB, em Porto Seguro, Itabuna e Teixeira de Freitas na Bahia.

A princípio, por meio da leitura da proposta destes cursos, verifiquei que suas matrizes curriculares se diferenciavam das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura com formação em uma única linguagem artística e também, daquela destinada aos cursos de Educação Artística ofertados a partir da década de 1970 no Brasil, em razão da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esses cursos se propunham a formação de um professor de Arte voltado para a Educação Básica, portanto, durante um período maior estudavam todas as linguagens artísticas de forma integrada e equânime. Nesse sentido pareceu-me necessário investigar qual o modelo curricular adotado nesses cursos de formação docente em Arte, bem como, compreender os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam estas formações, além de avaliar o perfil docente em formação diante das exigências dos ordenamentos voltados para a Educação Básica.

Por razões diversas pude estender minha análise junto a *Universidad Autónoma de Madrid*, localizada na Espanha, por meio do programa de estágio doutoral – doutorado sanduíche – com duração de um ano, sob financiamento da CAPES. A escolha dessa instituição de ensino com vinculação no doutorado sanduíche ocorreu pela proximidade temática desta pesquisa e a trajetória acadêmica da professora Dra. Ángela Morales Fernández, com quem tive contato prévio após a leitura de alguns de seus textos, o que me permitiu a imersão nas pesquisas e práticas realizadas no *Departamento Interfacultativo de Música de la UAM*, inserido na *Facultad de Formación de Profesorado y Educación*, assim

Iluminismo do século XVIII. Os pensadores pós-modernistas desenvolvem conceitos que subvertem as narrativas de univocidade em relação a cultura, identidade, história e linguagem.

como no *Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundária Obligatoria y Bachillerato*³. O estágio doutoral na Espanha também me permitiu realizar entrevistas com coordenadores de três mestrados em artes de cunho interdisciplinar na *Universidad de Barcelona*.

O interesse inicial em estabelecer vínculo com a professora Dra. Ángela Morales Fernández adveio do conhecimento prévio que tive de sua *tesis doctoral* desenvolvida junto ao *Departamento Interfacultativo de Música da Universidad Autónoma de Madrid*, denominada “*La educación musical en primaria durante la LOGSE en la comunidad de Madrid: análisis y evaluación*” que teve como objeto de análise a implementação da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español (LOGSE)* no ensino musical na comunidade de Madri. Em sua justificativa para realização da tese esta pesquisadora afirma:

A LOGSE supôs uma importante transformação na concepção de ensino. Um dos aspectos mais inovadores foi a integração da área de Artes no Currículo Geral, na qual estão inclusas a Música, as Artes Plásticas e a Dramatização (MORALES, 2008, p. 16, tradução nossa).

Neste sentido, nossas pesquisas convergiram, ainda que em locais distintos, para a formação de professores para o ensino de música na Educação Básica, sob diferentes perspectivas, tanto no Brasil como na Espanha e teve como proposta inicial verificar: Quais as semelhanças e diferenças do ensino artístico-musical realizado na Educação Básica desses dois países? As práticas pedagógicas de integração das linguagens artísticas estão presentes nos ordenamentos legais e documentos curriculares espanhóis? As Licenciaturas em Arte na Espanha adotam uma proposta formativa interdisciplinar? Como se efetiva o ensino de música, dança, artes visuais e teatro no 1º ciclo da educação secundária em Madri? Em que medida podemos dizer que a polivalência e a interdisciplinaridade estão presentes na ação pedagógica deste professor de Artes na Espanha? Qual a relação entre a formação dos professores espanhóis e o ensino que realizam no Ensino Superior?

O estágio doutoral em Madri (Espanha) estendeu-se de setembro de 2018 ao início de outubro de 2019, depois de eu ter concluído a coleta de dados no Brasil e após ter realizado o Exame de Qualificação da tese no IA-UNESP. Foram muitas as experiências vividas neste

³ O Bachillerato na Espanha corresponde ao ensino médio no Brasil e não se configura como um curso obrigatório.

período, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, o que me possibilitou obter inúmeras aprendizagens. Conheci culturas diferentes, vivenciei novas maneiras de ser e agir na docência, pude refletir sobre a minha trajetória profissional, minha história de vida, minhas ideologias e minha fé. Por um bom tempo, ainda que motivada por essas experiências, me deixei levar pelos contatos pessoais, pelas possibilidades de aprender e principalmente, desenvolvi ainda mais a minha habilidade de observar. Foi neste momento que, mais uma vez, a pesquisa deixou de ser uma obrigação e passou a ser prazer e motivação. Não sei se todo pesquisador tem a satisfação de viver sua própria pesquisa, de estar envolvido intensamente pelas questões e pelos objetivos de sua investigação - eu tive essa possibilidade.

Tenho o prazer de estar realizando uma pesquisa de vida, um tema que me envolve integralmente e que só sofreu recorte, devido aos limites destinados a conclusão deste doutorado. Olho para trás e vejo que já caminhei um bom trecho, o caminho se fez ao caminhar! A necessidade de saber mais sobre esta temática e de compreender os processos que envolvem os sujeitos e as artes tornaram-se presentes em minha caminhada de forma integral e me permitiram utilizar instrumentos de coleta de dados multissensoriais, registros afetivos e cognitivos inesquecíveis.

É sabido que a investigação científica exige sistematização por parte do pesquisador. Assim, dentre tudo que vi, ouvi e senti, apliquei recursos metodológicos de pesquisa qualitativa para poder organizar parte das informações coletadas de forma sistemática, comprometendo-me a seguir com as demais em publicações futuras.

A realização desta pesquisa nos dois países favoreceu o aprofundamento das questões expostas no exame de qualificação. Os dados coletados abriram inúmeros trilhas possíveis e diante desta encruzilhada foi necessário escolher por onde caminhar. Dirigi-me, então, para a busca de respostas aos seguintes questionamentos em relação aos dois países:

- Como as leis educacionais e os currículos de Arte abordam a área de Arte e a integração das linguagens artística no Brasil e na Espanha?
- Em que medida a polivalência e a interdisciplinaridade estão presentes na ação pedagógica do professor de Arte?
- De que maneira as artes se relacionam nos processos criativos e no ensino de Arte?

- Como se dá a formação de professores para a Educação Básica na perspectiva da integração das artes?
- Quais os aspectos positivos e negativos da formação docente em artes integradas na visão dos professores formadores?
- Qual a relação entre o perfil dos professores formadores de professores e as propostas curriculares nas quais atuam?
- Quais são as implicações artístico-pedagógicas diante das propostas de ensino integrado das artes?

Mediante esses questionamentos, deliberei que o destino principal (objetivo geral) desta caminhada (tese) seria: ***Analisar as perspectivas de integração das artes na formação dos professores de Arte para a Educação Básica no Brasil e na Espanha.*** Em função deste destino, tracei os seguintes itinerários (objetivos específicos):

1. Analisar a trajetória histórico-legislativa para o ensino das artes com foco nos currículos educacionais para a Educação Básica e para a formação de professores no Brasil e na Espanha;
2. Avaliar aspectos teóricos e metodológicos quanto a polivalência e a interdisciplinaridade no ensino das artes;
3. Refletir sobre os processos de fragmentação, confluência e hibridismo das artes;
4. Verificar os encaminhamentos pedagógicos diante da integração das artes em cursos de formação docente de professores de Arte para a Educação Básica nos dois países;
5. Descrever e analisar as principais características, potencialidades e fragilidades dos cursos de formação docente em artes a partir da demanda dos professores formadores;
6. Compreender o perfil dos professores que atuam na formação de professores de Arte sob a perspectiva da integração das artes;
7. Identificar as implicações artístico-pedagógicas diante da integração das artes no ensino de Arte na Educação Básica;

A análise das diferentes formações de professores do Brasil e da Espanha, visa produzir reflexões elucidativas quanto à realidade pedagógica existente nesses dois países voltada para a formação de um professor de Arte a serviço da Educação Básica, em diferentes aspectos: teóricos, filosóficos, legislativos, curriculares e didáticos, e levantar possíveis desdobramentos da qualificação da formação de professores para o exercício do ensino integrado das artes.

Iniciei a caminhada com a *revisão de literatura* que abrangeu publicações que tratam do conceito e sentido da integração das artes, da polivalência e da interdisciplinaridade tanto no que diz respeito à produção artística como no ensino das artes.

Em seguida busquei avaliar as pegadas deixadas nas trilhas do ensino das artes na Educação Básica e no Ensino Superior, no Brasil e na Espanha. Para isso, fiz uma leitura dos ordenamentos legais pertinentes a área, principalmente os do Brasil, a fim de compreender o caminho percorrido. Nestas trilhas voltei mais uma vez o meu olhar para a formação de professores de Arte sob a perspectiva de integração das artes.

Na *pesquisa de campo* realizada no Brasil e na Espanha, utilizei diferentes instrumentos de coleta de dados com diversos grupos de alunos e professores envolvidos com o ensino das artes integradas: professores atuantes no ensino artístico integrado na Educação Básica; alunos em formação docente, assim como professores universitários que atuam na formação de professores de artes sob a perspectiva da integração das artes. Entretanto, diante do grande volume de dados coletados por meio de entrevistas, questionários, grupos focais, análise documental e observação de campo centrei-me tão somente na *análise dos diferentes casos de cursos de formação docente com enfoque na integração das artes, utilizando somente os dados coletados no ambiente do Ensino Superior nos dois países, por meio de entrevistas com os professores formadores de futuros professores de Arte*.

O recorte metodológico realizado me permitiu maior aprofundamento no tema por meio dos dados oferecidos pelos professores do Ensino Superior entrevistados. Nem todos os dados coletados foram incluídos nesta tese, como as análises dos demais questionários e grupos focais com professores da Educação Básica, bem como, os questionários com alunos em formação docente em artes integradas. Esses dados coletados durante o período de doutoramento serão aproveitados em outras pesquisas.

A pesquisa que se segue tem um cunho qualitativo relativo ao estudo da formação de professores de Arte(s) tanto no Brasil como na Espanha, pautada nos discursos dos professores formadores de professores para o ensino de Arte, na análise das propostas curriculares e dos pressupostos teórico-metodológicos empregados. Os professores universitários trouxeram muitas informações úteis que embasaram minha pesquisa e poderão clarear o caminho de todos os professores que, como eu, estão buscando direções para atuar com as artes integradas.

Adotei objetivos e instrumentos de coleta de dados comuns à pesquisa qualitativa, no intuito de descobrir regularidades, perceber as transformações, identificar continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças com relação aos diferentes *locus* da pesquisa. O discurso e as práticas dos professores universitários foram coletados por serem narrativas de suma importância para compreensão do tema, pois envolvem pessoas, significados, intenções e ações, que necessitam ser analisados em sua complexidade para serem interpretados e compreendidos.

A definição de pesquisa qualitativa adotada nesta investigação é a apresentada pela pesquisadora social Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Segundo Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1987) a pesquisa qualitativa apresenta características fundamentais presentes nesta tese: os espaços educativos de formação de professores de Arte sob uma perspectiva da integração das artes como fonte direta de dados em ambiente natural.

A descrição, interpretação e análise dos dados foram fundamentais, pois os dados recolhidos se transformaram em categorias fundamentais para o aprofundamento reflexivo; a insistência na exemplificação das narrativas justifica-se visando mais o processo do que o produto.

Nesta valorização do processo, voltei o olhar para as estradas construídas rumo a formação de professores e o ensino das artes integradas. Foram nove estradas diferentes, abertas por desbravadores que em diferentes contextos, lugares e culturas, traçaram trajetórias para essa modalidade de ensino de Arte.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em nove cursos de formação de professores centrados em três universidades brasileiras e duas universidades espanholas. No Brasil a investigação foi realizada no curso de Arte oferecido na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava no Paraná; no curso de Licenciatura em Artes oferecido na Universidade Federal do Paraná – campus Litoral em Matinhos no Paraná (UFPR-Litoral); e no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), nos três campi universitários: Campus Sosígenes Costa em Porto Seguro - BA; Campus Jorge Amado em Itabuna-BA e Campus Paulo Freire em Teixeira de Freitas-BA.

Nas duas universidades espanholas foram entrevistados professores de seis diferentes cursos para compreender os aspectos teórico-práticos que referendavam a integração das artes: na *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM) investiguei o *Grado de Maestro de Educación Infantil – Mención en Música*; o *Grado de Maestro de Educación Primaria – Mención en Música* e o *Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato – Especialidad en Música* (MESOB). Na *Universidad de Barcelona* (UB) investiguei o *Máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes*; o *Máster en Arte Sonoro* e o *Máster en Música como Arte Interdisciplinario*.

Após a revisão de literatura e a análise da legislação em vigor referente ao ensino das artes, dei início a análise das entrevistas e dos documentos que consolidaram essas propostas de ensino. A análise documental dos Projetos Pedagógicos apresenta a abordagem da Arte adotada pelos cursos Formação docente em Arte(s)⁴ e as entrevistas são um riquíssimo material para análise, pois permitem inúmeros reflexões e desdobramentos da pesquisa.

Em razão da quantidade de informações obtidas nas entrevistas, contemplando 250 páginas, foi necessário extrair apenas os trechos que referendavam a temática a ser investigada por meio dos princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Esses trechos,

⁴ A nomenclatura Licenciatura em Arte(s) é assim utilizada para se referir aos três cursos em análise. Note-se que um deles utiliza a palavra Arte no singular e os outros dois, Artes no plural. Assim, para contemplar as duas nomenclaturas optei por denominá-los coletivamente de Licenciatura em Arte(s).

quando necessário, foram editados para trazer maior clareza na estrutura textual. As entrevistas dos professores espanhóis foram traduzidas por mim.

Optei por realizar entrevistas, tendo em vista se tratar de um excelente instrumento para a obtenção de dados referente as práticas de ensino realizadas nestes ambientes e um ótimo procedimento para trazer a visão de cada educador quanto a proposta pedagógica desenvolvida, conforme expressa o pesquisador Antônio Carlos Gil (2008).

Também utilizei os princípios expressos na Análise de Conteúdo proposta pela pesquisadora francesa Laurence Bardin, no processo de ouvir, transcrever, ler, sistematizar, agrupar, classificar, reconduzir e categorizar os dados coletados, tendo em vista a complexidade e diversidade de informação dos discursos obtidos (BARDIN, 1977). Segundo Krippendorff (1980), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa utilizada para tornar replicáveis e validar inferências de dados para seu contexto, segundo seus componentes, relações ou transformações.

Na análise das entrevistas realizei uma leitura inicial dos dados, chamada por Bardin (1977) de pré-análise, o que me permitiu organizar as informações, sistematizar as ideias iniciais, buscando seguir as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na fase de exploração do material foram realizadas operações de codificação em função da sistematização realizada na primeira etapa. Por fim, os resultados brutos passaram por um tratamento específico a fim de se tornarem significativos e válidos. Neste sentido, após a codificação, categorização e sistematização dos conteúdos, apresento a descrição dos conteúdos simultaneamente à análise reflexiva e crítica, já que o foco não está apenas em descrever os dados, mas compreendê-los à luz da teoria e fazê-los conhecidos. Para isso busquei dar voz aos professores, apresentando trechos de suas falas, pois, mais que vestígios, são evidências das narrativas. Neste processo reflexivo, foi indispensável realizar idas e vindas de leitura e releitura dos dados coletados, buscando sempre a sistematização das percepções surgidas a partir dos discursos dos professores, coletados de maneira dialética com as reflexões teóricas, a análise documental e minhas inferências.

Para a construção desta tese utilizei a seguinte quadro que apresenta o desenvolvimento metodológico da pesquisa. Partindo das questões levantadas, formulei os

objetivos, mediante os quais foi estabelecida a metodologia e instrumentos de coleta de dados que resultaram na redação sistematizada da tese.

QUESTÕES	OBJETIVOS	MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	ESTRUTURA DA TESE
Como as leis educacionais e os currículos de Arte abordam a área de Arte e a integração das linguagens artística no Brasil e na Espanha?	Analisar a trajetória histórico-legislativa para o ensino das artes com foco nos currículos educacionais para a Educação Básica e para a formação de professores no Brasil e na Espanha	Análise legislativa, documental, revisão de literatura	Capítulo 1
Em que medida a polivalência e a interdisciplinaridade estão presentes na ação pedagógica do professor de Arte?	Avaliar aspectos teóricos e metodológicos quanto a polivalência e a interdisciplinaridade no ensino das artes	Revisão de literatura	Capítulo 2
De que maneira as artes se relacionam nos processos criativos e no ensino de Arte?	Compreender os processos de fragmentação, confluência e hibridismo das artes.	Revisão de literatura e análise das entrevistas	Capítulo 2
Como se dá a formação de professores para a Educação Básica na perspectiva da integração das artes?	Verificar os encaminhamentos pedagógicos diante da integração das artes em cursos de formação docente de professores para a Educação Básica nos dois países	Análise curricular (documental) e das entrevistas	Capítulo 3
Quais as principais características, os aspectos positivos e negativos da formação docente em artes integradas na visão dos professores formadores?	Descrever e analisar as principais características, potencialidades e fragilidades dos cursos de formação docente em artes a partir da demanda dos professores formadores.	Análise comparativa dos dados (entrevistas e currículos)	Capítulo 4
Qual a relação entre o perfil dos professores formadores de professores e as propostas curriculares onde atuam?	Investigar o perfil dos professores que atuam na formação de professores de Arte sob a perspectiva da integração das artes;	Análise qualitativa das entrevistas com professores universitários que atuam na formação de professores de Arte.	Capítulo 4
Quais são as implicações artístico-pedagógicas diante das propostas de ensino integrado das artes.	Identificar as implicações artístico-pedagógicas diante da integração das artes no ensino de Arte na Educação Básica.	Análise qualitativa dos dados (entrevistas e currículos)	Capítulo 4 e Considerações finais

Quadro 2: Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

O texto desta tese segue a seguinte estrutura: uma introdução, quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta as trilhas do ensino de Arte no Brasil e na Espanha a partir da análise legislativa, sendo que a trajetória histórica aponta para as incongruências entre a abordagem das artes no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior nesses dois países.

O capítulo dois apresenta a revisão de literatura quanto a ação pedagógica diante da prerrogativa do ensino integrado das artes, com enfoque na ação polivalente, nas implicações das produções artísticas integradas para o seu ensino e na ação interdisciplinar.

O terceiro capítulo intitulado “O Trajeto e as Companhias da Jornada” apresenta a metodologia da pesquisa de campo, o perfil dos professores entrevistados e a descrição das propostas curriculares dos cursos de formação de professores de Arte analisados.

O capítulo quatro consiste na análise dos cursos de formação de professores de Arte para a Educação Básica a partir das propostas curriculares e das entrevistas com os professores formadores atuantes nestes nove cursos. São apresentadas as seguintes análises: a) características gerais dos cursos; b) potencialidades e fragilidades destas formações; c) o sentido da integração das artes; d) o sentido da polivalência; e) o sentido da interdisciplinaridade; f) a missão da interdisciplinaridade; e, g) o perfil dos professores entrevistados que atuam na perspectiva interdisciplinar.

Para finalizar, as considerações finais apresentam a síntese da análise dos dados, retomando principais aspectos abordados ao longo desta pesquisa e principalmente as implicações artístico-pedagógicas para o perfil do professor de Arte da Educação Básica diante da demanda do ensino de artes integradas postulado no Brasil.

Este estudo possibilita a compreensão das fragilidades e assertivas na formação de professores para o ensino das artes no Brasil e na Espanha, por meio da abordagem qualitativa dos aspectos históricos, legislativos, da análise curricular e dos discursos docentes a respeito da integração das artes, da polivalência e da interdisciplinaridade diante das perspectivas contemporâneas da Arte e demandas legislativas da Educação Básica.

CAPÍTULO 1

AS TRILHAS DO ENSINO DE ARTE

A trajetória e o contexto do ensino artístico na Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil e na Espanha

No capítulo que se segue analiso de forma sucinta os ordenamentos voltados para o ensino das artes na Educação Básica no Brasil e as principais leis que estão norteando o ensino das artes na Espanha.

1.1 O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

**Passinho a passinho,
se faz muito caminho**

Para a construção deste relato foram consultados alguns trabalhos de Fonterrada (2008), Lima (2016 e 2017), Esperidião (2012); Jardim (2003, 2017), Paz (2000); Penna (2004, 2007); Pires (2003); Queiroz, Marinho (2010), Ribeiro (2009); Subtil (2012), entre outros, sem menosprezar as falas dos entrevistados quanto a estas questões.

Partindo da premissa de que, para compreendermos as propostas curriculares atuais, é preciso compreender o processo pelo qual passou o ensino de Arte, apresento o quadro abaixo, contendo uma síntese, em ordem cronológica, dos ordenamentos educacionais (decretos, leis ordinárias, resoluções, documentos de ordem curricular) que determinaram e

orientaram as ações relativas à formação de docentes e às práticas de ensino das artes no Brasil. Na primeira coluna consta o tipo de ordenamento e sua numeração, na segunda coluna consta a ementa ou o artigo do texto legislativo e na terceira coluna apresento uma rápida observação para determinar em que medida este ordenamento está voltado para o ensino das artes na Educação Básica.

ORDENAMENTO	REDAÇÃO	OBSERVAÇÃO
Lei nº 4.024, de 11 de agosto de 1961.	Art. 26 Parágrafo Único- Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.	Neste momento a ênfase estava na atividade artística e não no ensino das artes.
Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961.	Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País.	Orientações metodológicas para inserção da música em atividades curriculares e extracurriculares.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.	Primeira regulamentação da Educação Artística que determinou a formalização da perspectiva polivalente do ensino da Arte.
Parecer CFE nº 1284, de 9 de agosto de 1973.	Estabelece normas para a Licenciatura em Educação Artística.	Normatizam a licenciatura em Educação Artística com habilitações específicas em: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Abordagem integrada das linguagens, na perspectiva polivalente da formação e atuação docente.
Resolução CFE nº 23, de 23 de outubro de 1973.	Estabelece normas para a Licenciatura em Educação Artística.	
Parecer CFE nº 540, de julho de 1977.	Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71.	Parecer elucidativo e sugestivo do Conselho Federal de Educação quanto à importância de se fazer cumprir a Educação Artística no 1º e 2º Graus.
LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Art. 26, § 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da	A arte é considerada área de conhecimento e é garantido

	Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.	o seu ensino na escola, sob perspectiva polivalente.
Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (1997)	Criação e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Arte.	Apresentam ênfase aos conteúdos específicos das linguagens artísticas.
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.	Padronização da missão dos cursos de formação de professores em nível superior, tendo como principal função a atuação na Educação Básica.
Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 04 de agosto de 2003.	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design.	Valorização da formação específica de bacharéis e licenciados em cada uma das subáreas da arte.
Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004.	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências	A formação do músico e do educador musical recebe tratamento especializado e dissociado de outras práticas artísticas.
Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica.	Lei que determinou a obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, entretanto, atrelado ao componente curricular Arte.
Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.	Ocorre a valorização do ensino das expressões artísticas regionais. O Artigo é alterado para enfatizar a preocupação com a multiculturalidade brasileira garantindo, em tese, a obrigatoriedade de se ensinar arte regional do entorno da escola.
Parecer CNE/CEB Nº: 12, de 04 de dezembro de 2013. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016.	Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.	Documento que subsidiou o CNE na regulamentação do ensino de Música, tendo em vista a implementação obrigatória do conteúdo Música no componente Arte dos currículos da Educação Básica, em cumprimento às determinações da Lei nº 11.769/2008.
Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016.	Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996,	Alteração da redação do §6º com a equiparação da

	que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: § 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.	obrigatoriedade do ensino do teatro, da dança e das artes visuais, assim como da música em toda a Educação Básica.
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	Não obriga o ensino de arte no Ensino Médio. Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] Art. 26, § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017.	Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.	Retorno da obrigatoriedade do ensino de arte em toda a Educação Básica. Art. 2º - O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas	Orienta o desenvolvimento do estudante de Educação Básica no conhecimento das diversas manifestações artísticas; a utilização das

e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como o Ensino das Artes Integradas.
---	--

Quadro 3: Ordenamentos Educacionais referentes ao ensino de Arte no Brasil (1961-2019)

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

O ensino das artes na Educação Básica brasileira até a década de 1960 não era polivalente. O ensino da música e das artes visuais na escola de 1º e 2º grau enfatizava o ensino técnico e instrumental. O teatro e a dança não faziam parte do currículo escolar.

Desde a primeira regulamentação do ensino de canto orfeônico em 1931 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, as políticas governamentais valorizaram o ensino de música, ainda que a metodologia empregada não abrangesse o desenvolvimento musical integral por estar restrita ao canto orfeônico e submissa aos princípios culturais, morais e de civismo que regiam a política e a economia da época.

Nos últimos 60 anos ocorreram inúmeras mudanças legislativas e prescritivas em relação ao ensino das artes na Educação Básica brasileira, apontando para um movimento em favor da inserção da arte na Educação Básica sob o contexto da polivalência. Esses ordenamentos não privilegiaram uma arte em detrimento de outra, ainda que as instituições de ensino tenham priorizado mais intensamente o ensino das artes visuais e negligenciado o ensino da música, do teatro e da dança, conforme afirmam Penna (2007) e Pires (2003).

A partir de 1961, a legislação brasileira comportou três importantes ordenamentos para a educação nacional: a Lei Ordinária nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei Ordinária nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e a Lei Ordinária nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que ainda é referência nacional e vem sendo alterada inúmeras vezes em função de novas redações, vetos e inclusões de trechos e artigos a partir da aprovação de leis paralelas.

Na LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 o ensino das artes foi abordado no parágrafo único do artigo 26:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, LDB n. 4024/61, artigo 26, parágrafo único).

Tanto a música, quanto a dança e o teatro, a partir deste artigo, figuravam como atividades complementares à carga curricular desses cursos; não eram consideradas disciplinas. Dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, destinada ao ensino de 1º e 2º Graus, determinou a obrigatoriedade do ensino da educação artística, sob uma perspectiva polivalente:

Art. 7º. - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, Lei n.5692/71, artigo 7º).

Nesta ocasião os cursos superiores de arte também ofereciam uma formação artística polivalente, depois da criação das Licenciaturas em Educação Artística. Assim, tanto o Ensino Superior quanto a Educação Básica trilharam um modelo de ensino artístico polivalente. Esta postura ordenatória, com o tempo privilegiou mais intensamente o ensino das artes plásticas, pois a grande maioria dos professores licenciado em educação artística, eram habilitados nas artes plásticas, fato que prejudicou o ensino da música e o cênico na Educação Básica. Neide Esperidião destaca a preferência desses professores pelas artes plásticas, ao analisar a prática docente em arte naquele momento:

Na prática, o professor de arte mesmo sendo considerado polivalente, passou a trabalhar mais especificamente, com a linguagem para a qual estava habilitado. Como uma grande parte destes professores possuía habilitação em Artes Plásticas, o ensino desta linguagem prevaleceu nas escolas públicas brasileiras. Mesmo aqueles que tinham outra habilitação na área artística, eram solicitados a trabalharem em sala de aula com as artes plásticas (ESPERIDIÃO, 2012, p. 219).

O Parecer do Conselho Federal de Educação- CFE n. 1284, de 09 de agosto de 1973 e a Resolução n. 23, de 23 de outubro de 1973 possibilitaram a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística. A educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, assim se pronuncia com respeito a esse momento:

Quando a Lei Federal 5692, de 1971, tornou a arte disciplina obrigatória na escola de 1º grau e em alguns cursos de 2º grau, os novos professores “compulsórios” correram às Escolinhas em busca de orientação. Somente em 1973 foram criados pelo governo federal os cursos universitários para formação dos arte-educadores (Licenciatura em Educação Artística) (BARBOSA, 1986, p.16).

Norteados pela polivalência, a formação recebida nesses cursos era insuficiente para o docente atuar em todas as linguagens artísticas e a ênfase maior esteve mais voltada para as artes plásticas, considerando-se principalmente a inexistência de espaços e materiais para ensinar as especificidades da música, da dança, do teatro e das artes tridimensionais. De certa maneira as aulas de Educação Artística passaram a ser sinônimo de aulas de desenho e pintura. O ensino musical, quase extinto no ambiente escolar, deu lugar às práticas musicais recreativas extracurriculares, ocorrendo o mesmo com o ensino do teatro e da dança, que só estavam nessas escolas nas festividades previstas no calendário escolar ou como ferramenta pedagógica para o ensino de outras disciplinas, a exemplo, o ensino de história por meio de encenação, ou o ensino de língua portuguesa por meio de uma paródia - algo muito precário. Dessa forma, o ensino artístico foi colocado em segundo plano, sem espaço próprio no currículo, na carga horária e na estrutura física das escolas.

Mais tarde, o Parecer do CFE, nº 540, de 10 de fevereiro de 1977 enfatizou que a educação artística deveria ser considerada como elemento basilar nos currículos de 1º e 2º graus, mas ainda assim como uma atividade complementar e não como uma disciplina. Este Parecer relata que a educação artística, a educação física, a educação moral e cívica e os programas de saúde, eram necessários porque auxiliavam a formação integral dos alunos, mas não precisavam ser repassadas como disciplinas e sim, como atividades extracurriculares (BRASIL, CFE Parecer 540, 10 de fevereiro de 1977).

Este Parecer confirma o repasse das artes na Educação Básica como atividade artística e não como disciplina e ainda conserva o mesmo discurso polivalente anteriormente manifestado na Lei nº 5692/71:

[...] de tudo o que se esboçou até aqui, sobre a educação artística, chega-se a que não há um sentido maior em sua oferta limitada e uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. Aquela "formação geral estética" a que se refere o autor citado há de ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinale a cada momento todas as experiências curriculares. Isto implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de professores, especialmente aquela que se desenvolve em nível de 2º grau. A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente **polivalentes** no primeiro 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).

De certa forma, as artes visuais novamente são mais valorizadas, ainda que de uma forma rasa, por se tratar de uma prática mais acessível ao trabalho escolar, sem qualquer planejamento, como relata Neide Esperidião (2012)

A educadora musical Maura Penna (2004), ressalta o avanço democrático obtido quando a educação artística se tornou obrigatória na Educação Básica no ano de 1971. Comenta que este espaço também esteve aberto ao ensino musical e cênico, entretanto, não houve uma significativa inserção da música e das artes cênicas neste mesmo espaço:

Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas –, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje [...] (PENNA, 2004, p. 23).

Já no final da década de 1980 os Cursos de Educação Artística passaram a ser fortemente criticados e o discurso a favor da polivalência perde força diante da tendência pela formação específica nas áreas de arte em nível superior e pela organização das associações de classe como entidades representativas dos professores de Arte. A década de 1990 foi o momento em que a licenciatura em Educação Artística se enfraquece e começa a dar lugar à defesa pelo ensino específico das áreas artísticas:

Esse esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística, promovido pela prática e formação polivalente na Educação Artística, foi intensamente discutido na academia e nos encontros da área, inclusive nos congressos da FAEB/Federação de Artes Educadores do Brasil. Desde modo, foi-se consolidando a defesa da formação e da atuação nas áreas artísticas específicas, o que se refletiu, inclusive, no abandono do termo Educação Artística na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 (PENNA, 2007, p. 2).

Ao se reportar aos Cursos Superiores de Educação Artística, Lima em publicação de 2016, afirma que eles vieram para atender um preceito político econômico:

Esta nova LDB nasceu com o propósito de atender às necessidades de uma sociedade que, depois da Revolução Industrial, precisava de indivíduos mais criativos e inovadores para o mercado de trabalho. De certa forma, os Cursos Superiores de Educação Artística cumpriram esta finalidade, mas não subsidiaram uma formação especializada tanto na Dança, como no Teatro, no Design e na Música. Ao longo dos tempos ficou evidenciada a fragilidade pedagógica destes cursos e a formação de professores cada vez mais despreparados para promover um ensino artístico que privilegiasse, em igualdade de condições, todas as linguagens artísticas incluídas (LIMA, 2016, p. 23).

Com a promulgação da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a nomenclatura “educação artística” foi substituída por “ensino de arte”. O ensino artístico torna-se componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, § 2º do art. 26 da LDB nº 9.394/96). A Arte passa a ser considerada uma das áreas de conhecimento e, portanto, deveria integrar a matriz curricular das escolas de Educação Básica, ainda sob uma perspectiva de abrangência de todas as artes - polivalente. Diante dessa realidade, mais uma vez o ensino das artes cênicas e da música não obteve a mesma sorte atribuída às artes visuais. Granja expressa bem essa realidade:

Na atual configuração curricular da escola, a Música está longe de ocupar um lugar de destaque. Ainda que esteja presente em parte das atividades de integração e/ou em atividades lúdicas nas séries iniciais da educação, à medida que as séries avançam, a Música vai perdendo espaço dentro do currículo para as disciplinas mais tradicionais como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia etc. Quando mantida no currículo, é tratada como disciplina isolada, desvinculada de um projeto educacional integrado. Outras vezes, permanece no currículo como disciplina optativa, destinada àqueles poucos que têm talento ou que já tocam algum instrumento (GRANJA, 2006, p. 15).

Para Neide Esperidião (2012, p. 221), ainda que o ensino de Arte comportasse o ensino da música e das demais linguagens, a falta de clareza da lei não favoreceu grandes mudanças no contexto escolar. A polivalência continuou, os professores, na maioria, priorizaram o ensino das artes visuais, em detrimento do ensino da música e das demais linguagens, houve pouca valorização dos programas locais de ensino de música e falta de clareza dos editais de concursos.

De 1996 até 2017 diversas alterações foram introduzidas no artigo 26 da LDB 9394/96. No que se reporta ao ensino da música, a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, considerou a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular da Educação Básica (BRASIL, Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008). Esta alteração legislativa, apesar de ter ganho muita visibilidade e aprovação dos educadores musicais não gerou uma significativa mudança no ambiente escolar, apesar das inúmeras discussões entorno da temática. Depois de 8 anos, sem grandes mudanças na realidade escolar, o artigo 26 da LDB n. 9394/96, foi novamente remodelado incluindo a obrigatoriedade do ensino de teatro, dança e artes visuais, ao lado da música e sob igualdade de condições, em razão da Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, Lei 13.278, de 02 de maio de 2016).

Todas as alterações implantadas no art. 26 da LDB 9394/96, são unânimes em considerar o ensino das artes na Educação Básica de natureza polivalente. Em alguns momentos esse ensino tornou-se obrigatório para todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em outros, ele se estendeu apenas para a Educação Infantil e fundamental, conforme previsto na Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, MP n. 746, de 22 de setembro de 2016). Em virtude das alterações impostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, houve a inclusão do artigo 35-a, parágrafo 2º na LDB n. 9394/96, tornando obrigatório o ensino das artes também no Ensino Médio, mas na forma de estudos e práticas e não como disciplina:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

§ 2º. A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, LDB N. 9394/96).

No Ensino Superior, a partir de 2004, houve o fortalecimento de ordenamentos em favor da capacitação de um professor de Arte atuante em uma única linguagem artística. Essa tendência, desde 1990 já estava presente nos discursos acadêmicos e na dicotomização da Arte em seguimentos específicos de pesquisa, produção e ensino, contrariando o viés polivalente atribuído ao ensino artístico na Educação Básica. A área de Arte foi subdividida em subáreas, tais como: música, artes visuais, teatro e dança. Cada uma dessas subáreas foi criando suas associações, seus cursos de graduação e pós-graduação. Como reflexo deste pensamento, foram emitidas diretrizes específicas para as graduações em artes, a saber: Música, Teatro, Dança e Design (Resolução CNE/CES nº 2, de 08 de março de 2004); graduação em Cinema e Audiovisual (Resolução CNE/CES nº 10 de 27 de julho de 2006); graduação em Artes Visuais (Resolução CNE/CES nº 1 de 16 de janeiro de 2009).

Contrariamente às políticas do Ensino Superior favoráveis à formação específica do professor de Arte, o ensino das artes na Educação Básica se manteve polivalente. No Brasil, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o professor generalista que atua como unidocente responsável por todos conteúdos curriculares, inclusive os da Arte. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a disciplina de Arte ocupa espaço próprio na carga horária sendo responsabilidade de um único professor que ministra os diferentes conteúdos que compõe a área de Arte.

Esta realidade implantada pela LDB n. 9394/96, segue até hoje em todo território brasileiro, com mutações de carga horária e na maneira como é ministrada. O Estado do Paraná, por exemplo, oferece 2 aulas de Arte semanais em todas as séries do Fundamental 2, e no Ensino Médio fica facultativo para a escola oferecer esta disciplina em uma ou duas séries. Já em outros estados, como São Paulo e Bahia, a carga horária é de uma aula semanal de Arte nas escolas públicas. Quanto às escolas privadas, em todo Brasil, há uma grande variação de carga horária e de abordagem, sendo que há escolas que oferecem o ensino das artes em aulas específicas no currículo diversificado, outras em atividades extraescolares, outras oferecem apenas a disciplina de Arte contemplando todos os conteúdos em apenas uma hora semanal.

No que diz respeito à música, a proposta presente no parágrafo 2º da Lei n. 11.769/08 de exigir dos professores de música a formação musical especializada foi vetada. A

justificativa do relator foi baseada na análise comparativa à formação exigida para as demais áreas de conhecimento:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, mensagem n. 622, 2008).

A Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, Resolução CNE/CP, 2002) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Elas se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada curso de Licenciatura e se aplicam a todas as etapas e modalidades da Educação Básica: a organização curricular, a construção do projeto pedagógico, a definição das competências necessárias para a atuação profissional, critérios de organização da matriz curricular, formas de avaliação da oferta dos cursos, entre outras recomendações. O artigo 3º desta Resolução manifesta a necessidade de haver coerência entre a formação docente realizada no Ensino Superior e a prática futura esperada do docente na Educação Básica em todas as áreas de conhecimento:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - **a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**; III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, Resolução CNE/CP, 2002, grifo nosso) .

No que diz respeito ao ensino das artes observa-se a incoerência pedagógica existente nos cursos de Licenciatura, que habilitam um docente para atuar em uma única linguagem e a prática docente a ser realizada na Educação Básica que deve ser polivalente.

Na atualidade, o documento orientador do sistema educacional brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, juntamente com a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Estes documentos substituíram os diferentes documentos curriculares que nortearam as práticas educacionais em nível federal, estadual e municipal até 2017, entre eles destacam-se: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Este ordenamento mesmo trazendo nova nomenclatura à estrutura curricular, não apresenta significativas alterações quanto ao trato dado à Arte, norteado anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mantém-se a abordagem das quatro linguagens artísticas - teatro, artes visuais, dança e a música – agora denominadas de unidades temáticas inclusas no componente curricular Arte. O destaque está na inclusão das *Artes Integradas* também como unidade temática.

Construída sobre os princípios da Constituição de 1988 e do Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), em cumprimento da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece dez competências gerais para a Educação Básica, que versam sobre conhecimentos científicos, artísticos, culturais e o desenvolvimento pessoal e social. Dentre as dez competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, ressalto duas delas que tratam com maior objetividade a aprendizagem artística:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Estas competências estão detalhadas em cada uma das etapas da Educação Básica e, em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a Arte é um componente inserido na área de conhecimento denominada de Linguagens, com objetivos, unidades temáticas, habilidades e competências específicas (BRASIL, BNCC, 2017, p. 28). Esta nova concepção prevê a ampliação de capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. No que diz respeito ao componente curricular Arte, a BNCC prevê:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 191).

Esses pressupostos trazem a experiência e a vivência artística como práticas sociais e o aluno como protagonista e criador. Na aprendizagem, os processos criativos ganham a mesma importância dos produtos artísticos; a prática investigativa é valorizada tanto na compreensão histórica da Arte quanto na busca de poéticas pessoais, a partir de seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Não há referência explícita a nenhum autor ou teoria da arte, porém, fica clara a ampliação da abordagem metodológica triangular que vigorou nos PCN's e nos discursos pedagógicos voltados para o ensino de arte, ou seja: a fruição, a produção e a reflexão.

Cada uma das linguagens artísticas que compõe o componente curricular Arte, é entendida a partir das suas especificidades sócio-culturais e expressivas. A música, por exemplo, deve ser ensinada pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos por meio de um processo que lhe permita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, BNCC, 2017, p. 193).

A BNCC explicita de maneira muito clara a abordagem integradora das linguagens artísticas, sugerindo a não compartimentação destes conhecimentos tanto nas propostas para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental e Médio. Propõe a conversa entre as

linguagens, e delas com a literatura, promovendo maior conhecimento das produções artísticas híbridas:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BRASIL, 2017, p. 194).

A BNCC propõe que na Educação Infantil as artes estejam inseridas no campo de experiência denominado “Traços, sons, cores e formas” direcionando a abordagem que contemple por meio de experiências diversificadas, vivência de diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. São apresentados três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada nível da Educação Infantil contemplando todas as artes de forma integrada.

Para o Ensino Fundamental, a BNCC insere a Arte como um dos componentes curriculares da área de Linguagens, sob a perspectiva da aquisição de competências, devendo ser abordada por meio de seis dimensões que visam a integração dos conhecimentos das linguagens artísticas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. O trabalho pedagógico com cada uma das unidades temáticas (música, dança, artes visuais, teatro e artes integradas) está orientado pelos objetos de conhecimento específicos e pelas habilidades a serem desenvolvidas.

A proposta da BNCC para o Ensino Médio contempla a Arte como uma área de conhecimento que compõe a *formação geral básica*. E nos *itinerários formativos* está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, seguindo as orientações da Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

A proposta do ensino das artes conforme expressa a BNCC também está centrada na polivalência, no sentido de designar ao professor a tarefa multifuncional no ensino de todos os conteúdos das diferentes manifestações artísticas, entretanto não prevê uma aprendizagem sob bases tecnicistas, mesmo se considerarmos o delineamento destinado a cada uma das artes, pois incentiva a abordagem fluida e desfragmentada das linguagens artísticas. Assim,

este documento orientador pressupõe a ampliação das fronteiras entre as linguagens, superando a visão compartimentada e estanque do ensino de artes visuais, dança, teatro e música. Deste modo, observo na BNCC uma mudança de paradigma na concepção do ensino da Arte que outrora vigorava no Brasil:

[...] é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2017, p. 194).

De maneira objetiva, a BNCC coloca as Artes Integradas como uma quinta unidade temática do componente Arte no Ensino Fundamental, ao lado da música, dança, teatro e artes visuais. A inserção das Artes Integradas além de valorizar o diálogo entre as artes, reflete a importância que se tem dado a produção artística híbrida. A proposta da BNCC é que esta unidade temática deve explorar as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, incluindo o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Este documento enfatiza as práticas de ensino que objetivam as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas. Desta forma o professor aborda de maneira concomitante, em uma mesma proposta, aspectos da corporalidade, da visualidade, da sonoridade, da musicalidade, da espacialidade e da teatralidade. Além de articular as diferentes linguagens e suas práticas, possibilita também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

A BNCC propõe que deve haver um desenvolvimento gradativo das habilidades. No caso da música, por exemplo, a aprendizagem se inicia com os bebês na exploração de sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, seguido da criação de sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música, pelas crianças menores de 4 anos; na sequência elas serão estimuladas a utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; nos anos iniciais do Ensino Fundamental a habilidade a ser desenvolvida no objeto de conhecimento *Processos Criativos* passa a ser: “Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros,

utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo” (BRASIL, 2017, p. 201).

Este exemplo mostra o percurso formativo de uma das habilidades sugeridas no ensino de música e se integra aos demais percursos das diferentes habilidades das outras linguagens (artes visuais, dança, teatro e artes integradas), que, por sua vez, agregam o ensino de Arte proposto pela BNCC. Dessa maneira, o ensino de Arte na Educação Básica tem como objetivo o desenvolvimento integrado de todas as linguagens artísticas.

Fica claro que a BNCC exige um professor de Arte com uma formação que dê conta do ensino das linguagens artísticas de maneira equânime e promova a integração dos aspectos específicos de cada uma delas na construção do conhecimento artístico voltado para a atualidade, um ensino que não se volta para o tecnicismo.

Esta demanda põe em relevo a incongruência que existe entre a formação profissional nas Licenciaturas em linguagens artísticas específicas e a exigência de professores de arte para atuar na Educação Básica sob uma perspectiva polivalente.

O edital do concurso público nº 17/2013 para provimento no cargo de professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED do Estado do Paraná, confirma essa conduta (PARANÁ, Edital Nº 017, de 18 de fevereiro de 2013. Como requisito de escolaridade mínima foi exigido “Licenciatura Plena na disciplina de inscrição”, sem restringir nenhuma das modalidades de formação de professores de Arte, a saber: 1- As Licenciaturas específicas em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais; 2- As Licenciaturas em Arte, sob a perspectiva das artes integradas, como é o caso da Unicentro, da UFPR – Litoral e da UFSB; 3- as Licenciaturas em Educação Artística. Entretanto, analisar os conteúdos programáticos das provas escritas e da prova didática exigidos, fica claro que mesmo com a intenção de aprovar um professor com competência na área de Arte como um todo, o edital definiu as especificidades que os docentes deveriam ter em cada uma das linguagens separadamente, ou seja: os fundamentos estéticos, sua história, o repertório e as técnicas específicas de cada uma delas:

ARTE - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: Histórico da Disciplina no Brasil e Estado do Paraná: a história do ensino de Arte no Brasil. Fundamentos teóricos da Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais).

Influência estrangeira e sua incorporação ao ensino brasileiro: período colonial e império; da primeira república até 1960. A lei nº 5692/71 e sua vigência na escola pública. Os movimentos dos anos 80. O Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (1992). As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (DCEs) – Arte. Fundamentação Teórica: teorias críticas da arte que têm como ponto de referência o materialismo histórico dialético. Filosofia da Arte. Sociologia da Arte: função social da arte. Psicologia da Arte. Cultura popular, erudita, Indústria Cultural e as novas tecnologias na arte contemporânea. Interpretações da arte na sociedade: arte como ideologia, arte como forma de conhecimento, arte como trabalho criador. Conteúdos Estruturantes: Elementos Formais. Composição. Movimentos e períodos. ARTES VISUAIS. ELEMENTOS FORMAIS: linha, forma, superfície, volume, luz, cor, textura. COMPOSIÇÃO: bidimensional, tridimensional, figurativo, abstrato, cânones clássicos, composição cromática, perspectiva, planos, profundidade, semelhanças, contrastes, ritmo visual, simetria, proporção, técnica: pintura, fotografia, desenho, gravura, pontilhismo, grafitti, escultura, arquitetura, audiovisual. Gêneros: retrato, natureza morta, paisagem. MOVIMENTOS E PERÍODOS: Arte na pré-história, arte no antigo Egito, arte greco-romana, arte medieval, arte românica e gótica, renascimento, barroco, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, cubismo, abstracionismo, dadaísmo, surrealismo, pop art, arte contemporânea, arte brasileira, arte paranaense, indústria cultural, arte latino-americana, arte brasileira, arte afro-brasileira, arte africana e indígena. DANÇA. ELEMENTOS FORMAIS: movimento corporal, tempo, espaço. COMPOSIÇÃO: peso, salto e queda, fluxo, eixo, giro, movimentos articulares, aceleração e desaceleração, ponto de apoio, rolamento, lento, médio e rápido, níveis, deslocamento, direções, planos, coreografia, rotação, formação. Gêneros: étnica, popular, salão. Técnica: Improvisação. MOVIMENTOS E PERÍODOS: dança circular, dança oriental, dança clássica, dança moderna, dança contemporânea, hip-hop, indústria cultural, dança indígena. TEATRO. ELEMENTOS FORMAIS: personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais, ação, espaço. COMPOSIÇÃO: representação, texto dramático, cenografia, roteiro, sonoplastia, iluminação, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem. Gêneros: tragédia, comédia, drama, épico, de rua. Técnicas: teatro direto e indireto, improvisação, monólogo, jogos teatrais, direção, produção. MOVIMENTOS E PERÍODOS: Teatro Greco-romano, Teatro Renascentista, teatro do oprimido, teatro dialético, teatro pobre, teatro do absurdo, teatro engajado, teatro brasileiro, teatro paranaense, teatro popular. MÚSICA. ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES. Conteúdos básicos específicos de música, para as séries do Ensino Fundamental e médio. 1. ELEMENTOS FORMAIS: altura; duração; timbre; intensidade; densidade. 2. COMPOSIÇÃO: elementos da música: ritmo, melodia, harmonia, escalas: modal, tonal, diatônicas, pentatônicas, cromáticas. Gêneros musicais: erudito, clássico, popular brasileira, étnico, folclórico, pop, rock. Técnicas: improvisação, vocal, instrumental, eletrônica e mista 3. MOVIMENTOS E PERÍODOS. Música Popular Brasileira, Indústria Cultural, Engajada, Vanguarda, Ocidental Oriental, Tropicália, Jovem Guarda, Africana,

Latino-Americana, Paranaense, Contemporânea (PARANÁ, Edital Nº 017/2013, de 18 de fevereiro de 2013).

Não obstante, nos 5 temas propostos ao candidato para ministrar uma aula de 20 minutos, não foi agregada nenhuma temática envolvendo as artes integradas:

O plano de aula deverá versar sobre um dos temas estabelecidos no Anexo IV do presente Edital, observada a disciplina de inscrição, e considerar os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio [...] a) Arte Contemporânea. b) Dança nas aulas de arte. c) O audiovisual nas aulas de arte. d) Teatro nas aulas de arte. e) Música nas aulas de arte” (PARANÁ, Edital Nº 017/2013, de 18 de fevereiro de 2013).

Diversamente, no Concurso Público para professores pelo Governo do Estado da Bahia, com Edital de abertura de inscrições lançado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017), a área de Arte foi contemplada, contendo as seguintes etapas: Prova Objetiva, Prova Discursiva e de Títulos. Neste concurso foram avaliados os conhecimentos gerais, os conhecimentos interdisciplinares e os conhecimentos específicos de Arte. Os requisitos de escolaridade e titulação para estas vagas foram assim enumerados:

Diploma, devidamente registrado, de curso superior de licenciatura plena de formação em Arte, definido pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 110/2015, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 29/12/2015, ou diploma de licenciatura interdisciplinar adstrita ao campo das Artes, ou, ainda, diploma de habilitação - em campos conexos às artes ou ao ensino das artes - oriundo de curso superior de licenciatura, fornecido por Instituição de Ensino Superior em situação regular no cadastro do Ministério da Educação (MEC) (BAHIA, SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017).

Nota-se que a formação interdisciplinar oferecida pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB foi contemplada nesse edital, como uma das possibilidades de formação superior. Outro aspecto a se considerar é a descrição dos conteúdos programáticos exigidos nas provas de seleção desses professores de Arte:

ARTE A arte na educação para todos - a integração das suas linguagens na BNCC. Fundamentos da Arte-Educação. O ensino da arte na formação artística, estética e cultural. O ensino da Arte a partir dos pressupostos da Lei federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, Lei federal nº 11.645, de

10 de março de 2008 e Lei federal nº 13.278, de 02 de maio de 2016, bem como da Resolução CEE nº. 110/2015: a configuração legal das linguagens da arte para os sistemas de educação. Interculturalidade e multiculturalidade no ensino da Arte. A cultura popular brasileira: formação histórica, multiculturalismo e diversidade. Práticas de cultura artística e narrativas que entrelaçam costumes coletivos e práticas de vida. A estética do cotidiano no ensino da Arte. A produção de leitura no ensino da Arte nas suas diferentes áreas. Principais movimentos artísticos do século XX no Brasil. A estética do cotidiano no ensino da Arte. Arte-educação e epistemologia do ensino de Arte: relações e contradições do ensino da arte nas escolas e na contemporaneidade (BAHIA, SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017).

Já se observa na leitura deste edital o intuito de atender mais diretamente contextos e temáticas filiadas a interdisciplinaridade, a multi e interculturalidade. Dessa forma, houve a preocupação neste edital de contemplar as Licenciaturas Interdisciplinares que já estavam sendo ministradas neste Estado, sem privilegiar uma ou outra linguagem artística, mas sim todas as artes de forma integrada.

Para concluir esta avaliação do contexto do ensino e formação de professores de Arte no Brasil, trago para a reflexão o que se estabeleceu na Meta n. 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2011-2020:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 88).

Apesar de o PNE assegurar a formação superior dos professores da Educação Básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que irá atuar, muitas das regiões do Brasil ainda não têm professores habilitados em Arte, restando essa atividade para ser ministrada por professores de qualquer área de conhecimento.

A partir desta análise legislativa e estrutural da trajetória histórica do ensino de Arte no Brasil, fica evidente: a) a ênfase dada a abordagem polivalente no ensino de Arte na Educação Básica; b) a ênfase na formação docente específica em uma das linguagens artísticas; c) a incongruência entre os encaminhamentos para a área de Arte no Ensino Superior e na Educação Básica; d) a abertura da BNCC quanto ao ensino das Artes Integradas; e) a contratação de professores de Arte por meio de concursos públicos que

exigem o conhecimento da Arte e de suas especificidades; f) a formação de professores de Arte no Brasil é insuficiente para a demanda de alunos na Educação Básica; g) não há políticas educacionais para o incentivo do ensino e formação de professores para as artes integradas; h) o surgimento de iniciativas inovadoras de interdisciplinaridade em Licenciaturas abre espaço para novas posturas docentes que integrem as artes.

1.2 O ENSINO DE ARTE NA ESPANHA

**Não há caminho tão plano,
que não tenha algum barranco.**

Ao dar início a este subitem, relato que os dados aqui expostos foram coletados durante a pesquisa de campo realizada na cidade de Madri, localizada na Comunidade Autônoma de Madri, na Espanha, tendo como principais referências: 1- os ordenamentos em vigor; 2- as informações fornecidas na página do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha (ESPANHA, 2019); 3- a tese da Prof. Dr. Ángela Morales Fernández (2008); 4- as entrevistas realizadas com os professores da *Universidad Autónoma de Madrid* – UAM e da *Universidad de Barcelona-UB*.

A trajetória histórica da educação artística neste país é bem maior que a nossa e foi fortemente marcada por diferentes períodos sócio-políticos que ora influenciaram negativamente a educação espanhola, ocasionando retrocessos e atrasos em relação aos demais países europeus, ora contribuindo para a realização de uma produção artística intensa e a construção de um grande repertório artístico-musical⁵. O ensino das artes neste país detém uma herança de produção artística importante e a valorização das artes visuais e da música

⁵ Neste capítulo apresento o histórico sobre o ensino artístico na Espanha de forma sucinta. Para mais informações sobre estes dados, sugiro o acesso à tese de doutorado da professora Dra. Ángela Morales Fernandez, disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1338/16418_morales_fernandez.pdf?sequence=1
Acesso em: 03 de fev 2020.

tanto na Educação Básica quando no Ensino Superior. O teatro e a dança, ainda que façam parte da cultura espanhola, não tiveram sua presença valorizada na Educação, ficando para um segundo plano: o teatro é parte integrante dos conteúdos das aulas de música e a dança é conteúdo das aulas de educação física.

Durante a realização do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE com financiamento da CAPES realizei muitas visitas técnicas à espaços educacionais e em todos espaços escolares desde a Educação Infantil até a Universidade, as Artes Visuais e a Música têm lugar garantido, ainda que as leis não sejam tão favoráveis para que isto ocorra. A cultura espanhola contempla inúmeras experiências artísticas em todas as artes, desde as artes populares típicas de cada comunidade autônoma, até a produção artística contemporânea. O acesso a essas produções ocorre nos inúmeros museus, teatros, musicais, cinemas, espetáculos de todos os tipos, nas festas comunitárias, nos bairros, nas igrejas, nas instituições de Arte, nas escolas e nas Universidades. A intensidade de experiências artísticas proporcionadas na Espanha é notadamente maior do que as que ocorrem no Brasil, muito em função de uma tradição de valorização da Arte e pela obtenção de melhores incentivos financeiros.

O ensino artístico espanhol é marcado por uma história social, intelectual e religiosa que culminou no século XIX na concretização de um ensino intelectualista-racionalista. De acordo com Morales (2008), esta pedagogia, de caráter tecnicista, permanece presente nas práticas de ensino espanholas atuais, como resquício de um tempo de intenso rigor e virtuosismo: “Esta concepção segue hoje existindo em forma de eco em muitas instituições e por parte de muitos profissionais da música, como única ferramenta para que o aluno leia música e aprenda a tocar um instrumento, por meio de um processo de intelectualização” (MORALES, 2008, p. 45).

Os pilares da Escola Nova de atividade, liberdade, individualidade e coletividade influenciam as modernas correntes do ensino da música e das artes em geral na Europa, e caminham para a renovação ideológica e metodológica na Pedagogia do século XX. Sob os princípios da igualdade e liberdade, a pedagogia investe esforços para estender o ensino a toda a população infantil. Entretanto, no início desde século a Espanha se encontrava em estado de decadência educativa generalizada, com alto número de analfabetismo social, condições infra estruturais precárias (escolas, materiais, professores), deficiência

metodológica, abandono de um ideal educativo pautado nas famílias. Em relação aos países europeus ela era: a- mais atrasada pedagogicamente; b- os planos curriculares das escolas sofreram diferentes modificações; c- a música e o desenho permaneceram na formação de professoras, apesar de não serem ministradas nas escolas e seguirem apenas nos currículos dos conservatórios e escolas de Arte.

A partir 1970 as leis espanholas passaram a ter maior abrangência e influenciaram diretamente no ensino das artes. O quadro abaixo apresenta em ordem cronológica os ordenamentos educacionais espanhóis que determinaram e orientaram as ações relativas à formação de docentes e às práticas de ensino das artes. Na primeira coluna consta o tipo de ordenamento e sua numeração, na segunda coluna, a ementa ou o artigo do texto legislativo e na terceira apresento uma rápida observação para determinar em que medida este ordenamento está voltado para o ensino das artes na Educação Básica espanhola.

ORDENAMENTO	REDAÇÃO	OBSERVAÇÃO
Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 04 de agosto de 1970 (LGE).	Lei Geral de Educação e Financiamento da Reforma Educativa	Organizou o sistema educativo espanhol em sua totalidade. As artes plásticas em espaço específico enquanto a música, o teatro e a dança são ensinados em conjunto. Estabeleceu o ensino obrigatório e gratuito até os 14 anos.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).	Lei Orgânica Reguladora do Direito à Educação.	Definiu a filosofia educativa baseada nos direitos e liberdades de todos. Não trata especificamente do ensino das artes.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990. (LOGSE).	Lei de Organização Geral do Sistema Educativo	Renova os princípios educativos propondo um currículo mais aberto e flexível para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes com obrigatoriedade e gratuidade até os 16 anos. Integra a área de artes, denominada Artísticas, no Currículo Geral, incluindo a Música, as Artes Plásticas e a Dramatização
Ley Orgánica de 9/1995 de 20 de noviembre, de la evaluación, la participación y el gobierno de centros docentes (LOPEG).	Lei sobre a participação, a avaliação e a administração dos centros docentes	Reestrutura o sistema educativo com ênfase na autonomia pedagógica e na gestão dos centros educacionais com o conselho escolar, o corpo docente, as funções administrativas.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación – (LOCE).	Lei Orgânica da Qualidade da Educação	Organiza a qualidade do ensino entorno de cinco eixos fundamentais. Manteve a figura do professor especialista em música e o campo dos conteúdos musicais.
Decreto Real nº 1125, de 5 de setembro de 2003.	Estabeleceu o sistema de crédito europeu e o sistema de qualificações em graus universitários de caráter e validade oficiais em todo o território nacional.	Extingue dos cursos de Licenciatura específicos e regulamentação dos cursos de formação docente generalistas com habilitações em artes e música.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).	Lei orgânica de Educação	Incorpora ao sistema educativo o conceito de competência de acordo com a OECD, a competência cultural e artística, engloba o conteúdo geral para o ensino artístico: artes plásticas, a música, e ainda em segundo plano, o teatro.
Real Decreto 1513/2006, de 7 de dezembro de 2006.	Pelo qual se estabelecem os ensinamentos mínimos da Educação primária.	Enfatiza que a área de educação artística é composta pelas linguagens plástica e musical.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).	Lei Orgânica para a Melhora da Qualidade Educativa	Estabelece o caráter optativo das artes na educação primária. A critério de cada instituição de ensino. E obrigatoriedade do ensino de Artes Plásticas e de música em apenas 2 séries da ESO.

Quadro 4: Ordenamentos Educacionais referentes ao ensino de Arte na Espanha (1970-2019)

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Dentre as 7 principais Leis Gerais da Educação Espanhola, a que mais intensamente marcou a história do ensino das artes foi a *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* – LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo), aprovada em 3 de outubro de 1990 (ESPANHA, 1990). Este ordenamento promoveu renovação no âmbito organizativo, curricular e principalmente metodológico, propondo um currículo mais aberto e flexível para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes com obrigatoriedade e gratuidade até os 16 anos.

A LOGSE propôs uma importante transformação na concepção de ensino na Espanha. Um dos aspectos mais inovadores foi a integração da área de artes, denominada Artísticas, no Currículo Geral, área na qual estavam incluídas a Música, as Artes Plásticas e a Dramatização (Teatro).

A expressão plástica, a expressão musical e a dramática, pela primeira vez na história legislativa da Espanha foram apresentadas como conteúdo essencial no desenvolvimento curricular no ensino primário, representando um avanço na valorização da área pela sociedade. A filosofia da LOGSE, entendia o ensino de Arte como um instrumento educativo de expressão, uma nova forma de educação que teve origem no final do século XIX, com o movimento a favor da educação estética e uma educação integral que favorecia as vivências criativas e artísticas baseadas na atividade, na comunicação e na experiência. Contudo, a ênfase ainda é dada ao ensino das artes plásticas e da música, conforme expressa Morales (2008, p. 181):

Alguns críticos comentaram a necessidade que se manifestava de criar uma especialidade de Educação Artística. A realidade é que na formação dos professores há uma carga letiva significativa para a educação plástica, o que não ocorre no âmbito da expressão teatral [...] assim, centrou-se a educação plástica nas mãos dos tutores, a musical nos especialistas de música e a teatral em um ou em outro respectivamente ou em nenhum, utilizando o tempo de dedicação a esta área à utilização de materiais de apoio (MORALES, 2008, p. 181).

A LOGSE foi um grande passo para a organização curricular e metodológica em todos os níveis, tanto em relação à qualificação, formação e ao papel fundamental dos professores, até a revisão e adequação dos recursos humanos e materiais, e organização do sistema escolar, porém, este quadro positivo não se sustentou por muito tempo.

As leis seguintes não priorizaram o ensino das artes. A *Ley Orgánica nº 9, de 20 de novembro de 1995, La Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* – LOPEG (Lei Orgânica da Participação, Avaliação e o Governo dos Centros Docentes) (ESPANHA, 1995) reestruturou o sistema educativo com ênfase na autonomia pedagógica e na gestão dos centros educacionais com o conselho escolar, o corpo docente, as funções

administrativas e também com relação as normas e critérios de avaliação determinados pelo Instituto Nacional de Qualidade⁶.

A LOGSE e a LOPEG motivaram na Espanha um amplo debate, gerando a *Ley Orgánica nº 10*, de 23 de dezembro de 2002, intitulada *Calidad de la Educación - LOCE* (Lei Orgânica da Qualidade da Educação) (ESPANHA, 2002) que dividiu o ensino em *Régimen General* (Regime Geral) e *Enseñanzas escolares de régimen especial* (Ensino Escolar de Regime especial), no qual estavam inseridos o ensino artístico, de idiomas e esportes. Esta lei mantinha a figura do professor especialista em música e de artes plásticas. A reafirmação do ensino artístico nas instituições educativas de Regime Especial seguiu com vagas limitadas a poucos estudantes, dificultando o seu acesso (MORALES, 2008).

Em 3 de maio de 2006 foi aprovada a nova *Ley Orgánica de Educación* – LOE (Lei Orgânica de Educação) (ESPANHA, LOE 2, de 3 de maio de 2006), que seguiu acompanhada do currículo mínimo disposto no Real Decreto 1513, de 7 de dezembro de 2006 (ESPANHA, Real Decreto n. 1513, de 7 de dezembro de 2006). Esta lei orientou a educação espanhola em direção dos objetivos marcados pela União Europeia, incorporando ao sistema educativo o conceito de competência estabelecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)⁷ que realizou o Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências Básicas) e descreve competências como:

A capacidade de responder a demandas complexas e realizar tarefas diversas de forma adequada. Envolve uma combinação de habilidades práticas, conhecimento, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que são mobilizados juntos para alcançar uma ação efetiva (OECD, 2019).

Nesse sentido, o currículo da Educação Básica e do Ensino Superior é determinado pelo conceito de competência, regendo os princípios educativos e curriculares de cada etapa do ensino em geral. Dentre as oito competências que definem a proposta para a Educação Primária, está a competência cultural e artística, que envolve aspectos que contribuem para

⁶ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html> Acesso em: 28 ago 2019.

⁷ Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponível em: <http://www.oecd.org> Acesso em: 27 ago 2019.

uma educação estética da criança. Nela estão inclusos a cor, a forma, o som, como parte do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ou seja, o conteúdo geral para o ensino artístico. Nele estão incluídas as artes plásticas, a música e, em segundo plano, o teatro.

A LOMCE – *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, n. 08 de 9 de dezembro de 2013, - Lei Orgânica para a Melhora da Qualidade Educativa (ESPANHA, 2013) chamada também de *Ley Wert*, entrou em vigor em 2015, modificou e acrescentou artigos da LOE – Lei Orgânica de Educação (ESPANHA, 2006).

Atualmente vigoram na Espanha a LOE e a LOMCE, que de forma geral mantiveram aspectos educativos expostos nas leis anteriores.

No que se refere a estrutura do Sistema Educativo Espanhol, os períodos de escolarização estão organizados a partir da Educação Infantil – de 0 a 6 anos, sendo que só é obrigatório o segundo período – de 3 a 6 anos; a Educação Primária – de 6 a 12 anos; a Educação Secundária Obrigatória – de 12 a 16 anos; e a Secundária Pós-Obrigatória ou *Bachillerato* – 12 a 18 anos - que equivale ao Ensino Médio no Brasil e não é obrigatória.

Além desta organização escolar, o governo federal espanhol também sistematiza todo o ensino em nível profissional e superior, conforme exposto no quadro a seguir:

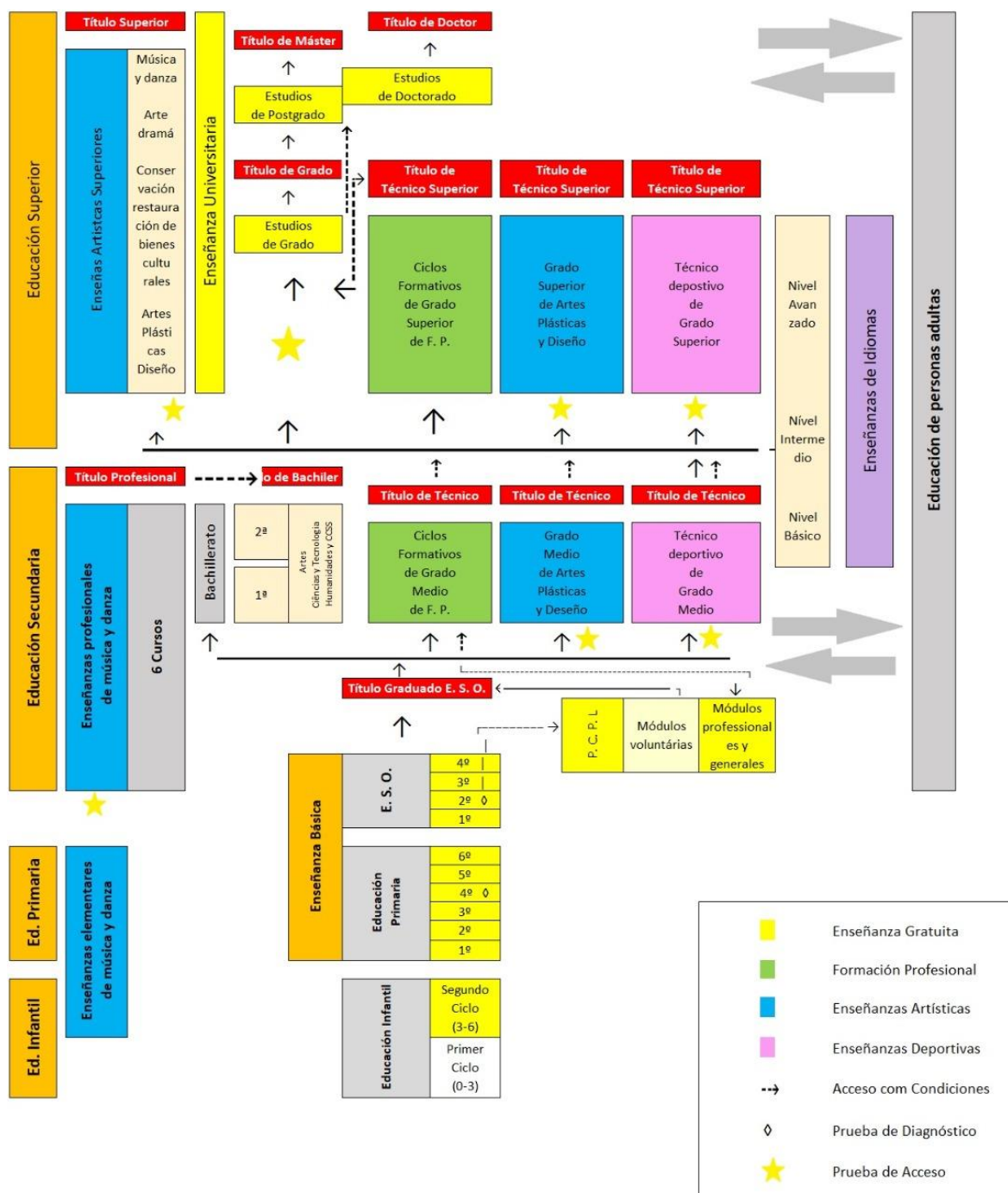


Figura 1 – Estrutura do Sistema de Ensino Espanhol. Fonte (MEC ESPANHA, 2008)

O currículo da Educação Primária compreende seis anos e se organiza em áreas com caráter global e integrador, sendo que a Educação Artística e a Educação Musical estão na área das disciplinas específicas optativas.

A Educação Secundária Obrigatória (ESO), que compreende quatro anos, organiza-se em dois ciclos: o primeiro de três anos letivos e o segundo, apenas no último ano, com caráter propedêutico. Mais uma vez a Música e as Artes Visuais não compõem as disciplinas principais, sendo que nos três primeiros anos da ESO o aluno deve cursar o mínimo de uma e o máximo de quatro de uma lista de disciplinas dentre as quais está Educação Plástica, Visual e Audiovisual e Música.

O quarto ano da ESO tem caráter orientador, ou seja, pode ser cursado com caráter de Ensino Acadêmico para a iniciação do *Bachillerato* (que corresponde ao Ensino Médio no Brasil) ou para o Ensino Profissional, na opção de ensino aplicado, tendo alguma disciplina relacionada a Educação Plástica.

O caráter optativo segue a critério de cada instituição de ensino, ou seja, depende do Projeto Pedagógico de cada escola e da demanda de professores que a escola possua. Nesse sentido o aluno pode ou não cursar, dependendo das ofertas que lhes são dadas. Considerando que o aluno deve cursar no mínimo 1 e no máximo 4 das disciplinas específicas optativas, não é uma garantia curricular que todos os alunos eles estudem Música e Artes Plásticas na Educação Básica.

Ao realizar visitas técnicas e entrevistas nessas escolas, os professores de música e Artes Plásticas informaram que existe uma tradição de ensino de Música e de Artes Plástica na Educação Primária e na Secundária, ainda que na atual legislação elas tenham caráter optativo. Na verdade, quase todas as escolas oferecem estas aulas em duas ou mais séries, pelo fato de existirem professores com estas formações específicas compondo o corpo docente.

A flexibilidade curricular permite a cada escola se organizar de maneira adequada ao seu contexto, contudo a não obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Música e de Artes Plásticas, demonstra certa desvalorização do ensino da Arte no ambiente escolar.

A desvalorização do ensino das artes na escola de Educação Básica espanhola é, de certa maneira, semelhante ao Brasil e a muitos outros países, já que a prioridade do currículo escolar está nas disciplinas de matemática, língua e ciências, porém, na Espanha, além do ensino artístico-musical estar presente na Educação Básica, ele também acontece em um conjunto de espaços e instituições educativas fora da escola regular. Estes “Centros Docentes não Universitários”, como são chamados, oferecem formação em Arte regulamentada pelo

Ministério da Educação e de Formação Profissional da Espanha (ESPANHA, 2019). Estas formações contemplam desde a iniciação artística até a titulação superior seja na formação elementar, profissional e superior de Música e Dança; nos graus médio e superior das Artes Plásticas e Design incluindo Cerâmica e Vidro; nas Artes Dramáticas e, na Conservação e Restauração da Propriedade Cultural. Apesar de estes cursos não serem universitários, têm valor equivalente ao universitário e se constituem a formação artística de maior tradição e valorização na Espanha.

É importante ressaltarmos estas possíveis trajetórias de formação artística, pois, diferentemente do que acontece no Brasil, há na Espanha esta opção de ensino artístico técnico e profissional com diplomas equivalentes às universidades do Brasil, titulações regulamentadas e reconhecidas para fins trabalhistas, inclusive para a continuidade dos estudos na pós-graduação. Por um lado, ao mesmo tempo que há uma valorização da formação artística especializada que ocorre nos “Centros Docentes Não Universitários”, não se observa práticas de integração das artes nos ordenamentos e nos espaços de ensino de Arte em geral.

Esta trajetória formativa, de fato, é o que possibilita a formação dos professores universitários na área de música e de dança, pois dentre os professores entrevistados na Espanha, quatro deles têm formação superior em música realizada em Conservatório e um tem formação Superior em Dança, título que é somente emitido em Conservatório. Já os professores com formação em Artes Visuais tiveram sua formação superior em ambiente universitário. Então, tanto os que tiveram a formação superior em Conservatórios quanto os que se formaram em Cursos Universitários, tiveram acesso à pós-graduação para dar continuidade aos seus estudos acadêmicos. Sobre este tema a pesquisadora Revuelta relata:

Esses ensinamentos são oferecidos nas Escolas Superiores distribuídas por diferentes cidades da Espanha. Elas também podem oferecer estudos de mestrado. Eles serão de natureza profissional (“Mestre em Artes”, será utilizada esta denominação e não aquela de “Mestre” exclusivamente, para que não seja confundida com o Mestrado Universitário), [...] O mesmo acontece com estudos de Doutorado: estes centros podem oferecer o título de “Doutor em Artes”, não “Doutor” ou “Doutor Universitário em ...”, que são títulos exclusivamente universitários. Portanto, se um aluno obtiver um desses graus superiores em Ensino Artístico, ele não obteve um diploma universitário (REVUELTA, 2012, p. 7).

Neste sentido, quando se fala de formação em artes, na Espanha, deve-se levar em conta que ela está atualmente dividida em dois grandes grupos: o Ensino Superior Artístico e o Ensino Universitário. De um lado o Ensino Superior Artístico, realizado nas instituições não-universitárias é o que carrega a tradição da formação artística de caráter técnico-profissional. Por outro lado, a formação universitária em Arte, que costumava ocorrer somente nas Faculdades de Belas Artes, hoje, ocorre em inúmeras ofertas de formação em nível de graduação e de pós-graduação universitários que respondem às exigências da ANECA⁸ (*Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación*). Na página do Ministério da Educação da Espanha⁹ estão indicados os cursos de formação artística disponíveis no país.

A formação de professores na Espanha está regida pelo sistema de crédito europeu e pelo sistema de qualificações das graduações universitárias¹⁰, de forma que todos os cursos ofertados por Universidades pertencentes aos países da União Europeia têm a mesma proposta curricular com diversificação apenas nas ofertas das habilitações. Esta padronização foi realizada a partir da Declaração de Sorbonne em 1998, a de Bolonha¹¹ (1999) quando os países membros da União Europeia precisaram se adequar e se integrar ao processo de convergência do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)¹². Esta padronização ocorreu, não apenas pela exigência da formação docente em âmbito universitário, mas também pela

⁸ ANECA é a *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación*, a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Qualidade (ANECA) é um órgão autônomo, vinculado ao Ministério da Ciência, Inovação e Universidades, que visa contribuir para a melhoria da qualidade do sistema de ensino superior por meio da avaliação, certificação e acreditação de professores, professores e instituições. Disponível em: <http://www.aneca.es/> Acesso em: 27 ago 2019.

⁹ Para acessar o site do Ministério da Educação Espanhol e obter mais informações sobre o ensino de Arte <http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/enseanzas-artisticas.html>

¹⁰ Todas as universidades espanholas são pagas e os preços públicos dos estudos universitários que levam a diplomas oficiais para o ano letivo de 2018 e 2019 foram estabelecidos pelo Decreto do Conselho de Administração da Comunidade de Madri dentro dos limites estabelecidos pela Conferência Geral de Política Universitária, que estão relacionados a custos pela prestação do serviço, nos termos estabelecidos pelo Real Decreto-Lei 14/2012, de 20 de abril (BOE, Real Decreto 14/2012 de 20 de abril de 2012), sobre medidas urgentes de racionalização dos gastos públicos. Para saber mais sobre taxas e preços pagos nos cursos oferecidos pela UAM, acesse <https://www.uam.es/UAM/Tasas-y-precios-públicos-Grados/1234886371330.htm?language=es#PRECIOS POR CRÉDITO>

¹¹ A Declaração de Bolonha - Bologna Process - é um mecanismo que promove a cooperação intergovernamental entre 48 países europeus no domínio do ensino superior. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en Acesso em: 20 jan 2020.

¹² O EEES objetiva facilitar a mobilidade dos estudantes e fazer com que o ensino superior seja mais inclusivo e acessível tornando o ensino superior na Europa mais atrativo e competitivo a nível mundial. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt

padronização dos currículos de formação universitária e sistematização nos créditos comuns (ECTS)¹³ dos títulos de graduação e, ainda, na definição das competências gerais para a graduação de formação docente (BOE, n. 1125 de 5 de setembro de 2003). Este sistema foi generalizado a partir dos programas de mobilidade estudantil Sócrates-Erasmus, facilitando equivalências e reconhecimento de estudos realizados em outros países.

As Licenciaturas para professores de Educação Infantil e Primária nos países da União Europeia ocorrem por meio dos cursos generalistas com habilitações em áreas específicas. Na Espanha o Decreto Real nº 1393, de 29 de outubro de 2007 (ESPAÑA, Decreto Real nº 1393, de 29 de outubro de 2007) estabeleceu a dissolução dos cursos de licenciatura específica em artes para a implantação dos cursos de formação de professores generalistas para a Educação Infantil e para a Educação Primária com as habilitações específicas denominadas de *Mención Cualificadora*.

Na *Universidad Autónoma de Madrid* - UAM, onde realizei a pesquisa de campo, são oferecidas habilitações artísticas para os professores de Educação Infantil em: a- ‘Arte, Cultura Visual e Plástica’ b- “Desenvolvimento da expressão musical no cenário infantil”. E, para professores de Educação Primária são ofertadas as habilitações artísticas: a- “Arte, Cultura Visual e Plástica” e “Educação Musical”.

O ingresso dos professores na carreira docente na rede pública de ensino na Espanha, se dá por meio da realização de concursos e credenciamento pela ANECA. As vagas de concurso, normalmente oferecidas, contemplam as diferentes especialidades oferecidas pelas universidades para Educação Infantil e Primária, assim, as atuais formações no formato generalista-especialista - a graduação para docência na Educação Infantil ou na Educação Primária com uma habilitação em uma das áreas – dão o direito de realizar concursos tanto para o professor generalista quanto para professor da especialidade em que realizou a habilitação.

No caso da função de professor de nível Secundário, exige-se necessariamente a formação específica, na área de conhecimento acrescida do *Máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato* - MESOB (Mestrado de Ensino Secundário Obrigatório e Ensino Médio). Portanto, a formação do professor de secundária de Música ou de Artes Visuais,

13 ECTS - European Credit Transfer System, a unidade de valoração da atividade acadêmica na integração harmoniosa entre ensino teórico e prático, outras atividades acadêmicas e o volume de trabalho que o estudante deve realizar para superar cada uma das disciplinas.

normalmente ocorre nos espaços de Regime Especial – Conservatórios, Escolas Superiores de Arte – ou nos cursos de Bacharelado Universitário oferecidos nestas áreas, devendo esta formação necessariamente ser complementada com o MESOB. As Universidades espanholas oferecem inúmeros outros cursos de mestrado que podem ser realizados pelos professores da Educação Básica, porém, é apenas o MESOB que dá o direito a exercer a carreira de professor de Secundária Obrigatória e também de *Bachilleratto*. Em geral as Universidades oferecem o MESOB na especialidade de Música e Artes Visuais como é o caso da UAM, que oferece Música e Desenho. Dentre os cursos de Mestrado de caráter complementar da formação em Arte e em Ensino de Arte, estão as propostas inovadoras de Mestrados Interdisciplinares que favorecem a formação de profissionais qualificados para a ação interdisciplinar em diferentes perspectivas da integração das artes em espaços educacionais diversos, com matrizes curriculares diferenciadas, com disciplinas criadas especificamente para estes cursos, inovando no que se refere ao currículo e a atuação destes profissionais.

A partir desta análise legislativa e estrutural da trajetória histórica do ensino de Arte na Espanha, fica evidente: a) a ênfase dada às artes visuais e à música nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior; b) a formação artística especial – que ocorre nos Conservatórios – como principal formação de professores de Arte e artistas na Espanha; c) a formação generalista com habilitação em música e artes visuais nas universidades, que é o padrão da União Europeia para o ensino na Educação Infantil e Primária; d) o MESOB é a formação exigida para o ensino de Música e de Artes Visuais na Educação Secundária; e) a ênfase curricular está na especificidade dos conhecimentos; f) não há propostas legislativas ou curriculares para a integração das artes na Educação Básica; g) não há políticas educacionais para o incentivo do ensino e formação de professores para as artes integradas; h) há incongruências entre a formação de professores e a atuação na Educação Básica; i) o surgimento de iniciativas inovadoras de interdisciplinaridade no Mestrado abre espaço para novas posturas docentes que integrem as artes.

CAPÍTULO 2

ESTRADA ABERTA É CAMINHO! A Ação Pedagógica e a Integração das Artes

**No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.**

**Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.**

Carlos Drummond de Andrade

Ao percorrer a estrada desta pesquisa deparei-me com duas situações conflitantes no campo das artes. A primeira diz respeito a formação acadêmica do docente obtida nos cursos de Licenciatura em Arte(s) que capacitam um professor para atuar em uma única linguagem artística e que, por exigência da lei, deverá ensinar 4 linguagens artísticas na Educação Básica - dança, teatro, música e artes visuais. A segunda, relativa a atuação profissional dos artistas contemporâneos que, no cenário artístico atual caracteriza-se como um artista híbrido, multifuncional, agindo em diferentes subáreas artísticas, bem aceito e valorizado na

sociedade, fato que não ocorre na atuação de um professor de Arte que se postula polivalente, por exigência dos ordenamentos da área.

A herança disciplinar no mundo acadêmico considera o bom professor de Arte aquele superespecialista, o virtuoso em uma das inúmeras disciplinas do campo artístico. Por sua vez, o professor polivalente é menosprezado como sendo aquele generalista pretencioso que se arroga possuir uma supremacia intelectual.

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?

Assim pensado, considerei necessário realizar uma revisão de literatura sobre essas duas problemáticas: um professor de artes para a Educação Básica que atua sob uma perspectiva polivalente e um profissional de Arte que cada vez mais tem realizado suas produções integrando as diversas linguagens artísticas. Nesse sentido, três conceitos tiveram de ser estudados de forma conjunta tanto no que se reporta a produção artística, como no ensino das artes: o da *polivalência*, o das *produções artísticas integradas* e o conceito de *interdisciplinaridade*.

2.1 POLIVALÊNCIA NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA E NO ENSINO DAS ARTES

Para saber os significados que os pesquisadores têm adotado para polivalência no Brasil, realizei uma busca inicial no Banco de Documentação de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Tecnologia e Ciência – BDTD somente com a palavra-chave polivalência. Encontrei 176 trabalhos, entretanto, em uma leitura rápida, verifiquei que grande parte destas pesquisas cadastradas neste banco de documentação, tratam da polivalência como qualidade profissional em relação ao mercado de trabalho - do design à saúde, inclusive na docência.

Em um segundo momento realizei uma busca avançada no BDTD, relacionando as palavras-chave: polivalência, arte, música. Nesta busca encontrei 43 trabalhos produzidos entre os anos de 1999 e 2018. Dentre estas publicações, 25 são dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado. Por meio da leitura e análise dos títulos e resumos destas pesquisas identifiquei apenas 10 desses textos que discutiam a relação polivalência-arte-música sob uma perspectiva um tanto negativa quando empregada nas escolas de Educação Básica. Estes textos foram produzidos nos programas de mestrado e doutorado das seguintes universidades: UFSCar, UDESC, UFMG, UFPE, UFMA, UNESP, UFPB e UNB.

Depois do fichamento de cada um dos textos, ficou claro que o ensino das artes sob uma perspectiva polivalente é bastante criticado, diversamente daquele que é 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 seria polivalente o indivíduo com muitos saberes ou poderes.

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

Na busca da compreensão deste termo, encontrei duas metáforas na natureza que me ajudaram a compreender além dos meus limites paradigmáticos. Ao passear na minha cidade, comecei a observar a natureza e ali percebi que em vários elementos naturais encontramos diferentes exemplos de polivalência. 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 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 das áreas do conhecimento humano, 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 contexto educacional de Arte no Brasil. Se no ensino das artes ele tem significado conceitual carregado de aspectos negativos, quando empregado na produção artística, tem uma conotação diversa. Nesse caso, o termo aparece relacionado a capacidade de um profissional de Arte fazer diversas atividades, adequar-se a uma ampla produtividade, estar focado em uma perspectiva multifuncional e gerenciar diferentes competências. Há uma conotação positiva do termo quando empregado na habilidade profissional, apesar de alguns poucos autores ressaltarem os aspectos negativos de uma profissionalização polivalente.

Nas pesquisas direcionadas à educação artística o termo sofre críticas constantes, muito em função do que ocorreu na década de 1970 com o surgimento das Licenciaturas em

Educação Artística, quando houve uma abordagem desigual no estudo das diversas linguagens artísticas e a supremacia das artes visuais, o que viabilizou o uso de uma metodologia um tanto inadequada para o aprendizado dessas linguagens.

Na dissertação produzida pela pesquisadora Helena Villas Garcia Vasconcelos (2016) sobre a implementação da Lei 11.769/2008 em Santa Catarina, a autora apresenta um tópico de discussão intitulado “Polivalência” focando o “enraizamento” das práticas polivalentes implantadas nas décadas de 70 e 80:

A **polivalência** está enraizada na cultura escolar da disciplina de arte no estado de Santa Catarina, conforme nos relatam os professores entrevistados, o assessor e os representantes das GERED. Se relacionarmos com a abordagem do ciclo de políticas a parte macro, representada pela SED e GERED, que elaboraram e mantêm a proposta curricular e a parte micro, que engloba os professores que estão na sala de aula, percebemos que essa cultura se mantém no discurso desses participantes da pesquisa, mesmo abolida a disciplina de educação artística. Poucos professores conseguem, através da sua prática pedagógica, “quebrar este círculo vicioso”. Os professores continuam usando a **polivalência** porque interpretam a proposta desse jeito e os representantes da SED e GERED continuam cobrando esta prática, pois ainda não encontraram uma maneira diferente de lidar com todas as especificidades da área das artes (VASCONCELOS, 2016, grifo nosso).

O aspecto pejorativo atribuído ao ensino de Arte polivalente é agravado muito em função da atuação de professores com formação acadêmica obtida em Licenciaturas de Arte específicas em sala de aula. Este fator fez com que pesquisadores e educadores artísticos passassem a encarar a polivalência com certa reserva.

A educadora musical e pesquisadora Nair Aparecida Rodrigues Pires reporta-se a polivalência no ensino das artes de forma bastante crítica:

[...] O contato com esses dados permitiu perceber que a SEE perpetua a concepção de Arte como lazer, ensino de Arte como recreação, e para tanto, deseja o professor polivalente, o múltiplo que vai atuar em várias áreas artísticas, formado na licenciatura em Educação Artística. Constatou-se ainda, que, em decorrência da manutenção da concepção de polivalência, surge a hierarquização das licenciaturas no Estado de Minas Gerais, tanto nos concursos públicos – editais e provas – quanto no momento do estágio supervisionado dos licenciandos, para os quais as escolas preferem o profissional polivalente, em detrimento do profissional advindo de licenciaturas específicas (PIRES, 2003, p. 149).

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, mas se o professor que tem formação específica 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, relata 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 relata que os educandos desvalorizam a disciplina de Arte quando percebem que o conteúdo trabalhado é ministrado de forma incorreta e superficialmente (BIESDORF, 2012).

A professora de artes Maristela Rodrigues (2016) em sua tese de doutorado “As professoras e os professores de Arte e o currículo de São Paulo: Apropriações e negociações [trans] formadoras” apresenta uma importante reflexão sobre a polivalência:

[...] a voz das professoras traz à tona os seus olhares sobre a questão da polivalência; a minha voz faz uma reflexão sobre a polivalência do ponto de vista da legislação, bem como, das significações que ela tem historicamente imprimido ao ensino de arte e à formação e atuação de arte/educadoras/es; também enfatizo a presença das quatro linguagens no Currículo de arte paulista [...] Eu não leciono, nem nunca lecionei teatro, dança ou música, mas pelo fato de ter sempre “comprado” essa briga. Não leciono pelo simples fato de não ter formação para fazê-lo, por entender que deve haver respeito às áreas de conhecimento e ética com as/os demais profissionais, mas, o desgaste e a angústia, por muitos anos de debate anti-polivalência, têm sido marcantes. Por isso, a questão da polivalência é, indubitavelmente, o meu maior desassossego nesta pesquisa! (RODRIGUES, 2016, p. 26, 213).

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). Estas associações vêm, ao longo das últimas décadas se fortalecendo em suas especificidades e na defesa de direitos de cada categoria profissional.

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 a 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?”¹⁴, 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).

Este autor suscita um debate entorno do posicionamento avesso à polivalência e ressalta a pertinência da ação polivalente diante do 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).

Ele propõe a ressignificação do conceito de polivalência sob três perspectivas: 1) Polivalência enquanto prática trabalhista; 2) Polivalência enquanto domínio do conteúdo; 3) Polivalência enquanto ação profissional/pedagógica.

No que se reporta à ***polivalência enquanto prática trabalhista***, Cartaxo 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

¹⁴ O texto “A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade” é parte do livro “Amor Invisível” e também está disponível no Site Arte na Escola <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302> Acesso em: 09 jun 2018.

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 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).

A polivalência *enquanto domínio de conteúdo* é vista por Cartaxo de maneira positiva pois pressupõe que os indivíduos vão compondo o seu percurso de aprendizagem continuamente, conforme a sua necessidade. 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 constante e 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, é conhecedor de várias expressões artísticas e com pluralidade na formação cultural, artística e intelectual. Este profissional é bem visto no meio educacional (CARTAXO, 2015, p. 338).

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. De certa maneira foi essa a prioridade que motivou a formação de um professor polivalente em artes nas décadas de 70 e 80. 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:

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, 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).

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 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.

2.2 AS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS INTEGRADAS

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.
Roberto Crema

O segundo conceito a ser analisado é o de 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, 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). A Arte 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 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 dialogassem, confluíssem e se integrassem. Elas pressupõem uma transformação no perfil dos artistas e, conseqüentemente, trazem implicações no ensino da Arte.

Não só as artes, mas o conhecimento em geral, passou pela crise da fragmentação do conhecimento e se encontra hoje na tentativa de superação desta disciplinarização, passando pela pluri, pela multi e pela interdisciplinaridade. A Arte, a Ciência, a Filosofia e a Religião foram os primeiros ramos da fragmentação disciplinar e a partir delas emergiram especializações cada vez mais isoladas.

Para Ubiratan D'Ambrosio o conhecimento disciplinar é uma organização, um arranjo interno do modo de explicar (saber), de manejar (fazer), de refletir, de prever, e de reunir os conceitos e normas associados a esses modos em cada disciplina (WEIL;

D'AMBROSIO; CREMA, 2017). Para ele, 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, consequentemente, 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 com aprofundar o conhecimento em partes, mas procuramos, da mesma maneira conhecer as ligações entre essas partes (WEIL; D'AMBROSIO; CREMA, 2017, p. 83).

A Arte enquanto área de conhecimento, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (CNPQ, 2020) recebe o número 8.03.00.00-6 e contempla as seguintes especificidades: Fundamentos e crítica das Artes, Teoria da Arte, História da Arte, Crítica da Arte, Artes Plásticas, Pintura, Desenho, Gravura, Escultura, Cerâmica, Tecelagem, Música, Regência, Instrumentação Musical, Composição Musical, Canto, Dança, Execução da Dança, Coreografia, Teatro, Dramaturgia, Direção Teatral, Cenografia, Interpretação Teatral, Ópera, Fotografia, Cinema, Administração e Produção de Filmes, Roteiro e Direção Cinematográficos, Técnicas de Registro e Processamento de Filmes, Interpretação Cinematográfica, Artes do Vídeo e Educação Artística.

O pesquisador Fernando Pinheiro Villar (2015) revela que o enfoque disciplinar é fruto do racionalismo científico e foi intensificado com o surgimento do positivismo. Como consequência, houve a dicotomização das linguagens artísticas. Consequentemente, as diversas artes passaram a ser ensinadas isoladamente, gerando uma forte fragmentação no fazer e no aprender cada uma delas.

Pierre Weil, Ubiratan D'Ambrósio e Roberto Crema (2017) também afirmam que a divisão da Arte em diversas especificidades e linguagens é fruto do racionalismo científico e realidade nos currículos de Educação Básica e Universitários. Eles consideram que nós vivemos a herança cartesiana da decomposição e ramificação da vida, e a consequente valorização do especialista, contudo 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 Thi Min-Ha Trinh (2019, s/p) explica bem essa situação: “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 ressaltam 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 (KANDISKY, 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 as artes. 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 analisados e compreendidos 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 ocorre na correspondência, no diálogo, na confluência e pela fusão entre as linguagens, gerando manifestações artísticas integradas. Esta ação criadora se deu ao longo da história e suscita reflexão 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, como exemplo: a Arte Ritual, a Arte Total e as Artes Híbridas.

As artes como linguagens de comunicação e expressão humana, desde a idade primitiva são meios de conexão entre o ser humano e suas divindades. Os ritos são feitos de som, movimento, palavras, cores, objetos, que, organizados entorno de um mito, são gestos simbólicos repetitivos, ou não; expressam uma crença religiosa, um desejo, uma intenção, uma saudação, entre outras finalidades.

A **Arte Ritual** como jogo criativo, ritualístico, cerimonial é a mais antiga forma de integração das artes. A pesquisadora Ellen Dissanayake afirma que o ritual, a arte e os jogos podem ser consagrados como comportamentos humanos essenciais para a sobrevivência das comunidades. Ela ressalta que nas sociedades pré-modernas o contexto da produção artística está notavelmente relacionado às cerimônias rituais, concebidas como coleções de artes. Ela concebe as cerimônias rituais como manifestações comportamentais tipicamente multimodais, combinando canto, instrumentos, dança, linguagem literária, espetáculo dramático, pinturas corporais, figurinos, cenários e parafernália; além disso, há a interação e participação coletiva entre apresentadores e a audiência seja no bater palmas, no se mover, no gritar, no cantar ou em outros comportamentos (DISSANAYAKE, 1982).

Diferentes pesquisadores, entre eles, Roselee Goldberg, Gerhard Lischka, Robert Kostelanetz, se preocuparam em investigar práticas de integração das artes ainda mais distantes, temporal e espacialmente. Villar admite que esses autores consideravam a arte

realizada em rituais tribais ancestrais como a fusão de dimensões expressivas ou de elementos e fundamentos que futuramente caracterizaram as distintas linguagens artísticas. Este tipo de arte incluía também uma inseparabilidade da vida, uma espécie de ampliação da inalcançada pan-disciplinaridade, tão sonhada por Jean Piaget (VILLAR, 2015, p. 10).

Atualmente os rituais tradicionais, ainda que se modifiquem, se adaptem e se percam frente a globalização, seguem existindo e surgem como novas formas de rituais. Desde as sociedades primitivas até os dias atuais, o ser humano festeja, celebra, se une, compartilha momentos, ciclos e datas com sonoridade, visualidade e corporeidade. As festas folclóricas, as festas familiares, os casamentos, os aniversários, os funerais, estão marcados pela presença da música, das artes visuais e das artes cênicas – dança e teatro. As procissões, os carnavais, as *raves*¹⁵, são exemplos de manifestação cultural nas quais as linguagens artísticas coexistem, confluem e, muitas vezes, se fundem.

A arte ritual, embora na atualidade não seja considerada uma forma de arte, engloba as diversas linguagens artísticas e tem sido muito utilizada nos cursos de licenciatura que envolvem as artes integradas, como um componente importante da produção artística contemporânea, embora ainda haja um certo receio de incluí-la nos espaços escolares.

Na Grécia Antiga as obras teatrais fundiam literatura, música, dança e teatro. De acordo com Villar (2015) poderíamos entendê-las como modulações interdisciplinares e pluridisciplinares:

A obra grega também teria modulações interdisciplinares que privilegiavam a literatura ou poesia como principal interlocutora do dramaturgo teatral, ainda que na prática dos festivais gregos intensidades artisticamente interdisciplinares maiores como artes plásticas, dança e música também poderiam ser constatadas nas encenações pluridisciplinares (VILLAR, 2015, p. 12).

A *ópera* é outra forma importante de integração das artes, nela a aproximação das linguagens artísticas é intensificada, em um alto grau de integração da música, das artes cênicas, das artes visuais e da literatura. Estas linguagens atuam em conjunto com a mesma intencionalidade comunicativa, de forma que a integração artística se dá a nível sógnico, técnico e midiático.

¹⁵ As *Raves* são festas de longa duração em lugares afastados do centro urbano, onde DJs e artistas plásticos, visuais e performáticos se apresentam e interagem com o público.

A ópera promoveu a confluência das linguagens em função da inspiração temática. Nela ocorre a criação plástica, musical, de movimento, representação teatral e textual. Chamada de “Obra de *Arte Total*”. *Gesamt Kunstwerk* relata que ela não é a busca artificial da integração das artes, mas a busca da fusão das artes em uma única manifestação artística, contendo música, teatro, dança e artes plásticas - isso desde a antiga tragédia grega.

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 chamamos hoje 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 se denominou de **arte híbrida**. Neste sentido, ela faz parte do que se tem chamado de artes integradas, por ser 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. Para caracterizar uma arte híbrida podemos partir da análise estética, verificando a fusão entre os elementos sonoros, visuais, cênicos ou ainda, a fusão entre qualquer elemento artístico e outro elemento de outras áreas de conhecimento, seja das ciências exatas ou sociais.

Um outro fator a ser observado na compreensão da arte híbrida é relatado por 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).

Tomamos como exemplo um artista que produz esculturas sonoras. Ele tanto se dedica ao estudo dos elementos visuais (cor, imagem, textura, formas tridimensionais) como 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 de 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. Este processo de ressignificação do trabalho do artista é observado na compreensão da arte híbrida destacado por Agnus Valente (2015, 2018) - professor e pesquisador em artes - como o sentimento e a prática do artista deslocado de seu território de origem, por exemplo, quando vislumbra um fenômeno artístico audiovisual ou sonoro-corporal: “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).

Hoje, mais do que nunca, a arte vem se configurando em uma linguagem híbrida, como analisa a pesquisadora Lucia Santaella (2007, p. 371): “As matrizes não são puras. Não há linguagens puras[...]”. 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.

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), há 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 das - 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, em 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 a este 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. No *cinema*, Gene Youngblood (1970) utiliza o termo cinema expandido. A *fotografia* expandida é o conceito desenvolvido por Rubens Fernandes Jr (2006, p. 2) como uma possibilidade de expressão que foge da homogeneidade visual repetida à exaustão. Este criador afirma: “A fotografia expandida existe graças ao arrojo dos artistas mais inquietos, que desde as vanguardas históricas, deram início a esse percurso de superação dos paradigmas fortemente impostos pelos fabricantes de equipamentos e materiais [...]”. A *pintura* em campo expandido esforça-se por superar o

limiar da planitude nas realizações tridimensionais e pictóricas, ou as realizações de pinturas em espaços arquitetônicos (MENDES, 2015).

Na música, o mesmo termo é utilizado para a experimentação de novas formas de tocar, desenvolvidas na segunda metade do século XX, chamadas de técnicas expandidas que se caracterizam pela inovação na utilização de recursos instrumentais e vocais incomuns (PADOVANI; FERRAZ, 2011). No piano, por exemplo, Claudia Castelo Branco (2006) denomina como técnica expandida as utilizadas no *Piano Preparado* de John Cage, ainda na década de 1940, assim como denomina de *piano expandido* as técnicas utilizadas para se tocar o piano não somente de forma convencional, mas modificando e tocando nas 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 conceitos podem ser estudados e, também utilizados como aporte teórico que fundamentam a compreensão da arte contemporânea e as relações entre as artes. Assim, pretendo destacar nesta reflexão, o fato de 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 de uma criatividade inovadora. Nesse sentido, a formação acadêmica desses profissionais precisa igualmente 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, assim como

também há a integração e ainda, há a confluência e 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 necessária no sentido de acompanhar esse 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 repassar 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 para atender esse ensino. Dito isso, resta-nos avaliar em que medida a interdisciplinaridade pode cooperar para a implantação dessa modalidade de ensino artístico.

2.3 A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE ARTE

**Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
O caminho mais curto
Produto que rende mais
Mas nós vibramos em outra frequência
Sabemos que não é bem assim
Se fosse fácil achar o caminho das pedras
Tantas pedras no caminho, não seria ruim**

Humberto Gessinger

Como foi exposto no subitem anterior, as artes integradas suscitam tanto do artista quanto do professor de Arte o interconhecimento. Nesse sentido parece mais adequado aos cursos superiores voltados para a Arte adotar um perfil pedagógico interdisciplinar. Como

afirma Boaventura de Souza Santos (2007) ao propor a ecologia dos saberes, este perfil implica na pluralidade de conhecimentos heterogênicos e nas interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a autonomia. Roberto Crema (apud WEIL; D'AMBROSIO; CREMA, 2017) destaca que o enfoque disciplinar analítico gerou a especialização, necessária diante do acúmulo crescente do saber-e-fazer humano, contudo, a insuficiência deste enfoque suscitou alternativas reparadoras como a interdisciplinaridade que pressupõe uma atitude sintética em substituição à analítica, a flexibilidade adaptativa e grande potencial de mutação no lugar de rotinas atitudinais rígidas.

Segundo Pierre Weil, a interdisciplinaridade se configura como uma tentativa de sair da crise de fragmentação em que se encontra o conhecimento, 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, 2017, p. 29).

Lima (2007) descreve a realidade complexa do mundo atual que 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.

Gonçalves Carlos (2007) observa que não há uma definição consensual sobre a interdisciplinaridade devido a sua recente inserção no mundo das Ciências e da Educação. 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 as 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 ela possibilita a resolução de problemas pedagógicos e científicos complexos, dentro de uma determinada concepção da realidade, conforme relatado por Jayme Paviani (2014). Ela não é 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. Paviani assim se manifesta a esse respeito:

De fato, 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; assim 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 da inteireza da Arte.

Sob a mesma perspectiva Roland Barthes se pronuncia a respeito da interdisciplinaridade:

Interdisciplinaridade não é a calma de uma segurança fácil; interdisciplinaridade começa efetivamente (oposta à mera expressão de um desejo forte) quando a solidariedade das velhas disciplinas é quebrada – talvez mesmo violentamente [...] – no interesse de um novo objeto e uma nova linguagem, nenhum dos quais tem um lugar no campo das ciências que seriam trazidas juntas pacificamente: é precisamente o desconforto com classificação que permite a diagnose de uma certa mutação (BARTHES, 1977, p. 155).

Na compreensão de Milton Greco (1994) a interdisciplinaridade no âmbito educacional visa sobretudo a compreensão da experiência humana. Neste sentido ele destaca que: “Interdisciplinaridade deve ser, portanto, 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).

A interdisciplinaridade é entendida por Valdir Pedro Berti (2007) como um termo polissêmico que se efetiva em duas categorias: a interdisciplinaridade entre professores como aquela construída por diversos professores de disciplinas diferentes e a interdisciplinaridade do professor como aquela que é construída 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 como ações distintas na prática docente em arte, mas complementares. Hilton Japiassu acredita que a interdisciplinaridade se consagra como o único motor capaz de restituir vida as instituições de ensino que lhe parecem praticamente esclerosada (JAPIASSU apud FAZENDA, 2011, p. 39),

Na visão de Lima, somente a interdisciplinaridade quando aplicada no ensino poderá preparar os indivíduos no seu 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, ao adotar uma linha pedagógica mais interdisciplinar. É nesse sentido que me concentrei em analisar 3 Licenciaturas Interdisciplinares no Brasil, que depois se estenderam para 2 Instituições de Ensino Superior e 3 Mestrados na Espanha, por considerar que esses cursos poderiam atender com maior eficiência essa conduta pedagógica interdisciplinar e dirimir com melhores propósitos o sentido pejorativo atribuído ao conceito de polivalência auferido pelos pesquisadores e professores de arte brasileiros. Ao avaliar esses cursos interdisciplinares percebi que o sentido atribuído ao termo polivalente era bem diverso daquele atribuído pelos professores e pesquisadores habilitados nos cursos superiores de formação artística especializados na capacitação de um profissional e docente para atuar em uma única linguagem artística, além de contarem com uma matriz curricular mais condizente com uma formação artística integradora. Diante dessa realidade, no próximo capítulo, volto o meu olhar para a avaliação desses cursos interdisciplinares.

CAPÍTULO 3

O TRAJETO E AS COMPANHIAS DA JORNADA: o campo da pesquisa e os professores entrevistados

Andando de dois, se encurta caminho.

Em 2016, conforme expressei em capítulo anterior, dei início a uma busca de cursos de graduação em Arte com perfil pedagógico voltado para a integração das artes no Brasil, cadastrados no *e-Mec*, que é a base de dados oficial de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino¹⁶. Por meio de uma consulta filtrada pelas características que mais me interessavam, optei pela modalidade *avançada* seguindo as seguintes especificações: cursos de graduação; Área do OCDE¹⁷: Educação, Formação de professores de Arte, artes, e educação artística; Licenciatura; Educação Presencial e à Distância; Cursos em Atividade.

Nesta busca foram encontrados 29 registros de Universidades que oferecem cursos de Licenciatura em Artes, Arte, Arte-Educação e Educação Artística. Seis desses cursos

¹⁶ Cadastro de Instituições e cursos de Educação Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 23 abr 2016.

¹⁷ A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização internacional composta por 34 países que tem como objetivo promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem estar social ao redor do mundo. Os cursos de graduação no e-Mec são classificados por área segundo a tabela de referência da ODCE.

foram descartados por não disponibilizarem seus dados nos sites, ou não constarem do rol de cursos das universidades, os demais, em um total de 23 cursos, foram assim classificados conforme quadro a seguir:

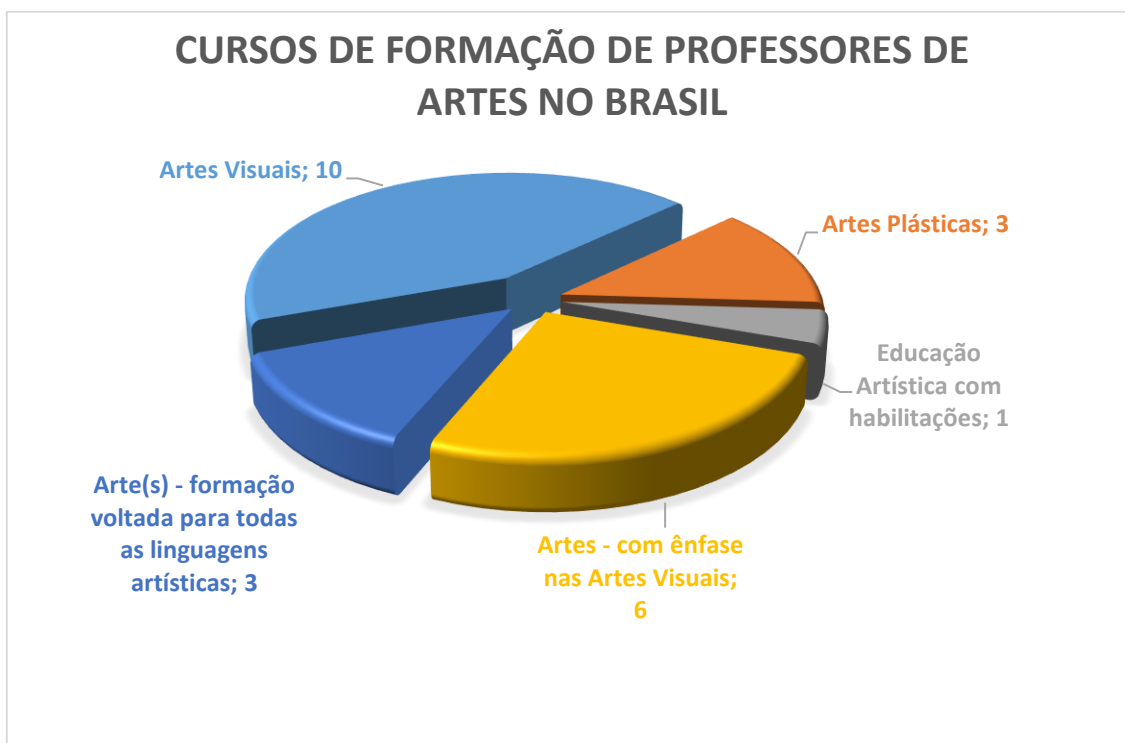


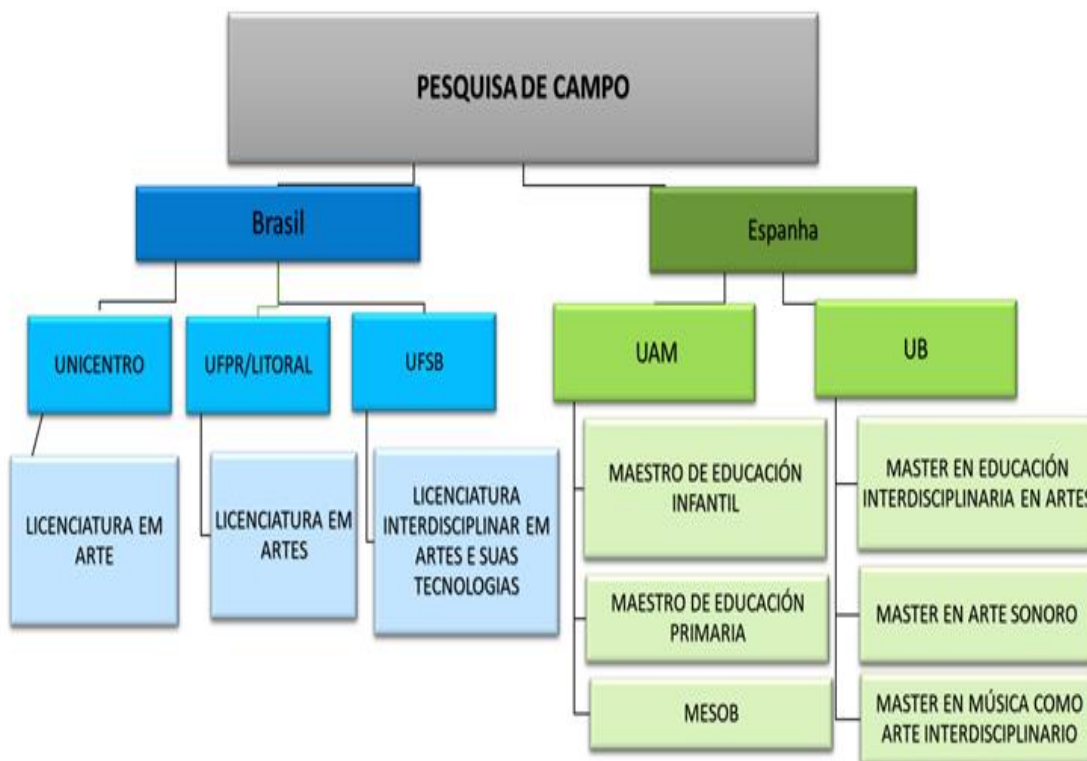
Gráfico 1 – Cursos de Formação de Professores de Artes no Brasil

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

O gráfico mostra que dentre os 23 cursos de Licenciatura com a nomenclatura de “Arte” encontrados, 10 cursos se figuram como cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Apenas um único curso é denominado Educação Artística – Artes Plásticas/Artes Cênicas e oferece a formação geral em Arte e no último ano a habilitação em apenas uma das duas áreas. Outros 6 cursos são denominados ‘*Licenciatura em Artes*’, mas também apresentam ênfase na formação em Artes Visuais. Outros 3 cursos, que na busca no site do e-Mec recebem a denominação de Educação Artística, na página das Universidades aparecem como cursos de Licenciatura em Artes Plásticas. Somente os últimos 3 cursos, oferecem formação voltada para todas as linguagens artísticas, 2 são denominados Licenciatura em Artes e 1 se denomina Arte, também na modalidade licenciatura.

3.1 O LOCUS DA PESQUISA

No quadro a seguir apresento a sistematização da pesquisa de campo:



Quadro 5: Descrição do *locus* da Pesquisa de Campo
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Tendo em vista o meu objetivo de pesquisa, centrei-me apenas nas 3 graduações ofertadas nas universidades que visavam a formação de um docente que atuasse com as diferentes linguagens artísticas em igualdade de condições, a saber: 1- Licenciatura em Arte, ofertada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava, Paraná (UNICENTRO); 2- Licenciatura em Artes ofertada pela Universidade Federal do Paraná - *campus* Litoral, em Matinhos, Paraná (UFPR-Litoral); 3- Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias, ofertada pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) nos três *campi*: Sosígenes Costa, em Porto Seguro, Paulo Freire, em Teixeira de Freitas e Jorge Amado, em Itabuna, todos na Bahia.

Em razão do doutorado sanduíche, na Espanha concentrei-me na análise dos cursos de *Maestro/a en Educación Primaria* e *Maestro/a en Educación Infantil*, e no *Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundária Obligatoria y Bachillerato-MESOB* oferecidos na *Universidad Autónoma de Madrid* e em três mestrados da *Universidad de Barcelona*: *Máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes*; o *Máster en Arte Sonoro* e o *Máster en Música como Arte Interdisciplinario*, na Espanha realizado no PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, financiado pela CAPES¹⁸.

O segundo passo para a efetivação de minha pesquisa foi visitar cada uma das universidades brasileiras que ofertavam os cursos selecionados, entrevistando os professores formadores dos futuros professores de Arte(s) com perfil pedagógico voltado para a integração das artes. Posteriormente, realizei as mesmas ações nas instituições de ensino espanholas selecionadas. Os professores entrevistados tornaram-se meus companheiros de jornada, pois suas falas validaram em grande parte minha investigação.

3.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de analisar as propostas pedagógicas e os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas destes professores, trago os procedimentos metodológicos empregados nas entrevistas e a descrição da trajetória de cada um dos professores entrevistados no âmbito das artes.

As entrevistas foram feitas tanto à distância, quanto presencialmente. Utilizei um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1), contudo, em razão do perfil de cada entrevistado, do espaço e do tempo disponível para a entrevista, este roteiro teve de ser flexibilizado.

Os temas que nortearam a realização das entrevistas foram:

- formação e trajetória profissional do professor do Ensino Superior;
- descrição da Licenciatura em Arte na qual atua;
- aspectos históricos desta graduação;
- exemplificação dos aspectos positivos e negativos;

¹⁸ Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE – Processo número 88881.187830/2018-01 .

- análise das diferenças e/ou semelhanças entre a licenciatura em questão e as licenciaturas específicas em artes;
- análise das diferenças e/ou semelhanças entre a licenciatura em questão e as licenciaturas em Educação Artística surgidas na década de 1970;
- descrição da metodologia de ensino das linguagens artísticas na graduação polivalente;
- avaliação dos egressos da Licenciatura em Arte em que atuam (perfil dos sujeitos, mercado de trabalho, formação artística e docente, perspectivas quanto a legislação);
- análise dos conceitos de polivalência e interdisciplinaridade;
- relato de experiências em relação à música neste contexto integrador;
- averiguação das perspectivas quanto a formação específica e polivalente no Brasil;
- indicação das referências bibliográficas fundamentais para compreender o ensino de Arte na perspectiva abordada na Licenciatura em que atua.

O contato inicial com os professores foi encaminhado via e-mail. Após a obtenção do aceite, foi organizado o agendamento. Foram realizadas 3 entrevistas à distância, via *Skype* e via *telefone*, as demais foram presenciais com registro em áudio.

A entrevista semiestruturada visou o favorecimento da descrição da abordagem curricular dos cursos de Licenciatura em Arte(s) acima classificados, auxiliando na explicação e interpretação dos fazeres docentes e discentes. Conforme expressa Triviños, a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que são recebidas as respostas do informante (1987, p. 146).

Nos meses de novembro e dezembro de 2017, realizei visita técnica nos 5 *campi* universitários participantes da pesquisa no Brasil que ofereciam os cursos acima elencados. As visitas tiveram duração de 2 a 4 dias e me permitiram conhecer os professores e os acadêmicos destes 3 cursos, observar a estrutura física e organizacional das instituições, realizar as entrevistas semiestruturadas, ter conversas informais com os professores e efetivar

contato e coleta de dados para a realização de pesquisas futuras com os acadêmicos em formação docente em artes integradas.

A pesquisa realizada na Espanha, primeiramente ocorreu na *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM). Ali tracei um roteiro de entrevistas com os professores do Departamento Interfacultativo de Música. Também produzi questionários que foram respondidos pelos alunos desses cursos.

Diante da realidade investigada na Espanha foquei minha análise na formação de professores generalistas com habilitação na área musical para atuar na Educação Infantil e primária e na formação de professores de música para o ensino secundário, formação em nível de mestrado. Nesta instituição espanhola detive-me principalmente na análise documental do Plano de Estudos e nas entrevistas com 4 professores da área de música que ministram disciplinas na habilitação musical, denominada *Mención en Música*.

Em um segundo momento na Espanha, tive a oportunidade de realizar a pesquisa na *Universidad de Barcelona* onde pude realizar entrevistas com 3 professores atuantes em Mestrados de formação interdisciplinar em artes.

Na Espanha todas as entrevistas foram feitas presencialmente. Utilizei um roteiro básico (APÊNDICE 2) com as seguintes temáticas para nortear a realização das entrevistas semiestruturadas:

- formação e trajetória profissional do professor do Ensino Superior; descrição da formação de professores ofertada pela UAM;
- exemplificação dos aspectos positivos e negativos;
- análise dos aspectos históricos desta graduação;
- identificação das diferenças e/ou semelhanças entre a licenciatura em questão e as licenciaturas específicas em artes;
- compreensão quanto a possibilidade de integração das linguagens artísticas na formação docente;
- avaliação dos egressos desta graduação (perfil dos sujeitos, mercado de trabalho, formação artística e docente, perspectivas quanto a legislação);
- análise dos conceitos de polivalência e interdisciplinaridade;
- averiguação das perspectivas quanto a formação específica e polivalente na Espanha.

Da mesma maneira, por diferentes circunstâncias, o roteiro previamente realizado sofreu algumas alterações em razão do perfil do entrevistado, do espaço e do tempo disponível para a entrevista.

Ao todo foram realizadas 22 entrevistas, sendo 15 entrevistas com professores do Brasil e 7 com professores da Espanha, a saber:

- 3 professores da UNICENTRO;
- 3 professores da UFPR-Litoral;
- 3 professores da UFSB-Teixeira de Freitas;
- 4 professores da UFSB- Porto Seguro;
- 2 professores da UFSB-Itabuna;
- 4 professores da UAM;
- 3 professores da UB.

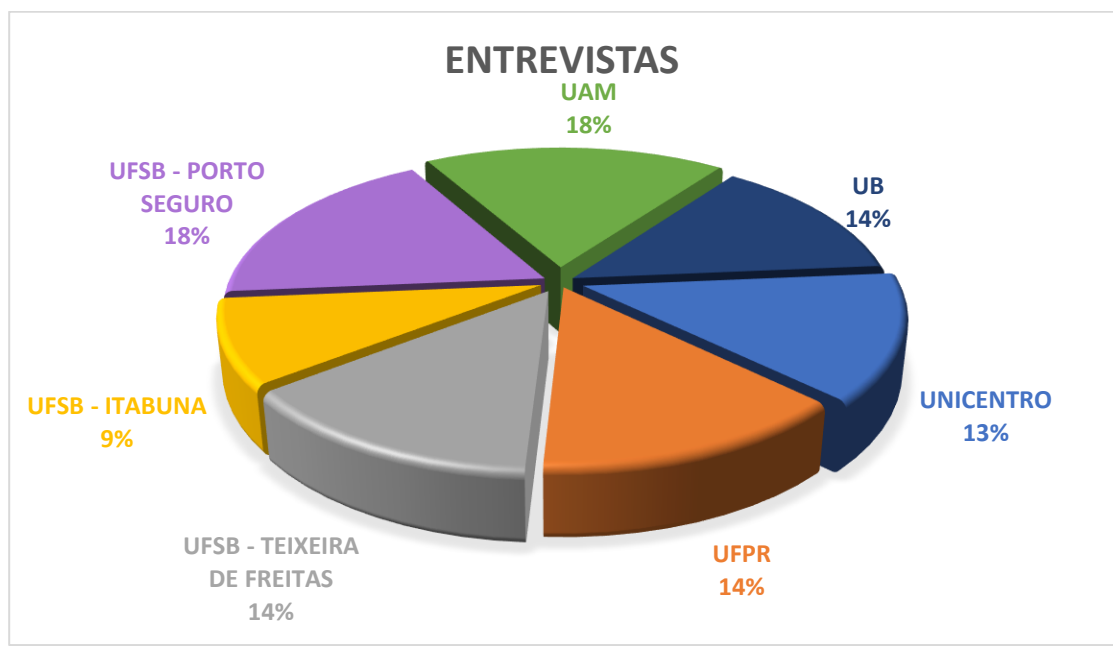


Gráfico 2 – Entrevistas com professores do Brasil e da Espanha

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Por questões éticas, a identidade dos participantes foi preservada e identificados por letras pela ordem alfabética dos nomes. Todos os professores participantes assinaram um

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Nacional, na Plataforma Brasil, que foram por mim armazenados (APÊNDICE 3 e 4).

3.3. O PERFIL DOS PROFESSORES

Todos os professores universitários entrevistados descreveram sua formação inicial, a formação continuada e sua atuação profissional. Estes dados me ajudaram a entender o perfil destes professores em relação à sua atuação artístico-pedagógica, suas escolhas e experiências, os aspectos comuns entre eles, que passo a descrever.

O **professor A** estudou música desde criança, obtendo formação superior em piano e em composição pelo Real Conservatório Superior de Música de Madri, onde atua como professor concursado de Improvisação e Acompanhamento. Estudou Arquitetura, mas foi a relação que ele estabeleceu com os alunos que o cativou a permanecer na carreira docente em música por cerca de 28 anos, 16 deles na *Universidad Autónoma de Madrid*. Hoje ministra as disciplinas de didáticas, jogos musicais, composição na sala de aulas na graduação. No *Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato* – MESOB, ministra a disciplina de Percepção Musical e História da Música. É compositor e pianista profissional com inúmeras obras de repertório espanhol contemporâneo.

O **professor B** leciona na *Universidad Autónoma de Madrid*. Estudou Pedagogia Musical no *Conservatório de Madri*, regência coral no programa de treinamento do Coro de Professores da Comunidade de Madri e pós-graduação no Instituto Orff (Mozarteum University), em Salzburgo (Áustria), onde obteve o diploma de estudos avançados em pedagogia da música e dança "Orff-Schulwerk". Fez doutorado na *Universidad Autónoma de Madrid* com temática voltada para a Educação Coral com adolescentes. Trabalhou com educação musical e projetos artísticos, música e movimento, com crianças e atualmente trabalha com o ensino do canto coral com adolescentes em uma escola pública na Comunidade de Madri - um projeto colaborativo de educação coral que lhe rendeu vários prêmios na Espanha e no exterior (Romênia, China, França etc.).

O **professor C** é docente no curso de *Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias*, na UFSB, *campus* Sosígenes Costa em Porto Seguro – Bahia, Brasil. Sua

formação de Música foi realizada em Conservatório, como baterista. Kursou Letras na UFMG. A esta graduação aliou outros estudos de artes, filosofia e cinema. Criou uma revista de artes e mídias, estudou as novas mídias e a autoria nas novas mídias. Seu Mestrado foi realizado na UFMG em Teoria da Literatura quando trabalhou com artes digitais para uma série de produções, literatura na internet, poesia digital, vídeo poesia. No Doutorado realizado na UFMG trabalhou a questão do conceito de coletividade, multidão e comunidade no âmbito da internet e artes digitais. Trabalha com as diferentes artes, de forma híbrida, focando a comunidade, as questões políticas, as artes gráficas e a música.

A **professora D** perpassou as diferentes áreas artísticas. Atua em Madri. Desde pequena teve a oportunidade de estudar com professores que trabalham com a música integrada às demais artes, focada na metodologia Orff. Estudou com as educadoras musicais Elisa Maria Roche, Violeta Gainza, Herman Regner, Bárbara Haselbach, Verena Maschat. Também possui formação universitária no Magistério de Educação Geral Básica com especialidade em Ciências. No *Conservatório Real Superior de Música* obteve o título superior de flauta doce e canto. Na *Universidad Autónoma de Madrid* fez seu doutorado em Ensino de Expressão Musical, onde há 23 anos é professora e diretora do Departamento de Música da Faculdade de Formação de Professores. Desde os 14 anos atuou como professora de matemática e de música em escolas públicas e privadas de Educação Básica e escolas especializadas. Foi professora no Conservatório Superior de Dança durante 11 anos, depois de obter sua capacitação. É consultora avaliadora de várias agências nacionais da Espanha para avaliação de cursos superior.

O **professor E** é docente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias, no campus Paulo Freire da UFSB, em Teixeira de Freitas – Bahia, Brasil. É formado em música popular. Tem graduação em Filosofia. Ao lado de J.J. de Moraes foi crítico musical em jornal e ensinou essa disciplina em diversos locais: Centros Culturais, SESC, Espaços da Secretaria de Estado e Cultura de São Paulo e em Bares. Realizou mestrado e doutorado em História da Música Popular. Ingressou na UFSB mediante concurso para área de humanidades, migrando posteriormente para as artes. É coordenador do Bacharelado Interdisciplinar em artes na UFSB, onde é professor do Bacharelado e da Licenciatura desde 2014.

O **professor F** é docente no curso de *Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias* no *campus* Jorge Amado da UFSB em Itabuna – Bahia, Brasil. Fez a Licenciatura em Música e Mestrado na UFRJ e Doutorado pela UNIRIO. Foi professor de música no Colégio Aplicação da UFRJ e de outros espaços educativos. Começou a compor com 12 anos. Toca flauta doce, guitarra, violão e baixo. Cantou em coro escolar. Foi aluno do Prof. H. J. Koellreutter de composição musical, contraponto, harmonia e análise, com quem aprendeu composição planimétrica e passou a pensar a música como sistema. No Mestrado pesquisou os modelos e sistemas dinâmicos não-lineares da matemática que poderiam ser aplicados na composição musical. No Doutorado realizou pesquisa sobre o pensamento sistêmico e a teoria da complexidade. É professor na UFSB, vinculado ao Instituto de Artes Humanidades e Ciências do Campus Jorge Amado (IHAC-CJA) e ao Centro de Formação em Artes (CFA), onde exerceu também cargos de gestão e coordenação. Nesta mesma universidade, trabalhou na construção do Plano Orientador da UFSB, na implantação dos Complexos Integrados de Educação que são espaços para aplicação do estágio docente em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

A **professora G** é docente na *Licenciatura em Artes* da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral. Possui graduação em Produção Sonora e Mestrado em Música na área de Teoria e Criação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na análise de um desenho sonoro de um filme. Foi Bolsista Capes/*Fulbright* para cumprir o estágio de doutorado na *University of Southern California* (USC), *School of cinematic Arts*. Fez doutorado em Comunicação e Linguagens (Cinema e Audiovisual) pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Tem experiência na área de Música, Som e Audiovisual, com ênfase em Produção Sonora e Tecnologia, atuando principalmente com edição de som para cinema e televisão. Trabalhou com composição musical em diversos longas-metragens. Em 2012 ingressou na UFPR-Litoral, como professora da Licenciatura em Artes, onde atua nas disciplinas ligadas a área musical.

A **professora H** é docente na Licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste em Guarapuava, Paraná. Possui formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná, Mestrado em Educação e Ensino de Professores pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná. Atuou como orientadora Educacional

e como professora de Artes na FACE (Fundação de Assistência à Criança Cega). Foi professora de Artes na Educação Básica. Estudou piano desde os 5 anos de idade durante 15 anos; frequentou vários cursos de música, estudou atualização em didática da música com o Prof. H. J. Koellreutter. Iniciou sua carreira como professora universitária no curso de Pedagogia da Unicentro e participou da construção do Projeto Pedagógico do Curso de Arte-Educação na mesma Universidade, onde atua desde sua implantação. Nesta instituição ela leciona disciplinas da área de ensino, arte e diversidade, educação especial e sonoridades. Atualmente é aposentada pela rede Estadual de Ensino da Educação Básica e segue como professora na *Licenciatura em Arte* desta Instituição.

A **professora I** atua na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro no curso de Arte, em Guarapuava – Paraná. Realizou sua primeira graduação em Engenharia de Alimentos e Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Em paralelo, graduou-se na Licenciatura em Música (piano) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) com temática focada na apreciação musical. Desde 2010 atua como docente na Licenciatura em Arte da Unicentro, nas disciplinas voltadas para arte e ensino, processos criativos, artes integradas, música e formação docente, apreciação musical.

A **professora J** é Bacharel em Artes Cênicas: Interpretação Teatral pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre pela UFBA e Doutora em Artes Cênicas pela UNICAMP. Foi bolsista de intercâmbio *Fulbright (University of Michigan - EUA)*, 2007-2008, com pesquisa e estudos direcionados para a cultura negra no contexto das artes cênicas. Realizou o Pós-Doutorado (PPGAC/UFBA) em pesquisa didática, implementando a cultura negra na prática e no ensino do ator. Atuou como docente na Unicamp e na UFBA. Além de professora é coordenadora do Colegiado da Licenciatura em Artes na UFSB no *campus* Jorge Amado da UFSB em Itabuna- Bahia, desde 2015, participando da finalização do PPC do curso.

A **professora K** é bacharel em Letras (Alemão e Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da USP (FFLCH). Tem Licenciatura em Língua Portuguesa, Mestrado (2008) e Doutorado (2013) na área de Linguagem e pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). É bailarina, tem experiência em dança contemporânea e em dança tradicional indiana e também no teatro. É docente na Licenciatura em Artes e suas Tecnologias no *campus* Paulo Freire da UFSB, em Teixeira de Freitas- Bahia, lecionando

disciplinas relacionadas ao corpo, também coordena as práticas pedagógicas do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI).

A **professora L** é graduada em Letras (Português, Espanhol e Alemão) pela USP, Mestrado e Doutorado em Estudos Literários - Teorias e crítica da narrativa, pela UNESP. Trabalhou com editorial, revisão e produção de textos. Tem experiência como professora de Educação Básica. Foi docente na Universidade São Francisco e na FATEC JAHU/SP. Coordena a Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia – *campus* Sosígenes da Costa em Porto Seguro – Bahia desde 2017.

A **professora M** é docente na Licenciatura em Artes no *campus* da UFPR-Litoral, em Matinhos-Paraná, desde 2009, atuou na vice-coordenação e na coordenação de departamento desta instituição, acompanhando a oferta deste curso desde sua implantação. Possui Licenciatura em Dança pela PUC do Paraná, Especialização em Atividade Motora Adaptada para Portador de Deficiência, Mestrado em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná-UTP, onde estudou as questões que envolvem o discurso coreográfico e as relações dessa comunicação e da semiótica com a dança. Realizou o Doutorado em Semiótica na PUC-São Paulo, com temática envolvendo o corpo contemporâneo, mídia e consumo. Foi docente do curso de Dança da FAP e do curso de Licenciatura em Dança da UTP. Atuou como bailarina profissional durante muitos anos e lecionou ballet no Teatro Guaíra, em Curitiba, durante oito anos. Tem experiência nas seguintes temáticas: coreografia, dança educação, cenografia, dança contemporânea, improvisação, composição coreográfica, comunicação.

A **professora N** atua na Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias, no campus Paulo Freire da UFSB, em Teixeira de Freitas. Tem graduação em Letras e Mestrado em Literatura pela UnB. Tem experiência voltada para o teatro realizando algumas pesquisas em dramaturgia brasileira. Realizou Doutorado em Artes Cênicas pela UFBA, onde estudou a escrita e a performance cênica. É escritora, com pesquisa voltada para a produção de livros-objeto. Atua na UFSB desde 2015 e no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação e Relações étnico-raciais (PPGER) desta Instituição.

A **professora O** tem formação em Artes Plásticas pela *Faculdade de Artes* do Paraná – FAP. Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela FAP/Ibepx. Mestre em Comunicação e Linguagens pela UTP. Tem doutorado em Geografia na linha de pesquisa:

Território, Cultura e Representação, pela UFPR (2014). Tem experiência na área de Artes, Artes Gráficas e Artes Visuais. Atua com os seguintes temas: Arte, Artes Visuais, Arte Contemporânea, Arte Educação. Trabalhou como publicitária e artista visual. Foi professora no Ensino Fundamental, médio e no EJA. Atua desde 2007 na *Licenciatura em Artes* da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral, em Matinhos no Paraná, onde é docente. Neste curso participou da formulação do Projeto Pedagógico desta Licenciatura. Atuou como coordenadora do PIBID.

A **professora P** relata que viveu a arte em sua casa, por conta do pai e do acesso à literatura e à música. Estudou violino e dançou no grupo folclórico polonês. Fez *Faculdade de Direito* na Universidade Federal do Paraná-UFPR, trabalhou como programadora e produtora cultural na Fundação Cultural de Curitiba. Coursou Educação Artística com habilitação em Licenciatura em Teatro, pela *Faculdade de Artes do Paraná*. No Mestrado em Educação pela UFPR desenvolveu uma pesquisa voltada para o teatro sob uma perspectiva sociológica. No Doutorado em Educação, também pela UFPR, na linha de Psicologia da Educação estudou o desenvolvimento socioemocional na arte e no ensino. Durante 5 anos foi professora da rede estadual de ensino na Educação Básica. Atualmente é docente na Licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, em Guarapuava no Paraná. Atua nas seguintes subáreas: Teatro, Ensino-Aprendizagem, Cognição, Fundamentos da Arte e da Educação, Psicologia e História da Arte, Cultura e Arte Africana e Indígena e Cultura Polonesa.

O **professor Q** é artista sonoro e professor associado na *Universidad de Barcelona*. Atua na graduação de Belas Artes nas disciplinas de Acústica do Objeto, Escultura Sonora e Instalação Sonora. Atua na concepção e coordenação do Mestrado em Arte Sonora na modalidade presencial e à distância. Sua experiência com música vem do convívio com uma família de músicos e de seus estudos musicais diversos. É multi-instrumentista e também atua na música eletroacústica. É Bacharel, mestre e doutor em Belas Artes, membro do Laboratório de Arte Sonora. Fundador e coordenador do Workshop de Escultura Sonora Baschet UB, trabalhando na pesquisa acústica aplicada à criação de objetos sonoros, especialmente para participação inclusiva. No Mestrado desenvolveu um projeto sobre radio-arte. No Doutorado estudou as esculturas sonoras dos irmãos Baschet. Foi professor de

formação de professores na UVIC – Universidade de VIC, na Espanha, e atua em diferentes espaços educativos disseminando os conhecimentos acerca de Arte Sonora.

A **professora R** realizou doutorado em Educação pela *Universidad Complutense de Madrid*, é Bacharel em Belas Artes e fez Licenciatura em Dança Espanhola pelo *Conservatorio Real Superior de Artes Dramáticas e Dança* de Madrid, com estudos em Pedagogia da Dança, Dança Criativa / Educacional, Técnicas de Improvisação para Dança, Danças Tradicionais e Históricas e Danças Sociais. Trabalhou no Conservatório Superior de Dança de Madrid, junto ao departamento de Pedagogia da Dança, como professora responsável pela área de Dança Educativa Criativa. Atualmente ocupa a função de Professora Assistente Doutora na Faculdade de Formação de Professores, na *Universidad Autónoma de Madrid*; coordena o *Máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria e Bachillerato – MESOB*; e é subdiretora do *Máster Educación a través de la Danza*. Desenvolve pesquisa e ensino em Dança Educativa, Música e Dança na Educação Infantil, Práticas Educativas de Dança Educacional. Colaborou em diferentes Projetos de Pesquisa em Arte e Educação. É palestrante regular nos cursos de formação de professores relacionados à Educação e Dança Criativa, é coautora de guias educacionais de arte.

A **professora S** atua na Licenciatura Interdisciplinar em Artes no *campus* Sosígenes Costa da UFSB em Porto Seguro- Bahia. Estudou piano desde os onze anos de idade. Coursou graduação em Piano pela *Universidade Federal de Minas Gerais*, realizou o Mestrado e o Doutorado em Música e Musicologia – *Université François Rabelais de Tours*, onde estudou as obras para piano de três compositores – Boulez, Stockhausen e John Cage. Foi professora do Departamento de Teoria Geral da Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenou projetos no Acervo Curt Lange da UFMG e no Laboratório de etnomusicologia da UFMG, desenvolvendo pesquisas sobre as práticas musicais indígenas e os repertórios de cantos do povo *Tikmu'un – Maxakali*. Fez Pós-Doutorado em Antropologia. Ingressou na UFSB em 2014, fazendo parte da primeira equipe que projetou o curso de Artes. Publicou livros e artigos sobre música contemporânea e etnomusicologia. Em colaboração com especialistas indígenas, traduziu e organizou publicações de filmes, gravações e livros de tradução de cantos e mitos.

O **professor T** atua como docente na Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias no *campus* Sosígenes Costa da UFSB, em Porto Seguro. Possui Graduação em

Letras (Bacharelado e Licenciatura em Português/Francês) pela UFRJ; Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística pela UFBA. Realizou pós-doutorado no *Institut de la recherche scientifique du Québec* (INRS) - Centre Urbanisation, Culture, Société (Québec, Canadá), na área de sociologia da cultura. Atua principalmente nos seguintes temas: culturas e identidades em expressões literárias e cinematográficas nas Américas; o perfil docente, formação, avaliação, uso de tecnologias em sala de aula, interculturalidade. Foi Coordenador da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias participando da construção do Projeto Pedagógico do Curso. Foi professor na UFBA.

A **professora U** atua como docente no Departamento de Didática da Educação Visual e Plástica e coordena o *Máster Oficial de Educación Interdisciplinar de las Artes*, da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Exerce também a função de vice-decana de Assuntos Acadêmicos. É formada em Belas Artes e tem Doutorado em Comunicação, Arte e Educação também pela Universidade de Barcelona. Suas linhas de pesquisa se concentram na pedagogia e didática das artes visuais e no estudo das inter-relações entre texto e imagem em diferentes contextos e suportes da cultura visual. É autora de diferentes publicações, participa de inúmeras conferências e de projetos nessas áreas de estudo.

O **professor V** é professor e coordenador do *Mestrado Interuniversitário Oficial em Música como Arte Interdisciplinario* da Universidade de Barcelona-UB. Doutor em Filosofia e Letras, pela Universidade de Barcelona, professor do Departamento de História da Arte. Foi coordenador do doutorado interuniversitário com Menção de Qualidade Musical na Espanha Contemporânea. Lecionou Sociologia da Música, Correntes musicais da música catalã do século XX, Pensamento e Música. É professor na UB de disciplinas de abordagem interdisciplinar: Artes plásticas e Música; Música e Política e Profissões do Músico. É autor de diversos livros e artigos sobre a história da música na Catalunha e sobre tecnologia e sensibilidade.

A seguir apresento um quadro contendo o resumo curricular de cada um dos professores entrevistados, a universidade onde ele atua, suas áreas de formação e de pesquisa e suas áreas de atuação dentro da Instituição, o que permitirá uma visibilidade maior do trabalho desenvolvido por eles.

PROFESSOR	UNIVERSIDADE	ÁREAS DE FORMAÇÃO E PESQUISA	ÁREAS DE ATUAÇÃO
A	UAM	Piano, Arquitetura	Composição Musical, Didática musical, Jogos musicais, História da Música e Percepção Musical
B	UAM	Pedagogia Musical, Regência Coral, Pedagogia Orff-Schulwerk	Educação Coral com adolescentes, Música e Movimento, Didática Musical
C	UFSB	Percussão, Letras, Artes digitais, filosofia e cinema.	Comunidade, autoria, artes gráficas, e música sob a perspectiva da interdisciplinaridade
D	UAM	Magistério em Ciências, Flauta Doce, Canto Coral, Pedagogia Orff-Schulwerk, Dança	Pedagogia Musical, Regência Coral Infantil, Flauta Doce, Música e Movimento
E	UFSB	Música popular Brasileira, Filosofia, História da Música Popular,	Crítica Musical, História da Cultura e da Arte, curadoria, direção artística e produção em diversos projetos ligados à música brasileira.
F	UFSB	Licenciatura em Música, Pedagogia Musical Ativa, Música Contemporânea	Composição Musical, Música Eletroacústica, Interdisciplinaridade
G	UFPR	Produção Sonora, Teoria e Criação, Cinema e Audiovisual	Música, Som e Audiovisual, com ênfase em Produção sonora e Tecnologia
H	UNICENTRO	Pedagogia, Piano, Educação Artística com Habilitação em Música, Educação Especial	Arte e ensino, Educação Musical, Arte e Diversidade
I	UNICENTRO	Engenharia de Alimentos, Licenciatura em Música, Educação	arte e ensino, processos criativos, artes integradas, educação musical e apreciação musical
J	UFSB	Teatro, cultura negra no contexto das artes cênicas	Cultura negra na prática e ensino do ator; Formação Docente Interdisciplinar
K	UFSB	Letras/Alemão e Língua Portuguesa, leitura literária de adolescentes; Ballet, Dança Contemporânea e Indiana e teatro	Formação Docente relacionada ao corpo na atuação artística.
L	UFSB	Letras Português, Espanhol e Alemão; Estudos Literários.	Literatura e Arte
M	UFPR	Licenciatura em Dança; educação especial; dança contemporânea	Coreografia, dança educação, cenografia, dança contemporânea, improvisação, composição coreográfica, comunicação

N	UFSB	Letras, Literatura, teatro, dramaturgia brasileira, escrita e a performance	Pesquisa produção de livros-objeto, escrita expandida no espaço e na interface das artes
O	UFPR	Artes Plásticas, Artes Gráficas e Artes Visuais	Arte, Artes Visuais, Arte Contemporânea, Arte Educação.
P	UNICENTRO	Direito, Teatro, Cultura Escolar, Psicologia Educacional	Teatro, Contação de Histórias, Afetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Fundamentos da Arte e da Educação, História da Arte, Culturas
Q	UB	Belas Artes, Arte Sonora, multi-instrumentista	Acústica do Objeto, Escultura Sonora e Instalação Sonora
R	UAM	Belas Artes, Dança Espanhola, Pedagogia Orff-Schulwerk	Pedagogia da Dança, Dança Criativa / Educacional, Técnicas de Improvisação, Artes Integradas
S	UFSB	Piano, Musicologia, Música Contemporânea, Etnomusicologia	Cultura Indígena, Etnomusicologia, formação intercultural de professores
T	UFSB	Português/Francês, Cinema, Literatura Comparada	Culturas e identidades em expressões literárias e cinematográficas nas Américas; tecnologias em sala de aula e interculturalidade
U	UB	Belas Artes, Comunicação, Arte e Educação	Pedagogia e didática das artes visuais, inter-relações entre texto e imagem e suportes da cultura visual
V	UB	Música, Sociologia da Música, Filosofia	Pensamento e Música artes plásticas e música, música e política ou profissões do músico

Quadro 6: Descrição do Perfil de Formação e atuação dos Entrevistados.

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

No resumo curricular exposto acima, podemos observar que os professores entrevistados tiveram formação acadêmica voltada para diferentes linguagens e áreas artísticas: música, dança, teatro, artes visuais, cinema, literatura. Alguns contemplam uma formação paralela na área da sociologia, na filosofia, na comunicação, no Direito, na Engenharia de Alimentos, em Ciências e Arquitetura. A maioria dos entrevistados foram habilitados em Licenciaturas específicas voltadas para a música e as artes visuais, em menor quantidade no Teatro. Uma única professora tem formação em Educação Artística. Alguns obtiveram formação artística fora do ambiente universitário, em cursos complementares à

graduação. Apenas uma professora é formada em Literatura, porém tem formação complementar em Arte. Só um docente não possui o título de doutorado. As áreas de pesquisa realizadas durante o mestrado e doutorado são bastantes diversas: psicologia educacional, sociologia da música, estudos literários, educação especial, comunicação, musicologia, literatura comparada, artes digitais, arte sonora, dança folclórica, dramaturgia, pedagogia musical, regência coral, dança contemporânea, cinema, música contemporânea.

A leitura da trajetória acadêmica e profissional desses professores entrevistados deixa claro a inquestionável vinculação pedagógica interdisciplinar na condução de seus trabalhos docentes e a obtenção de uma qualificação profissional condizente aos cursos em que estão filiados.

3.4. AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Em sequência apresento a descrição e análise das propostas curriculares dos cursos de formação de professores de Arte. Primeiramente, analiso os cursos universitários de formação docente em artes integradas no Brasil, da UFSB, da UNICENTRO e da UFPR-Litoral, que se efetivam como propostas inovadoras diante dos modelos curriculares usualmente empregados no Brasil. Posteriormente, analiso a relação entre as artes em algumas propostas curriculares da Espanha: nos cursos de formação de professores de Educação Básica com habilitação em música oferecidos pela *Universidad Autónoma de Madrid* e nos Mestrados Interdisciplinares em artes da *Universidad de Barcelona*.

Para tanto, descrevo e reflito sobre os dados coletados nos projetos pedagógicos dos cursos e nas entrevistas com os professores que neles atuam. Direciono meu olhar focado no contexto individualizado de cada curso para compreender a proposta curricular, o histórico de implantação dos cursos, as justificativas para existência destas ofertas, os objetivos, o perfil de formação desejado, a estrutura curricular no que se refere às disciplinas, ao estágio e à pesquisa.

3.4.1- AS LICENCIATURAS EM ARTES ANALISADAS NO BRASIL

a. ARTE - UNICENTRO

O curso de Arte¹⁹ na modalidade de Licenciatura é ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste na cidade de Guarapuava no Estado do Paraná. O Departamento de Arte – DEART, desde 2003, oferta anualmente, 25 vagas para o período vespertino, com carga horária total de 2.939 horas, em formato presencial, sendo que 20% da carga horária de cada disciplina pode ser ofertada à distância. O período de integralização é de, no mínimo, quatro e, no máximo, sete anos. Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB²⁰, o DEART – UNICENTRO oferece o mesmo curso na modalidade à distância.

A carga horária total para a integralização do curso segue a regulamentação do MEC destinada às demais Licenciaturas (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002), a saber: 2550 h/a para as disciplinas obrigatórias; 204 h/a para as disciplinas optativas, 200h para Atividades Complementares; 230h para Atividades de Campo de Estágio Supervisionado; 200h para Trabalho de Pesquisa.

A Matriz Curricular do Curso de Graduação em Arte da Unicentro (ANEXO 1) comporta as seguintes disciplinas. 1- *Formação Pedagógica*: Arte e Ensino I; Arte e Ensino II; Arte e Ensino III; Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado para o Ensino Médio; Psicologia da Arte; Libras; Arte e Diversidade e Percepção. 2- *Formação em Pesquisa*: Leitura e produção de textos; Análise do Discurso; Pesquisa em Arte I; Pesquisa em arte 2; 3- *Formação Básica Específica*: História das artes I; História das artes II; História das artes III; Estética; Teoria da Arte; Cultura e arte no Brasil; Semiótica; Arte africana e afro-brasileira. 4- *Formação em Poéticas*: Arte e Tecnologia; Poéticas Participativas; Manifestações Artísticas Brasileiras; Corpo Artístico; Espaço Limiares; Linguagens Artísticas Integradas. 5- *Práticas de Ensino*: Oficinas de Produções

¹⁹ O Curso de Graduação em Arte-Educação da UNICENTRO, ofertado no Campus Santa Cruz, autorizado pelo Decreto Federal nº 2950, de 18 de maio de 2004 e reconhecido pelo Decreto Estadual nº 60, de 1º de fevereiro de 2007, passou a ser denominado Curso de Graduação em Arte, modalidade Licenciatura, pela Resolução Nº 90-COU/UNICENTRO, de 12 de agosto de 2013.

²⁰ A oferta do Curso de Arte na modalidade à distância ocorre em 6 polos em diferentes cidades do Estado do Paraná, desde o ano de 2010 atualmente possui entorno de 200 alunos matriculados. Para saber mais acesse <https://ead.unicentro.br/graduacao/arte/>

Artísticas; Projeto em Poéticas Participativas; Projeto em Arte e Tecnologia; Projeto em espaços Limiares; Projeto em Manifestações Artísticas Brasileiras; Projeto em Corpo Artístico; Projeto em Linguagens Artísticas Integradas.

Além destas disciplinas há também as optativas que são ofertadas anualmente, devendo o aluno cursar um mínimo duas disciplinas optativas entre as seguintes opções: Oficina de Produções Artísticas na Diversidade; Oficina de Produções em Arte; Oficina de Produções Artísticas no Ensino da Arte; Oficina de Produções Artísticas e Mídias.

A flexibilização curricular acontece não somente nas disciplinas optativas, mas também na oferta dos Tópicos Especiais que decorrem das demandas dos professores e/ou dos alunos e nas atividades complementares, que são atividades de ensino, pesquisa e extensão, vinculadas ou não ao programa institucional de bolsa, cursos especiais, eventos de natureza artístico-culturais.

Conforme se verifica, a matriz curricular do curso está organizada com disciplinas de formação pedagógica, de pesquisa e de poéticas contemporâneas. Os projetos de criação em Arte integram as artes em um contexto único, abordando aspectos relacionados à sonoridade, à corporeidade e à visualidade. Seus professores comportam diferentes habilitações nas diversas áreas de conhecimento. O estágio realizado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de acordo com o regulamento próprio, segue os conteúdos do currículo da Educação Básica, portanto, as práticas de ensino devem abranger as artes visuais, a dança, o teatro e a música. O curso foi criado para atender a demanda da região que se encontrava deficitária no sentido de abrigar professores de arte para atuar na Educação Básica. Essas preocupações corroboram a criação de um curso de arte que vigora sob uma perspectiva interdisciplinar.

A pesquisa acontece, primeiramente, em sala de aula com iniciação à teoria e prática da pesquisa em Arte e, posteriormente, com o trabalho individual de investigação de projeto de pesquisa e produção de Trabalho de Pesquisa em Arte- TPA que se configura no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, conforme regulamente específico.

O curso chamava-se Arte-Educação desde a sua primeira oferta de matrículas em 2003 até o ano de 2013, quando, por ocasião de uma das reformulações do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) passou a ser denominado Graduação em Arte, modalidade Licenciatura. Na visão da *professora I* a atual nomenclatura é mais apropriada por não fazer referência à Educação Artística, difundida a partir da década de 1970: “Até porque o termo

Arte-educação remete à década de 70, mas não sei se foi só por isso, porque licenciatura em Arte-educação seria um exagero. Então ficou só Licenciatura em Arte no singular” (PROFESSORA I).

A criação do curso de Arte da Unicentro teve sua principal justificativa na solicitação enviada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) à Universidade, expressando a necessidade de que houvesse formação de professores de Arte para suprir a demanda da região, capaz de oferecer um conhecimento artístico de modo sequencialmente organizado, coerente, articulado entre vivência, expressão e compreensão dos saberes das manifestações artísticas, na convergência de linguagens em processos criativos e poéticas da arte contemporânea, conforme expressa a *professora H*:

O curso foi pensado a partir de uma correspondência vinda do Núcleo Regional de Educação solicitando que a Universidade oferecesse um curso em Arte. Na carta apontavam a grande necessidade de professores com formação em Arte para assumirem estas aulas, não chegava ao número de 5 professores com formação em arte atuantes nas escolas estaduais da região de Guarapuava. Isso foi no início de 2000. A partir desta carta, nos debruçamos, discutimos e pensamos nesta proposta de formação. A reflexão foi a partir da experiência na nossa atuação. Nós atuávamos na escola e lá na nossa prática nos era exigido dar conta de pelo menos três manifestações artísticas, que era teatro, música e visuais; era difícil pois não tínhamos formação para isso. Para mim, o mais difícil foi o teatro, principalmente, porque visuais, de alguma forma, a gente tinha na educação artística, mas teatro foi bem deficiente, muito incipiente para dar conta de ensinar. [...] Nós pensamos entre o ideal e o real hoje, na área educacional, exige-se que o professor dê conta dessas manifestações artísticas. Pensamos em que curso iríamos ofertar: no ideal que se proclama ou no real que clama? E aí a gente atendeu ao real, exatamente porque nós viemos dali e era isso que precisava, era necessário oferecer um curso que suprisse as nossas frustrações de não poder dar conta, pois nós não tínhamos a formação necessária, e ninguém ensina aquilo que não tem. [...] hoje também atendendo às tendências nacionais e mundiais da produção artística, o avanço do curso foi para dar conta da arte contemporânea. A contemporaneidade tem sido o princípio norteador e que desencadeia as práticas artísticas [...] A área de conhecimento é a arte e na hora que os alunos conhecem cada manifestação artística da arte, eles sabem as discussões atuais que permeiam cada uma delas, conhecem repertório e os principais teóricos que discutem as questões do ensino das artes (PROFESSORA H).

O enfoque dado neste currículo aos processos criativos e as poéticas artísticas justifica-se pelo objetivo de formar um indivíduo preparado para atender às novas tendências

de ensino da Arte, característica que se diferencia do que geralmente é oferecido nos cursos de licenciatura em Arte específicos em apenas uma linguagem artística. A *professora I* assim se manifesta quanto a essa questão:

[...] eu na verdade, naquela época não conseguia ter compreensão do currículo, porque na Licenciatura em Música que eu fiz não se falava em poética, em processo criativo; são coisas que geralmente são deixadas para os compositores. Então eu estranhei muito no começo do meu trabalho aqui na Unicentro, mas li bastante e fui me aproximando dos termos e tentando entender o que era aquilo, e o que era aquilo pensando na educação e na arte contemporânea, pesquisando muito música contemporânea e tentando ver de que forma aplicar. Aí, acho que me adaptei bem, eu gostei muito (PROFESSORA I)

O objetivo geral do Curso de Arte da Unicentro é: “Habilitar profissionais para atuarem na docência, na produção e na pesquisa em Arte por meio do constructo do exercício artístico, possibilitando a ampla atuação intelectual e artística” (UNICENTRO, 2013, p. 1). E os objetivos específicos desta formação são:

- a) estimular o desenvolvimento de um pensamento artístico, por meio da experiência de ensino, que estimula reflexões críticas e estéticas;
- b) aprofundar conhecimento da expressão artística, História e Teoria da Arte, Estética e Práticas de Ensino da Arte;
- c) profissionalizar no âmbito da Arte, seja pesquisadores e/ou professores, podendo atuar em:
 - 1. pesquisas e processos artísticos, desenvolvendo projetos artísticos, ou em diferentes segmentos em que a Arte e suas relações ou intersecções sejam predominantes;
 - 2. pesquisas nas áreas de Estética, História e Teoria da Arte, atuando em Museus, mercado editorial e outras instituições;
 - 3. produções artísticas, produções gráficas e afins;
 - 4. ensino na rede educacional, instituições, oficinas e ateliês particulares;
- d) estimular o aperfeiçoamento cultural, artístico e educacional;
- e) promover projetos educacionais na comunidade com finalidade de transformação social;
- f) organizar atividades de ensino e aprendizagem que permitam o aprofundamento dos conteúdos em arte por meio de elaborações práticas e teóricas nas dimensões artísticas e estéticas;
- g) investigar a prática social e cultural nos aspectos artísticos, estéticos, históricos e culturais abordando a experimentação prática e a reflexão crítica;
- h) estimular a mobilidade internacional para realização de estágios, disciplinas, visitas entre outras possibilidades de vivências pertinentes ao currículo (UNICENTRO, 2013, p. 2).

A redação do PPC do curso de Arte da Unicentro sugere sempre a abordagem da Arte, enquanto área de conhecimento que comporta as diferentes manifestações, de maneira que o planejamento das ações de ensino, práticas pedagógicas e pesquisa deve contemplar o todo da área de Arte. De acordo com este PPC o graduado em Arte deve possuir o perfil profissional com as seguintes características:

- I – conhecer questões filosóficas, históricas e metodológicas do ensino da Arte;
- II – entender a Arte como área de conhecimento;
- III – conhecer a História da Arte e a Cultura em manifestações locais, regionais, nacionais e internacionais;
- IV – desenvolver pesquisa em Arte como subsídio para sua atuação em sala de aula;
- V – conhecer abordagens metodológicas que permitam a atuação na docência em Arte;
- VI – acolher e tratar as questões da diversidade (UNICENTRO, 2013, p. 3).

A formação profissional desejada pelos Departamento de Arte da UNICENTRO visa capacitar um docente com os conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências:

- I – capacitar para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, da sensibilidade estética por meio do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações artísticas, revelando competências indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área de Artes;
- II – interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno artístico;
- III – viabilizar pesquisa científica e tecnológica no ensino da arte visando sua aplicabilidade no setor educacional;
- IV – compreender e difundir a cultura e seu desenvolvimento;
- V – atuar de forma significativa, nas manifestações artísticas;
- VI – atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituições de ensino;
- VII – estimular criações artísticas e sua divulgação como manifestação do potencial artístico;
- VIII – ter capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos da arte;
- IX – reconhecer e analisar as estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da arte, adaptando-as à realidade de cada processo de produção do conhecimento;
- X – acolher e tratar das questões da diversidade, indispensáveis ao ensino da arte, incluindo também o portador de necessidades especiais

proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida;

XI – oferecer a compreensão ética, teórica, artística, técnica e cultural que o capacita tanto a uma atuação profissional qualificada, quanto à investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho;

XII – conhecer os princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional (UNICENTRO, 2013, p. 2).

A proposta curricular, de acordo com o PPC e o relato da **professora I**, foi baseada nas Diretrizes Nacionais específicas dos cursos superiores de artes²¹ e a avaliação de autorização, reconhecimento e as subsequentes ofertas são realizadas *in loco* devido ao fato de o curso não se enquadrar nos modelos padrões avaliados pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes:

Nós baseamos o projeto do curso nas próprias Diretrizes específicas, buscando o diálogo possível entre as legislações. O MEC avalia a proposta *in loco*, os alunos não fazem ENADE porque não se enquadram. É comum que os avaliadores chegam para avaliar com pré-conceitos e ao ler o projeto passam a compreender a construção da proposta e a concepção que apresentamos de Arte, considerando a proposta interessante exatamente pela perspectiva da arte contemporânea, pois nela se abrem essas possibilidades. A última avaliação foi agora em julho de 2017, o curso foi aprovado sem recomendações de mudanças (PROFESSORA I).

A cada quatro anos o curso é avaliado *in loco*. Em uma das avaliações houve a recomendação do avaliador para que o corpo docente discutisse e considerasse a possibilidade de transformar o curso em uma Licenciatura Específica em uma das artes, no entanto, nas demais avaliações esta sugestão não foi realizada.

De acordo com a **professora H**, os avaliadores, muitas vezes, têm uma visão negativa sobre o curso ao iniciarem sua avaliação, entretanto, após conhecerem melhor a proposta, passam a vê-la positivamente e a aprovam, pois consideram importante e interessante, porque

²¹ Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura do MEC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, Parecer CNE/CES 0195/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança Resolução CNE/CES nº 3, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais Resolução CNE/CES nº 1/2009, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro, Resolução CNE/CES n.º 4, de 8 de março de 2004.

se trata de um curso que se dedica ao pensamento artístico da contemporaneidade, mais focado no estudo das artes integradas. Vejamos como se posiciona a **professora H** quanto ao enfoque destinado ao curso:

Cada vez mais neste curso não se se pensa no ensino técnico, não há mais uma preocupação em ter uma formação técnica que dê conta das artes visuais, do teatro, da dança e da música, como no começo quando nós discutimos muito isso. Agora pensamos num curso que dê conta da arte na educação, do que a educação está exigindo, que alfabetização em arte é essa? O que o mundo nos exige hoje? Pensamos em como o nosso egresso, o nosso aluno, o nosso formando, vai dar conta de dialogar com esta contemporaneidade educacional, por meio da arte. Acho que esta é a grande questão e é isso que está nos instigando a seguir com esta proposta curricular e cada vez mais em ampliar a visão sobre o ensino de Arte na Educação Básica. Por exemplo, nessa última discussão curricular que nós tivermos, adotamos como princípio balizador de todas as discussões o hibridismo na arte, com foco na arte contemporânea (PROFESSORA H).

Nestes 16 anos de oferta do curso de Arte pela UNICENTRO, foram realizadas diversas reformulações curriculares. Algumas com pequenas adaptações e modificações do currículo e outras maiores, como a reformulação curricular realizada no ano de 2013.

No currículo ofertado de 2003 a 2013, havia um enfoque maior nas linguagens artísticas, por meio de disciplinas que abordavam cada uma das artes individualmente, como: Fundamentos da Linguagem Musical, Fundamentos da Dança, do Teatro e das Artes Visuais. Também havia as disciplinas de História da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais; e as disciplinas de Percepção, de Repertório, de Práticas em cada uma das linguagens. Apenas as disciplinas pedagógicas como Didática, Psicologia Educacional, o Estágio e a Pesquisa eram propostas mais integradoras. A partir de 2014, o currículo foi alterado significativamente em aspectos conceituais e na grade curricular, incorporando as artes integradas nas disciplinas de História, de Percepção, de Semiótica e em todas as demais disciplinas que abordam a Arte por meio das poéticas artísticas, sem ofertar disciplinas com foco específico em uma linguagem específica.

Para a **professora I** as discussões sobre o equilíbrio entre o específico e a integração das artes é tema de discussão para uma nova reformulação curricular. Ela comenta que os professores avaliam a necessidade de inserir novamente, no início do curso, algumas disciplinas de fundamentos das linguagens, com enfoque fragmentado para permitir uma

formação mais linear e depois passar a integrar as linguagens com as disciplinas que privilegiam um pensamento mais abrangente. Ela assim se manifesta: “Começar dando base ainda separadas para a música, teatro, dança e visuais, trabalhando as bases e já dialogando com a contemporaneidade, mas dando mais base para entenderem este processo de mudança [...] Para depois se trabalhar a arte integrada de fato” (PROFESSORA I).

Observo uma concordância das três professoras entrevistadas desta Universidade quanto a necessidade de estabelecer um equilíbrio em relação a abordagem das questões mais específicas das diferentes manifestações artísticas e a visão mais ampla da área de Arte.

O *professor P* também vê a necessidade de que as linguagens artísticas sejam abordadas em disciplinas específicas, enquanto a *professora H* admite que a formação na graduação seja ampla e permita a compreensão estética da Arte em geral e que a especialização ocorra somente na pós-graduação. Quanto as reformulações curriculares essa professora ressalta a importância de haver um currículo vivo, em constante revisão e adequação à realidade:

[...] tivemos várias reformulações curriculares e por isso tivemos várias discussões e eu sempre digo que estamos num curso, ou seja, em processo. A gente não pode esquecer nunca disso, que estamos diante de uma realidade e a realidade é legitimada documentalmente por instrumentos que nos subsidiam, a hora que mudarem os documentos mudamos o curso também. É uma coisa que hoje a gente dá conta de uma realidade que emerge e que clama por isso [...] E eu volto a repetir, quando mudar a lei, para o ensino na Educação Básica, deve-se mudar o Ensino Superior. E que bom que o nosso currículo tem essa flexibilidade de mudar constantemente. O que não se concebe mais são currículos que a mais de 30 anos estão engessados no mesmo pensamento, que não mudam porque algumas pessoas o defendem, pessoas que tem os seus limites muito arraigados naquela realidade de outrora. Elas não permitem avançar, até para ver se dá certo ou não dá [...] O preconceito em relação à nossa proposta é muito grande por parte dos profissionais que trabalham nas graduações específicas, principalmente os antigos (PROFESSORA H).

Os três professores entrevistados admitem que este curso oferece: a) adequação da formação às demandas da educação e da Arte na contemporaneidade; b) capacitação teórica e metodológica fundamental aliada a postura investigativa; c) disponibilidade e conhecimento suficiente para realização de práticas educativas inovadoras e pesquisas educacionais; d) condições necessárias para desenvolver práticas adequadas ao contexto

escolar; e) perfil polivalente e interdisciplinar; f) desempenho adequado ao currículo prescrito.

Os aspectos negativos da formação também foram indicados pelos entrevistados e se referem principalmente: a) às questões estruturais da Universidade; b) à falta de corpo docente em número suficiente; c) à escassez de materiais e espaços para um melhor desenvolvimento das aulas práticas; d) à falta de conhecimento prévio dos alunos, principalmente em relação às artes e; e) superficialidade na abordagem técnica artística.

b. LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ARTES – UFPR-LITORAL

O curso de Licenciatura em Artes²² oferecido pela Universidade Federal do Paraná no Setor Litoral na cidade de Matinhos, oferece 30 vagas em regime de matrícula semestral com entrada anual. O período de integralização é de no mínimo 08 semestres e no máximo de 12 semestres. É ofertado no período matutino, com 420 horas de estágio curricular obrigatório no contraturno; carga horária total de 3020 horas em formato presencial, distribuídas em: 2400 horas de conteúdos obrigatórios, 420h de estágio obrigatório e 200h de atividades formativas complementares.

O currículo do Curso de Licenciatura em Artes está estruturado em consonância com a proposta político-pedagógica do Setor Litoral da UFPR que, com sua história recente de implantação em 2008, destaca-se em termos de filosofia curricular por ser o PPP - Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR construído sob o alicerce de seus compromissos com as regiões do Estado do Paraná, localizadas no litoral e região do Vale do Ribeira, que se mostram ávidas por oportunidades de um desenvolvimento socioeconômico e cultural, em prol de uma educação universitária, pública e gratuita e com vistas a tecer e disponibilizar os produtos da ciência e do conhecimento especializado para um desenvolvimento sustentável da região. Esse posicionamento corrobora ainda mais o viés interdisciplinar atribuído ao curso, assim expresso:

²² Para saber mais sobre a Licenciatura em Artes da UFPR-Litoral acesse: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/artes/curso/>

[...] pretende-se ser emancipatório, com a centralidade no combate à resignação e naturalização da exclusão social, e no caso do curso de Artes, da apartação artística. Os professores do curso de Artes se veem impelidos a dar vida a um Projeto Político-Pedagógico que assume a técnica como suporte e não mais como definidora da formação. Mais do que uma teorização a respeito do curso de licenciatura em Artes, o PPC é um espaço que cria condições concretas para práticas pedagógicas ousadas. Trata-se de um curso organizado para o desenvolvimento da comunidade em que está inserido, com uma ousadia construtiva no terreno do conhecimento pedagógico e artístico, fornecendo as dimensões de sociabilidade e cidadania (UFPR-LITORAL, 2015, p. 28).

O objetivo geral estabelecido no PPC de Artes da UFPR-Litoral é: “Formar o professor de artes para atuar na Educação Básica e na educação não formal” (UFPR-LITORAL, 2015, p. 13). Os objetivos específicos são:

- Promover o conhecimento em Arte/Educação;
- Desenvolver o conhecimento técnico, político, ético e estético da realidade educacional;
- Contribuir com a formação inicial e continuada do docente em Artes;
- Promover a experiência e a vivência da criação artística;
- Conhecer fundamentos básicos, vocabulários, códigos e repertório das linguagens artísticas;
- Promover a articulação dos múltiplos saberes necessários à demanda do exercício docente em artes;
- Orientar e organizar o conhecimento produzido por meio da experiência teórico prática, visando uma formação ética, cultural e técnica adequada a um desempenho profissional qualificado;
- Articular os conhecimentos entre a Arte e a Educação, habilitando o egresso para a participação na construção de processos educativos culturais;
- Promover a atuação do aluno egresso como agente multiplicador e fomentador da função construtiva social da arte na sociedade contemporânea (UFPR- LITORAL, 2015, p. 13).

O Curso pretende formar o licenciado em Artes com um conhecimento teórico prático abrangente, e, ao mesmo tempo, com conhecimento em cada uma das grandes áreas do campo das artes: visual, cênica, na música e na dança. O curso projeta o seguinte perfil para o professor em formação: “O profissional formado terá um perfil eclético e versátil, capacitado para a compreensão e a atuação nos diferentes âmbitos da profissão” (UFPR-LITORAL, 2015, p. 26).

Está na proposta a intensão de que em todos os quatro anos do curso aconteça o desenvolvimento da abordagem interdisciplinar, a fim de manter um diálogo constante com

as áreas que devem ser conhecidas para o aprofundamento da compreensão da Arte. Além da interdisciplinaridade desenvolvida no curso entre os professores e conteúdos das diferentes linguagens artísticas, há o diferencial de que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral propicia uma formação articulada, principalmente por meio dos módulos²³ do núcleo de Interações Culturais e Humanísticas e de Projetos de Aprendizagem.

De acordo com o PPP o curso de Artes da UFPR Litoral forma professores de Artes para o exercício do magistério na Educação Básica, capacita-os para a docência na Educação Superior e para o exercício de uma atividade profissional que atende mais prontamente a realidade artística na contemporaneidade:

O profissional estará apto também a produzir arte e atuar como promotor e facilitador do acesso à cultura. A área das Artes Visuais prepara o profissional não só para o exercício do magistério, mas também para a atuação como profissional autônomo, apto a trabalhar com artes plásticas, ilustrações, composições visuais, fotografias, vídeos, curadorias, críticas de arte, projetos culturais, entre outros. A área das Artes Cênicas habilita o profissional para o exercício do magistério, na Educação Básica formal (Ensino Fundamental e médio); no ensino não-formal, pela ação cultural em oficinas artísticas, exposições e como “oficineiro”, bem como na elaboração, produção e execução de projetos culturais relacionados às artes. As áreas das Artes Musicais e da dança possibilitam uma atuação interativa com a diversidade antropológica brasileira, resgatando e ampliando inúmeros movimentos e dimensões culturais de nossa sociedade (UFPR-LITORAL, 2015, p. 27).

A construção do projeto deste curso de Artes foi iniciada em 2006 com o ingresso de professores concursados, contudo, as atividades com os alunos tiveram início apenas em 2008. A principal justificativa para a oferta deste curso é o atendimento da demanda de profissionais licenciados em Artes para atuar preferencialmente na educação pública do Litoral do Paraná e do Vale do Ribeira, conforme relata a **professora M**, o que mais uma vez define o caráter interdisciplinar desse curso:

A justificativa maior é que quando foram diagnosticadas as necessidades da região, se escolheu vir para esse setor em Matinhos e se detectou que não existiam professores de Arte formados lecionando nas escolas, nem municipais, nem estaduais no litoral do Paraná. Na época (se não me engano em 2008), quando eles fizeram a primeira pesquisa, existia num dos municípios do litoral um único professor formado em Artes. A atuação dos

²³ Na UFPR- Litoral o termo módulo é utilizado em substituição ao termo disciplina.

professores em Artes eram os professores de História, de Pedagogia, de Língua Portuguesa, enfim, de várias áreas que acabavam assumindo na escola essa disciplina porque alguém tinha que assumir, já que é parte obrigatória do currículo escolar. Hoje a gente tem um resultado bem diferente disso porque nós temos vários egressos e vários são professores atuantes nas escolas, efetivos. Inclusive é bem gratificante. Os nossos alunos hoje vão para o estágio e os supervisores de estágio deles são os nossos ex-alunos. Então já mudou bastante esse quadro. Uma das justificativas principais, inclusive para as áreas de formação do curso, era a necessidade de ter um professor formado em Artes para atender as necessidades dos PPCs das escolas que não tinham uma formação profissional nesta área (PROFESSORA M).

O fato de faltar professores de Arte suscita uma formação que dê conta desta realidade e propicie aos alunos o acesso à arte, conforme expressa a **professora O**:

Nós temos uma realidade de escolas públicas hoje, tanto estaduais como municipais, que é de muitas vezes nem ter o professor de Artes. Quando eu cheguei aqui em 2007, a gente fez um levantamento dos professores formados em Artes que estavam dentro das escolas públicas da região do litoral do Paraná. Só tinha um em 2007. Todos os outros professores de Artes da região eram formados em outras áreas e estavam “dando” aula de Artes [...] A realidade continua sendo essa, aqui falta professores de Arte, e de certa forma, isso acontece em muitos lugares do Brasil e é direito do aluno ter acesso às linguagens da arte, à cultura que é desenvolvida em um local, uma região, no Brasil, fora do Brasil. É um direito. Se a gente não tem possibilidades de realmente ter dentro das escolas os profissionais das 4 áreas trabalhando de forma individual nas suas linguagens, então eu acho que o professor de arte tem que ser interdisciplinar. Eu não estou lidando com o ideal, estou lidando com uma realidade que está posta e que as crianças e adolescentes do ensino público, e às vezes até do próprio ensino particular vivenciam (PROFESSORA O).

Neste sentido, é possível afirmar que a principal razão para a configuração do curso de Licenciatura em Artes da UFPR, abrangendo as 4 linguagens artísticas, é político-pedagógica, pois visa possibilitar aos alunos da Educação Básica o acesso ao conhecimento da Arte como um todo, considerando que não há previsão factível de haver formação suficiente de todas as especialidades artísticas para efetivar a existência de profissionais especializados nas quatro áreas em todas as escolas do Brasil.

Em Matinhos, com 7 turmas formadas até a data das entrevistas em 2017, de acordo com as informações obtidas, os egressos estão assumindo as aulas de Arte na rede pública e privada e substituindo os professores de outras áreas de conhecimento que ocupavam esta

função. Até este momento, qualquer um podia lecionar música ou artes nas escolas, mesmo tendo formação em outras áreas.

O **professor G** avalia as discrepâncias que existem entre as diferentes regiões do Estado do Paraná e a demanda de professores com formação em Arte:

Eu sempre falo para eles que há realidades muito diferentes. Por exemplo, você vai para o Colégio Estadual de Curitiba ou para o IFPR de Curitiba, eles têm um professor para cada linguagem, mas é uma estrutura que não dá para comparar com um colégio daqui, deste local, ou mesmo com outros colégios de Curitiba. É muito complexo isso [...] Minha mãe é professora de Português e está morando lá [São Jorge D'Oeste] até hoje. Não mudou nada, na verdade está pior ainda. Aqui a gente já tem uma formação, também por causa da universidade, então tem muita gente formada em Artes que está dando aula na escola. Lá não. Lá é assim, o professor de matemática não conseguiu aula e sobrou aula de artes, então ele dá aula de artes (PROFESSORA G).

Outro fator que influenciou a criação desse curso foi a carência de conhecimento sobre a produção artística local e consequentemente a falta de construção identitária dos alunos da Educação Básica com a sua própria cultura. A **professora O** assim se manifesta sobre esta questão:

[...] quando a gente chegou aqui e viu que só tinha um professor formado na área de Artes na região, surgiu uma outra questão que chamou nossa atenção - o desconhecimento da arte regional. Acho que isso é assim em vários lugares por onde eu já passei, você pergunta para um professor daquela região “quem são os artistas aqui da região?” ou “Que cultura é desenvolvida aqui e quem você conhece que produz?”. Geralmente, os professores não sabem te dar a resposta para essas questões. Outra coisa que a gente percebeu é que os alunos das escolas têm muita dificuldade em ter acesso às informações sobre cultura regional, arte folclórica, etc, (PROFESSORA O).

O currículo atual (ANEXO 2) está dividido em três grandes fases: 1ª FASE: conhecer e compreender - Percepção Crítica da Realidade (1º e 2º semestres); 2ª FASE: compreender e propor - Aprofundamento metodológico e científico (3º e 4º semestres); 3ª FASE: Propor e agir - Transição para o exercício profissional (5º ao 8º semestres).

As fases subsequentes são desenvolvidas dentro de três grandes núcleos de módulos, com os quais se constituem e se organizam todos os cursos: o primeiro núcleo é constituído por Projetos de Aprendizagem (PA); o segundo núcleo é formado pelos módulos de

Interações Culturais e Humanísticas (ICH); o terceiro núcleo é organizado pelos módulos de Fundamentos Teórico-práticos (FTC).

O horário semanal é organizado em toda universidade da mesma maneira, respeitando a alocação dos núcleos de módulos, a fim de possibilitar maior trânsito dos alunos entre cursos diversos, buscando a construção de um currículo interdisciplinar.

A matriz curricular atual da Licenciatura em Artes da UFPR Litoral está configurada da seguinte maneira. Os módulos que compõem o núcleo de *Fundamentos Teórico Práticos* obrigatórios são divididos em: 1- *Módulos de Integração das Artes*: Desenvolvimento Profissional Docente; Reconhecimento da Arte e da Cultura no Litoral do Paraná; Psicologia da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Etno e (Auto)Grafia da Educação; Ensino de Artes e Necessidades Educativas Especiais; Educação: Espaço de Pesquisa; Seminário de Prática de Ensino em Artes; Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras; Arte, Cultura e Sociedade; Perspectivas de Abordagem da Arte; Processos de Criação Artística; Seminários em Artes Integradas. 2- *Módulos de Dança*: História e Apreciação da Dança, Laboratório de Dança, Práticas de Movimento; Arte-Educação: Dança. 3 - *Módulos de Teatro*: História e Apreciação do Teatro; Laboratório de Teatro; Práticas Interpretativas; Arte-Educação: Teatro. 4- *Módulos de Artes Visuais*: História e Apreciação das Artes Visuais; Laboratório de Artes Visuais; Tecnologias em Artes Práticas Visuais; Arte-Educação: Artes Visuais. 5- *Módulos de Música*: História e Apreciação da Música; Laboratório de Música; Práticas Sonoras; Arte-Educação: Música.

O núcleo de módulos optativos é composto por módulos da área de artes integradas e de cada uma das linguagens: Relações de Poder em Instituições Educativas; Introdução ao Clown - A Nobre Arte do Palhaço; Som para Audiovisual; Estudos Avançados em Teoria e Análise Musical; História e Apreciação do Cinema; O Filme-Arte; Filmes e Documentários sobre Cultura, Arte e Artistas; Oficina de Fotografia; Oficina de Pintura; Estudos do Corpo e Performance; Antropologia Visual e da Imagem.

Observa-se nesta matriz curricular que há disciplinas específicas de cada uma das linguagens artísticas e também as de Integração das Artes. Assim como as optativas também apresentam temas específicos e integradores das linguagens. O encaminhamento geral desta Universidade possibilita maiores condições para o fazer pedagógico interdisciplinar.

De acordo com o PPC de Artes da UFPR-Litoral, “[...] nos Fundamentos Teórico Práticos (FTP), trabalhados ao longo do curso, almeja-se a integração entre os saberes artísticos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com as práticas e os saberes pedagógicos, privilegiando a interdisciplinaridade como princípio fundamental” (UFPR-LITORAL, 2015, p. 21). A **professora O** explica a preocupação que o corpo docente apresenta tanto para integrar as artes como para desenvolver uma aprendizagem mais específica nas 4 linguagens:

Apesar de trabalharmos as áreas de forma integrada, temos os módulos separados, e os laboratórios, as práticas e a história em cada uma das linguagens. Na época da formulação do curso a gente achou que esse, talvez, fosse o melhor caminho para conseguirmos, de certa forma, direcionar o aluno para que a gente tivesse certeza de que ele passou pelas 4 linguagens [...] para então, finalmente, fazer algo mais integrado. Esta foi a nossa preocupação (PROFESSORA O).

Outra ação obrigatória neste currículo é o Estágio Supervisionado que ocorre nos dois últimos anos do curso. São quatro estágios diferentes, cada um com enfoque em uma das linguagens artísticas. Vejamos como se expressa a **professora M** quanto a esse quesito:

Lá no estágio, a proposta é que os alunos trabalhem o estágio específico em cada uma das linguagens. São 420 horas de estágio, 105 horas em linguagem específica por semestre, a partir do quinto semestre (do quinto ao oitavo) eles têm o estágio das linguagens. Primeiro é o de artes visuais, o segundo é dança, o terceiro é a música e o quarto é o teatro (PROFESSORA M)

Ao explicar a razão pela qual o estágio é subdividido nas linguagens artísticas, essa professora relata:

[...] no momento em que o egresso vai atuar na escola como professor, tem a demanda das quatro áreas, então vemos a necessidade de que no estágio ele tenha experiência nas quatro também. Se promovêssemos um estágio em arte único, talvez o estudante deixasse de exercitar/experienciar alguma dessas linguagens, no sentido de que ele encontra no decorrer do curso uma afinidade maior com uma delas e escolhe o estágio dele naquela área. Aí ele vai experimentar somente uma área. Para modificarmos essa nomenclatura e colocar um estágio em arte que fosse um pouco mais geral, acho que teria que construir um pensamento também mais híbrido com relação ao que seria essa “arte” (PROFESSORA M).

A **professora O** anuncia que a organização do estágio curricular é tema de discussão para uma futura reformulação curricular, pois, o corpo docente avalia as possibilidades de manter o estágio com enfoque específico, sendo um semestre para cada linguagem artística, ou alterar para uma abordagem mais livre, dentro da área de Arte, conforme demanda da escola e do professor de Arte que recebe o estagiário.

Na reformulação curricular realizada no ano de 2015, houve a transformação das disciplinas com maior abrangência artística em disciplinas com enfoque mais especializado nos temas particulares de cada uma das linguagens. Quanto a esta reformulação o **professor G** afirma que isso ocorreu tendo em vista o desequilíbrio de abordagem que estava havendo em relação às diversas linguagens. Com ementas mais abertas o enfoque ficava a cargo do professor que ministrava, e, conseqüentemente, dependia da formação deste professor. Esta problemática suscitou a mudança curricular para a formação mais fundamentada em cada uma das linguagens separadamente, inclusive nas disciplinas que abordam a integração das artes:

Já que a gente não conseguia todos os professores das linguagens entrar no mesmo módulo, a gente tentou criar módulos que fossem correspondentes para cada uma das linguagens para que eu, por exemplo, pudesse ficar com o Laboratório de Música, a professora de dança com o Laboratório de Dança, outro professor no Laboratório de Artes Visuais e Laboratório de Artes Cênicas. Cada um ficaria responsável pelo seu módulo e para tanto realmente eles teriam um módulo inteiro em cada uma das linguagens. Essa foi a nossa ideia ao reestruturar, só que ainda nenhuma turma foi formada sob essa perspectiva. Agora, posso dizer que do ponto de vista da música, apesar de ainda não estar perfeito devido as dificuldades, está bem melhor do que estava antes. A gente tem agora cinco módulos específicos de cada uma das linguagens, ou melhor, cinco módulos coordenados pelo professor específico da linguagem. [...] Agora a ideia é que a gente consiga que todos os alunos saiam exatamente com a mesma formação em todas elas (PROFESSORA G).

Ainda com relação a esta reformulação, a **professora M** ressalta que a fragilidade do currículo anterior estava em ter módulos com nomes e ementas muito genéricas. Ela acrescenta que a solução encontrada foi propor uma quantidade igual de módulos mais fechados em cada linguagem:

A gente começou a sentir a necessidade de formar o estudante para ser um professor que desse conta minimamente das quatro áreas de formação. A gente começou a perceber que, da forma como estava estruturado o

currículo, eles tinham poucos aprofundamentos específicos nas linguagens. Tudo era muito genérico. Até o nome dos módulos era muito abrangente. Por exemplo: Investigação dos Saberes Artísticos I, um título muito abrangente que precisou ser revisto. A partir das disciplinas muito genéricas surgiram alguns módulos específicos das linguagens, por exemplo: História e Apreciação da Música, da Dança, das Artes Visuais e do Teatro e ao invés de trabalhar tudo isso num único bloco, separamos por semestres. Então a gente foi redesenhando o currículo, com consciência de que não tem como fazer uma especialização aprofundada nas quatro linguagens no período de quatro anos, com três mil e vinte horas, mas também não dá para deixar totalmente genérico a ponto de não falar sobre as especificidades de cada uma delas (PROFESSOR M).

Essa professora relata que ainda que o currículo atual aborde as especificidades das linguagens artísticas, ele não deixou de ser interdisciplinar:

A mudança curricular foi muito mais nesse sentido, e também, de tentar fazer com que o aluno perceba a interdisciplinaridade entre as linguagens, ou seja- ao mesmo tempo trabalhar artes visuais e a sua relação com o teatro, com a dança, com a música. Embora haja o olhar para a especificidade, há uma abrangência maior em relação à área de arte e de que forma os diálogos entre as linguagens podem acontecer. [...] Durante os oito semestres as linguagens artísticas estão intercaladas para que os alunos sempre estejam em contato com, pelo menos, duas linguagens ao mesmo tempo (PROFESSORA M).

Sobre a avaliação do perfil dos egressos do curso de Licenciatura em Artes da UFPR-Litoral, identifiquei nas falas dos professores entrevistados algumas competências que se assemelham as citadas pelos professores do curso de Arte – Licenciatura da Unicentro, como:

- a) Atuação profissional qualificada para a realidade da escola brasileira e desempenho adequado ao currículo prescrito;
- b) Conhecimento dos fundamentos, de repertório e de metodologias das diferentes linguagens artísticas;
- c) Condições necessárias para desenvolver práticas adequadas ao contexto escolar.

Os aspectos negativos destacados pelos professores deste curso centram-se na:

- a) escassez de professores nas áreas de música e teatro - em geral o corpo docente é pequeno;
- b) superficialidade na abordagem técnica das linguagens artísticas;
- c) desistências de alunos que buscam o formato de licenciatura específica;
- d) falta de conhecimento prévio dos alunos em relação às artes.

c. LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ARTES E SUAS TECNOLOGIAS- UFSB

O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias²⁴ ofertado pela Universidade Federal do Sul de Bahia desde o ano de 2014, tem sua organização nos moldes da Licenciatura Interdisciplinar (LI) conforme o Plano Orientador da Universidade, sendo ofertado nos três campi no Estado da Bahia: Campus Jorge Amado (Itabuna), Campus Sosígenes Costa (Porto Seguro), Campus Paulo Freire (Teixeira de Freitas) e nos Colégios Universitários da Rede CUNI, um em cada uma das três cidades. O curso acontece nos turnos vespertino e noturno, com 180 vagas anuais, em regime quadrimestral, com período de integralização de no mínimo 9 e no máximo 15 semestres letivos. O objetivo geral deste curso é:

Oferecer formação geral artística, humanística, científica, tecnológica e pedagógica no campo das artes, de modo interdisciplinar, interprofissional, interepistêmico, intercultural, fomentando atuação criativa, reflexiva e responsável na Educação Básica e ainda passagem para posterior formação em segundo ciclo ou ingresso em curso de pós-graduação (UFSB, 2015, p. 6).

Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Formar educadores com conhecimento interdisciplinar e intercultural em Artes para atuação na educação formal e não formal, mediante relação constante entre processos de produção e transmissão dos saberes, compreendendo-os em suas dimensões integrais e em trânsito dialógico com as culturas nas Américas;
- Expandir as atuais perspectivas de formação e atuação em Artes, implementando a perspectiva da educação estética na formação de artistas, curadores, articuladores comunitários, agentes culturais e gestores de políticas públicas;
- Qualificar o trabalho sobre a memória e os laços de pertencimento social e cultural por meio do conhecimento dos sistemas simbólicos e das formas poéticas existentes entre os diversos povos que formam as matrizes culturais e linguísticas do Brasil e dos países vizinhos;
- Proporcionar diálogos entre as diversas e ricas civilizações que existem e vivem em diferentes localidades dos países das Américas, de forma a criar perspectivas comparativas e efetivo intercâmbio;
- Construir um referencial de estudos das Artes nas Américas em diálogo com as culturas das comunidades que vivem na região sul da Bahia, ressaltando a atualidade de seu potencial estético e ético;

²⁴ O curso de Licenciatura em Artes e suas Tecnologias está alocado no Centro de Formação em Artes da UFSB, para saber mais acesse <https://www.ufsb.edu.br/cfartes/>

- Fomentar a interlocução com a produção e sistematização do conhecimento em ciências e em humanidades, a partir de um claro posicionamento de continuidade entre teoria e prática e entre sistematização e produção de saberes interdisciplinares (UFSB, 2015, p. 33).

O curso possui uma proposta curricular muito particularizada, devido à abordagem integrada das artes e à proposta curricular da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em ciclos, interdisciplinar e intercultural. A UFSB tem em seu documento-base intitulado Plano Orientador²⁵, inúmeras proposições inovadoras que estão fundamentadas em quatro princípios que presidem todas as ações, atividades, programas e projetos pedagógicos desta universidade, a saber: eficiência acadêmica, integração social, compromisso com a Educação Básica e desenvolvimento regional. Este vínculo com a Educação Básica é realçado pela *professora J*:

A Universidade abraça a Educação Básica, este é um dos princípios das diretrizes da universidade. A Licenciatura como um todo é a menina dos olhos da Universidade, ainda que os nossos cursos de licenciatura ainda não sejam os mais eleitos pelos nossos estudantes. O curso de Artes tem clara a concepção que o próprio plano orientador da universidade apresenta a arte enquanto elemento mobilizador, então, naturalmente o curso de Artes, BI (bacharelado interdisciplinar) e LI (licenciatura interdisciplinar), surge dentro dessa perspectiva (PROFESSORA J).

Os princípios educacionais que regem o Plano Orientador da UFSB estão fundamentados principalmente na concepção de Universidade Popular de Anísio Teixeira, de Pedagogia da autonomia de Paulo Freire, da Geografia Nova de Milton Santos, da Ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos e da Inteligência coletiva de Pierre Lévy.

A partir destes princípios, a UFSB implantou o modelo de ciclos de formação com modularidade progressiva, conforme consta no Plano Orientador da Universidade:

Tal modelo tem como base cursos de formação geral em primeiro ciclo, pré-requisito para formação profissional de graduação ou para formação em pós-graduação em ciências, humanidades ou artes. O regime de ciclos abre

²⁵ Para acessar o Plano Orientador da UFSB disponível em: <http://www.ufsba.ufba.br/sites/ufsba.ufba.br/files/Plano%20Orientador%20UFSB%20Final.pdf>. Acesso em: 10 abril 2018.

uma possibilidade real de mudanças na preparação do profissional em artes para o mundo contemporâneo, com a expectativa de fazê-lo participar da construção de um mundo onde prevaleçam princípios éticos de equidade e solidariedade (UFSB, 2015, p. 8).

Este curso faz parte do primeiro ciclo da área de Artes. Nesta formação o aluno percorre uma trajetória acadêmica muito versátil, flexível e individualizada sob a perspectiva interdisciplinar, envolvendo todas artes. A LI e a BI são compostas pelos componentes²⁶ de ciclo comum a todos os estudantes da área e, a partir da visão interdisciplinar, o trânsito dos alunos entre outras áreas é favorecido em toda a trajetória de formação.

O ingresso dos alunos na UFSB para os cursos de Licenciatura se dá, necessariamente, pela Área Básica de Ingresso (ABI) e depois de 1 ano os alunos podem optar pela Licenciatura que mais lhes interessar, ou ainda, podem optar por um Bacharelado.

A UFSB oferece 3 ciclos de formação: o *primeiro ciclo* é a formação mais geral acrescida da formação na modalidade escolhida; o *segundo ciclo* é o aprofundamento do conhecimento adquirido no primeiro ciclo com um caráter mais técnico e o *terceiro ciclo* são as pós-graduações, conforme menciona o **professor C**:

Então a gente pensa a formação dentro desses três ciclos de formação. Nas artes, no primeiro ciclo o estudante pode receber dois diplomas de graduação, um de Bacharelado e um de Licenciatura Interdisciplinar e no segundo ciclo ele faz um outro curso mais específico de graduação aproveitando o que já foi cursado no primeiro ciclo. É nessa perspectiva que temos que olhar para os cursos. Agora, se o estudante não quiser dar continuidade nos estudos, ele sai do primeiro ciclo com uma formação interdisciplinar completa e pode parar aí e seguir para o ensino nas escolas (PROFESSOR C).

O processo formativo do primeiro ciclo em Artes se orienta, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), para a formação de cidadãos críticos, socialmente referenciados, capacitados a intervir na realidade a partir de uma perspectiva interdisciplinar e intercultural, mobilizando conhecimentos e atitudes que tornam as experiências vividas no dia a dia da prática artística em estímulos para o aprendizado permanente. Vejamos a fala da **professora J**:

²⁶ Na UFSB o termo componente é utilizado em substituição ao termo disciplinas.

No primeiro ciclo, o programa destaca-se por uma quantidade maior de optativas, em oposição as obrigatórias, com o objetivo de possibilitar uma formação mais aberta para o estudante. Tenta-se manter uma premissa de ofertar um quadro similar nos três *campi*, mas há as contingências locais, pois cada *campus* tem um grupo docente. Aqui tem mais pessoas que trabalham com as questões afro, nos outros *campi* nem tanto. Dependemos da disponibilidade dos professores (PROFESSORA J).

O segundo ciclo oferece componentes baseados em estratégias pedagógicas específicas para a promoção das artes, mediante processos orientados por competências, habilidades e conteúdos em ambientes reais de ensino-aprendizagem e produção em equipe. No Centro de Formação em Artes (CFA ou CF-Artes) da UFSB que fica no campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro são oferecidos dois cursos de graduação na modalidade de bacharelado no segundo ciclo: Artes do Corpo em Cena, e Som, Imagem e Movimento-SIM (com habilitações em Arte e Produção Sonora, Artes Visuais e Audiovisual).

As disciplinas da matriz curricular (ANEXO 3 e 4) deste curso conforme a divisão realizada nas duas etapas do primeiro ciclo (formação geral e formação específica) são: 1- *A Formação Geral*: Experiências do Sensível; Universidade e Sociedade; Desenvolvimento Regional e Nacional; Contexto Planetário; Matemática e Espaço; Matemática e Cotidiano; Introdução ao Raciocínio Computacional e Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Artes; Expressão Oral em Língua Inglesa e Compreensão e Expressão em Língua Inglesa; Linguagem, Território e Sociedade; Leitura, Escrita e Sociedade; Campo da Educação: Saberes e Práticas; Culturas Complementares. 2- *Práticas em Ateliês*: Arte e Comunidades; Arte e Memória; Arte: corpos tempos espaços; Arte: encontro de saberes; e Arte: modos de inscrição. 3- *Práticas Compartilhadas em Estágio*. 4 - *Componentes obrigatórios do Tronco Comum de formação de professores*: Práticas Educacionais Compartilhadas; Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar; Educação e Direitos Humanos; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Educação e Relações Étnico-raciais; Educação Inclusiva; Libras e Psicologia e Educação. 5- *Componentes Curriculares obrigatórios de escolha restrita na Formação Específica*: Processos de Criação e Ensino-Aprendizagem em Artes ou Arte, Comunidades e Espacialidades; Estéticas dos Povos Originários das Américas ou Estéticas Negrodescendentes, dentre os quais o aluno deve escolher dois. 6- *Componentes Optativos*: Poéticas nas Américas; Modos de inventar, experimentar e aprender; Encontro

com comunidades. 7- *Componentes Livres*: são componentes de qualquer área ou ciclo de estudos, ou CCs de tópicos variados, ou ainda monográficos, compondo o ementário de modo virtual, efetivando-se apenas a partir da oferta do Colegiado de Curso a cada quadrimestre letivo.

Os alunos realizam as *Atividades complementares* articulando as duas etapas de formação: geral e específica que podem ser realizadas durante todo o curso. Este eixo se inicia com 30h de Orientação Acadêmica, atividade obrigatória curricular para todos os estudantes de BI e LI e segue como um conjunto de atividades curriculares e extracurriculares de natureza diversificada, com carga horária mínima de 200h, sendo que, deste total, até um terço das horas pode ser substituído pelo equivalente em carga horária de componentes curriculares de livre escolha.

A Formação Geral é cursada por todos os alunos nos três primeiros quadrimestres. A Formação específica é muito semelhante no BI e no LI. A carga horária é organizada por sistema de creditação, sendo obrigatório o cumprimento do total de 2.890 horas ou o mínimo de 180 créditos divididos em: 900 horas para a Formação geral; 400h para os Componentes obrigatórios Ateliês; 400h para as práticas compartilhadas em Estágio supervisionado; 270h para os componentes obrigatórios do Tronco Comum de formação de professores; 120h para os componentes obrigatórios de Escolha Restrita; 420h para os componentes optativos; 120h para os componentes livres; 200h para atividades complementares.

As 400 horas de estágio supervisionado são divididas em 7 quadrimestres a partir do segundo ano do primeiro ciclo e devem ser realizadas nas escolas de Educação Básica abrangendo o ensino interdisciplinar das artes.

Observei diversos aspectos positivos da oferta de graduações em regime de ciclos como a possibilidade dada aos alunos de obterem uma formação mais ampla e significativa para sua realidade social no primeiro contato com a universidade, o que pode ser fundamental para que a aprendizagem mais técnica e profissional do segundo ciclo se realize com maior maturidade do aluno.

No que se reporta a integração das artes, a ***professora J*** assim se manifesta:

Nós não temos componentes específicos para cada área. Na mesma sala temos estudantes com diversos perfis: dança, música, literatura, pintura, música, escultura. Além disso, os professores têm perfis bastante diversos.

Então, eles dialogam entre si e com suas áreas de formação. Há colegas da música, da psicologia, do teatro, da literatura e da literatura indígena. Tem colegas que vem da performance. Nos próprios componentes há uma proposição para que se efetive a interface, o diálogo, com questões como: as comunidades, ou as tradições regionais, os saberes das culturas de tradição e populares e o espaço. No componente chamado Campo das Artes, discutimos tanto a história das Artes, quanto questões da Geografia (Milton Santos), questões da pós-modernidade (a partir da ideia de Paisagem) trazidas por Ane Cauquelin, e arte contemporânea, em sua diversidade, como John Cage. Isso é só um exemplo de como se dá nossa abordagem interdisciplinar em nosso curso de artes. É possível ver explicitamente essa interdisciplinaridade na matriz curricular e nas ementas dos componentes (PROFESSORA J).

Há flexibilidade curricular quanto aos conteúdos, pois as ementas são bem abertas com o objetivo de que os alunos construam sua própria trajetória tendo os professores como mediadores e motivadores deste processo. É o que relata a **professora J**:

Então, por exemplo, há uma estudante que quer ser designer, mas temos ciência que o nosso curso não é de *designer* e não podemos formar um *designer*. Mas, nós podemos explorar, motivar, estimulá-la e provocá-la para que a partir dos estudos dos diferentes componentes e do repertório e leituras sobre artes em geral, desenvolva sua compreensão teórica e prática criativa. Assim, esse aspirante a carreira de designer será provocado em várias perspectivas, para que possa se descobrir e perceber seu caminho. Essa é a nossa função (PROFESSORA J).

O **professor E** vê com bons olhos o desenvolvimento da autonomia e particularização na formação do aluno, ainda que haja ausência de abordagem dos conteúdos mais tradicionais.

A **professora J** assim se pronuncia com relação abertura das ementas dos componentes curriculares:

Como os componentes se abrem, como rizomas, aí é possível que um professor aborde determinados assuntos que não são específicos da sua área de formação, mas que de certa forma convergem. Por exemplo, eu não sou museóloga, mas trabalhei com cultura material; o próprio escopo do componente apresenta esta possibilidade. Porém, também, há componentes que são mais específicos, nos quais exige-se um professor com formação mais específica (PROFESSORA J).

Outro princípio pedagógico do curso de Artes da UFSB, que é repetidamente destacado pelos professores, é a superação da supremacia da técnica normalmente enfatizada nos cursos de Artes e que nesta proposta é considerada suporte para os processos investigativos e criativos dos alunos em formação. Vejamos o que relatam as professoras entrevistadas:

Então eu acho que ao romper com a técnica, a gente, de fato, conseguiu pensar um curso interdisciplinar, porque ele não é um curso que é um pouquinho de cada coisa. É um curso que tenta dar às culturas indígenas e negro descendentes um lugar de grande destaque. Tem uns seis ou oito componentes para que o aluno realmente pense outros repertórios, outras estéticas, outras estruturas artísticas. Eu acho que isso também é uma coisa interessante no curso (PROFESSORA S).

[...] o que eu sinto é que a própria questão do que é a arte na sociedade, os processos criativos, as questões identitárias, acabam ganhando destaque nesse desenho curricular e não a técnica específica. Talvez você até encontre nos depoimentos dos alunos reclamações quanto ao desejo de aprender a desenhar, a tocar um instrumento, mas isso realmente não é o projeto do curso, não é dar técnicas instrumentais. Isso fica à cargo dos cursos de segundo ciclo (PROFESSORA L).

A justificativa para oferta do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes da UFSB está na carência de professores com formação na área no Estado da Bahia, principalmente na região sul do Estado. Conforme descrito no Plano Orientador da Universidade a oferta das Licenciaturas é um movimento que visa superar a enorme e histórica lacuna na formação de professores por meio da parceria entre a UFSB, a Universidade do Estado da Bahia- UNEB e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC:

No cenário da Educação Nacional, o Estado da Bahia apresenta a maior concentração de docentes atuantes na rede de Educação Básica sem formação em licenciatura, ou complementação pedagógica, ou mesmo sem Ensino Médio. Ao implantar-se em área extensa, de 40.384 km², na costa meridional do Estado da Bahia, compreendendo 48 municípios e abrigando uma população de 1.520.037 (segundo o Censo de 2010), os desafios de atender ao compromisso com a ampliação do acesso à educação se tornam ainda maiores. Diante deste cenário, a proposta de um curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes vem compor uma iniciativa de inovação pedagógica e institucional, visando construir um ambiente acadêmico

aberto, contemporâneo, dialógico e reconhecedor da diversidade cultural e epistêmica da região, do país e do mundo (UFSB, 2015, p. 10).

A **professora L** e o **professor E** admitem que a ausência de professores com formação na área Artes na Educação Básica na Bahia faz com que as aulas de Arte, em vários colégios, sejam ministradas por professores de outras áreas, pois o curso de Artes da UFSB é o único da região sul da Bahia. Contudo, esse curso cada vez mais está possibilitando a imediata contratação desses licenciados e a abertura de concurso com edital já focado nessas licenciaturas. Vejamos a fala da **professora L** e do **professor T** quanto a essa questão:

É a falta de formação e a falta de pessoal mesmo aqui na região. Tanto é que alguns meninos já estão sendo convidados pela escola para assumir, naqueles esquemas de contratação temporária, porque realmente não tem. Com relação ao concurso, eu não sei se você já foi informada, que o concurso que foi aberto agora vai contemplar as licenciaturas interdisciplinares. Realmente é um esforço da gestão anterior, que foi um ganho do mercado de trabalho. Um ganho enorme, porque realmente existia essa preocupação de que não houvesse este espaço, boatos contra a formação (PROFESSORA L).

[...] o Estado já está fazendo concurso que responde à formação do nosso primeiro grupo de estudantes da UFSB, isso mostra que, de imediato, a Bahia já reagiu aceitando a formação interdisciplinar em artes. Tanto aqui quanto na Universidade Federal do Estado da Bahia está tendo cursos interdisciplinares, então como as Universidades são do Estado, o Estado está lançando o concurso absorvendo os professores dessas universidades, esta é a parceria que temos com Governo do Estado (PROFESSOR T).

É de comum acordo entre os 9 professores atuantes nos 3 diferentes *campus* da UFSB entrevistados, que a formação oferecida na Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologia é adequada às demandas da educação, da região, da interculturalidade e da arte na contemporaneidade. Quando questionados em relação ao perfil dos licenciandos deste curso, eles indicaram a dificuldade de avaliá-los devido ao fato de que até aquele momento não existe nenhum grupo formado, porém, o percurso dos 3 cursos em andamento permite destacar algumas competências nesta formação: a) atuação profissional direcionada para a educação popular e para os saberes interculturais; b) capacitação teórica e metodológica fundamental aliada a postura investigativa; c) disponibilidade e conhecimento suficiente para realização de práticas educativas inovadoras e pesquisas educacionais; d) condições necessárias para desenvolver práticas adequadas ao contexto escolar; e) conhecimento dos

fundamentos, de repertório e de metodologias das diferentes linguagens artísticas; f) desempenho adequado ao currículo prescrito.

Os professores entrevistados também ressaltaram as fragilidades desse curso: a) o corpo docente é insuficiente para a demanda de aulas e projetos; b) a estrutura necessita de melhorias principalmente em relação à materiais e espaços; c) precária formação dos alunos na Educação Básica que resulta em dificuldades de nível básico que a Universidade tenta superar. Além desses aspectos negativos, outros foram citados por um ou por outro professor, não sendo a opinião geral dos professores, entre eles: d) a desordem institucional relativa aos primeiros anos de existência e a falta de clareza em certas normas e procedimentos; e) a falta de disciplinas específicas de linguagens artísticas; f) baixa carga horária para práticas de ensino de artes; g) rejeição extrema à técnica nos títulos e nos programas dos componentes curriculares (disciplinas).

3.4.2- OS CURSOS DE ARTE ANALISADOS NA ESPANHA

a. CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UAM

O *Departamento Interfacultativo de Música* da UAM, na cidade de Madri, atende tanto à Faculdade de Formação de Professores e Educação nos cursos de graduação de Formação de Professores de Educação Primária e de Educação Infantil denominados *Maestro/a en Educación Primaria* e *Maestro/a en Educación Infantil*; quanto à Faculdade de Filosofia e Letras nos cursos de Graduação em História e Ciências da Música e de Tecnologia Musical, portanto, segue a descrição e análise dos cursos de formação de professores para Educação Infantil, Primária e Secundária na especialidade de música oferecidos pela UAM.

Apesar dos cursos de formação de professores para Educação Infantil primária e secundária possuírem propostas curriculares diferentes, vou apresentá-los de maneira conjunta, pois, meu enfoque está na relação entre as artes na formação do professor da Educação Básica na Espanha, que neste caso, pode ser analisada a partir das propostas curriculares da UAM e por meio da fala de professores que atuam nos três cursos. Tanto os cursos de graduação quanto o de mestrado são de caráter generalista com a oferta da

complementariedade formativa em uma área específica na qual o licenciando passa a ter maior habilitação docente, as chamadas *menciones* , que capacitam os docentes para o ensino específico de cada uma das áreas do currículo da Educação Básica. Sendo assim, esta formação não é específica em artes, pois agrega todas as áreas de conhecimento do currículo da Educação Básica espanhola, somados à uma formação com maior enfoque na área de escolha do aluno. Diante deste currículo, que *não aborda as artes de maneira integrada* , busquei compreender de que maneira as diversas linguagens artísticas são ensinadas, se há alguma iniciativa docente de integrar as diversas linguagens artísticas e em que medida esses cursos adotam uma perspectiva interdisciplinar.

GRADO DE FORMACIÓN DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

A graduação em *Formación de Maestro en Educación Infantil* foi implantada na UAM no ano letivo de 2009/10, acontece na modalidade presencial, com exigência mínima de 240 créditos, sendo que 60 destes créditos são realizados na habilitação específica (ANEXO 5). São ofertadas 240 vagas anuais em turmas no período matutino e vespertino. Esta graduação oferece a formação multidisciplinar em 3 anos conjugada com a formação especializada em mais 1 ano. O objetivo desta titulação é formar professores de Educação Infantil capazes de desenvolver trabalho educativo em todos os tipos de contextos educativos e de se adaptar às mudanças na sociedade:

Este diploma busca formar pessoas com pensamento e iniciativa crítica, capazes de refletir sobre sua prática, comprometidos com sua profissão. Pretende-se que os graduados em Educação Infantil sejam competentes em todos os níveis do estágio e em todas as áreas do currículo, de forma que dominem o conteúdo da Educação Infantil e sua relação interdisciplinar (UAM, 2020, s/p, tradução nossa).

A formação de docentes para a Educação Infantil da UAM visa a atuação destes profissionais nas escolas de Educação Infantil públicas, privadas e *concertadas* , escolas fazendas, empresas de lazer e tempo livre, criação de cooperativas de ensino e ONG's.

A matriz curricular da Graduação de Formação de Professores de Educação Infantil da UAM oferece as seguintes disciplinas na área artística: no primeiro ano a disciplina de

“Fundamentos da Formação Artística Plástica e Visual na Educação Infantil” e no terceiro ano há a disciplina “Educação Musical na Etapa Infantil” ambas obrigatórias e com 6 créditos.

Durante o quarto ano deste curso são ofertadas, em caráter optativo, diferentes habilitações específicas e entre elas estão as da área de Arte, a saber: “Desenvolvimento da expressão musical no cenário infantil” e “Arte, Cultura Visual e Plástica”. São 5 disciplinas específicas em cada uma das habilitações que somam 33 créditos e mais o Estágio Obrigatório na área da habilitação com 27 créditos. Somando um total de 60 créditos de formação especializada agregada aos 180 créditos de formação generalista. No caso da habilitação de música, as disciplinas específicas abordam alguns aspectos da dança e no caso das Artes Visuais são abordados aspectos do Teatro, entretanto, mais uma vez observamos que nas propostas curriculares da Espanha há maior valorização da Música e das Artes Visuais, em detrimento da Dança e do Teatro. Como consequência, não há habilitação para formar professores em dança e em teatro, o que, de certa forma, condiz com o currículo da Educação Básica que também não prioriza estas artes.

GRADO DE FORMACIÓN DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMÁRIA

O currículo da Graduação de *Formación de Maestro en Educación Primaria* (ANEXO 6) é muito semelhante ao da formação de professores para Educação Infantil, principalmente pelo modelo de créditos que combina a formação generalista em todas as áreas do currículo da Educação Básica, com a formação especializada que ocorre na modalidade optativa. Os objetivos, o perfil e o mercado de trabalho seguem as mesmas linhas teórico-práticas da Graduação de Magistério de Educação Infantil, porém, é direcionada ao trabalho na Educação Primária, subsequente à Educação Infantil. A UAM oferece 300 vagas anuais para a formação de professores para a Educação Primária, em turmas no período matutino e vespertino. Em relação às competências deste profissional, o Plano de Estudos define que:

O aluno do Curso de Formação de Professores para o Ensino Básico conhecerá as áreas curriculares do Ensino Básico e a sua relação interdisciplinar, os critérios de avaliação e os conhecimentos didáticos necessários para a realização dos processos de ensino e aprendizagem. Desenhar, planejar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem, individualmente e em conjunto com outros professores. Irá efetivamente

abordar situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais. Encorajará a leitura e comentários críticos de textos e projetará espaços de aprendizagem em contextos de diversidade que atendam à igualdade de gênero, equidade, respeito aos direitos humanos e outros valores importantes para a formação de um cidadão ativo em uma sociedade democrática. Abordará problemas de coexistência na sala de aula e fora dela, contribuindo para a resolução pacífica de conflitos. Ensine valores como esforço, perseverança e disciplina nos alunos. Você conhecerá a organização das faculdades de Educação Primária e a diversidade de ações que compõem sua operação. Realiza funções de tutoria e orientação com os alunos e suas famílias, levando em conta as necessidades específicas dos alunos. Ele assumirá que sua profissão deve ser aperfeiçoada e adaptada a todos os tipos de situações ao longo da vida e refletirá nas práticas de sala de aula para inovar e melhorar o ensino (UAM, 2020 s/p, tradução nossa).

A matriz curricular da Graduação de Magistério de Educação Primária da UAM apresenta na formação comum as seguintes disciplinas da área de Arte: “Fundamentos da Expressão Artística, Plástica e Visual na Educação Primária” e “Educação Audiovisual” no segundo ano, e “Música em Primária” no terceiro ano.

Quanto a formação especializada que é realizada no quarto ano desta graduação, entre as diferentes opções de habilitações oferecidas pela UAM, está a de “Arte, Cultural Visual e Plástica” e a de “Educação Musical”, com 60 créditos cada, divididos em 5 disciplinas que somam 33 créditos e mais 27 em Estágio específico.

MÁSTER UNIVERSITÁRIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDÁRIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO - MESOB

A formação de professores para o nível das séries posteriores à Educação Primária, que no Brasil é chamada de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e na Espanha é chamada de Educação Secundária Obrigatória e *Bachillerato*, respectivamente, acontece na UAM, por meio do *Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*: MESOB que oferece 30 vagas anuais desde 2009.

O currículo do MESOB (ANEXO 7) está organizado com uma parte das disciplinas de formação generalista em 6 meses e outra específica em outros 6 meses. Conforme o Plano de Estudos do MESOB, este mestrado é requisito para o exercício da profissão docente na Educação Secundária, independente da formação anterior do profissional:

O ensino na educação secundária obrigatória é concebido, devido ao seu regime legal, como uma profissão regulamentada para a qual é necessário ter acesso ou exercício para possuir o que, na terminologia da comunidade, é chamado de "pacote de treinamento". Nesse caso específico, é necessário que você possua o título de doutor, bacharel, engenheiro, arquiteto ou diploma, além do mestre correspondente. O facilitador não é apenas o mestre, mas o conjunto dos dois títulos. Isso significa que, atualmente, um diplomado tem, como qualquer outro graduado do primeiro ciclo, acesso ao mestrado em formação de professores na Educação secundária obrigatória, mas esse diploma não lhe permite exercer a profissão, no público ou privado, até que você complete o outro requisito de qualificação (UAM, 2020, s/p, tradução nossa).

A matriz curricular do MESOB apresenta uma parte comum denominada de genérico e a parte da formação especializada, conforme escolha do aluno, que acontece no segundo ano do curso. Dentre as diferentes opções de formações especializadas oferecidas pela UAM, na área de Arte são ofertadas as especialidades de “Desenho” e a de “Música”, as quais contemplam 14 créditos de estágio, 6 de Trabalho de Fim de Mestrado e 26 créditos de disciplinas na área específica da formação: Complementos para a Formação disciplinar em Música/Desenho; Aprendizagem e ensino de Música/Desenho e Inovação Docente e Iniciação à investigação educativa em Música/Desenho.

Diante da descrição e análise dos três cursos da UAM, que formam professores que atuarão na área de Arte na Educação Básica na Espanha, é possível verificar que a formação especializada que ocorre por meio das habilitações é de baixa carga horária diante da formação generalista. A professora Ángela Morales que é coordenadora do Departamento Interfacultativo de Música da UAM relata:

As habilitações serão uma realidade nas novas graduações, no entanto, na maioria das Universidades, inclusive na Universidade Autônoma de Madri, elas terão um pequeno espaço em relação ao total de créditos ECTS, o que significa menos de um semestre de formação efetiva. Abordagem absolutamente insuficiente para a formação do que até este momento chamamos de professor-músico (MORALES, 2008, p. 286, tradução nossa).

Trago a reflexão mais voltada para o MESOB-Música, pois, durante o Doutorado sanduíche estive vinculada a este departamento e entrevistei apenas os professores desta

especialidade. Dentre os quatro professores entrevistados, 3 deles apontam a insuficiências desta formação na área específica. Os **professores A, B e D** indicam que esta desqualificação da formação docente ocorreu a partir da padronização dos cursos universitários na extinção dos cursos específicos de Formação de Professores (Licenciaturas) e a implantação do modelo de formação generalista com especialidade conforme o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

Com relação às mudanças na formação de professores na Espanha o **professor A** afirma:

Houve mudanças, algumas para pior. A situação que eu conheci ao entrar na universidade era da formação especializada de professores de música, onde os alunos, desde o primeiro ano, começavam a receber um ensino especializado de música. O que acontecia é que muitos alunos se matriculavam e já eram músicos com uma formação mais ou menos completa; quase todos tinham uma formação mais próxima com a música. [...] Agora mudou tudo. Temos a formação para professores de Educação Infantil e de Primária e estes alunos não fazem este curso pela relação que tem ou não com a música, mas escolhem o curso pelo interesse de serem professores em geral. Por isso também não há prova de conhecimento musical no acesso. A parte boa é que há uma grande proporção de alunos que querem ser professores. E a parte má é que há poucos com conhecimento musical; em uma classe de 60 há no máximo 5 com conhecimentos musicais. Temos que ser realistas, a formação tem que acontecer desta maneira, ainda que não seja o ideal (PROFESSOR A).

Quando questionados sobre a relação entre as artes na formação de professores da UAM, foi unânime o posicionamento dos entrevistados que não há no currículo geral e nem na especialidade de música a intencionalidade de que haja o ensino das artes integradas, entretanto, há algumas iniciativas docentes de integrar as artes como parte de um plano de estudos de alguns professores, conforme relata a **professora D**:

Na habilitação em música temos disciplinas que envolvem a dança, porque acreditamos neste trabalho, tanto na Educação Infantil, quanto na Educação Primária. Para nós parece básico trabalhar a música através do corpo, como modo de expressão. Eu sei que há professores que utilizam questões plásticas em suas aulas. É claro, evidentemente para trabalhar a pré-leitura e a pré-escrita musical com as crianças, com conteúdo de visuais, isso é comum (PROFESSORA D).

A iniciativa destas formações da UAM em relação à integração das artes é muito tímida e ocorre por iniciativa de um ou outro professor. Dentre os entrevistados, observamos que a **professora R** promove a abordagem da dança no processo de formação do educador musical na disciplina “Formação Rítmica e Dança”. Isto se deve à sua trajetória de formação multidisciplinar, em dança, música e artes visuais, e à sua atuação como pesquisadora na área do ensino das artes integradas. Vejamos a sua visão quanto a intensão de integrar as artes:

Vejo muitas potencialidades na integração das artes na formação de professores, pois penso que é muito importante que os professores, seja de infantil, de primária ou secundária, os futuros professores de música, com quem eu trabalho na habilitação de música, tenham algum tipo de conhecimento de como utilizar o corpo e o movimento nas aulas de música, como veículo, como ferramenta fundamental para a aprendizagem musical. Creio que os alunos ficam surpresos com estas aulas, pois para muitos deles é o primeiro contato com a dança, com o movimento. Por isso a disciplina tem que ser atrativa, algo prático, para que efetivamente possa ser aplicado em sala de aula, não é algo que fique somente na memória, mas é algo útil para uma aplicação real (PROFESSORA R).

Para a **professora R** o importante é que os futuros professores tenham repertório, recursos materiais e principalmente, tenham um olhar estético bem desenvolvido. Esta professora também vê a possibilidade de que os futuros docentes com formação generalista e especialidade em música da UAM possam, em seu trabalho escolar, desenvolver ensino das artes integradas, ainda que este não seja o foco dos cursos:

[...] a formação que eles têm aqui é mais geral e complementada com uma habilitação, é um bom começo de formação docente e é possível que eles desenvolvam ensino de artes integradas, porque eles têm disciplinas de música e de artes visuais, e depois se fazem a habilitação de música, têm mais carga horária em música e dança. O que eles não têm é o conhecimento histórico das artes [...] Para mim, é importante que tenham repertório e que tenham recursos materiais, mas o mais importante é que os futuros professores desenvolvam este olhar estético. Sempre lhes digo, que se somos educadores de arte, nosso objetivo é transformar o olhar da criança para que ela possa olhar as coisas de outras perspectivas, e que aprendam a reinterpretar-se, ressignificar-se e reinventar-se em sua vida continuamente. Isto significa dizer que a criatividade aplicada na sala de aula, pode ser utilizada na sua vida cotidiana, porque não sabemos se nossos alunos serão artistas ou não, mas penso que a educação artística pode contribuir para que todas as pessoas possam ter esta nova visão, este novo olhar de todas as coisas, inclusive as cotidianas (PROFESSORA R).

A **professora D**, ainda que valorize a formação de professores sob a perspectiva da integração das artes, faz críticas negativas sobre essa questão:

Francamente, penso que estes professores não terão capacidade de desenvolver um bom trabalho de integração das artes com esta formação. A formação não é suficiente para isso, porque eles não têm vivência suficiente. Alguns deles tentarão e conseguirão realizar bom trabalho, porque têm a vocação, e estou segura de que se eles escutarem as crianças com as quais vão trabalhar, terão propostas muito atrativas, não pela formação que tiveram, mas sim pela iniciativa pessoal ou que se encontrem em uma escola onde haja um coletivo de pessoas que trabalhe a arte de forma global e tenham um mesmo objetivo. Caso contrário, não. Os materiais pedagógicos não fomentam este tipo de ensino e as escolas não valorizam a integração das artes (PROFESSORA D).

Em suma, a partir das falas dos professores entrevistados da UAM e da análise das propostas curriculares é possível compreender que o perfil dos cursos de formação de professores desta universidade apresenta as seguintes potencialidades: a) Formação generalista adequada ao ensino de Educação Infantil e primária; b) capacitação docente para desenvolver um ensino adequado ao contexto escolar generalista na Espanha; c) capacitação teórica e metodológica fundamental aliada a postura investigativa. Quanto aos aspectos frágeis desta formação destaco: a) carência da abordagem das artes integradas; a formação específica das linguagens artísticas é insuficiente para formar especialistas b) faltam disciplinas específicas para cada linguagem artística; c) superficialidade na abordagem técnica artística; d) baixo nível de conhecimento prévio dos alunos sobre a especialidade.

O modelo não favorece o ensino das artes integradas, pois não prevê esta abordagem nos planos curriculares, ainda que existam alguns professores que trabalhem nesta perspectiva. Esta formação reflete um posicionamento favorável a formação disciplinar que se concretiza nas habilitações, e ainda assim, de acordo com os professores entrevistados as habilitações não dão conta de oferecer uma formação especializada de qualidade como se fazia nas Licenciaturas Específicas.

Em se tratando da formação para Educação secundária, o MESOB, não promove formação para o ensino integrado das artes e ainda, há uma fragilidade pedagógica em função da baixa carga horária de práticas pedagógicas voltadas para o ensino escolar, considerando

que estes professores, em sua grande maioria, advêm da formação musical técnica profissional e não pedagógica.

Neste sentido, considerando a temática desta tese, é importante ressaltar que nenhuma das propostas curriculares de formação de professores de Educação Infantil e Primária da UAM, apresentam propostas de integração das artes e não preveem espaço equitativo para as diferentes linguagens artísticas e nem trabalham sob um contexto pedagógico interdisciplinar.

b. MESTRADOS INTERDISCIPLINARES - UB

Os três Mestrados que serão analisados a seguir são oferecidos pela *Universidad de Barcelona- UB* e têm em comum a abordagem interdisciplinar na área de Arte. Ainda que apresentem diferentes propostas de formação, com enfoques e objetivos distintos, estes mestrados partilham do mesmo princípio teórico-metodológico de superação do sistema disciplinar e a busca da interdisciplinaridade, concretizando-se em interessantes possibilidades de ação pedagógica de integração das artes, bem como, com outras áreas de conhecimento.

MÁSTER DE EDUCACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE LAS ARTES – UB

O Mestrado de Educação Interdisciplinar das Artes²⁷ é ofertado na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, na modalidade presencial, com 25 vagas anuais. Este Mestrado dá ênfase especial ao estudo e experimentação analítica de manifestações artísticas, produtos ou atividades culturais que unem duas ou mais disciplinas artísticas normalmente mostradas separadamente nos currículos de formação inicial dos professores. O plano de estudos (ANEXO 8) deste mestrado parte do princípio de que a interdisciplinaridade é uma das características mais relevantes da cultura contemporânea e uma atitude importante para a inovação pedagógica.

²⁷ Para saber mais sobre o Mestrado Universitário em Educação Interdisciplinar das Artes acesse <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-/ensenyament/detallEnsenyament/1060389/0>

A **professora U** menciona que este Mestrado é ministrado por professores com formação artística que possuem pesquisa na área de ensino das artes, tanto das Artes Visuais, quanto da música ou das cênicas. De acordo com o Plano de Estudos da UB, o principal objetivo do mestrado em Educação Interdisciplinar em Artes é:

[...] garantir a aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o aluno aprofundar o conhecimento e a avaliação didática dessas iniciativas, manifestações ou produtos artísticos que a sociedade coloca à sua disposição para exercer melhor seu papel como mediador cultural. [...] O mestrado é projetado para uma nova perspectiva integrativa que se insere nas diferentes manifestações culturais, principalmente aquelas voltadas para crianças e jovens:

- Aprofundar os aspectos teóricos e práticos relacionados à inter-relação entre linguagens visuais, musicais e literárias.
- Estudar e aplicar modelos metodológicos, conceituais e projetos de pesquisa no campo artístico aplicável à análise da prática educacional.
- Aprofundar nos aspectos curriculares e didáticos e nas possibilidades das manifestações artísticas.
- Adquirir os critérios apropriados para poder avaliar as características e potenciais exigidos das ofertas culturais que recebem crianças ou jovens.
- Adquirir um nível de profissionalização que permita o planejamento adequado das atividades escolares e artísticas e culturais extracurriculares no centro educacional.
- Adquirir um grau de profissionalização educacional que permita uma colaboração competente com as iniciativas e atividades das instituições e instalações culturais do meio ambiente.
- Consolidar o treinamento inicial recebido nas áreas de comunicação e expressão artística.
- Estabelecer uma relação significativa entre o conteúdo do diploma e a demanda cultural e social.
- Desenvolver pesquisas nas artes a partir do paradigma da interdisciplinaridade cultural e pedagógica (UB, 2018, s/p, tradução nossa).

Este mestrado oferece um currículo flexível para professores já qualificados em artes ou pessoas com outros diplomas e/ou créditos que desejam adquirir um nível mais alto de profissionalização didática nas áreas de expressão e comunicação artística. Desta maneira, o currículo deste mestrado possui disciplinas versáteis que podem ser adequadas ao perfil e às necessidades dos alunos; por isso, oferece a ampliação e o aprofundamento de conceitos, competências e conteúdos em geral: “Este mestrado não se destina apenas aos futuros professores ou pedagogos, mas também aos estudantes com outras graduações relacionadas ao mundo das artes” (UB, 2018, s/p).

De acordo com a **professora U** o perfil dos mestrandos é muito variado, sendo que há graduados em Educação Primária ou Infantil, Pedagogia, Filologia, História da Arte, Psicopedagogia, graduados que concluíram os estudos superiores no Conservatório de Música, estudos de interpretação ou similares. Há bastante procura por parte dos docentes em exercício Educação Infantil, primária e secundária que leva em consideração a educação continuada para poder influenciar a melhoria das práticas educacionais pessoais e seu ambiente profissional.

As competências previstas no plano de estudo para o Mestre em Educação Interdisciplinar das Artes são:

- Capacidade de analisar e interpretar a relação entre expressão, comunicação e educação.
- Capacidade de investigar e explorar práticas ou objetos artísticos para a infância e adolescência a partir da observação e experimentação analítica em suas diferentes dimensões (cognitiva, cultural, emocional, motora, social, histórica, semiológica, estética, comunicativa, volitiva etc.)
- Capacidade de otimizar os recursos culturais oferecidos por diferentes ambientes sociais.
- Capacidade de estabelecer relações adequadas de reciprocidade e funcionalidade entre fundamentos teóricos e práxis educacional.
- Capacidade de conceber, experimentar e aplicar propostas artísticas curriculares ou pontuais, adaptando-as às necessidades e perfis das disciplinas receptoras ou entidades colaboradoras.
- Capacidade de iniciar, desenvolver ou concluir pesquisas relacionadas às artes plásticas, música e literatura em contextos educacionais formais e não formais.
- Capacidade de agir a partir de um compromisso ético de maneira livre e socialmente responsável, tanto em contextos profissionais quanto pessoais, e de respeitar os valores universais e democráticos.
- Capacidade de aprender de maneira significativa e funcional, e ter autonomia suficiente para gerenciar e autorregular sua própria aprendizagem, de maneira estratégica e flexível, dependendo das necessidades e propósitos (UB, 2018, s/p, tradução nossa).

Para esta professora este mestrado nasceu pelo interesse de poder aproximar os futuros professores de educação primária e secundária, aos espaços nos quais as artes convergem, ou seja, não somente entendidas como disciplinas, mas também onde convivem e convergem as diversas disciplinas:

Estamos falando do mundo da dança, do teatro, da museística, enfim, as diferentes disciplinas que se oferecem. A ideia é que de algum modo o núcleo de uma disciplina envolva outras áreas, hoje em dia tudo está muito híbrido. Por este modo também, conectam com outros âmbitos, entendendo que não nos detemos nestes conteúdos disciplinares, mas sim, no que veicula todos: o âmbito da educação, seja ela formal, não-formal e informal, transversal (PROFESSORA U).

De acordo com a proposta da UB, o mestrado universitário em Educação Interdisciplinar das Artes pode ser uma oportunidade para orientar e preparar os alunos com formação artística e humanística que desejam fazer parte de equipes pedagógicas de instituições culturais (museus, prefeituras, instituições privadas, etc.) ou, que desejam descobrir novos interesses e se desenvolver em um caminho de pesquisa que conecte a educação e as artes em suas múltiplas manifestações.

Ao descrever o perfil desta formação interdisciplinar esta professora assim se manifesta:

Os mestres em Educação Interdisciplinar em Artes podem ministrar aulas em escolas, em espaços sociais, em educação não-formal, sempre em trabalho coletivo, sob um olhar integrador. Podem ministrar aulas de uma ou de outra arte específica, conforme a formação na graduação, acrescentando conteúdos de outras áreas, inclusive com outras disciplinas que não são das artes, em parcerias com outros professores. Dependendo de suas expectativas, interesses e necessidades, podem realizar trabalhos inovadores. Tivemos, por exemplo, uma aluna grávida, com muita vontade, que montou uma escola em sua região, com proposta vinculada a prefeitura, de caráter social. Nesta escola interdisciplinar de artes ela formou uma equipe com professores de diversas áreas que fazem um trabalho de caráter social, e conseguiu explorar o amplo sentido desta palavra por meio das artes (PROFESSORA U).

Conforme descrito no Plano de Estudos, este mestrado, por um lado pretende atender a uma demanda profissional de entidades e instituições culturais e das escolas, por outro, visa formar estudantes no campo da pesquisa, fornece recursos, ferramentas e estratégias para novas linhas de pesquisa e o acesso para os estudos de doutorado.

Quanto ao percurso de formação oferecido neste mestrado, a **professora U** explica que há dois percursos que podem ser percorridos: um profissionalizante e outro de pesquisa. No percurso *profissionalizante* os alunos fazem projetos interdisciplinares em escolas ou podem realizar o estágio em espaços pedagógicos nos museus ou em qualquer outra instituição ou centro educativo que trabalha o binômio de educação e arte sob diferentes

perspectivas. No percurso *investigativo*, eles realizam duas disciplinas: Epistemologia e Metodologia e Investigação em Artes. Estes estudantes são os que estão mais interessados em seguir seus estudos de doutorado.

Apesar deste mestrado não ser considerado fundamental para o exercício docente na Espanha, como é o caso do MESOB que também é oferecido por esta Universidade, ele pode ser parte do processo de formação continuada e aperfeiçoamento docente, como relata esta professora:

Com este mestrado eles têm uma formação a mais que lhes dá a competência de realizarem um ensino interdisciplinar de qualidade. Por exemplo, todo mundo pode se atrever a, mais ou menos, de maneira pontual dar uma aula ou outra de música, ou de artes plásticas, ou dança, em um dia qualquer, mas nem todo mundo se atreve a realizar isso de forma sistemática durante todo um ano. Pois é uma proposta na qual os planos de estudos devem ser bem formulados de maneira mais híbrida, transversal, não somente com enfoque em alguns conteúdos, mas com um olhar por competências, que é o que tenho insistido em várias ocasiões, como mais híbrida, mais mesclada, muito mais contaminada, no bom sentido, pois quando vemos uma manifestação artística atual, seja num espaço artístico ou na internet, não estamos vendo algo só visualmente, ou sonoramente, mas detrás do que vemos há ideologias, ideais, algo muito mais complexo. Então, avaliamos que este valor agregado à profissão dos mestrandos não é somente de cunho procedimental, ou de conteúdo, mas é um olhar mais global, mais geral e mais holístico de algum modo (PROFESSORA U).

Na matriz curricular deste curso verificamos que existem várias disciplinas que propõem o diálogo entre diferentes linguagens artísticas, assim como outras que abordam as artes em confluência e fusão, a saber: no *módulo comum* - Comunicação Artística e Aprendizagem; Espaços, Objetos e Entornos Artísticos; no *módulo de investigação* – Introdução aos métodos de investigação – Investigação em Artes; no *módulo Manifestações Artísticas dirigidas ao Público Infantil e Juvenil*- Álbum Ilustrado, Artes Digitais, Canção, Comic e Mangá, Dança e Artes Criativas, Da Ópera a Performance, O Personagem e sua construção no âmbito da Literatura, Jogos e Brinquedos – Estética Lúdica, Museus e Exposições, Teatro como Interação; no *módulo Teoria e Pedagogia das Artes da Comunicação*.

É interessante perceber que o princípio interdisciplinar rege tanto a especialidade de investigação quanto a profissional. A professora afirma que a interdisciplinaridade neste curso está na oferta de disciplinas de áreas distintas, assim como no percurso dos alunos e

professores que possuem formações específicas e passam a realizar trabalho coletivo de investigação e inovação. Ela relata que dependendo da formação dos alunos, a ênfase em um aspecto ou em outro, pode cobrir as expectativas dos alunos que aprendem uns com os outros, e junto com os professores formam um coletivo de diferentes formações em conexão com as artes plásticas, a música, a literatura, as artes cênicas, a linguagem: “Isto nos permite trabalhar projetos compartilhados entre nós professores e com os alunos [...] desde outro âmbito, área, disciplina, passamos a ver a nossa área de outra maneira. É fazer uma prática reflexiva de repensar, avaliar e mudar. É algo bastante vivo (PROFESSORA U).

Durante a entrevista, após ser questionada sobre as semelhanças e diferenças entre os distintos Mestrados de cunho interdisciplinar oferecidos pela UB, ela ressalta que há várias modalidades de formação sob abordagem interdisciplinar em Arte e que a proposta na qual ela atua tem como elemento central a Educação. Os conteúdos da formação são as artes, mas o que lhes interessa é promover situações de criação artística em diferentes contextos: educação formal, não-formal e informal. Então, o fato deste mestrado pertencer à Faculdade de Educação faz com que tenha o olhar voltado ao âmbito da didática e da pedagogia atrelado ao perfil dos professores e dos estudantes. Para esta proposta a Arte é um elemento, um veículo para chegar a outros objetivos. A Arte não deixa de ser uma forma de pensar e comunicar algo, pois o foco é pensar onde queremos chegar com ela.

A proposta do Mestrado em Educação Interdisciplinar das Artes, demonstra diferentes aspectos positivos: a) Formação docente qualificada para a realidade escolar; b) capacitação teórica e metodológica aliada a pesquisa; c) perfil de integração das artes; d) formação interdisciplinar.

Esta professora não apontou fragilidades em relação a este curso, pois garantiu que seus objetivos estão alinhados às tendências pedagógicas para o ensino das artes na contemporaneidade. Entretanto, o fato deste curso não atender aos pré-requisitos da formação docente para a Educação Básica, sendo considerado uma oferta complementar à carreira docente me pareceu um ponto negativo. Contudo, o curso promove uma abertura às demandas artístico-educacionais em relação à superação da fragmentação das artes em direção aos novos princípios educacionais de interdisciplinaridade ao compreender a Arte como uma área de conhecimento que aglutina diferentes linguagens e campos de conhecimento que podem ser colocados em diálogo. O curso tem um olhar menos

fragmentado para o fazer artístico na educação, o que favorece as práticas pedagógicas motivadoras do desenvolvimento humano integral.

MÁSTER EN ARTE SONORO - UB

O Mestrado em Arte Sonora²⁸ ofertado pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona é direcionado para o conhecimento das ideias, técnicas e tecnologias necessárias para a articulação de propostas de produções artísticas no campo da arte sonora, bem como, para o estudo dos conceitos de referência sobre as novas escutas, dentro da estrutura da arte contemporânea internacional.

Este mestrado é ofertado presencialmente desde o ano de 2011 e desde 2017 também é ofertado na modalidade *online*. De acordo com o Plano de Estudos do Mestrado em Arte Sonora da UB (ANEXO 9) tem como objetivo transformar uma série de práticas criativas e análises teóricas sobre fatos sólidos em um campo de pesquisa bem definido, que até agora estava disperso na forma de produções marginais de outros campos, como Belas Artes, Música ou Arquitetura e, do lado teórico, Filosofia, História da Arte, Musicologia ou Pedagogia. Assim, está direcionado ao público de artistas e educadores interessados em processos criativos híbridos entre música e artes visuais (UB, 2019, s/p).

O **professor Q** que participou do processo de construção e implantação deste curso traz o histórico desse curso. Ele relata que a existência deste mestrado ocorreu graças a iniciativa pessoal de Josep Cerdá, que como escultor contemporâneo sempre se interessou na relação entre o som, o entorno e a paisagem, e neste sentido tem muito interesse pela escultura sonora e a vinculação dos elementos do entorno e como o som se configura no espaço. Desta parceria com J. Cerdá nasceu a disciplina de Arte Sonora, na graduação de Belas Artes que logo se transformou em um mestrado em Arte Sonora. Para esta concretização formou-se uma parceria com diversos especialistas de fora da Universidade para as subdisciplinas de Arte Sonora como: eletroacústica, edição, sínteses, instalação, poesia fonética, teoria e filosofia da Arte Sonora. A grande maioria dos alunos são de fora da UB.

²⁸ Para saber mais sobre o Mestrado em Arte Sonora da Universidade de Barcelona acesse <http://www.ub.edu/masterartsonor/es/objetivos>

O professor relata que o pioneirismo deste mestrado vem se tornando exemplo e motivação para outras iniciativas. A estrada aberta se torna caminho para outros andarem por ela. Ele tem sido aplicado na Espanha, no México, na China, no Brasil e em diversos outros países.

Este mestrado está direcionado às pessoas que tenham como objetivo desenvolver uma atitude prática e experimental com os conceitos, procedimentos e técnicas da Arte Sonora, no cruzamento de linguagens de origem diversa: conceitos artísticos da arte experimental das últimas décadas e estruturas conceituais híbridas da ciência e da música. Este curso assim está descrito na página *online* do Mestrado:

Será desenvolvido um método de trabalho baseado no pensamento em rede, por meio da inter-relação, interação, interconexão de exemplos, conceitos e trabalhos artísticos concebidos como um processo de trabalho no qual informações e experiências são combinadas, que podem ser misturadas e reordenadas de várias maneiras possíveis. Será aplicado um sistema de trabalho prático, baseado em experimentação direta com sons, espaços e materiais, desenvolvendo assim uma estrutura cumulativa de experiências em uma combinação projetada para expandir em uma multiplicidade de relações e direções (UB, 2019, s/p, tradução nossa).

A estrutura deste Mestrado está organizada em dois cursos de especialização que somados dão ao aluno o título de Mestre: Pós-Graduação em Criação de Som e Pós-Graduação em Design de Som e Espaço, além de um Projeto Final de Mestrado. A Matriz curricular do Mestrado em Arte Sonora da UB contempla as seguintes disciplinas: 1- *Criação Sonora – Materiais e Métodos* (Escultura e objeto sonoro; Psicoacústica e música experimental; Ética e estética da Arte Sonora; Registro da Paisagem Sonora; Formatos, editores e *mixer* de áudio; Deep Listening; Creación radiofônica; Elementos de geração musical; Fonética); 2- *Desenho Sonoro- Projeção e espaço* (Oficina de Instalação Sonora; Acústica do espaço arquitetônico; Tempo e espaço em Música Experimental; Implicações sociais e políticas da Arte sonora; Pesquisas sobre temas específicos; Música e Arquitetura; Espaço, movimento e som; Alto-falantes e noções de espacialização sonora; Poesia Sonora; Introdução a Composição Acusmática; Radio Online; Introdução a pós-produção de áudio).

Ainda que a abordagem deste mestrado não esteja focada nos processos educacionais, há uma importante abertura para trabalhos pedagógicos a partir dos conhecimentos técnicos e teóricos abordados nas disciplinas e principalmente pela grande influência das propostas

pedagógicas dos artistas sonoros franceses conhecidos como Irmãos Baschet, que favorecem às inovações didáticas na educação musical e no ensino das artes visuais.

Este mestrado em Arte Sonora é uma iniciativa inovadora de formação de artistas e educadores adequada às novas demandas da arte híbrida no que tange às confluências entre a visualidade e a sonoridade.

Nota-se uma abertura importante desta universidade às inovações tecnológicas, estéticas e poéticas em relação à interação arte-público, às possibilidades de criação sonora e visual acessível à comunidade em geral, o que reflete de maneira prática as transformações artísticas do último século.

Assim sendo, é destaque nesta proposta curricular a potencialidade de formação investigativa e pedagógica atinente à arte híbrida. Esta competência não está atrelada à realidade escolar e nem ao mercado popular das artes, ao contrário, é uma proposta marginal, que se configura *vanguardista*, mas que está promovendo a capacitação de profissionais capazes de investigar e ensinar a arte contemporânea em sua vertente híbrida sonoro-visual.

Dentre as potencialidades desta oferta curricular destaque: a) capacitação teórica e metodológica aliada a postura investigativa; b) perfil de integração das linguagens artísticas; c) formação investigativa atinente a integração das artes.

A formação pedagógica para mim configura-se um tanto frágil, mas, se considerarmos que o enfoque desta proposta está na produção artística híbrida e não na formação de professores, podemos considerar que ele cumpre sua função. Outro aspecto observado é que a integração das artes realizada nesta proposta favorece a superação da fragmentação das artes.

MÁSTER DE MÚSICA COMO ARTE INTERDISCIPLINARIO - UB

O Mestrado Universitário em Música como Arte Interdisciplinar²⁹ da Universidade de Barcelona, oferece uma proposta de formação profissional e de investigação sobre a

²⁹ Para saber mais sobre o Mestrado Universitário em Música como Arte Interdisciplinar acesse <http://www.ub.edu/estudis/es/mastersuniversitaris/musica/presentacion>

música em suas relações com outras artes e em suas diferentes formas de existência no mercado artístico.

O Plano de Estudos deste mestrado (ANEXO 10) propõe o trabalho teórico e prático sobre facetas da música no mundo acadêmico e profissional. Busca vincular o fato sonoro às atividades culturais como criação plástica, audiovisual ou literária, administração musical ou atividade de concerto clássico ou música popular (UB, 2020).

Este mestrado é oferecido pela Faculdade de Geografia e História da *Universidad de Barcelona*, em parceria com a *Universidad Rovira i Virgili*, com a Escola Superior de Música da Catalunha e com a Instituição *Milà i Fontanals* do Conselho Superior de Pesquisa Científica (CSIC).

O **professor V** relata que esta proposta deste mestrado é única em toda Espanha, pois trata do feito sonoro como catalisador da atividade cultural, ou seja, a presença ativa da música e de seus agentes (o criador, o intérprete e o público) na vida cultural de hoje. Este mestrado oferece disciplinas de teoria (dramaturgia, antropologia musical, pensamento, análise de fatos sonoros) e de atividades práticas (música tecnológica, jazz, música popular, música e imagem, neuromúsica) que visam proporcionar ao aluno uma visão panorâmica e completa da música como realidade cultural e criativa viva. Além disso, o aluno tem a oportunidade de participar da criação de um espetáculo interdisciplinar, participar de discussões sobre questões interdisciplinares e realizar estágios em empresas do setor, o que lhe permite conhecer a situação profissional do momento (UB, 2020).

Ele é realizado na modalidade presencial, com 25 vagas anuais abertas para um amplo espectro de estudantes no campo das humanidades que desejam concluir sua formação acadêmica com uma abordagem sistemática e rigorosa ao mundo da crítica audiovisual, da mídia e da música: “destina-se a historiadores, historiadores da arte, antropólogos, filólogos, filósofos, graduados em Belas Artes, cursos superiores em conservatórios e escolas superiores de música, graduados em jornalismo, comunicação audiovisual, sociologia da cultura, pedagogia musical e ensino de a música e de artes (UB, 2020).

Ao descrever o perfil dos alunos que cursam este mestrado, o **professor V** relata:

Pedimos uma formação musical básica, rudimentar, ainda que venha gente que saiba muito de música, como maestros de orquestra. Mas, a procedência é muito diversa de todas as partes do mundo. [...] Todos vêm interessados a se aproximar e estudar o fenômeno sonoro desta forma marginal e

necessitam compreender o fenômeno cultural integralmente. Há os jornalistas, os professores, os que querem investigar sobre música com enfoque empresarial. Temos uma oferta muito diferente dos mestrados em música que tradicionalmente existem. [...] Então, nós temos um conceito muito aberto de música, que é o interdisciplinar (PROFESSOR V).

O professor, que é coordenador do Mestrado em Música como Arte Interdisciplinar, relata que até o ano de 2019 já haviam formado cerca de 300 estudantes, em 10 anos de curso, e que 30 ou 40 alunos atuam no mundo empresarial da música e os demais estão no mundo do ensino de arte, de música, na Educação Básica e em conservatórios, o que lhe parece uma proposta bastante inovadora diante das demais propostas de pós-graduação em música que existem nas Universidades Espanholas:

Este mestrado, que está em sua décima oferta, ainda que tenha sido reformulado algumas vezes, segue a mesma linha desde sua construção. Entendemos que, pelo fato de que, na Espanha, havia 10 mestrados em música e todos na mesma perspectiva: musicologia [...] Então, pensamos que seria bom fazer um mestrado que não fosse musical, mas que pretendesse investigar a relação da música com o entorno cultural, que é literatura, pensamento, artes plásticas, dança, teatro, ópera. E, finalmente, o termo interdisciplinar foi introduzido no título do mestrado, [...] que foi muito apropriado, porque nos demos conta que nestes últimos anos, a universidade em geral, começou a valorizar a interdisciplinaridade (PROFESSOR V).

Para este professor a proposta interdisciplinar deste curso rompe com o tradicionalismo acadêmico e inova a formação de músicos e artistas em geral, diante das recentes perspectivas das artes integradas. A interdisciplinaridade proposta neste curso tem a música como eixo central e agrega as demais artes por meio do diálogo, da soma e da dependência mútua entre os campos das artes:

[...] nós utilizamos o termo e de certa maneira, o patenteamos: “música como arte interdisciplinar” e há 10 anos esta expressão está sendo utilizada. Mas, logicamente, sabemos que não existe nenhuma atividade criativa isolada. Quando digo isolada, quero me referir a todos os aspectos da criação, incorporando, assim, a contemplação, o público, que também faz parte do processo. Então, este termo interdisciplinaridade significa “macedônia”, não sei se no Brasil este termo significa o mesmo que na Espanha, aqui “macedônia” é salada de frutas. Quero dizer que temos disciplinas que falam de literatura, de ópera, de dramaturgia, de pintura, de teatro, de pensamento, e é o aluno que faz a soma. A música é um eixo, está em todas as disciplinas, de uma maneira ou de outra, dialogando com as

outras artes [...] O mundo da música se converte aqui num universo riquíssimo em relação com as demais áreas de conhecimento e produção, e em cada ano fazemos muitas coisas, sabendo que 90% das coisas que poderíamos fazer, não cabem no ano letivo, porque são muitíssimas. Isso é riquíssimo (PROFESSOR V)

Neste sentido, este mestrado pretende preparar os alunos para entrar em contato com as várias profissões relacionadas à interdisciplinaridade musical, ou seja, prática interpretativa, gerenciamento de programas, jornalismo escrito e de radiotelevisão, ensino etc. Além disso, facilita o desenvolvimento de estratégias acadêmicas voltadas à pesquisa em assuntos artístico-musicais. O intuito deste mestrado é desenvolver as seguintes competências:

- Capacidade de análise e síntese e raciocínio crítico em relação às artes.
- Capacidade de organizar e planejar o pensamento artístico em sua multidisciplinaridade.
- Capacidade de desenvolver criatividade artístico-musical.
- Capacidade de iniciativa em processos criativos interdisciplinares.
- Capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.
- Capacidade de desenvolver processos intelectuais na elaboração do pensamento artístico.
- Capacidade de lidar com fontes bibliográficas, cenográficas e musicais para conhecer e entender processos intelectuais.
- Ter disponibilidade para conhecer com profundidade as principais características, nas áreas de atividade musical e sua dimensão interdisciplinar.
- Capacidade de conhecer os principais fatos historiográficos da relação da música com seu ambiente cultural e artístico.
- Capacidade de lidar com rigor com as diferentes metodologias e ferramentas de análise do fato sólido.
- Ter disponibilidade para o conhecimento das implicações econômicas e comerciais das diferentes manifestações musicais na sociedade contemporânea.
- Disposição para aprender os mecanismos e procedimentos para a criação de espetáculos multidisciplinares.
- Disposição de conhecer a dinâmica criativa ligada à criação musical popular em todas as múltiplas manifestações e suas avaliações, suas particularidades e suas projeções sociais.
- Capacidade de compreender os processos de pensamento relacionados à criação e disseminação de música, tanto no passado quanto no presente.
- Capacidade de preparar relatórios críticos e fazer julgamentos de produtos artísticos interdisciplinares nos meios de comunicação de massa.
- Capacidade de aplicar o conhecimento adquirido na preservação e disseminação do patrimônio musical escrito e oral, principalmente em seu aspecto multidisciplinar.

- Capacidade de conhecer e aprender a usar os recursos de arquivo relacionados ao mundo da música, do audiovisual e da cena.
- Capacidade de conhecer as técnicas básicas de conservação, catalogação, edição e disseminação de artes musicais em todos os tipos de mídia.
- Capacidade de percepção auditiva desenvolvida por meio de estudo e prática.
- Capacidade de conhecer e avaliar a ligação entre a música e o mundo audiovisual, do ponto de vista teórico e prático (UB, 2020, s/ p, tradução nossa).

O Plano de estudos do mestrado em Música como Arte interdisciplinar da UB é dividido em dois blocos de disciplinas: as obrigatórias (30 créditos) e as optativas (30 créditos). Entre as cinco obrigatórias estão: 1- *Módulo O mundo da Cena* (Música Operística e Música e Espetáculo); 2- *Música Sociedade e Pensamento* (Música e Profissão e Música e Teoria); 3- Trabalho Final de Mestrado. Além destas obrigatórias há um rol variado de disciplinas optativas, dentre as quais os alunos devem escolher um total de seis disciplinas que abordam diferentes perspectivas de relação da música com as outras artes, com a cultura e a sociedade. A orientação de seus estudos depende da escolha que eles fazem, o que pode enfatizar aspectos teóricos ou práticos. Os alunos podem escolher a disciplina opcional das práticas curriculares que lhes permite estarem ligados à vida profissional por alguns meses e aprender com a operacionalização das empresas do setor.

É importante considerar que esta proposta de formação *stricto sensu* abrange tanto os profissionais da área técnica, quanto da área pedagógica artístico-musical, sob a perspectiva da integração da música com as demais áreas artísticas. O diferencial mais significativo desta proposta é a intencionalidade de que os estudos tradicionais da história da música, geralmente apresentados como a principal abordagem do evento musical, deem lugar a abordagens interdisciplinares que tratam de aspectos teóricos como sociologia, antropologia ou pensamento, ou profissionais como gestão de negócios, produção ou crítica, muito importante no conhecimento e aplicação profissional da música. De acordo com as informações encontradas na página *web*: “A nova abordagem, de acordo com o Decreto de Bolonha e a estrutura do EEES, abre-se para as disciplinas correlatas e aprimora a natureza interdisciplinar para melhor atender à realidade do mundo de hoje” (UB. 2019, s/p, tradução nossa).

O profissional com esta formação amplia sua visão para além dos limites tradicionais estabelecidos para cada arte, e de maneira multifocal; diferencia-se dos profissionais que se detêm em uma única especialidade. Desta maneira, a principal potencialidade deste mestrado, está na formação do profissional com o perfil artístico-musical interdisciplinar. A música como Arte interdisciplinar é uma das formas de expressão artísticas da contemporaneidade que suscita pesquisas, estudos e principalmente, a formação de profissionais técnicos e docentes capazes de lidar com estas inovações. Assim como os outros mestrados da UB já descritos, a fragilidade destas propostas é o fato de não estarem com o foco na Educação Básica e, portanto, são propostas complementares à formação docentes, não substituindo o curso do MESOB como formação obrigatória para os professores da Educação Secundária.

Estes três mestrados ofertados pela UB trazem modelos de formação interdisciplinar nas artes sob uma perspectiva integrativa. Ainda que as propostas sejam distintas, todas elas partem da compreensão da Arte enquanto área de conhecimento composta por diferentes linguagens que se integram tanto nas produções artísticas quanto nas ações pedagógicas. Observo nestas propostas maior predisposição a uma integração das artes sob uma perspectiva interdisciplinar.

No próximo capítulo dediquei-me a realizar uma análise comparativa dos modelos curriculares de formação de professores investigados.

CAPÍTULO 4

AO LONGO DO CAMINHO HÁ FLORES E ESPINHOS Análise dos cursos de formação docente em Arte

Para analisar os modelos curriculares de formação de professores investigados tanto no Brasil como na Espanha centrei-me na *missão, estrutura curricular, mercado de trabalho* e *metodologia* adotados. Para tanto segue a quadro contendo uma síntese das principais características dos cursos em análise:

CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE						
9 cursos	Brasil			Espanha		
	Licenciatura UNICENTRO	Licenciatura UFPR	Licenciatura UFSB	Licenciaturas UAM União Europeia	MESOB UAM	3 Mestrados Interdisciplinares da UB
Missão	Abordagem integrada e equânime das artes	Interdisciplinar	Interdisciplinar	Generalista-Especialista	Especialista	Interdisciplinar
Estrutura curricular	4 anos com enfoque nas poéticas e projetos de criação	4 anos com enfoque nas linguagens artísticas	3,5 anos com enfoque na interculturalidade	3 anos de formação geral e 1 ano de específica	6 meses de formação geral e 6 meses de específica	1 ano Técnico-Pedagógica
Mercado de Trabalho	Educação Básica (de acordo com a LDB 9394/96 e BNCC)	Educação Básica (de acordo com a LDB 9394/96 e BNCC)	Educação Básica (de acordo com a LDB 9394/96 e BNCC)	Educação Infantil e/ou Primária geral ou especialidade (de acordo com a OECD)	Educação Secundária Obrigatória e <i>Bachilleratto</i>	Espaços educativos e profissionais em geral (formação complementar)
Metodologia	Projetos e Processos Criativos	Projetos e Processos Criativos	Projetos e Processos Criativos	Técnico pedagógico-interpretativa	Pedagógico Instrumental-interpretativa	Projetos e Processos Criativos

Quadro 7: Análise Comparativa das propostas dos Cursos de Formação de Professores em Arte do Brasil e da Espanha

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

4.1 OS CURSOS DO BRASIL

Os três cursos de graduação brasileiros em análise têm em comum nos objetivos gerais apresentados, a formação de professores de Arte para a Educação Básica. A Unicentro acrescenta à esta formação a produção e a pesquisa em Arte, já a UFPR acrescenta a formação para a atuação em espaços de educação não-formal e no Ensino Superior e a UFSB apresenta no objetivo geral alguns princípios teórico-metodológicos da formação oferecida, como a interdisciplinaridade, ressaltando a continuidade dos estudos em segundo ciclo ou em pós-graduação para o aperfeiçoamento na aprendizagem específica focada em uma das linguagens artísticas.

CURSO	Arte (Licenciatura)	Licenciatura em Artes	Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias
UNIVERSIDADE	Unicentro	UFPR – Setor Litoral	UFSB
LOCALIZAÇÃO	Guarapuava - Paraná	Matinhos - Paraná	Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas – Bahia
ANO DE IMPLANTAÇÃO	2003	2008	2014
VAGAS POR ANO	25	30	180
MODALIDADE	Presencial	Presencial	Presencial
TURNO	Vespertino	Matutino	Vespertino e Noturno
Regime de Matrícula	Semestral com entrada anual	Semestral com entrada anual	Quadrimestral com entrada anual
Carga Horária Total	2939 horas	3020 horas	2890 horas
Integralização	Mínimo 4 anos e máximo de 7 anos	Mínimo de 8 semestres e máximo de 12 semestres	Mínimo de 9 Quadrimestres, máximo de 15 semestres
Objetivos Gerais	Habilitar profissionais para atuarem na docência, na produção e na pesquisa em Arte por meio do constructo do exercício artístico, possibilitando a ampla atuação intelectual e artística.	Formar o professor de artes para atuar na Educação Básica e na educação não formal.	Oferecer formação geral artística, humanística, científica, tecnológica e pedagógica no campo das artes, de modo interdisciplinar, interprofissional, intepistêmico, intercultural, fomentando atuação criativa, reflexiva e responsável na Educação Básica e ainda passagem para posterior formação em segundo ciclo ou ingresso em curso de pós-graduação.

Quadro 8: Principais características dos Cursos de Formação de Professores em Arte do Brasil.

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

A oferta destes três cursos é relativamente nova em relação ao histórico de formação de professores em Arte no Brasil. A UNICENTRO iniciou a oferta em 2003, a UFPR em 2008 e a UFSB em 2014, isto significa que até o ano 2020, a UNICENTRO formou 14 turmas, a UFPR 9 turmas e a UFSB 3 turmas.

O processo seletivo nestas três Universidades é aberto ao público em geral, sem prova específica de Artes como é comum nos cursos específicos de uma linguagem artística nas Universidades no Brasil. Desta maneira, a entrada nestes cursos é por meio de Concurso Vestibular com conteúdos gerais de todas as áreas de conhecimento, processos seletivos seriados e/ou pelo SISU – Sistema de Seleção Unificada, com avaliação realizada pelos ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Estas três licenciaturas têm em comum: a- integrar as artes sem dar ênfase à nenhuma delas; b- promover uma formação artístico-pedagógica voltada para o mercado de trabalho de professores para a Educação Básica brasileira, conforme prega a LDB 9394/96 e a BNCC. Contudo é necessário compreender que, apesar de adotarem esta missão integradora e igualitária das artes, estas formações apresentam distintos enfoques em relação as artes: linguagens (UFPR), poéticas e projetos de criação (UNICENTRO) e interculturalidade (UFSB).

A UFPR-Litoral, em sua missão, enfatiza a aprendizagem das especificidades das linguagens artísticas, ofertando diversas disciplinas de enfoque específico em cada uma delas, o que é complementado com as demais disciplinas que abordam as artes sob a perspectiva da interdisciplinaridade, envolvendo não só os aspectos atinentes à própria área de Arte, mas também a interface com outras áreas, a partir de uma flexibilidade curricular que permite o trânsito dos alunos em diferentes cursos da mesma universidade. Existe ainda a preocupação com o entorno social, cultural e pedagógicos e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que envolvem as artes, a sociedade e a atitude investigativa interepistêmica.

Na UNICENTRO, a missão reside nas poéticas de criação integrada nas artes, de maneira que a ênfase está na formação docente voltada para uma perspectiva global da Arte enquanto área, transcendendo as especificidades. Não há uma aproximação direta com a interdisciplinaridade, nem no projeto pedagógico e nem nas falas dos professores, contudo, a **professora H** relata que a proposta deste curso se aproxima da transdisciplinaridade, o que não é abordado nem pelas **professoras I e P** e nem no projeto pedagógico. Uma grande parte

das disciplinas ofertadas está direcionada às poéticas da contemporaneidade, sendo complementadas pelas disciplinas de projetos de criação com ementas flexíveis que permitem o trânsito nas diferentes linguagens artísticas.

Na UFSB a missão está focada na interculturalidade ligada as culturas negro e ameríndia. Nesta abordagem, as disciplinas são estudadas de forma específica, mas não de forma isolada, pois a perspectiva interdisciplinar atribuída ao curso permite o desenvolvimento de pesquisas e produções artísticas conforme o interesse pessoal dos alunos, sob mediação docente e promoção de práticas sociais engajadas. Esta perspectiva é facilitada pela flexibilização curricular que integra alunos de diferentes áreas em disciplinas de temáticas transversais.

De acordo com os relatos dos professores, nas disciplinas de integração das artes as especificidades são abordadas pelos professores dentro de uma perspectiva ampla, sempre relacionando os conteúdos específicos de uma linguagem com as demais e permitindo um desenvolvimento mais individualizado dos alunos em pesquisas e produções específicas ou integradas das linguagens. Ressalto que este enfoque é mediado pelo professor e vai depender de sua formação artístico-pedagógica, o que pode resultar tendencioso a uma ou outra subárea da Arte, conforme a formação do quadro docente.

4.2 OS CURSOS DA ESPANHA

Os cursos da Espanha devem ser analisados em suas duas vertentes: 1- as licenciaturas; 2- os mestrados.

As duas licenciaturas representam uma grande transformação na formação de professores na Espanha, devido a regulamentação dos cursos universitários com a entrada da Espanha no Espaço Europeu (ESPANHA, Decreto Real n. 1125, de 5 de setembro de 2003) o que significou a substituição dos cursos de Licenciatura Específicos em apenas uma das artes, pelos cursos que atualmente formam os professores generalistas-especialistas, ou seja, docentes para a Educação Infantil ou para a Educação Primária e docentes especialistas pelas habilitações específicas. Como consequência, a formação dos professores de Arte para estes dois primeiros níveis escolares acontece em 4 anos no formato 3 mais 1, ou seja, 3 anos de

formação generalista e 1 ano de habilitação. A UAM oferece as habilitações na área de música e artes visuais. A especialidade de música, onde realizei minha pesquisa de campo, desenvolve uma metodologia voltada para a formação pedagógica em música com práticas de interpretação de peças musicais voltadas para o público infantil e o desenvolvimento de métodos de educação musical ativa, principalmente voltadas para a pedagogia Orff-Schulwerk.

O segundo grupo dos cursos investigados na Espanha é composto por 4 ofertas recentes de Mestrados Universitários, sendo que o MESOB ofertado pela UAM tem como objetivo capacitar professores de educação secundária obrigatória e *bachilleratos* para o ensino específico das diferentes áreas do currículo. Esta universidade oferece a habilitação em Música e em Desenho, por meio de uma metodologia que fornece os fundamentos pedagógicos para o exercício da docência para profissionais diversos. Na formação específica em música a metodologia utilizada prioriza as práticas de coro e instrumentais em conjunto, bem como, a experimentação de propostas pedagógicas de métodos de educação musical ativa.

Os demais mestrados analisados são ofertados pela UB e têm caráter complementar na formação de professores e de outros profissionais das artes. Estes mestrados adotam a abordagem integradora das artes de forma interdisciplinar, com enfoque em processos artísticos criativos que culminam na formação de diferentes modelos profissionais de Arte, conforme as propostas descritas anteriormente.

CURSO	Grado de Maestro en Educación Infantil	Grado de Maestro en Educación Primaria	MESOB	Máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes	Máster en Arte Sonora	Máster em Música como Arte Interdisciplinario
UNIVERSIDADE	Universidad Autónoma de Madrid			Universidad de Barcelona		
LOCALIZAÇÃO	Madrid			Barcelona		
ANO DE IMPLANTAÇÃO	2003	2003	2009	2015	2007	2010
VAGAS POR ANO	240	300	230	25	15	25
MODALIDADE	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial e online	Presencial
REGIME DE MATRÍCULA	Semestral com entrada anual	Semestral com entrada anual	Anual	Anual	Anual	Anual
CARGA HORÁRIA CRÉDITOS	240	240	60	60	70	60
OBJETIVOS GERAIS	Formar professores da primeira infância capazes de se desenvolver em todos os tipos de contextos educacionais e de se adaptar a uma sociedade em mudança [...] competentes em todos os níveis desta etapa e em todas as áreas do currículo, de forma que dominem o conteúdo da Educação Infantil e sua relação interdisciplinar.	Formar professores da educação primária capazes de se desenvolver em todos os tipos de contextos educacionais e de se adaptar a uma sociedade em mudança [...] competentes em todos os níveis desta etapa e em todas as áreas do currículo, de forma que dominem o conteúdo da Educação Infantil e sua relação interdisciplinar.	Habilitar para atuar no ensino secundário, adaptando-se às necessidades e conteúdos educacionais combinando os aspectos teóricos e práticos, orientados para o desenvolvimento da profissão docente.	Objetiva uma nova perspectiva integrativa que se insere nas diferentes manifestações culturais, principalmente aquelas voltadas para crianças e jovens.	Transformar uma série de práticas criativas e análises teóricas sobre fatos sólidos em um campo de pesquisa bem definido. [...] desenvolver uma atitude prática e experimental com os conceitos, procedimentos e técnicas da arte sonora, com base no interesse de cada aluno e em seu projeto pessoal.	Oferece ao aluno uma visão integral da música, do ponto de vista da criação ou do consumo e dos negócios no campo musical. Trabalha com uma visão transversal e interdisciplinar que coloca o conhecimento e o debate sobre a música a partir de aspectos complementares e os problemas da profissão musical.

Quadro 9: Análise Comparativa dos Cursos de Formação de Professores em Arte da Espanha

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

4.3 AS POTENCIALIDADES DOS CURSOS ANALISADOS

As falas dos professores entrevistados me permitiram atestar a identificação de potencialidades nos cursos de formação de professores. Algumas potencialidades se repetem em diferentes cursos e detêm certas semelhanças nos perfis em formação. Outras são identificadas em um ou outro curso, o que revela os diferentes enfoques e perfis de formação. Apresento as principais potencialidades das formações universitárias analisadas.

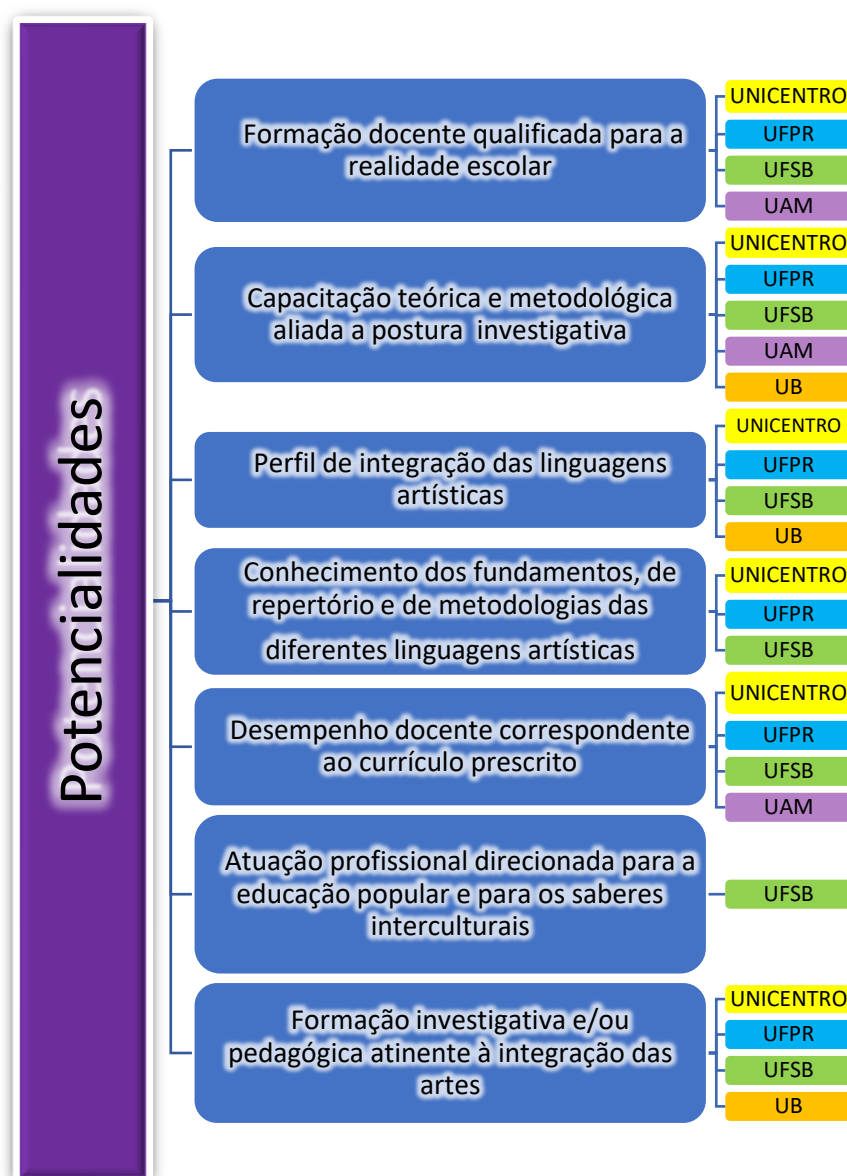


Figura 2 – Análise das Potencialidades dos Cursos de Formação de Professores em Arte
Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

As potencialidades dos cursos analisados são os aspectos positivos destas propostas identificadas nas falas dos professores entrevistados. Foram detectados os seguintes pontos positivos na fala dos professores; 1- formação docente qualificada de acordo com a realidade escolar; 2- capacitação teórica e metodológica aliada a postura investigativa; 3- perfil de integração das linguagens artísticas; 4- conhecimento dos fundamentos de repertório e de metodologias das diferentes linguagens artísticas; 5- desempenho docente correspondente ao currículo prescrito; 6- atuação profissional direcionada para a educação popular e para os saberes interculturais; 7- formação investigativa e pedagógica atinente à integração das artes. Algumas falas dos professores entrevistados exemplificam essas potencialidades identificadas, a saber:

1- Formação docente qualificada para a realidade escolar:

Os alunos saem com ferramentas suficientes para desenvolver um trabalho que dialogue com a realidade, eles têm a base para encarar a realidade. E pela arte contemporânea, é um caminho muito bom para este ensino, exatamente por ampliar os materiais, os recursos, as possibilidades de criação. Nesta perspectiva os materiais podem estar mais à mão para a experimentação e para a produção. Não precisam ser materiais refinados [...] você pode realizar bons trabalhos com os recursos disponíveis, recursos do cotidiano [...] nesse ponto o acadêmico da Unicentro tem muito repertório e sabe aplicar em sala de aula (PROFESSORA I).

2- Capacitação teórica e metodológica aliada a postura investigativa:

[...] muitos egressos estão nos programas de mestrado e doutorado, fazendo suas pesquisas, dando super aulas, transformando um monte a realidade e o cenário educacional, indo muito além do que a gente já imaginou ir [...] Então com segurança te digo: os nossos egressos terão muito mais profundidade do que nós tivemos. E sempre bom afirmar, que existem profissionais e profissionais. Isso não tem como garantir (PROFESSORA H).

3- Perfil de integração das linguagens artísticas:

Os mestres em Educação Interdisciplinar em Artes podem ministrar aulas em escolas, em espaços sociais, em educação não-formal, sempre em um trabalho coletivo, sob um olhar integrador. Podem ministrar aulas de uma ou de outra arte específica, conforme a formação na graduação, acrescentando conteúdos de outras áreas, inclusive com outras disciplinas que não são das artes, em parcerias com outros professores. E dependendo de suas expectativas, interesses e necessidades, podem realizar trabalhos inovadores de hibridismo (PROFESSORA U).

- 4- Conhecimento dos fundamentos, de repertório e de metodologias das diferentes linguagens artísticas:

Muitos deles têm conseguido trabalhar com as quatro áreas na escola e a gente observa isso quando manda hoje nosso aluno estagiário, que é supervisionado por nossos ex-alunos e que passa pelas quatro áreas. Muitas escolas já têm esse profissional e já consegue abordar as quatro áreas nas aulas de Arte [...] Esses nossos egressos que conseguem entrar nesse ambiente têm todo um trabalho de base para, primeiro, explicar a arte como área de conhecimento, que arte não é entretenimento, que arte não é aula para relaxamento ou para as coisas que não são importantes. (PROFESSORA M).

- 5- Desempenho docente correspondente ao currículo prescrito:

Isso é uma das coisas que me deixa feliz, porque vejo que talvez eles sofram menos para dar conta de todo um conteúdo do que um professor que está sendo formado em uma licenciatura específica. Essa é a parte que eu vejo que está indo bem (PROFESSORA G).

- 6- Atuação profissional direcionada para a educação popular e para os saberes interculturais:

Trabalhamos com as artes contemporâneas, mas principalmente com a questão da comunidade, da formação política, e da responsabilidade social. A gente tenta pensar as artes também como uma área de penetração social. A arte como partilha (PROFESSOR C).

- 7- Formação investigativa e pedagógica atinente à integração das artes:

[...] os professores têm uma grande dedicação e abertura para as inovações pedagógicas, têm nestas propostas de Arte Sonora, uma porta maravilhosa aberta para explorar e investigar outras maneiras de ensinar arte. [...] Não somente nas artes visuais, ou com o som, ou no teatro, ou seja, uma pessoa pode ser criativa em qualquer área de conhecimento (PROFESSOR Q).

A capacitação teórica e metodológica aliada a postura investigativa é a potencialidade comum a todas estas Universidades, conforme observei na fala dos professores.

A UFSB foi a única Universidade que teve uma atuação profissional direcionada para a educação popular e para os saberes interculturais.

A formação investigativa e pedagógica atinente à integração das artes foi indicada por professores da Unicentro, da UFSB, da UFPR e da UB. A formação docente qualificada para a realidade escolar, assim como desempenho docente correspondente ao

currículo prescrito para a Educação Básica só não foram associados à proposta da UB. O conhecimento dos fundamentos, de repertório e de metodologias das diferentes linguagens artísticas, de acordo com seus professores, é uma das potencialidades das três universidades brasileiras.

4.4 AS FRAGILIDADES DOS CURSOS ANALISADOS

No transcorrer das entrevistas os professores universitários expressaram certas insatisfações em relação a fragilidades dos cursos em que atuam. Estes aspectos negativos se referem a estrutura, aos recursos e a proposta curricular; contudo, não é possível generalizar estes dados pois não refletem a opinião de todos os professores entrevistados, havendo discordância até mesmo entre os professores da mesma Universidade. Sendo assim, apresento primeiramente um quadro contendo os aspectos negativos apontados pelos professores de forma individualizada, depois descrevo cada um deles, considerando que suas opiniões refletem de forma qualitativa as fragilidades apontadas nos cursos analisados:

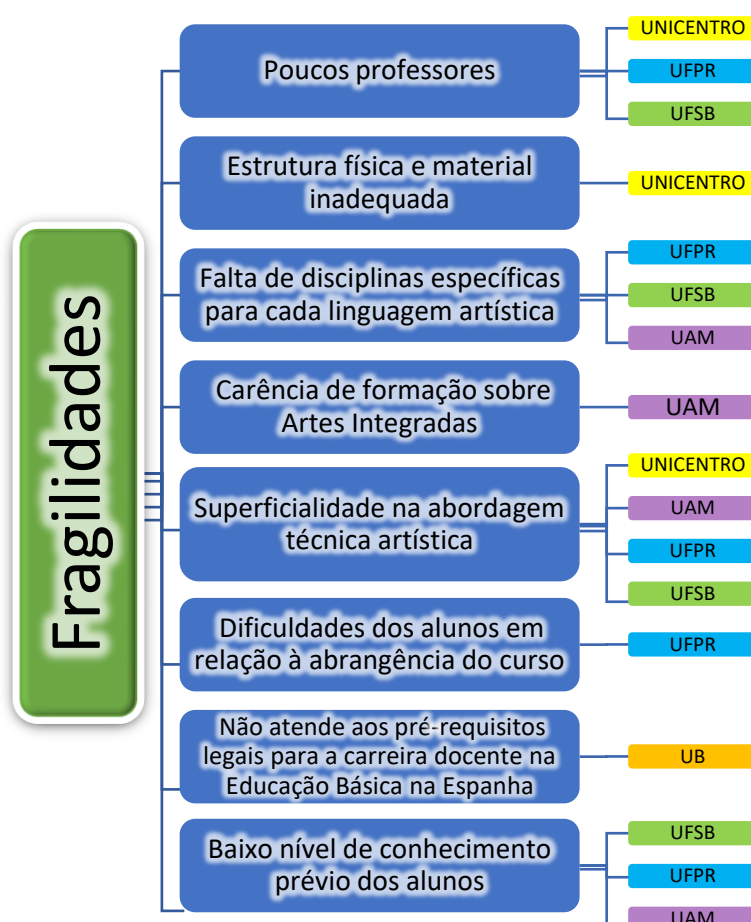


Figura 3 – Análise das Fragilidades dos Cursos de Formação de Professores em Arte
Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Foram expostas as seguintes fragilidades: 1- poucos professores; 2- estrutura física e material inadequadas; 3- falta de disciplinas específicas para cada linguagem artística; 4- carência de formação sobre as artes integradas; 5- superficialidade na abordagem técnica artística; 6- Dificuldades dos alunos em relação à abrangência do curso; 7- :baixo nível de conhecimento prévio dos alunos. Seguem as falas dos professores que apontam para essas fragilidades:

1- Poucos professores:

[...] o fato de ser uma universidade pequena com muito trabalho para os professores, inviabiliza um leque de ofertas maior de componentes, por enquanto [...] Então, a gente dá conta do curso com poucos professores. Aqui a gente testa o limite de fazer muito com pouco (PROFESSOR E).

2- Estrutura física e material inadequadas:

Do ponto de vista estrutural, nós precisaríamos de melhores espaços, por exemplo, a sala de música – é uma boa sala – mas ela não tem isolamento acústico. E é apenas um espaço, e com os instrumentos todos que tem fica apertado demais [...] A mesma questão em visuais. Destaco então a questão do espaço físico, muita coisa precisa ser melhorada (PROFESSORA P).

3- Falta de disciplinas específicas para cada linguagem artística:

A gente começou a perceber que, da forma como estava estruturado o currículo, eles tinham poucos aprofundamentos específicos nas linguagens. Tudo era muito genérico [antes da reformulação curricular] (PROFESSORA M).

4- Carência de formação sobre artes integradas:

Não, francamente não terão capacidade de desenvolver um bom trabalho de ensino das artes integradas com esta formação. A formação não é suficiente neste sentido, porque eles não têm vivências assim [...] Os materiais pedagógicos não fomentam este tipo de ensino e as escolas não valorizam a integração das artes (PROFESSORA D).

5- Superficialidade na abordagem técnica artística:

Eu vejo algumas deficiências. Uma delas é em linguagens específicas artísticas. A gente trabalha muito pouco com técnicas de linguagens artísticas específicas, então aquilo que dá autonomia também é o mesmo tempo na prática dá um efeito de restringir o desempenho específico da linguagem, não tem desenvolvimento técnico em Arte. Isso significa dizer que a gente não aprofunda, [...] não há um aprofundamento técnico em cada linguagem [...] houve uma restrição à técnica no projeto inicial, que eu espero que agora esteja se suavizando. Porque a conversa era mais ou menos assim: fazer um componente que

se chama música é disciplinar, não dá, porque a gente é interdisciplinar. Isso eu acho uma bobagem (PROFESSOR E).

6- Dificuldades dos alunos em relação à abrangência do curso:

[...] na maioria das vezes, ao entrar neste curso os alunos já sabem que a gente vai trabalhar com as quatro linguagens. A gente tem sim algumas desistências por causa disso, porque tem gente que tem muita restrição com alguma determinada linguagem e não consegue ir em frente. Mas na maioria das vezes o que a gente nota é isso: a pessoa tem uma preferência ou uma afinidade maior talvez, mas ela vai lidando com as todas de forma a aproximar as que não tinha muito contato daquela que tem mais afinidade (PROFESSORA G).

7- Baixo nível de conhecimento prévio dos alunos:

Então você não pode começar de um determinado momento pressupondo que eles tenham um conhecimento anterior artístico em qualquer uma das linguagens. Os alunos acham que você tem que começar do zero. Isso por causa da nossa Educação Básica, na qual não tem um currículo pré-estabelecido, você não sabe exatamente o que eles aprenderam de Arte no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PROFESSORA G).

As fragilidades indicadas pelos professores envolvem principalmente as questões relacionadas à integração das artes e questões relacionadas à estrutura física inadequada (UNICENTRO), ao corpo docente em número insuficiente (UNICENTRO, UFPR, UFSB) e ao baixo nível de conhecimento prévio dos alunos (UFPR, UFSB, UAM).

As fragilidades relativas a perspectiva de integração das artes são: a- superficialidade na abordagem técnica artística apontada pelos professores da UNICENTRO, da UAM, da UFPR e da UFSB; b- falta de disciplinas específicas para cada linguagem artística relatada pelos professores da UFPR, da UFSB e da UAM; c- dificuldades dos alunos em relação a abrangência do curso, apontada apenas por uma professora da UFPR.

A UAM é a única universidade que apresenta a carência de formação sobre artes integradas, segundo seus professores.

Os mestrados da UB, ainda que proponham a formação artística aliada a formação pedagógica, não atendem aos pré-requisitos legais para a carreira docente na Educação Básica na Espanha.

Em sequência volto meu olhar para avaliar as falas dos entrevistados voltadas a polivalência, a interdisciplinaridade e a integração das artes.

4.5 O SENTIDO DA INTEGRAÇÃO DAS ARTES

Existe um consenso entre os professores quanto aos aspectos positivos do ensino de Arte sob o viés integrador. Todos os professores se expressaram a favor de que o ensino de Arte na Educação Básica precisa abordar a Arte como área de conhecimento formada por diferentes manifestações artísticas. Entre os entrevistados, há aqueles que defendem o ensino interdisciplinar das artes sob responsabilidade de diferentes professores com formações específicas nas linguagens. Entretanto, por se tratar de professores que atuam em cursos de formação de professores de Arte sob a perspectiva da integração das linguagens artísticas. Com exceção da UAM, prevalece entre eles, a defesa de que o ensino de Arte pode ser realizado por apenas um professor, se a perspectiva da integração das artes seguir um viés interdisciplinar. Os professores da UAM, apesar de adotarem tanto na graduação quanto no mestrado, a especificidade no aprendizado das linguagens artísticas, são favoráveis ao ensino integrado das artes na infância para posteriormente desenvolverem o ensino específico de cada linguagem.

A seguir apresento uma síntese das principais ideias e experiências dos professores entrevistados sobre a integração das artes. A categorização destes dados resultou em 2 temas: **a valorização da inteireza da Arte** e da relação entre as linguagens artísticas; e a **superação da fragmentação das artes**.

Quanto **a valorização da inteireza da Arte e da relação entre as linguagens artísticas**, todos os professores compreendem a Arte como um todo composto por suas partes que dialogam, convergem, confluem, se fundem e se hibridizam. Alguns entrevistados expressaram a compreensão da unificação das linguagens artísticas sob perspectivas diferenciadas. As **professoras J, O e H** defendem a ideia da inteireza da Arte e as **professoras R e B** ressaltam o corpo como elemento essencial para uma abordagem artística não fragmentada, que envolva a multisensorialidade. Vejamos o depoimento das **professoras J e O**:

Então, hoje temos o aprofundamento da visão da Arte, a abertura do posicionamento que a contemporaneidade e a interdisciplinaridade se deleitam pelos vários olhares possíveis do que é a Arte. Então, penso que a diferença está nestas aberturas. E isso muda tudo. As atitudes mais abertas, tornam a Arte fluída, com interfaces. O que pode ser transformado e mexido. Quando eu falo de Arte, eu me refiro às artes, em suas várias facetas. Não estou falando de uma Arte específica (PROFESSORA J).

[...] Conceitualmente, eu entendo que é “Arte”, assim como tem divisões em várias outras áreas de conhecimento, mas a princípio todas têm um nome singular e essas divisões acontecem dentro dessa área de conhecimento. Por exemplo, não são “Geografias”, não são “Histórias”, é um curso de “História”. Existem as ramificações, existem linguagens, até mesmo diferentes dentro dessas áreas. Mas, a princípio, ela é uma área do conhecimento, então nesse caso, para mim o curso deveria se chamar “Licenciatura em Arte” no singular [...] A Arte como um todo, que é feita de várias partes. Mas que não são partes isoladas (PROFESSORA O).

A **professora H** entende a Arte como algo único, que se constitui pela dialogicidade entre as manifestações artísticas e entre a Arte e o ser existencial. Para a **professora R** o corpo é um elemento integrador importante das artes como componente essencial para o resgate da inteireza humana. Do corpo, por meio do corpo e com o corpo se produzem os processos criativos, sejam eles visuais, musicais ou cênicos. Para esta professora que trabalha com dança na formação dos professores de música, é o corpo o território de confluência e fusão das artes.

O **professor B** ressalta a energia corporal como um elo presente entre as diferentes expressões artísticas: “Eu penso que esta relação entre música e cênicas acontece de uma maneira muito natural, isto significa que para cantar tem que mover uma energia corporal, é uma maneira mais fácil mover esta energia para a dança e para o movimento e também utilizá-la para a voz” (PROFESSOR B).

O **professor V** problematiza a disputa que há entre as subáreas artísticas, o isolamento de cada uma delas e expõe o exemplo de integração das artes na ópera e a necessidade de estudarmos as correlações entre as linguagens artísticas considerando que não há linguagem pura e independente.

Com relação a **superação da fragmentação das artes**, assim se manifestaram os professores entrevistados:

A **professora U** e **H** assim se manifestam:

[...] vejamos o conceito de artes visuais: dependendo de quem te explique, talvez pode se limitar a te falar nada mais além de que artes visuais é pintura, escultura, gravura, porque estas são consideradas as disciplinas dentro das artes visuais. Para mim, mais que disciplinas elas são suportes, e o conceito de artes visuais é muito mais hibridado, a palavra “artes visuais” vai além de uma visão positivista e determinista do que é; é mais ampla, porque estamos num momento de movimento e mudanças contínuas: arte visual, arte sonora, multimodal, híbrida e muitas outras. Então é verdade que nós seres humanos necessitamos ter etiquetas, inclusive para poder superá-las e para criar outras etiquetas novas. Penso que estamos em um momento de superar as disciplinas, ou ainda, mais que de superar, de dar um novo sentido ao que antes se

entendia, ainda que, nesta tarefa de superação não estejamos de acordo [...] Isto significa dizer que nem tudo é branco ou preto, mas que há uma escala de cinzas, nas quais cada um pode se sentir mais confortável, por sua história de vida, por seus interesses (PROFESSORA U).

Eu prefiro falar manifestações artísticas do que falar linguagem. Pelo princípio de que o termo linguagem encerra muito, a linguagem para mim tem muito mais enquanto mecanismo intelectual pois reporta ao signo linguístico e Arte é muito mais do que isso. Eu acho que a palavra linguagem não dá conta do que entendo por Arte. A compreensão da Arte enquanto linguagem não engloba a sensibilidade, por isso prefiro a compreensão de arte como manifestação corporal, visual e sonora (PROFESSORA H).

A grande maioria dos professores entrevistados relatou experiências vivenciadas de ações pedagógicas de integração das artes na formação de professores onde atuam. Os professores **R**, **N** e **Q** propõem diferentes aspectos de interrelações artísticas. Vejamos o depoimento da **professora R**:

[...] eu observei que a integração das Artes, é um dos temas principais do século XX, é de certa forma, como se regressa às origens, quando na pré-história todas as Artes surgem de maneira vinculada, e logo a evolução da cultura faz com que se desenvolvam de maneira separada, mas no começo do século XX volta a ter uma tentativa de confluência e de integração das artes. Acima de tudo este olhar nas primeiras décadas do século XX, e principalmente nas três primeiras décadas, me serviu para dar uma fundamentação teórica e histórica para minha proposta pedagógica, penso que também me deu uma visão muito ampla e muitas ideias para levar para sala de aula, muito recursos que outros artistas já haviam realizado e eu pude retomar estas ideias, estas formas (PROFESSORA R).

Ela manifesta a necessidade de transformação das posturas artístico-pedagógicas diante das artes híbridas, pois no panorama artístico atual é mais do que essencial dialogar com outras áreas. Ela ressalta a grande variedade de produções artísticas híbridas na atualidade e a dificuldade que se tem de categorizar e etiquetar estas obras. Também admite a necessidade de a escola incorporar estas produções artísticas: “Temos que conectar a escola com o que ocorre na sociedade e com o que ocorre na Arte atual. Além disso é necessário conectar as artes com o restante do currículo, ou seja, não somente promover a integração entre as artes, mas também, a integração das artes às outras matérias do currículo (PROFESSORA R).

A **professora N** traz um exemplo de arte integrada em um projeto que coordenou na UFSB. Ela e uma bolsista de iniciação científica desenvolveram um projeto para

realizar um livro escola. Elas produziram um livro expandido, não impresso – um livro que ficava nas paredes da escola. Esta experiência atesta a possibilidade de realização de um trabalho criativo de artes visuais com literatura, sob uma perspectiva integradora e uma estética inovadora por meio da técnica expandida.

O **professor Q** traz uma experiência em Arte Sonora, integrando artes visuais e música, na constituição de uma arte híbrida. Ele possui uma formação interdisciplinar e trabalha com artes integradas de forma criativa.

4.6 O SENTIDO DA POLIVALÊNCIA

O termo polivalência é utilizado pelos professores entrevistados sob diferentes sentidos. Os professores da Espanha relatam desconhecer o uso do termo polivalência nos discursos voltados para o ensino de Arte, isto porque, não houve na Espanha a formação em Educação Artística no formato polivalente como tivemos no Brasil. Entretanto, identificam a polivalência como uma postura positiva presente nos profissionais das artes híbridas da atualidade.

No Brasil esse termo aplicado às práticas docentes em Arte tem conotação pejorativa, ainda que alguns dos professores entrevistados reconheçam o sentido positivo do termo, mas preferem não o utilizar pelo fato do termo configurar-se negativo dentro do ensino das artes. Nenhum dos professores entrevistados se auto denominaram polivalentes e nem associam este termo às propostas dos cursos nos quais atuam.

De maneira geral foram três as diferentes posições dos entrevistados com relação a polivalência: 1- *desconhecimento da aplicabilidade do termo no ensino de artes*; 2- *aceitação do termo como ação necessária na prática artística*; 3- *rejeição do uso do termo pela conotação negativa vinculada às práticas obsoletas*.

Quanto ao ***desconhecimento da aplicabilidade do termo no ensino de artes*** verifiquei que os professores da Espanha entendem a palavra polivalência como a capacidade de realizar várias ações e multitarefas. O termo não está associado aos fazeres artístico-pedagógicos, desta maneira os professores espanhóis entrevistados desconhecem a aplicabilidade do termo no âmbito do ensino das artes. Vejamos o depoimento da **professora R**:

[...] aqui na Espanha não utilizamos o termo polivalência aplicado às artes. A palavra polivalente se refere a algo de diferentes usos, matérias,

formas. Um projeto polivalente por exemplo, poderia ser um projeto de artes integradas à outras áreas. Não é um termo que se usa comumente, não é habitual [...] não posso dizer se seria algo positivo ou negativo (PROFESSORA R).

No Brasil apenas a **professora N** desconhece o uso do termo no ensino de Arte: “Eu não entendo nada de polivalência. A gente não trabalha com esse termo” (PROFESSORA N)

Quanto a **aceitação do termo como ação necessária na prática artística**, observei que dentre os 22 professores entrevistados, apenas 4 associaram aspectos positivos ao termo “polivalência” (**professores S, P, E e H**), principalmente no que se refere à etimologia da palavra e ao domínio de conteúdo para a produção artística. Ressalto a fala da **professora S** quanto a polivalência na produção artística: “Se a gente olhar para os artistas de hoje que têm chamado a atenção lá fora e tido reconhecimento, eles todos talvez sejam polivalentes e nunca tenham lidado a essa ideia, que ainda existe, de pensar dentro de fronteiras artísticas” (PROFESSOR S).

O **professor E** associa a polivalência à habilidade de atuar em vários campos “Acho que no trabalho de artes hoje, não podemos definir limites entre campos - entre a música, o teatro, as artes visuais” (PROFESSOR E).

Tanto a **professora S**, quanto o **professor E**, entendem a adequação do termo em relação à produção artística, porém são bem reticentes em aceitar a polivalência na educação.

A **professora P** ao relatar sua trajetória de formação assume o aspecto positivo da polivalência, enquanto capacidade de realizar múltiplas tarefas, entretanto, associa este termo ao sentido da interdisciplinaridade:

Nosso objetivo é trabalhar numa perspectiva interdisciplinar que contemple os fundamentos das diferentes linguagens artísticas e o diálogo com a arte contemporânea. Enfim, vamos dizer assim, de uns tempos para cá, eu digo que eu sou polivalente, e daí? Mas, eu precisei desconstruir isso em mim. Porque a polivalência acontece em todas as áreas, mas isso não significa que eu não possa olhar para o meu vizinho e ver o que ele está pesquisando, gostar, e querer pesquisar aquilo também [...] Então eu acho que a polivalência é um fato, até por conta da nossa real condição humana (PROFESSORA P).

A **professora H** ressalta esta qualidade como algo positivo e inerente ao ser humano. Ela destaca as inúmeras habilidades e funções acumuladas nas diferentes tarefas

diárias e cotidianas, o que ocorre também com os artistas diante das artes integradas e com os professores na ação docente que aborde a Arte em suas diferentes manifestações.

Quanto *a rejeição do uso do termo pela conotação negativa vinculada às práticas obsoletas*, observei que dos 22 professores entrevistados, 12 anunciaram aspectos negativos, pois associam este termo à prática de ensino da Arte a ser superada. Mesmo a **professora H**, apesar de apresentar uma visão positiva quanto ao termo, evita seu uso quando se reporta à proposta curricular do curso de Licenciatura em Arte da UNICENTRO, pois o significado histórico e metodológico atribuído ao termo não condiz com o perfil de formação do curso em que atua:

O termo é bastante preconceituoso e estigmático, [...] quando se usa a polivalência dá a impressão que a gente está formando pessoas para serem boas em visuais, boas em música, boas em teatro e dança, como se o curso fosse um bacharelado e você formasse músicos, atores, dançarinos e artistas visuais. Mas não é isso! O que propomos é uma licenciatura em Arte, formamos os professores de Arte, o profissional que vai ensinar Arte [...] por isso acabo não usando o termo polivalência porque ela dá aquela ideia de formar profissionais em todas as áreas, como se a gente tivesse esse caráter que não temos (PROFESSORA H).

A experiência vivida pela **professora P** durante sua graduação em Licenciatura em teatro demonstra o quanto este posicionamento avesso à polivalência se fortaleceu nos discursos acadêmicos:

A polivalência é uma das palavras que eu aprendi na licenciatura em teatro. O que me disseram foi que eu iria estudar para ser professora de teatro e que no chão da escola, na minha prática docente, eu iria ser uma defensora da não-polivalência, e que um dia nós iríamos conseguir junto aos órgãos governamentais, junto aos legisladores, nós iríamos batalhar, lutar, pressionar para que o ensino fosse mudado para a não-polivalência, e assim, eu aprendi que deveria ser um “arauta” dessa luta pelo ensino específico das artes. Então a palavra polivalência para mim ganhou um significado de algo muito ruim. Eu só sabia que era ruim. Mas, nunca fizemos estudos mais avançados, teóricos, que falassem como isso acontece na educação, ou sobre a sua correspondência com a integração das artes, isso nunca li em nenhum texto na graduação. Eu só sabia que tinha que o ensino polivalente tinha que ser combatido [risadas] pois era um “vilão” do ensino de Arte (PROFESSORA P).

A **professora I** prefere não usar o termo polivalência considerando o ranço que este termo detém: “[...] não nos identificamos como polivalentes porque quando se fala em Arte e polivalência, lembramos imediatamente da educação artística dos anos 70, que sempre é malvista (PROFESSORA I).

Na visão da **professora L** o termo polivalência está carregado de um significado negativo como algo que é tudo e não é nada, porém tratado sob uma perspectiva interdisciplinar, o caráter negativo e pejorativo deste termo deixa de existir. As falas dos entrevistados **C, F, G, H, I, L, M, O, P** seguem na mesma direção.

Com respeito a *missão da polivalência* nos cursos analisados, com exceção dos professores espanhóis que desconhecem o uso da polivalência na área de Arte, observei que nenhum dos professores brasileiros entrevistados admitem que as propostas de formação docente dos cursos nos quais atuam é polivalente. As propostas curriculares também não se referem a esta missão polivalente. As razões são diversas, primeiramente esses professores relatam que o egresso dessas Licenciaturas analisadas não tem o mesmo perfil daqueles formados em Educação Artística. Eles afirmam que esses cursos trazem uma inovação curricular em relação às Licenciaturas em Educação Artística dos anos 70.

As **professoras I, H e P** relatam que no curso onde atuam não há a pretensão de os egressos obterem técnicas e habilidades específicas em cada uma das linguagens separadamente, pois o enfoque do curso está no desenvolvimento da consciência artística por meio da fruição, experimentação e processos criativos em Arte, com liberdade e autonomia de criação nas diferentes linguagens:

Neste sentido eu diria que o curso está voltado para a interdisciplinaridade [...] para mim o que ficou de polivalência é o que se tinha nos anos 70. Era a ideia de querer dar conta de tudo ao mesmo tempo e achar que o curso era suficiente para dar aulas de técnicas artísticas [...] o que propomos não tem a ver com o ranço da educação artística dos anos 70, com a polivalência de lá (PROFESSORA I).

A **professora P** da UNICENTRO ressalta que a flexibilidade das ementas e dos planos de ensino das disciplinas permitem a construção de projetos de pesquisa e produção em Arte, transcendendo os limites das linguagens. Com enfoque em poéticas contemporâneas de criação, o curso tem uma proposta mais fluída na construção do saber, o que o torna muito diferente das propostas das Licenciaturas em Educação Artística dos anos 70.

Outro aspecto diferencial entre este modelo curricular adotado pela UNICENTRO e outros modelos, segundo a **professora H**, é que a ênfase na técnica é substituída pelas experiências sensíveis que despertam a consciência artística:

Nossa, há uma diferença da água para o vinho entre a Educação Artística e a nossa proposta. Para você ter uma ideia, eu fiz todo o

conservatório de música, graduação em Educação Artística com habilitação em música e fui conhecer o que é música num cursinho de um final de semana com Koellreutter. A formação que eu vivenciei foi muito técnica, eu tinha canto coral, harmonia, percepção, ditado rítmico e melódico, solfejo. E não conhecia música! [...] Então a gente aprendia técnica apenas na formação que eu tive, e isso falando de uma educação artística na década de 80, naquela época o curso era estritamente técnico. [...] Eu não tinha esta consciência, acho que a palavra que nos diferencia é essa: consciência artística (PROFESSORA H).

Na fala da **professora H** observa-se ainda uma certa preocupação em não utilizar o termo polivalência no curso onde atua para que não haja uma comparação com as Licenciaturas em Educação Artística do passado:

Reconheço a polivalência, concordo com a polivalência, entendo ela ser do humano, não uso o termo no ensino de Arte e não gosto porque ela se reporta a este preconceito [...] E quando expomos o nosso curso, é assim que somos taxados, como se a nossa proposta fosse da época da ditadura, uma crítica sem conhecer a proposta real do curso. As pessoas criticam a nossa proposta sem olhar o nosso currículo, nosso projeto de curso. [...] O preconceito é muito grande (PROFESSORA H).

A **professora H** afirma que o preconceito em relação à esta proposta, normalmente está atrelado ao nome do curso, pois ao propor formar Arte-Educadores, este curso é associado ao modelo curricular da Educação Artística. Por isso ela considera importante, antes de mais nada, conhecer a proposta do curso para que se entenda que o uso pejorativo do termo polivalência não corresponde à formação oferecida pela UNICENTRO.

Os professores entrevistados da Licenciatura Interdisciplinar em Artes da UFSB ressaltam que o diferencial entre uma Licenciatura e a outra está nos projetos interdisciplinares adotados neste novo modelo curricular. Vejamos os relatos:

Mas a gente não trabalha com as 4 linguagens, a gente não forma alguém para atuar nas 4 linguagens. A gente forma professores interdisciplinares, que não necessariamente vão dominar as quatro, e não necessariamente vão tentar dominar as 4. Mas vão atuar a partir desta relação com temas, com projetos e isso me parece que está marcando a formação dos estudantes (PROFESSOR E).

Esta formação está fugindo muito da tradição de um professor de Educação Artística. Aqui o caminho é muito diferente. Eles têm outras referências em sala de aula, nos componentes eles são mobilizados a ter outros olhares. São outros motivadores da criação. É claro que eles vão entrar em contato com arte educadores que já estão nessa trilha e que já estão incorporados aos cursos de Educação Artística há muito tempo. Eles trabalham muito a parte da prática também, muito a perspectiva de ateliê, de oficina; eles são muito mobilizados por isso [...] Um dos

primeiros componentes do campo das artes é a experiência do sensível, então eles irão pensar e vão ser provocados a pensar a partir do sensível. [...] Eu acho que quando você chega em uma sala de aula pensando a perspectiva do sensível, a perspectiva do experimental, você não está mais pensando em resultado, você não está mais pensando se o desenho é bonito ou não, se está preenchido dentro ou fora da borda, ou o ensino das artes não está sendo pensado mais a partir de um calendário. [...] Nesse sentido, eu acredito, que eles caminham e eu espero que caminhem por outra direção, mas não dá para saber ainda (PROFESSOR N).

Eu não vejo este curso como um curso polivalente, eu sinto que pelo nome que ele recebe, ele pode ser entendido como polivalente, mas pela maneira como a gente distribui os módulos e a forma que a gente se posiciona pedagogicamente dentro do curso, ele não é. Porque a gente traz as 4 linguagens de uma maneira interdisciplinar [...] sem se preocupar com que esse aluno seja um profissional técnico nas 4 linguagens. [...] a gente está o tempo todo repensando maneiras mais fluídas de trabalhar com as denominações dos módulos para que os alunos experimentem e tracem possibilidades de trabalhar com as linguagens de forma interdisciplinar. É um cuidado. Eu acho que, nesses últimos anos, temos conseguido ir nessa direção (PROFESSOR O).

A **professora O** admite que a formação oferecida pela UFPR não é polivalente em virtude de se ater a uma organização interdisciplinar tanto na integração das linguagens artísticas, quanto na construção de projetos de cunho social e que envolvem outros saberes.

Os relatos expostos pelos entrevistados me fizeram observar que embora o sentido etimológico da palavra polivalência não acarrete aspectos negativos, no ensino das Artes no Brasil, ela detém uma conotação bastante negativa. A revisão e ressignificação do termo proposto por Carlos Cartaxo, ressalta diferentes aspectos relacionados à esta prática no ensino de Arte, o que me pareceu pertinente no sentido de superar a tensão entre o que é um artista especialista e um artista polivalente. No que diz respeito à integração das artes no ensino, observa-se uma recusa dos pesquisadores e professores da área aderirem a essa ressignificação, a fim de auferir ao termo uma positividade similar àquela que os artistas contemporâneos detêm.

Concluo ainda que o sentido pejorativo atribuído ao termo polivalência, se relacionado a uma ação pedagógica interdisciplinar e de hibridação das artes, pode ser minimizado, portanto, a estigmatização do termo polivalência merece ser questionada, pois o seu rechaço pode gerar a rejeição de outras propostas de integração das artes.

Resumidamente observa-se na leitura dos trechos elencados, que os professores entrevistados, distanciaram-se do termo, tendo em vista que ele esteve muito relacionado

a uma proposta de ensino das artes iminentemente tecnicista. Combatendo este tecnicismo assim definiram a missão pedagógica dessas novas Licenciaturas:

- 1- O curso da UNICENTRO optou pela substituição da técnica pelas experiências sensíveis, capazes de despertarem a consciência artística;
- 2- O curso da UFSB substitui a ênfase na técnica pela abordagem interdisciplinar direcionada pela experiência do sensível; e
- 3- O curso da UFPR-Litoral opta pelo trabalho em 2 âmbitos paralelos: a aprendizagem de conteúdos das 4 linguagens e a construção de projetos interdisciplinares.

A vinculação da interdisciplinaridade na proposta curricular e na ação pedagógica desses professores, me fez avaliar este termo, até como uma das maneiras de amenizar o sentido pejorativo atribuído à polivalência, que nos ordenamentos voltados para a educação artística parece ter uma interligação. Nesse sentido contemplei as seguintes questões voltadas para a interdisciplinaridade: 1- O sentido da Interdisciplinaridade adotado pelos professores entrevistados; 2- A missão da interdisciplinaridade nos cursos analisados.

4.7 O SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ao analisar o *sentido da interdisciplinaridade* adotado pelos professores entrevistados observei que dentre os 22 professores entrevistados, 13 definem sua ação como interdisciplinar, 2 deles associam suas posturas às ações transdisciplinares e os demais não utilizam este termo para definir sua perspectiva de trabalho.

Dos 7 professores da Espanha que participaram da pesquisa, 5 admitem que suas ações pedagógicas são interdisciplinares, sendo que 2 deles atuam na UAM e os outros 3 coordenam os mestrados interdisciplinares da UB.

Dos 15 professores do Brasil, 8 afirmam atuar com uma proposta interdisciplinar, sendo que 6 deles atuam na Licenciatura Interdisciplinar em Artes da UFSB e 2 atuam na Licenciatura em Artes da UFPR-Litoral.

As ações interdisciplinares apontadas pelos professores entrevistados foram assim expressas: mudança de atitudes em favor das interpelações; convergências das disciplinas/linguagens; enfoque em expressões artísticas híbridas; postura docente disponível ao diálogo e interconexões; soma de modos de pensar; apropriação de pontos

específicos das linguagens na construção de uma perspectiva interdisciplinar. Estes sentidos atribuídos às ações pedagógicas interdisciplinares estão de acordo com aquilo que consta na revisão de literatura realizada.

O **professor C** assim se expressa quanto a interdisciplinaridade: “A riqueza desse tipo de profissional vem dessa capacidade de ele pensar nas coisas em relação às outras, e não cada uma em sua especificidade somente, isso é o que muito artista faz e como muito professor faz na interdisciplinaridade” (PROFESSOR C).

O **professor E** declara que a interdisciplinaridade é uma exigência da própria Arte. Compete ao artista e o professor despir-se de suas categorias de classificação e considerar ser natural das artes as multiplicidades e simultaneidades do ser e do fazer.

O **professor F** descreve:

A interdisciplinaridade não é um campo de conhecimento, mas uma prática, uma mirada epistemológica diferente para os processos de construção do conhecimento e consequentemente ensino-aprendizagem, em qualquer área. Essa prática só acontece entre sujeitos, quando alguns entre eles são capazes de transitar entre áreas de conhecimento e lidar com as inter-relações que compõem esse tecido. Ou seja, estão relativamente à vontade em mais de uma área, para a troca e o diálogo [...] A proposição de se levar a cabo o ensino de artes de forma interdisciplinar seria possível numa escola que tenha especialistas em cada linguagem/campo artístico e inclua aquelas/es que são capazes desse trânsito (PROFESSOR F).

O **professor U** vê a interdisciplinaridade como um conjunto de modos de pensar que advém de diferentes disciplinas em função do processo de criação coletiva:

Então esta palavra chave “interdisciplinaridade”, acima de tudo, não se define pela soma de disciplinas, de um mesmo contexto, mas sim de somar maneiras de pensar, a partir das diferentes disciplinas para alimentar inclusive a própria disciplina. Entendendo, também que possa ser, ou possa parecer um pouco paradoxo, que as disciplinas estejam superadas da maneira tradicional que as entendemos, pois não nos centramos nas técnicas e procedimentos em si mesmos. Além disso é algo bem sutil, é mais focado nos sujeitos do que nos objetos, ou nos resultados. O mais importante é o processo de criação compartilhado, do que o resultado em que chegamos, ainda que este, seja um dos objetivos. O importante é o caminho [...] a interdisciplinaridade vai na direção de um olhar sobre como se pensa, desde cada disciplina, e o que podemos oferecer, e a mistura das diferentes maneiras de pensar, maneiras de criar processos diferentes. Vai mais além de algo procedimental e está mais na interrelação de maneiras de pensar e de ver (PROFESSOR U).

O depoimento desse professor corrobora com os escritos de Berti (2007) quando admite que a interdisciplinaridade pode ser realizada por um coletivo em interação, mas também por um único sujeito, aquele que trabalha sozinho, mas tem uma trajetória interdisciplinar, que se alimenta e se nutre de diferentes disciplinas e áreas. “Ela pode existir, se este docente atua como mediador e dialoga com diferentes áreas. A interdisciplinaridade pode estar de algum modo no coletivo de pessoas e no sujeito que tem esta atuação inter” (PROFESSOR U).

A **professora S** entende que interdisciplinaridade não é acúmulo de diversos conhecimentos superficiais:

Interdisciplinarmente não é você acumular um pouquinho de cada disciplina. Não é assim “você vai ensinar um pouquinho de teatro, um pouquinho de artes visuais, um pouquinho de música”. É você realmente ensinar algo que não é nem uma coisa, nem outra. E isso não é um menos, é um mais. Talvez muito inspirados nas rupturas que a arte contemporânea já propôs, porque hoje você vai ver uma obra de um artista contemporâneo, não sabe onde está o limite entre a pintura, a escultura, a dança, o vídeo, a música, mas também, muito inspirados pela força poética e pela transdisciplinaridade dos mestres das culturas populares. [...] a Arte, ela tem máscara, tem dança, tem poesia, tem improvisação, tem música, tem confecção de instrumento, tem tudo. E esses mestres não são necessariamente especialistas em uma dessas coisas. Essas coisas não são separadas. Então a gente pensou muito nisso aqui no curso (PROFESSORA S).

A **professora N** acrescenta que a interdisciplinaridade pressupõe uma postura disponível aos saberes diversos, sejam eles institucionalizados academicamente ou não:

[...] interdisciplinaridade é esse encontro de várias áreas do conhecimento, de várias disciplinas, mas é também uma postura de pensar a Arte não de uma maneira disciplinar, mas ela em trânsito, ela trocando o tempo com várias áreas e vários saberes, fazeres. [...] De uma certa maneira a gente está pensando em artes, pensando também na antropologia, pensando também na sociologia, na história, a gente está o tempo todo, não só a partir do campo das artes [...] mas um campo entrelaçado de olhares que vêm de diferentes campos do saber (PROFESSOR N).

A **professora M**, valorizando a contextualização e envolvimento de outros saberes no campo das artes, ressalta que na interdisciplinaridade se promove o engajamento social:

Pensar na interdisciplinaridade é ter uma visão mais ampla do ensino das artes. Porque interdisciplinaridade nas artes não é só estabelecer diálogo entre as linguagens, mas é muito mais em relação à contexto

local, regional. Um ensino que envolva as questões da educação, da cidadania, da formação do cidadão reflexivo, crítico, para além da matéria específica. Isso porque, quando a gente fala em interdisciplinaridade, não está falando só das matérias, mas como cada linguagem pode se relacionar com as demais. [...] a interdisciplinaridade acontece nas inter-relações artísticas e que podem promover transformações reais. [...] Acho que é pensar no contexto maior, para fora da universidade. [...] Acho que é isso, entender a interdisciplinaridade para além do espaço acadêmico (PROFESSOR M).

O **professor V** considera que o sentido da interdisciplinaridade está na mudança de atitude em favor das interrelações, e conseqüentemente, nas reformulações conceituais ligadas à fragmentação do conhecimento:

Primeiramente a interdisciplinaridade é um princípio de trabalho, no qual as atividades artísticas estão interconectadas [...] Mas, mesmo que você leia muitas referências sobre interdisciplinaridade, ainda assim haverá muitas outras, porque há muitas coisas que não estão ditas. Pois a interdisciplinaridade é abrir uma porta para a interrelação. É uma proposta de mudança de estruturas, é rupturista (PROFESSOR V).

A **professora U** também vê a interdisciplinaridade como um movimento contínuo de aprendizagem pela interação social e pelas possibilidades de convergência das disciplinas, o que gera o conhecimento mais global.

A **professora N** assim se manifesta quanto ao termo:

[...] o artista tem vários outros campos de atuação, então ele pode ser um artista curador, artista escritor, artista professor, artista químico, enfim. Ele vai invocar um pouco essa imagem que, inclusive depois da arte mídia, da própria arte contemporânea, mesmo depois dos neoconcretos que vêm das artes plásticas, por exemplo, vai convocar muito a questão do corpo, do gesto, de perder um pouco essa relação de autoria, do nome, da celebridade. Eu penso muito na figura desses artistas professores que atuam a partir de uma possibilidade de um campo que oferece uma multiplicidade de papéis e atuações. A gente pensa muito que esses estudantes podem ter não só essa diversidade de atuações, mas também, que as próprias atuações e os campos de interesse como a música, o teatro, o cinema, também estão contaminados nas outras áreas como você disse. Hoje no contemporâneo é muito mais fácil pensar esse perfil de artista interdisciplinar no sentido de que as categorias caem por terra. Dá para antever melhor esse artista que é múltiplo, esse artista mesmo que dentro da dança, por exemplo, está incorporando elementos da videoarte ou das grafias. Acho que a contemporaneidade contribui para

que a gente veja melhor esse artista interdisciplinar (PROFESSORA N).

É interessante ressaltar que a área de atuação docente desta professora, assim como ocorre na maioria dos professores entrevistados, não segue a formação inicial feita na graduação, mas reflete a trajetória de formação continuada interdisciplinar.

Esta mesma concepção é adotada pelo **professor V** ao definir o perfil do profissional interdisciplinar, como aquele que não se limita ao campo específico de sua formação acadêmica, criando novos territórios:

Veja, este homem que te falei, Manuel Berenguer, eu o conheço há muitos anos e sei seu currículo, então por isso não coloco em dúvida se ele é um músico ou não, ainda que fique conectando e desconectando todos os dias as máquinas e que tenha formação em medicina, posso te dizer que, na verdade, ele é um músico com certeza. Ele trabalha com a relação entre som, imagem e objetos. E isso seria menos importante que um bom pianista? Está em questão o que é mais musical? (PROFESSOR V).

Neste depoimento fica claro que o trabalho com artes integradas não se solidifica na formação inicial, mas em tudo aquilo que o artista, ou o professor, fez até chegar à prática integradora.

4.8 A MISSÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

No que se reporta a *missão da interdisciplinaridade nos cursos analisado*, as entrevistas indicaram diferentes aspectos da interdisciplinaridade atribuídos à questão. Nas 9 propostas curriculares analisadas foram identificadas diferentes iniciativas e estágios em relação à concretização de uma real ação interdisciplinar.

Os cursos da UB, da UFPR e da UFSB foram intitulados cursos sob diferentes enfoques. O curso da UNICENTRO ainda que não esboce tratar-se de um curso interdisciplinar, apresenta algumas ações em direção à interdisciplinaridade. Os cursos de licenciatura e o MESOB da UAM foram o que menos se propuseram a realizar ações interdisciplinares e nem se consideram licenciaturas interdisciplinares.

Os entrevistados apontaram como missão interdisciplinar nesses cursos, o que se segue: abordagem da inteireza da Arte; promoção da superação da especialização; formação integral do ser humano; escolha metodológica para resolução da demanda do

ensino polivalente; não pressupor a extinção das linguagens, mas focar a sua integração; apresentar uma proposta de aplicabilidade no ensino escolar; reformulação do Ensino Superior nas Artes.

A **professora P** da UNICENTRO destaca a convergência das linguagens na estrutura curricular do curso de Arte, enquanto manutenção dos conteúdos disciplinares sob uma função integrativa:

As convergências acontecem nas visualidades, na sonoridade, nas questões ligadas à cena, dentro de cada disciplina, sob o enfoque poético de cada ementa. Não deixando de lado os fundamentos de cada uma, [...] sempre indo ao encontro das outras áreas, buscando a convergência, o diálogo, e por vezes, é o aluno que percebe isso. Quando você propõe uma atividade é ele que acaba por encontrar os pontos de contato, seja no trabalho teórico ou prático. O esforço, na verdade, deve ser nosso, em primeiro lugar, não só instigar o aluno, mas ter a postura interdisciplinar para que eles percebam que o corpo docente tem essa postura (PROFESSOR P).

A **professora G** afirma que interdisciplinaridade no curso de Artes da UFPR-Litoral ocorre na estrutura das disciplinas, no diálogo entre os professores com formações específicas, na convergência dos conteúdos das diferentes linguagens artísticas, no planejamento de estágio, na estruturação do pensamento dos alunos:

Eu acho que a cabeça destes alunos funciona de modo convergente, mesmo nos módulos específicos. [...] Eles sempre têm um arcabouço de outras coisas para ajudar a entender o que a gente está falando na nossa linguagem específica. Acho que isso é muito produtivo. A aprendizagem deles não está centrada em apenas determinados signos, mas eles estão trabalhando com signos de diferentes suportes. E isso tudo integrado. E isso é legal porque às vezes a nossa cabeça, a minha por exemplo, que vem de uma formação específica, não consegue fazer essa transposição, mas você percebe neles isso a toda hora (PROFESSOR G).

A fala da **professora M** da UFPT-Litoral assim se expressa sobre o estágio interdisciplinar:

Um dos maiores exemplos que a gente tem é talvez o campo de estágio porque, por mais que ele vá trabalhar com estágio de uma linguagem específica naquele semestre, quando ele entra na escola nem sempre é aquela linguagem que está sendo trabalhada e que vai ter no período. [...] Aí você passa a tentar desenvolver um trabalho em conjunto com a escola, com o professor supervisor e com aquilo que está proposto no currículo naquele momento. Esse eu considero um dos exercícios de

interdisciplinaridade, que não é fácil de fazer mesmo. É um desafio para eles, mas é muito gratificante. Por exemplo, você chega lá na escola e o professor está trabalhando artes visuais, com pontos e linhas, e você tem que trabalhar dança. Que ótimo. “Como é dançar pontos e linhas? Como é trazer ponto e a linha para o seu corpo? Como é construir uma prática artística com aquele mesmo conteúdo que ele está desenvolvendo lá em artes visuais e você conseguir transformar para uma outra linguagem?” Acho que é um dos espaços que proporciona também essa interdisciplinaridade mais voltada para aplicação prática da disciplina mesmo (PROFESSOR M).

A **professora G** relata uma experiência que teve em um estágio de música. A professora da escola pediu conteúdos de dança e a solução foi trabalhar com percussão corporal, abordando conteúdos referentes ao movimento corporal e a rítmica em composições musicais com o corpo.

O **professor L** acredita que a proposta curricular da UFSB se caracteriza muito mais pela interdisciplinaridade do que pela polivalência:

Nunca ouvi ninguém usando o termo polivalência para definir o trabalho que fazemos aqui. O que eu acho que acaba predominando é o sentido da interdisciplinaridade mesmo, acaba se sobrepondo à essa questão. O que a gente vê são vários projetos e oficinas em que os licenciandos de uma área acabam criando projetos com outras: artes e humanidades. Então vamos trabalhar com a questão de arte e gênero, questões que estão sendo discutidas nos componentes curriculares de humanidades. Acho que é isso que emerge mais fortemente no desenho que a gente tem (PROFESSOR L).

O **professor V** da Espanha define o Mestrado em Música como Arte Interdisciplinar:

[...] nos últimos anos, a universidade em geral, começou a valorizar a interdisciplinaridade. É um termo, que na verdade, recupera os princípios da universidade. O termo universidade vem da ideia de universal, o conhecimento como algo universal, e com o tempo, as universidades se converteram em superespecialistas de temas muito concretos [...] Ao contrário, neste momento está se tornando moda o termo interdisciplinar pois não há nenhuma atividade das ciências humanas que não seja interdisciplinar. [...] E isso é muito mais amplo, é uma visão que me parece muito mais de acordo com a realidade do que a visão reducionista de que a música é som, a pintura é cores, e assim por diante. Temos que entender que tudo está relacionado (PROFESSOR V).

Para o **professor B** a missão interdisciplinar não é adotada nas escolas espanholas, portanto, a formação dada na UAM, poderia contribuir para que este fazer fosse priorizado nas escolas infantis:

Esta formação interdisciplinar que vivi na formação Orff, não havia visto na Espanha, não conhecia nada assim. Aqui sempre é o professor de música por um lado e o de plástica por outro. É o que acontece até hoje na escola, não há algo integrado. Mas, quem faz esta formação de magistério, tem a formação nos dois campos, tem algo de música e de plásticas ainda que seja pouco, eles têm, mas não se objetiva um trabalho interdisciplinar (PROFESSOR B).

A **professora U** vinculado ao Mestrado em Educação Interdisciplinar em Artes da UB, analisa a proposta curricular deste curso como uma superação ao conceito de disciplina buscando atingir a transdisciplinaridade.

A professora H da UNICENTRO, também associa as práticas deste curso à transdisciplinaridade, mas como são discursos minoritários e como a legislação não fala sobre esta perspectiva, não me detive em analisar esta questão.

Dentre todos os aspectos ressaltados pelos professores entrevistados em relação ao *sentido* e a *missão* da interdisciplinaridade no ensino de Arte na Educação Básica o mais importante a ser compreendido é que o *sentido* e a *missão* interdisciplinar não estão baseados na negação da especificidade, mas, na sua complementação a partir de uma postura disposta ao diálogo e as interconexões dos conhecimentos, áreas e especialidades. A seguir apresento um quadro contendo a síntese da fala desses professores:

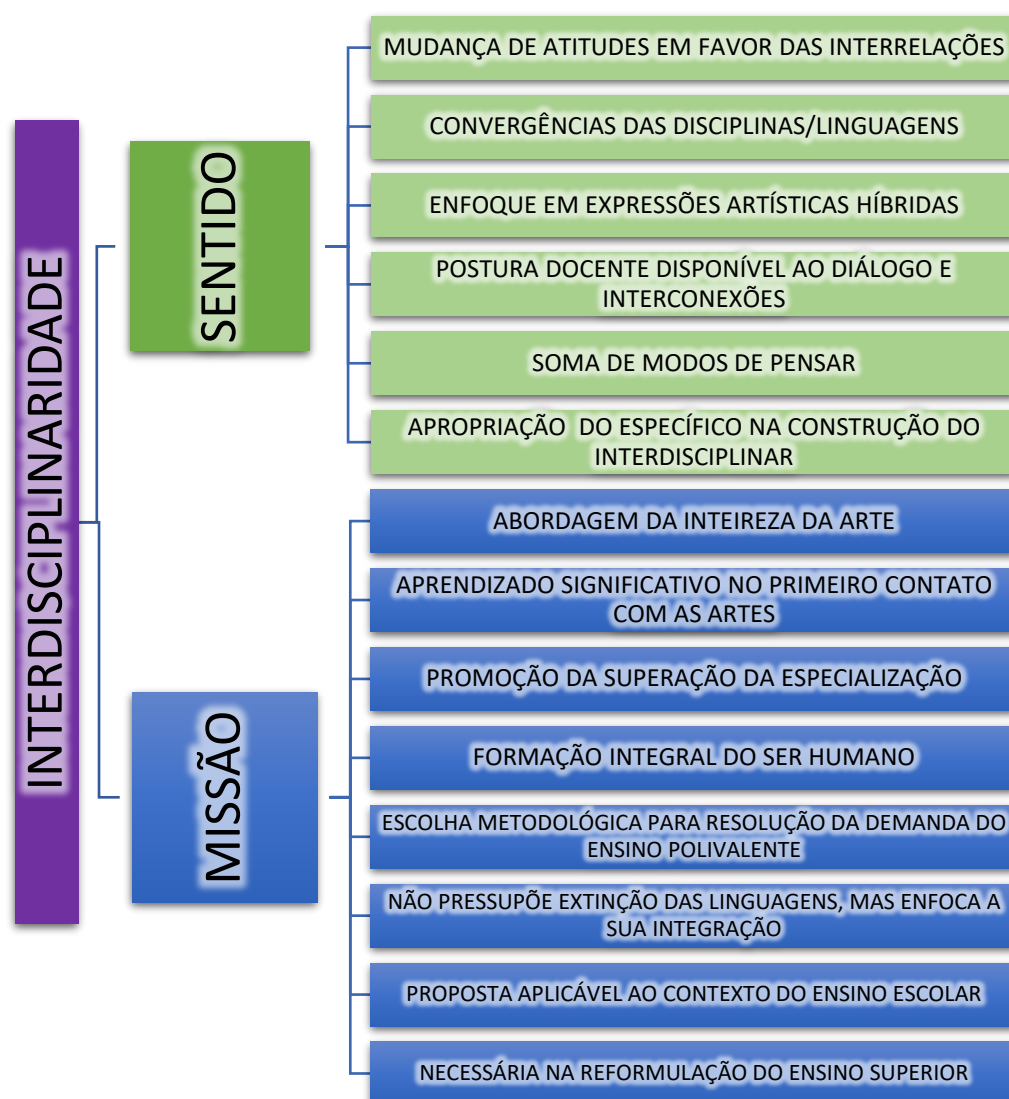


Figura 4 – Análise da *missão* e do *sentido* da Interdisciplinaridade para os entrevistados
 Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se na leitura desses relatos que a ação pedagógica interdisciplinar pressupõe mudança de postura diante da vida e da profissionalização. Quem não se abre à novas dimensões do conhecimento não é capaz de atuar com a interdisciplinaridade. Mesmo o professor com formação específica pode ter a abertura e a predisposição para se relacionar com o outro e com os novos conhecimentos. O mesmo acontece com o aluno graduado em cursos que se propõe agir de forma interdisciplinar.

Como ressalta Ana Mae Barbosa (2008), o discurso em defesa da especificidade das linguagens artísticas está arraigado na construção de sua profissionalização. Este entendimento impele artistas e educadores a desempenhar uma tarefa de decodificação e valoração das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção

e de territórios artísticos, que caracterizam a arte contemporânea. Ela considera necessária as reformulações nos currículos universitários a fim de formar sujeitos preparados para trabalhar com a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes (2008):

Nós, arte-educadores, ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos e linguagens operadas pela arte hoje [...] Os professores, na ausência de parâmetros para esses novos fenômenos, obedecem aos valores dos críticos e curadores, entrevistadores de *talk shows*, jornalistas, etc., que em geral têm o mercado como valor dominante [...] Os artistas e agentes culturais hoje se formam principalmente nas universidades. A maioria delas ainda não percebeu que os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias. Do mesmo modo, poucas universidades se atualizaram no sentido de ampliação do seu repertório baseado no código europeu e norte-americano que sempre as dominou para incluir outros códigos culturais na educação de artistas e atores culturais. Portanto, queremos chamar a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos (BARBOSA, 2008, p. 23-24).

Conforme expressa Canclini (1997) e Demo (2011) o perfil de um profissional da pós-modernidade precisa transcender as fronteiras das especializações e superar as perspectivas do superespecialista, o gênio do conhecimento

É preciso pensar em um profissional que por ser *multi* coloca-se no entrelugar da totalidade e da unidade. Estar no entrelugar é ter uma visão que ultrapassa os limites epistemológicos e compreender a ação híbrida como um conhecimento plural das manifestações artísticas. Como afirma Cartaxo (2015) a especificidade das linguagens sob uma perspectiva tecnicista limita as possibilidades de intersecção cultural e desenvolvimento integral do ser humano.

Há muito a se fazer no ensino das artes integradas. As pesquisas e teorias buscam esta compreensão delineando os principais aspectos desta concepção e o perfil do professor que se propõe a esta postura. Trata-se de um campo sempre aberto às inovações e contribuições. As falas dos professores entrevistados indicam que ainda não há um consenso, e inclusive, há equívocos, quanto ao que se entende por interdisciplinaridade nas artes, por polivalência no ensino das artes e integração das artes na educação.

4.9 O PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO

O último critério de análise concentrou-se na análise do *perfil dos professores* entrevistados. A análise do currículo de formação e atuação destes docentes deixa claro que todos os entrevistados agregam conhecimentos de distintas áreas, a maioria deles capacitados em Cursos Superiores ou Licenciaturas voltadas para o aprendizado de uma única linguagem artística. Quase todos distanciaram-se de sua área de formação, complementando o aprendizado em artes em cursos complementares ou em outras habilitações. Essa iniciativa foi impulsionada para melhor atender e desenvolver a sua trajetória profissional e sua atuação docente nos cursos analisados. Todos os entrevistados tiveram como foco pedagógico a necessidade de ofertar um curso superior de Arte que integrasse as diversas linguagens e subáreas artísticas. Nesse sentido exponho brevemente alguns trechos das entrevistas que comprovam esse direcionamento.

O *professor A* trabalha com a integração das artes em suas aulas de música considerando possível, desejável e estimulante realizar aulas que integrem as artes e que motivem a criação:

Eu proponho muitas oficinas que relacionam duas ou mais artes. [...] no caso da música, a sua relação com qualquer outra arte, seja as artes do tempo, do espaço, a literária, as dramáticas, o que acontece é que esta relação auxilia muito na aprendizagem de qualquer linguagem, de outra maneira se torna muito abstrata (PROFESSOR A).

O *professor B* identifica em sua formação um momento importante que ampliou sua compreensão sobre o ensino artístico:

Na formação que tive no instituto Orff, eu tinha aulas com as artes muito misturadas. Tínhamos as aulas de projetos, com aulas de artes plásticas, dança e música, tudo junto e inclusive dramatização, teatro em geral.[...] Então na disciplina de projetos integrávamos todas as artes, porque esta foi a proposta de Orff, ele pegava um texto e a partir dele criava a música, a dança. Pegava um conto para criar a partir dele. O ponto de partida poderia ser a literatura, poderia ser a dança, a música, ou artes plásticas, pois afinal, numa abordagem assim tudo conflui em uma mesma coisa. Esta formação interdisciplinar na Espanha não havia visto, não conhecia nada assim (PROFESSOR B).

Na sua atuação docente em artes o *professor C* assim se manifesta:

Então, eu tenho esse trabalho que é híbrido desde o começo [...] A partir dali eu fui tecendo essas referências interdisciplinares. Hoje acaba que esse curso traz todas essas possibilidades ao mesmo tempo, discussão

da comunidade, de autoria, as questões políticas, das artes gráficas, da música e as questões da interdisciplinaridade que faz parte da minha formação e acaba aparecendo com força aqui. Acho que é um perfil muito interessante de professor para cursos interdisciplinares (PROFESSOR C).

A **professora D** relata que sempre obteve uma formação integrada das artes:

Para mim isto é normal, eu me criei assim. Eu cresci fazendo teatro, música, artes plásticas, dança. Para mim era tudo junto, as artes formando um todo. Então sempre que posso incluo as outras artes nas minhas aulas. Como, por exemplo, na disciplina de flauta, por várias vezes peguei a parte instrumental, fizemos a musicalização de contos, fizemos a parte plástica de uma história. Em uma ocasião gravamos umas canções com um coro de uma escola e terminamos fazendo todo o espetáculo no cenário com as crianças fantasiadas, maquiados, cantavam, dramatizavam. Para mim a Arte, na criança, quando falamos de educação desde o ano zero até que terminem a ESO, teria que ser um *pack*, quando damos às crianças a possibilidade de fazer teatro, de pintar, de cantar, de tocar instrumentos, de improvisar, tudo isso de maneira integrada (PROFESSORA D).

A **professora G** migrou da formação específica em música para a produção cinematográfica, fundindo som e imagem:

Posso dizer que não me vejo trabalhando de forma específica na música, [...] Eu sou pianista, tive toda uma formação de conservatório de piano antes de entrar na faculdade. Quando comecei a fazer faculdade já vi que não ia conseguir tocar piano para o resto da vida, porque não era suficiente, pois não fazia mais sentido. Quando me formei em música decidi que queria trabalhar com música para imagem, mas isso já não era suficiente no ano 2000, já não fazia mais sentido, para mim. Claro que tem gente que *super* se encontra nisso, mas, para mim, lançar um CD não é suficiente. Colocar um *clip* na internet é muito mais importante do que lançar um CD, porque tem mais apelo com o público, cria mais expectativa. Não consigo mais ver essas coisas de forma separada (PROFESSORA G).

A **professora H** relata a importância de se ampliar a visão sobre o ensino da Arte na Educação Básica, pautado em um viés híbrido focado na arte contemporânea

A **professora I** relata o impacto que sofreu por ter obtido uma formação tradicional na música e mais tarde ter de atuar como professora no curso de Licenciatura em Arte da UNICENTRO:

[...] eu vim de uma formação ultra tradicional dentro da música, na licenciatura. Aí cheguei para dar aula de arte, já foi uma grande transformação. É que, lá no específico, a gente aprende a ter o preconceito, contra o que não é específico. Existia uma questão política muito forte na época que foi a questão da tramitação do projeto da

obrigatoriedade do ensino da música. [...] Quando eu cheguei aqui na Unicentro, eu sabia que, se eu estava vindo para cá, eu tinha que me adaptar e conhecer, me despir de certos preconceitos, então eu fui mais querendo aprender do que impor e tentando adaptar o que eu sabia. [...] Então foi este trabalho de escutar, estudar, conhecer e tentar me adaptar. Aí foi bom por ter este contato com as outras áreas, saber o que os outros pensavam, e tentar com a teoria e com o que eu já tinha vivenciado propor coisas novas. Então, algo fundamental foi o estudo e não querer ter medo de coisas novas [...] Posso dizer que aqui a minha própria visão de música mudou, eu não vejo mais a música na mesma perspectiva que eu tinha antes de entrar aqui. Para mim, hoje, música é Arte. É estranho falar de música sem esta relação com as outras artes, por mais que eu fale só dela, eu estou pensando nela como parte de um todo e aí a música não é algo isolado, e nem mais importante ou menos importante, mas, é um olhar. Até dá vontade de fazer este curso aqui. Se eu fosse fazer hoje, talvez eu pensasse em fazer esse curso. Porque eu gosto muito da dança, da música e das artes visuais também. Agora eu coloco mais tranquilamente no meu Lattes que sou professora de Arte, com olhar mais da música, mas eu sou da linha de pesquisa de Arte e ensino (PROFESSORA I).

A **professora M** relata a forma como ela vê a Arte:

A gente vai separar se quiser, porque não vejo as artes separadas, penso que ela é um campo integrado por natureza, um campo sensível, e que você (se tiver atento) vai conseguir perceber todas as nuances dela: sinestésica, visual, sonora. Mas se você quiser sair desse círculo, porque o círculo é contínuo, não tem um ponto de início e um ponto final, e é assim que eu enxergo. Mas aí você pode ter raios e eles são a fuga do núcleo que pode ser tanto para uma especialidade quanto para uma abrangência maior (PROFESSORA M).

A **professora O** traz um depoimento pesaroso de como se processa o ensino das artes na Educação Básica e a maneira benéfica de como ele é ensinada na Licenciatura Interdisciplinar em que atua:

Eu fui professora por 15 anos de escola pública e lá não há uma sala própria para Artes, não existe uma infraestrutura. [...] por maior que seja sua boa vontade, aquilo tem que acontecer em 50 minutos, uma vez por semana, com aquela turma, que às vezes é de 50 alunos. Quantas vezes eu peguei salas com turma de 50 alunos para dar uma aula! Eu desenvolvia as 4 linguagens, ainda que formada em Artes Visuais, porque na escola eu era a única professora de Artes. É um desafio fazer tudo isso! [...] Então, meus alunos da Educação Básica, sob o meu ponto de vista, saíram com uma defasagem muito grande do ensino da Arte dentro da escola por incompetência minha, consequência da minha formação [...] eu acho que o nosso aluno aqui da UFPR, formado num curso interdisciplinar, talvez esteja mais preparado para essa realidade do que eu quando saí de um curso específico numa área (PROFESSORA O).

A **professor P** acredita que um curso de artes com uma perspectiva pedagógica interdisciplinar integra todas as artes de forma bastante benéfica:

[...] no mestrado e no doutorado, pude entrar em contato com inúmeras divisões nas áreas do saber humano, e, aos poucos, certo espanto e também tristeza me acometeram [...] Cadê o diálogo, a convivência, a possibilidade infinita de trabalhar junto, de enriquecimento? Que no caso das licenciaturas é ainda mais importante [...] eu acredito na perspectiva interdisciplinar [...] acho que aqui no nosso currículo a gente consegue integrar as artes, ou pelo menos temos caminhado nesse sentido (PROFESSORA P).

O **professor Q**, de forma similar, também defende a obtenção de uma formação artística com viés interdisciplinar, o que privilegia mais intensamente a criatividade e a realização de uma arte híbrida:

Toco percussão, objetos sonoros, para os quais não há uma técnica específica. Assim, me vejo na ação de fazer soar tudo que posso. Um pouco também para compartilhar esta paixão com pessoas que não se sentem músicos e não têm formação musical. Há muitas coisas para as quais não há uma maneira concreta de tocar, então a tarefa é convidar as pessoas para que experimentem o som, mais que saber técnicas. [...] O que vejo é que os professores que têm uma grande dedicação e abertura para as inovações pedagógicas [...] têm nestas propostas de Arte Sonora, uma porta maravilhosa, aberta para explorar e investigar outras maneiras de ensinar arte. [...] Não somente nas artes visuais, ou com o som, ou no teatro. Ou seja, uma pessoa pode ser criativa em qualquer área de conhecimento (PROFESSOR Q).

A **professora R** trabalhou durante anos em escolas que desenvolveram projetos inovadores para o ensino das artes. Ela, incentivada pela diretora de uma dessas escolas formou um grupo de artes plásticas e movimento, promovendo interrelações artísticas importantes em sala de aula.

A **professora S** também considera importante a adoção de novas formas no ensino das artes, pois o contato com a Arte traz uma visão mais ampla do mundo. Para ela o ensino da música é imensamente técnico e disciplinar e isso precisa ser modificado: “As pessoas todas sentadas ali, não podem dançar a música que tocam [...] é muito disciplinar. Isso é uma aberração” (PROFESSORA S).

Na leitura desses relatos fica evidente a predileção desses docentes por um ensino das artes de forma integrada, que só se consolidou devido a formação artística multidisciplinar que a grande maioria deles obtiveram, uma atuação profissional realizada

em várias frentes e um desejo de inovar o processo de ensino das artes na Educação Básica, priorizando uma relação pedagógica mais coerente com a Arte produzida na contemporaneidade. Esses fatores propiciam posturas mais abertas de ensino, maior participação dos docentes em projetos inovadores nessa modalidade de ensino e uma atuação acadêmica e profissional mais criativa.

A partir da análise do perfil dos docentes entrevistados aliado aos relatos em relação às artes integradas, à polivalência e a interdisciplinaridade foi possível identificar algumas características comuns entre estes professores, entre elas: atuar na formação de professores de Arte; acreditar nas possibilidades teóricas e didáticas de integração das artes; dedicar-se a uma proposta curricular inovadora; apresentar uma visão e uma ação diante da inteireza da Arte, das artes integradas e da arte híbrida; ter trajetória multidisciplinar que extrapola a sua área de formação inicial; propor a revisão dos modelos tradicionais de formação artística, conforme exposto no quadro a seguir:



Figura 5- Características do Perfil dos Professores formadores de docente em Arte entrevistados.

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

PARA DIANTE É QUE É O CAMINHO *Considerações Finais*

Ao encerrar este trecho da minha trajetória de pesquisa trago as principais implicações teórico-metodológicas acerca da perspectiva da integração das artes na formação de professores de Arte para a Educação Básica no Brasil e na Espanha.

Esta pesquisa foi relevante para os avanços das discussões sobre os cenários contrastantes entre a produção e o ensino de arte, e principalmente, no paradoxo entre os princípios que regem a formação de professores de Arte no Ensino Superior e a conjuntura deste ensino na Educação Básica. No Brasil, vemos a incongruência entre os cursos de licenciatura na área de Arte, que em sua maioria, preparam o docente para atuar em uma única linguagem artística e a prerrogativa legal para a Educação Básica, que determina a postura polivalente do professor na obrigatoriedade do ensino de todas as artes. Na Espanha, vemos o enfraquecimento da política educacional em relação ao ensino das artes, que extinguiu as licenciaturas específicas em artes das universidades e tornou optativas as disciplinas de artes visuais e música na Educação Básica, as quais permanecem englobando em seus conteúdos o ensino do teatro e da dança, respectivamente. Diante desta problemática se justifica a análise das experiências inovadoras na formação de professores que se constituem como possíveis caminhos para a ressignificação do fazer docente polivalente em arte sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

O desenvolvimento desta investigação teve como principal motivação a ausência de professores com formação em Arte para a demanda das escolas de Educação Básica do Brasil e a iniciativa de algumas universidades em propor uma formação de professores que atenda, tanto ao interesse das comunidades onde se inserem, quanto às prerrogativas legais.

A legislação educacional brasileira determina o ensino das linguagens artísticas como componentes curriculares da área de Arte na Educação Básica, conforme o parágrafo 6º do art. 26 da Lei 9394/96, com redação pela Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016. Observamos que na maioria das vezes as leis no Brasil são comumente promulgadas sem a devida responsabilidade política de serem efetivadas em todo território nacional, neste contexto 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 um docente em nível superior para atuar na Educação Básica, sendo assim, 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. 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 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, distanciando de um aprendizado artístico fragmentado e que privilegia uma ou outra linguagem artística.

O desenho curricular explicitado na BNCC (2017), é bastante complexo diante das limitações de tempo e espaço curricular do ensino de Arte na Educação Básica. A proposta ainda é polivalente, pois considera as especificidades de todas as linguagens artísticas como conteúdo curricular da área de Arte. O que a BNCC dedicou para cada uma das linguagens artísticas é difícil de ser atendido na conjuntura da Educação Básica brasileira, assim, outras maneiras de ensinar Arte devem ser consideradas e a abordagem

interdisciplinar, nesse caso, é a mais direcionada a cumprir os objetivos e competências propostos. A BNCC favorece o ensino das artes integradas, conjuntamente ao ensino das especificidades das linguagens artísticas, o que implica em uma demanda de formação docente também em artes integradas. Neste sentido, as formações de professores com habilidades específicas, pode ser somada a formação interdisciplinar, acelerando 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 de diálogo, confluência e fusão das artes, para propormos um ensino polivalente sob uma nova perspectiva que contemple as interrelações das manifestações artísticas e promova a interdisciplinaridade.

No capítulo dois vimos que as manifestações artísticas na contemporaneidade passam, mais do que nunca, por um processo de confluência e fusão. A pós-modernidade pede quebra de paradigmas, a arte permite revisões e mudanças, porém isso, geralmente, não tem ocorrido com o ensino de arte. Ao contrário, as universidades e escolas mantêm o modelo no sistema moderno de Belas Artes. A produção artística e o seu ensino estão fundamentados em princípios epistemológicos, quase antagônicos.

Se tomarmos as artes integradas como proposta de ensino artístico para a Educação Básica, podemos relatar que mudanças efetivas ocorreriam nas aulas de artes. Entretanto, ainda que tenhamos no Brasil, uma certa flexibilidade curricular no que diz respeito à inserção do ensino das artes na Educação Básica e a possível realização de práticas pedagógicas artísticas mais integradoras, faz-se necessário que tenhamos um professor igualmente capacitado para desenvolver essa modalidade de ensino artístico.

As práticas docentes integradoras envolvem um trabalho criativo com as 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 artístico híbrido. Isso permitiria que alunos da Educação Básica compreendessem e desenvolvessem processos criativos integrados sob orientação desses 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 coletivos 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. Na realidade espanhola, as escolas de Educação Básica, em geral, contam com a presença de um professor de música e um de artes plásticas, que também são responsáveis pelo ensino da dança e do teatro, entretanto, não têm formação interdisciplinar e trabalham de maneira isolada. Considerando estas realidades, ressalto a importância e pertinência de repensarmos a formação docente sob uma perspectiva integradora das artes.

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 à docência polivalente, mas na maneira como este docente é levado a compreender o fenômeno artístico e propor o seu ensino: é uma questão teórico-metodológica. 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 artística que se concentra em uma única linguagem e se propõe a estudar elementos técnico-interpretativos e planejar suas aulas baseadas nos paradigmas pedagógicos específicos desta linguagem. Raros são os relatos de professores que ensinam artes integradas, que incluem a arte híbrida em seus planejamentos, que elegem metodologias que favoreçam a criação artística em sala de aula com liberdade de trânsito entre as linguagens artísticas.

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, o que lhe permitirá desenvolver *práticas pedagógicas expandidas e híbridas*, permitindo a *desterritorialização* das disciplinas isoladas das artes.

A arte ritual, a arte total e as artes híbridas suscitam atitudes polivalentes que consideram a Arte em sua inteireza e favorecem a superação da fragmentação artística. Da mesma forma, o ensino voltado para as convergências das linguagens artísticas,

suscita um novo perfil docente polivalente que busque desenvolver um ensino de arte sob uma perspectiva mais integradora e interdisciplinar.

Para compreender estas novas propostas de ensino integrador das artes é preciso sair do especificismo e olhar para a Arte enquanto área de conhecimento que se constitui de manifestações artísticas sonoro-corpóreo-visuais, com potencial infinito de práticas criativas.

Entretanto, a tensão entre a especialidade e a polivalência no ensino de Arte no Brasil, é observada nas leis educacionais, nas lutas de classes e associações artísticas e nas tendências pedagógicas na história do ensino de Arte. No caso das formações das graduações ofertadas na Espanha, que seguem o padrão de formação universitária da União Europeia, a tensão é mais intensa entre o professor generalista e o especialista em uma das artes.

No Brasil, a falta de incentivo e valorização do espaço da Arte na Educação Básica impede o professor com formação específica atuar sob a perspectiva dos saberes específicos na escola, ele acaba assumindo uma postura polivalente controversa diante do currículo e da estrutura escolar. Na Espanha, o incentivo e valorização do ensino e da formação especializada em artes ocorre nos espaços de formação artística de *Regime Especial*, os conservatórios e as escolas artísticas; na Espanha o ensino do teatro e da dança não é valorizado, nem na Educação Básica, nem no Ensino Superior, enquanto o ensino das artes visuais e da música perdem espaço no currículo da Educação Básica, tornando-se optativas enquanto a formação docente especializada em artes foi extinguida das Universidade.

Assim sendo, parece-me que as formações de professores, sob a perspectiva interdisciplinar de integração das artes ofertada pela Unicentro, pela UFPR-Litoral e pela UFSB no Brasil, estão adequadas a realidade escolar brasileira: a lei, a estrutura e ao desenvolvimento infanto-juvenil. Estas Licenciaturas em Arte(s), propõem formar um docente de arte, capaz de ensinar Arte transitando pelas diferentes linguagens artísticas, confluindo, integrando e ultrapassando-as. Estas graduações não oferecem habilitação específica e nem complementar com ênfase em uma das áreas, pelo contrário, a proposta curricular destas novas licenciaturas em Arte(s) consiste na formação interdisciplinar com abordagem equânime entre as linguagens artísticas, proporcionando a formação docente em Arte de maneira ampla, abrangendo conteúdos das artes visuais, da dança, do teatro e da música para a docência na Educação Básica, de acordo com a legislação educacional e o currículo de Arte em vigor, tanto na LDB 9394/96 quanto na BNCC (2017).

No caso da Espanha, a formação do generalista com habilitação especialista para educação infantil e primária, mostra-se insuficiente em relação à integração das artes, e também como formação especializada para aulas específicas de música e de artes visuais as quais subsistem nas escolas espanholas, e que são comumente ministradas pelos profissionais especializados nas formações específicas anteriormente ofertadas no Ensino Superior espanhol. Já a formação exigida em nível de mestrado dos professores do Ensino Secundário e do *Bachillerato* na Espanha, está voltada para profissionais com graduação específica e não há políticas educacionais que favoreçam o ensino integrado das artes. Entretanto, a interdisciplinaridade vem ganhando espaço na pós-graduação espanhola, em projetos inovadores e promissores de mestrados de cunho artístico-pedagógico interdisciplinar.

Estes modelos de formação docente analisados, propõem diferentes abordagens das linguagens artísticas: a UFPR favorece uma melhor formação nos fundamentos das linguagens para posteriormente complementar com disciplinas e projetos interdisciplinares, os quais, além de integrarem as artes, realizam contato com a comunidade para atender seus anseios e necessidades; a Unicentro oferece a formação das artes dentro da proposta que enfatiza as poéticas criativas, insere os conteúdos específicos das linguagens conforme a formação do professor e os anseios dos alunos nos projetos de criação, o que fragiliza a aprendizagem dos fundamentos das linguagens e se torna tendenciosa à uma ou outra linguagem, de acordo com a disponibilidade docente.

A UFSB expressa menor preocupação com embasamento específico das linguagens, pois propõe esta aprendizagem no segundo ciclo de formação, oferece uma visão intercultural voltada para as culturas locais e propõe a formação particularizada do aluno mediante a flexibilização curricular dada no fácil trânsito entre cursos de áreas distintas, entre disciplinas interdisciplinares e, principalmente, nas ementas que permitem aulas invertidas e a construção do conhecimento pelo interesse do aluno.

Já, nos cursos da Espanha, há um contraste: na UAM a proposta curricular não integra as artes, contudo há iniciativas pessoais de professores. Neste sentido a formação específica é realizada como habilitação na graduação e como especialidade no MESOB, direcionado para quem já possui formação superior específica; na UB, os mestrados que analisei partem da formação específica prévia dos alunos e propõem a interdisciplinaridade em aspectos e graus diferentes; um deles aborda a interdisciplinaridade nas artes em geral como ferramenta para favorecer aspectos educacionais como um todo; outro integra música e artes visuais com um olhar híbrido

das artes integradas e o terceiro tem a música como eixo para ações interdisciplinares envolvendo as outras artes e outras áreas de conhecimento.

Enfim, embora as questões que envolvem o ensino artístico na Educação Básica sejam inúmeras em ambos os países, esta pesquisa perfilhou mais intensamente a possibilidade de ver no ensino integrado das artes melhor possibilidade de se efetivar o ensino de Arte na Educação Básica. As propostas e os discursos analisados indicam uma perspectiva positiva em relação a formação que se propõe interdisciplinar em Arte, contudo, não é possível afirmar que as propostas pedagógicas e a missão dos cursos analisados, no futuro poderiam se diferenciar dos cursos de Educação Artística, pois há a possibilidade de que o professor formado nestes cursos não seja interdisciplinar e assuma uma postura polivalente no sentido pejorativo do termo. Como em qualquer outra proposta de formação docente, o perfil desejado não é impeditivo ou facilitação que esse professor siga atuando de modo pertinente.

Diante desta problemática, a presente pesquisa aponta para algumas implicações pedagógicas para a formação de professores com perfil de atuação docente sob a perspectiva de integrar as artes: a) a superação do sentido pejorativo da polivalência da Educação Artística e adoção de uma polivalência que encontre na interdisciplinaridade uma ação pedagógica pertinente; b) o equilíbrio entre o ensino técnico especializado e as práticas criativas integradoras; c) a adoção de um perfil interdisciplinar por parte do professor de Arte na educação básica.

A polivalência com sentido pejorativo, histórica e culturalmente impregnada no ensino brasileiro, precisa ser substituída pela perspectiva interdisciplinar, por meio da mudança de paradigmas em relação à prática trabalhista, ao domínio do conteúdo e à ação pedagógica.

O equilíbrio entre o ensino técnico especializado e as práticas criativas de integração das artes, talvez seja o ponto mais difícil de ser atingido, no Brasil, em função das posições extremadas dos profissionais e das formações universitárias, ora em função do ensino tecnicista, ora para as propostas extremamente livres e descompromissadas e rotuladas como práticas criativas. Entretanto, este equilíbrio pode ser alcançado na eminência de serem ofertados diferentes cursos de formação artística atendendo ao perfil desejado para cada campo de ensino, tanto o especializado como aquele direcionado para educação básica. Este equilíbrio também foi observado nas entrevistas quanto a necessidade de reformulação curricular dos cursos de formação de professores de Arte para a Educação Básica, a fim de que se apreendam os conhecimentos básicos de cada

uma das artes, paralelamente à uma aprendizagem da inteireza da Arte, de seus processos criativos integradores das linguagens, apontando a importância da especificidade na capacitação de um professor, para que haja a verdadeira interdisciplinaridade.

Dentre estas três implicações já descritas na tese, enfatizo a necessidade dos professores formadores dos egressos que irão atuar no ensino de Arte na Educação Básica, atuarem sob um viés interdisciplinar, com desempenho profissional e pedagógico multidisciplinar e uma visão integradora das artes. Essa ação pedagógica poderá, ao longo dos anos, diminuir a ênfase tecnicista e fragmentada que ainda prevalece no Ensino Superior das artes e um repasse das linguagens artísticas na Educação Básica sob um viés polivalente não pejorativo, conforme exigido pelos ordenamentos e documentos orientadores curriculares voltados para a Educação Básica.

O sucesso de um curso interdisciplinar em Arte só se faz a partir da adoção institucional de um quadro docente interdisciplinar, capaz de repassar esse sentido filosófico-pedagógico para os egressos que irão atuar no ensino artístico a ser realizado na Educação Básica. Essa certeza me foi auferida após refletir sobre o caminho trilhado pelos professores que estão atuando nos cursos avaliados desde sua construção, ainda que sob bases infra estruturais precárias e um contingente docente pequeno, alguns deles inexperientes no repasse de um ensino de arte interdisciplinar. O trabalho docente realizado nessas licenciaturas de Arte interdisciplinares, voltadas para um aprendizado das artes sob um viés integrador, tem produzido resultados significativos que despertam a reflexão e a crítica às conjecturas, paradigmas e métodos de ensino de Arte repassados nas licenciaturas voltadas para o aprendizado docente em uma única linguagem artística.

Ao finalizar esta caminhada, retorno ao poema do espanhol Antonio Machado “Caminante, son tus huellas” enunciado no início desta tese. Este poema, sobretudo, remete à ideia de que é necessário caminhar, tendo a iniciativa de construir caminhos e seguir em frente, ainda que não se possa saber ao certo onde se chegará. Neste sentido, caminhamos diante da integração das artes olhando para as marcas deixadas na trajetória do ensino e da formação docente em Arte e buscamos encontrar nestas trilhas, possibilidades de seguir caminhando e construindo percursos menos incongruentes. Entretanto, a fragilidade da caminhada, expressa pelo poeta, revela que o futuro é sempre incerto e o passado se desvanece. Sei que há um longo caminho a se construir, a estrada está aberta, o trajeto atual é desafiador e olhando para trás vemos os rastros deixados pelos caminhantes, a partir dos quais podemos buscar orientações para seguir em frente. A pesquisa sobre esta temática não se conclui nesta tese, mas se abre às futuras

investigações, proposições e revisões dos planejamentos e das práticas no ensino e na formação de um docente em Arte sob uma perspectiva interdisciplinar que seguirá novas trilhas, novos caminhos e novos caminhantes.

REFERÊNCIAS

**Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? - Disse Alice
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
Lewis Carroll**

ALCÂNTARA, Daniel Moreira de. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)** 176p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2014.

BAHIA. **Edital de abertura de inscrições SAEB/02/2017**, de 09 de novembro de 2017. Disponível em: <http://noticiasconcursos.com.br/wp-content/uploads/2017/11/Edital-Concurso-SEC-SEE-BA-Educacao-2017-2018.pdf> Acesso em: 31 dez 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. **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**, trans. Stephen Heath. New York, Hill and Wang, 1977.

BERTI, Valdir Pedro. **Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico**. 2007. 233 f. Dissertação (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**. 2012. 142 f. Dissertação (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.

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.

_____. **A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade**. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302> Acesso em: 09 jun 2018.

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.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história, São Paulo: Odysseus Editora; Edusp, 2006.

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/deleuzegilles/mil-platos>. Acesso em: 13 mai. 2015.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. **O percurso formativo musical de três professoras**: papel da música na formação inicial e na atuação profissional. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

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.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou Ideologia. 6 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. A. Preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 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. Painel.

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. Maio/ago, 2012.

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.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios:** um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

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.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo:Atlas, 2008.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** desafios e potencialidades. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)- Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GRANJA, Carlos Eduardo S. Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

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

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. (Orgs.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. 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 (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) Unicamp: Campinas, 2000.

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

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da República: o ensino de música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República. 1889-1930.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2003.

_____. GT- 02: Os sons da república - o ensino da música nas escolas Públicas de São Paulo na primeira república 1889-1930. **Anais... XXVII Reunião da ANPED.** Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t0214.pdf> . Acesso em: 26 jun 2017.

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

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: an introduction to its methodology.** The Sage CommText Series, 1980, 191p.

LIMA, Alonso Guilherme Soares. **A História Comparada: Potencialidades e Limitações.** História Social Campinas. N. 13. p. 23–37, 2007. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/208/200> Acesso em: 12 ago 2019.

LIMA, Sonia Regina Albano 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.

_____. **Dialogando com os ordenamentos Brasileiros voltados ao Ensino das Artes e da Música.** Revista FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n 48, p. 43-56, jan/abr. 2017.

LIMA, Sonia Regina Albano de; BRAZ, Ana Lucia Mogueira. **Ensino musical sob uma perspectiva sensibilizadora.** Revista Interdisciplinaridade. n.09, 2016.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2002.

MORALES, Ángela Fernández. **La educación musical en primaria durante la LOGSE en la comunidad de Madrid: análisis y evaluación.** 2008. 560 f. Tese (Doutorado em Música). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2008.

OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2000.

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.

PARANÁ, **Edital nº 017/2013**, de 18 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2018/02/edital-017-2013-seed-magisterio.pdf> Acesso em: 01 de jan de 2020.

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

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

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.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo1.pdf. Acesso em 20 dez. 2015.

_____. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

_____. 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.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho **Música nas escolas de Educação Básica: trajetória e perspectivas**. In: Congresso da ANPPOM, 20, 2010, Florianópolis. *Anais...* 2010.

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

REVUELTA, Ana Hernández. **Enseñanzas artísticas. Situación Actual en España y Europa: Oferta académica**. Universidad Complutense de Madrid, 2012.

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

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans]formadoras**, 2016. 128 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) Instituto de Artes da Unesp, 2016.

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 as Artes**. México: FCE, 2016.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

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 / UFPB, 2001. p. 31-55.

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.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UAM. **Universidad Autónoma de Madrid**. Disponível em: www.uam.es Acesso em: 27 jan 2020.

UB. **Máster em Educación Interdisciplinaria de las Artes**. Universidad de Barcelona. Disponível em: <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-/ensenyament/detallEnsenyament/1060389/0> Acesso em: 28 dez 2018.

_____. **Máster en Arte Sonoro**. Universidad de Barcelona Disponível em: <http://www.ub.edu/masterartsonor/> Acesso em: 15 fev 2019.

_____. **Máster en Música como Arte Interdisciplinario**. Universidad de Barcelona. Disponível em: https://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/master_universitari/fitxa/M/M2705/index.html Acesso em: 10 jan 2020.

UFPR-LITORAL. **UFPR Artes**. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/artes/> Acesso em: 10 jan 2020.

UFSB. **Plano Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia**. 2014. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf> Acesso em 15 fev 2019.

_____. Centro de Formação em Artes: Universidade Federal do Sul da Bahia, 2015. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/cfartes/> Acesso em: 15 fev 2019.

UNICENTRO. **Resolução nº 90-COU/UNICENTRO, de 12 de agosto de 2013**: Projeto Pedagógico Curricular da Graduação em Arte, modalidade Licenciatura. Disponível: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/41325065> Acesso em: 11 dez 2018.

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.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia. **A implementação da Lei 11.769/2008**: um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na Grande Florianópolis. 2016. 155 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

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.

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

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. 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.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29 jan 2020.

_____. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 26 Mar 2017.

_____. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Publicado na Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc. XI. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html> Acesso em: 26 jun 2017.

_____. **Decreto nº 983**, de 8 de novembro de 1890. Approva os estatutos para a Escola Nacional de Belas Artes. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3533 Vol. Fasc.XI (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-983-8-novembro-1890-517808-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 28 jun 2017.

_____. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe a organização do Ensino Secundário. Publicado no Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 28 jun 2017.

_____. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm impressao.htm Acesso em: 27 jun 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 92**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Serviço Nacional de Teatro. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1937, Página 25585. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-92-21-dezembro-1937-350840-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 28 jun 2017.

_____. **Decreto Lei nº 4.993**, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/11/1942, Página 17353. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jun 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 7958**, de 17 de setembro de 1945. Institui o Conservatório Nacional de Teatro. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/9/1945, Página 14049. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7958-17-setembro-1945-416603-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 28 jun 2017.

_____. **Decreto de Lei nº 9494**, de 22 de julho de 1946. Lei Orgânica do ensino de Canto Orfeônico. Publicada no DOU em 27 de julho de 1946. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 07 jun 2017.

_____. **Decreto nº 51.203**, de 17 de agosto de 1961. Cria Serviço Nacional de Música e Dança. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/8/1961, Página 7459

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51203-17-agosto-1961-390767-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 28 de jun 2017.

_____. **Decreto nº 51.215**, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. Publicada no Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/8/1961, Página 7601. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 28 jun 2017.

_____. **Lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU em 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 05 mar 2017.

_____. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Publicada no DOU em 12 de outubro de 1971. Revogada pela LDB 9394/96. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 05 mar 2017.

_____. **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: 29 jan 2020.

_____. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. DOU em 19 de agosto de 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1 Acesso em: 29 jan 2020.

_____. **Lei n. 12287**, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. DOU de 14 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm Acesso em: 15 fev 2020.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. DOU de 26 de junho de 2014. Edição Extra. Seção 1.

_____. **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. DOU de 19 de agosto de 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1 Acesso em: 29 jan 2020.

_____. Presidência da República. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga

a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639> Acesso em: 29 jan 2020.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 24 abr 2017.

_____. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Mensagem nº 622**, de 18 de agosto de 2008, Razões do Veto. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, v.6, 130, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 29 jan 2020.

_____. Conselho Federal de Educação **Parecer nº 1284**, de 9 de agosto de 1973.

_____. 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 nº 5.692/71. Documento nº 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 nº 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.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 195**, aprovado em 04 de agosto de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf Acesso em: 15 fev 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **Parecer nº 12**, de 4 de dezembro de 2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992> Acesso em: 10 jun 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 29 jan 2020.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 23**, de 23 de outubro de 1973.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 10 jan 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 2**, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf> Acesso em: 24 abr 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 10**, de 27 de junho de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Cinema e Audiovisual e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf Acesso em: 29 jan 2020.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1**, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf Acesso em: 29 jan 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **Resolução n. 02**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&Itemid=30192 Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 jun 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 23 mar 2019.

ESPAÑA. **Ley 14/1970** General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 04 de agosto de 1970 (LGE). Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> Acesso em: 15 fev 2020.

_____. **Ley Orgánica 8/1985**, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (LODE). «BOE n. 159, de 4 de julio de 1985 Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo** de 3 de octubre de 1990 (LOGSE). BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Ley Orgánica de 9/1995** de 20 de noviembre, de la evaluación, la participación y el gobierno de centros docentes (LOPEG). BOE n. 278, de 21 de noviembre de 1995 Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Ley Orgánica 10/2002**, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación – LOCE. BOE n. 307, de 24 de diciembre de 2002. Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. (LOE) BOE n. 106, de 04/05/2006. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE n. 295, de 10 de diciembre de 2013 Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Real Decreto 1513/2006**, de 7 de dezembro de 2006. BOE n. 293, de 08/12/2006. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21409> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Decreto Real nº 1125**, de 5 de septiembre de 2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE n. 224, de 18 de septiembre de 2003. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17643-consolidado.pdf> Acceso em: 15 fev 2020.

_____. **Real Decreto n. 1393**, de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE n. 260, de 30/10/2007 Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con> Acceso em: 19 dez 2019.

_____. **Real Decreto n. 14**, de 20 de abril de 2012, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. BOE n. 96, de 21/04/2012 Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-5337-consolidado.pdf> Acceso em: 27 dez 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO SUPERIOR

AGRADECIMENTO E APRESENTAÇÃO

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. **Qual a sua formação e atuação profissional?** (trajetória de vida na arte, formação acadêmica e área de atuação na graduação e outras)
2. **Poderia descrever a Licenciatura em Arte na qual atua?** (histórico e perfil)
3. **Quais as diferenças e/ou semelhanças entre a licenciatura na qual você atua e as Licenciaturas específicas em Arte?** (reconhecer objetivos e metodologia, aspectos positivos e negativos)
4. **Quais as diferenças e/ou semelhanças entre a licenciatura a qual você atua e as Licenciaturas em Educação Artística surgidas na década de 1970?** (reconhecer objetivos delineados, aspectos positivos e negativos)
5. **Qual sua avaliação em relação aos egressos da Licenciatura em Arte em que atua?** (perfil dos sujeitos, mercado de trabalho, formação artística e docente, perspectivas quanto a legislação)
6. **O que é polivalência?**
7. **O que é interdisciplinaridade?**
8. **Quais suas experiências em relação à música?**
9. **Quais referências bibliográficas são fundamentais para compreender o ensino de Arte na perspectiva abordada na Licenciatura em que atua?**
10. **Poderia sugerir um símbolo metafórico, ou mesmo uma metáfora textual que represente sua maneira de ver a relação entre as artes?**

APÊNDICE 2

GUIÓN DE ENTREVISTA REALIZADA CON PROFESORES DE LA UAM

1. Algunas explicaciones a cerca de la investigación y desarrollo de la entrevista;
2. Presentación del profesor: trayectoria de formación y actuación docente
3. Evaluación del Currículo del Grado de Maestros de Primaria y del MESOB-Música
4. Evaluación de la formación en relación a la enseñanza de artes en la educación básica. La realidad actual y la LOMCE.
5. Aspectos positivos y negativos de la formación y de la enseñanza artística/musical en la educación básica actual
6. Espacio de las Artes y posibilidades de integración
7. Las Artes Integradas: nuevas artes, tecnologías/ hibridismo
8. Concepto de polivalencia
9. Concepto de interdisciplinaridad
10. La formación ideal del profesor de Arte
11. La enseñanza ideal del Arte
12. Otros aspectos que te parecen interesantes en esta temática

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: PROCESSOS CRIATIVOS DE CONFLUÊNCIA DAS ARTES

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a estudar do ensino de música/artes na escola brasileira é a polivalência e a interdisciplinaridade como possibilidades de atuação docente em artes, a pesquisa se justifica pelos ordenamentos legais e pela consequente prática estabelecida na Educação Básica. O objetivo desse projeto é investigar ações de interdisciplinaridade na educação musical escolar com ênfase em processos criativos de confluência das artes. O(os) procedimento(s) de coleta de dados será(ão) da seguinte forma: por meio de entrevista semiestruturada, gravação de áudio, observações de práticas docentes, gravações em vídeo, análise de documentos didático-metodológico.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Os dados serão utilizados apenas para fins científicos: análise e redação da tese doutoral da pesquisadora que poderá ser publicada. Os sujeitos terão acesso a todos os dados coletados, com direito à esclarecimentos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pela pesquisadora e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, _____, portador(a) do RG _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora certificara-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que não terei gastos com a pesquisa. Em caso de dúvidas poderei esclarecer com a pesquisadora e se desejar deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, até a data de sua publicação, sem incorrer em nenhum prejuízo, mediante a assinatura de um termo de desistência. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____	_____
Data	Assinatura do Participante
_____	_____
Data	Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 4

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Entrevistas con profesores y alumnos sobre la Formación de Profesorado de la UAM.

Usted está siendo invitado como voluntario a participar en la investigación: La enseñanza de artes en la formación de profesores de Educación Primaria y Secundaria, de responsabilidad de la doctoranda Daiane Solange Stoeberl da Cunha, sob tutoría de Angela Morales. Los procedimientos de recolección de datos en esta etapa se dieron por medio de cuestionario y/o registro en audio y/o video.

DESCONFORTOS Y RIESGOS Y BENEFICIOS: Los datos serán utilizados sólo para fines científicos: análisis y redacción de la tesis doctoral de la investigadora que podrá ser publicada. Los sujetos tendrán acceso a todos los datos recolectados, con derecho a aclaraciones.

GARANTÍA DE ESCLARACIÓN, LIBERTAD DE RECUSA Y GARANTÍA DE SIGILO: Usted será aclarado sobre la investigación en cualquier aspecto que desee. Usted es libre de rechazar participar, retirar su consentimiento o interrumpir la participación en cualquier momento. Su participación es voluntaria y la negativa a participar no acarreará ninguna penalización o pérdida de beneficios.

La investigadora tratará su identidad con estándares profesionales de confidencialidad. Los resultados serán enviados a usted y permanecerán confidenciales. Su nombre o el material que indique su participación no será liberado sin su permiso. Usted no será identificado en ninguna publicación que pueda resultar de este estudio. Una copia de este consentimiento informado será archivada por la investigadora y otra será proporcionada a usted. La participación en el estudio no acarreará costos para usted y no habrá ninguna compensación financiera adicional.

DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE: He sido informada (o) de los objetivos de la investigación arriba de manera clara y detallada y aclaré mis dudas. Sé que en cualquier momento podré solicitar nueva información y motivar mi decisión si así lo desea. La investigadora me aseguró que todos los datos de esta investigación serán confidenciales. También sé que no tendré gastos con la investigación. En caso de duda podré aclarar con la investigadora y si desea dejar de participar de esta investigación en cualquier momento, hasta la fecha de su publicación, sin incurrir en ningún perjuicio, mediante la firma de un término de desistimiento. Declaro que estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Fecha: _____

Nombre: _____

Firma: _____

ANEXOS

ANEXO 1 - Matriz Curricular do Curso de Arte – Licenciatura – UNICENTRO.

Fonte: (UNICENTRO, 2018).

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes									
Unidade Universitária de Guarapuava									
CURRÍCULO PLENO									
CURSO: ARTE- Licenciatura									
DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES							
		1º		2º		3º		4º	
		1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
DEART/G	Arte e Ensino I	3							102
DEART/G	História das Artes I	3							102
DEART/G	Percepção	2							68
DEART/G	Psicologia da Arte	2							68
DEART/G	Teoria da Arte	3							102
DELET/G	Leitura e Produção do Texto Acadêmico	3							51
DEART/G	Linguagens Artísticas Integradas**	3							51
DEART/G	Tópicos Especiais I**	3							51
DELET/G	Análise do Discurso		3						51
DEART/G	Projeto em Linguagens Artísticas Integradas* (**)		3						51
DEART/G	Arte e Ensino II			3					102
DEART/G	Estética			3					102
DEART/G	História das Artes II			3					102
DEART/G	Pesquisa em Arte I			2					68
DEART/G	Arte e Diversidade			2					34
DEART/G	Corpo Artístico**			3					51
DEART/G	Manifestações Artísticas Brasileiras**			3					51
DEART/G	Tópicos Especiais II**			3					51
DELET/G	LIBRAS			3					51
DEART/G	Projeto em Corpo Artístico* (**)			3					51
DEART/G	Projeto em Manifestações Artísticas Brasileiras* (**)			3					51
DEART/G	Arte e Ensino III					3			102
DEART/G	Estágio Supervisionado em Arte para o Ensino Fundamental					4			136
DEART/G	História das Artes III					3			102
DEART/G	Pesquisa em Arte II					2			68
DEART/G	Poéticas Participativas**					3			51
DEART/G	Semiótica					3			51
DEART/G	Tópicos Especiais III**					3			51
DEART/G	Arte Africana e Afro-Brasileira						3		51
DEART/G	Projeto em Poéticas Participativas* (**)						3		51
DEHIS/G	Cultura e Arte no Brasil							3	102
DEART/G	Estágio Supervisionado em Arte para o Ensino Médio							4	136
DEART/G	Arte e Tecnologia**							3	51

DEART/G	Espaços Limiares**							3		51
DEART/G	Tópicos Especiais IV**							3		51
DEART/G	Projeto em Arte e Tecnologia* (**)								3	51
DEART/G	Projeto em Espaços Limiares* (**)								3	51
	SUBTOTAL (horas-aula)	22	19	22	20	21	18	16	13	2567
	Optativas (horas-aula)									204
	SUBTOTAL (horas-aula)									2771
	SUBTOTAL (horas)									2309
	Atividades Complementares (horas)									200
	Estágio Supervisionado (horas)									230
	Trabalho de Pesquisa em Arte (horas)									200
	TOTAL (horas)									2939

Obs.: (*) Disciplinas que compõem as 400 horas de Prática de Ensino.

(**) Disciplinas com possibilidade de oferta concentrada.

Gabinete do Reitor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.



Prof. Dr. Aldo Nelson Bona,
Reitor.

UNICENTRO

ANEXO 2 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes – UFPR- Litoral.

1ª Fase – Conhecer e Compreender – Percepção Crítica da Realidade			
Licenciatura em Artes		Módulos	CH
1º ano	1º semestre	História e Apreciação da Dança	30
		História e Apreciação do Teatro	30
		Desenvolvimento Profissional Docente	60
		Reconhecimento da Arte e da Cultura no Litoral do Paraná	60
		Projeto de Aprendizagem - Introdução	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Carga horária	300
	2º semestre	Psicologia da Educação	60
		História e Apreciação das Artes Visuais	30
		História e Apreciação da Música	30
		Organização do Trabalho Pedagógico	30
		Etno e (Auto) Grafia da Educação	30
		Projeto de Aprendizagem	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Carga horária	300

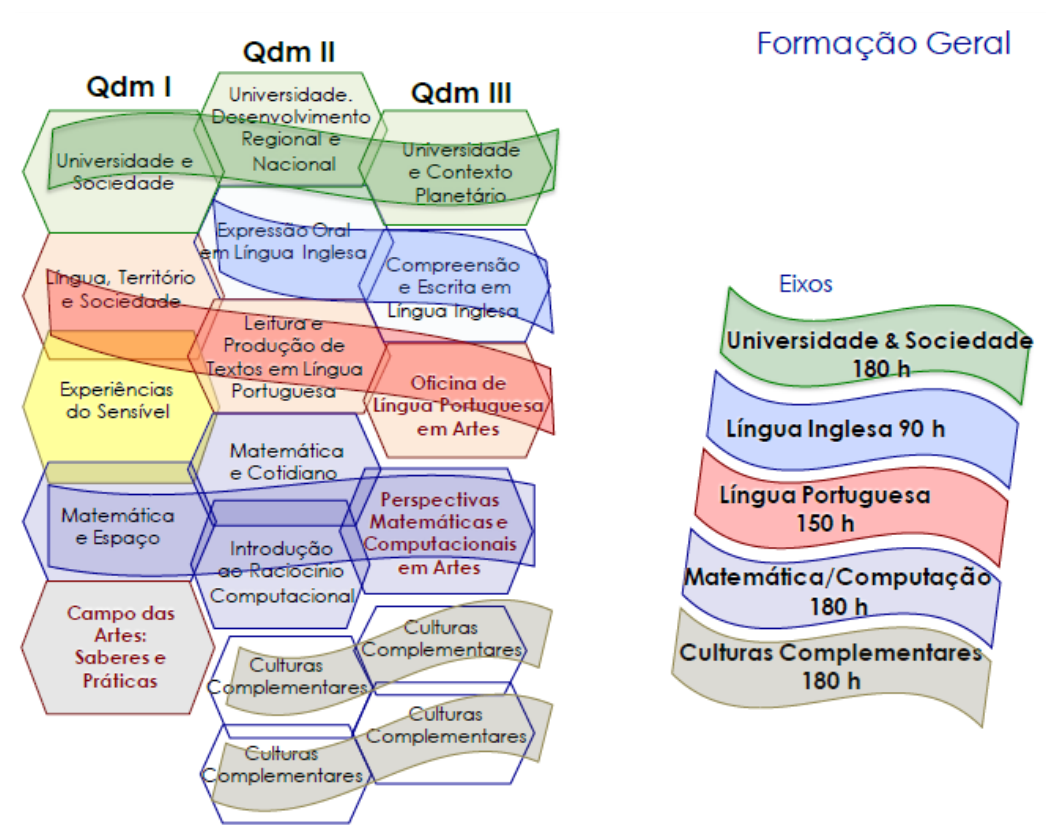
2ª Fase – Compreender e Propor – Aprofundamento Metodológico e Científico			
Licenciatura e Artes		Módulos	CH
2º ano	3º semestre	Laboratório de Artes Visuais	60
		Ensino de Artes e Necessidades Educativas Especiais	60
		Educação: Espaço de Pesquisa	60
		Projeto de Aprendizagem	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Carga horária	300
	4º semestre	Seminário de Prática de Ensino em Artes	60
		Laboratório de Dança	60
		Tecnologia em Artes	30
		Práticas Visuais	30
		Projeto de Aprendizagem	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Carga horária	300

3ª Fase – Propor e Agir – Transição para o Exercício Profissional			
Licenciatura em Artes		Módulos	CH
3º ano	5º semestre	Libras	60
		Laboratório de Música	60
		Arte-Educação: Artes Visuais	30
		Práticas de Movimento	30
		Projeto de Aprendizagem	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Estágio Supervisionado em Artes Visuais	105
		Carga horária	405
	6º semestre	Arte, Cultura e Sociedade	60
		Laboratório de Teatro	60
		Arte-Educação: Dança	30
		Práticas Sonoras	30
		Projeto de Aprendizagem	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Estágio Supervisionado em Dança	105
		Carga horária	405

3ª Fase – Propor e Agir – Transição para o Exercício Profissional			
Licenciatura em Artes		Módulos	CH
4º ano	7º semestre	Perspectivas de Abordagem da Arte	60
		Processos de Criação Artística	60
		Práticas Interpretativas	30
		Arte-Educação: Música	30
		Projeto de Aprendizagem - TCC I	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Estágio Supervisionado em Música	105
		Carga horária	405
	8º semestre	Optativas	90
		Seminários em Artes Integradas	60
		Arte-Educação: Teatro	30
		Projeto de Aprendizagem – TCC II	60
		Interações Culturais e Humanísticas	60
		Estágio Supervisionado em Teatro	105
		Carga horária	405

ANEXO 3 – Matriz Curricular da Formação Geral do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias – UFSB.

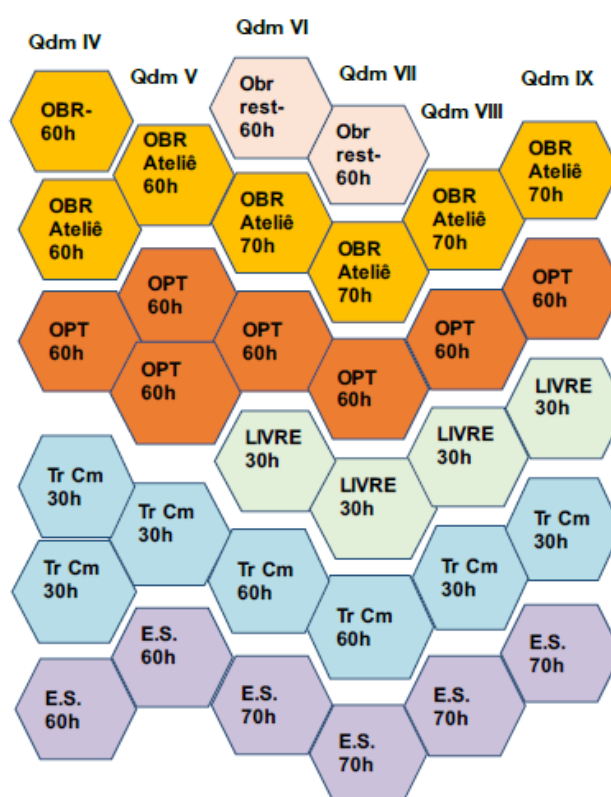
Fonte: (UFSB, 2020).



ANEXO 4 – Matriz Curricular da Formação Específica do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias – UFSB. Fonte: (UFSB, 2020).

Formação Específica

Legendas:
 OBR - Alteridade e Cinema nas Américas 60h
 OBR - CC Ateliês 400h
 OBR - Escolha Restrita 120h
 OPT - CC Optativo Artes 420h
 Tr Cm - Tronco Comum 270h
 E.S - Estágio Supervisionado 400h
 LIVRE - CC Livre 120h



ANEXO 5 – Matriz Curricular da Graduação de Formação de Professores de Educação Infantil da UAM. Fonte: (UAM, 2020).

Tabla 2. Esquema del Plan de estudios

Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
<i>Primer curso</i>				
Formación Básica.	Procesos Educativos. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.	Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil ² .	6	Formación Básica.
		Desarrollo Emocional y Social ³ .	6	Formación Básica.
		Desarrollo Cognitivo y Lingüístico.	6	Formación Básica.
	Sociedad, Familia y Escuela.	Sociología de la Educación.	6	Formación Básica.
		Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía ⁵ .	6	Formación Básica.
	Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes.	Habilidades de Comunicación Oral y Escrita.	6	Formación Básica.
Didáctico Disciplinar.	Música, Expresión Plástica y Visual.	Fundamentos de la Educación Artística, Plástica y Visual en la Educación Infantil ¹⁰ .	6	Obligatoria.
	Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura.	Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura ¹⁰ .	6	Obligatoria.
		Lengua Extranjera I (Francés/Inglés).	6	Obligatoria.
	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.	Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica ¹⁰ .	6	Obligatoria.

Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
<i>Segundo curso</i>				
Formación Básica.	Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes.	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Infantil ⁴ .	6	Formación Básica.
		Organización del Centro y del Aula ¹⁵ .	9	Formación Básica.
		Estrategias de Intervención Didáctica ⁸ .	6	Formación Básica.
	Procesos Educativos. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.	Psicología de la Educación.	6	Formación Básica.
		Didáctica General ⁴ .	6	Formación Básica.
	Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo.	Bases Psicopedagógicas para la Inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas.	9	Formación Básica.
	La Escuela de Educación Infantil ⁹ .	Políticas Educativas de la Unión Europea.	6	Formación Básica.
Practicum.	Infancia, Salud y Alimentación.	Valoración Motriz ⁸ .	6	Formación Básica.
Didáctico Disciplinar.	Prácticas.	Practicum I.	6	Prácticas Externas.
		Literatura Infantil.	6	Obligatoria.
	Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura.	Lengua Extranjera II (Francés/Inglés).	6	Obligatoria.
<i>Tercer curso</i>				
Formación Básica.	Observación Sistemática y Análisis de Contextos.	Observación Sistemática y Métodos de Investigación en Educación ⁴ .	6	Formación Básica.
	Sociedad, Familia y Escuela.	Orientación y Asesoramiento a las Familias ⁹ .	6	Formación Básica.
	Infancia, Salud y Alimentación.	Infancia, Salud y Alimentación ⁷ .	12	Formación Básica.
Practicum.	Prácticas.	Practicum II ¹³ .	12	Prácticas Externas.

Didáctico Disciplinar.	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.	Conocimiento del Medio Natural en el Currículo de Educación Infantil.	6	Obligatoria.
		Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil.	6	Obligatoria.
	Música, Expresión Plástica y Visual.	Educación Física en la Etapa Infantil y Fundamentos Didácticos ¹¹ .	6	Obligatoria.
		Educación Musical en la Etapa Infantil.	6	Obligatoria.
Cuarto curso				
Practicum.	Prácticas.	Practicum III ¹⁴ .	27	Prácticas Externas.
Trabajo Fin de Grado.	Trabajo Fin de Grado.	Trabajo Fin de Grado.	6	Trabajo de fin de Grado.

Optatividad.	Mención en Arte, Cultura Visual y Plástica ¹² .	Recursos, Técnicas y Procedimientos Artísticos en Educación Infantil y Primaria.	9	Optativa.
		Didáctica de la Educación Artística, Plástica y Visual.	6	Optativa.
		Arte, Entorno y Patrimonio Cultural. la Didáctica de los Museos Artísticos.	6	Optativa.
		Artes Visuales y Dramatización.	6	Optativa.
		Comunicación Audiovisual y TIC en la Educación. Artística.	6	Optativa.
	Mención en Desarrollo de la Expresión Musical en la Etapa Infantil ¹² .	Didáctica de la Música y Repertorio en la Edad Infantil.	9	Optativa.
		Juegos Musicales.	6	Optativa.
		Música y Movimiento.	6	Optativa.
		Instrumentos Escolares.	6	Optativa.
		Recursos Educativos Musicales con TIC.	6	Optativa.

ANEXO 6 – Matriz Curricular da Graduação de Formação de Professores de Educação Primária da UAM. Fonte: (UAM, 2020).

Primer curso				
Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Formación básica.	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.	Aprendizaje y Desarrollo Infantil I.	6	Formación básica.
		Aprendizaje y Desarrollo Infantil II.	6	Formación básica.
		Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa ⁶ .	6	Formación básica.
	Sociedad Familia y Escuela.	Sociología de la Educación.	6	Formación básica.
		TIC para la Sociedad Digital.	6	Formación básica.
	Procesos y Contextos Educativos.	Teoría y Política de la Educación.	6	Formación básica.
		Educación para la Igualdad y la Ciudadanía ² .	6	Formación básica.
		Didáctica General.	6	Formación básica.
Didáctico disciplinar.	Matemáticas.	Matemáticas y su Didáctica I ³ .	6	Obligatoria.
	Lengua Castellana y Literatura.	Habilidades de Comunicación Oral y Escrita.	6	Obligatoria.
Segundo curso				
Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Formación básica.	Procesos y Contextos Educativos.	Organización Escolar ⁶ .	6	Formación básica.
Didáctico disciplinar.	Lengua Extranjera.	Lengua Extranjera I (Inglés/Francés) ⁴ .	6	Obligatoria.
	Matemáticas.	Matemáticas y su Didáctica II.	6	Obligatoria.
	Ciencias Sociales.	Las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.	6	Obligatoria.
	Ciencias Experimentales.	Las Ciencias Experimentales en la Educación Primaria.	6	Obligatoria.
	Lengua Castellana y Literatura.	Didáctica de la Lengua Española ⁶ .	6	Obligatoria.
		Literatura Española, Literatura Infantil y Educación Literaria ⁶ .	9	Obligatoria.
		Desarrollo Comunicativo y Lengua Oral y Escrita en Educación Primaria ⁵ .	6	Obligatoria.
	Educación Artística, Plástica y Visual.	Fundamentos de la Expresión Artística, Plástica y Visual en Primaria ⁸ .	9	Obligatoria.
		Educación Audiovisual ⁸ .	6	Obligatoria.
Practicum y trabajo de fin de grado.	Prácticas.	Practicum I.	6	Prácticas externas.
Tercer curso				
Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Formación básica.	Procesos y Contextos Educativos.	Investigación, Innovación y Evaluación ⁴ .	6	Formación básica.
Didáctico disciplinar.	Educación Física y Fundamentos Didácticos.	Educación Física y Fundamentos Didácticos ¹⁰ .	9	Obligatoria.
	Ciencias Experimentales.	Didáctica de las Ciencias Experimentales ³ .	6	Obligatoria.
	Ciencias Sociales.	Didáctica de las Ciencias Sociales ³ .	6	Obligatoria.
	Música.	Música en Primaria ⁷ .	9	Obligatoria.
	Matemáticas.	Matemáticas y su Didáctica III.	6	Obligatoria.
	Lengua Extranjera.	Lengua Extranjera II (Inglés/Francés) ³ .	6	Obligatoria.
Practicum y trabajo de fin de grado.	Prácticas.	Practicum II ¹² .	12	Prácticas externas.
Cuarto curso				
Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Practicum y Trabajo de Fin de Grado.	Trabajo Fin de Grado.	Trabajo Fin de Grado.	6	Trabajo fin de grado.
	Prácticas.	Practicum III ¹³ .	27	Prácticas externas.

cve: BOE-A-2012-15750

Tercer curso

Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Formación básica.	Procesos y Contextos Educativos.	Investigación, Innovación y Evaluación ⁴ .	6	Formación básica.
Didáctico disciplinar.	Educación Física y Fundamentos Didácticos.	Educación Física y Fundamentos Didácticos ¹⁰ .	9	Obligatoria.
	Ciencias Experimentales.	Didáctica de las Ciencias Experimentales ³ .	6	Obligatoria.
	Ciencias Sociales.	Didáctica de las Ciencias Sociales ³ .	6	Obligatoria.
	Música.	Música en Primaria ⁷ .	9	Obligatoria.
	Matemáticas.	Matemáticas y su Didáctica III.	6	Obligatoria.
Practicum y trabajo de fin de grado.	Lengua Extranjera.	Lengua Extranjera II (Inglés/Francés) ³ .	6	Obligatoria.
	Prácticas.	Practicum II ¹² .	12	Prácticas externas.

Cuarto curso

Módulo	Materia	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Practicum y Trabajo de Fin de Grado.	Trabajo Fin de Grado.	Trabajo Fin de Grado.	6	Trabajo fin de grado.
	Prácticas.	Practicum III ¹³ .	27	Prácticas externas.

Mención en Arte, Cultura Visual y Plástica ¹¹ .	Recursos, Técnicas y Procedimientos Artísticos en Educación Infantil y Primaria.	9	Optativa.
	Didáctica de la Educación Artística, Plástica y Visual.	6	Optativa.
	Artes Visuales y Dramatización.	6	Optativa.
	Arte, Entorno y Patrimonio Cultural. La Didáctica de los Museos Artísticos.	6	Optativa.
	Comunicación Audiovisual y TIC en la Educación Artística.	6	Optativa.

Mención en Educación Musical ¹¹ .	Formación Musical I: Conjunto Instrumental y Flauta de Pico.	9	Optativa.
	Formación Musical II: Formación Rítmica y Danza.	6	Optativa.
	Formación Musical III: Formación Vocal y Auditiva.	6	Optativa.
	Formación Musical IV: Composición para la Escuela.	6	Optativa.
	Formación Musical V: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical.	6	Optativa.

ANEXO 7 – Matriz Curricular do Mestrado Universitário de Formação de Professores de Secundária Obrigatória e Bachillerato da UAM. Fonte: (UAM, 2020).

Tabla 2. Esquema del Plan de Estudios

Especialidad	Módulo	Materia	Créditos ECTS	Carácter
Común.	Genérico.	Desarrollo, aprendizaje y educación (Orientación Educativa).	4	Optativa (*).
		Procesos y contextos educativos (Orientación Educativa).	6	Optativa (*).
		Sociedad, familia y educación (Orientación Educativa).	4	Optativa (*).
		Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.	4	Optativa (**).
		Procesos y contextos educativos.	6	Optativa (**).
		Sociedad, familia y educación.	4	Optativa (**).
Dibujo.	Específico.	Complementos para la formación disciplinar en Dibujo.	10	Optativa.
		Aprendizaje y enseñanza de Dibujo.	12	Optativa.
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Dibujo.	4	Optativa.
Música.	Específico.	Complementos para la formación disciplinar en Música.	10	Optativa.
		Aprendizaje y enseñanza de Música.	12	Optativa.
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Música.	4	Optativa.
Común.	Practicum.	Prácticas externas.	14	Prácticas.
Común.		Trabajo Fin de Máster.	6	Trabajo Fin de Máster.

cve: BOE-A-2014-2700

ANEXO 8 – Matriz Curricular do Mestrado em Educação Interdisciplinar em Artes da UB. Fonte: (UB, 2020).

M2601 MÁSTER DE EDUCACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE LAS ARTES

Especialidad 1 – Especialidad Investigación - Investigación

1. MD2601: Comunicación, Arte y Aprendizaje

Tipo de módulo: académico **Común – obligatorio 10 créditos: 10 obligatorios, 0 optativos**

565597 Comunicación Artística y Aprendizaje	Obl.	Docencia normal	5
565598 Espacios, Objetos y Entornos Artísticos	Obl.	Docencia normal	5

2. MD2602: Investigación en Artes

Tipo de módulo: académico **Especialización – obligatorio 10 créditos: 10 obligatorios, 0 optativos**

565600 Introducción a los métodos de investigación en lengua y literatura	Obl.	Docencia normal	5
565599 Investigación en artes	Obl.	Docencia normal	5

3. MD2604: Manifestaciones Artísticas Dirigidas al Público Infantil y Juvenil

Tipo de módulo: académico **Optatividad – obligatorio 20 créditos: 0 obligatorios, 20 optativos**

565606 Álbum Ilustrado: Significación de la Narrativa gráfica	Opt.	Docencia Normal	5
565610 Artes Digitales: un Espacio Virtual para la Comunicación	Opt.	Docencia Normal	2,5
565603 Canción: Espacio entre Poesía y Música	Opt.	Docencia Normal	5
565612 Cómic y Manga: un Instrumento Popular para la Integración	Opt.	Docencia Normal	2,5
565604 Danza y Artes Creativas en Educación	Opt.	Docencia Normal	5
565611 De la Ópera a la Performance	Opt.	Docencia Normal	5
565609 El Personaje y su Construcción desde el Ámbito Literario	Opt.	Docencia Normal	5
565608 Juego y Juguetes: Estética Lúdica	Opt.	Docencia Normal	2,5
565607 Museos y Exposiciones: Espacios de Intercambio y Aprendizaje	Opt.	Docencia Normal	2,5
565605 Teatro como Interacción	Opt.	Docencia Normal	5

4. MD2605: Trabajo de Investigación

Tipo de módulo: investigación **Orientación - obligatorio 20 créditos: 20 obligatorios, 0 optativos**

565613 Trabajo de Investigación en Artes	Obl.	Proyecto de Investigación	20
--	------	---------------------------	----

Especialidad 2 – Especialidad Profesional - Profesional

1. MD2601: Comunicación, Arte y Aprendizaje

Tipo de módulo: académico **Común – obligatorio 10 créditos: 10 obligatorios, 0 optativos**

565597 Comunicación Artística y Aprendizaje	Obl.	Docencia normal	5
565598 Espacios, Objetos y Entornos Artísticos	Obl.	Docencia normal	5

2. MD2603: Teoría y Pedagogía de las Artes y las TIC

Tipo de módulo: académico **Especialización – obligatorio 10 créditos: 10 obligatorios, 0 optativos**

565602 Artes y Tecnologías Audiovisuales	Obl.	Docencia normal	5
565601 Teoría y Pedagogía de la Comunicación	Obl.	Docencia normal	5

3. MD2604: Manifestaciones Artísticas Dirigidas al Público Infantil y Juvenil

Tipo de módulo: académico **Optatividad – obligatorio 20 créditos: 0 obligatorios, 20 optativos**

565606 Álbum Ilustrado: Significación de la Narrativa Gráfica	Opt.	Docencia Normal	5
565610 Artes Digitales: un Espacio Virtual para la Comunicación	Opt.	Docencia Normal	2,5
565603 Canción: Espacio entre Poesía y Música	Opt.	Docencia Normal	5
565612 Cómic y Manga: un Instrumento Popular para la Integración	Opt.	Docencia Normal	2,5
565604 Danza y Artes Creativas en Educación	Opt.	Docencia Normal	5
565611 De la Ópera a la Performance	Opt.	Docencia Normal	5
565609 El Personaje y su Construcción desde el Ámbito Literario	Opt.	Docencia Normal	5
565608 Juego y Juguetes: Estética Lúdica	Opt.	Docencia Normal	2,5
565607 Museos y Exposiciones: Espacios de Intercambio y Aprendizaje	Opt.	Docencia Normal	2,5
565605 Teatro como Interacción	Opt.	Docencia Normal	5

4. MD2606: Prácticum

Tipo de módulo: profesionalizador **Orientación - obligatorio 20 créditos: 20 obligatorios, 0 optativos**

ANEXO 9 – Matriz Curricular do Mestrado em Arte Sonora da UB. Fonte: (UB, 2020)

Postgrado en Creación Sonora : Materiales y herramientas (30 ECTS*)

<u>Escultura y objeto sonoro</u>	6 ECTS*	Josep Cerdà i Ferré / Martí Ruíz
<u>Psicoacústica y música experimental</u>	6 ECTS*	José Manuel Berenguer
<u>Ética y estética del arte sonoro</u>	4 ECTS*	Carmen Pardo
<u>Registro del paisaje sonoro</u>	3 ECTS*	Carlos Gómez
Formatos, editores i mezcladores de audio	2 ECTS*	Lina Bautista
Deep Listening	2 ECTS*	Jane Rigler / Carlos Gómez
<u>Creación radiofónica</u>	3 ECTS*	Ray Gallon
<u>Elementos de generación musical</u>	2 ECTS*	Roc Jiménez
Fonética	2 ECTS*	Eduard Escofet

Postgrado en Diseño Sonoro. Proyección y espacio (30 ECTS*)

<u>Taller de instalación sonora</u>	4,5 ECTS*	Josep Cerdà i Ferré / Barbara Held / Martí Ruíz
<u>Acústica del espacio arquitectónico</u>	4,5 ECTS*	Francesc Daumal i Domènech
<u>Tiempo y espacio en música experimental</u>	6 ECTS*	José Manuel Berenguer
<u>Implicaciones sociales y políticas del arte sonoro</u>	4 ECTS*	Carmen Pardo
<u>Monográficos sobre temas específicos</u>	11 ECTS*	Profesores invitados

Metáforas espaciales del sonido.

Música y Arquitectura 1,5 ECTS* . Anna Bofill

Espacio, movimiento y sonido 1,5 ECTS* . Agustí Fernández y Sonia Sánchez

Altavoces y nociones de espacialización sonora . 1,5 ECTS* . Medín Peirón i Lina Bautista

Seminarios de orientaciones artísticas

Poesía sonora 1,5 ECTS* . Eduard Escoffet

Introducción a la composición acusmática 1,5 ECTS* . Medín Peirón

Radio OnLine 1,5 ECTS* . Anna Ramos

Seminarios técnicos

Introducción a la postroducción de audio 2 ECTS* . Carlos Gómez

ANEXO 10 – Matriz Curricular do Mestrado Universitário em Música como Arte Interdisciplinar da UB. Fonte: (UB, 2020).

I.-Créditos obligatorios (20 + 10 = 30 cr.)

MATERIA OB. I - *EL MUNDO DE LA ESCENA* (10 cr.)

- 1.-Música operística (5 cr.)
- 2.-Música y espectáculo (5 cr.)

MATERIA OB. II – *MÚSICA, SOCIEDAD Y PENSAMIENTO* (10 Cr.)

- 1.-Música y profesión (5 cr.)
- 2.-Música y teoría (5 cr.)

MATERIA III.-TRABAJO FINAL DE MÁSTER

- 1.-Trabajo final de máster (10 cr.)

II.-Créditos optativos (45 cr. ofrecidos-30 cr. obligados)

MATERIA Op. I - *MÚSICA Y ENTORNO ARTÍSTICO*

- 1.-Música y expresión artística (5 cr.)
- 2.- Música, gesto y palabra (5 cr.)

MATERIA Op. II – *MÚSICA, AUDIOVISUAL Y PENSAMIENTO*

- 3.-Música e imagen (5 cr.)
- 4.-Música, simbología y pensamiento (5 cr.)

MATERIA Op. III – *MÚSICAS POPULARES*

- 5.-Música y entorno popular (5 cr.)
- 6.-Taller de creación (5 cr.)

MATERIA Op. IV- *MÚSICA Y CULTURA*

- 7.-Música y sociedad (5 cr.)

MATERIA Op.V-*ARCHIVÍSTICA Y PROCEDIMIENTOS*

- 8.-Música y procedimientos (5 cr.)

MATERIA Op. VI - *PRÁCTICAS EXTERNAS*

- 9.-Prácticas externas (5 cr.)